



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΝΕΛΛΑΚΗ ΙΩΑΝΝΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

« ΤΟ E-MENTORING: ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΒΑΛΚΑΝΟΣ, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής
Πολιτικής

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΑΔΑΜΟΣ, Διδάκτορας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής
Πολιτικής

ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ, Διδάκτορας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής
Πολιτικής

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή Κανελλάκη Ιωάννη, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ευθύμιο Βαλκάνο και τους συνεπιβλέποντες κ. Αναστασίου Αδάμο και κ. Ανδρούτσου Δέσποινα, διδάκτορες του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής. Με την καθοδήγηση και τις εξαιρετες συμβουλές τους ολοκλήρωσα κι αυτόν τον κύκλο σπουδών μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στους διευθυντές και τις διευθύντριες που συνεργάστηκαν με τόση προθυμία μαζί μου και που δέχτηκαν να συμβάλλουν στην έρευνα αυτής της εργασίας με αντίστοιχη θερμή υποδοχή. Χωρίς αυτούς η ολοκλήρωση της έρευνας δε θα ήταν εφικτή.

Τέλος να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τον φιλικό μου περίγυρο αλλά κυρίως την Αναστασία Σαρηγιαννίδου, Δελαβερίδου Άννα και Βικελίδου Ευαγγελία, για την αμέριστη στήριξη, βοήθεια και πίστη που έδειξαν σε μένα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
Abstract	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	14
1.1 Ιστορική Αναδρομή	14
1.2 Ορισμός Mentoring	16
1.3 Mentoring Vs Coaching	18
1.4 Εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας του μέντορα στον χώρο της εκπαίδευσης	21
1.5 Ο ρόλος του Μέντορα	25
1.6 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού Μέντορα	28
1.6.1 Κίνητρα προκειμένου να αναλάβει κάποιος τον ρόλο του Μέντορα	29
1.7 Η μεντορική σχέση και τα οφέλη της	30
1.8 Μοντέλα και Στάδια Μεντορείας	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	41
2.1 Ορισμός e-mentoring	41
2.2 Πλεονεκτήματα e-mentoring	44
2.3 Μειονεκτήματα του e-mentoring	48
2.4 Τα χαρακτηριστικά του e-mentor	50
2.5 Τα οφέλη για τους συμμετέχοντες	53
2.6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικών ερευνών	55
2.7 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ξένων ερευνών	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	61

Μεθοδολογία Έρευνας	61
3.1 Εισαγωγή.....	61
3.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	61
3.3 Μεθοδολογία Έρευνας	62
3.4 Ερευνητική Διαδικασία	65
3.5 Δομή του εργαλείου της έρευνας.....	66
3.6 Δειγματοληψία έρευνας.....	67
3.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	70
4.1 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων	70
4.2 Ανίχνευση των γνώσεων και σχέσης των διευθυντών με το e-mentoring	72
4.3 Διερεύνηση αιτιών για τη μη εγκαθίδρυση του θεσμού στην Ελλάδα.....	83
4.4 Διερεύνηση προτίμησης μεταξύ δια ζώσης και εξ αποστάσεως καθοδήγησης.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	94
5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	94
5.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	115

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Θεματική ανάλυση πρώτης ερώτησης	72
Πίνακας 2 Θεματική ανάλυση δεύτερης ερώτησης.....	75
Πίνακας 3 Θεματική ανάλυση έκτης ερώτησης	78
Πίνακας 4 Θεματική ανάλυση έβδομης ερώτησης.....	80
Πίνακας 5 Θεματική ανάλυση όγδοης ερώτησης	84
Πίνακας 6 Θεματική Ανάλυση ένατης ερώτησης.....	88
Πίνακας 7 Θεματική Ανάλυση δέκατης ερώτησης.....	91

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ολοένα και περισσότερο η κοινωνία μας «αγκαλιάζει» τη νέα τεχνολογία. Σε μια εποχή στην οποία η εξέλιξη της τεχνολογίας καλπάζει, όπου τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας έχουν εξαλείψει χωρικούς αλλά και χρονικούς περιορισμούς, παρουσιάζεται έντονα, κυρίως στα πλαίσια της συμβουλευτικής καθοδήγησης, το διαδικτυακό mentoring ως μια μορφή εξ αποστάσεως διαδικασίας για τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών αλλά και για ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Το διαδικτυακό mentoring ή όπως συχνά συναντάται e-mentoring, ως μια σύγχρονη και διαφορετική εκδοχή εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να ασκήσει μεγάλη επιρροή σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη πορεία κυρίως του μαθητευόμενου εκπαιδευτικού.

Στη συγκεκριμένη εργασία διεξήχθη θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση με θέμα το e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το θεωρητικό μέρος ξεκινά με μια ιστορική αναδρομή και εννοιολογική αποσαφήνιση του θεσμού του μέντορα και ενδυνάμει της μεντορικής σχέσης και καταλήγει στο μοντέλο της διαδικτυακής καθοδήγησης παρουσιάζοντας τόσο τα προτερήματα όσο και τα μειονεκτήματα αυτής της πρακτικής. Έπειτα αναλύεται η σημασία του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα του και γίνεται ο διαχωρισμός της έννοιας αυτής από παρεμφερείς, που συναντώνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση βασισμένη σε υπάρχουσες αναφορές θεωρητικών προσεγγίσεων και σε ποιοτικές έρευνες, που αφορούν το e-mentoring.

Στο δεύτερο κομμάτι της εργασίας, παρατίθεται η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 10 διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, με σκοπό τη διερεύνηση της γνώσης και σχέσης των διευθυντών με το e-mentoring, της πιθανότητας σωστής εγκαθίδρυσης του εν λόγω θεσμού στην ελληνική πραγματικότητα και της επιλογής μεταξύ διαζώσης ή εξ' αποστάσεως συμβουλευτικής. Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και τη διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων, ενώ δίνονται και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές δραστηριότητες.

Λέξεις- κλειδιά: mentoring, e-mentoring, μέντορας, εκπαιδευόμενος, mentor, mentee, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαίδευση ενηλίκων

Abstract

More and more our society «embraces» the new technology. In an era of rapid technological developments, where electronic devices for communication have eliminated spatial and temporal limitations, online mentoring is strongly promoted in the context of advisory guidance as a remote process of transmitting knowledge and information as well as psychosocial support. Online mentoring or as it is often found e-mentoring as a modern and alternative education process can exert a great influence on teachers and executives of primary education, playing a decisive role in the successful course of especially the apprentice teacher.

In this paper, a theoretical and research approach was carried out on the subject of e-mentoring in primary education. The theoretical part begins with the historical and conceptual approach to the institution of the mentor and the mentoring relationship in general and ends with the model of online mentoring, presenting both the advantages and disadvantages of this practice. Following up with the development of the importance of e-mentoring in primary education, the main ones are presented the main models are presented and this concept is separated from differences that are often found in the international literature. The theoretical part closes with a short bibliographic review based on existing reports of theoretical approaches and empirical researches, concerning e-mentoring.

In the second part of the paper, the research carried out with a sample of 10 directors of primary education using the structured interview as a methodological tool is presented with the aim of investigating the knowledge and relationship of the managers with e-mentoring, the possibility of a proper establishment of the institution in question in the Greek reality and the choice between live or remote counseling. Finally, the paper concludes with the presentation of the research results and the formulation of the final conclusions.

Keywords: mentoring, e-mentoring, mentor, mentee, professional development, adult education

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι εύκολα αντιληπτό ότι η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας, η εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την υπερπληροφόρηση του ανθρώπου, όπως και η παγκοσμιοποίηση έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό σύνολο. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής μας είναι η αλλαγή. Οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με αλλαγές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές αλλά και περιβαλλοντολογικές.

Ένας κλάδος που μαστίζεται συχνά από αλλαγές είναι αυτός της εκπαίδευσης. Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί και θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της εκάστοτε κυβέρνησης. Αυτό φέρει τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις και σαφώς να εργαστεί και να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Επιπλέον και οι ρόλοι τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών αφενός σχετικά με τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα τυπικά προσόντα που πρέπει αυτοί να κατέχουν και αφετέρου αναφορικά με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα, τα οποία είναι υποχρεωμένοι να φέρουν εις πέρας στο εργασιακό τους περιβάλλον, χαρακτηρίζονται από μια διαρκή αλλαγή.

Αντιμέτωποι λοιπόν με αυτήν τη νέα πραγματικότητα, που εδραιώνεται όχι μόνο στις σχολικές μονάδες της χώρας μας αλλά και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα σε διεθνές επίπεδο, καθίσταται ολοένα και πιο απαραίτητη η ανάγκη για τη στήριξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι τελευταίοι να αποκτούν κάθε φορά τα κατάλληλα εφόδια, τόσο γνωστικά, όσο και δεξιοτεχνικά, προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο νέο εκπαιδευτικό έργο, που τους ζητάτε.

Σε αυτόν τον «μαραθώνα» των εκπαιδευτικών σπουδαία βοήθεια αποτελεί ο καθοδηγητής ή αλλιώς ο μέντορας, ο οποίος επωμίζεται το έργο της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και κυρίως των νεοδιοριζόμενων, τόσο σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της καθοδήγησης ή του μεντορισμού, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γεγονός που εξηγείται από το ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν κλάδο, ο οποίος είναι απαραίτητος για μια κοινωνία, αλλά συνάμα εμπερικλείει ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων.

Ο θεσμός του μέντορα έχει συνταγματικά εισαχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα βάσει του νόμου 3848, ο οποίος ψηφίστηκε στις 19 Μαΐου 2010. Στο κείμενο από τη Δημόσια Διαβούλευση, αναφορικά με τον θεσμό του mentoring επισημάνθηκε, πως η εισαγωγή του κρίθηκε επείγουσα, ώστε να τεθούν και να επιτευχθούν δύο βασικοί άξονες: «*Η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού και διδακτικού έργου*» και «*Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*». Επιπλέον ορίζεται πως για κάθε εκπαιδευτικό, που διορίζεται σε μια σχολική μονάδα, θα ορίζεται ένας εμπειρότερος, άρα και κατά συνέπεια παλαιότερος εκπαιδευτικός, ο οποίος θα έχει τον ρόλο του καθοδηγητή. Ωστόσο ο εν λόγω νόμος, αποτελεί άλλον έναν θεσμό, ο οποίος δεν έχει εφαρμοστεί, ακόμη και στις μέρες μας.

Εξαιτίας της απουσίας του θεσμού και της μη εφαρμογής του, συχνά καλείται ο διευθυντής να καλύψει τις ανάγκες που προκύπτουν, διαμορφώνοντας μία άτυπη μεντορική σχέση με τους νέους εκπαιδευτικούς. Άξιο αναφοράς είναι ότι σε ορισμένα σχολεία λειτουργεί ο θεσμός του μέντορα, καθώς οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν την όρεξη, για να μάθουν και οι παλαιότεροι την όρεξη να «καθοδηγήσουν», αλλά και να ωφεληθούν από τις νέες γνώσεις και τεχνικές που φέρουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί.

Αρκετοί είναι οι ειδικοί που επιμένουν στην αναγκαιότητα της εφαρμογής του θεσμού αυτού. Οι Nabhani & Bahous (2010) θεωρούν πως ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι αυτός που συμβάλλει ενεργά στη διαρκή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στην καλύτερη απόδοσή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη γνωριμία του με τους υφισταμένους του με διάφορους τρόπους, ένας εκ των οποίων είναι η διαμόρφωση μεντορικής σχέσης με αυτούς. Ο ρόλος του διευθυντή είναι σπουδαίος, ώστε να δημιουργηθούν και να στηριχθούν οι κεντρικές αξίες και πεποιθήσεις, που διαμορφώνουν τη συνολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας που ηγείται, καθώς αυτές επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Κατά συνέπεια ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, ανεξαρτήτου βαθμίδας, είναι πολυσύνθετος, αφού καλείται, πέρα από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, να δρα ως ηγέτης, να καταστήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα, να παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, να εμπνέει τους συναδέλφους με ένα πνεύμα ομαδικότητας, με στόχο την καλύτερη, δυνατή επιτέλεση του έργου και των καθηκόντων τους και

γενικά να συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, που εργάζονται εντός της σχολικής μονάδας, που ο ίδιος ηγείται (Μπουραντάς, 2005). Σαφώς για να επιτύχει όλα τα παραπάνω πρέπει να αποτελεί ο ίδιος πρότυπο και φυσικά να είναι συμμετέχων σε κάθε τι που λαμβάνει χώρα στη σχολική μονάδα και συνεχώς να εμπλουτίζεται με νέες γνώσεις και εφόδια.

Έχοντας υπόψη πως στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία απουσιάζουν βιβλιογραφικές αλλά και εμπειρικές έρευνες, εξαιτίας της μη εφαρμογής του νόμου, γίνονται αντιληπτές αφενός οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν διευθυντής και εκπαιδευτικό προσωπικό στην άσκηση των καθηκόντων τους και αφετέρου η συμβολή του διευθυντή στον τομέα της καθοδήγησης. Επιχειρείται λοιπόν, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας, η διερεύνηση της γνώσης των διευθυντών σχετικά με την εξ αποστάσεως καθοδήγηση (e-mentoring) και της γνώμης τους για την αναγκαιότητα της εδραίωσης του θεσμού στα ελληνικά σχολεία.

Σκοπός Εργασίας

Βάσει των παραπάνω βασικός στόχος της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της γνώσης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το θέμα του mentoring αρχικά και του e-mentoring ειδικότερα.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αρχίζει, με την ανάπτυξη του θεσμού της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) και τη σπουδαιότητα του ρόλου του μέντορα στον χώρο της εκπαίδευσης. Ξεκινώντας από μία σύντομη ιστορική αναδρομή της έννοιας του μέντορα γενικά, και της υπάρχουσας κατάστασης σήμερα, θα προσδιορίσουμε νοηματικά τον όρο, κάνοντας αναφορά στη θεωρητική θεμελίωση της συγκεκριμένης πρακτικής και στην κατηγοριοποίηση των μεντορικών προγραμμάτων, σύμφωνα πάντα με τις αρχές της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Επιπλέον θα καθοριστούν τα αναγκαία προσόντα που καλό θα είναι να κατέχει ένας επιτυχημένος μέντορας, θα γίνει αναφορά στον πολύπλευρο ρόλο του μέντορα, στους παράγοντες που καθιστούν μια μεντορική σχέση επιτυχημένη και αποτελεσματική και τέλος στα στάδια ανάπτυξής της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται λόγος για τις νέες μορφές του mentoring και πιο συγκεκριμένα για την εξ αποστάσεως καθοδήγηση, γνωστό στη βιβλιογραφία και ως “e-mentoring”. Αρχικά θα δοθεί ο ορισμός της έννοιας και η ανάπτυξή της, έπειτα θα διαφοροποιηθεί από άλλους όρους, ενώ στη συνέχεια θα γίνει

εκτενής αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης, νέας μεθόδου. Τέλος, θα αναλυθεί η σημασία του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναφέροντας ήδη υπάρχουσες απόψεις διευθυντών, ώστε να γίνει σύνδεση με το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας.

Στο δεύτερο μέρος που αφορά το ερευνητικό σκέλος του υπό μελέτη θέματος, θα γίνει προσπάθεια για την εμπειρική επεξεργασία, ανάλυση, αποσαφήνιση και παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο θα καταγραφούν τα αποτελέσματα, στα οποία οδηγήθηκα μετά από τη διεκπεραίωση στοχευμένης ποιοτικής έρευνας, με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, σε διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να αποκτήσουμε μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα του θέματος. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο θα παρατεθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για τυχόν μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες με κύριο θέμα τη διαδικτυακή εξ αποστάσεως συμβουλευτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Ιστορική Αναδρομή

Η πρώτη επαφή κάθε Έλληνα με την έννοια του μέντορα γίνεται στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου και συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο της Οδύσσειας. Η ετυμολόγηση της λέξης μέντορας προέρχεται από την ελληνική μυθολογία και συγκεκριμένα από έναν από τους χαρακτήρες του έπους. Σύμφωνα με το παραπάνω ομηρικό έπος, ο Οδυσσέας, λίγο πριν αναχωρήσει για τον Τρωικό πόλεμο, ανέθεσε τη διαχείριση του σπιτιού του και την ανατροφή του γιου του, Τηλέμαχου, στον πολύ καλό του φίλο Μέντορα. Σύμφωνα με τη Στραβάκου (2007) ο μέντορας στην αρχαιότητα είχε τον ρόλο του δασκάλου, του καθοδηγητή αλλά και του πατρικού προτύπου για τον Τηλέμαχο.

Είναι εύκολο κανείς να αντιληφθεί την επίδραση του Μέντορα στη ζωή του Τηλέμαχου, ο οποίος αποτελούσε έναν σοφό σύμβουλο για τον δεύτερο και συνέβαλε αποτελεσματικά στη συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική του ενηλικίωση (Johnson, 2008).

Στο ίδιο έπος, τη μορφή του Μέντορα έπαιρνε η θεά Αθηνά σε πολλές περιστάσεις, όπως για να «ξυπνήσει» τον Τηλέμαχο, να τον κάνει να αντιδράσει έναντι των μνηστήρων, να του δώσει ελπίδα για τον πατέρα του και να τον συνοδεύσει στο ταξίδι του στην Πύλο και στη Σπάρτη σε αναζήτηση του πατέρα του. Ουσιαστικά, η Αθηνά χρησιμεύει ως μέντορας για τον Τηλέμαχο καθώς εξελίσσεται στην περισσότερο ώριμη εκδοχή του νεανικού του εαυτού (Carol, Markopoulos & Shana, 2013). Λίγο αργότερα, όταν ο Οδυσσέας θα φτάσει στην Ιθάκη, η θεά της Σοφίας θα μεταμορφωθεί και πάλι στον Μέντορα για να προστρέξει τον Οδυσσέα κατά τη «μνηστηροφονία», δηλαδή την εξόντωση των μνηστήρων της Πηνελόπης.

Συμπερασματικά η σχέση του Τηλέμαχου με τον Μέντορα, μπορεί να θεωρηθεί μια αλληγορία για τη μετάβαση από την παιδική στην ενήλικη ζωή και την ωριμότητα. Ο πρώτος συμβολίζει το άτομο που βρίσκεται σε απόγνωση, αφού ο πατέρας του δεν έχει γυρίσει από τον πόλεμο, και αναζητά την καθοδήγηση, την οποία του προσφέρει ο φίλος του πατέρα του, Μέντορας, και η θεά της Σοφίας, Αθηνά (Awaya, et al., 2003). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω είναι δυνατό να συσχετιστεί η σχέση Τηλέμαχου-

Μέντορα με αυτήν του μέντορα-εκπαιδευόμενου στην εκπαίδευση (Gabel-Dunk & Craft, 2004).

Ο μέντορας σαν θεσμός προϋπήρχε σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους, όπως για παράδειγμα στις βιομηχανίες και τις επιχειρήσεις, ενώ αρκετά χρόνια αργότερα έκανε την είσοδό του και στον κλάδο της εκπαίδευσης (Colley, 2008). Στις κοινωνίες την εποχή του μεσαίωνα (5ος – 15ος αιώνας μ.Χ) παρατηρούμε έντονα το φαινόμενο, νέοι να μαθητεύουν σε διάφορες εργασίες, κυρίως χειρωνακτικές, δίπλα στον τεχνίτη, προκειμένου να μάθουν σωστά την τέχνη. Πολλές φορές μάλιστα διέμεναν στο σπίτι των δασκάλων-μεντόρων τους, ώστε μνηθούν καλύτερα στα μυστικά της τέχνης, έτσι ώστε να εξελιχθούν αρχικά σε άξιους βοηθούς και αργότερα σε συνεχιστές του επαγγέλματος και διασφαλιστές της ποιότητας των υπηρεσιών και προϊόντων των διδασκάλων τους (Murray, 2001). Η εν λόγω διαδικασία βέβαια ισχύει ακόμα και στις μέρες εξίσου σε χειρωνακτικά επαγγελματικά, όπως του υδραυλικού, του ηλεκτρολόγου, του οικοδόμου κ.ο.κ.

Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα κάνει την εμφάνισή του ο όρος mentoring, με την έννοια που χρησιμοποιείται και σήμερα. Ξεκίνησε λοιπόν ως ένας τρόπος εκπαίδευσης των νέων μελών στις επιχειρήσεις από εμπειρότερα στελέχη, με κύριο σκοπό να εξασφαλίσουν την παραμονή τους στο επάγγελμα, να αποκτήσουν τα καταλληλότερα εφόδια, τα οποία εξελικτικά θα τους οδηγήσουν σε κάποια ανώτερη θέση και θα διαμορφώσουν μια ηγετική φυσιογνωμία (Onchwari & Keengwe, 2008).

Κατά τον Andrews (1987) και μέσα από την οπτική του αξιολογικού ρόλου που κατέχει ο μέντορας, ορίζεται ως ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος προθυμοποιείται να αναλάβει τον ρόλο του επόπτη, του συμβούλου αλλά και του αξιολογητή για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Δέκα χρόνια αργότερα η μελέτη του APEC (1997) εστιάζει στον ενθαρρυντικό ρόλο του μέντορα και τον ορίζει «ως έναν έμπειρο εκπαιδευτικό, ο οποίος αναλαμβάνει τον ρόλο της καθοδήγησης και στήριξης». Και οι δύο ορισμοί συγκλίνουν στο γεγονός, ότι ο μέντορας θα πρέπει σίγουρα να είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ώστε να βοηθήσει και να συμβουλευτεί τον νεότερο συνάδελφο.

Οι Malderez και Bodoczky (1999), επισημαίνουν πως ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο δασκάλου που εμπνέει, ως πάροχος που μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις του, ως εκπαιδευτής που δημιουργεί τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες αλλά και ως υπο-

στηρικτής. Οι Θεοδώρου και Πετρίδου (2014) σημειώνουν πως ο μέντορας είναι ένας μεστωμένος εκπαιδευτικός, ο οποίος καθοδηγεί, συμβουλεύει και υποστηρίζει συστηματικά και εντατικά τον αρχάριο εκπαιδευόμενο, δημιουργώντας μία ουσιαστική και εποικοδομητική σχέση μαζί του.

Κοινό σημείο των προαναφερθέντων ορισμών είναι πως ο μέντορας είναι κάποιο έμπειρο στέλεχος ενός συγκεκριμένου κλάδου ή πεδίου, είτε αυτός λέγεται εκπαίδευση είτε όχι, που καθοδηγεί τα νέα μέλη, με σκοπό να αποκτήσουν θεωρητικές και εμπειρικές γνώσεις, να δραστηριοποιηθούν στο χώρο εργασίας με απώτερο στόχο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Ο μέντορας καθίσταται αποτελεσματικός, εφόσον είναι ικανός να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους μέσα στη σχέση του με τον εκπαιδευόμενο.

Όποιος και αν είναι ο επικρατέστερος ορισμός, ο θεσμός του μέντορα θα πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μέντορες θα πρέπει να είναι άτομα με γνώσεις και ποικίλες εμπειρίες και προϋποθέτει τη δέσμευση πως θα υποστηρίζουν τον μαθητευόμενο τους και θα συμβάλλουν στο μέτρο των δυνατοτήτων τους στην επαγγελματική του ανέλιξη. Η σωστή καθοδήγηση θα επιφέρει την καλύτερευση του εκπαιδευτικού έργου του μαθητευόμενου μέσα στη σχολική τάξη (Bozeman & Feeney, 2007).

1.2 Ορισμός Mentoring

Συνώνυμο της λέξης μεντορεία είναι η έννοια της καθοδήγησης, γνωστή στην ξένη βιβλιογραφία ως mentoring. Ο ορισμός της μεντορικής σχέσης ποικίλλει και εντοπίζεται στη βάση της επιστημονικής οπτικής (εκπαίδευση, ψυχολογία, διοίκηση) μέσα από την οποία ορίζεται, ως μια αναπτυξιακή και καινοτόμος διαδικασία, καθώς η συμβουλευτική και καθοδηγητική σχέση, μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου, προωθεί ενεργά την κοινωνικοποίηση, τη μάθηση και την εκ νέου διαπραγμάτευση ή τη μεταλλαγή της ταυτότητας των υποκειμένων (Mullen, 2011).

Έχουν όμως ως βασικό στοιχείο της συμβουλευτικής καθοδήγησης, οι περισσότεροι ορισμοί τουλάχιστον, μια σχέση ιεραρχίας, στην οποία ο πιο έμπειρος εργαζόμενος (μέντορας) παρέχει βοηθητικά τις προσωπικές του γνώσεις και ικανότητες

στον πιο άπειρο συνάδελφο (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Το σπουδαιότερο βέβαια είναι ότι και ο ίδιος ο μέντορας επωφελείται από αυτή τη σχέση σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Stock & Duncan 2010; Russell & Russell 2011).

Σύμφωνα με την έρευνα της Σπανορρήγα (2017), παρατηρήθηκαν παρόμοιες ωφέλειες τόσο στους μέντορες όσο και στους καθοδηγούμενους/ες, που αφορούν την προσωπική ικανοποίηση, τη βελτίωση στις μεθόδους καθοδήγησης και την υποστήριξη στις επαγγελματικές τους ανάγκες.

Ωστόσο, οι θεωρίες περί μεντορικής σχέσης επισημαίνουν, πως πέρα από τη μετάδοση δεξιοτήτων μεταξύ της διμελούς σχέσης ένα προς ένα, μέντορα και καθοδηγούμενου καλλιεργούνται και άλλες αξίες.

Βάσει αυτής της κατεύθυνσης διατυπώνουν τον ορισμό της μεντορικής σχέσης ως έχει:

- *«Ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχει ατομικά και ομαδικά κίνητρα με στόχο την αμοιβαία μάθηση και σύνδεση των συμμετεχόντων.»* (Tharp & Gallimore, 1995/1998)

- *«Ως μια στρατηγική συστημικής μεταρρύθμισης, η οποία προωθεί με διάφορους τρόπους την υποστήριξη και ενθάρρυνση της κοινωνικοποίησης.»* (Crow & Matthews, 1998)

- *«Μια προοπτική κοινωνικής δικαιοσύνης που επιφέρει τον μετασχηματισμό της ταυτότητας τόσο του μέντορα όσο και του μεντορευόμενου, πάντα με σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές τους.»* (Tillman, 2001)

Γενικότερα αναλύοντας τους ορισμούς της διεθνούς βιβλιογραφίας όπως οι ως άνω, καταλήγουμε ότι βασικά χαρακτηριστικά του “mentoring” είναι η ύπαρξη δύο μελών, αυτή του Μέντορα-καθοδηγητή (“Mentor”) και του καθοδηγούμενου (“Mentee”). Επιπλέον η μεντορική σχέση, πρόκειται για μια σχέση συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας και αμφίδρομη, μια σχέση που διαπνέεται από εμπιστοσύνη, συνεργατική και βοηθητική που επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών πάνω σε έναν συγκεκριμένο αντικείμενο απασχόλησης. Τέλος, σκοπός αυτής της συνεργασίας είναι η αμοιβαία βελτίωση και εξέλιξη γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών και των δύο μελών (Φραγκούλης, 2021).

1.3 Mentoring Vs Coaching

Αρκετοί άνθρωποι πέφτουν στην παγίδα θεωρώντας πως οι όροι mentoring και coaching είναι ταυτόσημες και τις αξιοποιούν καθ' αυτόν τον τρόπο, με την έννοια ότι αφορούν όψεις, οι οποίες σχετίζονται με την υποστήριξη και την καθοδήγηση. Ωστόσο, μέσα από την ανάλυση των βιβλιογραφικών πηγών γίνεται σαφές, ότι μπορεί μεν να υπάρχουν κάποια σημεία μεταξύ των δύο εννοιών, αλλά ουσιαστικά διαφοροποιούνται ριζικά.

Αναλύοντας την έννοια του coaching, είναι καλό εξ αρχής να επισημανθεί πως ο όρος coach, ο οποίος προέρχεται από το χώρο του αθλητισμού, κατάγεται από την Αμερική και παραπέμπει στο άτομο εκείνο που προπονεί και προσανατολίζει τους μαθητευόμενούς του στο να πετύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, ο coach εστιάζει το ενδιαφέρον του σε παραμέτρους, που σχετίζονται με την ανάληψη έργου και την επιτυχία, με δεδομένο το γεγονός ότι αξιοποιείται για να επιτευχθεί η συστηματική βελτίωση της απόδοσης του αθλητή. Το έργο του λοιπόν είναι στραμμένο σε μεγαλύτερο βαθμό σε πρακτικές παρά σε θεωρητικές παραμέτρους (Τζελέπη - Γιαννάτου και Τζελέπη - Ροζενμπεργκ, 2005).

Πέραν του αθλητισμού και περνώντας σε ατομικό επίπεδο, ο όρος του coaching αλλάζει και στην προκειμένη περίπτωση θεωρείται πως είναι ένα τρόπος προσωπικής ανάπτυξης, όπου ένα άτομο που ονομάζεται προπονητής (coach) παρέχει στήριξη στον μαθητή-πελάτη συμβουλευοντάς τον, στηρίζοντάς τον και δίνοντάς του τη σωστή καθοδήγηση, προκειμένου ο τελευταίος να επιτύχει προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους, που έχει θέσει. Μέσω αυτής της υποστήριξης, ο μαθητής-πελάτης (coachee), επικεντρώνεται στο παρόν και αποφασίζει σε συνεργασία πάντα με τον μέντορα-προπονητή τα βήματα που θα ακολουθήσει, για να επιτύχει τους στόχους και τα όνειρά του στο μέλλον (Galleway, 2009).

Επιπροσθέτως το coaching συμβάλλει και στην επαγγελματική καθοδήγηση των νέων μελών, που προσλαμβάνονται σε μία εταιρεία με σκοπό την ενδυνάμωσή τους και την κάλυψη των επιχειρησιακών τους αναγκών. Μέσω της σωστής καθοδήγησης του coach, ο εργαζόμενος συνειδητοποιεί τις απαιτήσεις που έχει η θέση που ανέλαβε και αρχίζει να θέτει τους στόχους του και τον τρόπο με τον οποίο θα τους πετύχει. Ο coach όντας στο πλευρό του, αποτελεί το πρότυπο που συμβάλλει στην επαγγελματική

ανάπτυξη του εργαζομένου, με αποτέλεσμα αυτό να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις νέες ανάγκες που προκύπτουν. Το coaching τα τελευταία χρόνια κρίνεται αναγκαίο στον κλάδο των επιχειρήσεων, καθώς οι ηγέτες των μεγάλων εταιρειών γνωρίζουν πως δεν είναι εύκολο να προχωρήσουν προς τη σωστή κατεύθυνση, δίχως προηγουμένως να εκπαιδεύσουν τα στελέχη τους, με τέτοιο τρόπο ώστε αυτά να αποδώσουν επαρκώς και να υπάρχει κέρδος και ευημερία στην επιχείρηση (Πετράς, 2005).

Ένας ακόμη ορισμός δίνεται από τους Zeus & Skiffington (2000), σύμφωνα με τους οποίους το coaching είναι μια στιχομυθία, μέσω της οποίας ο coach και ο coachee αλληλοεπιδρούν διαμέσου μιας δυναμικής ανταλλαγής με κύριο σκοπό την επίτευξη στόχων, τη βελτίωση των προσπαθειών και την πορεία του coachee προς την προσωπική του επιτυχία.

Από την αντίπερα όχθη, ο μέντορας προσπαθεί να υποστηρίξει με κάθε δυνατό τρόπο τη μάθηση και να καθοδηγήσει σωστά το άτομο, που μαθητεύει δίπλα του, με απώτερο στόχο την επαγγελματική και προσωπική του εξέλιξη. Εφιστά την προσοχή του στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μέσα από την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης, που βασίζεται στη συχνή αλληλεπίδραση.

Με βάση ορισμένων στοιχείων της βιβλιογραφίας, ορισμένοι μελετητές, όπως αυτό διευκρινίζεται από τους Τζελέπη-Γιαννάτου και Τζελέπη-Ροζενμπεργκ (2005), αξιοποιούν τον όρο coaching σε εκείνες τις περιπτώσεις, όπου καταβάλλονται προσπάθειες υποβοήθησης της μάθησης και της ανάπτυξης ομάδων, σε αντίθεση με το mentoring, όπου χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τη βοήθεια που παρέχεται σε κάποια άτομα.

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ της μεντορικής και της καθοδήγησης (coaching). Η καθοδήγηση ορίζεται ως μια συνεχής, πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασία κατά την οποία ο coach και ο εργαζόμενος συνεργάζονται, με απώτερο σκοπό την επίτευξη επαρκούς γνώσης της εργασιακής θέσης, βελτίωσης των ήδη υπάρχοντων δεξιοτήτων στην άσκηση των εργασιακών ευθυνών, διεκδίκησης μιας υψηλότερης θέσης στην υπάρχουσα εταιρεία αλλά και πιο θετικού και φιλικού κλίματος μεταξύ των εργαζομένων. (Kalkavan&Katrinli, 2014) Τα στοιχεία της καθοδήγησης είναι ο σεβασμός, η συναισθηματική νοημοσύνη, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η αποσαφήνιση ρόλων, η ακρόαση και η διερεύνηση μέσω ερωτήσεων (Wilson, 2011).

Αντίθετα, η μεντορική είναι μια εκ προθέσεως σχέση μεταξύ των εργαζομένων στο ίδιο ή παρόμοιο εργασιακό πεδίο, και όπως έχει ειπωθεί περιλαμβάνει έναν πιο έμπειρο εργαζόμενο, ο οποίος παρέχει υποστήριξη και διδασκαλία νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε έναν λιγότερο έμπειρο εργαζόμενο (Bryant&Terborg,2008). Η μεντορική εστιάζει στην παροχή κατεύθυνσης και συμβουλών, ιδιαίτερα στους νέους εργαζόμενους, προκειμένου να τους βοηθήσουν αφ' ενός στην επαγγελματική και αφ' ετέρου στην προσωπική τους ανάπτυξη, μέσα στον οργανισμό (Huizing, 2012). Οι διαφορές μεταξύ αυτών των δύο διαδικασιών κατανοούνται καλύτερα μέσω του παρακάτω σχήματος.



Εικόνα 1: Διαφορές Mentoring & Coaching (Wilson, 2011, p. 408)

Επίσης, βασική διαφορά ανάμεσα στον coach και τον μέντορα είναι πως ο πρώτος δε μοιράζεται την εμπειρία του και δεν επιδιώκει την καθοδήγηση, όπως συμβαίνει με τον δεύτερο. Ωστόσο, τόσο η μέθοδος του coaching όσο και του mentoring στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη και προϋποθέτουν ανεπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας, οργάνωσης και διαπροσωπικού χαρακτήρα (Grant, 2001).

Παράλειψη θα αποτελούσε να μην αναφέρουμε και τους βασικούς κοινούς άξονες αυτών των δύο (2) εννοιών. Όπως αναφέρει ο Serrat (2009) τόσο η καθοδήγηση όσο και η μεντορική χαρακτηρίζονται από ένα σύνολο δεξιοτήτων για την επαγγελματική ανάπτυξη του νέου προσωπικού και την επίτευξη των καλύτερων παραγωγικών αποτελεσμάτων. Είναι ουσιαστικά δραστηριότητες μάθησης και ανάπτυξης που μοιράζονται παρόμοιες ρίζες. Ένας καλός καθοδηγητής μπορεί να είναι επίσης και μέντορας και το αντίστροφο, ανάλογα βέβαια με την εκάστοτε περίπτωση και τη σχέση που διαμορφώνεται. Ως εκ τούτου αποτελούν συναφείς διαδικασίες ανάλυσης, προβληματισμού και δράσης, οι οποίες αποσκοπούν στο να επιτρέψουν στους εργαζόμενους

να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους με επίκεντρο τις δεξιότητες τους. Τόσο η καθοδήγηση όσο και η μεντορική είναι ατομοκεντρικές μέθοδοι, που δεν εστιάζουν εξ ολοκλήρου στο θέμα, αναπτύσσουν και δεν επιβάλλουν, με σκοπό την βελτίωση του μαθητευόμενου.

