ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ MENTORING ΠΡΟΣ ΝΕΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ. ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΙΔΑΝΙΚΟ ΜΕΝΤΟΡΑ

της

ΔΡΟΥΜΑΛΙΑ ΣΤΥΛΙΑΝΗΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του

Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις

Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)

στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση

Μάρτιος,2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακού Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση (με ειδίκευση στις Εφαρμογές ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, 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 ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ MENTORING ΠΡΟΣ ΝΕΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ. ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΙΔΑΝΙΚΟ ΜΕΝΤΟΡΑ

της

ΔΡΟΥΜΑΛΙΑ ΣΤΥΛΙΑΝΗΣ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων/ουσα Καθηγητής/ρια:	Βαλκάνος Ευθύμιος
Μέλη:	Δαγδιλέλης Βασίλειος
	Σταμπουλής Μιλτιάδης

Μάρτιος, 2023

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της πτυχιακής αυτής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη του επιβλέποντα καθηγητή, κ. Βαλκάνου Ευθύμιου. Του εκφράζω τις ευχαριστίες μου για την εμπιστοσύνη του και όλη τη βοήθεια που μου προσέφερε σε όλη την διάρκεια της εκπόνησης και της συγγραφής της. Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω πολύ τους γονείς μου, οι οποίοι υπήρξαν πάντα ένα ανεκτίμητο στήριγμα για εμένα και στους οποίους οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου, μέχρι και σήμερα.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά την αξιοποίηση του μεντορισμού προς τους νέους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Πραγματοποιήθηκε μια εμπειρική έρευνα βασισμένη στις αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών για τον ιδανικό μέντορα. Ως νέος εκπαιδευτικός ορίζεται το άτομο που έχει επαγγελματική εμπειρία λιγότερο από πέντε χρόνια. Βέβαια στην ελληνική πραγματικότητα, ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως των ετών εμπειρίας του θεωρείται νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός. Ως αφορμή για την παρούσα εργασία στάθηκε η θέσπιση και εφαρμογή του νόμου 4823/2021 σύμφωνα με τον οποίο για πρώτη ακαδημαϊκή χρονιά το 2022-2023 εισήχθησαν στα ελληνικά σχολεία ο θεσμός του παιδαγωγικού συμβούλου-μέντορα. Η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στα σχολεία υπήρχε από το 2010 με τον νόμο 3848/2010 όμως δεν είχε πραγματοποιηθεί η εφαρμογή του. Το δείγμα αποτελείται από 139 νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (48 άνδρες και 91 γυναίκες). Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου Ideal Mentor Scale- IMS που αναπτύχθηκε από τη Gail L. Rose το 1999 για την άντληση πρωτογενών δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών για έναν ιδανικό μέντορα και το ερωτηματολόγιο της Petrea Redmond του 2015 με σκοπό την μέτρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως, mentoring. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του IBM SPSS 20.0. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο ιδανικός μέντορας είναι η συνεργατική διάθεση, η καθοδήγηση σε ζητήματα διδακτικού χαρακτήρα, η εκτίμηση προς τους καθοδηγούμενους, τα παραδείγματα καλής πρακτικής και οι κατάλληλες επιβραβεύσεις προς τους καθοδηγούμενους. Ακόμη, βρέθηκε ότι το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και η περιοχή του σχολείου αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα και το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και η περιοχή του σχολείου σχετίζονται σημαντικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας το ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως, mentoring.

Λέξεις κλειδιά: ιδανικός μέντορας, νέος εκπαιδευτικός, καθοδήγηση, ηλεκτρονικός μέντορας, εξ αποστάσεως διδασκαλία

Abstract

This research explores the use of mentoring for young teachers in primary education through distance learning. An empirical study was conducted based on young teachers' perceptions of the ideal mentor. A new teacher is defined as a person who has less than five years of professional experience. In Greek reality, a substitute teacher, regardless of the years of experience, is considered a new teacher. The motivation for this paper was the adoption and implementation of Law 4823/2021, according to which - for the first time during the academic year 2022-2023 - the notion of the pedagogical advisor-mentor was introduced in Greek schools. The introduction of the institution of the mentor in schools had existed since 2010 with Law 3848/2010 but its implementation had not been carried out. The sample consisted of 139 newly appointed teachers (48 males and 91 females). A quantitative survey was conducted using the Ideal Mentor Scale- IMS questionnaire developed by Gail L. Rose in 1999 to obtain primary data on new teachers' views of an ideal mentor and Petrea Redmond's 2015 questionnaire to measure the way new primary teachers perceive online, distance mentoring. Statistical analysis of the data was conducted using IBM SPSS 20.0. The results of the study showed that the young teachers perceive that the key characteristics that an ideal mentor should have are: a collaborative attitude, guidance on instructional issues, appreciation towards the mentored, examples of good practice, and appropriate rewards towards the mentored. Furthermore, it was found that gender, age, years of service and school region are significant influencing factors, contributing significantly to the formation of primary teachers' views on the characteristics of the ideal mentor, and gender, years of service and school region are significantly related to the way young primary teachers perceive online, distance mentoring.

Keywords: ideal mentor, young teacher, mentoring, e-mentor, distance learning

Περιεχόμενα

Περίληψη 5
Abstract 6
ΜΕΡΟΣ 1ο 11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ (MENTORING) 12
1.1 Εισαγωγή 12
1.2 Βασικές έννοιες και ορισμοί 12
1.3 Μορφές Μεντορισμού 18
1.4 Ιστορικά στοιχεία – Σημαντικές περιπτώσεις mentoring στην ιστορία 23
1.5 Θεσμός του Μέντορα 25
1.6 Αποτελέσματα και επιρροή της καθοδήγησης 26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 29
2.1 Εισαγωγή 29
2.2 Πεδία εφαρμογής του μεντορισμού 29
2.2 Εφαρμογή του μεντορισμού στον τομέα της εκπαίδευσης 33
2.3 Σχέση μεταξύ μέντορα και υποστηριζόμενου ατόμου 36
2.3.1 Μέντορας και μαθητής/σπουδαστής 37
2.3.2 Μέντορας και εκπαιδευτικός 45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ 48
3.1 Εισαγωγή 48
3.2 Οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών 48
3.3 Ο ρόλος του μέντορα στην υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών 51
3.4 Ο ρόλος του μέντορα στη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών 53
3.5 Ο ρόλος του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών 56
3.6 Ο ρόλος του μέντορα για την επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών 59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣ 62
4.1 Εισαγωγή 62
4.2 Σύγχρονη Διδασκαλία 63
4.2.1 Ηλεκτρονική σύγχρονη καθοδήγηση 65
4.3 Ασύγχρονη Διδασκαλία 66
4.3.1 Ασύγχρονη καθοδήγηση 68
4.4 Εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας 69

4.4.1 Εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία Covid-19 ... 73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ-ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ... 76
5.1 Εισαγωγή ... 76
5.2 Βιβλιογραφική επισκόπηση ξενόγλωσσων ερευνών ... 76
5.3 Βιβλιογραφική επισκόπηση ελληνόγλωσσων ερευνών ... 81
5.4 Κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφίας ... 83
5.5 Σημασία ερευνητικής προσπάθειας ... 85
ΜΕΡΟΣ 2ο ... 87
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ... 87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ... 88
6.1 Σχεδιασμός της έρευνας/ Εισαγωγή ... 88
6.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι ... 88
6.3 Ερευνητικά Ερωτήματα ... 89
6.4 Εργαλείο Μέτρησης (ερωτηματολόγιο) ... 90
6.5 Δείγμα της έρευνας ... 91
6.6 Τα μέσα και ο τρόπος συλλογής δεδομένων ... 92
6.7 Στατιστική ανάλυση και επεξεργασίας δεδομένων ... 92
6.8 Περιορισμοί και αδύναμα σημεία της μελέτης ... 92
6.9 Ηθικά θέματα/Απόρρητο και Διασφάλιση Ερευνητικών Δεδομένων ... 92
6.9.1 Αποθήκευση/ Ανωνυμία/ Χρονική διάρκεια φύλαξης των δεδομένων ... 93
6.9.2 Ανωνυμία / Εμπιστευτικότητα ... 93
6.9.3 Καταστροφή Δεδομένων ... 93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ... 94
7.1. Έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας Ερωτηματολογίου ... 94
7.2. Περιγραφική Στατιστική ... 95
7.2.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά ... 95
7.2.2. Ideal Mentor Scale – IMS ... 100
7.2.3. Ηλεκτρονικό, εξ' αποστάσεως mentoring ... 110
7.3. Συσχετίσεις ... 115
7.3.1. Mann-Whitney Test (ονοματική μεταβλητή: Φύλο, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) ... 115
7.3.2. Mann-Whitney Test (ονοματική μεταβλητή: Φύλο, ερωτήματα της κατηγορίας Online Mentoring) ... 117
7.3.3. Mann-Whitney Test (ονοματική μεταβλητή: Εμπειρία επιμόρφωσης, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) ... 118

7.3.4. Mann-Whitney Test (ονοματική μεταβλητή: Εμπειρία επιμόρφωσης, ερωτήματα της κατηγορίας Online Mentoring) 119
7.3.5. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας IMS)..... 120
7.3.6. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας online mentoring) 121
7.3.7. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Εκπαιδευτική ιδιότητα, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) 122
7.3.8. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας online mentoring) 123
7.3.9. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Έτη Υπηρεσίας, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) 124
7.3.10. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Έτη Υπηρεσίας, ερωτήματα της κατηγορίας online mentoring) 125
7.3.11. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Περιοχή σχολείου, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) 126
7.3.12. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Περιοχή σχολείου, ερωτήματα της κατηγορίας online mentoring) 127
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 129
8.1 Περιορισμοί Έρευνας 133
8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... 133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι 163
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ 167

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Συντελεστής συνέπειας Cronbach’s Alpha..... 95
Πίνακας 2. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα "Εκπαιδευτική ιδιότητα" (Ιδία επεξεργασία) 97
Πίνακας 3. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα "Έτη Υπηρεσίας" (Ιδία επεξεργασία) .. 98
Πίνακας 4. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα "Περιοχή σχολείου" (Ιδία επεξεργασία) 98
Πίνακας 5. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα " Εμπειρία επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring " (Ιδία επεξεργασία) 99
Πίνακας 6. Πίνακας Συχνοτήτων Δημογραφικών Χαρακτηριστικών του Δείγματος..... 100
Πίνακας 7. Απαντήσεις του δείγματος στα ερωτήματα της κατηγορίας "Ideal Mentor Scale - IMS" (Ιδία επεξεργασία)..... 108
Πίνακας 8. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα σχετικά με την αναμενόμενη διαθεσιμότητα του μέντορα για διαδικτυακή συνάντηση (Ιδία επεξεργασία)..... 110

Πίνακας 9. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα σχετικά με την πρόθεση συμμετοχής σε διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring (Ιδία επεξεργασία) 113
Πίνακας 10. Τμήμα 1 - Δημογραφικά Χαρακτηριστικά..... 163
Πίνακας 11. Τμήμα 2 – Ερωτηματολόγιο IMS 164
Πίνακας 12. Ηλεκτρονική καθοδήγηση (Online Mentoring) – Διδασκαλία μέσω ΤΠΕ..... 165
Πίνακας 13. Mann-Whitney U test (Ηλικία - ερωτήματα της κατηγορίας "Ideal Mentor Scale - IMS") (Ιδία επεξεργασία)..... 167
Πίνακας 14. Mann-Whitney U test (Ηλικία - ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία) 168
Πίνακας 15. Mann-Whitney U test (Εμπειρία Επιμόρφωσης - ερωτήματα της κατηγορίας "Ideal Mentor Scale - IMS") (Ιδία επεξεργασία)..... 169
Πίνακας 16. Mann-Whitney U test (Ηλικία - ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία) 169
Πίνακας 17. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) (Ιδία επεξεργασία) 170
Πίνακας 18. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία) 170
Πίνακας 19. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Εκπαιδευτική ιδιότητα, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) (Ιδία επεξεργασία) 171
Πίνακας 20. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Εκπαιδευτική ιδιότητα, ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)..... 171
Πίνακας 21. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Έτη υπυρεσίας, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) (Ιδία επεξεργασία)..... 172
Πίνακας 22. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Εκπαιδευτική ιδιότητα, ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)..... 172
Πίνακας 23. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Περιοχή σχολείου, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) (Ιδία επεξεργασία)..... 174
Πίνακας 24. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Περιοχή σχολείου, ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)..... 175

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Φύλο..... 96
Γράφημα 2. Ηλικία 97
Γράφημα 3. Εκπαιδευτική ιδιότητα 97
Γράφημα 4. Έτη υπηρεσίας..... 98
Γράφημα 5. Περιοχή σχολείου..... 99
Γράφημα 6. Εμπειρία επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring 99
Γράφημα 7. Ideal Mentor Scale - IMS 109
Γράφημα 8. Διαθεσιμότητα μέντορα για διαδικτυακή συνάντηση..... 111
Γράφημα 9. Συμμετοχή σε διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring 114

ΜΕΡΟΣ 1ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ (MENTORING)

1.1 Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες και ορισμοί σχετικά με την καθοδήγηση (mentoring). Αυτές είναι ο μέντορας (Mentor), ο καθοδηγούμενος (Mentee), η καθοδήγηση (mentoring) και γίνεται σύντομη αναφορά στις τέσσερις φάσεις της σχέσης καθοδήγησης σύμφωνα με τον Kram (1983). Ακόμη, αναλύονται ο ηλεκτρονικός μέντορας (e-mentor) και ο ηλεκτρονικός καθοδηγούμενος (e-mentee). Στην συνέχεια, παρατίθενται οι μορφές του μεντορισμού σύμφωνα με το μοντέλο πέντε παραγόντων του Hudson (2004) και οι εννιά τύποι καθοδήγησης σύμφωνα με την πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία. Έπειτα, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή και αναφέρονται σημαντικές περιπτώσεις mentoring στην ιστορία. Τέλος, αναφέρεται η επιρροή του μεντορισμού στη συμβολή της ανάπτυξης των ατόμων στο εργασιακό τους περιβάλλον.

1.2 Βασικές έννοιες και ορισμοί

Οι ορισμοί της καθοδήγησης (mentoring) πολλαπλασιάζονται καθώς οι τάσεις αλλάζουν και η καθοδήγηση επεκτείνεται στη σύγχρονη εποχή. Ωστόσο, οι ορισμοί δεν είναι τόσο ξεκάθαροι, παρόλο που έχουν αναφερθεί στους επιστημονικούς κλάδους της εκπαίδευσης, της ψυχολογίας και του μάρκετινγκ (Mullen & Klimaitis, 2019).

Πριν από μια δεκαπενταετία, διαπιστώθηκε ότι οι ορισμοί για την καθοδήγηση (mentoring) αντανακλούν συγκριμένους ρόλους για τους μέντορες και τους καθοδηγούμενους και παρέχουν ασαφείς προσδοκίες (Eby et al., 2007). Ωστόσο, ευρέως η καθοδήγηση ορίζεται ως σχεσιακή και αναπτυξιακή, έχει εργασιακή πορεία (career instrumental) και ψυχοκοινωνική λειτουργία και περιλαμβάνει φάσεις και μεταβάσεις όπως προσδιορίζονται από τον Kram (Kram, 1983; Mullen & Klimaitis, 2019). Σύμφωνα με τον Kram (1983), οι φάσεις της αναπτυξιακής σχέσης καθοδήγησης είναι η έναρξη-μύηση, η καλλιέργεια, ο (δια)χωρισμός και ο επαναπροσδιορισμός.

Η μύηση περιλαμβάνει την εμπλοκή σε επαρκή αλληλεπίδραση για την αξιολόγηση μιας παραγωγικής σχέσης μέντορα-καθοδηγούμενου. Η μύηση πραγματοποιείται στους πρώτους 6 έως 12 μήνες (Ensher & Murphy, 2011). Η καλλιέργεια είναι η πιο εντατική και διαρκής φάση και η δέσμευση μέντορα και καθοδηγούμενου κορυφώνεται. Η συγκεκριμένη φάση διαρκεί δύο έως πέντε χρόνια. Κατά την διάρκεια του διαχωρισμού, η φύση και η ένταση της σχέσης αλλάζει, με σημαντικές αλλαγές στον ρόλο του μέντορα. Πραγματοποιείται δομική και ψυχολογική αλλαγή έτσι ώστε οι αλληλεπιδράσεις να μειωθούν και να αυξηθεί η αυτονομία του καθοδηγούμενου (Bozeman & Feeny, 2007). Στο τελικό στάδιο του επαναπροσδιορισμού, η σχέση είτε έχει προχωρήσει είτε έχει μετατραπεί σε φιλία, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία υποστήριξη (Kram, 1983).

Το κλασικό μοντέλο καθοδήγησης της Kram που προσδιόρισε έναν κύκλο και φάσεις με βασικές λειτουργίες προέκυψε από την ποιοτική της μελέτη για τις άτυπες δυάδες (dyads) καθοδήγησης (Kram, 1983). Προς έναν τυπικό ορισμό της καθοδήγησης, πρόσθετες λεπτομέρειες είναι ότι αφορά την αναζήτηση της καθοδήγησης ή την επέκτασή της για σκοπούς που ποικίλουν σε αυτές τις διαπροσωπικές σχέσεις (Mullen & Klimaitis, 2019).

Επομένως, προκύπτει ότι η καθοδήγηση αφορά μία παρέμβαση προσανατολισμένη στο στόχο, με γνώμονα τις αποτελεσματικές σχέσεις και προϋποθέτει μία ή περισσότερες διαμορφώσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (Kram, 1983; Schnuk & Mullen, 2013). Η καθοδήγηση απαιτεί την ύπαρξη αξιών όπως η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και αποκλείει το αίσθημα του ανήκειν και της συνδεσιμότητας μεταξύ των δύο μελών, του μέντορα και του καθοδηγούμενου (Schnuk & Mullen, 2013).

Σχετικά με το πρώτο μέλος, ο μέντορας (mentor) αφορά ένα έμπειρο άτομο με γνώσεις, ικανό και επαγγελματικά ώριμο που έχει στόχο να καθοδηγήσει, να κατευθύνει, να υποστηρίξει, να επηρεάσει θετικά και να παρέχει ευκαιρίες για την επαγγελματική σταδιοδρομία ενός νέου επαγγελματία (Ingersoll & Smith, 2004). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος μέντορας αναφέρεται σε ένα ανώτερο σε ιεραρχία (senior) άτομο που αναλαμβάνει την ευθύνη για την καθοδήγηση της σταδιοδρομίας ενός κατώτερου ιεραρχικά (junior) ατόμου (Smith et al., 2005).

Βέβαια, σύμφωνα με την American Psychological Association (2012) υπάρχουν οι ανώτεροι (superior), οι συνομήλικοι (peer) και οι υφιστάμενοι (subordinate) μέντορες και αφορά την επαγγελματική θέση που κατέχει ο μέντορας σε σχέση με τον καθοδηγούμενο. Η πρώτη κατηγορία μεντόρων κατέχει την εξουσία και μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του καθοδηγούμενου. Αντιθέτως, οι συνομίληκοι μέντορες δεν ασκούν επίσημα εξουσία αλλά παρέχουν στήριξη. Τέλος, οι κατώτεροι ιεραρχικά μέντορες έχει φανεί ότι παρέχουν ευκολία για την εμπιστοσύνη των νέων σε μια επιχείρηση καθοδηγούμενων.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ο μέντορας για να θεωρείται ιδανικός θα πρέπει να έχει κατανόηση για τα στάδια ανάπτυξης του καθοδηγούμενου, να είναι ευέλικτος και δυναμικός (Smith et al., 2005). Ο εργασιομανής μέντορας χωρίς προσωπική ζωή μπορεί να είναι ένας εξαιρετικός ερευνητικός σύμβουλος αλλά να μην είναι κάποιος που θα μιμηθεί για την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Sanfey et al., 2013). Εξίσου σημαντικό είναι ο μέντορας να διαθέτει τις κατάλληλες επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες και να προσαρμόζεται στις συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές ανάγκες του καθοδηγούμενου (Μπαραλός, 2012).