Και οι δύο μέθοδοι προωθούν τη διαδικασία μάθησης, προκειμένου οι καθοδηγούμενοι - μαθητευόμενοι να πετύχουν ορισμένους στόχους, που έχουν θέσει είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο, μέσα από τη σωστή εκπαίδευση, τη συμβουλευτική και τη σωστή καθοδήγηση. Και οι δύο ρόλοι βασίζονται στην ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και επιδιώκουν τη βελτίωση των ικανοτήτων και των γνώσεων του ατόμου, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του (Αμανατίδου, 2018).

Συμπερασματικά λοιπόν, τόσο το mentoring όσο και το coaching κρίνονται αναγκαία για τη σωστή ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου και την ομαλή λειτουργία των οργανισμών, εκπαιδευτικών και μη. Η επιλογή του κατάλληλου συνεργάτη είναι υψίστης σημασίας. Οι επιχειρήσεις αποτελούν μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας, επομένως είναι σημαντικό να στελεχώνονται από πρόθυμους, εργατικούς και συνεργατικούς εργαζόμενους. Η τοποθέτηση προπονητών ή μεντόρων σε καίριες θέσεις είναι εξίσου σημαντική, καθώς αυτοί θα καθοδηγούν, θα συμβουλεύουν και θα επιλέγουν συνεργάτες, που θα επιφέρουν τα μέγιστα και επιθυμητά αποτελέσματα (Αμανατίδου, 2018).

1.4 Εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας του μέντορα στον χώρο της εκπαίδευσης

Ο θεσμός του μέντορα έχει άτυπη εφαρμογή τα τελευταία χρόνια και στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού και η σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό, εκεί όπου, ιδιαίτερα οι καινούργιοι εκπαιδευτικοί, χρήζουν καθοδήγησης στα νέα τους καθήκοντα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις προκλήσεις που θα συναντήσουν στην εκπαιδευτική τους πορεία. Όπως υπογραμμίζει ο Fletcher (2000), ο μέντορας ορίζεται, ώστε να υποστηρίξει τον νέο εκπαιδευτικό, δίνοντάς του βοήθεια, καθοδηγώντας τον στην προσπάθειά να κατανοήσει τον νέο του ρόλο και να διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει τα καθήκοντα, που ετοιμάζεται να αναλάβει.

Το mentoring έκανε την πρώτη του την εμφάνισή στον χώρο της εκπαίδευσης ήδη από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1980. Την περίοδο εκείνη ουσιαστική αποτέλεσε μία στρατηγική που είχε ως στόχο να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση γενικότερα στον κλάδο της εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα να ασχοληθεί αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Αφορούσε κατά κύριο λόγο τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, που υποστηρίζονταν κυρίως στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ανάληψης των καθηκόντων τους. Από τότε και έως σήμερα έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις σε αυτό τον χώρο, οι οποίες έχουν οδηγήσει σε ικανοποιητική ανάπτυξη των μεντορικών προγραμμάτων για αρκετούς εκπαιδευτικούς, ακόμη και για τους παλαιότερους, οι οποίοι έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσίας, άρα και εμπειρίας (Hobson, et al., 2009).

Ο θεσμός του μέντορα χαρακτηρίζεται ως μια από τις πιο διαδεδομένες και αποτελεσματικές στρατηγικές καθοδήγησης και υποστήριξης για τους νέους εκπαιδευτικούς (Bezzina, 2006). Στη σύγχρονη εποχή και σύμφωνα με τον Cullingford (2006) τα προγράμματα που αφορούν το mentoring είναι εφικτό να διαιρεθούν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες, ανάλογα με την προσέγγιση που κάθε φορά υιοθετείται και την ουσία που δίνεται. Ειδικότερα, οι κατηγορίες τους είναι οι εξής:

- η ανθρωπιστική προσέγγιση (humanistic perspective), η οποία δίνει έμφαση στη συναισθηματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωσή του χαρακτήρα τους σε σχέση με τις πιέσεις που δέχονται κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους,
- η πλαισιωμένη προοπτική μαθητείας (situated apprenticeship perspective), η οποία αναφέρεται στην προσπάθεια του μέντορα να δημιουργήσει ένα μοντέλο της διδασκαλίας του και να συμβάλει στη δόμηση του διδακτικού προφίλ του άπειρου εκπαιδευτικού, με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτό να είναι προσαρμοσμένο τόσο στην υφιστάμενη κουλτούρα όσο και στις αρχές που επικρατούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό,»
- η κριτική εποικοδομητική προσέγγιση (critical constructivist development), η οποία αποσκοπεί στην εννοιοποίηση της καθοδήγησης ως μίας προσπάθειας ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει μία διερευνητική στάση απέναντι στο επάγγελμά του, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στη βελτίωση της δικής του απόδοσης.

Αντίθετα οι Young, et al. (2005) διακρίνουν τη μεντορική καθοδήγηση σε τρεις διαφορετικούς τύπους:

- την αντιπροσωπευτική καθοδήγηση, όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της δραστηριοποίησής τους, με τους μέντορες να παίζουν καθαρά και μόνο συμβουλευτικό ρόλο,
- τη διαδραστική καθοδήγηση, όπου πραγματοποιείται στενή συνεργασία μεταξύ των μελών για τον σχεδιασμό της δράσης,
- την οδηγητική καθοδήγηση, όπου ο μέντορας λαμβάνει ενεργό ρόλο σχεδιάζοντας και καθορίζοντας τη δράση, ενώ καθοδηγεί τον νέο εκπαιδευτικό στην κατάκτηση των στόχων, που ο ίδιος έχει θέσει σε πρακτικό επίπεδο.

Ο πιο αποδεκτός ορισμός για την έννοια του μέντορα είναι ότι αυτός που αφορά *«ένα άτομο (mentor) και, συγκεκριμένα έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι πιο σοφός, με μεγαλύτερη εμπειρία, και στην πλειονότητα των περιπτώσεων, και σε ηλικία, εν συγκρίσει με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, τους οποίους και αναλαμβάνει ως μαθητευόμενούς του (mentee)»* (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

Βασική παράμετρος στη μεντορική σχέση αποτελεί η καθοδήγηση, η οποία είναι και το βασικό συστατικό μιας τέτοιας σχέσης. Η σχέση αυτή είναι διαπροσωπική και χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, ενώ επιφέρει πλεονεκτήματα στην ενίσχυση του δεσμού που δημιουργεί το άτομο με τον επαγγελματικό οργανισμό, όπου εργάζεται, στην κατάκτηση της γνώσης που του προσφέρεται, καθώς και την παραγωγικότητά του (Sosik, et al., 2005). Μέσω της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring), η οποία έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια (Kelehear, 2003), οι νέοι εκπαιδευτικοί μυσταγωγούνται στην κουλτούρα του σχολείου (Payne & Wolfson, 2000), εξασκούνται στον αναλογισμό της εμπειρίας τους και εντοπίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Kelehear, 2003).

Όπως προαναφέρθηκε, τη δεκαετία του 1980 και συγκεκριμένα το 1985, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας θεσμοθετήθηκε η επιμόρφωση των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών σε ειδικά κέντρα, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Μέσα από μια σύντομη χρονικά φάση επιμόρφωσης, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός ήταν σε θέση να τροποποιήσει τις θεωρητικές του γνώσεις, να επιμορφωθεί

για νέα επιστημονικά δεδομένα, να εμπλουτίσει και να εφαρμόσει παλιές και νέες γνώσεις σε πρακτικό επίπεδο (Αμανατίδου, 2018).

Τον Μάιο του 2010, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης Και Θρησκευμάτων, εισάγει τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Η δημοσίευση του άρθρου πραγματοποιήθηκε στο Άρθρο 4, του Νόμου 3848/2010, με τίτλο *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*.

Αναφορικά με την Παράγραφο 5: *«Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί για δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός, με σκοπό να προετοιμασθεί και αργότερα να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και εκπαιδευτικό του έργο. Στην προετοιμασία συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η εισαγωγική επιμόρφωση.»*.

Στην Παράγραφο 6 δίνεται ολοκληρωτικά η σημασία του θεσμού: *«Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον εκάστοτε αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει πολύχρονη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα τοποθέτησης του νεοδιοριζόμενου.»*, ενώ στην Παράγραφο 7 υπογραμμίζεται ο τρόπος επιλογής των μεντόρων: *«Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα συγκεκριμένα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος που θα επιλεγθούν, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και οποιαδήποτε σημαντική λεπτομέρεια, καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.»*.

Στο Άρθρο 13, στο 2^ο κεφάλαιο του ίδιου Νόμου αναφέρονται τα κυριότερα κριτήρια επιλογής των σχολικών συμβούλων, όπως το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής οργάνωσης και επιμόρφωσης, καθώς και το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, μεντορικής και διοικητικής εμπειρίας. Όσον αφορά τη μεντορική και διοικητική εμπειρία, σε αυτήν συνυπολογίζεται και η παροχή καθοδήγησης προς νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς (Ν. 3848/2010).

1.5 Ο ρόλος του Μέντορα

Ποιος όμως είναι στην ουσία ο ρόλος του Μέντορα; Προσέχοντας τους ορισμούς που δόθηκαν παραπάνω, αναφορικά με την έννοια του Μέντορα, γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και πολύπλευρος. Οι γνώμες σχετικά με τον ρόλο του Μέντορα είναι ποικίλες και εξαρτώνται άμεσα από το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο. Για αυτόν τον λόγο υπάρχει σημαντική ποικιλομορφία των όρων, που τον περιγράφουν. Ορίζεται ως πάροχος πληροφοριών, ηγέτης, οδηγός, μεσολαβητής, σύμβουλος προσανατολισμού, υποστηρικτής, συνήγορος, πρότυπο συμπεριφοράς, προγυμναστής, αξιολογητής, δημιουργός κατάλληλων καταστάσεων μάθησης, οργανωτής, κ.α. (Feiman-Nemser & Parker, 1993). Λόγω των διάφορων πολιτιστικών, νομικών και κοινωνικών πλαισίων, ένας Μέντορας μπορεί να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους, οι οποίοι καθορίζονται από την εθνικότητα, το φύλο, τη μόρφωση καθώς και από την κοινωνική και οικονομική του κατάσταση (Packard, 2003).

Σύμφωνα με τους Williams, et al. (1998), ο ρόλος που διαδραματίζει ο Μέντορας αποτελείται από τρεις παραμέτρους, που αφορούν την προσωπική υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού, τη διδασκαλία και την τελική αξιολόγηση. Ως προς την προσωπική υποστήριξη, ο Μέντορας παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη στον αρχάριο εκπαιδευτικό ηρεμώντας τον πως ό,τι νιώθει είναι απολύτως φυσιολογικά. Πρέπει να ακούει καλά και προσεκτικά τον μαθητή του και να συζητά μαζί του ακόμα και προσωπικά θέματα. Ως προς το διδακτικό κομμάτι, ο Μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο προσφέροντας πρακτικές στρατηγικές, παρέχοντας ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθηση και δίνοντας ευκαιρίες μάθησης και αναστοχασμού. Τέλος ως προς την αξιολόγηση, ο Μέντορας οφείλει να ισορροπεί μεταξύ επαίνου και επίπληξης, σε περίπτωση σοβαρού σφάλματος και να δίνει έμφαση κυρίως στα δυνατά σημεία του καθοδηγούμενου.

Στην προσωπική υποστήριξη αναφέρονται και οι Harrison, et al. (2006) οι οποίοι επισημαίνουν όλα αυτά που παρέχει ο μέντορας σε πνευματικό αλλά και ψυχολογικό επίπεδο. Έτσι λοιπόν ο μέντορας προσφέρει τις κατευθυντήριες οδηγίες, που θεωρεί εκείνος απαραίτητες για την επαγγελματική επιτυχία των καθοδηγούμενων, ώστε αυτοί να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές. Επιπλέον καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της

αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του καθοδηγούμενου, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Schwille, 2008).

Ωστόσο, ο πολυδιάστατος ρόλος του μέντορα περιλαμβάνει την υποστήριξη του τελευταίου να δρα ενισχυτικά στον άπειρο συνάδελφό του, να τον βοηθήσει να ενσωματωθεί ομαλά στο νέο εργασιακό περιβάλλον και να υπερπηδήσει τυχόν δυσκολίες που πιθανότατα θα προκύψουν στα πλαίσια της εργασίας του (Ingersoll & Smith, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, ο μέντορας μαθαίνει τους άπειρους συναδέλφους του πως να διαχειρίζονται, με αποτελεσματικό τρόπο την τάξη τους και πως να αναπτύσσουν από κοινού στρατηγικές οργάνωσης της διδασκαλίας και καθοδήγησης των μαθητών. Ιδανικά θα λέγαμε τους προσφέρει την πολυετή εμπειρία του στον τρόπο αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη (Wepner, et al., 2009).

O Stanulis, et al. (2007) συμπληρώνει πως ο μέντορας παρέχει τρόπους και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, ώστε να διανοίξουν τους ορίζοντες των μαθητών τους, εστιάζοντας στους προβληματισμούς και τις απαιτήσεις της εποχής, να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες που τους προσφέρει το επάγγελμά τους και με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Επιπλέον, είναι χρήσιμο να επεξηγήσουμε, ότι ο μέντορας επηρεάζει και σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, που έχει υπό την επίβλεψη και καθοδήγησή του, μιας και ο ρόλος του δεν περιορίζεται μόνο σε αυτά (δηλαδή την επίβλεψη και καθοδήγηση). Αντίθετα, ο ρόλος, τον οποίο αναλαμβάνει ο μέντορας μέσα στη σχολική μονάδα, εκτείνεται και στην ανίχνευση και ανάδειξη των γνώσεων, των απόψεων, των εμπειριών και των δεξιοτήτων, που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι κατέχουν, γύρω από τους τομείς της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας (Schmid & Haasen, 2011).

Με αυτόν τον τρόπο ο μέντορας καλείται να αξιοποιήσει το σύνολο των παραπάνω χαρακτηριστικών των μαθητευομένων του, με σκοπό να τις αναδύσει και να τους δώσει τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Παράλληλα θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να αναγνωρίζουν και να επιλύουν τα διάφορα ζητήματα υπό διάφορες οπτικές γωνίες (Chitpin, 2011).

Οι Feiman-Nemser & Parker (1993), επίσης, διακρίνουν τρεις προσεγγίσεις του ρόλου του μέντορα ανάλογα με τις συνθήκες εργασίας, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω.

Αρχικά ο μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ως καθοδηγητής αναφορικά με την πολιτική λειτουργία του οργανισμού και τους κανονισμούς που τον διέπουν, ώστε να διευκολύνει με αυτόν τον τρόπο την είσοδο των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρωταρχικό μέλημά του είναι η καλλιέργεια ενός ιδανικού κλίματος, που θα κάνει τον αρχάριο να νιώσει οικεία. Για αυτόν τον λόγο εξηγεί την πολιτική λειτουργία του σχολείου, ανταλλάσσει μεθόδους και εποπτικό υλικό, επιλύει άμεσα, όσο είναι εφικτό αυτό, τα προβλήματα που ανακύπτουν και προσπαθεί να μάθει στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να διδάσκει με το ελάχιστο δυνατό άγχος. Ακόμη, επιβλέποντας την τάξη και τον τρόπο διδασκαλίας του, επικεντρώνει την προσοχή του στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Ως ένα έμπειρο και ικανό άτομο, χρησιμοποιεί νέες μεθόδους και στρατηγικές, προσφέρει συμβουλές, όταν του ζητηθεί και στοχεύει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Επίσης μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του εκπαιδευτικού συντρόφου, του συμμάχου και συνεξερευνητή μαζί με τους νέους για την κατάκτηση μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας. Δημιουργεί ομάδες μελέτης, ενισχύει τον τρόπο σκέψης και τον βαθμό κατανόησης των νέων και βοηθάει στην ανάπτυξη ηθικής αντίληψης για τη διδασκαλία με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τέλος ο μέντορας μπορεί να χαρακτηριστεί ως το κατάλληλο μέσο, που θα επιφέρει την αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Στοχεύει, δηλαδή, να καταργήσει το αίσθημα απομόνωσης των εκπαιδευτικών, επιχειρώντας να καταστήσει ένα κλίμα συνεργασίας, να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ νέων και παλαιότερων εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση των νέων, να διευκολύνει τις συνομιλίες για τη διδασκαλία, να τους εξοικειώσει με τα εργαλεία παρατήρησης και να τους προσαρμόσει στο σχολικό πλαίσιο και στην κουλτούρα του σχολείου.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι υψίστης σημασίας να εισακούγονται και οι απόψεις που έχουν οι ίδιοι οι μέντορες σχετικά με τα καθήκοντά τους και η πιθανότητα προσαρμογής των ρόλων τους στις ανάγκες του κάθε καθοδηγούμενου (McCaught, et al., 2005). Είναι πολύ σημαντική λοιπόν η ευελιξία του μέντορα ανάλογα με τις ανάγκες του αρχάριου εκπαιδευτικού (Bradbury, 2010).

1.6 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού Μέντορα

Ο θεσμός του mentoring ψηφίστηκε σαν αρχή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το ελληνικό κοινοβούλιο και θεσμοθετήθηκε με τον Νόμο 3848/2010. Για να μπορέσει κάποιος να αναλάβει τον ρόλο του μέντορα ως τυπικά προσόντα αναφέρονται η τουλάχιστον πενταετής διδακτική εμπειρία και συγκεκριμένα η εκτέλεση των διδακτικών του καθηκόντων δύο χρόνια πριν την κατάθεση της αίτησης, η κτήση πτυχίου από οποιοδήποτε Παιδαγωγικό Τμήμα και οι πιστοποιημένες γνώσεις υπολογιστών, ώστε να είναι σε θέση μέσα από καινοτόμα προγράμματα να αξιοποιεί το διδακτικό του έργο (Ματσούκη, 2019).

Τα χαρακτηριστικά με τα οποία θα ήταν ωφέλιμο να διακατέχεται ένας μέντορας μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες, οι οποίες είναι: α) τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα και β) τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν την προσωπικότητά του. Σύμφωνα με τους Athanases, et al. (2008), το άτομο το οποίο δύναται να αναλάβει τη θέση του μέντορα, οφείλει να φέρει ένα πλούσιο παιδαγωγικό, διδακτικό και διοικητικό παρελθόν και φυσικά να χαρακτηρίζεται από αποδεδειγμένο κύρος.

Όσον αφορά την κατηγορία των διαπροσωπικών χαρακτηριστικών, ο μέντορας πρέπει να είναι γνώστης συγκεκριμένων ικανοτήτων, όπως είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ευχέρεια λόγου, η φιλική διάθεση, η υπομονή, η κατανόηση και η ευγένεια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ξεχνάει τον επαγγελματισμό και τη διαθεσιμότητά του, όταν οι μαθητευόμενοι τον χρειάζονται (Harrison, et al., 2006). Ακόμη, ο μέντορας κρίνεται ωφέλιμο να ενθαρρύνει τη συνεργασία και να είναι ανοικτός στις αλλαγές και στη συνεχή βελτίωση, τόσο της δικιάς του όσο και του εκπαιδευόμενου του. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Le Maistre & Paré (2010), ο μέντορας οφείλει να χαρακτηρίζεται από διορατικότητα και οξύνιοια, ώστε να δύναται να προβλέψει, στο μέτρο το δυνατό, τις πιθανές πηγές που θα προκαλέσουν άγχος στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, να τους στηρίζει συναισθηματικά και να τους τονώνει το ηθικό με συναισθήματα σιγουριάς.

Ο ιδανικός μέντορας χρειάζεται να είναι ήρεμη δύναμη και με αρκετή υπομονή, να βρίσκει το ψυχικό κουράγιο να αντικρούει αποτελεσματικά τις προκλήσεις, τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που συναντά κατά την πορεία της μεντορείας του. Έτσι με τη σωστή μέθοδο, οργάνωση, ευελιξία και εφευρετικότητα, προσαρμόζει στις συνεχώς μεταβαλ-

λόμενες εργασιακές συνθήκες τις οργανωτικές δομές του και τους επαγγελματικούς του ρόλους. Οι γνώσεις που έχει κατακτήσει για την οργάνωση και την πολιτική του εκπαιδευτικού συστήματος, βοηθάνε τον νεότερο εκπαιδευτικό να κοινωνικοποιηθεί και να αναπτύξει συμπεριφορές τέτοιου είδους, που θα τον βοηθήσουν να αποκτήσει τη δική του επαγγελματική ταυτότητα (Achinstein, 2006).

Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν υπογραμμίσει τη σημασία της κατάλληλης προετοιμασίας και εκπαίδευσης του Μέντορα πριν αναλάβει την εν λόγω θέση (He & Waterman, 2011; Choi & Tang, 2005). Δύσκολα όμως θα βρει κάποιος στην ανάλογη βιβλιογραφία καθορισμένες και επιτεύξιμες προτάσεις σχετικά με το τι ακριβώς θα πρέπει να εμπεριέχει η εκπαίδευση του Μέντορα και με ποιους τρόπους θα πρέπει να γίνεται αυτή, προκειμένου να είναι κατάλληλα καταρτισμένος, ώστε να συμβάλλει στη σωστή υποστήριξη και εκπαίδευση των νέων συναδέλφων του. Κρίνεται αναγκαίο λοιπόν το πρόγραμμα εκπαίδευσης Μεντόρων να θέτει συγκεκριμένους και ακριβείς στόχους, ταιριαστούς με αυτούς του προγράμματος μεντορείας, στο οποίο θα συμμετάσχουν. Θα πρέπει να είναι πλήρες, με επαρκή χρονική διάρκεια και να εκπαιδεύει κατάλληλα τους μέντορες σε απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης, με απώτερο σκοπό οι ίδιοι να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς (Cornelius, et al. 2019).

1.6.1 Κίνητρα προκειμένου να αναλάβει κάποιος τον ρόλο του Μέντορα

Σύμφωνα με την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία, τα βασικότερα κίνητρα για να αναλάβει κάποιος το ρόλο του Μέντορα είναι το οικονομικό και αυτό της περαιτέρω επαγγελματικής εξέλιξης (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017; Βασιλειάδης, 2012; Δάφκου, 2014 ; Ιορδανίδης & Μακροπούλου 2016). Επιπλέον, βάσει των Gardinier & Gjedia (2018), κίνητρο θα μπορούσε να αποτελέσει και μια είδους χρονική ελάφρυνση, έχοντας οι Μέντορες μειωμένα διδακτικά καθήκοντα, εφόσον είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε τάξεις με μαθητές ή μειωμένο ωράριο εργασίας, ώστε να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του έργου τους αλλά και για αναστοχασμό.

Έχει διαπιστωθεί πως εφελτήριο για τους Μέντορες θα αποτελούσαν επίσης και η παροχή αδειών για επιμορφωτικά σεμινάρια και περαιτέρω αυτοβελτίωση. Το να προηγούνται σε προγράμματα επιμόρφωσης, να συμμετέχουν σε σεμινάρια του εξωτερικού, να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας και

να έχουν περισσότερες προοπτικές εξέλιξης σαν στελέχη της εκπαίδευσης, αναφέρθηκαν σαν κίνητρα για την ανάληψη του ρόλου του Μέντορα (Δάφκου, 2014). Τέλος το πιο σημαντικό αναφέρουν και οι Christophersen, et al. (2019), λέγοντας πως τα θετικά συναισθήματα του υποψήφιου Μέντορα σχετικά με την υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελούν το πιο σοβαρό κίνητρο, για να αναλαμβάνουν τη θέση και να ανταποκρίνονται καλύτερα στα καθήκοντά τους.

1.7 Η μεντορική σχέση και τα οφέλη της

Το 1986 ο Laurent Daloz περιέγραψε τη μεντορική σχέση ως έναν σημαντικό μηχανισμό υποστήριξης για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου ενήλικα. Ο Μέντορας, έχοντας ως στόχο την ολιστική ανάπτυξη και τη συνεχόμενη βελτίωση του εκπαιδευόμενου, πάντα μέσα σε κλίμα ειλικρινούς επικοινωνίας και αμοιβαίου σεβασμού, κατασκευάζει τις κατάλληλες προκλήσεις, οι οποίες είναι συμβατές και σχετικές με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Για τον Daloz, η υποστήριξη, για να χαρακτηριστεί αποτελεσματική, θα πρέπει να βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την οποία θεωρεί θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη αυτής της σχέσης (Μπουμπουλέντρα, 2015).

Αρκετά χρόνια αργότερα, οι Hobson, et al. (2009) μελετώντας εκατόν εβδομήντα (170) εμπειρικές έρευνες, οι οποίες αφορούσαν το mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαπίστωσαν ότι οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες ανέδειξαν το mentoring ως μια από τις πιο αποτελεσματικές μορφές υποστήριξης της επαγγελματικής εξέλιξης των αρχάριων εκπαιδευτικών. Επιπλέον μελέτες, σύγκριναν εκπαιδευτικούς που είχαν μέντορα στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους καριέρας, με εκείνους που δεν είχαν και διαπίστωσαν πως το mentoring είχε θετικά αποτελέσματα στη διατήρηση των αρχάριων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Πτώση κατά 30% είχε σημειώσει η εγκατάλειψη του επαγγέλματος από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στο τέλος του πρώτου έτους, εφόσον οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί είχαν την υποστήριξη ενός μέντορα, ο οποίος μάλιστα ανήκε στο ίδιο θεματικό πεδίο. Πάντα βέβαια δεν αποκλείεται η συνύπαρξη και άλλων σημαντικών αιτιών, που μπορεί να συνέβαλλαν στην απόφαση, να εγκαταλείψουν τον χώρο της εκπαίδευσης (Ingersoll & Kralik, 2004).

Στη σχέση μεταξύ Μέντορα και εκπαιδευόμενου, ο Μέντορας λειτουργεί ως ένα μιμητικό πρότυπο συμπεριφοράς και επαγγελματισμού, ενώ παρέχει στήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση αναφορικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία και ανάπτυξη του προστατευόμενου του (Noe, 1988). Αυτού του είδους ο δεσμός είναι σχέση που διακατέχεται από αίσθημα ευθύνης, καθώς διευκολύνει όχι μόνο την προσωπική, αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη (Terper, 1995).

Προκειμένου να επιτευχθεί μία επιτυχή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στον μέντορα και στον εκπαιδευόμενο, συντρέχουν αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι τόσο συνολικά, όσο και μεμονωμένα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης, η οποία τελικά θα έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη των προσδιοριζόμενων στόχων. Από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αυτοί που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μίας υγιούς και επιτυχούς μεντορικής σχέσης ανάμεσα στο άτομο, το οποίο πληροί τις προϋποθέσεις για τον ρόλο του μέντορα, και τον μαθητευόμενο είναι:

- οι τυπικοί επαγγελματικοί παράγοντες, τους οποίους οφείλει να κατέχει ο μέντορας
 - τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την προσωπικότητά του
 - η σωστή και προσεκτική επιμόρφωση των μελλοντικών μεντόρων
 - το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα η διαδικασία του μεντορισμού.
- (Hobson, et al., 2009)

Στις περιπτώσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ο μέντορας βοηθά μέσω της εμπειρίας και των γνώσεών του στην επιτυχημένη μετάβασή τους από την νοοτροπία του φοιτητή σε αυτή του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Αντίθετα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που έχουν μια εμπειρία, άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό, ο μέντορας είναι φροντίζει για τον ακριβή επαναπροσδιορισμό του επαγγελματικού τους ρόλου και του τρόπου με τον οποίο κατανοούν και εκτελούν τα καθήκοντά τους. Σε κάθε περίπτωση, η δράση του μέντορα συνδέεται άμεσα με την αλλαγή, την οποία ο νέος εκπαιδευτικός επιθυμεί να επιφέρει, με παράλληλη καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής και της ετοιμότητάς του να αναλάβει δράση, με σκοπό να φτάσει στην επίτευξη των στόχων του. Εν συνεχεία ο μέντορας προγραμματίζει τον τρόπο δράσης του για τον κάθε μαθητευόμενο ξεχωριστά, ο οποίος πάντοτε στηρίζεται στις αρχές της

εκπαίδευσης των ενηλίκων, στα πλαίσια της οποίας περιλαμβάνεται η συγκεκριμένη σχέση (Luck, 2003).

Όπως έχει αναφερθεί από τους ερευνητές, στον μέντορα συχνά αποδίδεται τόσο η πατριαρχική, όσο και η μητριαρχική λειτουργία αναφορικά πάντα με τον προστατευόμενο. Στα πλαίσια της πρώτης, αναλαμβάνει το ρόλο του εμπειρογνώμονα-ειδικού, ενώ στα πλαίσια της δεύτερης, ο μέντορας είναι υπεύθυνος για την προσωπική φροντίδα και τη συναισθηματική στήριξη του προστατευόμενου (Orland-Barak, 2014). Εξαιτίας αυτού του διττού ρόλου προκύπτει η ανάγκη για ανάπτυξη της ισορροπίας ανάμεσα στις διάφορες πτυχές της λειτουργίας του θεσμού (Yusko & Feiman-Nemser, 2008).

Η Μεντορική σχέση θα πρέπει να λογίζεται ως ένα δίκτυο αμφίδρομων δράσεων, μιας και επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στους δύο εμπλεκόμενους, όπως άλλωστε επισημαίνουν διάφορες μελέτες (Evertson & Smithey, 2000; Wilson, et al. 2001; Gordon & Maxey, 2000; Fischer & Andel, 2002; Holloway, 2001; Darling-Hammond, 2003; Feiman-Nemser, 2003). Αρχικά ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του Μέντορα. Το να είσαι καθοδηγητής ενός νέου εργαζομένου, σαφώς προκαλεί στον μέντορα υπερβολικό άγχος, από την άλλη όμως του προσδίδει και κύρος, μιας και επιλέχθηκε μεταξύ άλλων υποψηφίων. Επίσης η εμπειρία που αποκτάται μέσα από τη διαδικασία ενδυναμώνει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους μια αίσθηση σπουδαιότητας του επαγγέλματός τους. Οι Μέντορες, επομένως, αισθάνονται ευχαρίστηση βοηθώντας τους μη έμπειρους εκπαιδευτικούς, ενώ θεωρούν την προσφορά τους ως ένα τρόπο ανταπόδοσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού που υπηρετούν (Gold, 1996).

Σε μια μελέτη που αντικείμενο ήταν οι αντιλήψεις των Μεντόρων σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα που διενέργησε το Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ, το 7 στους 10 μέντορες υποστήριξαν πως πράγματι ωφελήθηκαν επαγγελματικά από τη διαδικασία του mentoring (Kwan & Lopez-Real, 2005). Πολλές διαφορετικές πτυχές της εμπειρίας, που αποκομίζουν οι Μέντορες, φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στη μάθησή τους. Το μεγαλύτερο σώμα των ερευνητικών αποτελεσμάτων αφορά την αυτό-αντανάκλαση ή τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στη δική τους πρακτική (Hobson, et al., 2009).

Οι Clinard & Ariav (1998) αναφέρουν σύντομα μερικά οφέλη, που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν τον ρόλο του καθοδηγητή, τα οποία έχουν σχέση με: 1) τη δυνατότητα ανατροφοδότησης αναφορικά με τη δική τους διδασκαλία, 2) την από-

κτηση ειδικής τεχνογνωσίας σε θέματα διαχείρισης, 3) την εμπειρία στην παροχή νοου-
θεσιών και εποπτείας και 4) την ενθάρρυνση για άσκηση της κριτικής σκέψης κατά τη
διάρκεια της διδασκαλίας.

Επίσης, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητευόμενους κερδίζουν νέες
ιδέες, πλουσιότερο εποπτικό υλικό αλλά και ενθουσιασμό, αφού η συναναστροφή με
τους νεότερους ανθρώπους τους αναζωογονεί (Abell, et al., 1995). Πιο συγκεκριμένα,
οι Μέντορες έχουν αναφέρει, ότι η συναναστροφή τους με τους νέους εκπαιδευτικούς
τους οδήγησε στην εκμάθηση νέων και πιο βελτιωμένων τρόπων διδασκαλίας, την
εκμάθηση καινούργιων γνώσεων σχετικά με τις ανάγκες που έχουν οι καθοδηγούμενοι
τους για επαγγελματική ανάπτυξη, όπως επίσης και τη βελτίωση επικοινωνιακών δε-
ξιοτήτων (Hobson, et al., 2009: 209).

Κλείνοντας αυτήν την υποενότητα, συμπεραίνουμε πως τα οφέλη της μεντορικής
σχέσης είναι ποικίλα για όλους τους συμμετέχοντες. Από τη μία οι αρχάριοι εκπαι-
δευτικοί λαμβάνουν στήριξη σε μια περίοδο που την έχουν ανάγκη περισσότερο από
ποτέ με αποτέλεσμα να μειώνονται τα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Από
την άλλη οι Μέντορες επιβραβεύονται, αφού συνεισφέρουν στο επάγγελμα και από-
κομίζουν και οι ίδιοι προσωπικά οφέλη, καθώς προωθείται η συναδελφικότητα. Οι
σχολικές μονάδες ενδυναμώνονται, αφού δεν υπάρχει διαρροή αλλά διατήρηση του
εκπαιδευτικού προσωπικού. Πάνω από όλα όμως κερδίζει ο άμεσος αποδέκτης, δηλαδή
ο μαθητής, καθώς διδάσκεται και στηρίζεται επαρκώς μέσα στην τάξη από έναν έμπει-
ρο και επαγγελματία εκπαιδευτικό (Pardini, 2002), ο οποίος είναι σε θέση να του προ-
σφέρει την καλύτερη ποιοτικά διδασκαλία (Ganser, 2002; Wepner, et al., 2009; Haddad
& Oplatka, 2009).

1.8 Μοντέλα και Στάδια Μεντορείας

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας, που συνήθως ορίζονται στην
αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, πρέπει απαραίτητως οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους
και δη οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, να μπορούν να προσαρμοστούν ομαλά στο
νέο σχολικό περιβάλλον, νιώθοντας οικεία στον νέο εργασιακό χώρο, στον οποίο θα
μπορούν ενεργητικά να δράσουν, δίχως φόβο. Και εδώ έρχεται να βοηθήσει ουσιαστι-
κά ο θεσμός του μέντορα. Η μορφή και ο τύπος της μεντορικής σχέσης που καλλιεργεί-

ται μεταξύ του μέντορα και του αρχάριου εκπαιδευτικού αποτελεί αντικείμενο μελέτης στον διεθνή χώρο. Όπως γίνεται αντιληπτό, συνυπάρχουν πολλά διαφορετικά μοντέλα, ως συμφωνία του πολυσύνθετου χαρακτήρα της μεντορικής σχέσης και των συνεκτικών στοιχείων που την απαρτίζουν (Τσερέκας, 2018).

Οι Maynard και Furlong (1993) αναφέρουν τρία διαφορετικά μοντέλα μεντορικής σχέσης:

A. Το Μοντέλο της Γνωστικής Μαθητείας

Το Μοντέλο αυτό υποστηρίχθηκε από τον O' Hear (1988) και το Hillgate group (1989), αλλά η αφορμή είχε δοθεί από τον Αριστοτέλη και πιο συγκεκριμένα από τη θεωρία του περί της καλλιέργειας ορισμένων δεξιοτήτων, σύνθετων και ύψιστου, ηθικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Επιτυγχάνεται μέσω της πρακτικής εξάσκησης του μαθητευόμενου και της καθοδήγησής του υπό την εποπτεία εμπειρότερων επαγγελματιών. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, ο μέντορας ενσαρκώνει τον ρόλο του «επιδέξιου τεχνίτη», ο οποίος επεξηγεί στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό τι λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη, ενώ συνάμα δρα καθοδηγητικά και κατευθυντήρια, δίνοντας ανατροφοδότηση για τον τρόπο εργασίας. Το μοντέλο αυτής της μεντορικής σχέσης εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στην αρχή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Οι νέοι παιδαγωγοί μαθαίνουν να εντοπίζουν και να επιλύουν σωστά προβληματικές καταστάσεις και να διεκπεραιώνουν πολύπλοκες εργασίες, περνώντας μέσα από μια διαδικασία τριών σταδίων που συμπεριλαμβάνουν: την παρατήρηση και μοντελοποίηση των πρακτικών που εφαρμόζουν, εμπειρότεροι συνάδελφοι, την καθοδήγηση και στήριξη από τον μέντορα και τη βαθμιαία μετατόπιση από τη συνεχή καθοδήγηση στην περιορισμένη ανατροφοδότηση, εφόσον οι μαθητευόμενοι σταδιακά γίνονται πιο ανεξάρτητοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Collins, et al., 1989).

Οι Collins, et al. έρχονται να εμπλουτίσουν το συγκεκριμένο μοντέλο, θέτοντας έξι στάδια εφαρμογής, τα οποία δίνονται διευκρινιστικά στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 2: Στάδια μοντέλου γνωστικής μαθητείας (Τσερέκας, 2018, σελ. 20)

- Μοντελοποίηση (modeling): Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν τον έμπειρο μέντορα επί τω έργω, με σκοπό να κατασκευάσουν νοητικές και εννοιολογικές διαδικασίες, που προϋποθέτει μια επιτυχή επιτέλεση της εργασίας.
- Καθοδήγηση (coaching): Ο μέντορας οδηγεί τους εκπαιδευόμενους παρέχοντας τους βοήθεια σε στιγμές, που κρίνει ο ίδιος, θέτοντας παράλληλα σχετικά ερωτήματα, για να υποκινήσει τη σκέψη τους.
- Κλιμακούμενη υποστήριξη (scaffolding): Ο μέντορας βοηθάει και στηρίζει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να φέρουν εις πέρας μια πιο πολύπλοκη εργασία, βοηθώντας στα σημεία του έργου, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι ίσως συναντήσουν κάποια δυσκολία.
- Έκφραση (articulation): Οι καθοδηγούμενοι καλούνται να εξηγήσουν ό,τι πράττουν και να αναλογιστούν πάνω σ' αυτό. Ο ρόλος του καθοδηγητή στο συγκεκριμένο σημείο είναι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να αναστοχαστούν τις ενέργειες και τις στρατηγικές, που επέλεξαν για τη λύση του προβλήματος.
- Αναστοχασμός (reflection): Οι εκπαιδευόμενοι σκεπτόμενοι τον προβληματισμό για το έργο τους, αναλύουν κάθε πτυχή των όσων έχουν διεξαχθεί μέσα στην τάξη.
- Εξερεύνηση (exploration): Οι καθοδηγούμενοι επεξεργάζονται διάφορες πρακτικές που εφάρμοσαν. Ο καθοδηγητής εμπνυχώνει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να μά-

θουν να δρουν ανεξάρτητα, να διερευνούν τις ανάγκες τους και να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει (Ghefaili, 2003).

Μέσω των τριών πρώτων σταδίων καλλιεργούνται οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των καθοδηγούμενων, ενώ χάρη στη συζήτηση και τον αναστοχασμό οι ικανότητες επίλυσης ζητημάτων. Επίσης μέσα από την εξερεύνηση, εξαιτίας της οποίας οι καθοδηγούμενοι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να επιλύουν διάφορα προβλήματα, βελτιώνεται και το αίσθημα αυτονομίας τους. Βάσει των όσων έχουν αναφερθεί παραπάνω ο μέντορας σχεδιάζει δραστηριότητες, οι οποίες εμπλέκουν τους καθοδηγούμενους του στο γνωστικό αντικείμενο σταδιακά, με κύριο στόχο την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικότητάς τους (Τσερέκας, 2018).

B. Το Μοντέλο της Επάρκειας-συστηματική εκπαίδευση

Εφαρμόζεται στο δεύτερο στάδιο της πρακτικής διδασκαλίας του νεοδιοριζόμενου και συμπεριλαμβάνει ουσιαστικά την πρακτική του εκπαίδευση σε μια λίστα προαπαιτούμενων δεξιοτήτων. Αναφέρεται και ως συμπεριφοριστικό μοντέλο, όπου ο μέντορας έχει τον ρόλο του συστηματικού εκπαιδευτή, παρατηρώντας τον εκπαιδευόμενο του και εν συνεχεία τον αξιολογεί βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων που πρέπει να ικανοποιεί, παρέχοντας του την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Αποτελεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που διακατέχεται από παρατήρηση και ανατροφοδότηση. Στο στάδιο αυτό, η διαδικασία διδασκαλίας πραγματοποιείται αποκλειστικά από τους καθοδηγούμενους. Οι τελευταίοι μαθαίνουν μέσα από την πρακτική τους άσκηση, ενώ οι μέντορες τους καθοδηγούν, λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες τους και με στόχο την ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων των «μαθητών» τους στη διαδικασία της μάθησης.

Γ. Το στοχαστικό μοντέλο-από τη διδασκαλία στη μάθηση

Το μοντέλο αυτό είναι ουσιαστικά το τελικό στάδιο της προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι υποκινούνται από τον μέντορα, ώστε να μετατοπίσουν την προσοχή τους από την επαγγελματική ανάπτυξη των προσωπικών τους δεξιοτήτων, στη μάθηση των παιδιών και στον τρόπο με τον οποίο αυτή θα καταστεί αποτελεσματική. Σε αυτό όμως το σημείο χρειάζεται ιδιαίτερα λεπτός χειρισμός, αφού αυτή η μετάβαση δεν αποτελεί μια απλή αλλαγή ή επέκταση του διδακτικού τους ρεπερτορίου, αλλά μια ουσιαστική κατανόηση της

διαδικασίας της μάθησης, σε μια στοχαστική διαδικασία διερεύνησης διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Η μεταβατικότητα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μέχρι οι νέοι να αποκτήσουν εκπαιδευτικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση. Στη διαδικασία αυτή, ο μέντορας παρέχει υποστήριξη και αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο. Δεν λειτουργεί πλέον ως απλός εκπαιδευτής, αλλά ως συνοδοιπόρος της διαδικασίας μάθησης. Προκειμένου να γίνει εφικτός ο κριτικός αναστοχασμός της διδασκαλίας από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, η μεντορική σχέση πρέπει απαραίτητως να είναι πιο ευρεία και ισότιμη.

Θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε το ένα από τα δυο μοντέλα που ανέπτυξε η Ehrich (2013), το μοντέλο του Daloz. Το μοντέλο του Daloz, το οποίο πρόκειται για ένα αναπτυξιακό μοντέλο που αναπτύχθηκε μόλις το 2012, καταδεικνύει πως η βέλτιστη μάθηση σε μια σχέση μεντορείας -αναφέρεται κυρίως μεταξύ εκπαιδευτή ενηλίκων και ενήλικων εκπαιδευόμενων- επιτυγχάνεται, όταν είναι παρούσες η πρόκληση και η υποστήριξη, όπως διαφαίνεται στον πιο κάτω πίνακα.

Υψηλή πρόκληση	Υψηλό επίπεδο πρόκλησης και χαμηλό επίπεδο υποστήριξης ↓ Υποχώρηση	Υψηλό επίπεδο πρόκλησης και υψηλό επίπεδο υποστήριξης ↓ Ανάπτυξη
	Χαμηλό επίπεδο πρόκλησης και χαμηλό επίπεδο υποστήριξης ↓ Στάση	Χαμηλό επίπεδο πρόκλησης και υψηλό επίπεδο υποστήριξης ↓ Επιβεβαίωση
Χαμηλή πρόκληση	Χαμηλή υποστήριξη	Υψηλή υποστήριξη

Πίνακας 1: Μοντέλο Daloz (Μπρουσκέλη, 2019, σελ. 18)

Με την πρόκληση, ο Daloz αναφέρεται στο σημείο ο μεντορευόμενος φτάνει στα όριά του, εκφράζοντας στοχαστικές ερωτήσεις, με αποτέλεσμα την ενθάρρυνση του μαθητευόμενου και την ανάπτυξη ικανότητας να αμφισβητήσει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές του. Με τον όρο υποστήριξη, ο Daloz αναφέρεται στην ψυχοκοινωνική στήριξη, όπως η ακρόαση, η ενθάρρυνση κ.α.

Ο Daloz ισχυρίζεται ότι όταν:

- ένας μέντορας παρέχει χαμηλή υποστήριξη και χαμηλή πρόκληση για τον μεντορευόμενο, τότε το πιθανότερο είναι να προκύψει ελάχιστη εκμάθηση από αυτή τη σχέση. Αναφέρεται μάλιστα χαρακτηριστικά σε αυτό το τεταρτημόριο ο όρος στασιμότητα, αφού δεν παρατηρείται καμία σημαντική αλλαγή.
- η υποστήριξη είναι χαμηλή, αλλά η πρόκληση είναι υψηλή, τότε ο μεντορευόμενος πιθανότατα να υποχωρήσει από την ανάπτυξη.
- η υποστήριξη είναι υψηλή, αλλά η πρόκληση είναι χαμηλή, το δυναμικό ανάπτυξης αυξάνεται, αλλά ο μεντορευόμενος δεν μπορεί να εμπλακεί παραγωγικά με το περιβάλλον και επομένως δεν μπορεί να υπερβεί την παρούσα κατάσταση, στην οποία και βρίσκεται. Ο Daloz αναφέρει ότι σε αυτό το τεταρτημόριο επέρχεται η «επιβεβαίωση».
- τόσο η πρόκληση, όσο και η υποστήριξη, είναι σε υψηλά επίπεδα, τότε λαμβάνει χώρα το επιθυμητό, δηλαδή η ανάπτυξη του καθοδηγούμενου.

Το επόμενο μοντέλο που αναφέρεται από την Ehrich (2013) είναι της Kram που αποτελεί ένα μοντέλο τύπου σπόνσορα. Η μεντορεία είναι μια διαπροσωπική σχέση στην οποία τα δύο μέλη συμμετέχουν σε δύο ευρείες λειτουργίες: την ανάπτυξη σταδιοδρομίας και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Η εξέλιξη της σταδιοδρομίας περιλαμβάνει λειτουργίες όπως η προγύμναση, η προστασία, η χορηγία και οι δύσκολες εργασίες, ενώ η ψυχοκοινωνική υποστήριξη περιλαμβάνει τη φιλία, τις συμβουλές, την ενθάρρυνση και την ανατροφοδότηση από την πλευρά του μέντορα.

Το μοντέλο καθοδήγησης της Kram έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με ένα τύπο παραδοσιακού μοντέλου καθοδήγησης, όπου ο μέντορας θεωρείται εμπειρογνώμονας που χρησιμοποιεί τη δύναμή του, για να προωθήσει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και τη γνώση του μαθητευόμενου του. Το πρότυπο αυτό έχει περιγραφεί ως «χορηγία»

μεντορείας, δεδομένου ότι η έμφαση στη σχέση αφορά τις συμβουλές, την καθοδήγηση και τη γνώση του βάσει εμπειριών, που παρέχει ο μέντορας στον μεντορευόμενο.

Οι μέντορες όχι μόνο αναπτύσσουν προστασία, αλλά ενεργούν και ως σημαντικά πρόσωπα και σε πολλές περιπτώσεις παρέχουν τα απαραίτητα μέσα που χρειάζονται οι μαθητευόμενοι τους, για να κερδίσουν την προώθηση. Στον αντίποδα βρίσκεται η «αναπτυξιακή καθοδήγηση», όπου η καθοδήγηση θεωρείται ως αναπτυξιακός τύπος δραστηριότητας. Στο πλαίσιο της τελευταίας, η μάθηση είναι κεντρική στη διαδικασία και η έμφαση δίνεται στη σχετική ανταλλαγή της εξουσίας μεταξύ του μέντορα και του μεντορευόμενου, όπου και τα δύο μέρη μπορούν να ωφεληθούν. Το μοντέλο του Daloz εντάσσεται στο πλαίσιο της αναπτυξιακής προοπτικής, διότι θεωρεί τη μεντορεία ως μια σχεσιακή δραστηριότητα, ενώ το μοντέλο της Kram θεωρείται πιο ιεραρχικό από του Daloz.

Αναφορικά με την πορεία του mentoring οι Scandura & Pellegrini, 2007 αναφέρουν τον διαχωρισμό του σε 4 στάδια:

1. Στο πρώτο διαδραματίζεται η «Μύηση» (**Initiation**) ή αλλιώς η **Έναρξη της μεντορικής σχέσης**. Χρονικά καλύπτει τους πρώτους έξι έως και δώδεκα μήνες. Στο εν λόγω στάδιο καθορίζεται το δίδυμο, μέντορας (mentor) και καθοδηγούμενος (mentee). Ο νεότερος εκπαιδευτικός εντοπίζει εκείνον τον συνάδελφο, του οποίου μπορεί να αναγνωρίσει την αξία μέσα στον οργανισμό, ενώ το εμπειρότερο μέλος με τη σειρά του αντίστοιχα επιλέγει τον καθοδηγούμενο, του οποίου η πορεία στον οργανισμό φαίνεται πολλά υποσχόμενη.
2. **Καλλιέργεια (Cultivation) – Ανάπτυξη της σχέσης**: Ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος συναποφασίζουν τους σκοπούς, τα καθήκοντα, τους κανόνες και τους ρόλους του καθενός. Δουλεύουν μέσα στα καθορισμένα πλαίσια, τα οποία έχουν προσυμφωνήσει, ώστε να μην υπάρξουν τυχόν διαφωνίες και συγκρούσεις. Εδώ πραγματοποιείται και ο εντοπισμός των λειτουργιών της συμβουλευτικής καθοδήγησης, η οποία φέρει επαγγελματικό και ψυχοκοινωνικό χαρακτήρα. Σε αυτό το στάδιο της συμβουλευτικής σχέσης προκύπτουν και τα περισσότερα οφέλη τόσο για τον μέντορα όσο και τον καθοδηγούμενο. Η διάρκεια του κυμαίνεται από δύο ως πέντε έτη.

3. Στο τρίτο στάδιο λαμβάνει χώρα η **Αποσύνδεση (Separation) ή Ολοκλήρωση της συμβουλευτικής**. Ο καθοδηγούμενος είναι καιρός να αρχίζει να κινείται ελεύθερα και να δραστηριοποιείται στην τάξη με όσο το δυνατόν λιγότερη επίβλεψη. Η φάση της αποσύνδεσης, περιλαμβάνει φυσικό ή/ και ψυχολογικό διαχωρισμό και διαρκεί από έξι μήνες έως δύο χρόνια.
4. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, αυτό του **Επαναπροσδιορισμού (redefinition) της σχέσης**, ουσιαστικά η σχέση μεταξύ του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου φτάνει στο τέλος της. Η συμβουλευτική καθοδήγηση τερματίζεται και το μεντορικό δίδυμο καλείται να αποφασίσει αν και υπό ποιες συνθήκες θα συνεχίσει την επαφή του. Ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος μπαίνουν σε μια διαδικασία να αξιολογήσουν την αλληλεπίδραση τους και αναλόγως αποφασίζουν την πορεία της αυτής της σχέσης. Μπορεί είτε να τερματιστεί είτε να εξελιχθεί σε μια φιλία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Ορισμός e-mentoring

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταβολές, οι οποίες αφορούν τόσο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όσο και το επιστημονικό πεδίο. Στη διάρκεια των τελευταίων ετών, η τεχνολογική επανάσταση που επέφεραν τα ποικίλα πλεονεκτήματα του διαδικτύου καθώς και η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διερευνούν, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν την πληροφορία (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και στον τομέα της επικοινωνίας με τη βελτιωμένη ηλεκτρονική επικοινωνία να παρέχει νέες και εξαιρετικές ευκαιρίες για την υπέρβαση της φυσικής και της ψυχολογικής απόστασης μεταξύ των ανθρώπων δίνει την ευκαιρία και στη διαδικασία της καθοδήγησης να συνεχιστεί υπό μια νέα μορφή, με μόνη διαφορά τη μη αναγκαία διά ζώσης παρουσίας (Single & Single, 2005).

Η παραδοσιακή μορφή της συμβουλευτικής καθοδήγησης αποτελεί τη βάση για την εξέλιξη της σε οργάνωση της συμβουλευτικής καθοδήγησης, απλά αυτή τη φορά η εφαρμογή της γίνεται σε εικονικό περιβάλλον, το οποίο καθίσταται αποτελεσματικό, όταν βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στις δυνατότητες επικοινωνίας, στην ευελιξία και στις τεχνολογικές ικανότητες του μέντορα (Lavin-Colky & Young, 2006).

Σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που επιφέρουν οι χωροχρονικοί περιορισμοί και να στηθούν γέφυρες μάθησης, που θα δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα εν δυνάμει μέλη να συμμετέχουν, εξελίχθηκε στη σύγχρονη πραγματικότητα μια νέα μορφή συμβουλευτικής καθοδήγησης, η οποία έχοντας εφαρμογή πλέον σε εικονικό περιβάλλον οδήγησε στη γέννηση του e-mentoring (Kasprisin, et al., 2003; De Janasz & Godshalk, 2013).

Ο Zey (1984) σε μια προσπάθεια να αντιπαραβάλλει το e-mentoring με τον παραδοσιακό τρόπο καθοδήγησης, το όρισε ως την ηλεκτρονική καθοδήγηση που αποτελεί μία ωφέλιμη σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου. Σύμφωνα με τον ίδιο, διαφοροποιείται από τη δια ζώσης καθοδήγηση ως προς την ποιότητα, καθώς περιλαμβάνει έννοιες όπως η μάθηση, η ενθάρρυνση, οι συμβουλές, η μοντελοποίηση και η

προώθηση, που υπάρχουν μεν και στο παραδοσιακό μοντέλο, αίρονται, ωστόσο, στη νέα μορφή τους οι χωροχρονικοί περιορισμοί, ενώ αξιοποιούνται ταυτόχρονα οι δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία.

Για τους Single & Muller (2001) το e-mentoring είναι η δημιουργία καθοδηγητικής σχέσης μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας ανάμεσα σε ένα άτομο με περισσότερη και σε άλλο με μικρότερη εμπειρία με σκοπό την ανάπτυξη και την αύξηση των δεξιοτήτων, των γνώσεων και της αυτοπεποίθησης των λιγότερο έμπειρων ατόμων, ώστε να επιτύχουν στην εργασία τους τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι Bierema & Merriam (2002) ορίζουν την ηλεκτρονική καθοδήγηση ως «την αμοιβαία ωφέλιμη σχέση μεταξύ ενός μέντορα και ενός προστατευόμενου που παρέχει εκπαίδευση, συμβουλές, ενθάρρυνση, προώθηση, μοντέλα ευκαιριών και διαμορφώνεται πέρα από περιορισμούς, όπως ο χρόνος, η απόσταση και η κουλτούρα ή προσπερνά, ακόμη, δυσκολίες που θέτουν η φυλή, το φύλο, η ηλικία και η ιεραρχία».

Η ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring) διαφέρει από τα παραδοσιακά διαζώσης προγράμματα, διότι εξαρτάται άμεσα από τη χρήση των ηλεκτρονικών επικοινωνιών για να επέλθει η οικοδόμηση των σχέσεων των συμμετεχόντων. Αποτελεί αναπτυσσόμενη μορφή καθοδήγησης που παρέχει συμβουλές, υποστήριξη, προστασία, διευκόλυνση και βοήθεια σε ψηφιακό περιβάλλον. Στη βιβλιογραφία το e-mentoring αποδίδεται, επίσης, ως online mentoring, Internet mentoring, cybermentoring, e-mail mentoring, virtual mentoring ή telementoring (Single & Muller, 2001).

Τον σπουδαιότερο ρόλο στο e-mentoring τον διαδραματίζουν σαφώς οι δικτυακές τεχνολογίες, γεφυρώνοντας την απόσταση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου. Η ραγδαία εξέλιξη των ηλεκτρονικών επικοινωνιών έχει καταστήσει το e-mentoring εφικτό και ωφέλιμο, καθώς με πολλαπλά τεχνολογικά εργαλεία προωθεί τις επαγγελματικές και ψυχοκοινωνικές λειτουργίες μοντελοποίησης (Rowland, 2012). Κάνει ορθή αξιοποίηση του διαδικτύου για την παροχή ευκαιριών καθοδήγησης που δεν θα υλοποιούνταν υπό άλλες συνθήκες και διευκολύνει την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των ομότιμων σε ένα εναλλακτικό πλαίσιο (Kasprisin, et al., 2003).

Τα ηλεκτρονικά μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν σε δράσεις e-mentoring μπορεί να είναι e-mail, forums, chat rooms, blogs και εργαλεία τηλεδιάσκεψης κ.α. (Smith & Israel, 2010). Οι Ensher & Murphy (2007) υποστηρίζουν ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση ενισχύει τις αναπτυξιακές σχέσεις, αυξάνοντας την προσβασιμότητα των

μεντόρων, παρέχοντας ισορροπία σε σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων και μειώνοντας την επίδραση που εμφανίζουν παράγοντες όπως τα δημογραφικά στοιχεία (π.χ. ηλικία, γένος) στις διά ζώσης συναντήσεις.

Σύμφωνα με τους Harris & Rea (2009) η εξ αποστάσεως καθοδήγηση με τη χρήση εργαλείων web 2.0 παρέχει αυξημένη έμφαση στον χρήστη και το περιεχόμενο που δημιουργείται, εύκολη ανταλλαγή δεδομένων, ισότιμη συμμετοχή στη συλλογική προσπάθεια, νέους τρόπους αλληλεπίδρασης, καθώς και τη χρήση της πλατφόρμας Web για τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό περιεχομένου. Τα Wikis (εύκολες ως προς τη χρήση ιστοσελίδες) δίνουν τη δυνατότητα στον κάθε χρήστη να συμβάλλει ή να τροποποιεί το περιεχόμενο που διατίθεται από τον μέντορα. Επίσης τα ιστολόγια προσφέρουν στους χρήστες τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε συζητήσεις, ενώ με τα podcasts οι χρήστες μπορούν να διαμοιράσουν αρχεία συμπεριλαμβανομένων και πολυμέσων.

Άλλα εργαλεία περιλαμβάνουν κοινωνικά δίκτυα, όπως το Facebook και το Twitter, καθώς και εικονικούς κόσμους (Rowland, 2012). Με τις πλατφόρμες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης να παρέχουν αναρίθμητες προοπτικές, οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι αναγνωρίζουν τις συνεισφορές των συναδέλφων τους, εντοπίζουν νέες και καινοτόμες ιδέες, διανοίγουν νέους διαύλους ανάπτυξης, αναδεικνύουν πολύτιμες πηγές, επιχειρηματολογούν, ενθαρρύνουν την εξερεύνηση, οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο μια αποτελεσματική μεντορική σχέση (Hawkrigde, 2003).

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον e-mentoring είναι πολύπλοκες, ευέλικτες και αμοιβαία ωφέλιμες και απαιτούν την εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή και των δύο πλευρών. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι στην ηλεκτρονική καθοδήγηση, αρχικά, οι συμμετέχοντες δεν αισθάνονται απόλυτα άνετα με τις ηλεκτρονικές αλληλεπιδράσεις, ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι εξοικειώνονται με την πάροδο του χρόνου (Fransson, 2016). Οι Alemdag & Erdem (2017) κατέδειξαν στην έρευνά τους πως όταν οι καθοδηγούμενοι σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον δεν είναι απλώς παθητικοί και σιωπηλοί αποδέκτες των συμβουλών που δέχονται από τους μέντορες, αλλά αναλαμβάνουν ρόλους καθοδήγησης για την παροχή υποστήριξης σε ομότιμους, επιτυγχάνεται η υποστήριξη και η συνεργασία.

Οι λειτουργίες και οι μηχανισμοί που εντοπίζονται σε περιβάλλοντα e-mentoring αντιστοιχούν με αυτές που βρέθηκαν σε συμβατικές υλοποιήσεις και περιλαμβάνουν

τοσο την παροχή επαγγελματικής υποστήριξης όσο και ψυχοκοινωνική στήριξη (Scandura, 1992). Οι διεργασίες είναι παρόμοιες, με την έννοια ότι περιλαμβάνουν δύο ανθρώπους που οικοδομούν μια σχέση καθοδήγησης, ωστόσο, βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Σε σύγκριση με τη δια ζώσης επικοινωνία, η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έδειξε παρόμοιους τύπους αλληλεπιδράσεων. Οι διαφορές στην επικοινωνία σχετίζονται κυρίως με την ώρα της ημέρας, τον τρόπο με τον οποίο παρέχονται οι πληροφορίες και τη δυνατότητα αρχειοθέτησης των απαντήσεων (Smith & Israel, 2010).

Οι ηλεκτρονικές επικοινωνίες διαθέτουν ιδιότητες που προάγουν την ανάπτυξη ανοικτών υποστηρικτικών σχέσεων (Thompson, et al., 2010). Κάθε πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης ανταποκρίνεται στις προσεγγίσεις, τα περιβάλλοντα και τους διάφορους πληθυσμούς, υπό την ίδια έννοια παροχής υποστήριξης από κάποιον που διαχειρίζεται την εμπειρία του απέναντι σε κάποιον που τη χρειάζεται, για να επιτύχει βελτίωση στις πρακτικές του (Quintana & Zambrano, 2014).

2.2 Πλεονεκτήματα e-mentoring

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

Οι Single & Muller (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα προγράμματα e-mentoring έχουν επιφέρει μια επανάσταση στην καθοδήγηση, αφού παρέχουν ασύγκριτες ευκαιρίες για την εξ αποστάσεως υποστήριξη. Αν και το ηλεκτρονικό mentoring έχει αρκετά κοινά με τον παραδοσιακό, ωστόσο ο πρώτος προσφέρει ασύλληπτες δυνατότητες και προκλήσεις όσον αφορά τις τεχνολογίες των επικοινωνιών και της πληροφορίας (Mueller, 2004). Τα κυριότερα πλεονεκτήματα που έχουν καθοριστεί από τους μελετητές αφορούν τη χρησιμότητα του διαδικτύου, την δίχως περιορισμούς επικοινωνία ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο με τη χρήση νέων, τεχνολογικών εργαλείων επικοινωνίας και την ευκολία με την οποία οι σύμβουλοι και οι μαθητές τους μπορούν να βρεθούν στον εικονικό χώρο συνάντησης παρακολουθώ-

ντας εύκολα τις αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται (Ensher, et al.,2003; Alemdag & Erdem, 2017).

Η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία καθοδήγησης και μαθητευόμενοι που προέρχονται από διάφορες γεωγραφικές περιοχές, σε χρόνο που οι ίδιοι θα ορίσουν ως κατάλληλο, μειώνοντας, έτσι, τα συναισθήματα της απομόνωσης (Headlam-Wells, 2004). Επίσης η ευελιξία του e-mentoring προσφέρει στους μέντορες και τους καθοδηγούμενους την ευκαιρία να επικοινωνούν ηλεκτρονικά, ανεξαρτήτως χρόνου ή τοποθεσίας, όπως παρομοίως υποστηρίζουν οι Mueller, 2004 & Shrestha, et al., 2009, υπερνικώντας γεωγραφικούς περιορισμούς και πιθανόν το φτωχό εξοπλισμό, παρέχοντας σε όλους τη δυνατότητα συμμετοχής, φαινόμενο που στο κλασικό μοντέλο δεν θα ήταν εύκολα επιτεύξιμο (Kasprisin, et al., 2003).

Η σημαντικότερη διαφορά της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή είναι η ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας, αφού ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος μπορούν κυριολεκτικά να επικοινωνούν χωρίς να σκέφτονται αν θα επιβαρύνουν ή θα αλλάξουν το πρόγραμμά τους και δίχως να απαιτούνται συναντήσεις, που συνήθως έχουν ένα όχι και τόσο αμελητέο οικονομικό κόστος (Mueller, 2004; Loureiro-Koechlin & Allan, 2010).

Ακόμα ένα θετικό πρόσημο στο e-mentoring προσθέτει η ελευθερία του χρόνου. Εξαιτίας της εξάλειψης των χρονικών εμποδίων, η καθοδήγηση μπορεί να επιτευχθεί είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα. Η καθοδήγηση προσαρμόζεται με βάση τις ανάγκες του κάθε καθοδηγούμενου, που για πρώτη φορά αποκτά το δικαίωμα να διαπραγματευτεί και να θέσει τους δικούς του μαθησιακούς στόχους (Butler, et al., 2013).

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω το μοντέλο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης περιλαμβάνει τις εξής βασικές λειτουργίες: Πρώτον την αναζήτηση της υποστήριξης και δεύτερον την ανταπόκριση και παροχή αυτής από τον μέντορα (Alemdag & Erdem, 2017). Η ασύγχρονη καθοδήγηση ενισχύει τις λειτουργίες αυτές, η οποία επιτρέπει συνάμα τη μακροχρόνια εμπλοκή, ενώ παρέχει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επιλέξουν τον χρόνο υλοποίησης, να επαναξιολογήσουν το υλικό, να προετοιμάσουν τις ερωταπαντήσεις τους, γεγονός που επισημαίνεται ως θετικός παράγοντας (Bierema & Merriam, 2002; Clutterbuck, 2004; Mueller, 2004; Shrestha, et al., 2009; Rowland, 2012). Όλες αυτές οι ανέσεις που χαρίζει δίνει την επιλογή στους e-μέντορες να υλοποιούν την καθοδήγηση με τη βοήθεια βιντεομηνυμάτων χωρίς να αισθάνονται πίεση

ή άγχος για το αν θα υπάρξει άμεση ανταπόκριση, όπως στη διά ζώσης επικοινωνία (Single & Muller, 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα έναν εποικοδομητικό αναστοχασμό και ανατροφοδότηση.

Ο μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης και όπως επισήμανε ο Muller (2004) αυτό θα επιτευχθεί μέσα από τη διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων και πεποιθήσεων. Μέντορες και καθοδηγούμενοι, συζητούν ελεύθερα, ανταλλάσσουν απόψεις και έχουν τον χρόνο να σκεφτούν τις απαντήσεις που λαμβάνουν. Ο διάλογος αποκτά μια διαδραστική μορφή στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και χάρη σε αυτή καθίσταται η καθοδήγηση αποτελεσματική και επιτυχημένη (Ensher, et al., 2003; Bonnett, et al., 2006).

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι η ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας επιτρέπει τη γραπτή και διαρκή καταγραφή των διαλόγων που εκτυλίσσονται μεταξύ των δύο μελών, αφενός για τη διαφύλαξη ακριβών αρχείων και αφετέρου για την επεξήγηση πιθανών παρερμηνεύσεων, που μπορεί να εμφανιστούν (Ensher, et al., 2003; Redmond, 2015). Έτσι γίνεται κατανοητό, πως ο γραπτός λόγος στις ηλεκτρονικές επικοινωνίες μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, προκειμένου να διευκρινιστούν πιθανές παρανοήσεις. Για αυτόν τον λόγο οι χρήστες πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με τα μηνύματά τους (Ensher, et al., 2003).

Σε γενικές γραμμές, όλοι νιώθουν άνετα να εκφράσουν την άποψή τους, όταν πρόκειται για διαδικτυακές συζητήσεις, κάτι που ίσως δε θα ήταν δυνατό να συμβεί κατά την παραδοσιακή διαδικασία του mentoring. Το e-mentoring έχει, επιπρόσθετα, το χαρακτηριστικό να περιθωριοποιεί στερεότυπα όπως είναι η εθνικότητα, η ηλικία, το φύλο, ή η κοινωνική κατάσταση, παράγοντες που είναι σε θέση να επηρεάσουν τη διαμόρφωση σχέσεων στην παραδοσιακή καθοδήγηση και έτσι να εμποδίσουν την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εμπλεκόμενων. Επιπρόσθετα καθίσταται ιδιαίτερα ωφέλιμο για τα άτομα που μπορεί να μην έχουν πρόσβαση σε προγράμματα συμβατικής καθοδήγησης, όπως οι δάσκαλοι ή οι μαθητές από αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές (Penny & Bolton, 2009; Redmond, 2015; Quintana & Zambrano, 2014). Χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Haworth (1998), την ευκαιρία εξέλιξης σε γυναίκες, που συνήθως αντιμετωπίζονται ρατσιστικά και αποκλείονται από τον χώρο εργασίας, με την συμμετοχή τους σε προγράμματα e-mentoring.

Ένα ακόμα πλεονέκτημα που προστίθεται στη φαρέτρα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι το αίσθημα της ανωνυμίας που επιτρέπει την ειλικρινή και χωρίς ντροπή συζήτηση (De Janasz, et al., 2008). Η έλλειψη φυσικής παρουσίας δίνει μια ασφάλεια στον μαθητευόμενο που θέλει να εκφράσει την άποψή του, χωρίς τη δυνατότητα ελέγχου, μιας και καθιστά τους συμμετέχοντες σχεδόν άγνωστους μεταξύ τους. Η εθνική ταυτότητα και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση είναι λιγότερο διακριτές μέσα από το διαδίκτυο, χαρακτηριστικό που αυξάνει την αποτελεσματικότητα του e-mentoring (Single & Single, 2005; De Janasz, et al., 2008).

Οι αντιλήψεις γύρω από τη διαφορετικότητα που μπορεί να συνοδεύουν τη φυλή, το φύλο και την κοινωνική τάξη εξαλείφονται σε ένα εικονικό περιβάλλον. Οι συγκαθοδηγούμενοι δεν αντιλαμβάνονται τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων με τους οποίους επικοινωνούν. Άρα ούτε τους κατηγοριοποιούν, ούτε τους αντιμετωπίζουν διαφορετικά με βάση αυτά (Bierema & Merriam 2002; Hamilton & Scandura, 2003). Χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Haworth (1998), την ευκαιρία ανάπτυξης σε γυναίκες που συνήθως αντιμετωπίζονται ρατσιστικά και αποκλείονται από το δικαίωμα της εργασίας, με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα e-mentoring.

Το αίσθημα της ανωνυμίας που προσφέρει η εξ αποστάσεως επικοινωνία ελαχιστοποιεί τις ανασφάλειες, τις οποίες μπορεί να αισθάνονται οι συμμετέχοντες και τους οδηγεί στον ελεύθερο διαμοιρασμό λεπτομερειών, εμπειριών και σκέψεων που σε μια ζωντανή επικοινωνία δε θα αισθάνονταν τόσο άνετα να αποκαλύψουν. Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος, για τον οποίο αποδεικνύεται ιδιαίτερα επωφελές για τα άτομα των περιθωριοποιημένων ομάδων, αφού μειώνει τους δείκτες της κοινωνικής κατάστασης, για τον λόγο ότι είναι λιγότερο ορατοί στην ηλεκτρονική επικοινωνία (Bierema & Merriam, 2002) συγκριτικά με την παραδοσιακή καθοδήγηση, η οποία παρεμποδίζεται από οπτικές ενδείξεις και στερεότυπα (Sproull & Kiesler, 1991).

Η απουσία απαρχαιωμένων αντιλήψεων που προκαλούνται τα διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, έχει ως αποτέλεσμα η επικοινωνία να γίνεται περισσότερο ανοιχτή, ειλικρινής και αυθεντική παρέχοντας, συνάμα, το πλεονέκτημα της αμεροληψίας έναντι της παραδοσιακής καθοδήγησης (Single & Single, 2005). Αυτό καθιστά το e-mentoring να καλλιεργεί μια ισορροπία ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, ακόμα και αν οι μέντορες έχουν υψηλότερη θέση από τους καθοδηγούμενους. Η επικοινωνία μέσω υπολογιστή μειώνει αυτές τις κοινωνικές ενδείξεις

μεταξύ των εμπλεκομένων, καθιστώντας την επικοινωνία περισσότερο ευεργετική για τους καθοδηγούμενους (Sproull & Keisler, 1991; Ensher, et al., 2003).

Σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης φαίνεται πως ο καθοδηγούμενος ενθαρρύνεται πιο εύκολα να περιγράψει, να εκφράσει τους προβληματισμούς του και να διατυπώσει ερωτήσεις με περισσότερες λεπτομέρειες, μιας και το πλαίσιο εξοικείωσης με τον μέντορα επιτρέπει διαφορετικές προοπτικές, πρόκληση σκέψης και ενέργειες, καθώς για τους καθοδηγούμενους ο μέντοράς τους περιγράφεται ως εκείνος που θα ακούσει χωρίς κίνδυνο ή αρνητικές συνέπειες τα λεγόμενά τους (Owen, 2015). Χαρίζοντας ένα «ασφαλές» πλαίσιο για τη δημιουργία ουσιαστικών και ειλικρινών σχέσεων μεταξύ των μελών, το e-mentoring μειώνει τους συντελεστές εξουσίας που τείνουν να χαρακτηρίζουν τις σχέσεις καθοδήγησης στην παραδοσιακή μορφή της.

Από τα πιο ουσιώδη πλεονεκτήματα του e-mentoring είναι η πρόσβαση σε μεγαλύτερο αριθμό συμβούλων, ως αποτέλεσμα της υπέρβασης των γεωγραφικών συνόρων (Hamilton & Scandura, 2003). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μη κερδοσκοπική οργάνωση SCORE, η οποία συνεργάζεται με μικρές επιχειρήσεις παρέχοντας καθοδήγηση στα μέλη τους. Για πάνω από μια δεκαετία εκμεταλλευόμενοι την εξ αποστάσεως επικοινωνία όριζαν τους συμβούλους μαζί με τους καθοδηγούμενους, διαθέτοντας 13.000 εθελοντές, οι οποίοι προσέφεραν τις υπηρεσίες καθοδήγησης στους ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων χωρίς χρέωση (Wilbanks, 2014).

2.3 Μειονεκτήματα του e-mentoring

Όπως για κάθε έννοια έτσι και για το e-mentoring πέρα από τα πλεονεκτήματα, οι ερευνητές έχουν υπογραμμίσει και αρκετά μειονεκτήματα. Αρχικά τόσο οι μέντορες όσο και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση νέων τεχνολογιών και περισσότερο με την ηλεκτρονική επικοινωνία, γεγονός που δεν είναι πάντα αυτονόητο. Επιπλέον, για να εφαρμοστεί η εξ αποστάσεως καθοδήγηση είναι απαραίτητη η ύπαρξη του υλικοτεχνικών δομών και κατάλληλου εξοπλισμού, ο οποίος είναι κοστοβόρος (αγορά Η/Υ, λογισμικού, περιφερειακών, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.λπ.), ανεξάρτητα από το γεγονός ότι έχει αυξηθεί σημαντικά στις μέρες μας η δωρεάν, δημόσια πρόσβαση στο διαδίκτυο σε χώρους όπως βιβλιοθήκες, καφετέριες κ.α. (Bierema, 2002).

Επιπλέον εξαιτίας της απουσίας της δια ζώσης επαφής των εκπαιδευόμενων με τους μέντορες ελλοχεύει ο κίνδυνος να καθυστερήσει η δημιουργία της απαραίτητης σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμβαλλομένους, γεγονός που θεωρείται κρίσιμο για κάθε επιτυχή μεντορική σχέση. Από την άλλη πλευρά, ως αρνητικό θεωρείται και το ενδεχόμενο, επειδή στα προγράμματα e-mentoring τα όρια καθοδήγησης τις περισσότερες φορές είναι δυσδιάκριτα, ο μέντορας να γίνει πολύ προσιτός. Σε αυτή την περίπτωση, η έλλειψη πειθαρχίας, σεβασμού, εκτίμησης και ευγένειας μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη μεντορική σχέση και εν τέλει την επίτευξη του εκπαιδευτικού προγράμματος καθοδήγησης. Η έλλειψη της δια ζώσης επαφής, ειδικά την πρώτη φορά, μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου δυσκολεύει επίσης αισθητά τη διαδικασία επιλογής του καταλληλότερου μέντορα και την αντιστοίχισή του με τον εκπαιδευόμενο καθώς είναι πολύ δύσκολο να ανευρεθεί η απαιτούμενη χημεία από απόσταση.

Στα πλαίσια ενός προγράμματος e-mentoring, τίθεται επίσης το ζήτημα της παραβίασης της ιδιωτικότητας και του απορρήτου. Αντίθετα λοιπόν με τις δια ζώσεις συναντήσεις, όπου το περιεχόμενο των συζητήσεων «εξανεμίζεται» μετά την ολοκλήρωση αυτών, στο e-mentoring οι διάλογοι και οι ανταλλαγές απόψεων είναι δυνατόν να καταγραφούν και να αποθηκευτούν σε προσβάσιμα αρχεία ή να αναμεταδοθούν μέσω της αποστολής e-mail (Kirk, 2003). Ένα από τα βασικότερα δομικά στοιχεία στη δημιουργία ενός πετυχημένου προγράμματος e-mentoring είναι, πέρα από τη νομική κάλυψη όλων των συμμετεχόντων για θέματα προστασίας απορρήτου και προσωπικών δεδομένων, η ορθή ενημέρωση και εκπαίδευση τους, έτσι ώστε να αποφύγουν να εκτεθούν δημόσια (Hansman, 2002).

Κάποιες έρευνες κατέδειξαν πως οι σχέσεις που δημιουργούνται κατά το e-mentoring έχουν λιγότερες πιθανότητες να διατηρηθούν επιτυχώς και μετά τη λήξη του προγράμματος (Single και Single, 2005; McCall, 2011). Ιδιαίτερα προβληματική είναι και η ευκολία με την οποία μπορούν να ξεκινήσουν και να λήξουν σχέσεις e-mentoring αλλά και η έλλειψη αφοσίωσης στην οποία μπορούν να υποπέσουν (Bierema και Hill, 2002).

Επιπλέον, το e-mentoring μπορεί να εξελιχθεί σε μια χρονοβόρα και κουραστική διαδικασία, αν και τα δύο μέρη δεν ανταποκρίνονται άμεσα, επιδεικνύοντας τη δέουσα υπευθυνότητα. Η μη ανταπόκριση είναι ένα συνηθισμένο πρόβλημα στην αρχή μιας

σχέσης e-mentoring, καθώς αυτές οι εικονικές σχέσεις μπορεί να απαιτούν περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθούν αποτελεσματικά σε σχέση με τις δια ζώσης μεντορικές σχέσεις (Ensher, et al., 2003).

Άλλη έρευνα αναφέρει πως στο e-mentoring μπορεί να υπάρχει έλλειψη αμοιβαίας αυτοαποκάλυψης/εξομολόγησης (Shpigelman, et al., 2009). Η αμοιβαία αυτοαποκάλυψη /εξομολόγηση βοηθά στη δημιουργία ενός κλίματος εγγύτητας, εμπιστοσύνης και διαφάνειας μεταξύ των μελών (Barak & Gluck-Ofri, 2007; Shpigelman, et al., 2009). Εκτός της ανησυχίας για την εμπιστευτικότητα, ορισμένοι καθοδηγούμενοι είναι επιφυλακτικοί και ανησυχούν ή αγχώνονται, όταν συνομιλούν για κάποια προσωπικά θέματα online, κάτι που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επικοινωνία (Adams & Crews, 2004). Ωστόσο, ο Johnson (2008) ερχόμενος να καταρρίψει το παραπάνω μειονέκτημα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, κατέληξε στο συμπέρασμα, πως η υπολογιστική επικοινωνία οδήγησε σε μεγαλύτερη αυτοαποκάλυψη / εξομολόγηση, σε αντίθεση με τη δια ζώσης συνάντηση, λόγω της οπτικής ανωνυμίας.

Τέλος, η απουσία επαρκών ερευνητικών στοιχείων όσον αφορά την ηλεκτρονική καθοδήγηση δημιουργεί πλήθος ερωτημάτων τόσο για το σχεδιασμό όσο και την εφαρμογή των προγραμμάτων e-mentoring. Πολλές παιδαγωγικές πρακτικές καθοδήγησης και κυρίως αυτές που στηρίζονται σε ψυχολογικούς παράγοντες είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εξ αποστάσεως από τους μέντορες με συνέπεια οι τελευταίοι να μην είναι εξοικειωμένοι και εν τέλει αποτελεσματικοί σε αυτό το νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Η επιτυχία που μπορεί να έχει ένα πρόγραμμα mentoring δια ζώσης δε σημαίνει ότι θα εξασφαλιστεί και στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η σωστή εκπαίδευση και κατάρτιση ως προς τον σχεδιασμό, τη διαχείριση και την υλοποίηση του προγράμματος (Ensher, 2003; Muller, 2004).

2.4 Τα χαρακτηριστικά του e-mentor

Σε μια ηλεκτρονική, διαδικτυακή μεντορική σχέση, ο μέντορας θα πρέπει να γνωρίζει εξαιρετικά καλά και εις βάθος το γνωστικό αντικείμενο, με το οποίο θα καθοδηγήσει τον εκπαιδευόμενο. Ειδικά σε περιπτώσεις νεοεισαγόμενων εκπαιδευτικών, που καλούνται να αναλάβουν μια σχολική τάξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι απαιτήσεις για άριστη επιστημονική, παιδαγωγική και εμπειρική κατάρτιση του μέντορα

αποτελεί βασική προϋπόθεση καταλληλότητας για το ρόλο του, δεδομένου ότι οι απόδεκτες έχουν υψηλές ανάγκες καθοδήγησης. Βέβαια, οι εκάστοτε προϋποθέσεις καταλληλότητας των μεντόρων αναφορικά με το γνωστικό επίπεδο, την κατάρτιση αλλά και την ικανότητα μετάδοσης των γνώσεων καλό θα ήταν να ορίζονται με σαφήνεια από τους διοργανωτές του προγράμματος και να επιλέγονται οι μέντορες με ιδιαίτερη προσοχή.

Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα της μεντορικής σχέσης έχει ως αποτέλεσμα, πέραν της γνωστικής και εμπειρικής κατάρτισης, να αναζητούνται κι άλλα χαρακτηριστικά σε έναν υποψήφιο μέντορα. Σύμφωνα με τον Hay McBer (Miller, 2002), ένας μέντορας είναι πολύ σημαντικό να διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τόσο τις δικές του συναισθηματικές αντιδράσεις όσο και των γύρω του και να μπορεί να διαχειρίζεται σωστά τις σχέσεις που αναπτύσσει. Το τελευταίο είναι αρκετά καθοριστικό στην τηλεκαθοδήγηση από τη στιγμή που στα πλαίσια της ηλεκτρονικής επικοινωνίας εκλείπει η διαζώσης επαφή με το μεντορευόμενο, και δεν μπορούν να εξαχθούν πολλές πληροφορίες για το χαρακτήρα και τις ιδιαιτερότητες του μεντορευόμενου. Ένας σωστός και ικανός μέντορας οφείλει να είναι καλός ακροατής, ανιδιοτελής, κάνοντας στην άκρη πολλές φορές το προσωπικό του όφελος, να είναι ευαίσθητοποιημένος, να είναι διαλλακτικός, να διακατέχεται από υπομονή, να ενθαρρύνει και να ενισχύει τους εκπαιδευόμενούς του.

Επιπροσθέτως και αναφορικά με τον Bozionelos (2004), η εξωστρέφεια των μεντόρων αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία για την δημιουργία μιας υγιούς και αποτελεσματικής εξ' αποστάσεως μεντορικής σχέσης. Η απομακρυσμένη καθοδήγηση ήδη ενέχει την αμηχανία μεταξύ των μελών και στερείται τον πλούτο και των πλεονεκτημάτων της διαζώσης. Οπότε ένας εσωστρεφής και απόμακρος μέντορας επιβαρύνει την κατάσταση. Έρευνες έρχονται να αποδείξουν πως τα εξωστρεφή άτομα έχουν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερο τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας αναλογικά με τα λιγότερο εξωστρεφή (Wanberg, et al., 2006).

Το e-mentoring είναι ικανό να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για διεύρυνση των μεντορικών σχέσεων. Πολλοί ερευνητές το αποδίδουν στην εξ' αποστάσεως επικοινωνία, η οποία πολλές φορές φτιάχνει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μεντορευόμενος νοιώθει οικειότητα και ασφάλεια, αφού βρίσκεται στον δικό του προσωπικό χώρο και όχι εκτεθειμένος. Αυτό άλλωστε δικαιολογεί κάπως το γεγονός

ότι πολύ συχνά στις παραδοσιακές δια ζώσης μεντορικές σχέσεις, απαντάται το μοντέλο, όπου ο μεγαλύτερος ηλικιακά και σοφότερος σύμβουλος αντικαθίσταται από κάποιον που δύναται να παρέχει βοήθεια σε ένα πλαίσιο όπου στοιχεία όπως ηλικία και εμπειρία δεν είναι ευδιάκριτα από τον εκπαιδευόμενο (π.χ. ζητήματα που άπτονται της τεχνολογίας, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.α.). Έτσι λοιπόν ειδικά στα πλαίσια του e-mentoring διευρύνονται περισσότερο τα όρια όσων επιθυμούν να παίζουν το ρόλο του μέντορα (Bierema & Hill, 2005).

Στο ηλεκτρονικό περιβάλλον (σαφώς και στο δια ζώσης) επιβάλλεται ο μέντορας να διακρίνεται από εχεμύθεια προκειμένου, παρ' ότι εξ αποστάσεως, να καταφέρει να δημιουργήσει την απαραίτητη σχέση εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευόμενους, σεβόμενος απόλυτα τους κανόνες του απορρήτου και της διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων. Τα τεχνολογικά εργαλεία στα προγράμματα e-mentoring, παρέχουν τη δυνατότητα στους υποψήφιους μεντορευόμενους να συμμετέχουν ανεξαρτήτως τόπου διαμονής, ξεπερνώντας οποιαδήποτε πολιτισμική, οικονομική, θρησκευτική, ιδεολογική και φυλετική απόσταση που τυχόν τους χωρίζει. Είναι λοιπόν μια επιπλέον ιδιαιτερότητα, που όχι μόνο θα πρέπει να γίνεται κατανοητή και σεβαστή από το μέντορα αλλά και εκμεταλλεύσιμη προς όφελος των εκπαιδευόμενων αλλά και δικό του.

Βασική προϋπόθεση καταλληλότητας των μεντόρων σε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι σαφέστατα η εξοικείωση στον χειρισμό της τεχνολογίας και των μέσων που πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή των συναντήσεων. Τα περισσότερα προγράμματα e-mentoring θέτουν μάλιστα ως προαπαιτούμενο στην αρχική διαδικασία επιλογής των συμβούλων, την επιλογή εκείνων που έχουν γνώσεις και άνεση στη χρήση της τεχνολογίας ή ακόμα καλύτερα και προηγούμενη εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε παρόμοια προγράμματα. Ωστόσο, αυτό δεν είναι απόλυτο, αφού πολλά προγράμματα e-mentoring στο στάδιο της προετοιμασίας πριν την έναρξη προσφέρουν ταχύρρυθμα προγράμματα εκπαίδευσης των μεντόρων στα τεχνολογικά εργαλεία και τις πλατφόρμες που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

2.5 Τα οφέλη για τους συμμετέχοντες

Κάνοντας μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία προκύπτει πως τόσο οι μέντορες όσο και οι καθοδηγούμενοί τους βγαίνουν «κερδισμένοι» σε μεγάλο βαθμό, μέσα από μια ηλεκτρονική καθοδήγηση, σε ποσοστό σχεδόν παρόμοιο με αυτό της διαπροσωπικής. Το μοντέλο της καθοδήγησης δεν είναι απλά μια διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας αλλά αποσκοπεί στην αμφίπλευρη ανάπτυξη μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών (Tanis & Barker, 2017).

Οι e-μέντορες, συμβάλλοντας στην οργάνωση και την ανάπτυξη της γνώσης, επωφελούνται ψυχολογικά από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία καθοδήγησης, αφού βλέπουν ιδίους όμμασι πως οι ιδέες τους, οι γνώσεις, οι κόποι και η εμπειρία χρόνων αποτιμώνται, χρησιμοποιούνται και εκτιμώνται (Eby & Lockwood, 2005). Με αυτόν τον τρόπο νιώθουν προσωπική ικανοποίηση, ενώ αυξάνεται και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, μέσα από την προσφορά στήριξης και συμβουλών σε άλλους (Edirisingha, 2009; Shrestha et al., 2009).

Πολλοί μέντορες έχουν αναφέρουν, ότι οι καθοδηγούμενοι τους παρέχουν συχνά νέες αντιλήψεις για παλαιότερες ιδέες ή διαδικασίες, συνδέσεις με νέες ή διαφορετικές ευκαιρίες δικτύωσης, πληροφορίες σχετικά με νέες και καινοτόμες τεχνολογίες, πρακτικές και ιδέες (Homitz & Berge, 2008). Ακόμα, θεωρούν πως οι δεξιότητές τους στο σχεδιασμό και τη διδασκαλία μαθημάτων βελτιώνονται, αφού ενισχύουν ταυτόχρονα την τεχνογνωσία τους, όταν τις εξετάζουν μαζί με τους καθοδηγούμενούς τους, εντοπίζουν πληροφορίες για να μοιραστούν μεταξύ τους σε επίκαιρα τεχνολογικά θέματα και καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους αλλά και τη γνώση τους (Single & Single, 2005; McKenzie et al., 2006).

Άλλα οφέλη εντοπίζονται και στον τομέα της κοινωνικοποίησης, αφού προσφέρονται ευκαιρίες συνεργασίας μέσα από τις ομαδικές εργασίες και τη συλλογικότητα. Οι e-μέντορες υπογραμμίζουν ότι, διαμέσου των διαδικασιών της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, την επαφή και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, έχουν διττό όφελος: Από τη μία δύνανται να αυξήσουν το κοινωνικό τους status και από την άλλη να σκεφτούν για τον εαυτό τους και τελικά να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση (Single & Muller, 2005; Shrestha, et al., 2009). Τέλος, επισημαίνουν ότι μέσα από την επικοινωνία

νωνία σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον αναπτύσσουν όπως είναι φυσικό και τις τεχνολογικές τους δεξιότητες (Homitz & Berge, 2008; Edirisingha, 2009).

Προφανώς με τον ίδιο βαθμό σημαντικότητας αναδεικνύονται από τους ερευνητές και τα πλεονεκτήματα για τους καθοδηγούμενους συμμετέχοντας σε μια ηλεκτρονική καθοδήγηση. Η υποστήριξη και ώθηση ενός ατόμου στην αρχή της σταδιοδρομίας του, με ταυτόχρονη ψυχοκοινωνική τόνωση και συνεχή ανατροφοδότηση, οι ευκαιρίες και η αναγνώριση της προσπάθειας, όπως και η εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας είναι μερικές από τις θετικές επιδράσεις της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, που καταγράφονται από τους μελετητές (Bierema & Merriam, 2002; Ligadu & Anthony, 2015).

Επιπλέον οι καθοδηγούμενοι, χάρη σε όσα διατυπώθηκαν παραπάνω, αναφέρουν αύξηση του επιπέδου ακαδημαϊκής γνώσης, ενίσχυση των ικανοτήτων τους, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας (De Janasz & Godshalk, 2013). Ο ουσιαστικός χρόνος που περνούν με τον μέντορά τους σε συνδυασμό με την ανάπτυξη συζητήσεων συμβάλλει, ώστε οι καθοδηγούμενοι να νιώθουν ικανότεροι, να προσδιορίζουν τα προτερήματα και ελαττώματά τους, και να αποκτούν νέες ιδέες και πρακτικές, ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Ligadu & Anthony, 2015; Todd, et al., 2016).

Θα ήταν παράλειψη αν δεν γινόταν αναφορά στη σπουδαία σημασία που αποκτά η μέθοδος της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι όπως έχει αποδειχθεί ενισχύει την αυτόνομη λήψη αποφάσεων και τον σαφή καθορισμό του στόχου (Gregg, et al. 2016). Η αντικειμενικότητα που προσδίδει το διαδικτυακό περιβάλλον του e-mentoring, η εξισορρόπηση των διαφορών και η συμμετοχή δίχως κοινωνικούς και κάθε ειδών αποκλεισμούς, δίνει την αίσθηση της ανεξαρτησίας στον ακροατή. Επίσης νιώθει πιο άνετα να μοιραστεί τις όποιες αμφιβολίες νιώθει για τον εαυτό του, να εκφράσει τις αμφιβολίες και τις σκέψεις του και να θέσει ακόμα και ανούσιες -για αυτόν- ερωτήσεις, κάτι που δεν υφίσταται δυνατό, όταν καθοδηγούμενος και μέντορας συνυπάρχουν πρόσωπο με πρόσωπο στο ίδιο περιβάλλον (Single & Muller, 2001; Single & Single 2005; Gutke & Albion, 2008; Ligadu & Anthony, 2015).

Ίσως το πιο ουσιαστικό αποτέλεσμα αποτελεί η πρόσβαση σε μια πληθώρα γνώμων και λύσεων στα υπό εξέταση θέματα, μιας που η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να λάβει χώρα σε έναν προσβάσιμο διαδικτυακό χώρο με έναν μέντορα αλλά

πολλούς μαθητευόμενους (Gutke & Albion, 2008; Redmond, 2015). Ο Edirisingha (2009) τόνισε ότι το ηλεκτρονικό περιβάλλον συμβάλλει, ώστε οι καθοδηγούμενοι, μέσα από την έκφραση των απόψεών τους, να συμμετέχουν στη μάθηση και τη μελέτη από κοινωνική άποψη, που είναι χρήσιμες και ωφέλιμες για την ατομική ικανοποίηση και την υποστήριξή τους.

Αλληλεπιδρώντας με άλλους e-mentees, διαπιστώθηκε ότι αυτή η επιπρόσθετη βοήθεια και υποστήριξη είχε σημαντική συμβολή για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής υποστήριξης των καθοδηγούμενων. Με τη συμμετοχή στις συζητήσεις, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους άλλους συμμετέχοντες, η καθοδήγηση από ομότιμους φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο, καθώς αποτέλεσε πηγή ιδεών και νουθεσιών δίνοντας την αίσθηση του ανήκειν και δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα, που προσομοιάζει στη διά ζώσης καθοδήγηση (Ligadu & Anthony, 2015).

Ολοκληρώνοντας λοιπόν γίνεται αντιληπτό πως οι εμπειρικές μελέτες καταδεικνύουν πολλαπλά οφέλη, για μέντορες και καθοδηγούμενους μέσα από τη συμμετοχή τους σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Οι εξ αποστάσεως αλληλεπιδράσεις έχουν δώσει μια καινή διάσταση υποστήριξης, επιδρώντας στην ανάπτυξη των συμμετεχόντων τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, καθιστώντας τη μια νέα δυναμική στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης και εκπαίδευσης, που αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο.

2.6. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικών ερευνών

Σε αντίθεση με τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, στο ελληνικό σύστημα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο θεσμός του μέντορα δεν έχει υλοποιηθεί στην πράξη παρ' ότι έχει ψηφιστεί παραπάνω από μια δεκαετία. Το γεγονός αυτό εξηγεί το έντονο ενδιαφέρον και τις ερευνητικές προσπάθειες, που πραγματοποιούνται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Ειδικότερα, στόχος των ερευνών ορίζεται η μελέτη του μεντορικού θεσμού στο ελληνικό σχολείο εν εφαρμογή, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον υποψήφιο μέντορα, οι προϋποθέσεις της εφαρμογής του θεσμού αλλά και η συμβολή του στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών.

Εν αρχή από την ποιοτική έρευνα της Αμανατίδου (2018), στην οποία έλαβαν μέρος 15 διευθυντές και υποδιευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δράμας αντλήθηκαν πληροφορίες για τις γενικές έννοιες του μέντορα και της καθοδήγησης. Στο πρώτο λοιπόν ερώτημα και των δύο ερευνών «Γνωρίζετε τις έννοιες της καθοδήγησης (mentoring) και του καθοδηγητή (mentor) και, αν ναι, τι ακριβώς θεωρείτε ότι περιλαμβάνουν;», οι ερωτώμενοι απάντησαν πως γνωρίζουν τις έννοιες και πως είναι η καθοδήγηση από τον διευθυντή προς κάποιον νέο εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως από το καλοκαίρι του 2022, η Υπουργός Παιδείας επανέφερε και εισήγαγε υποχρεωτικά τον θεσμό του μέντορα, με αποτέλεσμα ακόμα και αυτοί που δε γνώριζαν τις παραπάνω έννοιες να τις μάθουν.

Ακολούθως στην ποιοτική έρευνα που εκπόνησε η Σπανορήγγα (2017), με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αναφερόταν στον σχεδιασμό ενός προγράμματος e-mentoring, οι συμμετέχοντες πέρα από τη συνέντευξη που αποτελούσε την αφετηρία της έρευνας έλαβαν μέρος και σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως με 4 μέντορες. Τα ευρήματα που ήταν θετικά, αφού οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν άνετα και πως βοηθήθηκαν από την όλη διαδικασία έρχονται σε ρήξη με αυτά της τωρινής έρευνας, αφού κανένας/καμία από τους σχολικούς ηγέτες/ηγέτιδες δεν είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα e-mentoring.

Πέραν αυτού όμως στη βασική ερώτηση σχετικά με την προτίμηση της εξ αποστάσεως ή της δια ζώσης καθοδήγησης οι συμμετέχοντες της Σπανορήγγα (2017) κατέθεσαν πολύ σημαντικές απόψεις αναφορικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, την οποία ουσιαστικά υποστήριζαν δίνοντας ως τεκμηρίωση τα θετικά χαρακτηριστικά της συγκριτικά με την παραδοσιακή μορφή καθοδήγησης. Μερικά από τα οποία αναφέρθηκαν είναι: η άρση χωροχρονικών περιορισμών, η αίσθηση της ανωνυμίας, η άμεση ανταπόκριση αλλά και η απουσία ελέγχου από τον e-μέντορα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν τις απόψεις τους για τη σπουδαιότητα του e-mentoring και τον ρόλο του e-μέντορα, στάθηκαν στα θετικά σημεία του προγράμματος, τόνισαν όμως και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, ενώ αποτίμησαν τα οφέλη από τη συμμετοχή τους, την αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους και την καθοδήγηση από τους μέντορες τους.

Η αντίθεση με την παρούσα έρευνα είναι πως οι απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση ποικίλαν, μιας και κάποιοι προτίμησαν να επιλέξουν την παραδοσιακή, πρό-

σωπο με πρόσωπο καθοδήγηση, ενώ κάποιοι άλλοι ερωτώμενοι τον συνδυασμό και των δύο, αφού όπως υποστήριξαν, υπάρχουν πλεονεκτήματα και στις δύο περιπτώσεις.

Στη συνέχεια στην ερώτηση αναφορικά με τον ποιο ρόλο θεωρούν πως πρέπει να είναι ο κύριος στόχος του μέντορα μέσα σε μία σχολική μονάδα, οι απαντήσεις που δόθηκαν συγκρίθηκαν με τις αντίστοιχες στην ποιοτική επίσης έρευνα της Σαρρή (2019). Οι διευθυντές/ντριες έκριναν πως πρωταρχικός ρόλος είναι αυτός του καθοδηγητή, ο οποίος όμως δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς του ρόλου του προτύπου. Πρώτα λοιπόν ο μέντορας θα πρέπει να αποτελεί πρότυπο αγωγής, ηθών και επαγγελματισμού, ώστε ο εκπαιδευόμενος να δεχτεί να καθοδηγηθεί.

Παραμένοντας στην ίδια έρευνα και όσον αφορά τώρα τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι μέντορες, όταν συνεργάζονται με νέους εκπαιδευτικούς φαίνεται πρωτίστως οι διευθυντές/ντριες να συμφωνούν πως ο πρωταρχικός στόχος του μέντορα είναι να κάνει να νιώσει τον μεντορευόμενο άνετα και οικεία, να δημιουργήσει ένα φιλικό και δημοκρατικό κλίμα. Άλλες απόψεις που συμπληρώνουν τις παραπάνω είναι η υπομονή, η ακρόαση και η επίλυση προβλημάτων, όπως και η ψυχική και επαγγελματική υποστήριξη. Και στα δύο αυτά ερωτήματα οι απαντήσεις των τωρινών συμμετεχόντων σχετίζονται αν όχι απόλυτα σε μεγάλο βαθμό.

Επιπροσθέτως στην ερώτηση περί της μη εφαρμογής του θεσμού παρά τον δωδεκαετή θεσμοθέτησή του οι λόγοι που αναφέρθηκαν ως κύριες αιτίες είναι οι εξής, σύμφωνα με τον Τσερέκα (2018):

1. δυσπιστία εκπαιδευτικού προσωπικού
2. έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης
3. οικονομική κρίση
4. ελλιπές θεσμικό πλαίσιο/ελλιπής ενημέρωση
5. ο θεσμός του αναπληρωτή
6. το ίδιο το ελληνικό κράτος

Μία απάντηση από την παρούσα έρευνα που ξεχώρισε ήταν πως αναφέρθηκε ως λόγος και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα μια διευθύντρια ανέφερε πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές, μόνιμοι, διευθυντές και μη, στέκονται εμπόδια για την υλοποίηση όχι μόνο του θεσμού του μέντορα αλλά και άλλων πρωτοποριακών

θεσμών. Χαρακτηριστικά μάλιστα τόνισε πως αντί να πηγαίνουμε σαν χώρα μπροστά πηγαίνουμε αρκετά χρόνια πίσω.

Τέλος στο ερώτημα που τέθηκε από την Σαρρή (2018) αλλά και εμένα τον ίδιο περί του χρόνου και την κατάταξή του ως κύρια αιτία της μη εφαρμογής του θεσμού οι απαντήσαν δίχασαν τους συνεντευξιαζόμενους. Κάποιοι ανέφεραν πως είναι ο βασικότερος λόγος που δεν εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία, αφού οι διευθυντές/ντρίες «βομβαρδίζονται» με πολλή γραφειοκρατική δουλειά, η οποία καταναλώνει τον περισσότερο χρόνο από το εργασιακό ωράριο.

Αρκετοί όμως υπήρξαν αντίθετοι της απόψεως αυτής λέγοντας τη φράση «Όποιος θέλει βρίσκει χρόνο». Κάποιοι μάλιστα είχαν την ιδέα της ενασχόλησης με αυτόν τον θεσμό κάνοντας καθοδήγηση από το σπίτι, πέραν του εργασιακού τους ωραρίου. Βέβαια κάτι τέτοιο είναι τελείως προσωπικό, οπότε οποιοσδήποτε σχολιασμός είναι περιττός.

Από την ανασκόπηση των ήδη υπάρχουσών εμπειρικών μελετών, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις ή αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον θεσμό του μέντορα, τις διάφορες παραμέτρους του (ρόλο, συμβολή, προϋποθέσεις και επιθυμητά χαρακτηριστικά,) και την εφαρμογή του. Παρουσιάζεται δε μια προτίμηση των ποιοτικών ερευνών για την εξέταση του συγκεκριμένου θέματος, κάτι που έρχεται σε κόντρα με τον πιο διαδεδομένο τρόπο έρευνας στην Ελλάδα, αυτόν των ποσοτικών ερευνών με ερευνητικό εργαλείο τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις έρευνες ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο χρήσιμες πληροφορίες για τον θεσμό του mentoring και την ορθή λειτουργία του στην πράξη.

2.7 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ξένων ερευνών

Σε αρκετές μελέτες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς, εντοπίστηκαν κοινά σημεία σχετικά με τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα πρόγραμμα καθοδήγησης επιτυχές ή ανεπιτυχές. Αυτά τα σημεία αφορούν α) την καθοδήγηση, η οποία έχει ως θεμέλιο το περιεχόμενο της, β) την επιλογή συμβούλων και την αντιστοίχιση με τους εκπαιδευόμενους, γ) τις στρατηγικές καθοδήγησης και δ) την προετοιμασία των καθοδηγητών.

Σημαντική συμβολή παρέχουν τα αποτελέσματα της έρευνας, που διενήργησαν στην Αμερική οι Clark και Byrnes (2012), όπου οι 136 συμμετέχοντες και νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, είχαν βιώσει την έννοια του mentoring και είχαν αμέριστη βοήθεια και υποστήριξη από τον μέντορά τους κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους στην εργασία. Θεώρησαν λοιπόν πως η προθυμία του μέντορα, η επέμβαση σε κατάλληλες στιγμές, η ενθάρρυνση που τους παρείχε και ο διαμοιρασμός των εμπειριών αλλά και των ιδεών του ήταν απολύτως χρήσιμα και το πρόγραμμα στέφθηκε με επιτυχία, βοηθώντας στην κοινωνικοποίηση και στην ενσωμάτωσή τους στη σχολική μονάδα.

Χρήσιμα και αξιοποιήσιμα, ιδιαίτερα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να χαρακτηριστούν τα ευρήματα της ποιοτικής μελέτης που πραγματοποιήθηκε από τους Hudson, Spooner-Lane και Murray (2013). Με δείγμα 6 ζευγάρια καθοδηγητών-καθοδηγούμενων από δύο δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας, που εργάστηκαν μαζί για τέσσερις εβδομάδες, το πρόγραμμα απαιτούσε από τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ένα καλά οργανωμένο επαγγελματικό πρόγραμμα καθοδήγησης. Μέσα από την διενέργεια αυτή οι μελετητές κατέληξαν ότι οι μέντορες δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι, ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσουν αποτελεσματικές σχέσεις καθοδήγησης.

Οι μέντορες πρέπει να είναι αποτελεσματικοί επαγγελματίες, ικανοί άνθρωποι για τη μετάδοση καλών πρακτικών στους εκπαιδευόμενους. Είναι σημαντικό όμως και οι εκπαιδευόμενοι να δείχνουν τον πρέποντα σεβασμό προς τους μέντοράς τους, γεγονός που φανερώνει, ότι στα μάτια των εκπαιδευομένων, οι μέντορες έχουν επαρκή γνώση και εμπειρία και είναι επαγγελματίες. Ωστόσο, ένας έμπειρος και αποτελεσματικός δάσκαλος είναι απαραίτητος αλλά όχι απόλυτος παράγοντας, ώστε να είναι καταστεί κάποιος αποτελεσματικός μέντορας, γιατί όπως επισημαίνει ο Τσερέκας (2018), *«δεν είναι όλοι οι καλοί δάσκαλοι καλοί μέντορες και οι καλοί μέντορες δεν είναι αποτελεσματικοί μέντορες για όλους.»*

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Δημητρακόπουλο (2004) η μεθοδολογία της έρευνας αναφέρεται στις παραμέτρους που έθεσε ο εκάστοτε ερευνητή πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, οι οποίες σχετίζονται με τις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τις τεχνικές, τα υλικοτεχνικά μέσα και τις διαδικασίες, που θα επιλέξει για τη διεξαγωγή της. Ουσιαστικά πρόκειται για την κατανόηση της ερευνητικής διαδικασίας για το πως θα σχεδιαστεί και θα πραγματοποιηθεί η έρευνα. Εν συνεχεία η ερευνητική διαδικασία έχει ως εφαλτήριο έναν προβληματισμό και επικεντρώνεται στην προσπάθεια να δώσει απαντήσεις σε ένα ή περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα. Ένας μελλοντικός ερευνητής πρωταρχικά πρέπει να σχεδιάσει τη μεθοδολογία, την οποία θα ακολουθήσει σε σχέση πάντα με τον προβληματισμό της έρευνάς του και βέβαια σε συνάρτηση με το εξεταζόμενο πεδίο και θέμα.

Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστεί αναλυτικά η οργάνωση και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας, με βάση τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση του βιβλιογραφικού πλαισίου, το οποίο αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

3.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της συμβολής, αξιοποίησης και επιρροής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός, επομένως, είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι διευθυντές/διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν τον όρο e-mentoring, αν έχουν υπάρξει καθοδηγητές μέσω ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, αν θεωρούν εφικτή την εγκαθίδρυση του θεσμού στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και τέλος αν θα χρησιμοποιούσαν την εξ αποστάσεως, ηλεκτρονική καθοδήγηση συγκριτικά με τη διαπροσωπική.