Ο Clutterbuck (2004: 53-54) αναφέρει το εξής ακρωνύμιο της λέξης μέντορας και περιγράφει τα στοιχεία που πρέπει να έχει ένας μέντορας:

Manages the relationship- χειρίζεται τη σχέση

Encourages- ενθαρρύνει

Nurtures- προσφέρει συνέπεια, αφοσίωση και υπευθυνότητα

Teaches- παραδίδει γνώσεις

Offers mutual respect- παρέχει την αξία του σεβασμού με αμοιβαιότητα

Responds to the mentees' needs – ανταποκρίνεται στις ανάγκες των καθοδηγουμένων.

Σημαντικό μέρος στην σχέση της καθοδήγησης έχει και ο καθοδηγούμενος (mentee). Ο καθοδηγούμενος είναι ένα άτομο που δέχεται καθοδήγηση από τον λεγόμενο

μέντορα σε επίπεδο εργασίας. Ο καθοδηγούμενος είναι συνήθως άτομο νέο στο χώρο εργασίας και χρειάζεται καθοδήγηση από κάποιον πιο έμπειρο ώστε να τον βοηθήσει να ανταπεξέλθει στην νέα του εργασία (Buchanan et al., 2013).

Συχνά, οι καθοδηγούμενοι αναζητούν μέντορες με εμπειρία στην ειδικότητα ενδιαφέροντος και ο επαγγελματικός τομέας αποτελεί τον βασικό τομέα έλξης. Ωστόσο, έχει βρεθεί ότι ο καθοδηγούμενος αναζητά μέντορες με κοινά δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, φυλή, θρησκεία καθώς και κοινές αξίες, απόψεις και στάσεις (American Psychological Association, 2012). Είναι εξίσου σημαντικό για τον καθοδηγούμενο να εκτιμά το προσωπικό του στυλ εργασίας, τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες. Το επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης του καθοδηγούμενου καθορίζει κάποια από τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός μέντορα (Sanfey et al., 2013).

Με την κλασσική έννοια, όπως προαναφέραμε η καθοδήγηση ζευγαρώνει έναν ανώτερο και έναν υφιστάμενο στην εργασιακή βαθμίδα συνάδελφο σε μια σχέση που βασίζεται στην υποστήριξη των καθοδηγητών προς τους καθοδηγούμενους (Kemmis et al., 2014). Η λειτουργία που σχετίζεται με την καριέρα-σταδιοδρομία ενισχύει την επαγγελματική απόδοση και τη βελτίωση, ενώ η λειτουργία που σχετίζεται με την ψυχοκοινωνική πλευρά αντιμετωπίζει τα ψυχολογικά και κοινωνικο-περιβαλλοντικά ζητήματα. Η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας περιλαμβάνει την καθοδήγηση, την προστασία και την συμβουλευτική σε θέματα εργασίας ενώ η ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής περιλαμβάνει τη φιλική συμβουλή, την ενθάρρυνση και την ανατροφοδότηση (Psychological Association, 2012).

Ενώ αναμένεται κάποια συναισθηματική και γνωστική υποστήριξη στην παραδοσιακή καθοδήγηση, αυτό συμβαίνει μέσα σε μια ιεραρχική σχέση ενός ανώτερου και ενός υφιστάμενου, η οποία μπορεί να περιορίσει την ανάπτυξη (Mullen & Klimaitis, 2019). Επειδή η παραδοσιακή καθοδήγηση συνεπάγεται μονόδρομη μάθηση, ο καθοδηγούμενος ρίχνεται αποκλειστικά ως εκπαιδευόμενος και ο μέντορας ως δάσκαλος. Αυτές οι ρυθμίσεις δεν δίνουν προσοχή στην αμοιβαία μάθηση και ανάπτυξη, αν και μπορεί να προκύψουν αμοιβαιότητα και μάθηση (Schnuk & Mullen, 2013).

Έτσι, η κλασική καθοδήγηση θεωρείται ότι δεν ανταποκρίνεται στη δυναμική των προνομίων και της καταπίεσης που έχει καταγραφεί ιστορικά και οδήγησε στον αποκλεισμό υποεξυπηρετούμενων πληθυσμών από σκόπιμη καθοδήγηση. Η παράλειψη πολιτιστικά εθνοτικών ομάδων από σκόπιμες ευκαιρίες καθοδήγησης σε ιδρύματα κυρίως Λευκών είναι ένα ευρέως αναγνωρισμένο πρόβλημα (Amerincan Psychological Association, 2017).

Πλέον, στην σύγχρονη πραγματικότητα, οι ορισμοί για την καθοδήγηση διευρύνθηκαν και παρέχουν δυνατότητες για δυναμική μάθηση (Schnuk & Mullen, 2013). Όσον αφορά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, η φιλία είναι ένας τομέας ανάπτυξης στην εναλλακτική καθοδήγηση. Έτσι η καθοδήγηση γίνεται μια επαγγελματική σχέση με προσωπικές διαστάσεις (Young et al., 2004). Η δημιουργία φιλίας έχει εξασφαλίσει εδώ και καιρό μια βάση στην κλασική και εναλλακτική έρευνα καθοδήγησης ως ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (Kram, 1983; Young et al., 2004).

Ακόμη, η διεύρυνση των ορισμών και οι πρόσφατες συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω Covid-19 έφεραν στο προσκήνιο την ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι μία σχέση μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου με τη χρήση του διαδικτύου ώστε να πραγματοποιήσουν εξ αποστάσεως δημιουργία και διατήρηση της μεντορικής σχέσης με το κατάλληλο εξοπλισμό (Mullen, 2019). Στην βιβλιογραφία ο όρος e-mentoring συναντάται με διάφορες ονομασίες όπως telementoring, electronically mentoring, virtual mentoring, online mentoring και cybermentoring (Bierema & Merriam, 2002; Single & Single, 2005; Smith & Israel, 2010; Tolbert, 2008; Gareis & Nussbaum-Beach, 2008).

Ο ηλεκτρονικός Μέντορας (e-mentor) και ο ηλεκτρονικός καθοδηγούμενος (e-mentee) διαθέτουν τα ίδια στοιχεία με τον μέντορα και τον καθοδηγούμενο αντίστοιχα με την διαφορά ότι η επικοινωνία μεταξύ τους πραγματοποιείται με ηλεκτρονικά μέσα. Ωστόσο, τον ρόλο του μέντορα στην συγκεκριμένη δυναμική δεν έχει ο πιο μεγάλος σε ηλικία αλλά αυτός που μπορεί να παρέχει την κατάλληλη καθοδήγηση με τα συγκεκριμένα μέσα (Bierema, 2005). Έχει αποδειχθεί από μελέτες ότι ο e-μέντορας θα πρέπει να έχει πρόσθετη εκπαίδευση για να υποστηρίξει τους καθοδηγούμενούς του (Goold at al., 2010). Τα μέσα που χρησιμοποιούνται μπορεί να

είναι κοινωνικά μέσα ή πλατφόρμες που βασίζονται στο cloud ή διαδικτυακές πλατφόρμες και email (Ensher, 2013; Mullen, 2019).

Προκύπτει ότι ο ηλεκτρονικός μέντορας έχει πολυδιάστατο ρόλο. Πρέπει να παρέχει τα ίδια με έναν μέντορα όπως καθοδήγηση, στήριξη κ.α. Η διαφορά όμως έγκειται στο ότι ο ηλεκτρονικός μέντορας πρέπει να είναι ικανός στη χρήση του γραπτού λόγου αν πρόκειται για ασύγχρονη μορφή καθοδήγησης (Quintana & Zambrano, 2014) και να καταφέρει να κερδίσει και να παρακινήσει τους καθοδηγούμενους (Single & Single, 2005). Οι σχέσεις ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι επωφελείς όσο το επιτρέπουν οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι για να απολαμβάνουν τη μέγιστη ευελιξία καθώς επικοινωνούν χωρίς τους φυσικούς περιορισμούς εγγύτητας ή χρόνου (Ensher & Murphy, 2007).

Επιπλέον, το e-mentoring ανοίγει δρόμους καθοδήγησης για δημογραφικές ομάδες όπως για τις γυναίκες και τους έγχρωμους ανθρώπους που μπορεί να υποεκπροσωπούνται σε ορισμένες σταδιοδρομίες και που μπορεί να δυσκολεύονται να βρουν μέντορες πρόσωπο με πρόσωπο (Single et al., 2005). Ακόμη, αν η αλληλεπίδραση γίνεται με μέσα που δεν έχουν οπτική επαφή, όπως e-mails, μειώνει τις προκαταλήψεις και τις προσδοκίες που βασίζονται σε δημογραφικά στοιχεία και έτσι παρέχουν πιο ίσους όρους ανταγωνισμού (Ensher, 2013). Επομένως, η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να είναι μια ζωτικής σημασίας υποστήριξη για τους περιθωριοποιημένους πληθυσμούς στην επίτευξη των στόχων τους, υπερβαίνοντας τα εμπόδια, όπως τα εχθρικά εργασιακά περιβάλλοντα (Schunk & Mullen, 2013).

Η επιτυχία στα πλαίσια e-mentoring βασίζεται στους πόρους των καθοδηγούμενων καθώς και στη δέσμευση, την ετοιμότητα και την εκπαίδευση για εξ αποστάσεως μάθηση και επίλυση προβλημάτων τεχνολογίας (Enser & Murphy, 2007). Ένα υπαρξιακό είδος περιορισμού στο e-mentoring είναι η απώλεια της προσωπικής σύνδεσης από την καθοδήγηση πρόσωπο με πρόσωπο. Ένα κλειδί για την ενστάλαξη της ανθρώπινης πλευράς είναι η χρήση υψηλής τεχνολογίας αφής που προσαρμόζει τις τηλεπικοινωνίες στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες καθοδήγησης (Enhrich, 2013) και με πλατφόρμες στις οποίες οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιραστούν ιδέες, να διευκολύνουν την αμοιβαία μάθηση και ανάπτυξη και να βιώσουν την υποστήριξη και την ενθάρρυνση (Mullen, 2019).

1.3 Μορφές Μεντορισμού

Ο Phillips-Young (1982) περιέγραψε έξι διακριτικούς ρόλους καθοδήγησης, την παραδοσιακή καθοδήγηση (traditional mentoring), τα υποστηρικτικά αφεντικά (supportive bosses), τους οργανωτικούς χορηγούς (organizational sponsors), τους επαγγελματίες μέντορες (professional mentors), τους προστάτες (patrons) και τους αόρατους «νονούς» (invisible godparents). Αυτό υποδεικνύει ότι από νωρίς ο ρόλος του μέντορα μπορεί να έχει διαφορετικούς χαρακτήρες.

Ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος πρέπει να μοιράζονται σκέψεις, κατανοήσεις, όνειρα, σχέδια και προοπτικές που συνήθως δεν μοιράζονται και είναι πιθανό να είναι πολύ πιο εκτεθειμένοι ο ένας μπροστά στον άλλο, απ' ό,τι θα ήταν σε άλλες επαγγελματικές σχέσεις. Ένα σχετικά υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης είναι κρίσιμο για μια τέτοια έκθεση (Mertz, 2004).

Ο Hudson (2004) αναφέρει το μοντέλο πέντε παραγόντων καθοδήγησης. Αυτοί είναι: τα προσωπικά χαρακτηριστικά (*personal attritubes*) που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, οι απαιτήσεις του συστήματος (*system requirements*) που επικεντρώνονται σε οδηγίες και συγκεκριμένες πολιτικές, η γνώση (*pedagogical knowledge),* η μοντελοποίηση (*modelling)* για αποτελεσματική πρακτική και η ανατροφοδότηση (*feedback)* για τον προβληματισμό με τελικό στόχο τη βελτίωση (Hudson, 2004).

Προσωπικά χαρακτηριστικά: Οι αποτελεσματικοί μέντορες χρησιμοποιούν προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Στόχος τους είναι να δημιουργηθεί και να παραμείνει δυνατή και εμπιστευτική η σχέση με τον καθοδηγούμενο. Σε αυτή την περίπτωση υποστηρίζεται ότι οι μέντορες πρέπει να επικοινωνούν αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Άλλα κοινά προσωπικά χαρακτηριστικά είναι η αυθεντικότητα, η ευγένεια, ο ενθουσιασμός, η προσοχή και η υπομονή. Αντίθετα, μέντορες που δεν εμφανίζουν υποστηρικτικά και θετικά προσωπικά χαρακτηριστικά μπορεί να περιορίσουν ή ακόμη και να μειώσουν την αυτοπεποίθηση του καθοδηγούμενου να διδάξει (Hudson, 2004).

Απαιτήσεις συστήματος: Προκειμένου οι καθοδηγούμενοι να επικεντρωθούν περισσότερο στην ανάπτυξη και εφαρμογή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών μεθόδων, η εργασία του μέντορα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει την αντιμετώπιση

των απαιτήσεων της οργάνωσης του συστήματος. Προκειμένου οι καθοδηγούμενοι να παρατηρήσουν πώς εφαρμόζονται οι απαιτήσεις του συστήματος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι μέντορες πρέπει να αναφέρουν λεπτομερώς τα τεχνικά ζητήματα όπως την πολιτική και το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου (Hudson, 2004).

Παιδαγωγική γνώση: Οι παιδαγωγικές γνώσεις του μέντορα είναι βασικός λόγος για την παροχή εμπειριών πρακτικής άσκησης. Η γνώση του μέντορα για το πώς να διδάξει στο πλαίσιο της τάξης μπορεί να παρέχει στους καθοδηγούμενους μια βαθύτερη κατανόηση της διδακτική πρακτική. Οι παιδαγωγικές γνώσεις μπορεί να διαφέρουν από μάθημα σε μάθημα. Ως εκ τούτου, οι μέντορες πρέπει να αντιληφθούν τι συνιστά παιδαγωγική γνώση για το συγκεκριμένο μάθημα προκειμένου να το διατυπώσουν με σαφήνεια προς τους καθοδηγούμενούς τους. Οι βασικές παιδαγωγικές γνώσεις για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το χρονοδιάγραμμα, ο προγραμματισμός, η κατανόηση παρανοήσεων και δυσκολίων και οι στρατηγικές διδασκαλίας. Ο μέντορας με συγκεκριμένες παιδαγωγικές γνώσεις μπορεί πιο αποτελεσματικά να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο να βελτιώσει συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας και να διατυπώσει μια παιδαγωγική φιλοσοφία της επιστήμης της διδασκαλίας (Hudson, 2004).

Μοντελοποίηση: Ομοίως με την παιδαγωγική γνώση, η μοντελοποίηση των διδακτικών πρακτικών έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη ενός καθοδηγούμενου εάν συμπεριληφθεί σε αυθεντικές εμπειρίες στην τάξη. Η καθοδήγηση για συγκεκριμένο θέμα επιτρέπει στους μέντορες να επικεντρωθούν στη μοντελοποίηση των ιδιαίτερων μοναδικών πτυχών αυτού του θέματος. Η μοντελοποίηση των πρακτικών διδασκαλίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον μέντορα πρέπει να είναι συνεπής με τις τρέχουσες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Hudson, 2019).

Ανατροφοδότηση: Η ανατροφοδότηση είναι ένα ουσιαστικό συστατικό στη διαδικασία καθοδήγησης, καθώς αυτή επιτρέπει στους μέντορες να διατυπώσουν με εποικοδομητικό τρόπο απόψεις σχετικά με την εξέλιξη του καθοδηγούμενου προς το να γίνει δάσκαλος. Η παρατήρηση της διδασκαλίας του καθοδηγούμενου παρέχει περιεχόμενο ώστε ο μέντορας να εκφράσει προφορικά και γραπτά σχόλια σχετικά με την προσέγγιση της διδασκαλίας του καθοδηγούμενου. Η προθυμία για παροχή

εποικοδομητικής ανατροφοδότησης μπορεί να συμβάλει στην ενστάλαξη εμπιστοσύνης στον καθοδηγούμενο (Hudson, 2004).

Στην βιβλιογραφία βρέθηκαν εννέα τύποι καθοδήγησης. Ο πρώτος τύπος καθοδήγησης είναι η επίσημη καθοδήγηση (Mullen & Klimaitis, 2019). Η επίσημη καθοδήγηση (*formal mentoring)* περιλαμβάνει δομημένο και σκόπιμο σχεδιασμό με στόχο την εύρεση των κενών και την επίλυση προβλημάτων σε προγράμματα και οργανισμούς. Η βιωσιμότητα είναι ένα μέλημα της επίσημης καθοδήγησης, καθώς όταν συμβαίνει μια αλλαγή στην ηγεσία, το πρόγραμμα μπορεί να χάσει την ισχύ ή να εξαφανιστεί (Cox, 2005).

Η επόμενη μορφή χαρακτηρίζεται ως άτυπη καθοδήγηση *(informal mentoring*) και έχει αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου. Εξαιτίας του αυθορμητισμού η συγκεκριμένη καθοδήγηση εξαρτάται από ανθρώπους με κοινά συμφέροντα και αίσθηση οικειότητας μεταξύ τους. Ένα παράδειγμα άτυπης καθοδήγησης είναι η αντίστροφη καθοδήγηση (reverse mentoring) όπου οι νεότεροι συνάδελφοι καθοδηγούν επαγγελματίες για ζητήματα που έχουν μεγαλύτερη γνώση όπως η τεχνολογία (Murphy, 2012).

Η διαφορετικότητα στην καθοδήγηση (*diverse mentoring*) αποτελεί μορφή καθοδήγησης. Η συγκεκριμένη αφορά σχηματισμούς που ενώνουν τους μέντορες και τους καθοδηγητές που διαφέρουν δημογραφικά, δηλαδή την καθοδήγηση μεταξύ των δύο φύλων και τη διαφυλετική καθοδήγηση (Windchief & Brown, 2017).

Η ηλεκτρονική καθοδήγηση (*e-mentoring*) που αναφέρθηκε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, είναι μια σημαντική αλλαγή κουλτούρας (Schunk, & Mullen, 2013). Η τεχνολογία —ειδικά το Διαδίκτυο— έχει αλλάξει γρήγορα τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι σε πολλούς τομείς και η καθοδήγηση δεν αποτελεί εξαίρεση (Single & Single, 2005). Εξαιτίας αυτών των δυνατοτήτων που παρέχονται μέσω της τεχνολογίας έγινε γνωστός ο συγκεκριμένος τύπος καθοδήγησης (Knouse, 2001).

Η ηλεκτρονική καθοδήγηση έχει αυξηθεί στα πανεπιστήμια. Μέσω αυτής πραγματοποιείται μάθηση και επικοινωνία εξ αποστάσεως μέσω κοινωνικών μέσων ή πλατφορμών που βασίζονται σε σύννεφο (cloud) ή διαδικτυακές πλατφόρμες και email (Ensher, 2013). Οι πρώτες ενδείξεις δείχνουν ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση

μπορεί να διευκολύνει τις ακαδημαϊκές μεταβάσεις των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών ενώ συμβάλλει στην επιμονή, την ανάπτυξη και την συνολική επιτυχία (Mullen, 2019).

Το ηλεκτρονικό μέντορινγκ έχει δύο μορφές: την ασύγχρονη και την σύγχρονη. Στη σύγχρονη μορφή η επικοινωνία του μέντορα και του καθοδηγούμενου δεν έχει χρονικούς περιορισμούς. Οι συνδιαλλαγμένοι μπορούν να απαντήσουν ετεροχρονισμένα ή να αποθηκεύουν τις συζητήσεις τους για να τις επεξεργαστούν μετά. Η ασύγχρονη καθοδήγηση έρχεται σε συνάρτηση με τις διαδικτυακές παρουσιάσεις και την τηλεδιάσκεψη. Πρέπει ο καθοδηγούμενος να μπορεί να αλληλεπιδρά με τις ανατροφοδοτήσεις. Στην συγκεκριμένη μορφή υπάρχει ευελιξία. Στην σύγχρονη καθοδήγηση η διαδικασία πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο με συγχρονισμό των δύο ατόμων σε σύνδεση διαδικτύου. Στην μορφή αυτή δίνονται πολλά εργαλεία όπως αναφέρθηκαν παραπάνω (Redmond, 2015). Περαιτέρω πληροφορίες αναφέρονται στο κεφάλαιο 4.