Από τον κύριο σκοπό της έρευνας ανάγονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια η γνώση και η σχέση των διευθυντών/διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το e-mentoring;
- Θεωρούν ότι υπάρχουν οι προοπτικές για επιτυχή εγκαθίδρυση του e-mentoring;
- Θα επέλεγαν το e-mentoring, σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή mentoring, θεωρώντας το ως πιο σύγχρονη και αποτελεσματικότερη μέθοδο επιμόρφωσης και στήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών;

3.3 Μεθοδολογία Έρευνας

Αφού έχει καθοριστεί ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, το επόμενο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας είναι η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου για τη συλλογή των δεδομένων, προκειμένου να χαρακτηριστούν τα αποτελέσματα, στο μέτρο το δυνατό, αξιόπιστα και έγκυρα. Αυτό το σημείο, δηλαδή η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι το δυσκολότερο, αφού ο ερευνητής υποχρεούται να μελετήσει διεξοδικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία αναλύει επαρκώς το θέμα και τις μεθόδους της έρευνας του και στη συνέχεια με βοηθό τα ερευνητικά ερωτήματα, να επιλέξει την καταλληλότερη ερευνητική μέθοδο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Η μέθοδος που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική, η οποία απευθύνθηκε σε διευθυντές δημοσίων δημοτικών σχολείων. Οι ερευνητές που υιοθετούν την ποιοτική προσέγγιση σύμφωνα με τον Τσιώλη (2019): *«αντιλαμβάνονται την κοινωνική ζωή ως μια ρέουσα πραγματικότητα και προσπαθούν να την κατανοήσουν στη δυναμική της διάσταση. Επικεντρώνονται κυρίως στους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύεται, βιώνεται και (ανα-)παράγεται ο κοινωνικός κόσμος από τα κοινωνικά πρόσωπα και δρώμενα. Στοιχεύουν λοιπόν να εξετάσουν τα φαινόμενα «εκ των έσω», μέσα δηλαδή από την οπτική, τις ιστορίες και φυσικά τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.»* Η ποιοτική προσέγγιση μελετά την πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων. Ως εκ τούτου δεν γίνονται αποδεκτές μόνον οι αντιπροσωπευτικές ή τέλει προσεγγίσεις, αλλά και οι αρνητικές ή διαφορετικές απαντήσεις.

Αναλυτικότερα τα προτερήματα της ποιοτικής μεθόδου είναι πως δυνητικά είναι ικανή να οδηγήσει στη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν. Επιπλέον αποτελεί μια διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος. Επίσης στην ποιοτική μελέτη ο ερευνητής μελετά την εμπειρία των υποκειμένων, μέσω της οποίας προσπαθεί να δει και να συλληφθεί τον κόσμο. Τέλος ο μελετητής προσπαθεί να αποφύγει τις a priori απόψεις. (Ιωσηφίδης, 2008)

Σκοπός της έρευνας που βασίζεται στην ποιοτική προσέγγιση δεν είναι ο έλεγχος προϋπαρχουσών και ήδη ειπωμένων υποθέσεων, αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του ερευνώμενου αντικειμένου και η σε βάθος ανάλυση και κατανόησή του. Σύμφωνα με την ποιοτική προσέγγιση, η ανάλυση της θεωρίας και η εμπειρική μελέτη του θέματος δεν νοούνται ως δύο ξεχωριστά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά συνδέονται διαλεκτικά η μία με την άλλη. Η συμβολή του ερευνητή και η επικοινωνία του με τους συμμετέχοντες θεωρείται νόμιμη, σύμφωνα πάντα με την ποιοτική μέθοδο, χωρίς να εκλαμβάνεται ως παράγοντας διαστρέβλωσης (Τσιώλης, 2019).

Το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλο είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις, στις οποίες βασίστηκε η συνέντευξη ήταν συνολικά δέκα και η κατασκευή τους μεθοδεύτηκε από τον ερευνητή και ήταν απόρροια του συνδυασμού στοιχείων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του θέματος, καθώς και ερωτήσεις που τέθηκαν σε προγενέστερες αντίστοιχες έρευνες. Το παρόν εργαλείο επιλέχθηκε, καθώς μέσω των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, δίχως να περιορίζονται από συγκεκριμένες επιλογές και τις απόψεις του ίδιου του ερευνητή ή να βασίζονται σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών. (Bell, 1997)

Ως προτέρημα της συνέντευξης μπορεί να θεωρηθεί η ευελιξία, όπου ο ερευνητής μέσα από τη σωστή διαχείριση της γλώσσας, καθομιλουμένης και του σώματος, μπορεί να ανιχνεύσει και να ερμηνεύσει τυχόν αντιδράσεις, συναισθήματα ή εκφράσεις του προσώπου κ.τ.λ.. Επιπλέον η συνέντευξη δίνει την ευκαιρία στον συνεντευκτή να ζητήσει διευκρινήσεις, ώστε να εξελιχθεί η ορθότητα της ερευνητικής διαδικασίας, αφού σκοπός της είναι η συλλογή δεδομένων και η καταγραφή τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008; Robson, 2010).

Είναι αναγκαίο να αναφερθεί, ότι η ποιοτική μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιείται, όταν οι ερευνητές θέλουν να θέσουν στους συμμετέχοντες ερωτήσεις γενικού, ανοιχτού τύπου και καταγράφουν τις απαντήσεις τους. Κάποια από τα προνόμια των προσωπικών συνεντεύξεων στην ποιοτική έρευνα είναι πως παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τον χαρακτήρα των συμμετεχόντων, ενώ συνάμα είναι πιο φυσική, κάτι το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και πιθανώς να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί. Επιπροσθέτως, μπορούν να δοθούν διευκρινίσεις, όταν οι απαντήσεις των ατόμων δεν ορίζονται σαφώς ή δεν είναι κατανοητές (Creswell, 2011).

Η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε καταλληλότερη στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, διότι θεωρήθηκε χρησιμότερη για τη συγκέντρωση πληροφοριών και απόψεων, γύρω από ένα ζήτημα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) και εν προκειμένω, για τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, την αξιοποίηση της στην ελληνική, δημόσια εκπαίδευση και τη γνώμη των ερωτηθέντων περί αυτού του νέου είδους καθοδήγησης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα μεταξύ των μηνών Ιουλίου και Οκτωβρίου του έτους 2022. Ειδικότερα, έπειτα από τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσης έρευνας, πραγματοποιήθηκε η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων και η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελεί προσωπικό δημιούργημά μου, μιας και προέκυψε από τον συνδυασμό ερωτημάτων από πολλές προηγούμενες έρευνες. Η επιλογή αυτή έγινε, διότι δεν ήταν εφικτό όλα τα ερωτήματα να ήταν συναφή με την παρούσα έρευνα, άρα επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις που θα με οδηγούσαν στο αποτέλεσμα που επιθυμούσα. Οι έρευνες, απ' όπου δανείστηκα τα ερωτήματα είναι της Σαρρή (2019), του Τσερέκα (2018), της Αμανατίδου (2018) και της Σπανορήγγα (2017).

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η καταγραφή των δεδομένων σε μορφή κειμένου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση τους, ακολουθώντας την εξής πορεία:

- ανάγνωση των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων
- τμηματοποίηση των απαντήσεων βάση των θεμάτων

- επιλογή των βασικότερων νοηματικών θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από την ομαδοποίηση των απαντήσεων
- συγγραφή των αποτελεσμάτων.

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων και την παρουσίαση των ευρημάτων, διαμορφώθηκαν τρεις θεματικές ενότητες, στη βάση των οποίων ομαδοποιήθηκαν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων: α) στην ανίχνευση των γνώσεων των διευθυντών/ντριών γύρω από την έννοια της καθοδήγησης του νεοδιοριζόμενου προσωπικού και τον ρόλο του μέντορα ως υποστηρικτή, β) στην διατύπωση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τη νέα μορφή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και της αιτίας για τη μη εφαρμογή του θεσμού στην ελληνική πραγματικότητα και γ) στη διερεύνηση της επιλογής μεταξύ της κλασσικής και νέας μορφής καθοδήγησης.

3.4 Ερευνητική Διαδικασία

Σε αυτό το σημείο γίνεται μία σύντομη αναφορά στα στάδια, τα οποία ακολουθήθηκαν προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση επί του ζητήματος του e-mentoring, ούτως ώστε να κατανοηθούν σε βάθος οι παράμετροι και τα στοιχεία που το συνθέτουν και εν συνεχεία να μπορούν να αναλυθούν με ικανοποιητικό τρόπο. Η βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος έγινε με τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, οι οποίες ανακτήθηκαν τόσο μέσα από μηχανές αναζήτησης, όσο και από αναζήτηση στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, καθώς και με τη χρήση πηγών ίδιας κατοχής του ερευνητή.

Ακολούθως, μετά την αναζήτηση του σχετικού υλικού, ο ερευνητής προχώρησε στην κατάρτιση του μεθοδολογικού πλάνου, όπου αποφασίστηκε ο τύπος της έρευνας που θα διεξαχθεί, η μέθοδος που θα υιοθετηθεί, καθώς και ποιο θα ήταν το κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο, ώστε να προσχωρήσει στην κατασκευή του. Επιπλέον, σε αυτό το σημείο αποφασίστηκε ποιο θα είναι το δείγμα της έρευνας και ο τρόπος που θα προσεγγισθεί. Αναλυτικότερα, το δείγμα αποφασίστηκε ότι θα προσεγγισθεί μέσω τηλεφώνου και θα αποτελείται από δέκα διευθυντές και διευθύντριες πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Επόμενο βήμα ήταν ο προγραμματισμός και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Τελευταίο στάδιο είναι αυτό της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο επιλέχθηκε η μέθοδος που κρίθηκε ότι θα ήταν καταλληλότερη ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να επιτευχθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης κρίθηκε ως πιο εύχρηστη για την εκπλήρωση των στόχων της έρευνας, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές, αναλύοντας τη γραπτή καταγραφή του κειμένου της συνέντευξης να ανιχνεύσουν τα κοινά θέματα που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στις απαντήσεις, ώστε να είναι σε θέση να εξάγουν συμπεράσματα. Ουσιαστικά, μέσα από αυτό τον τρόπο ανάλυσης δεδομένων, μεθοδεύεται η συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση των πιθανών επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος που εντοπίζονται εντός ενός συνόλου δεδομένων.

3.5 Δομή του εργαλείου της έρευνας

Το εργαλείο που με βοήθησε στη διερεύνηση του παρόντος εγχειρήματος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν εκείνο της ημιδομημένης συνέντευξης, διάρκειας κατά μέσο όρο 7-8 λεπτών, αποτελούμενο από ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο συγκεκριμένων ερωτήσεων, τις οποίες έχει καθορίσει εκ των προτέρων ο ερευνητής, αλλά παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων, ως προς τη αλλαγή του περιεχομένου των ερωτήσεων, ώστε να προσαρμόσει ο ερευνητής την ερώτηση στον κάθε ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. (Ιωσηφίδης, 2008)

Οι ανοικτές τύπου αφορούσαν κυρίως την έκφραση της γνώμης τους σχετικά με τις έννοιες του mentoring & e-mentoring, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να εκφράσει την άποψη του, χωρίς να περιορίζεται από συγκεκριμένες επιλογές απαντήσεων, κάτι το οποίο συμβαίνει στην περίπτωση των κλειστού τύπου ερωτήσεων. Ο οδηγός της συνέντευξης, περιλαμβάνει συνολικά δέκα ερωτήματα, τα οποία συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και είναι χωρισμένα σε 3 άξονες.

Πιο συγκεκριμένα στον πρώτο άξονα που διερευνά τη γνώση και τη σχέση των διευθυντών/διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το e-mentoring η πρώτη ερώτηση αποσκοπεί στον έλεγχο και την αξιολόγηση της γνώσης των ερωτώμενων σχετικά με τις έννοιες της καθοδήγησης και του καθοδηγητή. Η δεύτερη εισάγει τον/την ερωτώμενο/η στην καινούργια έννοια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, φερόμενη τον αγγλικό όρο e-mentoring, εξετάζοντας την κατοχή γνώσεων ως προς το περιεχόμενο της έννοιας αυτής. Στην τρίτη ερώτηση καλούνται οι διευθυντές /διευθύντριες να δηλώσουν αν έχουν υπάρξει μέλος ή και ομιλητής/τρια σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring.

Η θετική απάντησή τους οδηγεί στην τέταρτη και πέμπτη ερώτηση, όπου ερωτώνται σχετικά με τους θεμελιώδεις ρόλους και αξίες του μέντορα και κατά πόσο υιοθέτησαν κάποιον αφενός και αφετέρου για τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τον θεσμό του μέντορα προτού συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Η αρνητική απάντηση στην τρίτη ερώτηση οδήγησε το σύνολο των ερωτηθέντων στο πέμπτο και έκτο ερώτημα, όπου οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τον πρωταρχικό στόχο που θα πρέπει να θέτει ο κάθε μέντορας και για τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι μέντορες, αφού ξεκινήσουν τη συνεργασία και την καθοδήγηση με κάποιον νέο εκπαιδευτικό.

Περνώντας στον δεύτερο άξονα, οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν να περιγράψουν σε γενικές γραμμές κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν πως ο θεσμός του μέντορα σήμερα στην Ελλάδα, παρότι ψηφισμένος από το 2010, είναι πλήρως αναπτυγμένος και κατά πόσο οι ηγέτες των σχολικών μονάδων διαθέτουν επιπλέον χρόνο, ώστε να βοηθήσουν και να στηρίξουν τους εκπαιδευόμενούς τους. Τέλος καλούνταν να αναφέρουν και να αιτιολογήσουν την προσωπική τους άποψη σχετικά με το ποια μορφή καθοδήγησης θα επέλεγαν, ανάμεσα στη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως.

3.6 Δειγματοληψία έρευνας

Ο κάθε ερευνητής έχει τη δικαιοδοσία να επιλέξει εκείνη τη μέθοδο δειγματοληψίας που θα του επιφέρει τα επιθυμητά και εγκυρότερα αποτελέσματα. Η μέθοδος δειγματοληψίας είναι άρρηκτα συνυφασμένη αρχικά, με το είδος της έρευνας και έπειτα με τον σκοπό για τον οποίο διενεργείται η έρευνα. Στις περιπτώσεις που στόχος του ερευνητή είναι να γενικεύσει τα αποτελέσματα στον πληθυσμό, επιλέγεται κατά

κόρον η τυχαία δειγματοληψία, η οποία εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016; Creswell, 2011; Cohen, et al., 2007).

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα λόγω του η γενίκευση δεν αποτελούσε στόχο του ερευνητή επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτώμενοι ήταν υποκείμενα, στα οποία ο ερευνητής είχε άμεση πρόσβαση και ήταν σε θέση να διασφαλίσει τη συγκατάθεσή τους και την εθελοντική συμμετοχή τους. Τέλος η σκόπιμη μέθοδος αναζήτησης του δείγματος επιλέγεται ως επί το πλείστον σε έρευνες με μικρό δειγματολόγιο που ακολουθούν την ποιοτική μεθοδολογία (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016; Creswell, 2011).

Ως πληθυσμός σε μία έρευνα ορίζεται το σύνολο των ατόμων που είναι πιθανόν να κινήσουν το ενδιαφέρον του ερευνητή και αποτελούν το δείγμα του υπό μελέτη θέματος (Robson, 2010; Cohen, et al., 2008). Ο πληθυσμός-στόχος είναι ένα σύνολο ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα -στη δική μας περίπτωση άνθρωποι που ασκούν το καθήκον του διευθυντή- που ο ερευνητής μπορεί να καθορίσει και να μελετήσει (Creswell, 2011). Το δείγμα στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας, ανέρχεται στα 10 στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο δημοτικών όσο και νηπιαγωγείων με οργανική θέση σε σχολικές μονάδες των Νομών Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων οι 9 είναι γυναίκες και ο 1 άντρας.

Επιπλέον κριτήρια για την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν:

α) Τα τυπικά προσόντα των διευθυντών

Για τη συμμετοχή στην έρευνα έπρεπε όλοι οι συμμετέχοντες να πληρούν τις προϋποθέσεις, καθώς διακρίνονταν για την επιστημονική τους κατάρτιση.

β) Η εμπειρία

Το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο και την εμπειρία των ερωτώμενων. Στόχος ήταν οι ερωτώμενοι να βρίσκονταν χρόνια στη θέση του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας.

γ) Η προθυμία για συμμετοχή στην έρευνα

Με κύριο στόχο να τα ευρήματα της έρευνας να χρησιμοποιηθούν προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας και της βελτίωση των συνθηκών μέσα στις οποίες λει-

τουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, οι συμμετέχοντες με αμέριστη προθυμία και ενδιαφέρον δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η πραγμάτωση μιας ποιοτικής έρευνας, καλώς ή κακώς, υποθάλπει και κάποιους περιοριστικούς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν κυρίως τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της (Cohen et al., 2007; Ιωσηφίδης, 2008). Στην παρούσα έρευνα ο κυριότερος περιορισμός ήταν ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, ο οποίος ουσιαστικά επηρεάζει και τα συμπεράσματα, αφού δε δύναται να οδηγήσει στη γενίκευση τους σε όλο τον πληθυσμό διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το υπό διερεύνηση ζήτημα.

Επιπλέον ακόμα ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας μας είναι πως η μεντορική σχέση μεταξύ του διευθυντή και του εκπαιδευτικού είτε λειτουργεί σε άτυπη μορφή, εθελοντικά, είτε δεν εφαρμόζεται από την πλειονότητα των διευθυντών. Αυτό έχει ως αντίκτυπο οι ερωτώμενοι να εκφραστούν υποκειμενικά και έτσι να μην είναι τόσο εύκολο να παραχθούν εμπειρικά δεδομένα, τα οποία θα τεκμηριώνουν την έρευνα.

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη αίτιο που χαρακτηρίζει τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μη γενικεύσιμα στο σύνολο, είναι πως οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν τηλεφωνικώς (βολική δειγματοληψία). Στις συνεντεύξεις αυτού του είδους ο ερευνητής δεν έχει άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες κάτι που ενδέχεται να προκαλέσει περιορισμό της επικοινωνίας, ο οποίος επηρεάζει ασφαλώς την ικανότητα του ερευνητή να εμβαθύνει στις αντιλήψεις του συνεντευξιζόμενου (Creswell, 2011).

Επιπλέον, η επεξεργασία των δεδομένων μιας συνέντευξης δε βασίζεται σε κάποιο υπολογιστικό πρόγραμμα και έτσι είναι πολύ πιθανό να έχουν γίνει μικρές, ακούσιες παραλήψεις. Ωστόσο, τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα της έρευνας ελέγχθηκαν από τον ερευνητή πολλάκις, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τυχόν λάθη.

Από την άλλη, το χρονικό διάστημα που διενεργήθηκε η έρευνα, αναφέρθηκε από τους διευθυντές η θέσπιση του νέου νόμου 4823/2021, αρ.92&93 του ΥΠΕΘΠ που αφορά την υποχρεωτική τοποθέτηση μεντόρων-συντονιστών εκπαίδευσης σε αναπλη-

ρωτές ή νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών. Θα λειτουργεί λοιπόν ως υποστηρικτικός θεσμός στην παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το πρόβλημα όμως στην παρούσα φάση έγκειται στο ότι ο νόμος υπογραμμίζει πως μόνο κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να ασπαστεί τον ρόλο του μέντορα, εξαιρώντας τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων

Όταν ο ερευνητής φτάσει στο σημείο της ανάλυσης των δεδομένων που έχει στην κατοχή του, θα κληθεί να αποφασίσει σε ποιο επίπεδο στοχεύει η ανάλυσή του. Η C.K.Riessman (2008) κάνει λόγο για τρία επίπεδα ανάλυσης: τη δομική ανάλυση (structural analysis), τη θεματική ανάλυση (thematic analysis) και τη διαλογική ανάλυση ή ανάλυση της επιτέλεσης (dialogic / performance analysis). Τα εν λόγω είδη ή επίπεδα ανάλυσης δεν αποκλείουν το ένα το άλλο. Αποτελεί όμως συνήθης πρακτική να πραγματοποιείται και συνδυασμός στοιχείων από δύο ή ακόμα και από τα τρία είδη.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, ως η πιο εύχρηστη για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, επομένως, κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μία σύντομη αναφορά σε αυτή. Αναλυτικότερα, αυτός ο τύπος ανάλυσης αξιοποιείται για την ανάλυση ταξινομήσεων και την παρουσίαση θεμάτων (μοτίβων) που σχετίζονται με τα δεδομένα. Επεξηγεί τα δεδομένα με μεγάλη λεπτομέρεια και πραγματεύεται διάφορα θέματα μέσω ερμηνειών.

Η θεματική ανάλυση θεωρείται η καταλληλότερη για κάθε μελέτη που επιδιώκει να φτάσει στη γνώση μέσω ερμηνειών, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να συσχετίσουν τη συχνότητα ενός θέματος με ένα άλλο από το σύνολο του περιεχομένου. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεματική ανάλυση επιτρέπει στους ερευνητές να προσδιορίσουν με ακρίβεια τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών και να τις συγκρίνουν με τα αναπαραγόμενα δεδομένα. Με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης των

διαφόρων εννοιών και απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα και σύγκρισης αυτών (Castleberry & Nolen, 2018).

Παρακάτω θα περιγραφούν τα βασικά σημεία, που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας και θα συσχετιστούν με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανάλυσης, με απώτερο σκοπό ο αναγνώστης να ενημερωθεί για τις απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τον θεσμό του μέντορα. Όπως γίνεται αντιληπτό από τις ερωτήσεις που λήφθηκαν, στην ελληνική εκπαίδευση δεν παρέχεται μεντορική καθοδήγηση, παρόλο που έχει ψηφιστεί από την Βουλή.

Κάτι που θα πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο σχετικά με την ανάλυση των απαντήσεων είναι ότι η παρουσίασή τους ομαδοποιήθηκε με βάση τις θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου, οι οποίες ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι άξονες που επιλέχθηκαν είναι οι εξής:

- Ανίχνευση των γνώσεων και σχέση των διευθυντών γύρω από την έννοια της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον ρόλο του μέντορα ως υποστηρικτικού θεσμού
- Αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τη δυνατότητα εγκαθίδρυσης και εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring στην ελληνική πραγματικότητα και
- Διερεύνηση της επιλογής μεταξύ της κλασσικής και νέας μορφής καθοδήγησης.

Για να παρουσιαστούν τα δεδομένα των απαντήσεως από τα δύο αρχικά ερωτήματα και να γίνουν καλύτερα αντιληπτές οι απόψεις των διευθυντών/τριών, για τις έννοιες της καθοδήγησης και του μεντορισμού, ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω δύο κατηγορίες που αφορούν:

1. την εξοικείωση των διευθυντών με τις έννοιες του mentor, του mentoring και του e-mentoring
2. τις γνώσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το τι περιλαμβάνουν οι παραπάνω έννοιες,

4.2 Ανίχνευση των γνώσεων και σχέσης των διευθυντών με το e-mentoring

Για να παρουσιαστούν τα ευρήματα των δύο αρχικών ερωτημάτων και να γίνουν καλύτερα αντιληπτές οι γνώσεις των διευθυντών/τριών, για τις έννοιες της καθοδήγησης και του μεντορισμού, ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω δύο κατηγορίες που αφορούν:

1. την εξοικείωση των υποκειμένων με τις έννοιες του mentor, του mentoring και του e-mentoring
2. τις γνώσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το τι περιλαμβάνουν οι παραπάνω έννοιες,

Αρχικά, όσον αφορά την εξοικείωση των υποκειμένων με τις έννοιες του μέντορα και του mentoring, μπορεί να λεχθεί ότι σε γενικές γραμμές όλοι/ες οι διευθυντές/τριες γνώριζαν ή είχαν ακουστά τους όρους το μέντορα και του mentoring.

Στο δεύτερο σκέλος όμως, της ερώτησης, αναφορικά δηλαδή με το τι περιλαμβάνουν κάποιοι/ες δεν γνώριζαν επακριβώς. Ωστόσο, προσπάθησαν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα αντλώντας στοιχεία από την εμπειρία τους και με βάση τη λογική. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται η θεματική ανάλυση των απαντήσεων με την παράθεση ορισμένων χαρακτηριστικών αποσπασμάτων των απαντήσεων και την ανίχνευση των λέξεων – κλειδιών, δηλαδή, των θεμάτων που προκύπτουν από αυτές.

Πίνακας 1 Θεματική ανάλυση πρώτης ερώτησης

Ερώτηση 1: Γνωρίζετε τις έννοιες της καθοδήγησης (mentoring) και του καθοδηγητή (mentor) και, αν ναι, τι ακριβώς θεωρείτε ότι περιλαμβάνουν;		
A/A	Απόσπασμα	Λέξεις – Κλειδιά Θέματα
1	«Σαν έννοιες δεν τις γνωρίζω, ούτε έχω ασχοληθεί [...] Πολλές φορές ο διευθυντής καλεί τον/την εκπαιδευτικό και ανάλογα με τις ανάγκες	Αλληλεπίδραση διευθυντών – εκπαιδευτικών,

	<i>και την προσωπικότητά του/της και αναφορικά με τα θέματα που προκύπτουν γίνεται μια συζήτηση, για να βοηθήσει, να στηρίξει και να καθοδηγήσει τον/την εκπαιδευτικό [...] μπορεί να γίνει και μεταξύ των συναδέλφων ως αλληλοβοήθεια».</i>	Στήριξη, Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικών, Αλληλοβοήθεια
2	<i>«Ναι τις γνωρίζω, έχουν θεσμοθετηθεί [...] Ο καθοδηγητής έχει υποστηρικτικό ρόλο μέσα στη σχολική μονάδα. Είναι κάποιος εκπαιδευτικός με αρκετή εμπειρία που ορίζεται για αυτόν τον ρόλο».</i>	Υποστήριξη, Εμπειρία
3	<i>«Γνωρίζω λίγα πράγματα γύρω από αυτόν τον νέο θεσμό [...] Καθοδήγηση και ένα είδος ελέγχου νομίζω πως είναι, αν γίνεται σωστά η δουλεία».</i>	Έλεγχος
4	<i>«Νομίζω πως είναι μια σχέση ανάμεσα στον καθοδηγητή και τον καθοδηγούμενο [...] μια ωραία συνεργατική σχέση [...] Να ανταλλάζουν πληροφορίες, ώστε ο καθοδηγούμενος να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί»,</i>	Σχέση Καθοδηγητή – Καθοδηγούμενου, Συνεργασία, Ανταλλαγή Πληροφοριών, Ανάπτυξη και Εξέλιξη
5	<i>«Την ορολογία τη γνωρίζω [...]Περιλαμβάνει καθοδήγηση, επιρροή, διαμεσολάβηση».</i>	Επιρροή, Διαμεσολάβηση
6	<i>«Ο όρος του μέντορα είναι καινούργιο και η ενημέρωση που έχουμε θεωρώ ότι είναι ελλιπής. [...] Υποχρέωσή του είναι να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους νέους συναδέλφους, οι οποίοι έχουν προϋπηρεσία μικρότερη των 5 χρόνων».</i>	Συμβουλευτικός Ρόλος
7	<i>«Πλέον με τον καινούργιο νόμο δε νομίζω πως υπάρχει διευθυντής, που δε γνωρίζει τον όρο. Μέντορας, όπως τονίζει και ο Όμηρος, είναι ο</i>	Βοήθεια

	<i>καθοδηγητής, αυτός που προσφέρει τη βοήθειά του σε κάποιον που έχει ανάγκη [...]».</i>	
8	<i>«Έχω άποψη βεβαίως. Ο μέντορας είναι ένας αρχηγός, ο οποίος βάσει της εμπειρίας του θα μπορούσε να υποστηρίξει, να ενθαρρύνει, να τονώσει την αυτοπεποίθηση των νεότερων εκπαιδευτικών. [...]Αυτός που θα συνδυάσει την εμπειρία με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φέρει το όνομα μέντορας».</i>	Υποστήριξη, Ενθάρρυνση, Τόνωση Αυτοπεποίθησης, Βελτίωση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας
9	<i>«Δεν τις γνώριζα όσον αφορά την εκπαίδευση. Τις γνώριζα από το marketing. Δεν ήξερα ότι έχουν εφαρμογή και στην εκπαίδευση».</i>	–
10	<i>«Τις γνωρίζω σύμφωνα με τον νόμο που μας έστειλε το Υπουργείο Παιδείας, ότι πρέπει να ορίσουμε μέντορα στα σχολεία [...] καθοδήγηση και βοήθεια, να αποτελέις ζωντανό πρότυπο για τον καινούργιο συνάδελφο και εξηγήσεις και λεπτομέρειες, όχι μόνο για το τι γίνεται μέσα στην τάξη αλλά και στη σχολική ζωή εν γένει».</i>	Βοήθεια, Πρότυπο

Συνολικά, όσον αφορά το περιεχόμενο των όρων καθοδήγηση και καθοδηγητής, ένα σημαντικό στοιχείο που τονίζουν, σχεδόν στο σύνολό τους, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η υποστήριξη, καθώς αυτή βρίσκεται στην ουσία της καθοδήγησης. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να λάβει πολλές προεκτάσεις και στόχος της είναι να συμβάλει στη βελτίωση των συνθηκών του σχολείου και την ενίσχυση της μάθησης. Καθοδηγητής και καθοδηγούμενος αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και δημιουργούν μία ουσιαστική σχέση μέσα από την οποία ο καθοδηγούμενος μπορεί να μάθει πολλά πράγματα και να αντλήσει στοιχεία από την εμπειρία του καθοδηγητή, ο οποίος τον βοηθά και τον συμβουλεύει.

Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις συμπεραίνουμε πως οι γνώσεις των διευθυντών/τριών ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τον ορισμό που έχει δοθεί από τους Ambrosetti & Dekkers (2010), οι οποίοι ορίζουν τον μέντορα σαν μια σχέση ιεραρχίας, στην οποία ο εμπειρότερος εργαζόμενος (μέντορας) προσφέρει εθελοντικά τις γνώσεις και ικανότητες του, στον/ην πιο άπειρο/η εκπαιδευτικό.

Ακολούθως, αναφορικά με την εξοικείωση των διευθυντών/τριών για το e-mentoring, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποτιμήσουν εάν γνωρίζουν τον όρο και τι αυτός μπορεί να περιλαμβάνει. Σε αυτή την περίπτωση, όπως προκύπτει και από την ανάλυση που ακολουθεί, φαίνεται ότι κανένας από τους συνεντευξιαζόμενους διευθυντές και διευθύντριες δε γνώριζε τον υπό εξέταση όρο.

Πίνακας 2 Θεματική ανάλυση δεύτερης ερώτησης

Ερώτηση 2: Η καθοδήγηση ενός μαθητευόμενου μπορεί να γίνει και ηλεκτρονικά και φέρει την ονομασία e-mentoring; Γνωρίζετε τον όρο αυτό;		
A/A	Απόσπασμα	Λέξεις – Κλειδιά Θέματα
1	«Όχι δεν τον γνωρίζω αλλά φαντάζομαι πως γίνεται ηλεκτρονικά μέσω email και τηλεδιάσκεψης. [...]».	e-mail, Τηλεδιάσκεψη
2	«Όχι, αν και αντιλαμβάνομαι ότι η εξ απόστασεως πραγματοποίηση του θεσμού [...]».	Εξ Αποστάσεως
3	«Πρώτη φορά τον ακούω από εσάς, [...] η καθοδήγηση από το διαδίκτυο».	Διαδίκτυο
4	«Όχι, δεν τον γνωρίζω. [...] πρόγραμμα καθοδήγησης μέσω διαδικτύου, που θα περιλαμβάνει υποστήριξη και καθοδήγηση από απόσταση. Μάλλον αξιοποιεί τεχνολογίες και μεθόδους ηλεκτρονικής μάθησης από απόσταση».	Διαδίκτυο, Εξ Αποστάσεως, Τεχνολογίες Ηλεκτρονικής Μάθησης

5	«Όχι δεν τον γνωρίζω. Προφανώς μπορεί και η καθοδήγηση, όπως όλα πλέον, ηλεκτρονικά. [...]».	Ηλεκτρονικά
6	«Όχι δεν τον γνωρίζω σαν όρο».	–
7	«Όχι δεν τον έχω ακουστά, αλλά φαντάζομαι πως είναι το διαδικτυακό mentoring».	Διαδίκτυο
8	«Δεν το γνωρίζω. Φαντάζομαι ότι είναι όσα προείπα αλλά εξ αποστάσεως [...]».	Εξ Αποστάσεως
9	«Όχι πρώτη φορά τον ακούω».	–
10	«Όχι δεν τον γνωρίζω».	–

Όπως γίνεται αντιληπτό το σύνολο των εκπαιδευτικών ηγετών δε γνώριζαν το e-mentoring. Καθησυχαστικό βέβαια είναι το γεγονός, πως μερικοί κατάφεραν λογικά να μαντέψουν και σωστά να αναγνωρίσουν τη σημασία του όρου αναφέροντας ουσιαστικές λέξεις – κλειδιά, όπως η εξ αποστάσεως συναναστροφή, καθώς και η διαμεσολάβηση μέσω διαδικτυακών καναλιών. Βέβαια τόνισαν όλοι πως η δημιουργία του οφείλεται στην έξαρση της πανδημίας του κορωνοϊού, κάτι που βάσει της βιβλιογραφίας δεν ισχύει, καθώς ο θεσμός του e-mentoring εφαρμοζόταν, κυρίως στον κλάδο των επιχειρήσεων, πολύ πριν την εμφάνιση της πανδημίας. Ωστόσο, πληθώρα των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας στην Ελλάδα ήρθε σε επαφή με τις τεχνολογίες και τα εργαλεία της διαμεσολαβημένης ηλεκτρονικής μάθησης εξαιτίας της πανδημίας, γι' αυτό και η θεώρησή τους αυτή κρίνεται ότι προκύπτει ως απόρροια του κοινωνικού πλαισίου και της περιόδου κατά την οποία λαμβάνει χώρα η έρευνα.

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν εάν έχουν οι ίδιοι συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring. Σε αυτό το σημείο δεν παρατίθεται ο σχετικός πίνακας, καθώς όλες οι απαντήσεις ήταν αρνητικές, στο σύνολο τους, δηλαδή, οι ερωτώμενοι απάντησαν, πως δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα, που εφαρμόζε τον θεσμό του e-mentoring και δεν υπάρχουν περαιτέρω θέματα προς ανάλυση. Αναλυτικά, οι απαντήσεις παρατίθενται στο παράρτημα.

Χαρακτηριστικά επιλέχθηκε να παρατεθεί η απάντηση της Δ3, η οποία δήλωσε: «Όχι και να σας πω την αλήθεια δεν είμαι και πολύ θετική. Τουλάχιστον ότι αφορά το σχολείο». Όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν εξέφρασαν κάποια πρόθεση ή γνώση επί του θέματος, ενώ στην προκειμένη περίπτωση παρουσιάζεται μία απροθυμία, γεγονός που γεννά σκέψεις όσον αφορά τις στάσεις των διευθυντών/ντριων έναντι του θεσμού. Ωστόσο, δεδομένου ότι είναι μόνο μία απάντηση στην προκειμένη περίπτωση, κι όχι ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο δεν κρίνεται ότι πρέπει να αναλυθεί σε εκτενέστερο βαθμό.

Εφόσον οι ερωτώμενοι ανταποκρίθηκαν αρνητικά, παραλείπονταν η τέταρτη (4^η) και πέμπτη (5^η) ερώτηση, οι οποίες αφορούσαν ουσιαστικά εμβάθυνση στα προγράμματα e-mentoring. Πιο αναλυτικά η τέταρτη (4^η) ερώτηση παρακινούσε τις διευθύντριες/ντες, να αναφέρουν τις απόψεις τους σχετικά με τον θεσμό του mentoring πριν και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, ώστε να έχουμε μια συγκριτική εικόνα των απαντήσεων. Στη συνέχεια η πέμπτη ερώτηση, που αποτελούσε συνέχεια της προηγούμενης, αφορούσε του θεμελιώδεις ρόλους ενός μέντορα, οι οποίοι βάσει βιβλιογραφίας είναι αυτές του καθοδηγητή, υποστηρικτή, διαμεσολαβητή, συνεργάτη κ.ά. και ποιον ή ποιους υιοθέτησαν πριν την έναρξη του προγράμματος. Αφού η απάντηση των ερωτώμενων στο σύνολό τους ήταν αρνητική η συνέντευξη συνεχιζόταν στην έκτη (6^η) ερώτηση.

Παρακάτω, αυτό που εξετάστηκε αφορούσε το ρόλο και το στόχο που λαμβάνει ο μέντορας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το σημείο κλήθηκαν με βάση την εμπειρία και όποια γνώση είχαν επί του θέματος να αναλογιστούν το ρόλο του μέντορα και τον τρόπο που αυτός μπορεί να προσεγγισθεί στους κόλπους της σχολικής μονάδας. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η θεματική ανάλυση των απαντήσεων για την έκτη (6^η) ερώτηση.

Πίνακας 3 Θεματική ανάλυση έκτης ερώτησης

Ερώτηση 6: Ποιος ρόλος θεωρείτε ότι πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος του μέντορα μέσα σε μία σχολική μονάδα;		
A/A	Απόσπασμα	Λέξεις – Κλειδιά Θέματα
1	<i>«Να δίνει ανατροφοδότηση, να καθοδηγεί, να δρα ως πρότυπο και ως αξιολογητής, να συμβουλεύει [...]».</i>	Ανατροφοδότηση, Καθοδήγηση, Πρότυπο, Αξιολόγηση, Συμβουλευτική
2	<i>«Κυρίως θεωρώ πως πρέπει να ανατροφοδοτεί και έπεται η καθοδήγηση. Το να δρα ως πρότυπο προϋποθέτει να είναι κάποιος στέλεχος ο μέντορας, [...] Και αξιολογικός βέβαια, για να μπορέσει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μέντορα».</i>	Ανατροφοδότηση, Καθοδήγηση, Πρότυπο, Αξιολόγηση
3	<i>«Να δρα ως πρότυπο, να συμβουλεύει, να λειτουργεί με αλληλεγγύη και συναδελφικότητα. Όχι αξιολογητής».</i>	Πρότυπο, Συμβουλευτική, Όχι Αξιολόγηση
4	<i>«Ο μέντορας πρέπει να εμπνέει, να δίνει κίνητρα, να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον. [...]».</i>	Έμπνευση, Παροχή Κινήτρων, Ενδιαφέρον
5	<i>«Είναι πολλαπλός, πολυπαραγοντικός. Φυσικά να είναι καθοδηγητής [...] να παρέχει βοήθεια σε κάποιον λιγότερο έμπειρο συνάδελφο [...]».</i>	Καθοδήγηση, Βοήθεια
6	<i>«Ο ρόλος του μέντορα θεωρώ ότι πρέπει να είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και να καθοδηγεί τους νέους συναδέλφους όποτε και αν χρειάζονται τη βοήθειά του».</i>	Συμβουλευτική, Υποστήριξη, Καθοδήγηση, Βοήθεια

7	«Ο πρωταρχικός ρόλος που θα πρέπει να ενσαρκώσει ο μέντορας, είτε είναι εκπαιδευτικός, είτε διευθυντής/ντρια, είναι του ανθρώπου. [...] Πιστεύω πως αν δείξει ότι είναι δίπλα του πρώτα σαν άνθρωπος και μετά ως αφεντικό θα ενσαρκώσει τέλεια και τον ρόλο του καθοδηγητή και του συμβούλου και όλους».	Άνθρωπος, Καθοδήγηση, Συμβουλευτική
8	«Πρωταρχικός ρόλος πιστεύω πως είναι αυτός της εμπειρίας [...] Πρωταρχικός ρόλος του μέντορα λοιπόν είναι να τα συνδυάσει όλα αυτά, να προτείνει, να τα εφαρμόσει μπροστά στον νεοδιοριζόμενο, να «διδάξει» τις τεχνικές του, που μέσα από τα χρόνια και την πείρα του απέκτησε και είναι σωστές και εποικοδομητικές στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος να προσθέσω ότι δεν πρέπει να είναι αξιολογικός. Πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και να προβάλλει τη δική του αντίληψη».	Εμπειρία, Διδαχή, Όχι Αξιολόγηση, Ενθάρρυνση
9	«Να εμπνέει ως προσωπικότητα και να μπορεί να καθοδηγεί τον νέο εκπαιδευτικό».	Έμπνευση, Καθοδήγηση
10	«Να καθοδηγεί και να επεξηγεί, [...] Να μην έχει την αίσθηση ο νέος εκπαιδευτικός ότι κρίνεται συνέχεια, αλλά ότι έχει μια πολύτιμη βοήθεια».	Καθοδήγηση, Όχι Αξιολόγηση, Βοήθεια

Σύμφωνα με την έρευνα που έχει διεξαχθεί από την Σαρρή (2019), με κοινό δείγμα, αυτών των 10 διευθυντών/ντριών, μπορούμε να αντιστοιχήσουμε τις απαντήσεις της παρούσας έρευνας με της προϋπάρχουσας. Το να δρα ως πρότυπο ήταν η πιο κοινή και αποδεκτή, σχεδόν στο σύνολο, απάντηση. Λειτουργώντας ως πρότυπο ο μέντορας, ο νέος εκπαιδευτικός θα τον εμπιστευθεί και θα μπορεί να μιμηθεί τον μέντορά του, αποδίδοντας σε μεγάλο βαθμό η σχέση τους.

Αρνητικοί φάνηκαν και στις 2 έρευνες οι συνεντευξιαζόμενοι, αναφορικά με τον ρόλο του αξιολογητή. Θεωρούν λοιπόν πως το να έχει η όλη καθοδηγητική σχέση μια αξιολογική χροιά, θα επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, μιας και ο καθοδηγούμενος, θα έχει συνεχώς τον φόβο της κρίσης, της αξιολόγησης και του ελέγχου. Όλο αυτό βάσει και της παραπάνω βιβλιογραφικής ανάλυσης, έρχεται σε αντίθεση με τον σκοπό του mentoring, οπότε και η σχέση που θα δημιουργηθεί δε θα είναι ιδιαίτερα αποδοτική.

Σε αντίθεση με την παραπάνω έρχεται η απάντηση ορισμένων διευθυντών /τριών, πως το κλίμα ανάμεσα στον μέντορα και τον μεντορευόμενο θα πρέπει να είναι φιλικό και ζεστό. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα θα μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να εμπιστευτεί τον μέντορά του, να του ανοιχτεί και προφανώς να λειτουργήσει καλύτερα, αφού θα νιώθει ευχάριστα με τη συνεργασία που έχουν.

Συμπληρωματικά αναφέρθηκαν οι ρόλοι του εμπνευστή, του υποστηρικτή, του ισορροπιστή των νέων και των παλαιών γνώσεων, του ανεκτικού και ικανού ακροατή και άλλοι.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποτιμήσουν τις στρατηγικές που θα πρέπει να εφαρμόσουν οι μέντορες όταν εργάζονται με νέους εκπαιδευτικούς. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται η θεματική ανάλυση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν γι' αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 4 Θεματική ανάλυση έβδομης ερώτησης

Ερώτηση 7: Τι στρατηγικές εφαρμόζουν οι μέντορες, όταν εργάζονται με νέους εκπαιδευτικούς;		
A/A	Απόσπασμα	Λέξεις – Κλειδιά Θέματα
1	«Καταρχήν να κάνουν χρήση τα νέα εργαλεία και να τα χειρίζονται ως βοηθητικά εργαλεία, να καθοδηγεί, να συμβουλεύει κ.τ.λ.»	Χρήση Νέων Εργαλείων, Καθοδήγηση, Συμβουλευτική

2	<p>«Το νούμερο ένα (1) είναι η στρατηγική μιας καλής συνεργασίας μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της μέντορα και να υπάρχουν παράλληλα τμήματα, να έχουν κοινές ώρες διδασκαλίες αλλά και κενών, [...] καθοδηγητικός και ουσιαστικός ο ρόλος του/της μέντορα. Επίσης πολύ υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός για τον/τη νέο/α εκπαιδευτικό».</p>	<p>Καλή Συνεργασία, Ελεύθερες ώρες, Καθοδήγηση, Υποστήριξη, Ενθάρρυνση</p>
3	<p>«[...] Μοίρασμα και συνεργασία μέσα σε ένα κλίμα χωρίς ανταγωνισμό. Ο/Η μεγαλύτερος/η συμβούλευε τον/την απειρότερο/η εκπαιδευτικό [...]».</p>	<p>Συνεργασία, Απουσία Ανταγωνισμού, Συμβουλευτική</p>
4	<p>«Πρέπει να διακατέχεται από αγάπη και σεβασμό [...] Να τον στηρίζει, να τον ενθαρρύνει, να τον συμβουλεύει διακριτικά, να τον εμπνυχώνει, να συνεργάζεται μαζί του, όταν κι αν εκείνος το επιθυμεί. Να είναι ειλικρινής, έμπιστος, δίκαιος, ευαίσθητος και τίμιος, να έχει χιούμορ, υπομονή, μην είναι δηλαδή αυστηρός κριτής, να μην βλέπει τον νεότερο ανταγωνιστικά. Να μοιράζεται τις εμπειρίες του, να επιδιώκει όμως συνάμα την ανεξαρτησία του νεότερου παρέχοντας του αναγνώριση».</p>	<p>Αγάπη, Σεβασμός, Υποστήριξη, Ενθάρρυνση, Συμβουλευτική, Εμπύχωση, Συνεργασία, Ειλικρίνεια, Ευαισθησία, Όχι Ανταγωνισμός</p>
5	<p>«Καλό θα ήταν να αρχίσει με την ανθρωπογεωγραφία, δηλαδή να τον ξεναγήσει στο σχολείο, να τον συστήσει στους άλλους συναδέλφους, να έρθει σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Έπειτα αρχίζουμε με τις συμβουλές και μετά πάμε στην πράξη. Μετά παρουσιάζει κάποιες καλές πρακτικές που εφαρμόζει και προχωράει στις διαπροσωπικές σχέσεις. [...]».</p>	<p>Ανθρωπογεωγραφία, Συμβουλευτική, Πρακτικές, Διαπροσωπικές Σχέσεις</p>

6	«Δεν μπορώ να φανταστώ κάτι, εφόσον είναι κάτι καινούργιο και δεν έχει υλοποιηθεί στα σχολεία».	-
7	«Πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικοί απέναντι στον νέο εκπαιδευτικό [...] Να μη θεωρούν τίποτα αυτονόητο».	Υποστήριξη
8	«Ως στρατηγική θεωρώ πως θα πρέπει να είναι η ίδια η στάση του μέντορα. Αυτή θα είναι η αφορμή, όπου ο νέος εκπαιδευτικός θα δει πως εφαρμόζεται η θεωρία στην πράξη. [...] Γι' αυτόν τον λόγο το mentoring πρέπει να λαμβάνει χώρα στον χώρο του σχολείου, διότι υπάρχουν παράγοντες και η ηλικία των παιδιών απαιτεί πολλά πράγματα. [...]».	Αφορμή, Εφαρμογή της Θεωρίας στην Πράξη
9	«Έτσι όπως το βλέπω, θα μπορούσε να διδάσκει ο μέντορας και ο νέος εκπαιδευτικός να παρακολουθεί. Θα μπορούσε να γίνει το αντίθετο, δηλαδή ο νέος να διδάσκει και ο μέντορας να καθοδηγεί με συμβουλές ή να γίνει συνδιδασκαλία. Επίσης να συζητάνε και να θέτουν στόχους και πως θα τους εκπληρώσουν».	Συμβουλευτική πάνω στη Διδασκαλία, Στοχοθεσία
10	«Σίγουρα να αποκτήσουν μια καλή και θετική σχέση, ώστε ο μεντορευόμενος να έχει την άνεση να ρωτάει ό,τι θέλει χωρίς τον φόβο ότι θα κριθεί και θα αξιολογηθεί αρνητικά [...]».	Καλή Σχέση

Όσον αφορά τώρα τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι μέντορες, κατά τη συνεργασία τους με νέους εκπαιδευτικούς, οι ερωτώμενοι ανέφεραν, πως ο μέντορας οφείλει να δημιουργήσει ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα. Επίσης διαμέσου τη φιλικότητας και της απλότητάς του, να μπορέσει να απελευθερώσει τον ντροπαλό, ίσως και φοβισμένο εκπαιδευτικό και να του υποδείξει με τις συμβουλές του τον σωστότερο και καλύτερο τρόπο διδασκαλίας. Έτσι, ο νέος εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να

λάβει τις δικές του αποφάσεις, μετά από σκέψη και κριτική αποτίμηση των όσων του προτάθηκαν. (Σαρρή, 2019)

Τις απόψεις αυτές έρχονται να επιβεβαιώσουν οι απαντήσεις των παραπάνω διευθυντών/τριών, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό συνάδουν. Όπως αναφέρει ο Δ2, το νούμερο είναι η στρατηγική μιας καλής συνεργασίας μέσα σε ένα κλίμα συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων. Το μοίρασμα και η αλληλεγγύη, σύμφωνα με τη Δ3, είναι οι βασικές στρατηγικές που θα ευοδώσουν μια μεντορική σχέση.

Η Δ4 αναφέρεται στην ψυχολογική σκοπιά της μεντορικής σχέσης, υπογραμμίζοντας πως η αγάπη και ο σεβασμός στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, στο στυλ και στις απόψεις του θα είναι βάση μιας ειλικρινούς και δομημένης σχέσης. Συμπληρώνει μάλιστα πως θα πρέπει να τον στηρίζει, να τον ενθαρρύνει, να τον συμβουλεύει διακριτικά, να τον εμπυχώνει, να συνεργάζεται μαζί του, όταν κι αν εκείνος το επιθυμεί. Να είναι μέντορας που τον διακατέχει η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η δικαιοσύνη, η υπομονή, το χιούμορ, να είναι ευαίσθητος και τίμιος. Να μοιράζεται τις εμπειρίες του, να επιδιώκει όμως ταυτόχρονα την ανεξαρτησία του νεότερου παρέχοντας του αναγνώριση. Έτσι θα εγκαθιδρυθεί μια υγιής και καρποφόρα σχέση μεταξύ του μέντορα και του «μαθητή» του.

4.3 Διερεύνηση αιτιών για τη μη εγκαθίδρυση του θεσμού στην Ελλάδα

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις δυνατότητες εγκαθίδρυσης του εν λόγω θεσμού στην Ελλάδα. Για την απάντηση σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα τέθηκαν δύο ερωτήσεις σχετικά με το λόγο που θεωρούν ότι έχει εφαρμοστεί στην πράξη ο θεσμός του μέντορα, παρά τη θεσμοθέτησή του με σχετικό νόμο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και σχετικά με το κατά πόσο υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος να επιτευχθεί ουσιαστικά μία συνεργασία μέντορα εκπαιδευόμενου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Αρχικά, στην ερώτηση οκτώ (8) του μεθοδολογικού εργαλείου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το λόγο που εκείνοι κρίνουν ως πιο σημαντικό για τη μη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στα ελληνικά σχολεία, παρά το γεγονός ότι

έχει θεσπιστεί σχετικός νόμος (ν.3848/2010). Γενικώς, μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων τόνισε την ήδη, άτυπη εφαρμογή του ρόλου του μέντορα στο πλαίσιο της δουλειάς τους και πριν από τη θεσμοθέτησή του. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν, καθώς και η θεματική τους ανάλυση.

Πίνακας 5 Θεματική ανάλυση όγδοης ερώτησης

Ερώτηση 8: Ο θεσμός του Μέντορα έχει θεσμοθετηθεί για την ελληνική εκπαίδευση με το ν.3848/2010, αλλά δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής. Γιατί πιστεύετε πως ο θεσμός του Μέντορα δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη στο ελληνικό σχολείο;		
A/A	Απόσπασμα	Λέξεις – Κλειδιά Θέματα
1	«Το πρώτο είναι ότι υπάρχει μια γενική αδιαφορία. [...] Στην πράξη όμως γίνεται μερικές φορές άτυπα και εθελούσια, καθώς ως νέα εργαζόμενη είχα συναντήσει διευθυντές-μέντορες, οι οποίοι με βοήθησαν. Δεν είναι ότι δεν έχει εφαρμοστεί, απλά υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που το εφαρμόζουν άτυπα».	Αδιαφορία, Άτυπη Εφαρμογή
2	«Καταρχήν στην ελληνική εκπαίδευση και ειδικά στην πρωτοβάθμια υπάρχει ένα σφιχτό αναλυτικό πρόγραμμα. [...] Νομίζω ότι είναι καθαρά θέμα αναλυτικού προγράμματος και κατά πόσο θέλει η ίδια η πολιτεία να το εφαρμόσει ή όχι».	Προγραμματισμός
3	«Για μένα ο θεσμός του μέντορα δεν είναι απαραίτητος από τη στιγμή που υπάρχει ο σύλλογος διδασκόντων, η συναδελφικότητα και η αλληλεγγύη και πάντα οι σχέσεις στο σχολείο λειτουργούσαν με διαπροσωπικότητα [...] Δεν πιστεύω ακόμα και τώρα να λειτουργήσει ο θεσμός του μέντορα με θετικό πρόσημο. Αυτό θα	Μη Απαραίτητος Θεσμός

	<i>επιφέρει μεγάλο ανταγωνισμό και προσκρούσεις. [...]».</i>	
4	<i>«Πιστεύω ότι ο μέντορας πρέπει μαζί με την εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία να έχει και αυξημένα προσόντα, όπως να έχει επιστημονικό υπόβαθρο (π.χ. γνώσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, γνώσεις ΤΠΕ). Σήμερα με αυτά τα δεδομένα και βάσει εμπειρίας, λίγοι διευθυντές κατέχουν όλα αυτά. [...] Επίσης ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι και οι νέοι δεν έχουν τόσο τη διάθεση να καθίσουν δίπλα σε εμάς τους μεγαλύτερους. Πρέπει να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης. Επιπλέον δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση. Υπάρχει ένας μη ξεκάθαρος τρόπος εφαρμογής».</i>	Απαίτηση Γνώσεων, Οικοδόμηση Σχέσης Εμπιστοσύνης, Ελλιπής Ενημέρωση
5	<i>«Δεν εφαρμόστηκε, γιατί ο συνδικαλισμός προβάλλει συνεχώς αντίσταση. [...] Υπάρχουν συνάδελφοι που θέλουν, αλλά έρχονται οι συνδικαλιστές ανά δύο μέρες, προσπαθώντας να τους πείσουν να μην το κάνουν. Αντί να πάμε μπροστά, πάμε πίσω».</i>	Συνδικαλισμός Αντίσταση
6	<i>«Δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη, διότι είναι ένας θεσμός που πρώτα θα έπρεπε να δοκιμαστεί πιλοτικά σε κάποια σχολεία και αν πήγαινε καλά να εφαρμοστεί και στο σύνολο. Όταν εφαρμόζουμε καινοτόμες ιδέες θεωρώ ότι χρειάζεται οργάνωση».</i>	Ανάγκη Πιλοτικής Εφαρμογής, Ελλιπής Οργάνωση
7	<i>«[...] Δεκάδες θεσμοί δεν εφαρμόζονται λόγω παρεμποδίσεων, κυρίως συνδικαλιστών και εκπαιδευτικών. Όπως η εσωτερική αξιολόγηση έτσι και αυτός ο θεσμός μπλοκάρεται από τους δασκάλους».</i>	Συνδικαλισμός Αντίσταση
8	<i>«Θεωρώ πως έχει κολλήσει λίγο στην αξιολόγηση, καθώς θα φέρει κι άλλα θέματα επί</i>	Κακή Οργάνωση,

	<i>τάπητος. Θα φέρει τον ορισμό του μέντορα, ποιος θα οριστεί δηλαδή μέντορας, αν θα υπάρχουν αξιολογικές στάσεις από τους μέντορες κ.α. Επίσης ο σύλλογος διδασκόντων είναι επιφυλακτικός στον θεσμό αυτόν, για το επιφυλάσσει αυτός ο θεσμός. [...] Νομίζω πως είναι και λίγο συνδικαλιστικά όλα αυτά τα θέματα. Επιπλέον και ο τόπος του σχολείου παίζει ρόλο. [...]</i> ».	Επιφυλακτικότητα Εκπαιδευτικών
9	<i>«Δεν έχει θεσμοθετηθεί, ωστόσο εφαρμόζεται άτυπα στα σχολεία. [...] Τώρα με τον νέο νόμο μπαίνει ως θεσμός και εννοείται περισσότερη γραφειοκρατία».</i>	Άτυπη Εφαρμογή, Γραφειοκρατία
10	<i>«Στην πράξη πιστεύω ότι γίνεται εδώ και πολλά χρόνια και το ζούμε εμείς οι διευθυντές [...] Αυτά γίνονται άτυπα, γιατί εκμεταλλευόμαστε τον λιγότερο χρόνο που βρίσκουμε, ο οποίος μπορεί να είναι κάποιο κενό, ένα διάλειμμα, μια συνεδρίαση».</i>	Άτυπη Εφαρμογή

Η ερώτηση σχετικά με τους λόγους που δεν έχει εφαρμοστεί στα ελληνικά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, είχε ως αφορμή την έρευνα του Τσερέκα (2018). Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας του, οι κυριότεροι λόγοι που αναφέρθηκαν ήταν:

α) Η έλλειψη χρόνου και η πολλή γραφειοκρατία, β) το ασαφές θεσμικό πλαίσιο και γ) η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση, δ) φόβος και άγνοια για τον θεσμό και ε) η ανασφάλεια και ο φόβος ανταπόκρισης στον ρόλο του μέντορα.

Και στην εν λόγω έρευνα οι απαντήσεις και οι αιτιολογήσεις ποικίλουν. Η Δ1 τονίζει την αδιαφορία και την επίδραση του δημοσιουπαλληλισμού, αφού το μόνο που ενδιαφέρει την πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι να κάνουν τη δουλειά τους και να γυρίσουν σπίτι τους, χωρίς να είναι ανοιχτοί σε κάθε τι καινούργιο. Ο Δ2 επιρρίπτει τις ευθύνες της μη εφαρμογής στο σφικτό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο δεν αφήνει και πολλά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Οι Δ3, Δ9 και Δ10 δεν

βρίσκουν λόγο υποχρεωτικής ανάθεσης του εν λόγω θεσμού, μιας και ο θεσμός αυτός εφαρμόζεται άτυπα εδώ και χρόνια στα σχολεία. Η ανθρωπιά και η αλληλεγγύη όπως τονίζουν είναι χαρακτηριστικά του κλάδου και έτσι, όσο αφορά τις ίδιες, κανείς νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, όταν τις χρειάστηκε δεν του παρείχαν βοήθεια και καθοδήγηση.

Η Δ4 έρχεται σε συμφωνία με τον τρίτο επικρατέστερο λόγο της έρευνας του Τσερέκα, σύμφωνα με τον οποίο οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί που βρίσκονται αυτήν τη στιγμή στα σχολεία δεν έχουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο να προβούν και να αναλάβουν μια τέτοια ευθύνη. Πρέπει να κατέχει γνώσεις πάνω στην εκπαίδευση ανηλίκων αλλά και στις Νέες Τεχνολογίες μιας και το e-mentoring απαιτεί κάτι τέτοιο.

Επίσης οι απόψεις των Δ6, Δ8 και Δ4 συνάδουν με την προϋπάρχουσα έρευνα, αναφέροντας ως αίτιο τη λανθασμένη οργάνωση και το ασαφές θεσμικό πλαίσιο. Η εφαρμογή ενός πρωτάκουστου θεσμού, προϋποθέτει σωστό σχεδιασμό, άριστη καθοδήγηση και εν συνέχεια την εφαρμογή. Στην Ελλάδα η Υπουργός παιδείας ανέφερε το καλοκαίρι τη νομοθέτηση του θεσμού και τον Σεπτέμβριο την υλοποίησή του. Κάτι τέτοιο είναι λογικό και επόμενο να επιφέρει κύματα αντιδράσεων και κινητοποιήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Τέλος οι Δ5 και Δ7 έρχονται να εισάγουν έναν καινούργιο λόγο στο προσκήνιο. Το όνομα αυτού είναι συνδικαλισμός. Θεωρούν λοιπόν πως υπαίτιος όχι μόνο για τη μη εφαρμογή του mentoring αλλά και άλλων θεσμών είναι οι συνδικαλιστές. Όπως καταγγέλλει η Δ5, ενώ υπάρχουν εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα, οι συνδικαλιστές τους πιέζουν να μη δεχτούν, με αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο.

Παρακάτω, στην ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν εάν θεωρούν ότι υπάρχει επαρκής χρόνος μέσα στις σχολικές μονάδες από την πλευρά των μεντόρων, ώστε να είναι σε θέση να συνεργαστούν με τους εκπαιδευόμενους τους ουσιαστικά. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή την περίπτωση και η θεματική τους ανάλυση.

Πίνακας 6 Θεματική Ανάλυση ένατης ερώτησης

Ερώτηση 9: Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος μέσα στις σχολικές μονάδες, από την πλευρά των μεντόρων, ώστε να συνεργαστούν με τους εκπαιδευόμενους τους;		
A/A	Απόσπασμα	Λέξεις – Κλειδιά Θέματα
1	«Η έλλειψη χρόνου είναι ένα πρόβλημα, διότι οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι πάρα πολλές. Έχει πολλή γραφειοκρατία, [...] Βέβαια να πω, ότι ο διευθυντής που θέλει βρίσκει και τον χρόνο και αναλαμβάνει και αυτήν την τόσο αναγκαία δουλειά, καθώς θεωρώ πως δεν είναι ένα διοικητικό πρόσωπο απλώς, αλλά όπως η οικογένεια θέλει έναν αρχηγό, έτσι και το κάθε σχολείο, όντας μια οικογένεια, χρειάζεται έναν σωστό αρχηγό».	Έλλειψη Χρόνου, Γραφειοκρατία
2	«[...] το Υπουργείο παιδείας να μεριμνήσει, ώστε να υπάρχουν κενές ώρες και αυτές οι ώρες να ορίζονται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, ώστε να μπορούν να συνεργάζονται. Το θεωρώ πολύ δύσκολο, ειδικά με τις αναπληρώσεις που γίνονται λόγω ελλείψεων να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο [...]».	Ανάγκη για Καλύτερο Προγραμματισμό
3	«Εκτός ωραρίου θα μπορούσα να βοηθήσω. Υπάρχει βέβαια και λίγος χρόνος [...] Όχι άπλετος αλλά όταν υπάρχει καλή διάθεση νομίζω ότι μπορεί να ισχύσει. Δεν είναι το ωράριο που λειτουργεί αποδυναμωτικά σε αυτόν τον θεσμό».	Έλλειψη χρόνου
4	«Ναι. Υπάρχει. Ο χρόνος δεν θα είναι ποτέ σταθερός, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους ευκαιριακά θα δίνονται δυνατότητες, οπότε θα κλέ-	Έλλειψη Χρόνου,

	<i>βεις χρόνο. Ο χρόνος είναι μια ευκαιρία [...] “θα τον αρπάξεις από τα μαλλιά”, εφόσον υπάρχουν οι προηγούμενες προϋποθέσεις».</i>	Εφαρμογή αν υπάρχει θέληση
5	<i>«Βέβαια υπάρχει. Πάντοτε υπάρχει χρόνος. Το τι χρονικά κενά υπάρχουν στα σχολεία δε λέγεται. [...]».</i>	Ύπαρξη Αρκετού Χρόνου
6	<i>«Τόσο οι μέντορες όσο και οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν πολλές υποχρεώσεις στις τάξεις τους [...] δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για τέτοιου είδους συνεργασία».</i>	Μη Επαρκής Χρόνος
7	<i>«Μεταξύ μας ο/η διευθυντής/τρια έχει αναλάβει πάρα πολλά πράγματα [...] Θα βρεθεί χρόνος και μαζί με τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος θα πρέπει να δείχνει μια ανοχή, θα καταφέρουν να υλοποιήσουν αυτήν τη σχέση».</i>	Έλλειψη Χρόνου, αλλά Ικανότητα Εφαρμογής
8	<i>«Θα χρειαστούν σίγουρα περισσότερες ώρες. Αν εξαιρέσουμε το εκπαιδευτικό έργο, δεν υπάρχει πολύς ελεύθερος χρόνος [...]».</i>	Έλλειψη Χρόνου
9	<i>«Όχι δεν υπάρχει. Αυτό θα γίνεται εκτός του εκπαιδευτικού ωραρίου [...] Για να γίνει κάποιος μέντορας θα πρέπει να του δώσουν λιγότερες ώρες σε κάποιο τμήμα».</i>	Έλλειψη Χρόνου, Μείωση Διδακτικού Ωραρίου για Εφαρμογή
10	<i>«Αν πούμε ότι θα ακολουθηθεί ο νέος νόμος κατά γράμμα και ο μέντορας θα πρέπει να κάνει όλα όσα ορίζει, όχι δεν υπάρχει επαρκής χρόνος. Κατ’ εμέ δε θα έπρεπε να έχει καθόλου διδακτικό ωράριο, για να μπορεί να οργανώνει όλα όσα περιγράφει η νομοθεσία [...] Θα έπρεπε να είναι ένα είδος «manager», με την καλή έννοια, του</i>	Έλλειψη Χρόνου, Μείωση Διδακτικού Ωραρίου για Εφαρμογή

	<i>νέου εκπαιδευτικού και να μην κάνει τίποτα άλλο».</i>	
--	--	--

Όπως διαφαίνεται και στην έρευνα της Σαρρή (2019), από την οποία ανακλήθηκε το ερώτημα αναφορικά με τον χρόνο και την εφαρμογή του θεσμού στα ελληνικά σχολεία, οι ερωτώμενοι είναι διχασμένοι. Αρκετοί ερωτώμενοι και στις 2 έρευνες είναι κάθετοι, στο ότι δεν υπάρχει επαρκής χρόνος από πλευράς των διευθυντών, ώστε να αναλάβουν κι αυτόν τον ρόλο, ενώ στην αντίπερα πλευρά βρίσκονται οι διευθυντές/τριες, οι οποίοι/ες θεωρούν και υποστηρίζουν το ρητό πως «όποιος θέλει βρίσκει χρόνο.» Πιο συγκεκριμένα οι Δ6, Δ9 και Δ10 δηλώνουν πως δεν υπάρχει ξεκάθαρα χρόνος, ώστε ο διευθυντής/τρια να αναλάβει τον ρόλο του μέντορα. Όλες οι υπόλοιπες αρμοδιότητες και ευθύνες που έχει του καλύπτουν τον χρόνο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν χρονικά περιθώρια για μια τόσο χρονοβόρα διαδικασία.

Αντίθετα οι Δ1, Δ2, Δ3 και Δ8 αμφιταλαντεύονται μεταξύ του ναι και όχι. Ναι μεν θεωρούν ότι δεν υπάρχει χρόνος και ειδικά λόγω υπέρμετρης γραφειοκρατίας (Δ1) ή λόγω έλλειψης προσωπικού (Δ2) αλλά σίγουρα εκτός ωραρίου (Δ3 και Δ8) θα μπορούσε ο μέντορας καλή τη πίστει να αφιερώσει κομμάτι από τον προσωπικό του χρόνο, ώστε να συμβουλευτεί τον μαθητευόμενο του.

Απόλυτα θετικοί στην ύπαρξη χρόνου τάσσονται τέλος οι εναπομείναντες ερωτώμενοι, οι οποίοι υποστηρίζουν πως υπάρχει χρόνος για τη διεκπεραίωση του θεσμού μέσα στις σχολικές μονάδες. Ενδιαφέρουσα ωστόσο παρουσιάζεται η απάντηση της Δ4, η οποία παρομοιάζει τον χρόνο σαν ένα άγαλμα που έχει όλα τα μαλλιά του μπροστά και πίσω είναι φαλακρό. Τονίζει πως ο χρόνος είναι μια ευκαιρία και όπως την ευκαιρία την «αρπάζεις», όταν βρεθεί μπροστά σου, έτσι κάνεις και με τον χρόνο. Όταν βρεθεί χρόνος, που θα βρεθεί, θα είσαι έτοιμος/η να τον αξιοποιήσεις.

4.4 Διερεύνηση προτίμησης μεταξύ δια ζώσης και εξ αποστάσεως καθοδήγησης

Αναφορικά με την απάντηση στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το εάν είναι προτιμότερη η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα δια ζώσης ή εξ αποστά-

σεως, τέθηκε μία ερώτηση, η οποία αποτελεί και την τελευταία ερώτηση της συνέντευξης, όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποτιμήσουν και να επιλέξουν τον τύπο καθοδήγησης που κρίνουν καλύτερο. Συνολικά, μπορεί να λεχθεί ότι προτιμώνται και οι δύο τρόποι για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, ενώ για κάποιους από τους συμμετέχοντες ο συνδυασμός είναι η χρυσή τομή. Όσον αφορά τη δια ζώσης καθοδήγηση, ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της κρίθηκε η αμεσότητα και η προσωπική σχέση που αναπτύσσεται, ενώ για την εξ αποστάσεως, βασικό της προτέρημα είναι η ευελιξία που προσφέρει. Αναλυτικότερα, στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι απαντήσεις τους και η θεματική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε.

Πίνακας 7 Θεματική Ανάλυση δέκατης ερώτησης

Ερώτηση 10: Ποια η γνώμη σας για την εξ αποστάσεως υποστήριξη-καθοδήγηση σε σχέση με τη δια ζώσης;		
A/A	Απόσπασμα	Λέξεις – Κλειδιά Θέματα
1	<i>«Τη δια ζώσης θα επέλεγα, καθώς υπάρχει αμεσότητα, ένα πιο ζεστό κλίμα. Πίσω από την οθόνη πολλές φορές ο άνθρωπος μπορεί να κρύβει και κάποια συναισθήματα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ψεύτικης μεντορικής σχέσης».</i>	Δια Ζώσης, Αμεσότητα
2	<i>«Αν και η δια ζώσης δεν μπορεί να αντικατασταθεί 100% από την εξ αποστάσεως. Επειδή όμως θα πρέπει αφιερωθεί κάποιος χρόνος η εξ αποστάσεως σίγουρα θα βοηθήσει και θα βελτιώσει τον θεσμό του μέντορα αρκεί να υπάρχει καλή διάθεση από την πολιτεία και τα μέλη [...]».</i>	Εξ Αποστάσεως, Ευελιξία Χρόνου
3	<i>«Κάθετα θα επέλεγα τη δια ζώσης, καθώς μέσα από αυτήν δημιουργείται μια προσωπική σχέση, έρχεται πιο κοντά ο ένας στον άλλον και αυτή η σχέση είναι εκείνη που δημιουργεί το θετικό αποτέλεσμα σε αυτό που θέλεις να προσφέρεις, να μοιραστείς, να διδάξεις, να κατευθύνεις [...]».</i>	Δια Ζώσης. Προσωπική Σχέση, Αμεσότητα

4	«Ξεκάθαρα προτιμώ τη δια ζώσης, είναι πιο από-τελεσματική, αυθεντική [...]».	Δια Ζώσης, Αποτελεσματικότητα, Αυθεντικότητα
5	«Θα επέλεγα έναν συνδυασμό. Θέλω και τον δια ζώσης τρόπο, καθώς είναι αλλιώς να βλέπεις τον άλλον προσωπικά, αλλά για οποιαδήποτε συμβουλή, πληροφορία θα μπορούσε να γίνει και ηλεκτρονικά. [...] Η εφαρμογή θα πρέπει να γίνει δια ζώσης. Εξ αποστάσεως για το θεωρητικό. Η πράξη δια ζώσης. Συνδυαστικά νομίζω είναι το καλύτερο. [...]».	Συνδυασμός, Δια Ζώσης, Προσωπική Επαφή, Πρακτική Εφαρμογή, Εξ αποστάσεως, Θεωρητική Συμβουλευτική
6	«Είμαι υπέρ της δια ζώσης υποστήριξης-καθοδήγησης χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι σε περίπτωση ανάγκης δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί και η εξ αποστάσεως».	Δια Ζώσης
7	«Θεωρώ πως ο συνδυασμός πάντα αποτελεί την άριστη λύση. Σαφέστατα η δια ζώσης προσφέρει οικειότητα, αμεσότητα [...] Η εξ αποστάσεως λύνει πολλά προβλήματα, κυρίως καιρικά και χιλιομετρικά. Κι αυτή λοιπόν έχει οφέλη, που μπορούν να αξιοποιηθούν».	Συνδυασμός, Δια Ζώσης, Αμεσότητα, Εξ Αποστάσεως, Ευελιξία
8	«Σίγουρα και τα 2 μοντέλα βοηθούν. Κάποιοι που βρίσκονται μακριά και έχουν διάθεση να βοηθήσουν ως μέντορες θα τους βοηθήσει η εξ αποστάσεως καθοδήγηση, απλά νομίζω θα είναι θεωρητικά όλα. Εγώ προσωπικά θα προτιμούσα να γίνεται επί τόπου, μέσα στο σχολείο και σε καθημερινή βάση, για να μπορούν να προκύπτουν και τα θέματα. Αλλιώς θα είναι όλα πολύ «στημένα» και «προγραμματισμένα. Δια ζώσης λοιπόν είναι πιο αληθινό και πιο ωραίο».	Εξ Αποστάσεως, Ευελιξία,
9	«Θεωρώ ότι είναι πιο δύσκολη η εξ αποστάσεως. Θα προτιμούσα να είναι δια ζώσης.»	Δια Ζώσης

10	«[...] Θέλω να καταλήξω ότι το κάθε τι έχει την αξία του. Το δια ζώσης για το επείγον, το άμεσο, το γρήγορο και το εξ αποστάσεως για περισσότερη μελέτη».	Συνδυασμός, Δια Ζώσης, Αμεσότητα, Εξ Αποστάσεως, Καλύτερη Προετοιμασία
----	---	--

Στην τελευταία ερώτηση του οδηγού συνέντευξης, η οποία ανακλήθηκε από τη διπλωματική έρευνα της Σπανορρήγγα (2017), τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίκρουση. Οι ερωτώμενοι της λοιπόν εξέφρασαν τις θετικές απόψεις τους για την απομακρυσμένη καθοδήγηση, τεκμηριώνοντας τα προτερήματα που διαθέτει συγκριτικά με την παραδοσιακή μορφή καθοδήγησης, όπως η άρση του χωροχρόνου, η αίσθηση της ανωνυμίας, η άμεση ανταπόκριση και η απουσία κριτικής από τον μέντορα. Υποστήριξαν πως η εξ αποστάσεως παρέχει μεγαλύτερη άνεση από τη δια ζώσης, αφού και τα δύο μέλη είναι στην άνεση του σπιτιού τους, χωρίς άγχος και άλλες ευθύνες να τους περιτριγυρίζουν.