Ακόμη, υπάρχει η συνεργατική καθοδήγηση (*comentoring/collaborative mentoring)* που ενώνει τα άτομα σε μια αμοιβαία επωφελή σχέση. Αποτελεί μια δυναμική σχέση που βασίζεται στην αμοιβαιότητα, παρά τις διαφορές στη γνώση και την τεχνογνωσία, καθώς και στην κατάσταση και την κατάταξη. Ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος μοιράζονται στόχους και αξίες (Mullen & Klimaitis, 2019). Από την άλλη υπάρχει η ομαδική καθοδήγηση *(group mentoring)* που παρόλο που θεωρείται καινοτομία στην κλασική καθοδήγηση, υπάρχει από παλιά. Παρά τη μακροζωία αυτής της πρακτικής καθοδήγησης, η έρευνα περιγράφει κυρίως δυαδικές σχέσεις. Εκτός από το ότι περιλαμβάνει μια σειρά από κλάδους και χώρους εργασίας, η καθοδήγηση σε ομάδες εμφανίζεται σε δημόσια σχολεία και σε προγράμματα προετοιμασίας που βασίζονται στο πανεπιστήμιο, όπως αυτά που απευθύνονται σε δασκάλους που κινούνται προς το διοικητικό τμήμα (Kamler, 2006).

Η καθοδήγηση από ομότιμους (*peer mentoring*) περιλαμβάνει επίσης αναπτυξιακή μάθηση που μπορεί να είναι άτυπη ή επίσημη. Προσελκύει όσους είναι νέοι με μια συγκεκριμένη εμπειρία. Το πλαίσιο της σχέσης είναι ένα περιβάλλον μάθησης που βασίζεται σε δραστηριότητες όπως εργαστήριο, χώρος εργασίας και ηλεκτρονική πλατφόρμα (Terrion & Leonard 2007). Στον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνει πρωτοετείς προπτυχιακούς φοιτητές κατά τη μετάβασή τους στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση (Hixenbaugh et al., 2006) αλλά και κατά την προετοιμασία τους ως μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (McLoughlin et al., 2007).

Η συγκεκριμένη σχέση προάγει τη δέσμευση, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την υποστήριξη και την ανάληψη κινδύνου χωρίς το ιεραρχικό στοιχείο (The New York Academy of Sciences, n.d). Η αυτοαποτελεσματικότητα χτίζεται καθώς οι σύμβουλοι από συνομηλίκους που χρησιμεύουν ως «πρότυπα προς μίμηση» παρέχουν ακαδημαϊκή και συναισθηματική υποστήριξη στους άλλους συνομηλίκους τους (Hackmann & Malin, 2018) Οι συνομήλικοι μέντορες που αναλαμβάνουν την ίδια ευθύνη για την υποστήριξη ο ένας του άλλου θολώνουν τα όρια μεταξύ συμβατικών καθοδηγητών και καθοδηγούμενων και ενίοτε αλλάζουν ρόλους (The New York Academy of Science, n.d.)

Σε πολλαπλά επίπεδα ενός συστήματος, η καθοδήγηση μπορεί σκόπιμα να προγραμματιστεί και να ευθυγραμμιστεί με θεσμικές αποστολές και πολιτικές, η συγκεκριμένη μορφή καθοδήγησης ονομάζεται πολυεπίπεδη (*multilevel mentoring*). Στόχος της είναι η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως η διατήρηση, η προώθηση και η ικανοποίηση συγκεκριμένων ομάδων (π.χ. , κατώτεροι καθηγητές και αρχάριοι υπάλληλοι). Οι πρακτικές που προσανατολίζονται στην αλλαγή μπορεί να υπερβαίνουν τα πρακτικά αποτελέσματα για να εκδηλώσουν ένα ισχυρό όραμα για τη δημιουργία μιας κουλτούρας συνέργειας (Mullen & Klimaitis, 2019).

Τα επίπεδα που εμπλέκονται στη διαδικασία καθοδήγησης δεν περιορίζονται σε τάξεις ή ορισμένες ομάδες. Αντίθετα, ολόκληρα συγκεκριμένα κοινωνικά πολιτιστικά συστήματα (π.χ. μια σχολική περιφέρεια ή πανεπιστήμιο) ή μονάδες (π.χ. ένα σχολείο), κάθετα και οριζόντια, στοχεύουν σκόπιμα για αλλαγή. Οι φιλοδοξίες συνήθως περιλαμβάνουν την αναμόρφωση των συστημάτων και τη μετατροπή της αντίστασης έτσι ώστε όλες οι ομάδες-στόχοι (π.χ. μαθητές) να μπορούν να επιτύχουν (Mullen & Klimaitis, 2019).

Τέλος, υπάρχει η πολιτισμική καθοδήγηση *(cultural mentoring)* που αφορά άτομα που εκτίθενται σε διακρίσεις και αποκλεισμό. Η καθοδήγηση που ανταποκρίνεται πολιτισμικά αναπτύσσει την κοινωνική συνείδηση και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη, εκθέτει κρυφούς κανόνες και πρακτικές, αξιοποιεί ευκαιρίες ανάπτυξης και επιλύει προβλήματα. Οι διαπολιτισμικές σχέσεις μέσα σε διαφορετικά

περιβάλλοντα καλλιεργούνται από την πολιτιστική καθοδήγηση. Τα διακρατικά πλαίσια εξαρτώνται από την τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Με μυριάδες δυνατότητες για βαθιά διδασκαλία και μάθηση σε όλους τους πολιτισμούς, η πολιτιστική καθοδήγηση προάγει τις δημοκρατικές αξίες: ανοχή, αποδοχή, ισότητα, δικαιοσύνη και ελευθερία (The New York Academy of Science, n. d.).

1.4 Ιστορικά στοιχεία – Σημαντικές περιπτώσεις mentoring στην ιστορία

Η αρχική πηγή για την έννοια του «mentoring» θεωρείται ότι είναι το επικό ποίημα του Ομήρου, η Οδύσσεια που θεωρείται ότι χρονολογείται μεταξύ 12^{ου} και 8^{ου} αιώνα π.Χ. Η Οδύσσεια αφορά την επιστροφή του Οδυσσέα στην πόλη του Ιθάκη ύστερα από τον Τρωικό Πόλεμο. Ο Οδυσσέας, κατά την διάρκεια της απουσίας του, είχε εμπιστευτεί την φροντίδα του βασιλείου και του γιού του που ήταν βρέφος, σε ένα έμπιστο φίλο του, τον Μέντορα (Colley, 2008).

Ορισμένες αναφορές για την ανάλυση της Οδύσσειας επικεντρώνονται στην εικόνα του ίδιου του Μέντορα. Τον παρουσιάζουν ως ένα σοφό και ευγενικό γέροντα, έναν αναπληρωτή γονέα, έναν παιδαγωγό ή έναν σύμβουλο (Βρεττός, 2012). Ο ρόλος του είναι η ανατροφή, η υποστήριξη, η προστασία, η μοντελοποίηση και η οραματική αντίληψη για τις πραγματικές δυνατότητες του γιού του Οδυσσέα Τηλέμαχο. Οι δυο τους αναπτύσσουν μια σχέση με αγάπη και σεβασμό (Colley, 2008).

Η θεά Αθηνά έπαιρνε πολλές φορές τη μορφή του Μέντορα. Γι' αυτό το λόγο, άλλοι συγγραφείς πιστεύουν ότι ο Μέντορας δεν είναι ένα πρόσωπο αλλά η θεά Αθηνά που εμφανίζεται μεταμφιεσμένη σε Μέντορα, ο οποίος διαδραματίζει έναν ενεργό ρόλο καθοδηγητή στην Οδύσσεια. Ως θεότητα, οι περισσότερες από αυτές τις αφηγήσεις επικεντρώνονται στην «ιδιαιτερότητα» της Αθηνάς και στον εμπνευσμένο της χαρακτήρα (Colley, 2008).

Στην νεότερη ιστορία ο όρος «μέντορας» προσδιορίστηκε το 1968 από τους Marrington, Flaxman & Ascher ως το άτομο που παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη σε επαγγελματίες νεότερους, που ίσως παρουσιάζουν δυσκολίες στη αρχή της εργασίας τους (Gay, 1994). Στην συνέχεια, το 1987, οι Levenson et al., απέδωσαν πολλαπλούς ρόλους στον μέντορα όπως αυτόν του δάσκαλου, του συμβούλου, του επόπτη, του αξιολογητή και του ατόμου που αναπτύσσει τις

δεξιότητες και την νοημοσύνη (Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010; Mertz, 2004).

Πίσω από ένα επιτυχημένο άτομο, βρίσκεται ένας μέντορας που τον καθοδήγησε, τον επηρέασε και βοήθησε στην πορεία του. Μερικοί από τους πιο σημαντικούς ανθρώπους στην ιστορία ενθαρρύνθηκαν να πετύχουν από μερικούς από τους πιο γνωστούς ανθρώπους της σύγχρονης εποχής. Στα 25 χρόνια της εθνικής επετείου του μεντορισμού, συμφωνά με τον Rhodes (2015), αναφέρθηκαν σημαντικές περιπτώσεις mentoring.

Η Μητέρα Τερέζα αφιέρωσε τη ζωή της για να βοηθά άλλους και αναγνωρίστηκε ως ένας από τους πιο αξιοθαύμαστους ανθρώπους του εικοστού αιώνα, λειτουργώντας ορφανοτροφεία, ξενώνες για το AIDS και άλλες φιλανθρωπικές οργανώσεις παγκοσμίως. Έζησε μια αξιοσημείωτη και σεβαστή ζωή και ως μέντοράς της αναγνωρίζεται ο πάτερ Michael van der Peet. Οι δυο τους γνωρίστηκαν ενώ περίμεναν ένα λεωφορείο στη Ρώμη και γρήγορα ανέπτυξαν στενή φιλία. Μιλούσαν τακτικά και εμπιστεύονταν ο ένας στον άλλο όλα αυτά τα χρόνια (DehoniansUSA, 2021; Rhodes, 2015; Μουρατίδης κ.α., 2018).

Στον τομέα της τέχνης, ο ζωγράφος, τοιχογράφος και χαράκτης Thomas Hart Benton αποτέλεσε τον πρώτο μέντορα του γνωστού εξπρεσιονιστή ζωγράφου Jackson Pollock. Το 1930, ο Pollock άφησε την Καλιφόρνια πριν τελειώσει το γυμνάσιο για να σπουδάσει κοντά στον διάσημο ζωγράφο στο Art Students League στη Νέα Υόρκη. Η ρυθμική χρήση της μπογιάς από τον Benton και η άγρια ανεξαρτησία του είχαν διαρκή αποτελέσματα στα μεταγενέστερα έργα του Pollock (Smith, n.d.; Rhodes, 2015).

Ο πρώην πρόεδρος του κολλεγίου Morehouse, Δρ. Benjamin Mays επικεντρώθηκε στην αυτοδιάθεση των έγχρωμων και ήταν μέντορας του Δρ. Martin Luther King. Οι δύο άνδρες συναντήθηκαν για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών ετών του King στο Morehouse College , και παρέμειναν κοντά μέχρι τον θάνατο του Κινγκ το 1968. Η έμφαση που έδωσε ο Mays σε δύο ιδέες συγκεκριμένα –την αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων και την ασυμβατότητα των αμερικανικών δημοκρατικών ιδεωδών με τις αμερικανικές κοινωνικές πρακτικές– έγιναν ζωτικής σημασίας για τον Κινγκ και στο κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα (Carter, 1998; Rhodes, 2015).

Η Oprah Winfrey, η πιο γνωστή παρουσιάστρια στην Αμερική ανέφερε σε συνεντεύξεις της για την μέντορά της, την Μάγια Αγγέλου. Η Μάγια Αγγέλου είναι γνωστή συγγραφέας και ποιήτρια και ήταν πάντα δίπλα στην Όπρα καθοδηγώντας την στα πιο σημαντικά χρόνια της καριέρας της (Psotka & O'Connor, 2021). Ακόμη, ο Steve Jobs, ο πρώην Διευθύνων Σύμβουλος της Apple Inc., αποτέλεσε τον μέντορα του Mark Zuckerberg, διευθύνοντα σύμβουλο και ιδρυτή του Facebook. Οι δύο τους ανάπτυξαν μια σχέση από τις πρώτες μέρες της δημιουργίας του Facebook και πραγματοποιούσαν συναντήσεις συχνά για να συζητήσουν για επιχειρηματικές πρακτικές. Όταν τον φθινόπωρο του 2011 πέθανε ο Jobs, ο Zuckerberg αναγνώρισε δημόσια τον Jobs σαν μέντορα και φίλο (Μουρατίδης κ.α., 2018).

Ο αστροναύτης και πρώην γερουσιαστής των ΗΠΑ John Glenn είχε την καθοδήγηση του δασκάλου του στο γυμνάσιο. Είναι υπέρμαχος του mentoring και έχει μιλήσει για τη σημασία του να είσαι μέντορας. Στο τομέα της μόδας, ο σχεδιαστής Chistian Dior ήταν μέντορας του Yves St. Laurent. Αφού μετακόμισε στο Παρίσι, ο St. Laurent παρουσιάστηκε στον Dior από τον εκδότη της γαλλικής Vogue. Ο Dior δίδαξε τη βάση της τέχνης της ραπτικής στον Laurent και σε ηλικία 21 ετών ο Laurent αντικατέστησε τον Dior ως σχεδιαστής του οίκου ραπτικής Dior, πυροδοτώντας την καριέρα του (Rhodes, 2015).

1.5 Θεσμός του Μέντορα

Νομοθετικά, ο μέντορας διαμορφώθηκε το 1985 με τον Ν. 1566 όπου οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί εντάσσονταν σε ένα πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης με σκοπό να προσαρμοστούν και να εκπαιδευτούν σε πραγματικά σενάρια διδασκαλίας.

Στην συνέχεια, τον Νοέμβριο του 2009, το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις σημαντικές προτάσεις που κατέθεσε για την βελτίωση της εκπαίδευσης με παραλήπτη την Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων την συγκεκριμένη περίοδο, κ. Διαμαντοπούλου Αννα, ήταν «η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης» (Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2009: 4). Τα μέλη του συμβουλίου δώσανε έμφαση στην απαραίτητη προετοιμασία και υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού και προτείναν τη δημιουργία του θεσμού του μέντορα.

Έτσι, το 2010, θεσπίστηκε με το πολυνομοσχέδιο για το Νέο Σχολείο, ο Νόμος 3848 που ορίζει τον μέντορα ως ένα άτομο που θα υπάρχει με συμφωνία του Σχολικού Συμβουλίου και του Διευθυντή του σχολείου με βάση κάποια κριτήρια όπως η επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Πολύ πρόσφατα, το σχολικό έτος 2022-2023, εισήχθησαν στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας τρείς νέοι θεσμοί: οι σχολικοί συντονιστές, οι όμιλοι και οι παιδαγωγικοί σύμβουλοι-μέντορες. Για τους τελευταίους ισχύει ότι είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται εκτός διδακτικού αλλά εντός εργασιακού ωραρίου. Πλέον, οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί ή οι εκπαιδευτικοί μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι που τοποθετήθηκαν πρόσφατα στο σχολείο και έχουν προϋπηρεσία έως πέντε χρόνια έχουν μέντορα-παιδαγωγικό σύμβουλο σύμφωνα με το άρθρο 93 του νόμου 4823/2021.

Στα καθήκοντα του μέντορα ορίζονται ο εντοπισμός των αναγκών των καθοδηγούμενων, η ενσωμάτωση, η πληροφόρηση, η υποστήριξη, η ανατροφοδότηση η γενική καθοδήγηση για το διδακτικό έργο. Ακόμη, ο μέντορας στο τέλος της χρονιάς θα πρέπει να συντάξει έκθεση που θα αναφέρει τη πορεία της μεντορικής σχέσης. Οι προϋποθέσεις για την επιλογή των μεντόρων είναι η αξιολόγησή τους ως «εξαιρετικοί» ή «πολύ καλοί» σε όλα τα πεδία της αξιολόγησης σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς του άρθρου 67 και παραγράφου 1 και η θητεία του διαρκεί ένα έτος.

1.6 Αποτελέσματα και επιρροή της καθοδήγησης

Η επιρροή της καθοδήγησης στη συμβολή της ανάπτυξης των ατόμων σε ένα εργασιακό περιβάλλον έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή από τους μελετητές. Από την βιβλιογραφία έχει προκύψει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων καθοδήγησης, συμπεριλαμβανομένων των λειτουργιών καθοδήγησης που παρέχονται, τα οφέλη σταδιοδρομίας που σχετίζονται με την καθοδήγηση, τα χαρακτηριστικά επιτυχημένων προγραμμάτων καθοδήγησης και τις αρνητικές εμπειρίες και συμπεριφορές (Janssen et al., 2015). Η βιβλιογραφία καθοδήγησης είναι ιδιαίτερα ισχυρή στο να εξηγεί πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά διαμορφώνουν την καθοδήγηση και προβλέπουν τα αποτελέσματα της καθοδήγησης (Eby et al., 2007).

Τα ευρήματα ερευνών δηλώνουν ότι οι νεοδιοριζόμενοι βιώνουν έντονο άγχος λόγω των δυσκολιών που έρχονται αντιμέτωποι και χρειάζονται άμεσα κάποιο άτομο να τους βοηθήσει στην καριέρα τους και ψυχοκοινωνικά. Με λίγα λόγια, χρειάζονται έναν μέντορα (Καραμπάση & Παπάνης, 2019). Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός πλεονεκτημάτων από την καθοδήγηση για όλους τους εμπλεκόμενους. Στην παραδοσιακή καθοδήγηση, με δύο μέρη, τόσο ο μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος κερδίζουν πολλά από τη σχέση καθοδήγησης, γι' αυτό οι οργανισμοί χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο προγράμματα καθοδήγησης και λογισμικό καθοδήγησης για να προωθήσουν την καθοδήγηση στους υπαλλήλους τους (Καραμπάση & Παπάνης, 2019).

Τα οφέλη της καθοδήγησης γίνονται αισθητά και από τις δύο πλευρές και η φράση «αμοιβαία καθοδήγηση» μπορεί να το μεταφέρει αποτελεσματικά, για να καταστήσει σαφές και στα δύο μέρη ότι η καθοδήγηση μπορεί να τους βοηθήσει. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της καθοδήγησης μπορεί να περιλαμβάνουν τα εξής και στα επόμενα κεφάλαια θα γίνει εκτενής ανάλυση:

- Αποτελεσματική μάθηση και ανταλλαγή γνώσεων μέσω καθοδήγησης (Sawatzky & Enns, 2009).
- Απόκτηση πρακτικών γνώσεων, καθοδήγησης και συμβουλών από όσους βρίσκονται σε θέση εμπειρίας (Ghosh, 2012; (Jackson et al., 2003; Levinson et al., 1991).
- Αυξημένη εμπιστοσύνη (συνήθως για τον καθοδηγούμενο) από την ύπαρξη ενός μέντορα σε θέση αρχαιότητας σε έναν οργανισμό (Hudson, 2004).
- Βελτιωμένες διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο για τον μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο (Μπαραλός, 2012; Sanfey et al., 2013).
- Ενδυνάμωση από τον καθοδηγούμενο να προχωρήσει αποτελεσματικά και ο μέντορας να αναλάβει τις νέες και πρόσθετες ευθύνες υποστήριξης του καθοδηγούμενου (Young et al., 2004; Colvin & Ashman, 2010).
- Ευρύτερη κατανόηση διαφορετικών προοπτικών, είτε από διαφορετικές χώρες, οργανισμούς ή τμήματα στον ίδιο οργανισμό (Mullen & Klimaitis, 2019).

- Έναν αξιόπιστο συνεργάτη για συζήτηση των εμπιστευτικών ζητημάτων, προκλήσεων και στόχων στην επαγγελματική σταδιοδρομία κάποιου (Psychological Association, 2012).