Ανέφεραν επίσης τα πλεονέκτημα του e-mentoring όντας σε κάποιο απομακρυσμένο νησί ή χωριό. Ο χωροχρόνος καθορίζεται από τους ίδιους κάτι που στο δια ζώσης είναι προκαθορισμένο μιας και οι συναντήσεις γίνονται κατά κύριο λόγο στο εργασιακό ωράριο. Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί πως οι Δ2, Δ7 και Δ8 ανέφεραν πως η εξ αποστάσεως θα ήταν ωφέλιμη σε περιπτώσεις απομακρυσμένων περιοχών και πως λύνεται το πρόβλημα της απόστασης.

Οι Δ1, Δ3, Δ4, Δ9 τάχθηκαν κάθετα υπέρ της δια ζώσης καθοδήγησης. Υποστήριξαν πως μια σχέση καθοδήγησης, η οποία πρέπει να διακατέχεται από ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη και ισότητα, μπορεί να δημιουργηθεί μόνο δια ζώσης. Διαφορετικά υπάρχει περίπτωση ένα από τα 2 μέλη ή και τα 2 να κρύβονται πίσω από την οθόνη, με αποτέλεσμα τη γέννηση μιας ψεύτικης σχέσης.

Ωστόσο οι υπόλοιποι ερωτώμενοι προτίμησαν έναν συνδυασμό και των 2 μεθόδων. Προτάθηκε μάλιστα η λύση της χρήσης της εξ αποστάσεως καθοδήγησης για την εκμάθηση της θεωρίας και η δια ζώσης για την υλοποίηση της θεωρίας στην πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αφορά των κυρίων ευρημάτων που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφία, ώστε ο αναγνώστης να έχει μια πιο ολοκληρωτική εικόνα σχετικά με το θεσμό του μέντορα στην Ελλάδα, τη διαδικτυακή, εξ αποστάσεως μορφή του θεσμού, φερόμενη με το όνομα e-mentoring και τον ρόλο του διευθυντή μέσα σε αυτό.

Απώτερος στόχος και επιστημονική παρακαταθήκη της παρούσας εργασίας είναι η, έστω και σε μικρή κλίμακα, αποτύπωση των απόψεων διευθυντών και διευθυντριών για το e-mentoring στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανεξαρτήτως από το φορέα οργάνωσης τους και ταυτόχρονα η εφικτή εγκαθίδρυση του θεσμού στα ελληνικά πλαίσια.

Ο θεσμός του mentoring δεν βρει εφαρμογή ακόμη στην πράξη στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της χώρας, παρόλο που έχει θεσμοθετηθεί με το ν.3848/ 2010, όπως έχει ήδη αναφερθεί, με αποτέλεσμα την ανυπαρξία ενός οργανωτικού πλαισίου καθοδήγησης και στήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει πολλούς ανθρώπους στην εκπόνηση ερευνητικών προσπαθειών τα τελευταία χρόνια στον ελλαδικό χώρο. Τα ευρήματα, ωστόσο, της παρούσας έρευνας αφορούν κυρίως τις απόψεις διευθυντών και διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της έλλειψης εμπειριστατωμένων στοιχείων, με στόχο τον εμπλουτισμό των ερευνητικών πορισμάτων.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως η τωρινή Υπουργός Παιδείας, προσπάθησε να εντάξει και να εφαρμόσει από τον Σεπτέμβριο του 2022 τον θεσμό του μέντορα θέτοντας όμως ως μέντορα έναν εκπαιδευτικό, που επιθυμεί να αναλάβει τον ρόλο αυτόν και ως μεντορευόμενο τον εκπαιδευτικό, είτε νεοδιοριζόμενο είτε αναπληρωτή, με προϋπηρεσία κάτω των 5 ετών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλοί ερωτώμενοι διευθυντές και διευθύντριες να είναι υποψιασμένοι επί του θέματος, μιας και είχαν λάβει την εν λόγω εγκύκλιο. Βέβαια αυτό το γεγονός έρχεται σε αντίκρουση με την παρούσα έρευνα μιας και αυτή αφορά τον θεσμό του μέντορα, τον οποίο διαδραματίζει ο/η ηγέτης του σχολείου, κάτι το οποίο απέκλεισε η Υπουργός.

Η καταγραφή των συμπερασμάτων λοιπόν θα διεκπεραιωθεί έχοντας ως άξονα τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «**Ποια η γνώση και η σχέση των διευθυντών/διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το e-mentoring;**», έγινε αντιληπτό μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, πως η συντριπτική πλειοψηφία και συγκεκριμένα 10 στους 10 διευθυντές δεν γνωρίζουν την έννοια της εξ αποστάσεως καθοδήγησης. Το περίεργο είναι πως μετά από δύο χρόνια καραντίνας και διαδικτυακής εκπαίδευσης θα περίμενε κανείς να το γνωρίζουν, κάτι το οποίο δε συνέβη. Ίσως βέβαια η μη συναναστροφή τους με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να συνετέλεσε σε αυτήν την άγνοια. Ανακουφιστικό βέβαια ήταν το γεγονός πως μερικοί/ές έχοντας η λέξη e-mentoring το πρόθημα e- κατάλαβαν, πως πρόκειται για κάτι που γίνεται διαδικτυακά.

Σχετικά με τον μέντορα και τον ρόλο που διαδραματίζει οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήταν ενήμεροι. Διαφάνηκε λοιπόν πως οι γνώσεις των διευθυντών/ντριών γύρω από τον θεσμό του mentoring και γενικότερα την έννοια της καθοδήγησης προκύπτουν, είτε μέσω της προσωπικής εμπειρίας τους είτε λόγω της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.

Αυτό το γεγονός φανερώνει πως οι συγκεκριμένες έννοιες δεν είναι πρωτόκουστες στους σχολικούς ηγέτες, αφού αφορούν την εκπαιδευτική και καθοδηγητική τους γνώση και εμπειρία. Οι δε απαντήσεις τους χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία και ανταποκρίνονται, στις βασικές εννοιολογικές πτυχές της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Τέλος διαφαίνεται, ότι η εικόνα που έχουν σχηματίσει οι διευθυντές/ντριες για τον μέντορα εναρμονίζεται με τους ορισμούς, που έχουν δοθεί για την έννοια στη σχετική βιβλιογραφία.

Ως προς τον ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίζει ο μέντορας υπάρχει μεγάλη ταύτιση μεταξύ των απαντήσεων των διευθυντών/ντριων. Ο καθοδηγητικός, βοηθητικός και φιλικός ρόλος αναδείχθηκε ως ο σημαντικότερος, καθώς αναφέρθηκε από τους περισσότερους, ενώ ακολουθούν άλλες λειτουργίες, όπως αυτή του εμπνευστή, του φίλου και του καλού ακροατή της μεντορικής σχέσης. Η ομοιομορφία αυτή ίσως οφείλεται στο γεγονός πως οι διευθυντές και διευθύντριες έχουν ενσαρκώσει τους συγκεκριμένους ρόλους. Η προθυμία και η αφιέρωση του πολύτιμου χρόνου τους για την υλοποίηση της συνέντευξης ενός άγνωστου ερευνητή -κατά περιπτώσεις-, δίνουν την

εντύπωση πως το ίδιο πρόθυμοι/ες και βοηθητικοί/ές θα είναι και απέναντι σε κάποιον νέο συνάδελφο.

Ωστόσο τονίστηκε από μερικούς, πως ο ρόλος δε θα πρέπει να αξιολογικός, καθώς θα έχει αρνητικές συνέπειες τον ψυχισμό του καθοδηγούμενου. Επομένως, οι απόψεις των διευθυντών για τον ρόλο του μέντορα γίνεται αντιληπτός από τους διευθυντές/ντριες ως καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και εμπνευστικός και λιγότερο αξιολογικός και έρχεται σε αρμονία με παρόμοια πορίσματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας (Abell et al., 1995).

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, που διερευνήθηκε κατά την πραγματοποίηση της διπλωματικής: «**Ποιες οι δυνατότητες για επιτυχή εγκαθίδρυσή του e-mentoring στην Ελλάδα;**» εξετάστηκαν δύο παράμετροι. Αρχικά έγινε προσπάθεια ανίχνευσης του κυριότερου λόγου μη εγκαθίδρυσης του θεσμού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Λόγω του ανοιχτού τύπου της ερώτησης, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Ο συνδικαλισμός, η έλλειψη επαρκών γνώσεων από πλευράς των μεντόρων, η μη σημαντικότητα του θεσμού αλλά και η αδιαφορία είναι μερικά παραδείγματα, που αναφέρθηκαν ως κυριότερες αιτίες.

Όπως αναλύθηκε και παραπάνω οι περισσότεροι λόγοι συνάδουν με την έρευνα του Τσερέκα (2018), στην έρευνα του οποίου κυριότεροι λόγοι ήταν οι : α) Η έλλειψη χρόνου και η πολλή γραφειοκρατία, β) το ασαφές θεσμικό πλαίσιο και γ) η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση, δ) φόβος και άγνοια για τον θεσμό και ε) η ανασφάλεια και ο φόβος ανταπόκρισης στον ρόλο του μέντορα.

Δεύτερη παράμετρος ήταν κατά πόσο ο χρόνος και οι αρμοδιότητες των σχολικών ηγετών καθίσταται αρνητικός παράγοντας για την υλοποίηση και τη σωστή λειτουργία μιας τέτοιας σχέσης. Ένα σημαντικό εμπόδιο που προκύπτει στο σχολείο, ως προς την καθοδήγηση του προσωπικού, κατέστη σαφές ότι είναι η εύρεση χρόνου.

Ο χρόνος ήταν, είναι και θα είναι πάντα ένα πρόβλημα για το ελληνικό σχολείο και, σύμφωνα με άπαντες τους ερωτώμενους, ο χρόνος εντός του σχολικού ωραρίου δεν είναι αρκετός, για να λειτουργήσει σωστά, όταν κι όποτε εφαρμοστεί επισήμως, ο θεσμός του μέντορα. Η πίεση των διευθυντών των σχολικών μονάδων από τον χρόνο είναι μείζονος σημασίας, οπότε το Υπουργείο θα πρέπει να λάβει υπόψη του το πρόβλημα αυτό και να το επιλύσει με κάθε δυνατό τρόπο.

Τέλος το τρίτο ερώτημα: «**Θα επέλεγαν το e-mentoring, σε σχέση με το παραδοσιακό πρόσωπο-με-πρόσωπο mentoring, θεωρώντας το ως πιο σύγχρονη και πιο αποτελεσματική μέθοδο υποδοχής, επιμόρφωσης και υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών;**» έθετε τους/τις ερωτώμενους/ες σε διχασμό σχετικά με ποια μορφή καθοδήγησης θα επέλεγαν και γιατί.

Στη βιβλιογραφία και σε παρόμοια έρευνα που υλοποιήθηκε από την Σπανορήγγα (2017) οι ερωτώμενοι/ες τέθηκαν υπέρ της εξ αποστάσεως υπογραμμίζοντας κυρίως τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτή. Τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας έρχονται σε αντίθεση με της παρούσας μιας και οι διευθυντές/ντρίες τάχθηκαν υπέρ της δια ζώσης. Βέβαια από τρία στελέχη ως επικρατέστερη και καλύτερη μέθοδος κρίθηκε και αποτυπώθηκε ο συνδυασμός και των δυο κατά περίπτωση, ως η χρυσή τομή για να συνδυαστούν τα θετικά της καθεμιάς. Οφέλη έχουν και οι δύο μέθοδοι και ανάλογα της χρήσης μπορούν να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα της κάθε μεθόδου. Δηλαδή θα γίνεται χρήση της δια ζώσης για την πρακτική εφαρμογή και την εξ αποστάσεως για την αποστολή συμβουλών, την επίλυση αποριών και προβλημάτων και γενικότερα για τη θεωρητική προσέγγιση.

5.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα θα συμβάλλει σημαντικά αφενός στον εμπλουτισμό της επιστημονικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται στα πεδία της διαδικτυακής καθοδήγησης ενώ, αφετέρου, τα ευρήματά της μπορούν να αξιοποιηθούν και στην καθημερινή πρακτική στο περιβάλλον του σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων της Α/βάθμιας εκπαίδευσης, βασισμένοι στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μπορούν να υιοθετήσουν το ιδανικό στυλ καθοδηγητή, ώστε να βοηθήνε τους νέους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους.

Η καθοδήγηση και στήριξη των εκπαιδευτικών από τον μέντορα θα πρέπει να ενταχθεί σε ένα ευρύ, μετασχηματιστικό πλαίσιο του επαγγέλματος και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Κρίνεται επομένως αναγκαία η σχεδίαση προγραμμάτων, που σχετίζονται με μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση.

Πέρα από τις μεμονωμένες προσπάθειες του καθενός, προηγείται η ανάγκη να γίνει σωστός συντονισμός όλων των προσπαθειών που καταβάλλονται από τους αρμόδιους φορείς και τα σχολεία, για να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα δομημένης καθοδήγησης. Τα προγράμματα αυτά χρήζουν διοικητικής υποστήριξης, χρηματοδότησης, σαφούς προσδιορισμού του θεσμικού πλαισίου, του σκοπού και του ρόλου των εμπλεκόμενων, κατάρτισης των υποψηφίων μεντόρων με κατάλληλη διάρκεια και παροχής κινήτρων για τη συμμετοχή ικανών και έμπειρων στελεχών σ' αυτά.

Ο θεσμός του μέντορα λειτουργεί βοηθητικά στην επίλυση των προβλημάτων και την προώθηση της εκπαιδευτικής ανανέωσης, εφόσον εδραιωθεί μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, εντιμότητας, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τα απαραίτητα συστατικά για την ομαλή λειτουργία μιας κοινωνικής μικρογραφίας, όπως είναι το σχολείο.

Είναι αναγκαία η καλλιέργεια μιας κουλτούρας mentoring, στην οποία ο εμπειρότερος εκπαιδευτικός μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις και τις συμβουλές του σε ένα νεότερο εκπαιδευτικό που ανήκει στον ίδιο τομέα. Από τη δημιουργία μεντορικής σχέσης ωφελείται περισσότερο η ίδια η σχολική μονάδα και ύστερα οι συμμετέχοντες. Καλλιεργείται συλλογικό πνεύμα επικοινωνίας, αυξάνει η παραγωγικότητα, αναπτύσσονται καλές πρακτικές και βελτιώνονται οι παρεχόμενες υπηρεσίες.

Επίσης, απαιτείται σωστή ενημέρωση για τον θεσμό του Μέντορα, με επιμορφωτικά σεμινάρια και ομαδικά εργαστήρια με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού, που μπορούν να ενισχύσουν την επίγνωση του μεντορικού ρόλου και την αναγνώριση τους ως επαγγελματική πρακτική μέσα στον σχολικό χώρο. Για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον θεσμό του mentoring είναι απαραίτητο να προηγηθεί σχετική κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής θα μπορούσε να δρομολογήσει κάποιο σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης εστιάζοντας την προσοχή στην έννοια, τον σκοπό, τις ιδιαιτερότητες και αλλά και τις δυσκολίες του θεσμού, τα πεδία εφαρμογής του θεσμού, τη σχέση μέντορα με τον προστατευόμενό του αλλά και το πλαίσιο εφαρμογής ενός προγράμματος mentoring στην πράξη.

Επιπλέον, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτήν την εργασία μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για το σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης προσανατολισμένα στον εκπαιδευτικό. Ένα πρόγραμμα που προετοιμάζει έναν δάσκαλο ή έναν εκπαιδευτικό διευθυντή για να αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Χρειάζονται πληροφο-

ρίες σχετικά με τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας ως μέντορας, καθώς και εκπαίδευση στη διαχείριση και την ψυχολογία, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες.

Αν η παραπάνω πρόταση πραγματοποιηθεί σε επίπεδο διαπροσωπικής επικοινωνίας και γίνει αποδεκτή, θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στο επίπεδο της εξ απόστασεως καθοδήγησης.

Η καθοδήγηση είναι μια εκπαιδευτική παρέμβαση και μαθησιακή εμπειρία που στη δράση της περιλαμβάνει ενήλικες, επομένως οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ενεργητική ακρόαση, η ευελιξία και η αισιοδοξία του μέντορα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος. Είναι απαραίτητο να σεβόμαστε την ατομικότητα των μαθητών, να συμμετέχουμε εκούσια, να χρησιμοποιούμε την υπάρχουσα εμπειρία και να διαμορφώνουμε από κοινού το μαθησιακό περιεχόμενο. Η ενσωμάτωση του θεσμού στα σχολεία μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση στην αντιμετώπιση των ατομικών ανησυχιών και αναγκών του προσωπικού.

Συνιστάται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) να προωθήσει ένα σύστημα καθοδήγησης ώστε κάθε σχολική μονάδα, αποκεντρωμένη και αυτόνομη, να μπορεί να αντιμετωπίζει εσωτερικά ζητήματα και να διαμορφώνει τις δικές της πολιτικές. Η καθοδήγηση ανοίγει νέους δρόμους για τον επαγγελματισμό του διδακτικού προσωπικού και θα συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη ολόκληρης της σχολής. Η εμπειρία και η τεχνοκρατική γνώση των έμπειρων διευθυντών μπορούν να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα για τον τομέα της εκπαίδευσης, έχοντας υπόψη την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας.

Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον δικό τους ρόλο ως μέντορες. Τα διεθνή προγράμματα Applied Mentoring που αξιολογήθηκαν ως επιτυχημένα μπορούν να συγκριθούν με τα αντίστοιχα της ελληνικής πραγματικότητας για να βρεθούν πολύτιμα μοντέλα καθοδήγησης συμβατά με τα ελληνικά σχολεία.

Τέλος, θα είναι ενδιαφέρον να γίνει μελλοντική έρευνα σε δυσπρόσιτα μέρη όπως η Ελλάδα, ειδικά τα νησιά του Αιγαίου, για να διερευνηθούν τα κριτήρια και τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας μέντορας, προκειμένου να γίνει σεβαστός και αποδεκτός από όλους τους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, τα οφέλη που βιώνουν οι εκπαιδευό-

μενοι κυρίως μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να αξιολογηθούν και να συγκριθούν με εκείνα της επιτόπιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αμανατίδου, Ε. (2018). *Διερεύνηση διευθυντών και υποδιευθυντών σε σχέση με τον ρόλο του ως μέντορας. Η περίπτωση των διευθυντών και υποδιευθυντών στο νομό Δράμας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Αρβανιτίδου, Σ., & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34 (63), 28-45.

Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Θεοδώρου, Π. Θ., & Πετρίδου, Δ. Ν. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 141-161.

Δάφκου, Β. Ι. (2014). *Οι προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μία έρευνα βασισμένη στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών, αλλά και στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Ιορδανίδης, Γ., & Μακροπούλου, Ε. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις Έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τα προσδοκώμενα οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2016 (2), 156-174.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ματσούκη, Β. (2019). *Το mentoring και το e-mentoring ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μπουμπουλέντρα, Ν. Π. (2015). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Μπρουσκέλη, Α. (2019). *Η Καινοτομία του Μεντορισμού και τα Οφέλη της Μεντορικής Σχέσης για τους Σχολικούς Ηγέτες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών σχετικά με τη Θεσμοθέτησή του στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3848/2010. ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3^η έκδ.). Λευκωσία: Έλενα Κ. Παπαναστασίου, Κωνσταντίνος Παπαναστασίου.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Τεχνολογία*, 4(1).

Πετράς, Χ. (2015). *Η τέχνη του coaching. Εισαγωγή στη θεωρία και πρακτική της Coaching Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Write.

Σπανορρήγα, Χ. (2017). *Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Στραβάκου, Π. (2007). Μέντορας. Στο Ξωχέλλης, Π. (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 440-442.

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε., Τζελέπη-Ρόζενμπεργκ, Κ. (2005). *Coaching and Mentoring: Ισχυρά εργαλεία θετικών αλλαγών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.). Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Αθήνα, 165-176.

Τσερέκας, Ν. (2018). *Ο Θεσμός του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση : Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τσιώλης, Γ.: Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Δαφέρμος, Μ., Κουκουριτάκης, Μ., Σαματάς, Μ., & Χιωτάκης, Σ. (επιμ.). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.

Φραγκούλης, Ι. (2021). Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οφέλη για τους εκπαιδευτές, τους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 9, 270-290.

Ξενόγλωσση

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188. Available online at: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00025-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00025-2)

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

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

Alemdag, E., & Erdem, M. (2017). Designing an e-mentoring program for novice teachers in Turkey and investigating online interactions and program outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 1-28.

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910403.pdf>

Andrews, I. (1987). Induction programs: Staff development opportunities for beginning and experienced teachers. In M. F. Wideen (Ed.), *Staff development for school improvement*. New York: Falmer Press.

APEC. (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education.

Athanases, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S., & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P., (2003). Mentoring as journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-46,49.

Barak, A., & Gluck-Ofri, O. (2007). Degree and Reciprocity of Self-Disclosure in Online Forums. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 10, 407-417.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development, *Journal of In-service Education*, 32(4).

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., & Hill, J. R. (2005). Virtual mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 556-568.

Bonnett, C., Wildemuth, B. M., & Sonnenwald, D. H. (2006). Interactivity between protégés and scientists in an electronic mentoring program. *Instructional Science*, 34(1), 21-61.

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.

- Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94(6), 1049-1071.
- Bryant, S.E., & Terborg, J. R. (2008). Impact of Peer Mentor Training on Creating and Sharing Organizational Knowledge. *Journal of Managerial Issues*, 20(1), 11-29.
- Butler, J. A., Whiteman, R. S., & Crow, G. M. (2013). Technology's role in fostering transformational educator mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 233-248.
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in pharmacy teaching and learning*, 10(6), 807-815.
- Chitpin, S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator. *Professional Development in Education*, 37(2), 225-240.
- Choi, P.L., & Tang, S. (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.
- Christophersen, K. A., Elstad, E., Lejonberg, E., Sandvik, L.V., & Solhaug, T. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 574-590.
- Clinard, L., & Ariav, T. (1998). What Mentoring Does for Mentors: a cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 9.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*. CIPD Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colley, H. (2008). A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257-273.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction:*

Essays in honor of Robert Glaser, L.B. Resnick (ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 453-494.

Cornelius, K. E., Rosenberg, M.S., & Sandmel, K.N. (2019). Examining the Impact of Professional Development and Coaching on Mentoring of Novice Special Educators. *Action in Teacher Education*, 1-18.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Crow, G., & Matthews, L. J. (1998). *Finding one's way: How mentoring can lead to dynamic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Cullingford, C. (2006). *Mentoring in Education: An International Perspective*. ASHGATE.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Education Leadership*, 60(8),7-13.

De Janasz, S. C., Ensher, E. A., & Heun, C. (2008). Virtual relationships and real benefits: using e-mentoring to connect business students with practicing managers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), 394-411.

De Janasz, S. C., & Godshalk, V. M. (2013). The role of e-mentoring in protégés' learning and satisfaction. *Group & Organization Management*, 38(6), 743-774.

Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458.

Edirisingha, P. (2009). Swimming in the deep-end: an e-mentoring approach to help mature students' transition to higher education. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 12(1).

Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. The State of Queensland: Department of Education, Training and Employment.

Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2007). E-mentoring: Next Generation Research Strategies and Suggestions. In the Handbook of Mentoring. Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.), CA: Sage Publications.

- Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264-288.
- Evertson, C., & Smithey, M. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- 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).
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60, 25-29.
- Fischer, D., & Andel, L. (2002). Mentoring in Teacher Education-towards innovative school development. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE, Warsaw, Poland.
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in Schools*. London: Kogan Page.
- Fransson, G. (2016). Online (web-based) education for mentors of newly qualified teachers: Challenges and opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 111-126.
- Gabel-Dunk, G., & Craft, A. (2004). The road to Ithaca: A mentee's and Mentor's Journey. *Teacher Development*, 8, (2-3), 277-295.
- Gallwey, T. (2009). *The Inner Game of Stress: What They Are and How to Make the Most of Them*. New York: Random House.
- Ganser, T. (2002). How Teachers Compare the Roles of Cooperating Teacher and Mentor. *The Educational Forum*, 66(4), 380-385.
- Gardinier, M. P., & Gjedia, R. (2018). Mentoring and teachers' professional development in Albania. *European Journal of Education*, 53(102), 102-117.
- Ghefaili, A. (2003). Cognitive Apprenticeship, Technology, and the Contextualization of Learning Environments. *Journal of Educational Computing, Design & Online Learning*, 4.

- Grant, M. A. (2001). Towards a Psychology of Coaching: The Impact of Coaching on Metacognition, Mental Health and Goal Attainment (PhD). Department of Psychology, Macquarie University, Australia (Sydney).
- Gold, Y. (1996). Beginning Teacher Support, Attrition, Mentoring, and Induction. In J. Sikula (Ed.). Handbook of Research on Teacher Education, Association of American Teachers (548-594). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). How to Help Beginning Teachers Succeed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gutke, H. J., & Albion, P. (2008). Exploring the worth of online communities and e-mentoring programs for beginning teachers. In Proceedings of the 19th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE 2008). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), (1416-1423).
- 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.
- Hamilton, B. A., & Scandura, T. A. (2003). E-Mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402.
- Hansman, C. A. (2002). Diversity and power in mentoring relationships. In I. C. (Ed), Critical perspectives on mentoring: Trends and issues, 39-48.
- Harris, A. L., & Rea, A. (2009). Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on IS education. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 137.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22.
- Hawkrige, D. (2003). The human in the machine: Reflections on mentoring at the British Open University. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 15-24.
- Haworth, K. (1998). Mentor programs provide support via e-mail to women studying science. *The Chronicle of Higher Education*, 44(32), 29-30.

- He, Y., Waterman, S. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.
- Headlam-Wells, J. (2004). E-mentoring for aspiring women managers. *Women in Management Review*, 19(4), 212-218.
- Hillgate Group. (1989). *Learning to teach*. London, England: The Claridge Press.
- Hobson, J. A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 2.
- Holloway, J. H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Homitz, D. J., & Berge, Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*, 15(4), 326-335.
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27-55.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 3, 681-714.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: what the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Johnson, S. M (2008). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, R. M., & Muller, C. B. (2003). Building a better bridge: Testing etraining to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 67-78.
- Kalkavan, S., & Katrinli, A. (2014). The Effects Of Managerial Coaching Behaviors On The Employees' Perception Of Job Satisfaction, Organisational Commitment, And Job Performance: Case Study On Insurance Industry In Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 150, 1137-1147.

Kelehear, Z. (2003). Mentoring the Organization: Helping Principals Bring Schools to Higher Levels of Effectiveness. *NASSP Bulletin*, 87 (637).

Kirk, J. J., & Olinger, J. (2003). From traditional to virtual mentoring. Knippelmeyer, S. A. & Torraco R. J. (2007). Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas, 1-8.

Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 275-287.
Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13598660500286267>

Lavin-Colky, D., & Young, W. H. (2006). Mentoring in the virtual organization: Keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14, 433-447.

Le Maistre, C., & Pare, A. (2010). How Beginning Teachers Learn to Survive. *Teaching and Teacher Education*, 26, 559-564.

Ligadu, C., & Anthony, P. (2015). E-Mentoring 'MentorTokou': Support for Mentors and Mentees During The Practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 410-415.

Loureiro-Koechlin, C., & Allan, B. (2010). Time, space and structure in an e-learning and e-mentoring project. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 721-735.

Luck, C. (2003). *It's good to talk: An enquiry into the value of mentoring as an aspect of professional development of new teachers*. National College for School Leadership.

Malderez, A., & Bodoczky, C. (1999). *Mentor Courses: A resource book for trainertrainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In: D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.

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

- McCaughtry, N., Hodges Kulinna, P., Cothran, D., Martin, J. J., & Faust, R. (2005). Teachers mentoring teachers: A view over time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4), 326-343. Ανακτήθηκε από: http://digitalcommons.wayne.edu/coe_khs/16
- Mckenzie, B. K., Ozkan, B. C., & Layton, K. (2006). Tips for administrators in promoting distance programs using peer mentoring. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(2), 1-8.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people*. Sterling, VA: Publishing.
- Mullen, C.A. (2005). *The mentorship primer*. New York: Peter Lang.
- Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 29(1), 53-63.
- Murray, M. (2001). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring; How to Facilitate an Effective Mentoring Process*, New and Revised Edition, San Francisco: Jossey-Bass John Wiley & Sons, Inc.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41 (3), 457-479. Ανακτήθηκε από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00638.x/epdf>.
- O'Hear, A. (1988). *Who teaches the teachers?* London: Social Affairs Unit.
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2008). The Impact of a Mentor-coaching Model on Teacher Professional Development. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 19-24.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44(2014) 180-188.
- Owen, H. D. (2015). Making the most of mobility: virtual mentoring and education practitioner professional development. *Research in Learning Technology*, 23.
- Packard, B. W. (2003). Web-based mentoring: Challenging traditional models to increase women's access. *Mentoring & Tutoring*, 11(1).
- Pardini, P. (2002). Stitching new teachers into the school's fabric. *Journal of Staff Development*, 23(3), 23-26.

- Payne, D., & Wolfson, T. (2000). Teacher Professional Development – The principal's Critical Role. *NASSP Bulletin*, 84(618).
- Penny, C., & Bolton, D. (2009). eMentoring: Teacher Candidates with K-12 Students from Urban Schools. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(2).
- Quintana, M. G. B., & Zambrano, E. P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636.
- Redmond, P. (2015). Online mentoring for secondary pre-service teachers in regional, rural or remote locations. In L. Liu, & D. C. Gibson (Eds.), *Research highlights in technology and teacher education 2015*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Waynesville, NC, United States. 145-151.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rowland, K. N. (2012). E-mentoring: An innovative twist to traditional mentoring. *Journal of technology management & innovation*, 7(1), 228-237.
- Russell, M. L., & Russell, J. A. (2011). Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. *Professional Educator*, 35(2). Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988202.pdf>
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 169-174.
- Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 71–91). Blackwell Publishing.
- Schmid, B., & Haasen, N. (2011). Einführung in das systemische Mentoring. Carl-Auer-Systeme. Heidelberg.

- Schwille, S. A. (2008). The Professional Practice of Mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139-167.
- Sproull, L., & Kiesler, S. (1991). Computers, networks and work. *Scientific American*, 265(3), 116-123.
- Serrat, O. (2009). Coaching and mentoring. *Knowledge Solutions*, July, 54-59.
- Shpigelman, C. N., Weiss, P. L. T., & Reiter, S. (2009a). E-Mentoring for All Computer in *Human Behavior*, 25, 919-928.
- Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009). From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the “e” add any value for mentors? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 116-124.
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320.
- Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-Mentoring: Enhancing Special Education Teacher Induction N. *Special Education Leadership*, 23(1), 30-40.
- Sommer, C., Markopoulos, P., & Goggins S. L., (2013). Mentoring master's level students: Drawing upon the wisdom of Athena as Mentor in Homer's Odyssey. *Journal of Poetry Therapy*, 26:1, 1-12.
- 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).
- Stanulis, R. N., Burrill, G., & Ames, K. (2007). Fitting in and learning to teach: Tensions in developing a vision for a university-based induction program. *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 135-147.
- Stock, M. J., & Duncan, H. E. (2010). Mentoring as a Professional Development Strategy for Instructional Coaches: Who Mentors the Mentors? *Planning and changing*, 41, 57-69. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952359.pdf>

- Tanis, H., & Barker, I. (2017). E-Mentoring at A Distance: An Approach to Support Professional Development in Workplaces. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 135-155.
- Tepper, B. J. (1995). Upward maintenance tactics in supervisory mentoring and nonmentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 38 (4), 1191-1205.
Ανακτήθηκε από: [Upward Maintenance Tactics in Supervisory Mentoring and Nonmentoring Relationships on JSTOR](#)
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press. the nation and to the states (Issue Brief). Washington, DC.
- Tillman, L.C. (2001) Mentoring African American Faculty in Predominantly White Institutions. *Research in Higher Education*, 42, 295-325.
- Todd, R. L., Moon, N. W., & Langston, C. (2016). E-mentoring and its relevance for competency-based education for students with disabilities: research from the GSAA BreakThru model. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 17-30.
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers college record*, 110(5), 923-953.
- Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J., & Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 410-423.
- Wepner, S., B., Krute, L., & Jacobs, S. (2009). Alumni Mentoring of Beginning Teachers. *SRATE Journal*, 18(2), 56-64.
- Wilbanks, J. E. (2014). E-mentoring: Examining the feasibility of electronic, online, or distance mentoring. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 14(5), 24.
- Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A., & Soares, A. (1998). Mentors use of dialogue within a secondary initial Teacher-education partnership. *Educational Review*, 50(3).
- Wilson, C. (2011). Developing a coaching culture. *Industrial and Commercial Training*, 43(7), 407-414.