Επομένως, από τα όσα αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο προκύπτει ότι ο μέντορας ορίζεται ως ένα άτομο από ένα δίκτυο ατόμων που βοηθούν, ο οποίος παρέχει συναισθηματική και επαγγελματική στήριξη κα μπορεί να χρησιμεύσει ως πρότυπο. Γενικά, ο μέντορας πρέπει να είναι προσιτός, διαθέσιμος και ενθουσιώδης, με καλές διαπροσωπικές δεξιότητες και έχουν αποδειχθεί τα οφέλη της ύπαρξής του τόσο από έρευνες στη βιβλιογραφία όσο και μέσα από τα παραδείγματα της ιστορίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Η καθοδήγηση (μεντορισμός) εφαρμόζεται σε διάφορους τομείς όπως στα επαγγέλματα υγείας, στα αθλήματα και στην εκπαίδευση. Αρχικά, στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθεί η χρήση της καθοδήγησης (mentoring) στους κύριους τομείς όπου εφαρμόζεται. Στη συνέχεια θα αναλυθεί η χρήση του μεντορισμού στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς και οι σχέσεις των ατόμων που εμπλέκονται (μέντορας-σπουδαστής, μέντορας-εκπαιδευτικός) και έρευνες σχετικά με την αποτελεσματική καθοδήγηση.

2.2 Πεδία εφαρμογής του μεντορισμού

Ένα μεγάλο μέρος της υπάρχουσας έρευνας έχει διαπιστώσει ότι ο μεντορισμός συνδέεται με σημαντικά βήματα εξέλιξης μιας καριέρας, όπως το επίπεδο του μισθού, το ποσοστό προαγωγής αλλά και το συναίσθημα ικανοποίησης από την εργασία (Allen et al., 2003).

Αρχικά, τα επαγγέλματα υγείας προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών υγείας σε διάφορα κλινικά πλαίσια (Yudkowsky et al., 2020). Μερικά από αυτά είναι η νοσηλευτική, η φυσιοθεραπεία, η φαρμακευτική και η οδοντιατρική. Είναι απαραίτητο τα άτομα που επιλέγουν ένα επάγγελμα υγείας να ολοκληρώσουν τα άκρως επιλεκτικά και εξειδικευμένα εκπαιδευτικά μαθήματα, όσον αφορά το θεωρητικό κομμάτι των σπουδών τους και να εκπαιδευτούν χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης (Mann et al., 2007). Μετά τις σπουδές τους οι φοιτητές ως επαγγελματίες υγείας έχουν τεράστια ευθύνη προς τους ασθενείς τους καθώς πολλές φορές καλούνται να πάρουν αποφάσεις που αφορούν την ζωή και τον θάνατο των ατόμων που φροντίζουν (Yudkowsky et al., 2020).

Υπάρχει ανάγκη, λοιπόν, για καθοδήγηση των επαγγελματιών υγείας. Ο μεντορισμός στον τομέα της υγείας είναι ένας τρόπος καθοδήγησης και αξιολόγησης των φροντιστών, με σκοπό την πιο αποτελεσματική τους επίδοση. Την συγκεκριμένη

άποψη επιδίωξε να υποστηρίξει η συστηματική έρευνα των Jokelainen et al. (2011), η οποία στόχευε στη διερεύνηση της θετικής ή αρνητικής επίδρασης του μεντορισμού των φοιτητών νοσηλευτικής στις κλινικές τους τοποθετήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρχικά ότι η καθοδήγηση των φοιτητών νοσηλευτικής στις κλινικές τους διευκόλυνε την εκπαίδευσή τους, δημιουργώντας υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης. Επίσης ενισχύθηκε ο τομέας του επαγγελματισμού των φοιτητών, καθώς ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και ιδιότητα (Jokelainen et al., 2011). Πέρα από την επαγγελματική ταυτότητα, ο μεντορισμός στο πεδίο των επαγγελμάτων υγείας προσφέρει ενίσχυση του ενθουσιασμού για το ίδιο το επάγγελμα (Huybrecht et al., 2011) και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μεντόρων και των φοιτητών / επαγγελματιών υγείας για την αξιολόγηση διάφορων στρατηγικών (Sawatzky & Enns, 2009).

Η έρευνα των Knox et al. (2015) είχε ως στόχο την διερεύνηση της εφαρμογής ενός μέντορα στην καθοδήγηση των πρωταρχικών φροντιστών διαβητικών ατόμων τύπου 2 στο WellMed του Santa Antonia, Texas. Στην έρευνα πήραν μέρος 15 φροντιστές – νοσηλευτές της συγκεκριμένης κλινικής. Διαπιστώθηκε ότι τόσο οι ομάδες παρέμβασης όσο και οι ομάδες ελέγχου παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε όλους τους δείκτες υγείας από την έναρξη έως την παρακολούθηση 6 μηνών. Οι συμπεριφορές αυτοδιαχείρισης βελτιώθηκαν σημαντικά από την έναρξη έως την παρακολούθηση 6 μηνών για την ομάδα παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες που πήραν συνέντευξη ανέφεραν επίσης μειώσεις στην κοινωνική απομόνωση και επέκταση του αντίκτυπου των αλλαγών συμπεριφοράς στην υγεία σε πολλές γενιές μελών της οικογένειας.

Η προσθήκη της καθοδήγησης από ομοτίμους (peer) στην ήδη καλά οργανωμένη ολοκληρωμένη φροντίδα του διαβήτη δεν βελτιώνει τα αποτελέσματα. Ωστόσο, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι ο αντίκτυπος του προγράμματος επεκτείνεται και στα μέλη των οικογενειών των συμμετεχόντων, κάτι που είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα που αξίζει περαιτέρω μελέτης (Knox et al.,2015).

Σχετικά με τον τομέα του αθλητισμού, ο κύριος στόχος είναι η νίκη είτε σε ατομικά αθλήματα είτε σε ομαδικά. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από πολλούς παράγοντες. Οι προπονητές σε ένα άθλημα, αποτελούν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του στόχου αυτού. Ένα μεγάλο μέρος, λοιπόν, της υπάρχουσας βιβλιογραφίας έχει επικεντρωθεί

στην διερεύνηση των τρόπων εμπλουτισμού των γνώσεων των προπονητών (Jones et al., 2005). Εντοπίστηκε ότι η εξέλιξη των γνώσεών τους επιτυγχάνεται μέσω της εμπειρίας των ίδιων των προπονητών και μέσα από την παρατήρηση άλλων προπονητών (Jones et al., 2009).

Στο πλαίσιο της αθλητικής εκπαίδευσης των προπονητών, τα επίσημα μοντέλα του μεντορισμού των προπονητών συχνά απεικονίζονται ως δυάδα μέντορα- προπονητή, όπου ο μέντορας αποτελεί το ισχυρό μέλος της δυάδας, καθώς έχει μεγαλύτερη εμπειρία (Colley, 2003). Είναι αποδεδειγμένο ότι πολλά από αυτά που μαθαίνει ένας νέος προπονητής γίνονται μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις. Ο μέντορας θεωρείται συχνά ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για τους νέους προπονητές να μάθουν το ρόλο τους (Bloom et al., 1998). Μέσα από τέτοιες εμπειρίες αρχίζουν να αναπτύσσονται συλλογικές κατανοήσεις και τα κοινά νοήματα για μια επαγγελματική κουλτούρα αρχίζουν να διαμορφώνονται (Jones et al., 2009).

Πιο πρόσφατα οι Jones, Armor και Potrac (2004) διαπίστωσαν ότι η γνώση που αντλήθηκε από την άτυπη εκπαίδευση ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη των προπονητών (Jones et al., 2009).

Στην έρευνα των Donoso-Morales et al. (2017), συμμετείχαν 6 προπονητές διαφόρων πανεπιστημιακών ομάδων του Καναδά, οι οποίοι είχαν κατακτήσει περισσότερους από 30 εθνικούς τίτλους και ήταν προπονητές σε πανεπιστημιακές ομάδες. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που δημιούργησαν και διατήρησαν μια κουλτούρα αριστείας στα προγράμματα των Καναδών προπονητών. Μετά από διεξαγωγή συνετεύξεων φάνηκε ότι πέρα από τους υπόλοιπους παράγοντες, η καθοδήγηση από έναν έμπειρο μέντορα έπαιξε σημαντικό ρόλο στο να οργανώσει, να αυξήσει την ευγενή άμιλα μεταξύ των προπονητών και να τους ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των προπονητών (Donoso-Morales et al., 2017). Επιπρόσθετα, η καθοδήγηση ενός μέντορα σε προπονητές συνέβαλε στην απόκτηση εξωτερικών ανταμοιβών προς τους καθοδηγουμένους (Weaver & Chelladurai, 2002).

Σημαντική είναι και η συνεισφορά της καθοδήγησης στον τομέα των επιχειρήσεων (business). Μέσα στον καιρό έχει φανεί ότι εκείνοι που επιλέγουν να ακολουθήσουν μια ακαδημαϊκή σταδιοδρομία στην επιχειρηματική και επαγγελματική επικοινωνία, αντιμετωπίζουν ορισμένες προκλήσεις (Rosselot-Merritt & Bloch, 2019). Η εισαγωγή

της ιδέας του μεντορισμού άρχισε να κερδίζει δημοτικότητα στον τομέα των επιχειρήσεων κυρίως λόγω της αυξανόμενης ανάγκης για την διατήρηση και ενίσχυση των διευθυντών στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους (Ghosh, 2012).

Ο μεντορισμός στο πλαίσιο των επιχειρήσεων και της βιομηχανίας έχει προταθεί ως μέσο για τη βελτίωση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και δέσμευσης, καθώς οι επιχειρήσεις έχουν γίνει πιο παγκόσμιες. Γι' αυτό και προτάθηκε η καθοδήγηση και έχει ενσωματωθεί τόσο σε προγράμματα κοινωνικοποίησης απόδημων (επί τόπου μέντορες) όσο και σε προγράμματα επαναπατρισμού (μέντορες στο σπίτι) για να βοηθήσουν στην προσαρμογή των εργαζομένων που απασχολούνται διεθνώς (Gibson, 2004).

Αρκετοί τομείς διευθυντικών και οργανωτικών λειτουργιών που έχει αναφερθεί ότι επηρεάζει η καθοδήγηση περιλαμβάνουν την απόδοση της εργασίας, την κοινωνικοποίηση στην πρώιμη σταδιοδρομία, τη διαχείριση σταδιοδρομίας, τη διατήρηση υψηλού δυναμικού ταλέντου και την ανάπτυξη ηγετών (Ghosh, 2012). Το ίδιο υποστηρίζει και η μετα-ανάλυση των Allen et al. (2004) που εξέτασε τις επαγγελματικές διαφορές των ατόμων που έχουν λάβει καθοδήγηση σε σύγκριση με τα άτομα που δεν είχαν κάποιον μέντορα κατά την επαγγελματική τους καριέρα. Μια πρώτη ματιά έδειξε ότι τα άτομα με την στήριξη ενός μέντορα είχαν καλύτερα αποτελέσματα σταδιοδρομίας από αυτά που δεν καθοδηγούνταν από έναν μέντορα.

Όσον αφορά τα αντικειμενικά αποτελέσματα, ο αριθμός των προαγωγών ήταν υψηλότερος μεταξύ των ατόμων που είχαν λάβει καθοδήγηση συγκριτικά με τα άτομα χωρίς καθοδήγηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι, τα άτομα με καθοδήγηση ήταν πιο ικανοποιημένα με την επαγγελματική τους πορεία και δήλωσαν ότι είχαν θετικές βλέψεις για την συνέχεια της καριέρας τους με μεγάλες πιθανότητες να αφοσιωθούν περισσότερο σ' αυτή. Αντιθέτως, τα άτομα που δεν καθοδηγούνταν από έναν μέντορα δεν ανέφεραν την έντονη θετική τους όψη σχετικά με την επαγγελματική τους καριέρα και πιο πιθανό είναι να αφοσιωθούν στην καριέρα τους σε σχέση με τα άτομα που δεν είχαν συμβουλευτεί (Allen et al., 2004)

Ένας μέντορας μπορεί να προσφέρει πολύπλευρη βοήθεια. Ορισμένα παραδείγματα είναι τα εξής (Ghosh, 2012):

- Καθοδήγηση

- Παροχή συμβουλών
- Μοντελοποίηση
- Χορηγία / υποστήριξη
- Προστασία
- Παροχή έκθεσης / ορατότητας
- Δημιουργία φιλίας
- Αποδοχή / επιβεβαίωση
- Γονική μέριμνα
- Κίνητρο / έμπνευση

Επομένως, η καθοδήγηση έχει περιγραφεί ως σημαντική για τη διευκόλυνση της μεταφοράς γνώσης, της οργανωτικής κοινωνικοποίησης, της κοινωνικής υποστήριξης, της επικοινωνίας, της πρόσβασης σε δίκτυα και άλλων βασικών συνδέσεων που είναι κρίσιμες για την επιτυχία των εργαζομένων που εργάζονται στο διεθνές πλαίσιο (Gibson, 2004).

2.2 Εφαρμογή του μεντορισμού στον τομέα της εκπαίδευσης

Στον τομέα της εκπαίδευσης ο μέντορας αφορά ένα άτομο που παρέχει μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία καθοδήγησης, διδασκαλίας, επιρροής αλλά και υποστήριξης στον νέο εκπαιδευτικό (Μπαραλός, 2012). Είναι πολύ σημαντικό ο μέντορας που έχει ένας εκπαιδευτικός να διαθέτει εμπειρία με διάφορες μεθόδους, εναλλακτικές μορφές και στυλ μάθησης (Smith et al., 2005). Πιο συγκεκριμένα, ο μέντορας καθοδηγεί και συμβουλεύει τον πιο νέο εκπαιδευτικό για την εργασιακή του κατάσταση και πρέπει να υπάρχει αμοιβαία ευθύνη και εμπιστοσύνη (Μπαραλός, 2012).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα για την εφαρμογή προγραμμάτων καθοδήγησης σε σχολεία ή άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, τα άτυπα προγράμματα καθοδήγησης υποστηρίζουν σχέσεις που αναπτύσσονται με οργανικούς ή εθελοντικούς τρόπους. Με την άτυπη καθοδήγηση, η γραμμή μεταξύ καθοδήγησης και φιλίας μπορεί να είναι δύσκολο να διακριθεί (Ghosh, 2012) καθώς τα εμπλεκόμενα άτομα μπορούν να μοιράζονται πόρους, ιδέες, στρατηγικές και εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Η σχέση μπορεί να έχει ελάχιστα ή καθόλου επίσημο ρόλο αξιολόγησης (Ehrich, 2009).

Από την άλλη πλευρά, η επίσημη καθοδήγηση συχνά καθιερώνεται μέσω προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί και ίσως επιδοτηθεί από ένα σχολικό σύστημα ή έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Μπορεί να παρασχεθεί επίσημη καθοδήγηση σε επίπεδο ομότιμων (peer-to peer), όπου βρίσκονται και ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος μέλη του ίδιου σχολείου ή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ο μέντορας ίσως έχει έναν αξιόλογο ρόλο και εντολή να αναφέρει σε κάποιον ανώτερο την πορεία του καθοδηγούμενου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι διευθυντές του σχολείου μπορεί να καλέσουν έναν «ειδικό» από τον ακαδημαϊκό χώρο ή έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να παρέχει καθοδήγηση σε νέους δασκάλους (Efron et al., 2013).

Μία μέθοδος που έχει αποτελέσει στοχείο πολλών προγραμμάτων καθοδήγησης είναι η επίσημη παρατήρηση (formal observation). Συνήθως, ο μέντορας παρατηρεί έναν αρχάριο δάσκαλο και παρέχει ανατροφοδότηση όσον αφορά την εστίαση της παρατήρησης. Μερικές φορές, ο αρχάριος δάσκαλος παρατηρεί έναν πιο έμπειρο δάσκαλο. Αν και υπάρχει μικρή έρευνα που επικεντρώνεται σε συστημικές και δομημένες παρατηρήσεις στην καθοδήγηση, η παρατήρηση είναι πάντα πολύτιμη (Long et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι Roehrig et al., (2008), εξέτασαν δύο ομάδες αρχάριων δασκάλων. Όλοι οι αρχάριοι δάσκαλοι είχαν μέντορες από το σχολείο και συμμετείχαν σε ένα κρατικό πρόγραμμα εισαγωγής. Μια ομάδα έλαβε επίσης πρόσθετη καθοδήγηση, η οποία περιελάμβανε παρατήρηση καθοδηγούμενου, παρατήρηση μέντορα και συζήτηση σχετικά με τις παρατηρήσεις. Όσον αφορά τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, δεν υπήρχαν συνεπείς διαφορές μεταξύ των ομάδων αρχάριων δασκάλων.

Ακόμη, οι Yusko & Feiman-Nemser (2008), μελέτησαν δύο προγράμματα καθοδήγησης στα οποία η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε για την καθοδήγηση και την αξιολόγηση. Στα συγκεκριμένα προγράμματα, η καθοδήγηση συνυπήρχε με την αξιολόγηση και αυτό δυσκόλεψε την σχέση του μέντορα με τον καθοδηγούμενο, σύμφωνα με τα λεγόμενα των μεντόρων. Οι απόψεις των νέων εκπαιδευτικών δεν συμπεριλήφθηκαν στα αποτελέσματα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η καθοδήγηση και η αξιολόγηση φαίνονται να λειτουργούν καλύτερα όταν παραμένουν αμοιβαία αποκλεισμένες (Hobson & Malderez, 2013). Ως εκ τούτου, για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν το

άγχος να κριθούν αρνητικά, είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να αισθάνεται σίγουρος ότι ο μέντορας έχει υποστηρικτικό και όχι αξιολογικό ρόλο (Efron et al., 2013). Από την άλλη πλευρά, η καθοδήγηση που περιλαμβάνει τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment) ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν βαθιά για τη βελτίωση της διδασκαλία τους (Feiman-Nemser et al.,, 1999). Οι δάσκαλοι και οι μέντορές τους, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη λήψη αποφάσεων που βασίζεται σε δεδομένα, χωρίς να εφαρμόζουν κριτική, για να διευκολύνουν σημαντικές συζητήσεις για την πρόοδο της διδασκαλίας και τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Hobson & Malderez, 2013).

Ακόμη, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι έμπειροι δάσκαλοι δεν είναι ειδικοί σε όλα και αυτοί, επίσης, πρέπει να λαμβάνουν καθοδήγηση και κατάλληλες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης (Charner Laird, 2007). Υπό την καθοδήγηση ενός μέντορα, οι έμπειροι καθηγητές συνεχώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Γίνονται πιο δυνατοί και βρίσκουν νέους τρόπους διδασκαλίας (Byington, 2010). Ακόμη, τους παρέχονται πολύτιμες ευκαιρίες να ανταποκριθούν σε νέες προκλήσεις και ευθύνες (Birkeland, 2011). Επίσης, όσο αλλάζει το τοπίο της εκπαίδευσης, οι έμπειροι δάσκαλοι μπορεί να χρειάζονται ακόμη περισσότερη υποστήριξη και καθοδήγηση από τους νέους εκπαιδευτικούς (Efron et al., 2013). Επιπρόσθετα, οι Rodríguez & McKay (2010) εξηγούν ότι οι έμπειροι δάσκαλοι διαφέρουν από τους αρχάριους δασκάλους ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις πεποιθήσεις τους και τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Οι συγγραφείς αναφέρουν πολλές μελέτες που τονίζουν την ανάγκη για συμμετοχή σε προγράμματα καθοδήγησης από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς για να τους βοηθήσει να συνεχίσουν να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται. Ακόμη και οι δάσκαλοι που βρίσκονται στο μέσο της καριέρας τους (Eros, 2011), μπορούν να επωφεληθούν από τους μέντορες (Gatens, 2014).

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond και Baratz-Snowden (2007), η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εργασιακή ικανοποίηση και τα κίνητρα ενισχύονται όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν καθοδήγηση με τρόπους που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες περιστασιακές και αναπτυξιακές τους ανάγκες. Οι στόχοι καθοδήγησης και η διαδικασία παροχής θα πρέπει να προσαρμόζονται με τρόπο που να αντικατοπτρίζει τις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού. Ομοίως, ο Schwille (2016) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να

είναι ουσιαστική και σχετική ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνδεθούν με τους μέντορες και να αξιοποιήσουν τους τρόπους ώστε να επηρεαστεί θετικά η πρακτική τους. Ως εκ τούτου, η καθοδήγηση μπορεί να ενθαρρύνει ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις για να απαντηθούν ερωτήσεις και να λυθούν αβεβαιότητες που προκαλούν ακόμη στους ικανούς έμπειρους εκπαιδευτικούς απογοήτευση και πίεση.

2.3 Σχέση μεταξύ μέντορα και υποστηριζόμενου ατόμου

Μια σχέση καθοδήγησης μπορεί να ξεκινήσει αυθόρμητα από ένα κοινό συμφέρον ή για την επίτευξη ενός στόχου. Ένας από τους δύο συμμετέχοντες θα πάρει την πρωτοβουλία να επισημοποιήσει τη σχέση (Sanfey et al., 2013). Ένας τρόπος για να ξεκινήσει μια σχέση καθοδήγησης είναι αρχικά το άτομο να ζητήσει συγκεκριμένες συμβουλές και στη συνέχεια να αξιολογήσει εάν η σχέση είναι πιθανό να είναι καρποφόρα μακροπρόθεσμα (Sanfey et al., 2013). Στην αρχή, ο καθοδηγούμενος πρέπει να έχει σαφείς στόχους και ως προτεραιότητα του να βρει κάποιον να τον βοηθήσει στη βασική επιστημονική του έρευνα, την εύρεση εργασίας και την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Sanfey et al., 2013). Η προσωπική προσαρμογή είναι σημαντική γιατί οι διαφορές στις αξίες μπορούν να υπονομεύουν σοβαρά μια σχέση καθοδήγησης (Straus et al., 2013).

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η καθοδήγηση είναι μια ευκαιρία διδασκαλίας και μάθησης τόσο για τον μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο και μπορεί να χρησιμεύσει στην αύξηση της επαγγελματικής και προσωπικής ικανοποίησης και για τους δύο συμμετέχοντες. Για τους καθοδηγούμενους, το αποτέλεσμα επιτυχημένων σχέσεων καθοδήγησης είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός σταδιοδρομίας, η επαγγελματική ανέλιξη ή/και προαγωγή, τα μεγαλύτερα αισθήματα εργασιακής ή ακαδημαϊκής ικανοποίησης, (DuBois et al., 2011) η αύξηση των κινήτρων για συνέχιση στην ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση (Dimitriadis et al., 2012).

Αυτά τα οφέλη τόσο για τους καθοδηγούμενους όσο και για τους μέντορες φαίνονται σε αρκετούς επαγγελματίες υγείας όπως γιατρούς, νοσηλευτές και οδοντιάτρους (Hill et al., 2022). Επιπλέον, τα θετικά οφέλη των προγραμμάτων καθοδήγησης φαίνονται σε προπτυχιακούς φοιτητές και μαθητές και σε εκπαιδευτικούς. Τα εκπαιδευτικά οφέλη αφορούν την αντιληπτή ικανότητα επίτευξης των ακαδημαϊκών στόχων των

καθοδηγούμενων (DuBois et al., 2011; Raposa et al., 2019; Wheeler et al., 2010), την βελτίωση της συνολικής ακαδημαϊκής πορείας (Gordon et al., 2009; Van Dam et al., 2018; Wheeler et al., 2010) και την συναισθηματική και προσωπική στήριξη (DuBois et al., 2011).

Τα οφέλη της σχέσης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενο μαθητή/ φοιτητή ή εκπαιδευτικό, οι παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την σχέσης τους και παραδείγματα τέτοιων σχέσεων θα αναφερθούν στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο.

2.3.1 Μέντορας και μαθητής/σπουδαστής

Η εφηβεία είναι μια εποχή που οι άνθρωποι αρχίζουν να αφιερώνονται σε ένα σύστημα πεποιθήσεων που αντικατοπτρίζουν έναν σκοπό. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι νέοι χωρίς αίσθηση σκοπού υποφέρουν από έλλειψη κινήτρων και δέσμευσης στο σχολείο και στην εργασία (Liang et al., 2016; Hill et al., 2018). Ακόμη, μπορεί να κάνει ένα άτομο λιγότερο ανταποκρινόμενο και ικανό να αντιμετωπίσει τους καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες της καθημερινότητας (Hill et al., 2018; Spencer et al., 2018).

Στο αντίποδα, οι νέοι που ασχολούνται με την επιδίωξη στόχων, όπως η καλλιέργεια μιας αίσθησης σκοπού που συμβάλλει στη ζωή των άλλων, αναφέρουν μεγαλύτερη υγεία, ικανοποίηση από τη ζωή και αυτοεκτίμηση, και υπόκεινται λιγότερο στις πιέσεις του ανταγωνισμού και της κοινωνικής σύγκρισης (Spencer et al., 2018). Η σχέση που αναπτύσσεται κατά την καθοδήγηση έχει συνδεθεί με μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών όπως υψηλότερους βαθμούς, μεγαλύτερη ακαδημαϊκή δέσμευση και μεγαλύτερη πιθανότητα ολοκλήρωσης των υποχρεωτικών σπουδών και φοίτηση στο κολλέγιο (DuBois & Silverthorn, 2005; Van Dam et al., 2018).

Πέρα από τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, η σχέση με έναν μέντορα έχει συσχετιστεί με αίσθημα μεγαλύτερης διαπροσωπικής σύνδεσης (Karcher, 2005), βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες (Karcher, 2005; Zand et al., 2009) και υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Karcher, 2005; Schwartz et al., 2012) στα παιδιά. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται στο κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα μεταξύ των εφήβων (Van Dam et al., 2018; Wheeler et al., 2010; Miranda-Chan et al., 2016). Χρησιμοποιώντας στοιχεία από την National Study of Adolescent to Adult Health, οι

Miranda-Chan et al. (2016) ερεύνησαν τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο της ύπαρξης μέντορα στην εφηβεία με δεδομένα που συλλέχθηκαν σε διάστημα 15 ετών που εκτείνεται από το 1994 έως το 2009. Διαπίστωσαν ότι τα άτομα που είχαν φυσικό μέντορα στην εφηβεία ανέφεραν υψηλότερα αισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας, ικανοποίηση από τη μεντορική σχέση ενώ επίσης αναφέρθηκαν χαμηλότερα συμπτώματα κατάθλιψης αργότερα στη ζωή.

Σε μια πρόσφατη μετα-ανάλυση, οι Raposa et al. (2019) αναλύσαν 70 διαφορετικές αξιολογήσεις προγραμμάτων καθοδήγησης νέων και βρήκαν μια σημαντική αλλά μικρή θετική επίδραση στα ακαδημαϊκά, γνωστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά αποτελέσματα. Οι Raposa et al. (2019) τονίζουν επίσης ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων καθοδήγησης με διαφορετικούς στόχους και ότι η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τη διάρκεια ή την ποιότητα της σχέσης καθοδήγησης. Ωστόσο, η έρευνα των Liang et al., (2016) έχει δείξει ότι σημαντικοί ενήλικες στη ζωή των νέων όπως καλοπροαίρετοι γονείς, εκπαιδευτικοί και μέντορες, συνήθως ενθαρρύνουν τους νέους να επιδιώξουν βραχυπρόθεσμους ή εξωγενείς στόχους, όπως οι καλοί βαθμοί για την εισαγωγή τους σε κορυφαία κολέγια, σε αντίθεση με μακροπρόθεσμους ή εγγενείς στόχους, όπως ο χαρακτήρας και η προσωπική ανάπτυξη.

Οι Liang et al. (2016) έχουν συζητήσει τους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικες μέντορες μπορεί να αισθάνονται την ανάγκη να επικεντρωθούν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία δεδομένου των κοινωνικών πιέσεων στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπως η αυξανόμενη διαστρωμάτωση του εισοδήματος και οι αξίες του ανταγωνιστικού ατομικισμού και της ανοδικής κινητικότητας. Αυτό το ατομικιστικό κίνητρο επίτευξης ασκεί πίεση στους νέους να επικεντρωθούν ιδιαίτερα στην επιδίωξη εσωτερικών στόχων (όπως ο πλούτος, το κύρος, και η δύναμη), αντί να επιδιώκουν άλλους προσανατολισμένους, εγγενείς στόχους.

Αρκετές μελέτες φαίνεται να υποδηλώνουν ότι οι ποσοτικές πτυχές της καθοδήγησης μπορεί να συμβάλουν σε ευεργετικά αποτελέσματα μεταξύ των νέων. Οι Lambert et al., (2018) έχουν τονίσει την σημασία του καταιγισμού καθοδήγησης (mentoring constellation) και την αξία των πολλών μεντόρων. Στην ιδέα ότι οι περισσότεροι μέντορες έχουν ως αποτέλεσμα περισσότερες συνεισφορές συμφωνούν και οι

Higgings & Thomas (2001). Μια άλλη μελέτη που υποστηρίζει την σημασία των ποσοτικών παραγόντων έδειξε ότι η συχνότητα επαφής μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου ήταν συνδεδεμένη με το επίπεδο ικανοποίησης των καθοδηγούμενων νέων (Carlson & Single, 2000).

Αντίθετα, άλλες μελέτες φαίνεται να υποδηλώνουν ότι δεν πρόκειται για ποσοτικές πτυχές, όπως ο αριθμός των μεντόρων ή το ποσό καθοδήγησης καθαυτό, αλλά η ποιότητα της σχέσης μέντορα είναι αυτό που έχει σημασία. Για παράδειγμα, οι Liang, et al. (2002) βρήκαν ότι η σχεσιακή ποιότητα της καθοδήγησης συνδέθηκε με θετικά αποτελέσματα πέρα από ποσοτικές πτυχές της σχέσης καθοδήγησης (π.χ. διάρκεια). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η ποιότητα και η φύση των σχέσεων είναι περισσότερες από την ποσότητα ή τη δομή τους.

Η ποιότητα των σχέσεων καθοδήγησης θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τους καθοδηγούμενους και από άλλες έρευνες (DuBois et al., 2002; Eby et al., 2013; Goldner & Mayseless, 2009; Schenk et al., 2020; Silke et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, οι Eby et al. (2013) διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση μελετών σε τρία διαφορετικά πλαίσια καθοδήγησης. Τα πλαίσια αυτά ήταν η καθοδήγηση σε νεανικούς πληθυσμούς, σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον και εντός του χώρου εργασίας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι και στα τρία πλαίσια, οι καθοδηγητές που ανέφεραν υψηλότερη ποιότητα σχέσης ανέφεραν επίσης μεγαλύτερη αίσθηση του ανήκειν και υψηλότερα αισθήματα αυτό-αποτελεσματικότητας. Ομοίως, η υψηλότερη ποιότητα μεντορικής σχέσης έχει συνδεθεί με καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Goldner & Mayseless, 2009; Silke et al., 2019) με βελτιωμένη κοινωνική λειτουργία (DuBois et al., 2002; Schenk et al., 2020; Silke et al., 2019) και μεγαλύτερη ψυχολογική ευημερία (DuBois et al., 2002; Goldner & Mayseless, 2009). Αντίθετα, οι σχέσεις χαμηλής ποιότητας μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων μπορούν να έχουν επιβλαβή αποτελέσματα (Lyons & McQuillin, 2019).

Σε μια εκ νέου ανάλυση ενός συνόλου δεδομένων ενός προγράμματος καθοδήγησης με βάση το σχολείο, οι Lyons και McQuillin (2019) διαπίστωσαν ότι τα χαμηλότερα επίπεδα ποιότητας των σχέσεων που αναφέρθηκαν από τους νέους συσχετίστηκαν με χαμηλότερους βαθμούς και υψηλότερα επίπεδα παραβατικότητας και ανάρμοστης συμπεριφοράς.

Η διάρκεια της καθοδήγησης έχει επίσης προσδιοριστεί ως σημαντική μεταβλητή μέσα σε δυάδες καθοδήγησης (DuBois et al., 2011; DuBois & Silverthorn, 2005; Grossman et al., 2012; Grossman & Rhodes, 2002). Πολλές μελέτες έχουν τονίσει ότι η μεγαλύτερη χρονικά σχέση καθοδήγησης, ιδιαίτερα στη καθοδήγηση των νεών, προκαλεί πιο θετικά αποτελέσματα στους ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς τομείς σε σύγκριση με μικρότερες σε διάρκεια σχέσεις (DuBois & Silvethorn, 2005; Grossman et al., 2012; Grossman & Rhodes, 2002).

Οι Grossman και Rhodes (2002) εξέτασαν πώς το μήκος της σχέσης καθοδήγησης επηρέασαν τους εφήβους που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα καθοδήγησης που ονομαζόταν Big Brothers Big Sisters. Διαπιστώθηκε ότι σε μια σχέση καθοδήγησης που διαρκεί ένα έτος ή περισσότερο, οι νέοι εμφάνισαν υψηλότερες βαθμολογίες στην ακαδημαϊκή ικανότητα και κοινωνική αποδοχή, καθώς και χαμηλότερη συχνότητα αρνητικών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένης της παράλειψης του σχολείου και χρήσης ουσιών. Αντίθετα, στους νέους που συμμετείχαν σε σχέσεις καθοδήγησης που διήρκεσαν λιγότερο από τρεις μήνες παρατηρήθηκαν να μειώνεται η αυτοεκτίμηση και η αντιληπτή ακαδημαϊκή ικανότητα (Grossman & Rhodes, 2002).

Ομοίως, οι Grossman et al. (2012) εξέτασαν τη διάρκεια των μεντορικών σχέσεων και την επαναντιστοίχηση νέου μέντορα στους νέους καθοδηγούμενους. Βρήκαν ότι οι νέοι που διατηρούσαν ακόμα τη σχέση με τους μέντορες μετά από ένα χρόνο έδειξαν βελτιώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση, ενώ μαθητές με σχέση καθοδήγησης που τελείωσε πριν από το έτος δεν σημείωσαν καμία αλλαγή στο ακαδημαϊκό επίπεδο. Επιπλέον, νέοι που είχαν μια σχέση καθοδήγησης που τελείωσε νωρίς και στη συνέχεια αντιστοιχίστηκαν εκ νέου με έναν άλλο μέντορα βίωσαν στην πραγματικότητα αρνητικό ακαδημαϊκό αποτελέσματα συμπεριλαμβανομένης της χαμηλότερης ακαδημαϊκής επίδοσης και περισσότερες σχολικές απουσίες.

Οι Spencer et al., (2017) ανακάλυψαν ότι οι προσδοκίες του μέντορα μπορούν να παίξουν ρόλο στην διάρκεια της σχέσης. Όταν οι αρχικές προσδοκίες της σχέσης δεν ικανοποιούνται, ορισμένοι μέντορες μπορεί να αισθάνονται απογοητευμένοι από την εμπειρία και να αποσυρθούν από την σχέση. Η δέσμευση για μια σχέση καθοδήγησης προέρχεται εν μέρει από την ικανοποίηση, η οποία βασίζεται σε σύγκριση μεταξύ της πραγματικής εμπειρίας και των προσδοκιών του μέντορα σχετικά με το πώς μοιάζει μια καλή σχέση (Gettings & Wilson, 2014).

Ωστόσο, δεν διαπιστώνουν όλες οι μελέτες ότι η διάρκεια έχει αντίκτυπο. Οι Raposa et al. (2019), που αναφέρθηκε παραπάνω, βρήκαν ελάχιστες σημαντικές διαφορές στα μεγέθη επίδρασης διαφορετικών προγραμμάτων καθοδήγησης με βάση τη διάρκεια του προγράμματος. Οι συγγραφείς προτείνουν ότι η διάρκεια της σχέσης μπορεί να είναι σημαντική στο πλαίσιο συγκεκριμένων προγραμμάτων καθοδήγησης ή συγκεκριμένων σχέσεων καθοδήγησης, αλλά όχι σε διαφορετικά προγράμματα (Raposa et al., 2019).

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την σχέση μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων είναι ο τύπος της καθοδήγησης. Οι δύο βασικοί τύποι καθοδήγησης είναι η τυπική (formal) και άτυπη (informal) καθοδήγηση (Gettings & Wilson, 2014). Οι Hurd και Zimmerman (2014) ορίζουν ένα άτυπο μέντορα ως υποστηρικτικό ενήλικα που είναι μεγαλύτερος από τον καθοδηγούμενο αλλά δεν είναι γονέας. Για παράδειγμα, ο άτυπος μέντορας θα μπορούσε να είναι μέλος της οικογένειας όπως θεία, θείος, ή παππούς και γιαγιά ή επεκτείνονται εκτός της οικογένειας όπως ένας γείτονας, ένας προπονητής ή ένας δάσκαλος (Hurd & Zimmerman, 2014).

Τα οφέλη της άτυπης καθοδήγησης είναι ότι αυτές οι σχέσεις είναι ενσωματωμένες μέσα στα σημαντικά πλαίσια στη ζωή των καθοδηγούμενων όπως το σχολείο ή οι αθλητικές ομάδες (DuBois & Silverthorn, 2005), διαρκούν περισσότερο (DuBois & Silverthorn, 2005) και απαιτούν λιγότερες υποδομές και επενδύσεις από την επίσημη καθοδήγηση (Van Dam et al., 2018). Ακόμη, μέσα από διαχρονικές μελέτες εθνικά αντιπροσωπευτικών δειγμάτων φαίνεται ότι οι νέοι καθοδηγούμενοι από έναν άτυπο μέντορα κατά την εφηβεία είναι πιο πιθανόν να ολοκληρώσουν το γυμνάσιο και να εγγραφούν στο κολλέγιο (DuBois & Silverthorn, 2005; Erickson et al., 2009).

Αν και η άτυπη καθοδήγηση προκαλεί θετικά αποτελέσματα, μια μετα-ανάλυση από τον Van Dam et al. (2018) τόνισε ότι οι συνολικές επιπτώσεις της άτυπης καθοδήγησης είναι σχετικά μικρές έως μέτριες. Ωστόσο, το μικρό έως μέτριο αποτέλεσμα της άτυπης καθοδήγησης είναι στην πραγματικότητα μεγαλύτερο από το μέσο αποτέλεσμα της προγραμματισμένης καθοδήγησης. Σε αντίθεση με τους άτυπους μέντορες, οι τυπικοί μέντορες ανατίθενται ως μέρος μιας ευρύτερης πρωτοβουλίας προγράμματος, όπως το Big Brothers Big Sisters (Grossman & Rhodes, 2002) ή ένα πρόγραμμα καθοδήγησης που βασίζεται στο σχολείο, και συνήθως αναθέτουν συστηματικά έναν μέντορα σε έναν καθοδηγούμενο.

Οι DuBois et al. (2011) ορίζουν έναν μέντορα που υποστηρίζεται από το πρόγραμμα ως μη γονέας ενήλικας που συμμετέχει σε μια μεγάλη πρωτοβουλία προγράμματος ή παρέμβασης που έχει σκοπό να προωθήσει θετικά αποτελέσματα της νεολαίας μέσω των σχέσεων με ένα νεαρό καθοδηγούμενο. Ως στρατηγική παρέμβασης, η προγραμματική καθοδήγηση έχει χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, την συμπεριφορά και την ψυχολογική ευεξία. Οι DuBois et al. (2002), οι DuBois et al. (2011) και οι Raposa et al. (2019) στις μετα-αναλύσεις που πραγματοποιήσαν σχετικά με τα προγράμματα καθοδήγησης νέων αποκάλυψαν την θετική επίδραση στον ακαδημαϊκό, κοινωνικό, ψυχολογικό, και συμπεριφορικό τομέα. Ωστόσο, το αποτέλεσματα είναι σχετικά μικρά.

Στην βιβλιογραφία για την καθοδήγηση νέων βρίσκεται ένα αινιγματικό εύρημα που σχετίζεται με το φύλο. Στην έρευνα των Grossman & Rhodes (2002) που αναφέρθηκε προηγουμένως, βρέθηκε ότι οι μεντορικές σχέσεις μεταξύ γυναικών διέτρεχαν υψηλότερο κίνδυνο να τελειώσει πρόωρα από ότι οι σχέσεις μεταξύ αντρών. Αυτό το εύρημα προκαλεί εκπλήξεις δεδομένου ότι οι γυναίκες τείνουν να είναι περισσότερο εστιασμένες και πιο επιδέξιες στις διαπροσωπικές σχέσεις από ότι οι άνδρες και επίσης τείνουν να δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση (Schulte-Ruther et al., 2008).