Wilson, S., Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2001). *A case of successful teaching policy: connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

Zeus, P., & Skiffington, S. (2000). *The complete guide to coaching at work*. Sidney: Mc-Graw Hill.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερευνητικά Ερωτήματα	Ερωτήσεις Συνέντευξης	Βιβλιογραφική Πηγή
1. Ποια η γνώση και η σχέση των διευθυντών/διευθυ-ντριών πρωτοβάθμιας εκπαί-δευσης αναφορικά με το e-mentoring;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Γνωρίζετε τις έννοιες της καθοδήγησης (mentoring) και του καθοδηγητή (mentor) και, αν ναι, τι ακριβώς θεωρείτε ότι περιλαμβάνουν; 2. Η καθοδήγηση ενός μαθητευόμενου μπορεί να γίνει και ηλεκτρονικά και φέρει την ονομασία e-mentoring; Γνωρίζετε τον όρο αυτό; 3. Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring;*(Αν απάντησαν όχι στην προηγούμενη ερώτηση περνάμε στην 6^η ερώτηση) 4. Οι θεμελιώδεις ρόλοι του/της μέντορα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι αυτός του/της υποστηρικτή και διαμεσολαβητή, του/της συνεργάτη, του/της συνάδελφου και 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αμανατίδου, Ε. (2018), Διερεύνηση διευθυντών και υποδιευθυντών σε σχέση με τον ρόλο του μέντορα. Η περίπτωση διευθυντών και υποδιευθυντών στον νομό Δράμας, Θεσσαλονίκη 2. Αμανατίδου, Ε. (2018) 3. Σπανορήγγα, Χ. (2017), Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Κόρινθος 4. Σπανορήγγα, Χ. (2017) 5. Σπανορήγγα, Χ. (2017) 6. Σαρρή, Α. (2019), Η διαμόρφωση μεντορικής σχέσης μεταξύ του διευθυντή

	<p>φίλου/φίλης, του/της προτύπου και ηγέτη. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι υιοθετήσατε/ενσαρκώσατε τους ρόλους αυτούς;</p> <p>5. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις σας για τον για τον θεσμό του μέντορα πριν συμμετάσχετε στο πρόγραμμα;</p> <p>6. Ποιος ρόλος θεωρείτε ότι πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος του μέντορα μέσα σε μία σχολική μονάδα; (π.χ. να δίνει ανατροφοδότηση, να καθοδηγεί, να δρα ως πρότυπο, να αξιολογεί κλπ)</p> <p>7. Τι στρατηγικές εφαρμόζουν οι μέντορες όταν εργάζονται με νέους εκπαιδευτικούς;</p>	<p>και των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη αξιών της σχολικής μονάδας, Θεσσαλονίκη</p> <p>7. Σαρρή, Α. (2019)</p>
<p>2. Θεωρούν ότι υπάρχουν οι δυνατότητες για επιτυχή εγκαθίδρυσή του e-mentoring στην Ελλάδα;</p>	<p>1. Ο θεσμός του Μέντορα έχει θεσμοθετηθεί για την ελληνική εκπαίδευση με το ν.3848/2010, αλλά δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής. Γιατί πιστεύετε πως ο θεσμός του Μέντορα δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη στο ελληνικό σχολείο;</p> <p>2. Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος μέσα στις σχολικές μονάδες, από την πλευρά των μεντόρων, ώστε να συνεργαστούν με τους εκπαιδευόμενούς τους;</p>	<p>1. Τσερέκας, Ν. (2018), «Ο Θεσμός του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση : Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Πάτρα</p> <p>2. Σαρρή, Α. (2019), Η διαμόρφωση μεντορικής σχέσης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη αξιών της σχολικής μονάδας, Θεσσαλονίκη</p>

<p>1. Θα επέλεγαν το e-mentoring, σε σχέση με το παραδοσιακό πρόσωπο-με-πρόσωπο mentoring, θεωρώντας το ως πιο σύγχρονη και πιο αποτελεσματική μέθοδο υποδοχής, επιμόρφωσης και υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών»;</p>	<p>1. Ποια η γνώμη σας για την εξ αποστάσεως υποστήριξη-καθοδήγηση σε σχέση με τη διαζώσης;</p>	<p>1. Σπανορήγγα, Χ. (2017), Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Κόρινθος</p>
---	---	--

Απομαγνητοφώνηση Συνεντεύξεων

Ερώτηση 1: Γνωρίζετε τις έννοιες της καθοδήγησης (mentoring) και του καθοδηγητή (mentor) και, αν ναι, τι ακριβώς θεωρείτε ότι περιλαμβάνουν;

Δ1: «Σαν έννοιες δεν τις γνωρίζω, ούτε έχω ασχοληθεί αλλά γνωρίζω πως εφαρμόζω σε κάποια σχολεία. Πολλές φορές ο διευθυντής καλεί τον/την εκπαιδευτικό και ανάλογα με τις ανάγκες και την προσωπικότητά του/της και αναφορικά με τα θέματα που προκύπτουν γίνεται μια συζήτηση, για να βοηθήσει, να στηρίζει και να καθοδηγήσει τον/την εκπαιδευτικό. Πέραν από τον διευθυντή πολλές φορές μπορεί να γίνει και μεταξύ των συναδέλφων ως αλληλοβοήθεια»

Δ2: «Ναι τις γνωρίζω, έχουν θεσμοθετηθεί κιόλας εδώ και καιρό, ασχέτως αν δεν έχει πραγματοποιηθεί. Ο καθοδηγητής έχει υποστηρικτικό ρόλο μέσα στη σχολική μονάδα. Είναι κάποιος εκπαιδευτικός με αρκετή εμπειρία που ορίζεται για αυτόν τον ρόλο».

Δ3: «Γνωρίζω λίγα πράγματα γύρω από αυτόν τον νέο θεσμό και κυρίως μετά από αυτά που άκουσα στις ειδήσεις περί της εγκαθίδρυσής του από τη νέα σχολική χρονιά. Θεωρώ πως είναι κάτι καινούργιο που πάει να μπει στα σχολεία, αν και γνωρίζω πως εφαρμόζεται σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους. Καθοδήγηση και ένα είδος ελέγχου νομίζω πως είναι, αν γίνεται σωστά η δουλειά».

Δ4: «Νομίζω πως είναι μια σχέση ανάμεσα στον καθοδηγητή και τον καθοδηγούμενο, η επιθυμία και των δυο να αναπτύξουν μια ωραία συνεργατική σχέση, έτσι ώστε να ενισχυθούν τόσο οι επαγγελματικές, όσο και οι προσωπικές σχέσεις. Να ανταλλάζουν πληροφορίες, ώστε ο καθοδηγούμενος να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί».

Δ5: «Την ορολογία την γνωρίζω, μιας και βγήκε πρόσφατα και η Υπουργική απόφαση, για την τοποθέτηση μεντόρων στα σχολεία. Περιλαμβάνει καθοδήγηση, επιρροή, διαμεσολάβηση».

Δ6: «Ο όρος του μέντορα είναι καινούργιο και η ενημέρωση που έχουμε θεωρώ ότι είναι ελλιπής. Αυτό που γνωρίζω είναι ότι τον τίτλο τον κατέχει ένας μόνιμος εκπαιδευτικός που είτε το κάνει οικειοθελώς είτε ορίζεται από τον/την διευθυντή/ντρια».

Υποχρέωσή του είναι να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους νέους συναδέλφους, οι οποίοι έχουν προϋπηρεσία μικρότερη των 5 χρόνων».

Δ7: «Πλέον με τον καινούργιο νόμο δε νομίζω πως υπάρχει διευθυντής, που δε γνωρίζει τον όρο. Μέντορας, όπως τονίζει και ο Όμηρος, είναι ο καθοδηγητής, αυτός που προσφέρει τη βοήθειά του σε κάποιον που έχει ανάγκη. Απλά τώρα αποκτά νέα διάσταση, αφού πρέπει να οριστεί μέντορας, είτε έχει είτε δεν έχει την ανάγκη ο νέος εκπαιδευτικός».

Δ8: «Έχω άποψη βεβαίως. Ο μέντορας είναι ένας αρχηγός, ο οποίος βάσει της εμπειρίας του θα μπορούσε να υποστηρίζει, να ενθαρρύνει, να τονώσει την αυτοπεποίθηση των νεότερων εκπαιδευτικών. Το σχολείο έχει πάρα πολλά πεδία. Οι σχέσεις, η ρουτίνα δεν είναι μόνο εντός σχολείου, αλλά και με τον έξω κόσμο. Δηλαδή με τους γονείς και άλλους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτός που θα συνδυάσει την εμπειρία με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φέρει το όνομα μέντορας».

Δ9: «Δεν τις γνώριζα όσον αφορά την εκπαίδευση. Τις γνώριζα από το marketing. Δεν ήξερα ότι έχουν εφαρμογή και στην εκπαίδευση».

Δ10: «Τις γνωρίζω σύμφωνα με τον νόμο που μας έστειλε το Υπουργείο Παιδείας, ότι πρέπει να ορίσουμε μέντορα στα σχολεία, όπου αναγράφονται και τα καθήκοντά του. Περιλαμβάνουν και καθοδήγηση και βοήθεια, να αποτελείς ζωντανό πρότυπο για τον καινούργιο συνάδελφο και εξηγήσεις και λεπτομέρειες, όχι μόνο για το τι γίνεται μέσα στην τάξη αλλά και στη σχολική ζωή εν γένει».

Ερώτηση 2: Η καθοδήγηση ενός μαθητευόμενου μπορεί να γίνει και ηλεκτρονικά και φέρει την ονομασία e-mentoring; Γνωρίζετε τον όρο αυτό;

Δ1: «Όχι δεν τον γνωρίζω αλλά φαντάζομαι πως γίνεται ηλεκτρονικά μέσω email και τηλεδιάσκεψης. Προσωπικά δεν το έχω χρησιμοποιήσει αλλά φαντάζομαι πως είναι κάτι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί».

Δ2: «Όχι, αν και αντιλαμβάνομαι ότι η εξ αποστάσεως πραγματοποίηση του θεσμού του μέντορα, όχι δεν τον γνωρίζω».

Δ3: «Πρώτη φορά τον ακούω από εσάς, αλλά επειδή πλέον όλα γίνονται μέσω διαδικτύου, πιστεύω ότι είναι η καθοδήγηση από το διαδίκτυο».

Δ4: «Όχι, δεν τον γνωρίζω. Πρώτη φορά τον ακούω ως όρο. Φαντάζομαι όμως ότι είναι πρόγραμμα καθοδήγησης μέσω διαδικτύου, που θα περιλαμβάνει υποστήριξη και καθοδήγηση από απόσταση. Μάλλον αξιοποιεί τεχνολογίες και μεθόδους ηλεκτρονικής μάθησης από απόσταση».

Δ5: «Όχι δεν τον γνωρίζω. Προφανώς μπορεί και η καθοδήγηση, όπως όλα πλέον, ηλεκτρονικά. Για να γίνει όμως ηλεκτρονικά, πρέπει πρώτα να το έχουμε βιώσει δια ζώσης και μετά να γίνει ηλεκτρονικά».

Δ6: «Όχι δεν τον γνωρίζω σαν όρο».

Δ7: «Όχι δεν τον έχω ακουστά, αλλά φαντάζομαι πως είναι το διαδικτυακό mentoring.»

Δ8: «Δεν το γνωρίζω. Φαντάζομαι ότι είναι όσα προείπα αλλά εξ αποστάσεως, που θεωρώ ότι προέκυψα εξαιτίας του covid».

Δ9: «Όχι πρώτη φορά τον ακούω».

Δ10: «Όχι δεν τον γνωρίζω».

Ερώτηση 3: Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring;*(Αν απάντησαν όχι στην προηγούμενη ερώτηση περνάμε στην 6η ερώτηση)

Δ1: «Δεν έχω συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring».

Δ2: « Όχι, δεν έχω συμμετάσχει».

Δ3: «Όχι και να σας πω την αλήθεια δεν είμαι και πολύ θετική. Τουλάχιστον ότι αφορά το σχολείο».

Δ4: «Όχι, δεν έχω συμμετάσχει. Είναι κάτι νέο».

Δ5: «Σε κάποιο πρόγραμμα όχι».

Δ6: «Δεν έχω συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring».

Δ7: «Δεν έχω συμμετάσχει, όχι».

Δ8: «Δεν έχω συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring».

Δ9: «Δεν έχω συμμετάσχει, αλλιώς θα ήξερα και τι είναι».

Δ10: «Δεν έχω συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα e-mentoring. Δεν γνώριζα καν ότι υπήρχαν τέτοια προγράμματα».

Ερώτηση 4: Οι θεμελιώδεις ρόλοι του/της μέντορα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι αυτός του/της υποστηρικτή και διαμεσολαβητή, του/της συνεργάτη, του/της συνάδελφου και φίλου/φίλης, του/της προτύπου και ηγέτη. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι υιοθετήσατε/ενσαρκώσατε τους ρόλους αυτούς;

-

Ερώτηση 5: Ποιες ήταν οι αντιλήψεις σας για τον για τον θεσμό του μέντορα πριν συμμετάσχετε στο πρόγραμμα;

-

Ερώτηση 6: Ποιος ρόλος θεωρείτε ότι πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος του μέντορα μέσα σε μία σχολική μονάδα; (π.χ. να δίνει ανατροφοδότηση, να καθοδηγεί, να δρα ως πρότυπο, να αξιολογεί κλπ)

Δ1: «Να δίνει ανατροφοδότηση, να καθοδηγεί, να δρα ως πρότυπο και ως αξιολογητής, να συμβουλεύει και να παρατηρεί και να υποδεικνύει για παράδειγμα τυχόν λάθη που αντιλαμβάνεται ή κάποιες καλές πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν».

Δ2: «Κυρίως θεωρώ πως πρέπει να ανατροφοδοτεί και έπεται η καθοδήγηση. Το να δρα ως πρότυπο προϋποθέτει να είναι κάποιος στέλεχος ο μέντορας, αλλά επειδή έχουμε ως μέντορες και εκπαιδευτικούς θεωρώ ότι σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ανατροφοδοτικός και καθοδηγητικός ο ρόλος του μέντορα. Και αξιολογικός βέβαια, για να μπορέσει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μέντορα».

Δ3: «Να δρα ως πρότυπο, να συμβουλευεί, να λειτουργεί με αλληλεγγύη και συναδελφικότητα. Όχι αξιολογητής».

Δ4: «Ο μέντορας πρέπει να εμπνέει, να δίνει κίνητρα, να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον. Θα πρέπει να δείξει στον νεότερο να εργάζεται με κέφι και μεράκι, να αγαπάει τη δουλειά του, να έχει αναπτυγμένη την ευαισθησία του, την ενσυναίσθηση. Να εργάζεται με ανιδιοτέλεια και προσφορά».

Δ5: «Είναι πολλαπλός, πολυπαραγοντικός. Φυσικά να είναι καθοδηγητής και να έχει καλή διάθεση. Να μην το κάνει καταναγκαστικά. Μετά πάμε στην επιρροή, στην καθοδήγηση, τη διαμεσολάβηση, τη μεταφορά των γνώσεών του, να παρέχει βοήθεια σε κάποιον λιγότερο έμπειρο συνάδελφο. Όλο αυτό επηρεάζει τόσο τον ίδιο, όσο και τους γύρω του».

Δ6: «Ο ρόλος του μέντορα θεωρώ ότι πρέπει να είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και να καθοδηγεί τους νέους συναδέλφους όποτε και αν χρειάζονται τη βοήθειά του.»

Δ7: «Ο πρωταρχικός ρόλος που θα πρέπει να ενσαρκώσει ο μέντορας, είτε είναι εκπαιδευτικός, είτε διευθυντής/ντρια, είναι του ανθρώπου. Πρέπει να μπει στη θέση του νέου εκπαιδευτικού και να θυμηθεί πως ήταν αυτός/αυτή τη στιγμή που μπήκε στο σχολείο. Έχουμε ξεχάσει αυτόν τον ρόλο και με θλίβει αρκετά. Πιστεύω πως αν δείξει ότι είναι δίπλα του πρώτα σαν άνθρωπος και μετά ως αφεντικό θα ενσαρκώσει τέλεια και τον ρόλο του καθοδηγητή και του συμβούλου και όλους».

Δ8: «Πρωταρχικός ρόλος πιστεύω πως είναι αυτός της εμπειρίας. Πρέπει να έχει πολλά χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης και θα πρέπει να ισορροπεί τα σύγχρονα με τα παλαιά. Σίγουρα ο κάθε ηγέτης έχει να διαχειριστεί πολλά κομμάτια, δηλαδή τις γνώσεις, την καθημερινότητα, τη συναισθηματική κάλυψη των παιδιών, την ισορροπία σχολείου-γονέων, την ισορροπία μεταξύ των στελεχών με τις νέες πρακτικές. Όλα αυτά πρέπει να ισορροπήσουν σε έναν νέο εκπαιδευτικός, ο οποίος να μην έρχεται με πάρα πολλά εφόδια, αλλά με καθόλου πείρα στην εφαρμογή. Πρωταρχικός ρόλος του μέντορα λοιπόν είναι να τα συνδυάσει όλα αυτά, να προτείνει, να τα εφαρμόσει μπροστά στον νεοδιοριζόμενο, να «διδάξει» τις τεχνικές του, που μέσα από τα χρόνια και την πείρα του απέκτησε και είναι σωστές και εποικοδομητικές στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος να προσθέσω ότι δεν πρέπει να είναι αξιολογικός. Πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και να προβάλλει τη δική του αντίληψη».

Δ9: «Να εμπνέει ως προσωπικότητα και να μπορεί να καθοδηγεί τον νέο εκπαιδευτικό».

Δ10: «Να καθοδηγεί και να επεξηγεί, αλλά όχι ως διευθυντής, αλλά ως συνάδελφος, συνεργάτης, ένας φίλος. Σε ένα πιο φιλικό ύφος. Να μην έχει την αίσθηση ο νέος εκπαιδευτικός ότι κρίνεται συνέχεια, αλλά ότι έχει μια πολύτιμη βοήθεια».

Ερώτηση 7: Τι στρατηγικές εφαρμόζουν οι μέντορες όταν εργάζονται με νέους εκπαιδευτικούς;

Δ1: «Καταρχήν να κάνουν χρήση τα νέα εργαλεία και να τα χειρίζονται ως βοηθητικά εργαλεία, να καθοδηγεί, να συμβουλεύει κ.τ.λ.».

Δ2: «Το νούμερο ένα (1) είναι η στρατηγική μιας καλής συνεργασίας μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της μέντορα και να υπάρχουν παράλληλα τμήματα, να έχουν κοινές ώρες διδασκαλίες αλλά και κενών, ώστε να συζητούν και να ανταλλάσσουν απόψεις και πρακτικές. Έτσι θα είναι καθοδηγητικός και ουσιαστικός ο ρόλος του/της μέντορα. Επίσης πολύ υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός για τον/τη νέο/α εκπαιδευτικό».

Δ3: «Εδώ και 40 χρόνια που βρίσκομαι σε σχολεία, όποιος νέος/α εκπαιδευτικός ήθελε βοήθεια ρωτούσε και ο άλλος ανοιχτός/ή τις περισσότερες φορές έδινε τη συμβουλή του/της. Μοίρασμα και συνεργασία μέσα σε ένα κλίμα χωρίς ανταγωνισμό. Ο/Η μεγαλύτερος/η συμβούλευε τον/την απειρότερο/η εκπαιδευτικό. Τώρα νομίζω θα λειτουργεί διαφορετικά όλο αυτό».

Δ4: «Πρέπει να διακατέχεται από αγάπη και σεβασμό. Αγάπη στον νεότερο και σεβασμό στην προσωπικότητα, το στυλ και τις απόψεις του. Να τον στηρίζει, να τον ενθαρρύνει, να τον συμβουλεύει διακριτικά, να τον εμπυγχώνει, να συνεργάζεται μαζί του, όταν κι αν εκείνος το επιθυμεί. Να είναι ειλικρινής, έμπιστος, δίκαιος, ευαίσθητος και τίμιος, να έχει χιούμορ, υπομονή, μην είναι δηλαδή αυστηρός κριτής, να μην βλέπει τον νεότερο ανταγωνιστικά. Να μοιράζεται τις εμπειρίες του, να επιδιώκει όμως συνάμα την ανεξαρτησία του νεότερου παρέχοντας του αναγνώριση».

Δ5: «Καλό θα ήταν να αρχίσει με την ανθρωπογεωγραφία, δηλαδή να τον ξεναγήσει στο σχολείο, να τον συστήσει στους άλλους συναδέλφους, να έρθει σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Έπειτα αρχίζουμε με τις συμβουλές και μετά πάμε στην πράξη. Μετά παρουσιάζει κάποιες καλές πρακτικές που εφαρμόζει και προχωράει στις διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν αρχίσει να νιώθει οικεία σε ένα περιβάλλον, ξεδιπλώνεται καλύτερα. Έτσι θα νιώσει πως έχει αποδοχή από τους παλαιότερους».

Δ6: «Δεν μπορώ να φανταστώ κάτι, εφόσον είναι κάτι καινούργιο και δεν έχει υλοποιηθεί στα σχολεία».

Δ7: «Πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικοί απέναντι στον νέο εκπαιδευτικό, να του λένε ανοικτά και ξεκάθαρα όλα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει χρησιμοποιώντας την εμπειρία που έχει αποκομίσει μέχρι τώρα ως εκπαιδευτικός. Να μη θεωρούν τίποτα αυτονόητο».

Δ8: «Ως στρατηγική θεωρώ πως θα πρέπει να είναι η ίδια η στάση του μέντορα. Αυτή θα είναι η αφορμή, όπου ο νέος εκπαιδευτικός θα δει πως εφαρμόζεται η θεωρία στην πράξη. Καλή η θεωρία και όλα τα προσόντα, αλλά πρέπει να γίνουν σε πράξη. Γι' αυτόν τον λόγο το mentoring πρέπει να λαμβάνει χώρα στον χώρο του σχολείου, διότι υπάρχουν παράγοντες και η ηλικία των παιδιών απαιτεί πολλά πράγματα. Όλα αυτά θα φανούν στην πράξη. Πιστεύω πως θα πρέπει να βλέπεται η στάση του μέντορα από τον νέο».

Δ9: «Έτσι όπως το βλέπω, θα μπορούσε να διδάσκει ο μέντορας και ο νέος εκπαιδευτικός να παρακολουθεί. Θα μπορούσε να γίνει το αντίθετο, δηλαδή ο νέος να διδάσκει και ο μέντορας να καθοδηγεί με συμβουλές ή να γίνει συνδιδασκαλία. Επίσης να συζητάνε και να θέτουν στόχους και πως θα τους εκπληρώσουν».

Δ10: «Σίγουρα να αποκτήσουν μια καλή και θετική σχέση, ώστε ο μεντορευόμενος να έχει την άνεση να ρωτάει ό,τι θέλει χωρίς τον φόβο ότι θα κριθεί και θα αξιολογηθεί

αρνητικά. Μέσα από αυτό το καλό κανάλι επικοινωνίας, ο μέντορας να μπορεί να τον καθοδηγεί και να του δείχνει καλές πρακτικές και σημαντικά πράγματα βαλμένα από την εμπειρία του».

Ερώτηση 8: Ο θεσμός του Μέντορα έχει θεσμοθετηθεί για την ελληνική εκπαίδευση με το ν.3848/2010, αλλά δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής. Γιατί πιστεύετε πως ο θεσμός του Μέντορα δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη στο ελληνικό σχολείο;

Δ1: «Το πρώτο είναι ότι υπάρχει μια γενική αδιαφορία. Δεν υπάρχει ενδιαφέρον για αυτά τα καινοτόμα πράγματα. Μας ενδιαφέρει να τελειώνουμε τη δουλειά και να φεύγουμε. Στην πράξη όμως γίνεται μερικές φορές άτυπα και εθελούσια, καθώς ως νέα εργαζόμενη είχα συναντήσει διευθυντές-μέντορες, οι οποίοι με βοήθησαν. Δεν είναι ότι δεν έχει εφαρμοστεί, απλά υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που το εφαρμόζουν άτυπα».

Δ2: «Καταρχήν στην ελληνική εκπαίδευση και ειδικά στην πρωτοβάθμια υπάρχει ένα σφιχτό αναλυτικό πρόγραμμα. Για να υλοποιηθεί ο θεσμός του μέντορα θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες ώρες κενές. Σε συνδυασμό με το ολοήμερο, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν είναι τις ίδιες ώρες στο σχολείο. Νομίζω ότι είναι καθαρά θέμα αναλυτικού προγράμματος και κατά πόσο θέλει η ίδια η πολιτεία να το εφαρμόσει ή όχι».

Δ3: «Για μένα ο θεσμός του μέντορα δεν είναι απαραίτητος από τη στιγμή που υπάρχει ο σύλλογος διδασκόντων, η συναδελφικότητα και η αλληλεγγύη και πάντα οι σχέσεις στο σχολείο λειτουργούσαν με διαπροσωπικότητα. Δηλαδή υπήρχαν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, ο ένας μοιραζόταν τα πράγματα, τις σκέψεις του με τους άλλους. Υπήρχε καλή συνεργασία. 40 χρόνια τουλάχιστον αυτό έχω γνωρίσει. Δεν πιστεύω ακόμα και τώρα να λειτουργήσει ο θεσμός του μέντορα με θετικό πρόσημο. Αυτό θα επιφέρει μεγάλο ανταγωνισμό και προσκρούσεις. Όλο αυτό μου θυμίζει πρότυπα σχολεία του εξωτερικού, όπου έχω διδάξει, στα οποία οι συνάδελφοι είχαν έντονο ανταγωνιστικό πνεύμα».

Δ4: «Πιστεύω ότι ο μέντορας πρέπει μαζί με την εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία να έχει και αυξημένα προσόντα, όπως να έχει επιστημονικό υπόβαθρο (π.χ. γνώσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, γνώσεις ΤΠΕ). Σήμερα με αυτά τα δεδομένα και βάσει εμπειρίας, λίγοι διευθυντές κατέχουν όλα αυτά. Δεν ξέρω βέβαια τι νόημα έχει όλο αυτό, καθώς πλέον οι νεοεισερχόμενοι έχουν περισσότερες γνώσεις, με μεταπτυχιακά, σεμινάρια, πτυχία πληροφορικής κ.τ.λ. Επίσης ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι και οι νέοι δεν έχουν τόσο τη διάθεση να καθίσουν δίπλα σε εμάς τους μεγαλύτερους. Πρέπει να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης. Επιπλέον δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση. Υπάρχει ένας μη ξεκάθαρος τρόπος εφαρμογής».

Δ5: «Δεν εφαρμόστηκε, γιατί ο συνδικαλισμός προβάλλει συνεχώς αντίσταση. Και τώρα που ψηφίστηκε ως υποχρεωτικό, πάλι δημιουργούν αντιστάσεις. Πηγαίνουν στα σχολεία και προσπαθούν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να ταχθούν κατά. Αν οι συνδικαλιστές είχαν μια συνεργασία με το Υπουργείο θα γινόταν άμεσα αποδεκτό. Υπάρχουν συνάδελφοι που θέλουν, αλλά έρχονται οι συνδικαλιστές ανά δύο μέρες, προσπαθώντας να τους πείσουν να μην το κάνουν. Αντί να πάμε μπροστά, πάμε πίσω».

Δ6: «Δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη, διότι είναι ένας θεσμός που πρώτα θα έπρεπε να δοκιμαστεί πιλοτικά σε κάποια σχολεία και αν πήγαινε καλά να εφαρμοστεί και στο σύνολο. Όταν εφαρμόζουμε καινοτόμες ιδέες θεωρώ ότι χρειάζεται οργάνωση».

Δ7: «Να ήταν και ο μόνος θεσμός που δεν έχει υλοποιηθεί, να πω έτυχε. Δεκάδες θεσμοί δεν εφαρμόζονται λόγω παρεμποδίσεων, κυρίως συνδικαλιστών και εκπαιδευτικών. Όπως η εσωτερική αξιολόγηση έτσι και αυτός ο θεσμός μπλοκάρεται από τους δασκάλους».

Δ8: «Θεωρώ πως έχει κολλήσει λίγο στην αξιολόγηση, καθώς θα φέρει κι άλλα θέματα επί τάπητος. Θα φέρει τον ορισμό του μέντορα, ποιος θα οριστεί δηλαδή μέντορας, αν θα υπάρχουν αξιολογικές στάσεις από τους μέντορες κ.α. Επίσης ο σύλλογος διδασκόντων είναι επιφυλακτικός στον θεσμό αυτόν, για το επιφυλάσσει αυτός ο θεσμός. Αυτό είναι το πρόβλημα, πως δηλαδή θα διευθετήσουν θεσμικά και την αξιολόγηση και από εκεί και πέρα θα αρχίσουν και οι όμιλοι και οι μέντορες, που ήδη πιλοτικά έχει ξεκινήσει. Νομίζω πως είναι και λίγο συνδικαλιστικά όλα αυτά τα θέματα. Επιπλέον και ο τόπος του σχολείου παίζει ρόλο. Σε κάποια νησιά με λίγα παιδιά, μπορεί να εφαρμοστεί ευκολότερα από ένα μεγάλο αστικό κέντρο».

Δ9: «Δεν έχει θεσμοθετηθεί, ωστόσο εφαρμόζεται άτυπα στα σχολεία. Όταν εγώ ως διευθύντρια εξηγώ κάποια πράγματα ή συμβουλευώ τον νέο εκπαιδευτικό ή όταν προσπαθώ να τους εντάξω στο σύνολο των εκπαιδευτικών, έχω τον ρόλο του μέντορα. Προϋπήρχε ο ρόλος του μέντορα θεωρώ. Μπορεί να μην ήταν θεσμοθετημένος αλλά ο ρόλος αυτός λειτουργούσε, υπήρχε και υπάρχει. Τώρα με τον νέο νόμο μπαίνει ως θεσμός και εννοείται περισσότερη γραφειοκρατία».

Δ10: «Στην πράξη πιστεύω ότι γίνεται εδώ και πολλά χρόνια και το ζούμε εμείς οι διευθυντές. Κάθε καινούργιο συνάδελφο, που έρχεται, είτε έχει πολλά χρόνια υπηρεσίας, είτε δεν έχει, τον καλωσορίζουμε, τον αποδεχόμαστε, τον εγκλιματίζουμε στο περιβάλλον, του εξηγούμε πράγματα. Αυτά γίνονται άτυπα, γιατί εκμεταλλευόμαστε τον λιγιστό χρόνο που βρίσκουμε, ο οποίος μπορεί να είναι κάποιο κενό, ένα διάλειμμα, μια συνεδρίαση».

Ερώτηση 9: Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος μέσα στις σχολικές μονάδες, από την πλευρά των μεντόρων, ώστε να συνεργαστούν με τους εκπαιδευόμενούς τους;

Δ1: «Η έλλειψη χρόνου είναι ένα πρόβλημα, διότι οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι πάρα πολλές. Έχει πολλή γραφειοκρατία, έρχεται πρώτος και φεύγει τελευταίος (αν θέλει να είναι σωστός διευθυντής), κάθονται ατέλειωτες ώρες, ειδικά τα τελευταία χρόνια με όλα τα έγγραφα. Βέβαια να πω, ότι ο διευθυντής που θέλει βρίσκει και τον χρόνο και αναλαμβάνει και αυτήν την τόσο αναγκαία δουλειά, καθώς θεωρώ πως δεν είναι ένα διοικητικό πρόσωπο απλώς, αλλά όπως η οικογένεια θέλει έναν αρχηγό, έτσι και το κάθε σχολείο, όντας μια οικογένεια, χρειάζεται έναν σωστό αρχηγό».

Δ2: «Νομίζω έχει καλυφθεί από την προηγούμενη απάντηση. Αυτό που θα πρόσθετα είναι το Υπουργείο παιδείας να μεριμνήσει, ώστε να υπάρχουν κενές ώρες και αυτές οι ώρες να ορίζονται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, ώστε να μπορούν να συνεργάζονται. Το θεωρώ πολύ δύσκολο, ειδικά με τις αναπληρώσεις που γίνονται λόγω ελλείψεων να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο. Στην πραγματικότητα μπορεί όμως να βρεθεί χρόνος αρκεί από τη μεριά της πολιτείας να λειτουργούν όλα ρολόι».

Δ3: «Εκτός ωραρίου θα μπορούσα να βοηθήσω. Υπάρχει βέβαια και λίγος χρόνος στο διάλειμμα ή σε κενό του εκπαιδευτικού, ακόμα και μετά το σχόλασμα αν υπάρχει κάτι να σχεδιάσουμε είναι εφικτό να γίνει. Όχι άπλετος αλλά όταν υπάρχει καλή διάθεση

νομίζω ότι μπορεί να ισχύσει. Δεν είναι το ωράριο που λειτουργεί αποδυναμωτικά σε αυτόν τον θεσμό».

Δ4: «Ναι. Υπάρχει. Ο χρόνος δεν θα είναι ποτέ σταθερός, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους ευκαιριακά θα δίνονται δυνατότητες, οπότε θα κλέβεις χρόνο. Ο χρόνος είναι μια ευκαιρία. Η ευκαιρία στην τέχνη παρουσιάζεται στην τέχνη ως ένα άγαλμα, που έχει όλα τα μαλλιά μπροστά και πίσω είναι φαλακρή. Την αρπάζεις δηλαδή με το που παρουσιαστεί. Έτσι και τον χρόνο αυτόν “θα τον αρπάζεις από τα μαλλιά”, εφόσον υπάρχουν οι προηγούμενες προϋποθέσεις».

Δ5: «Βέβαια υπάρχει. Πάντοτε υπάρχει χρόνος. Το τι χρονικά κενά υπάρχουν στα σχολεία δε λέγεται. Μέσα στο εργασιακό ωράριο, αν θέλεις μπορείς να βρεις χρόνο. Παρόλο που έχουμε ελαστικό ωράριο (φεύγουν δηλαδή πριν τις 2), πάντοτε υπάρχει χρόνος».

Δ6: «Τόσο οι μέντορες όσο και οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν πολλές υποχρεώσεις στις τάξεις τους, όπως προετοιμασία διαγωνισμάτων, οργάνωση εκδρομών, διορθώσεις κτλ. Θεωρώ λοιπόν ότι δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για τέτοιου είδους συνεργασία».

Δ7: «Μεταξύ μας ο/η διευθυντής/τρια έχει αναλάβει πάρα πολλά πράγματα. Email, μητρώα, μαθητές, εκπαιδευτικοί, επιμορφώσεις, σύλλογοι, άπειρη γραφειοκρατία είναι μερικά παραδείγματα που του/της ρουφάνε κυριολεκτικά τον χρόνο. Βέβαια όπως λέει και ο λαός, όποιος θέλει βρίσκει χρόνο, οπότε θα κινηθώ με βάση αυτό το ρητό. Θα βρεθεί χρόνος και μαζί με τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος θα πρέπει να δείχνει μια ανοχή, θα καταφέρουν να υλοποιήσουν αυτήν τη σχέση».

Δ8: «Θα χρειαστούν σίγουρα περισσότερες ώρες. Αν εξαιρέσουμε το εκπαιδευτικό έργο, δεν υπάρχει πολύς ελεύθερος χρόνος. Θα πρέπει να αφιερωθεί χρόνος και από τις 2 πλευρές, γιατί οπωσδήποτε θα πρέπει να γίνει η παρατήρηση, ο διάλογος, ο σχεδιασμός. Άρα όλα αυτά προϋποθέτουν χρόνο».

Δ9: «Όχι δεν υπάρχει. Αυτό θα γίνεται εκτός του εκπαιδευτικού ωραρίου, στα διαλείμματα, στα κενά. Για να γίνει κάποιος μέντορας θα πρέπει να του δώσουν λιγότερες ώρες σε κάποιο τμήμα».

Δ10: «Αν πούμε ότι θα ακολουθηθεί ο νέος νόμος κατά γράμμα και ο μέντορας θα πρέπει να κάνει όλα όσα ορίζει, όχι δεν υπάρχει επαρκής χρόνος. Κατ' εμέ δε θα έπρεπε να έχει καθόλου διδακτικό ωράριο, για να μπορεί να οργανώνει όλα όσα περιγράφει η νομοθεσία (δειγματικές διδασκαλίες, παιδαγωγική συνεργασία με τον σύμβουλο, τον διευθυντή και τον μεντορευόμενό του). Θα έπρεπε να είναι ένα είδος «manager», με την καλή έννοια, του νέου εκπαιδευτικού και να μην κάνει τίποτα άλλο».

Ερώτηση 10: Ποια η γνώμη σας για την εξ αποστάσεως υποστήριξη-καθοδήγηση σε σχέση με τη διαζώσης;