Η μελέτη των Rhodes et al., (2008) προσπάθησε να εξηγήσει αυτή τη διαφορά φύλου στη διάρκεια της σχέσης. Αναλύοντας το ίδιο σύνολο δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε προηγουμένως από τους Grossman και Rhodes (2002), βρήκαν ότι οι νεαρές γυναίκες έτειναν να αναφέρουν χαμηλότερη ποιότητα στη σχέση με τους γονείς τους στην αρχή της καθοδήγησης, ίσως καθιστώντας πιο δύσκολη τη δημιουργία δεσμών με τους μέντορες τους. Ωστόσο, αυτή η μελέτη δεν εξέτασε περαιτέρω τη σχέση γονέα-παιδιού και την επακόλουθη μακροζωία της σχέσης καθοδήγησης.

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το φύλο στις σχέσεις καθοδήγησης, οι Liang et al., (2014) πρότειναν ότι τα διαφορετικά μοτίβα σχέσεων αγοριών και κοριτσιών, οι ανάγκες και τα στυλ αναζήτησης βοήθειας πιθανότατα επηρεάζουν τη διαδικασία καθοδήγησης. Τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη συναισθηματική οικειότητα στις φιλίες τους με τους συνομηλίκους τους σε σύγκριση με τα αγόρια και έχουν μεγαλύτερη τάση να αναζητούν συναισθηματική υποστήριξη για την επίλυση

προβλημάτων. Αυτά τα χαρακτηριστικά εικάζεται από τους συγγραφείς ότι συμβάλλουν σε σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη και τη φύση των σχέσεων καθοδήγησης στα δύο φύλα.

Όπως προαναφέρθηκε οι προσδοκίες του μέντορα παίζουν σημαντικό ρόλο στην σχέση της καθοδήγησης (Spencer et al, 2017). Υπό το πρίσμα αυτό, άντρες και γυναίκες τείνουν να διαφέρουν ως προς τις προσδοκίες που έχουν για την φιλία με ενήλικα του ίδιου φύλου και αυτές μπορεί να επηρεάσουν τις προσδοκίες τους για την σχέση καθοδήγησης στο ίδιο φύλο. Αν και οι άνδρες και οι γυναίκες αναμένουν παρόμοια επίπεδα στην εμπιστοσύνη, την πίστη, την αφοσίωση και την ειλικρίνεια στις στενές προσωπικές τους φιλίες, οι γυναίκες τείνουν να έχουν υψηλότερες προσδοκίες για συναισθηματική διαθεσιμότητα και υποστήριξη (Hall, 2011).

Το φύλο λαμβάνεται συχνά υπόψη όταν αναπτύσσονται σχέσεις καθοδήγησης σε φοιτητές στον τομέα της υγείας (Neumayer et al., 1993) Η βιβλιογραφία έχει παράγει αντικρουόμενα αποτελέσματα, με ορισμένες έρευνες να υποδηλώνουν ότι οι άνδρες είναι συνολικά λιγότερο αποτελεσματικοί χορηγοί σταδιοδρομίας για τις γυναίκες παρά οι γυναίκες μέντορες (Ochberg et al., 1989). Άλλα στοιχεία δείχνουν ότι οι μέντορες οποιουδήποτε φύλου είναι εξίσου αποτελεσματικοί στην παροχή συμβουλών στις γυναίκες σχετικά με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας (Jackson et al., 2003; Levinson et al., 1991).

Τα πρότυπα ρόλων για το ίδιο φύλο μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικά στην παροχή συμβουλών και ενθάρρυνσης σε θέματα που σχετίζονται με την ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Αν και η βιβλιογραφία δεν παρέχει σαφή στοιχεία για πλεονεκτήματα με κάποιο συγκεκριμένο φύλο, γενικά δείχνει ότι, οι γυναίκες είναι περισσότερο πιθανόν να αντιληφθούν την έλλειψη μεντόρων ως εμπόδιο (Levinson et al., 1991).

Όσον αφορά τους σπουδαστές ισχύουν παρόμοια δεδομένα. Ένας φοιτητής μπορεί να έχει ιεραρχική καθοδήγηση ή καθοδήγηση από ομότιμους (peer). Η ιεραρχική καθοδήγηση είναι η κλασική μορφή καθοδήγησης όπου ο μέντορας είναι ένα ανώτερο ιεραρχικά άτομο όπως ένας καθηγητής (Collier, 2017). Οι φοιτητές κατά την αναζήτηση μεντόρων θα πρέπει να εξοικειωθούν με τα μέλη της διεπιστημονικής κοινότητας στο ίδρυμά τους ερευνώντας ιστοσελίδες τμημάτων και μιλώντας με

άλλους μαθητές. Είναι χρήσιμο να αξιολογηθούν οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις του πιθανού μέντορα με συνομηλίκους και φοιτητικές ιατρικής κατά την διάρκεια διαλέξεων (Hill et al., 2022).

Η καθοδήγηση από ομότιμους περιγράφει μια σχέση όπου ένας πιο έμπειρος μαθητής βοηθά έναν λιγότερο έμπειρο μαθητή, βελτιώνει τη συνολική ακαδημαϊκή επίδοση και παρέχει συμβουλές, υποστήριξη και γνώσεις στον καθοδηγούμενο (McLoughlin et al., 2007). Σε αντίθεση με την ιεραρχική καθοδήγηση, η καθοδήγηση από ομότιμους ταιριάζει με μέντορες και καθοδηγούμενους που είναι περίπου ίσοι σε ηλικία και δύναμη για καθήκοντα και ψυχοκοινωνική υποστήριξης (Colvin & Ashman, 2010). Επιπλέον, οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι και οι δύο προσεγγίσεις διευκολύνουν την προσαρμογή των νέων φοιτητών στην πανεπιστημιούπολη (Ruthkosky & Castano, 2007) και αυξάνουν την ικανοποίηση των φοιτητών με τα πανεπιστήμιά τους (Tenenbaum, Crosby, & Gliner, 2001; Ferrari, 2004).

Στο πιο βασικό επίπεδο, ο καθοδηγούμενος είναι πραγματιστής. Είναι ευγνώμων εάν η καθοδήγηση μπορεί να τον βοηθήσει να πετύχει και να βγάλει νόημα από τη νέα και περίπλοκη πανεπιστημιακή πραγματικότητα. Ο φοιτητής δεν ενδιαφέρεται αν η υποστήριξη καθοδήγησης προέρχεται από έναν φοιτητή ή έναν καθηγητή. Ωστόσο, τα κολέγια και τα πανεπιστήμια δεν έχουν την πολυτέλεια να είναι τόσο ρεαλιστικά (Collier, 2017).

Αρκετές έρευνες υποδηλώνουν ότι η ποσότητα και η ποιότητα της καθοδήγησης μπορεί να συνδεθεί με θετικά οφέλη για τους φοιτητές (Crisp & Cruz, 2009; Lambert et al., 2018; McKinsney, 2016). Ομοίως, η πρόσφατη έρευνα των Lund et al. (2019) εξέτασε τη σχετική επίδραση της ποιότητας και της ποσότητας της καθοδήγησης για τη διαμόρφωση σκοπού μεταξύ των φοιτητών. Τα αποτελέσματα από την παρούσα μελέτη υποδηλώνουν ότι η ποιότητα έχει μεγαλύτερη σημασία από την ποσότητα.

Πάραυτα, οι φοιτητές μπορεί να χρειαστεί να έχουν περισσότερους από έναν μέντορες, καθώς είναι δύσκολο να βρεθεί ένα μεμονωμένο άτομο στην περιοχή ενός καθοδηγούμενου ο οποίος να είναι ένας εξαιρετικός δάσκαλος, κλινικός και ερευνητής και να διαθέτει χρόνο για να είναι μέντορας (Hill et al., 2022).

2.3.2 Μέντορας και εκπαιδευτικός

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους εξοπλίζει με κρίσιμες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη διδασκαλία και προωθεί την κατανόηση της μάθησης. Ωστόσο, μερικά από τα πιο κρίσιμα στοιχεία της διδασκαλίας μαθαίνονται μόνο στο χώρο εργασίας, δηλαδή όταν οι αρχάριοι δάσκαλοι ξεκινούν την επαγγελματική τους διδακτική σταδιοδρομία (Beutel & Spooner-Lane, 2009).

Η φθορά των δασκάλων στην αρχή της σταδιοδρομίας τους είναι ζήτημα οικονομικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανησυχίας σε πολλές χώρες (Long et al., 2012). Για την βελτίωση της διδασκαλίας, οι σχολικές μονάδες πρέπει να παρέχουν συστημικούς τρόπους υποστήριξης των δασκάλων μειώνοντας τις απογοητεύσεις και τα άγχη τους (Smith, 2011). Η καθοδήγηση είναι ένας τέτοιος τρόπος και παρέχεται συχνά σε νέους εκπαιδευτικούς (Ingersoll and Strong, 2011). Η καθοδήγηση από εμπειρογνώμονες βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις διδακτικές τους ικανότητες πιο γρήγορα και επίσης θέτει τα θεμέλια για καινοτόμο επαγγελματική πρακτική (Beutel & Spooner-Lane, 2009).

Οι Lock et al., (2006) προτείνουν είκοσι τρόπους για να ενισχυθεί η διαδικασία καθοδήγησης. Μέσα σε αυτούς τους τρόπους υπάρχουν δύο προτάσεις για την προετοιμασία της σχέσης τους. Ο μέντορας πρέπει να αναλογιστεί τα επιτυχημένα χαρακτηριστικά των σχέσεων που έχει με συναδέλφους του και πως μπορεί να τα αξιοποίησει στην επικείμενη μεντορική σχέση. Καλό είναι ο μέντορας να γνωρίζει τα θετικά και αρνητικά της προσέγγισης για την διδασκαλία και για την διαχείριση της τάξης. Ο καθοδηγούμενος πρέπει πριν την έναρξη της σχέσης του με το μέντορα να κατανοήσει ότι η ύπαρξη του μέντορα δεν αντικατοπτρίζει την ανικανότητα του για το επάγγελμα αλλά την παροχή πραγματικής βοήθειας.

Ωστόσο, η παρουσία ενός μέντορα από μόνη της δεν αρκεί για την επιτυχία της καθοδήγησης που βασίζεται στις δεξιότητες και τη γνώση των μεντόρων. Οι σχέσεις καθοδήγησης είναι πιο αποτελεσματικές όταν οι μέντορες εκπαιδεύονται για αυτούς τους ρόλους (Wong, 2005). Ενώ η προετοιμασία του μέντορα είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία της καθοδήγησης, λίγοι δάσκαλοι λαμβάνουν επίσημη κατάρτιση για να τους προετοιμάσουν επαρκώς για ρόλους καθοδήγησης (Beutel & Spooner-Lane, 2009).

Μερικοί ερευνητές βρήκαν ότι μορφές εκπαίδευσης του μέντορα τον βοήθησαν να υποστηρίξει τους καθοδηγούμενους στην επιτυχία τους (Evertson & Smithey, 2000; Nielsen et al., 2006). Σύμφωνα με τους Beutel & Spooner-Lane (2009), οι μέντορες που δέχτηκαν επίσημες οδηγίες για τον ρόλο τους άρχισαν να αναλογίζονται για τις μεντορικές τους σχέσεις και απέκτησαν ενσυναίσθηση προς τους καθοδηγούμενούς τους. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στην καθοδήγηση είναι σημαντικός παράγοντας για την βελτίωση της διαδικασίας.

Στη μελέτη τους με 62 νέους δασκάλους, οι Young and Cates (2010) σημείωσαν ότι η ύπαρξη ενός μέντορα εκπαιδευμένου στην ακρόαση με ενσυναίσθηση βοήθησε τους νέους δασκάλους να διαχειριστούν τις εντάσεις γύρω από τη διδασκαλία. Ωστόσο, οι Rikard και Banville (2010) υποστήριξαν ότι η ύπαρξη εκπαιδευμένου μέντορα δεν ήταν επαρκής υποστήριξη για τους νέους δασκάλους, καθώς η πλειονότητα των αρχάριων συμμετεχόντων δασκάλων ένιωθε ότι δεν βοηθιούνται από τους εκπαιδευμένους μέντορές τους.

Ένα άλλο ζήτημα είναι η προσθήκη της αξιολόγησης σε ένα πρόγραμμα καθοδήγησης που επηρεάζει αρνητικά τη σχέση των μελών. Όπως προαναφέρθηκε, τα προγράμματα καθοδήγησης που περιλαμβάνουν πτυχές αξιολόγησης έχουν επικριτικές ή ακόμα και αρνητικές συνέπειες. Μία από αυτές τις συνέπειες αφορά την μη οικοδόμηση πραγματικών σχέσεων μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων (Yusko & Feiman-Nemser, 2008). Μια σχέση που πρέπει βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην εμπιστευτικότητα (Hudson, 2004). Οι Hobson και Malderez (2013), προειδοποιούν για το ανεπιθύμητο αντίκτυπο που μπορεί να έχουν οι αξιολογικές μορφές καθοδήγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών· εφαρμόζουν τον όρο «κριτική» για να περιγράψουν τις βλαβερές συνέπειες της συγχώνευσης των ρόλων του αξιολογητή και του μέντορας. Η έρευνα για την καθοδήγηση, γενικά, υποδηλώνει ότι η αλλαγή συμβαίνει όταν οι δάσκαλοι αναπτύσσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με έναν μέντορα και γνωρίζουν ότι ο μέντορας είναι εκεί για να τους βοηθήσει να βελτιωθούν και όχι για να αξιολογηθούν επίσημα (Efron et al., 2013).

Συμπεραίνουμε ότι η καθοδήγηση είναι παρούσα σε διάφορους τομείς και προσφέρει αρκετά οφέλη. Τα οφέλη είναι κοινά και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Περιλαμβάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την δημιουργία

δικτύου, την προσωπική ανάπτυξη, την επίλυση προβλημάτων και την οικοδόμηση αυτοπεποίθησης. Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο. Σε όλους τους τομείς, η σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου είναι μια αμφίδρομη συνεργασία, με τα δύο μέρη να συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων του καθοδηγούμενου. Οι ιδιότητες μιας επιτυχημένης σχέσης καθοδήγησης περιλαμβάνουν την ειλικρίνεια, την ενεργητική ακρόαση, την ευελιξία, την αμοιβαιότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό, την προσωπική σύνδεση και τις κοινές αξίες. Προκύπτει ότι η μεντορική σχέση στον τομέα της εκπαίδευσης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως το φύλο, την διάρκεια και τη μορφή της καθοδήγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

3.1 Εισαγωγή

Οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι άτομα που ξεκινούν την σταδιοδρομία τους στην διδασκαλία. Συχνά έχουν περιορισμένη εμπειρία στην τάξη και χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση για να βοηθηθούν να αναπτύξουν τις διδακτικές τους δεξιότητες και να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους. Η ανάγκη παροχής μεντόρων για νέους εκπαιδευτικούς υποστηρίζεται από ένα τεράστιο μέρος βιβλιογραφίας που αναφέρει τον τρόπο που οι ενήλικες αναπτύσσουν την επαγγελματική γνώση. Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) η συσσώρευση γνώσης δεν είναι μια μεμονωμένη εμπειρία. Ο Vygotsky εξήγησε ότι η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς από ένα άτομο σε άλλο, αλλά μάλλον δομείται κοινωνικά μέσω αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα, και μέσω της χρήσης πολιτιστικών εργαλείων και εμπειριών. Υπάρχουν πολλά που πρέπει να μάθει ο νέος εκπαιδευτικός σχετικά με τους μαθητές, με την διαχείριση στην τάξη και την κατανόηση της σχολικής κουλτούρας. Ως νέος «μαθητής» χρειάζεται έναν «δάσκαλο» για να αναπτυχθεί. Τον ρόλο του δασκάλου έχει ο μέντορας.

Όπως προαναφέρθηκε ο ρόλος του μέντορα είναι πολυσύνθετος καθώς υποδέχεται, εντάσσει, στηρίζει, βοηθάει στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αφού αναλυθούν οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, θα αναφερθούν οι παραπάνω ρόλοι του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά.

3.2 Οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών

Οι νέοι εκπαιδευτικοί στην διεθνή βιβλιογραφία βρίσκονται με τους όρους Beginning Teachers- BTs (Fitchett et al., 2018), novice teachers (Senom et al., 2013) και new teacher (Hill & Grossman, 2013). Γενικά ο όρος νέος εκπαιδευτικός αφορά ένα άτομο που εισέρχεται στον τομέα της εκπαίδευσης και έχει επαγγελματική εμπειρία στο χώρο λιγότερο από 3 χρόνια (Wong, 2004). Βέβαια, το διάστημα προσαρμογής του νέου εκπαιδευτικού ποικίλλει από ένα έως πέντε χρόνια (LoCasale- Crouch et al., 2012; Storey, 2000; Patrick, 2011). Στην ελληνική πραγματικότητα, ο αναπληρωτής

εκπαιδευτικός αποτελεί των νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό (Νόμος 3848/2010, άρθρο 5, παρ. 4).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί συχνά δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα πρώτα χρόνια στην σχολική αίθουσα (Senom et al., 2013). Έχουν περιγραφεί τα στάδια που μεταβαίνει ένας νέος εκπαιδευτικός κυρίως κατά το πρώτο έτος εργασίας του. Αρχικά, ο νέος εκπαιδευτικός παρουσιάζει προσμονή/ προσδοκία (anticipation) για να βιώσει τη διδακτική εμπειρία και κατά της πρώτες εβδομάδες του σχολείου ενθουσιασμό (Moir, 1990). Έπειτα, εισέρχεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και έρχεται αντιμέτωπος με την φάση επιβίωσης (survival phase) που εμφανίζεται κατά τον πρώτο μήνα. Όλοι οι αρχάριοι δάσκαλοι βομβαρδίζονται αμέσως με ποικίλα προβλήματα και καταστάσεις που δεν είχαν προβλέψει και τους προκαλούν άγχος, και μεγάλο φόρτο εργασίας (Katz, 1972). Έτσι, οδηγούνται στη φάση της απογοήτευσης (disillusionment phase). Η ένταση και η διάρκεια της φάσης ποικίλει. Οι νέοι δάσκαλοι αρχίζουν να αμφισβητούν τη δέσμευσή τους και τις ικανότητές τους. Στην πραγματικότητα, το να ξεπεράσουν αυτή τη φάση μπορεί να είναι η πιο δύσκολη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι νέοι δάσκαλοι (Moir, 1990).

Η επόμενη φάση αφορά την αναζωογόνηση (rejuvenation phase) και χαρακτηρίζεται από μια αργή άνοδο της στάσης του νέου δασκάλου απέναντι στη διδασκαλία. Γενικά αρχίζει τον Ιανουάριο διότι το χειμερινό διάλλειμα των διακοπών τους βοηθάει αρκετά. Μέσα από τις εμπειρίες τους στο πρώτο εξάμηνο του έτους, οι αρχάριοι δάσκαλοι αποκτούν νέες στρατηγικές και δεξιότητες αντιμετώπισης για την πρόληψη, τη μείωση ή τη διαχείριση πολλών προβλημάτων που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν στο δεύτερο εξάμηνο του έτους. Λίγους μήνες μετά, προς το Μάιο και πιθανόν παράλληλα με τη φάση αναζωογόνησης, οι νέο εκπαιδευτικοί περνούν και την φάση του προβληματισμού/αναστοχασμού (reflection phase) όπου αναλογίζονται τη χρονιά που πέρασε και επισημαίνουν τα επιτυχημένα και μη γεγόνοτα (Moir, 1990)

Επομένως, φαίνεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολίων και οι ανάγκες τους είναι αυξημένες. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές μελέτες σχετικά με τις ανάγκες και τις δυσκολίες που υπάρχουν στα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Voss & Kunter, 2020; RuohotieLythy, 2013). Αυτές αφορούν τις δυσκολίες στο παιδαγωγικό-διδακτικό τομέα (Ball et al., 2008),

στο συστημικό-οργανωτικό τομέα (Vierstraete 2005), στον τομέα των νέων τεχνολογιών (Banerjee & Waxman, 2017; Fleming et al., 2007) και στην οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (RuohotieLythy, 2013).

Αρχικά, ο νέος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει δυσκολίες στο παιδαγωγικό-διδακτικό τομέα, δηλαδή έχει ανάγκη για οδηγίες και απαιτήσεις να ενσωματωθούν διάφοροι τύποι γνώσης στην πρακτική του. Οι γνώσεις αυτές αφορούν την γνώση και οργάνωση του παιδαγωγικού περιεχομένου, τις δεξιότητες διαχείρισης τάξης και δεξιότητες διδασκαλίας (Ball et al., 2008). Ακόμη, δυσκολίες υπάρχουν και στο συστημικό-οργανωτικό τομέα που σχετίζεται με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός προσαρμόζεται στα πρότυπα, στους κανονισμούς και στις προσδοκίες του οργανισμού και πώς ο οργανισμός προσαρμόζεται σε αυτές του δασκάλου (Vierstraete 2005).

Πλέον, λόγω της σύγχρονης κρίσης της πανδημίας έρχεται μια νέα ανάγκη των εκπαιδευτικών, η εκμάθηση της τεχνολογικής γνώσης που είναι απαραίτητη (Schleicher 2020). Οι τεχνολογικές δεξιότητες πρέπει να ενσωματωθούν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε κολέγια και πανεπιστήμια και τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να παρέχουν όλη την απαραίτητη εκπαίδευση ώστε οι απόφοιτοί τους να μπορούν να βγουν έξω και να ανταπεξέλθουν τις τεχνολογικές-παιδαγωγικές προκλήσεις. Αλλά οι μελέτες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να ενσωματώσουν την τεχνολογία στην τάξη τους (Banerjee & Waxman, 2017; Fleming et al., 2007).

Μια βασική ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών είναι η οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (RuohotieLythy, 2013). Η τελευταία αντανακλάται μέσω της ανάλυσης της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, των συναισθημάτων που προκύπτουν από την πρακτική εμπειρία και τον τρόπο παρουσίασης των προσωπικών αφηγήσεων (Beijaard et al., 2003) και διαμορφώνεται κυρίως κατά τα πρώτα δύο με τρία χρόνια (Feiman-Nemser, 2003). Κατά τα πρώτα χρόνια, λοιπόν, οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Schatz-Oppenheimer & Dvir 2014). Πιο συγκεκριμένα, για τον νέο εκπαιδευτικό, αυτό που κατανοήθηκε θεωρητικά, γίνεται πλέον πολύπλοκο, αφού πρέπει τώρα να χρησιμοποιήσει πρακτικά η γνώση και την κατανόηση της θεωρίας για να καθοδηγήσει τις πράξεις του, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίησή του

προκειμένου να ταιριάξει με την κουλτούρα του σχολείου (Padua & Franca-Carvalho, 2019). Με άλλα λόγια, ένας νέος δάσκαλος που ολοκλήρωσε τη πλήρη φοίτηση του στο πανεπιστήμιο μπορεί να έχει το θεωρητικό υπόβαθρο που παρέχεται από το πρόγραμμα σπουδών αλλά μπορεί να μην έχει τις πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας.

Με βάση όλες τις παραπάνω δυσκολίες, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι είναι ένα επάγγελμα με υψηλό άγχος (Johnson et al., 2005; Newberry & Allsop, 2017). Δάσκαλοι από πολλές χώρες αναφέρουν υψηλά επίπεδα στρες (Λεοντάρη κ.α., 1997; Chaplain, 2008; Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ειδικότερα, οι νέοι δάσκαλοι (Beginning Teachers- BTs) φαίνεται να είναι πιο ευάλωτοι στις πιέσεις του επαγγέλματος σε σύγκριση με τους έμπειρους δασκάλους και έχουν τεκμηριωθεί καλά τα υψηλά επίπεδα φθοράς (Shakrani, 2008). Μια πρόσφατη μελέτη στις ΗΠΑ έδειξε ότι το ένα τέταρτο των BTs κινδυνεύουν από άγχος τον πρώτο χρόνο της διδακτικής σταδιοδρομίας τους (Fitchett et al., 2018). Η εμπειρία υψηλού επιπέδου άγχους φαίνεται να είναι επιζήμια για την ευημερία των δασκάλων (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, van Veen, & van Veldhoven, 2016) και μπορεί να βλάψει έμμεσα τις επιδόσεις των μαθητών (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013).

Επίσης, φαίνεται ότι το άγχος να επηρεάζει την πρόθεση (Jones & Youngs, 2012; Klassen & Chiu, 2011) και την απόφαση (Newberry & Allsop, 2017) των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Συγκεκριμένα, 40-50% των εκπαιδευτικών τείνουν να εγκαταλείπουν την διδασκαλία μέσα στα πρώτα πέντε χρόνια τους (Ingersoll & Smith, 2004; Faez & Valeo, 2012). Για να εξαλειφθούν αυτά τα φαινόμενα, υπάρχουν αρκετοί συνδυασμοί παραγόντων που περιλαμβάνουν το προσωπικό τους υπόβαθρο, την επίσημη κατάρτισή τους όπως ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και από το πλαίσιο των τοποθετήσεών τους σε σχολεία, δηλαδή από την πρακτική εμπειρία (Hofmyr, 2016).

3.3 Ο ρόλος του μέντορα στην υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του μέντορα στην υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών έχει θετικό πρόσημο στη βιβλιογραφία (Σπαθής, 2006). Η έννοια της υποδοχής περιέχει ως βασικό στόχο της, την ομαλή ένταξη του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον, στην προκειμένη περίπτωση στη σχολική μονάδα. Ο χρόνος της υποδοχής είναι σύντομος, μπορεί να

είναι μία ώρα έως και μια-δυο μέρες (Σπαθής, 2006). Οι διαδικασίες για την υποδοχή μπορεί να περιλαμβάνουν μια ξενάγηση στο χώρο του σχολείου και τις πρώτες συστάσεις με το διδακτικό προσωπικό (Bullough & Draper, 2004).

Επισημαίνεται ότι ο μέντορας υποδέχεται τους εκπαιδευτικούς και τους βοηθάει να προσαρμοστούν και να αντιληφθούν τις καταστάσεις που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν (Bullough & Draper, 2004). Συχνά, τα προγράμματα καθοδήγησης σχεδιάζονται με στόχο της ένταξη των νέων εκπαιδευτικών (Alemdag & Erderm, 2017; McLoughilin et al., 2007) και μέσω του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε γεωγραφικά δυσπρόσιτες περιοχές (Redmond, 2015; Quintana & Zambrano, 2014). Οι διαδικασίες για την ένταξη του εκπαιδευτικού μπορεί να περιλαμβάνουν τη γνώση για την εκπαιδευτική πολιτική και τους κανονισμούς του σχολείου (Guthrie & Reed, 1991). Έχει αποδειχθεί ότι οι τελευταίοι καθώς και η νέα γραφειοκρατική οργάνωση που πρέπει να προσαρμοστεί ο νέος εκπαιδευτικός, αποτελούν τη σημαντικότερη δυσκολία που επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου (Σπάθης, 2006).

Πολύ σημαντική αποδείχθηκε η συμβολή του μέντορα και η πολύτιμη βοήθεια του, ώστε ο νέος εκπαιδευτικός να κατανοήσει το κοινωνικό γίγνεσθαι στο σχολικό περιβάλλον (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017). Αυτό περιλαμβάνει την πολιτιστική ιδιαιτερότητα της περιοχής του σχολείου που αφορά έμμεσα τους μαθητές και τους γονείς τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλότερα (Μαγκάτη, 2018).

Σύμφωνα με τον Ganser (2002), ένα πρόγραμμα ένταξης θα πρέπει να περιλαμβάνει κάποιες άτυπες ή τυπικές διαδικασίες με σύντομο ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Βασικός στόχος των διαδικασιών αυτών είναι η ψυχολογική υποστήριξη, η ενίσχυση σε παιδαγωγικό και επιστημονικό επίπεδο και η δημιουργία αυτοκριτικής.

Σε μελέτη του Maphalala (2017) προάγεται η κοινωνικοποίηση που προσφέρουν οι μέντορες στους καθοδηγούμενους και αυτό τους βοηθάει σημαντικά για την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μέντορες-δάσκαλοι θεωρούν πως είναι απαραίτητο να διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση των καθοδηγούμενων-δασκάλων.

3.4 Ο ρόλος του μέντορα στη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών

Το 2009, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τόνισε τον καθοριστικό ρόλο της προετοιμασίας και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης και την συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη. Έτσι, υπήρξε συμφωνία που έθετε την καθοδήγηση απαραίτητη στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού. Η στήριξη σαν έννοια έχει κοινό στόχο με την αποδοχή αλλά η διαφορά τους είναι στην χρονική διάρκεια. Η στήριξη είναι ένα πρόγραμμα που διαρκεί το λιγότερο μέρες έως και μήνες (Σπαθής, 2006). Κατά την υποστήριξη μέσω του μέντορινγκ, ο μέντορας αποτελεί έναν νέο δάσκαλο (Vygotsky, 1978) και η σχέση που αναπτύσσει με τον καθοδηγούμενο δεν είναι εποπτική αλλά αφορά την ανάπτυξη της διδακτικής του πρακτικής (Kremmis et al., 2014).

Επομένως, η καθοδήγηση, ως μία προσέγγιση για την εξατομικευμένη υποστήριξη, συνδυάζει τον νέο με έναν έμπειρο εκπαιδευτικό που φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων δασκάλων μέσω συνεχούς παρατήρησης, προβληματισμού και αξιολόγησης της πρακτικής, καθώς και τεχνικής και συναισθηματικής υποστήριξης (Roberts, 2000). Ο προβληματισμός θεωρείται από καιρό ως ένας διαδραστικός τρόπος για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή η λύση του ζητήματος να προκύπτει από τις δικές τους παρατηρήσεις και των άλλων (LoCasale-Crouch et al., 2012).

Η καθοδήγηση ως υποστήριξη είναι εδώ και 50 τουλάχιστον χρόνια εδραιωμένη στην Σουδική επαγγελματική ζωή στην εκπαίδευση. Βέβαια, το 1995 εμφανίζεται μια πιο δομημένη μορφή καθοδήγησης (Gougoulakis, 2021). Ωστόσο, φάνηκε ότι ο θεσμός του μέντορα δεν εφαρμόστηκε καθολικά και μόλις το 59% των νέων εκπαιδευτικών είχαν έναν μέντορα που παρείχε υποστήριξη (Kremmis et al., 2014).

Η στήριξη που μπορεί να προσφέρει ο μέντορας φάνηκε ότι χωρίζεται σε γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο, σε επίπεδο των σχέσεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και στο επίπεδο των γραφειοκρατικών διαδικασιών. Οι μέντορες συνεισφέρουν σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής των παιδαγωγικών διδασκαλιών (Hudson, 2013). Έχει αναφερθεί ότι ο Μέντορας για να στηρίξει έμπρακτα τον νέο διοριζόμενο θα πρέπει να αποτελέσει και ο ίδιος παράδειγμα καλής πρακτικής (Μαγκάτη, 2018; Tonna et al., 2017). Με αυτόν τον τρόπο ο μέντορας βοηθάει στον

αναστοχασμό του καθοδηγούμενου στις προσεγγίσεις διδασκαλίας (Τρίκας & Κασιμάτη, 2018) και στη συμπλήρωση των πιθανών παιδαγωγικών και διδακτικών ανεπαρκειών του νέου εκπαιδευτικού (Σπαθής, 2006).

Η στήριξη που ο νέος εκπαιδευτικός θέλει να λαμβάνει αφορά τις συμβουλές και τις ενημερώσεις σχετικά με τους μαθητές, για κάποιες δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες που έχουν αυτοί ή οι οικογένειές τους. Ακόμη, ο νέος εκπαιδευτικός χρειάζεται ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στο διδακτικό αντικείμενο και φυσικά συμβουλές και καθοδήγηση για την προσέγγιση της διδασκαλίας (Μαγκάτη, 2018). Ομοίως, σύμφωνα με την έρευνα των Τρίκας & Κασιμάτη (2018), ο μέντορας για την στήριξη των νέων εκπαιδευτικών θα πρέπει να λειτουργεί συμβουλευτικά για να τους βοηθάει στην αντιμετώπιση οποιουδήποτε προβλήματος. Παρέχει ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη.

Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται καθημερινή επικοινωνία και ύπαρξη εμπιστοσύνης ώστε ο καθοδηγούμενος, δηλαδή ο νέος εκπαιδευτικός να μπορεί να μεταφέρει στον μέντορά του τις ανησυχίες του, τα προβλήματα και τις σκέψεις του για οποιοδήποτε θέμα που αφορά το σχολείο (Μαγκάτη, 2018). Σύμφωνα με τον Wong (2004), σε αρκετές σχολικές μονάδες του εξωτερικού ο μέντορας αποτελεί τον μοναδικό πόρο για την στρατηγική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών.

Ως προς το κομμάτι της προσωπικής υποστήριξης, ο Μέντορας θα πρέπει να καθησυχάζει τον νέο εκπαιδευτικό και να του εξηγεί ότι η πιθανή σύγχυση και το άγχος που νιώθει είναι φυσιολογική. Είναι σημαντικό, ο Μέντορας να είναι δίπλα στον εκπαιδευτικό διαθέσιμος πάντα για συζήτηση αλλά και για ακρόαση των ζητημάτων (Williams et al., 1998). Ακόμη, η φιλία είναι διάχυτη στη σύγχρονη καθοδήγηση, η οποία μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα εάν δεν παρακολουθείται. Τα αισθήματα οικειότητας, έλξης και σεξουαλικών επιθυμιών -όχι ασυνήθιστα σε σχέσεις καθοδήγησης ενηλίκων- είναι εκμεταλλευτικά αν αφεθούν χωρίς διαχείριση (Young et al., 2004). Γι’ αυτό τον λόγο μερικοί ερευνητές τίθενται ενάντια στην φίλια στις σχέσεις καθοδήγησης (Mullen & Klimaitis, 2019).

Οι Strong & John (2001) πραγματοποίησαν μία μελέτη στην Καλιφόρνια για την επιρροή που έχει ο μέντορας που προσφέρει υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες ήταν 72 νέοι εκπαιδευτικοί που παρακολουθήθηκαν για 7-8 χρόνια.

Σε σύγκριση με τα τοπικά, πολιτειακά και εθνικά δείγματα δασκάλων που προσλήφθηκαν περίπου την ίδια χρονική περίοδο, φάνηκε ότι οι νέοι δάσκαλοι που υποστηρίζονταν από τον μέντορα είχαν υψηλότερα ποσοστά διατήρησης της θέσης τους σε σχέση με αυτούς που δεν υποστηρίζονταν. Ακόμη, οι καθοδηγούμενοι νέοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για το επάγγελμα του δασκάλου και έκαναν σχέδια για παραμονή στην διδασκαλία για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ότι οι άλλοι εκπαιδευτικοί.

Οι Ingersoll & Smith (2004) βρήκαν ότι τα δύο τρίτα των νέων δασκάλων λαμβάνουν κάποιο βαθμό υποστήριξης με μέντορα ως μέρος ενός προγράμματος εισαγωγής. Ομοίως, οι Barrera et al., (2010) και Stanulis & Floden (2009) αναφέρουν ότι οι μέντορες θεωρούν ότι η υποστήριξη με τη μορφή καθοδήγησης είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση των κανόνων, των συνηθειών και των πρακτικών των νεοφερμένων στο επάγγελμα και μπορεί να κάνει τη διαφορά μεταξύ ενός επιτυχημένου και μη επιτυχημένου προγράμματος καθοδήγησης.

Η έρευνα του Lindgren (2005) αφορούσε εκπαιδευτικούς στην Σουηδία, που είχαν μέντορα για τα πρώτα δύο χρόνια που ήταν σε ένα σχολείο. Η πλειοψηφία του δείγματος θεώρησε ότι ο μέντορας συνέβαλε θετικά μέσω της συναισθηματικής στήριξης και τους έδωσε αυτοπεποίθηση και ασφάλεια για να συνεχίσουν την δουλειά τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Ingersoll & Kralik (2004) που πραγματοποίησαν ανασκόπηση 10 μελετών που αφορούσαν το Mentoring και συμπέραναν ότι η στήριξη που δίνεται στους καθοδηγούμενους νέους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε μείωση των πιθανοτήτων να εγκαταλείψουν την διδασκαλία. Ομοίως, οι Smith & Israel (2010) επισήμαναν ότι ο ηλεκτρονικός μέντορας παρείχε βοήθεια σε συμβουλευτική για την κοινωνική και επαγγελματική κουλτούρα των μελών της σχολικής μονάδας και συναισθηματική και προσωπική στήριξη μέσω φροντίδας, προσοχής και θετικής ενίσχυσης.

Ακόμη, οι Ingersoll & Strong (2011) μελέτησαν 15 εμπειρικές μελέτες από τα μέσα του 1980 σχετικά με τα αποτελέσματα της στήριξης νέων εκπαιδευτικών με τη ύπαρξη του Μέντορα. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η ύπαρξη μέντορα βοήθησε σημαντικά στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των καθοδηγούμενων. Οι νέοι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να έχουν θετική ατμόσφαιρά στη τάξη και να

προσαρμόσουν το μάθημα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Σε πιο πρόσφατη μελέτη, οι Mann & Tang (2012) πραγματοποίησαν έρευνα στο Hong-Kong σε δασκάλους που διδάσκουν αγγλικά. Στόχος τους ήταν να διερευνήσουν τους απώτερους στόχους μέσα από την καθοδήγηση που δέχτηκαν. Αποδείχθηκε, ότι η καθοδήγηση είχε ως βασικό ρόλο την υποστήριξη.

3.5 Ο ρόλος του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιγράφεται ως η ύπαρξη αρκετών τυπικών και μη τυπικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Γραίκος, 2014) με απώτερο στόχο να υπάρξει προσωπική ανάπτυξη του ατόμου που θα έχει θετικό αντίκτυπο στον επαγγελματικό χώρο που δραστηριοποιείται (Δασκολιά, 2000). Οι δραστηριότητες μπορεί να είναι αυτομόρφωσης ή ενδοσχολικές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Γραίκος, 2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλει στην αύξηση της ποιότητας ζωής του ατόμου (Σπαθής, 2006).

Η καθοδήγηση έχει αναγνωριστεί από καιρό ως εργαλείο ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (Human Resource Development- HRD). Αρκετοί μελετητές έχουν εξετάσει τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της καθοδήγησης (Hegstad & Wentling, 2004; Mullen, 1998), και μερικοί έχουν ακόμη περιγράψει τη συνάφεια της καθοδήγησης με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, της οργανωτικής ανάπτυξης και της κατάρτισης που αποτελούν τους τρεις τομείς του HRD (Hezlett & Gibson, 2005; Wanberg et al., 2003).

Πιο συγκεκριμένα, στην ανασκόπηση των Wanberg et al., (2003) σχετικά με την επιχειρηματική και ψυχολογική βιβλιογραφία για την καθοδήγηση των εργαζομένων, εντοπίστηκαν παραπάνω από 90 μελέτες που εξέταζαν τη σχέση μεταξύ της καθοδήγησης και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την εργασία ή την καριέρα. Περισσότερο από το 95% αυτών των μελετών εξέτασαν τα αποτελέσματα για προστατευόμενους ωστόσο, μόνο το 13% διερεύνησε τα αποτελέσματα των μεντόρων. Η κατανόηση της επιρροής της καθοδήγησης στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξής: ο μέντορας δίνει περισσότερες

λειτουργίες καθοδήγησης και συνδέεται με πιο ευνοϊκό στόχο (π.χ. αποζημίωση, προαγωγές) και υποκειμενικά αποτελέσματα (π.χ. ικανοποίηση από την καριέρα, ικανοποίηση από την εργασία) για τους καθοδηγούμενους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν όρο με διάφορες σημασίες και τον χρησιμοποιούν για να περιγράψουν κάθε διαδικασία που έχει ως στόχο την βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού (King, 1999). Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν τον εκσυγχρονισμό και την βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009; Δουλκερίδου, 2015), την κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) και τις κοινωνικές προεκτάσεις του (King, 1999). Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν ευρύτερο όρο που εμπεριέχει και την επιμόρφωση που θα αναφερθεί παραπάνω, αλλά εστιάζει κυρίως στο αποτέλεσμα των διαδικασιών, στον αναστοχασμό και τελικά στον μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών (Σακκούλης κ.α., 2017).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού. Ορισμένα μοντέλα αναφέρονται σε στάδια ως «κύκλοι ζωής (life cycle)» (Huberman, 1998) ενώ άλλοι τα αποκαλούν κύκλους καριέρας (career cycles) (Lynn, 2002). Ο Eros (2011) χρησιμοποιεί και τους δύο ορισμούς. Αυτά τα μοντέλα χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό δεικτών ανάπτυξης και τις ικανότητες που καλύπτουν την επαγγελματική σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού, από την εισαγωγή στην εκπαίδευση έως τη συνταξιοδότηση. Σύγχρονοι ερευνητές όπως οι Coutler and Lester (2011), ο Eros (2011) και ο Hargreaves (2005) θέτουν τα εξής τρία στάδια της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: πρώτα χρόνια (early years), μέσο της καριέρας (mid-career) και το τέλος της σταδιοδρομίας (late career).

Πολλοί διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) καθώς και η εκπαιδευτική κοινότητα απασχολούνται ιδιαίτερα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μιας και σχετίζεται έμμεσα με την βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται ποιοτικά το σύνολο της εκπαίδευσης (Anagnou & Fragoulis, 2014; Aderibigde et al., 2014; Σακούλης κ.α., 2017).

Ο Μέντορας, όπως αναλύσαμε στα προηγούμενα υποκεφάλαια, προσφέρει την υποδοχή, την στήριξη, την ένταξη στους νέους εκπαιδευτικούς. Με τη ύπαρξη του μέντορα δηλαδή, το άτομο έχει συνεχή επιστημονική στήριξη. Αυτά τα στοιχεία, τον βοηθούν στο να αναπτύξει το επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης και επάρκειας (Σπαθής, 2006).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Hudson (2013), ακόμη και ο μέντορας μέσα από την σχέση του με τον καθοδηγούμενο και κατέχοντας τον σχετικό ρόλο, καταφέρνει να εξελιχθεί επαγγελματικά. Οι μέντορες αναφέρουν μία ανανεωμένη αίσθηση δέσμευσης και ενθουσιασμού για το επάγγελμά τους και μια αίσθηση ικανοποίησης που συμβάλουν στην ανάπτυξη του καθοδηγούμενου τους (Ensher & Murphy, 2011). Την ίδια άποψη έχουν και οι Russell & Russell (2011), τονίζοντας την ύπαρξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης όπου λειτουργεί θετικά υπέρ της κοινής εξέλιξης. Έχει αποδειχθεί ότι οι καθοδηγούμενοι με αποτελεσματικούς μέντορες προάγονται πιο γρήγορα στη δουλειά τους και έχουν μεγαλύτερη κινητικότητα σταδιοδρομίας σε σχέση με τα άτομα που έχουν αναποτελεσματικούς μέντορες ή καθόλου μέντορες (Hezlett & Gibson, 2005).

Οι Bozeman & Feeney (2007) προσπάθησαν να διερευνήσουν την συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη. Υποστήριξαν ότι ο μέντορας έχει ως στόχο του τη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας του καθοδηγουμένου και με την εμπειρία και τις γνώσεις του δεσμεύεται να προωθήσει την επαγγελματική πορεία του νέου εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η Jones (2009) πραγματοποίησε έρευνα με δείγμα 282 εκπαιδευτικούς από 12 διαφορετικές χώρες διερευνώντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα φανερώνουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο Μέντορας στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός νέου εκπαιδευτικού. Ο ρόλος αυτός προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες μεταξύ προτύπου, θεματοφύλακα και φίλου. Παρόμοια αποτελέσματα βρίσκουν και οι Ambrosetti & Dekkers (2010) όπου προσθέτουν και την συμβουλευτική καθοδήγησης ως σημαντικό παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν την σχέση του μέντορα με τον καθοδηγούμενο ως μια σχέση αναστοχασμού και στήριξης με συνεχή αλληλεπίδραση για την επίτευξη των στόχων τους.

Οι Ingersoll & Strong (2011) στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που αναφέρθηκε προηγουμένως, βρίσκουν την συμβολή της καθοδήγησης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθώς και την βελτίωση των μαθητών τους. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Tonna et al. (2017), πραγματοποιούν έρευνα με δείγμα μέντορες εκπαιδευτικούς από την Νορβηγία, την Μάλτα και την Ιρλανδία. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τα παραπάνω δεδομένα, δηλαδή τον καθοριστικό ρόλο του μέντορα στην επαγγελματική εξέλιξη και την ανάγκη των εκπαιδευτικών για έμπρακτο παράδειγμα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τονίζεται πως η καθοδήγηση δεν συνδέεται με την αξιολόγηση.

Το πλεονέκτημα της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών ως μορφή επαγγελματικής εξέλιξης είναι ότι συνδέεται άμεσα με το συγκεκριμένο περιβάλλον και παρέχει εξαιρετικά εξατομικευμένες ευκαιρίες να εξετάσει νέες ιδέες και στρατηγικές με άλλους επαγγελματίες με ουσιαστικούς τρόπους (Penuel et al., 2007). Επομένως, η καθοδήγηση συμβάλει αναμφισβήτητα στην επαγγελματική εξέλιξη τόσο των νέων όσο και των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών. Η δέσμευση και η επικοινωνία με τους μέντορες θεωρείται πολύ σημαντική για αυτήν την επαγγελματική ανάπτυξη (Mann & Tang, 2012). Παράλληλα αποτελεί το μέσο για την συζήτηση και αμοιβαία κατανόηση των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ενός συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως αναφέρουν και στην έρευνα τους οι Aderibigde et al., (2018) με δείγμα 145 μέντορες, 130 μέντορες και 6 καθηγητές πανεπιστημίου.

3.6 Ο ρόλος του μέντορα για την επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών

Η πλήρης και ορθολογική εμπέδωση της θεωρίας που δόθηκε από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να καλύψει όλες τις ανάγκες της μεταβαλλόμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Tigchelaar & Korthagen, 2004) γι' αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη (Δουλκερίδου, 2015; Λιακοπούλου, 2014). Τόσο οι νέοι όσο και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Η επιμόρφωση διαμορφώνεται σε σχέση με τις συνθήκες και τις ανάγκες των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2005; Παπαναούμ, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η επιμόρφωση αφορά όλες τις συστηματικές τυπικές ή άτυπες δραστηριότητες που συντελούν στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των

δασκάλων και προάγουν την επαγγελματική μάθηση (Παπαναούμ, 2008). Η επιμόρφωση περιλαμβάνει την αρχική, την εισαγωγική και την συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Παπαναούμ, 2008) με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου (Σακκούλης κ.α., 2017).

Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι δύο έννοιες που αλληλοκαλύπτονται ή ταυτίζονται στην ελληνική βιβλιογραφική πραγματικότητα. Όμως, η επιμόρφωση είναι μια μαθησιακή, μορφωτική (Σακούλης κ.α., 2017) συνεχής και αδιάκοπη διαδικασία που λειτουργεί ως μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2008). Η επιμόρφωση ενισχύει την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και την σχολική μονάδα (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2005; Δουλκερίδου, 2015).

Υπάρχουν διάφορα είδη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που βασίζονται σε μαζικά ή επαγωγικά μοντέλα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Γραίκος, 2014). Όμως, η ενδοσχολική επιμόρφωση ξεχωρίζει ως η καταλληλότερη (Λιακοπούλου, 2014; Anagnou & Fragoulis, 2014). Ο Μέντορας είναι τύπος τυπικής και επίσημης διαδικασίας που συμπεριλαμβάνεται στην ενδοσχολική επιμόρφωση (Σακκούλης κ.α., 2017; Aderibigde et al., 2014; Μανιάτη & Μάσσου, 2016). Ο Μέντορας για τον τομέα της επιμόρφωσης προσφέρει την εκπαιδευτική εμπειρία του και τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέσω καθημερινής πρακτικής. Η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου διέπεται από συνεργασία (Μαυρογιώργος, 2009) και διεθνώς ο μέντορας αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας για την εισαγωγική επιμόρφωση των δασκάλων (Ingersoll & Kralik, 2004).

Σύμφωνα με τη έρευνα των Feiman-Nemser & Parker (1992), υπάρχουν τρείς αντιλήψεις για την καθοδήγηση σε σχέση με την πρακτική της επιμόρφωσης. Οι ερευνητές πραγματοποίησαν σύγκριση δύο προγραμμάτων επιμόρφωσης στην Αμερική για νέους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα φανερώνουν τους μέντορες ως τοπικούς καθοδηγητές, ως παράγοντες που επιδρούν στην κουλτούρα και ως εκπαιδευτικούς φίλους. Ο πρώτος ρόλος που αναφέρθηκε περιγράφει τον μέντορα ως ένα άτομο πρόθυμο να βοηθήσεις τους νέους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν και σταδιακά να μειώσει την παρέμβαση του. Η δεύτερη αντίληψη θέλει τους μέντορες να προωθούν την σύγχρονη καθοδήγηση με την δημιουργία συνεχούς

αλληλεπίδρασης. Τέλος, ο τελευταίος ρόλος αφορά μέντορες που δίνουν λύση στα προβλήματα των νεών εκπαιδευτικών.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες, οι Stanulis & Ames (2009) βρίσκουν ότι ο Μέντορας είναι κοινό στοιχείο σε προγράμματα επιμόρφωσης. Η στοχευμένη επιμόρφωση θεωρείται επίσης μέρος των προγραμμάτων καθοδήγησης και από την έρευνα των Fletcher & Barret (2004). Οι τελευταίοι πραγματοποίησαν μια έρευνα μέσω διαδικτύου που απευθυνόταν σε νέους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καθορίζουν την συμπεριφορά που δέχτηκαν από τους μέντορες. Θεωρείται ότι η επιμόρφωση που βασίζεται στην καθοδήγηση βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς στην προσαρμογή τους στο νέο πολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Συμπεραίνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως ένα ευρύ φάσμα αναγκών καθώς ξεκινούν την σταδιοδρομία τους στην διδασκαλία. Η κατανόηση για τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην αρχική τους είσοδο στη διδασκαλία είναι απαραίτητη καθώς η πρώιμη εμπειρία διδασκαλίας είναι κρίσιμη στιγμή για νέους δασκάλους και μπορεί να καθορίσει τη φιλοσοφία τους και τη διδασκαλία στάσεων για το υπόλοιπο της καριέρας τους. Στην δύσκολη αυτή περίοδο, ο ρόλος του μέντορα είναι πολυδιάστατος και εξελισσόμενος, φροντίζει ώστε ο νέος εκπαιδευτικός να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και είναι ευαισθητοποιημένος ως προς τις ανάγκες του. Η καθοδήγηση διαμορφώνεται ανάλογα με τις απαιτήσεις του πολιτιστικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Πρόσφατα, η κρίση της πανδημίας Covid-19 δημιούργησε μια από τις μεγαλύτερες αναταραχές στο εκπαιδευτικό σύστημα στην παγκόσμια ιστορία (Kang, 2021). Γι’ αυτό στο επόμενο κεφάλαιο, θα αναφερθούμε για το φλέγον ζήτημα που ήρθε στο προσκήνιο λόγω της πανδημίας Covid-19, δηλαδή την καινοτομία και πρόοδο της εξ’ αποστάσεως διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣ

4.1 Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει μακρά ιστορία. Οι πρώτες απόπειρες εξ αποστάσεως διδασκαλίας έγιναν κατά το δέκατο ένατο αιώνα όταν εστάλη έντυπο υλικό μαθημάτων στους μαθητές μέσω της ταχυδρομικής υπηρεσίας (Sumnar, 2000). Πιο πρόσφατα, η δεύτερη γενιά της εξ αποστάσεως διδασκαλίας περιελάμβανε συνδυασμό πολυμέσων (όπως ραδιόφωνο, τηλεόραση, κασέτες και CD-ROM) και έντυπου υλικού. Η τρίτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται στο Διαδίκτυο (Kang, 2021).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία τρίτης γενιάς έρχεται σε αντίθεση με τις δύο πρώτες γενιές κατά θεμελιώδη τρόπο. Ο κύριος στόχος της πρώτης και της δεύτερης γενιάς ήταν η παραγωγή και η διανομή διδακτικού και μαθησιακού υλικού στους μαθητές. Οι δραστηριότητες μάθησης ήταν κυρίως μονόδρομες και η διαδραστικότητα υποστηρίχθηκε οριακά. Η μάθηση μέσω Διαδικτύου, από την άλλη πλευρά, επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών (Cahapay et al., 2021).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκάλυψε ότι υπήρχαν μελέτες όπου οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποκτήθηκαν για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 (Flores & Marília 2020; Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021; Ευαγγέλου, 2021). Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν μόνο λίγες μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Ελληνικής γλώσσας σχετικά με το μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Φώτη, 2021; Καντέρες, 2021, Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021; Ευαγγέλου, 2021). Η ανασκόπηση αυτών των μελετών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία και των τριών βαθμίδων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι παρά τα γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατάφεραν να προσαρμοστούν στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα με επιτυχία.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα αναλύσουμε τις διάφορες μορφές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και την εφαρμογή της καθοδήγησης μέσω αυτών. Όπως έχουμε

προαναφέρει, το e-Mentoring, δηλαδή η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι ευρέως διαδομένη και αυξάνεται εκθετικά ως πρακτική (Ensher, 2013).

Σημαντικό είναι να αποσαφηνιστεί ό όρος «κοινωνική παρουσία» (social presence). Η κοινωνική παρουσία είναι το επίπεδο όπου οι κοινωνικές ενδείξεις όπως ο τόνος φωνής είναι παρών σε μια αλληλεπίδραση (Ensher, 2013). Η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο που αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, θεωρείται η υψηλότερη μορφή κοινωνικής παρουσίας (Harms, 2005). Στη περίπτωση της χρήσης ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας (Computer-mediated communication- CMC), κάθε μέσο συνδέεται με διαφορετικά επίπεδα κοινωνικής παρουσίας (Murphy, 2011) και θα αναφερθούν παρακάτω εκτενέστερα.

4.2 Σύγχρονη Διδασκαλία

Ένα περιβάλλον σύγχρονης μάθησης είναι ένα περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συναντώνται ηλεκτρονικά σε μια συγκεκριμένη διαδικτυακή πλατφόρμα για διδασκαλία και επικοινωνούν για ένα μάθημα (Amiti, 2020). Η σύγχρονη διδασκαλία αφορά ένα μέσο για την υποστήριξη των ατόμων που έχουν γεωγραφικό ή χρονικό περιορισμό. Έτσι, η σύγχρονη μάθηση καταρρίπτει τους τοπικούς φραγμούς (Coogle et al., 2017). Η χρήση της αποδεικνύεται σχετικά αποτελεσματική σε σχέση με την διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο (Coogle et al., 2017; Smith & Israel, 2010).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η επιτακτική ανάγκη εκπαιδευτικών και μαθητών να είναι ταυτόχρονα συνδεδεμένοι για να συμμετέχουν στην διδασκαλία και γι’ αυτό ορίζονται συγκεκριμένες ώρες και πλατφόρμες σύνδεσης. Ακόμη, χαρακτηριστικό αποτελεί ο διαμοιρασμός αρχείων και παρουσιάσεων. Επομένως, η διδασκαλία γίνεται σε πραγματικό χρόνο (T4E, n.d.).

Βέβαια, η σύγχρονη μάθηση μπορεί να έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Ένα από τα θετικά της χρήσης ενός περιβάλλοντος σύγχρονης μάθησης είναι ότι περιλαμβάνει την ανταλλαγή γνώσεων και μάθησης σε πραγματικό χρόνο και την άμεση πρόσβαση στον εκπαιδευτή για να κάνει ερωτήσεις και να λάβει απαντήσεις (Skylar, 2009). Δηλαδή, προωθείται η δυναμική εξερεύνηση των ζητημάτων, των ορισμών και των ιδεών με αμεσότητα όπως την παραδοσιακή εκπαίδευση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει μια άποψη για το επίπεδο των μαθητών του (Hines & Pearl, 2004).

Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ανεξάρτητα από τη γεωγραφική απόσταση, η σύγχρονη μάθηση συγκεντρώνει τους μαθητές (Coogle et al., 2017; Amiti, 2020). Ως εκ τούτου, ορισμένοι μαθητές που έχουν δυσκολίες στην παραδοσιακή τάξη και είναι εσωστρεφείς από τη φύση τους, βοηθιούνται από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, δηλαδή τα σπίτια τους και τους κάνει να νιώθουν πιο άνετα με λιγότερο στρες (Amiti, 2020).

Ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως σύγχρονης διδασκαλίας αποτελεί το περιβάλλον της τηλεδιάσκεψης. Οι μαθητές είναι όλοι συγκεντρωμένοι. Μια σύγχρονη τάξη θα πρέπει να εξελιχθεί σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον και οι μαθητές να δίνουν τις απαντήσεις τους, ανάλογα με τις δραστηριότητες (Amiti, 2020). Κατά τη διάρκεια της σύγχρονης μεθόδου ηλεκτρονικής μάθησης, οι συμμετέχοντες έχουν τη δέσμευση σε πραγματικό χρόνο, η οποία τείνει να σχετίζεται με την ικανοποίηση των μαθητών και τα χαμηλότερα ποσοστά φθοράς. Οι συμμετέχοντες μαθητές έχουν άμεση επαφή για την αλληλεπίδρασή τους και άμεση ανατροφοδότηση (Mick & Middlebrook, 2015).

Ωστόσο, αυτός ο τύπος περιβάλλοντος απαιτεί μια καθορισμένη ημερομηνία και ώρα συνάντησης, και αυτό έρχεται σε αντίθεση με την υπόσχεση της μάθησης χωρίς χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς. Έτσι, ο αυστηρός προγραμματισμός δεν παρέχει ευελιξία χρόνου και δημιουργείται δυσκολία στον χρονοπρογραμματισμό (Skylar, 2009). Ακόμη, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις με τεχνικά προβλήματα όπως κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, δυσκολίες με τον ήχο και την εικόνα καθώς και μη κατοχή υλικού όπως ο υπολογιστής ή δίκτυο ίντερνετ (T4E, n.d.).

Για τα ελληνικά δεδομένα η Υπουργική απόφαση 57233 ρυθμίζει τις λεπτομέρειες της σύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και απαγορεύει την καταγραφή και αποθήκευση ήχου ή/και εικόνας του μαθήματος. Αν υπάρξει παράνομη καταγραφή θα τηρηθούν οι αντίστοιχες κυρώσεις που ορίζονται από τον νόμο (Ν. 4624/2019).

Εργαλεία για τη σύγχρονη εκπαίδευση είναι η ηχητική κλήση όπου υπάρχει διάλογος και συζήτηση, η τηλεδιάσκεψη όπου προστίθεται ο διαμοιρασμός αρχείων, η ζωντανή γραπτή συνομιλία, οι εφαρμογές ανταλλαγής μηνυμάτων και οι συνεργατικοί πίνακες (T4E, n.d.).

4.2.1 Ηλεκτρονική σύγχρονη καθοδήγηση

Η ηλεκτρονική σύγχρονη καθοδήγηση ονομάζεται αλλιώς και εικονική καθοδήγηση και αφορά την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μέσω τεχνολογίας (Israel et al., 2013). Έχει αποδειχθεί ότι είναι πολύτιμη για τις διδακτικές προσεγγίσεις (Coogle et al., 2017) και για την αυτοαποτελεσματικότητα των καθοδηγούμενων (Anthony et al., 2013). Με την εικονική μάθηση γίνεται δυνατή η αντιμετώπιση των δυσκολιών κατά την διδασκαλία και έτσι υπάρχει επαγγελματική εξέλιξη (Israel et al., 2013).

Οι Wilczynski et al., (2017) απέδειξε ότι η σύγχρονη καθοδήγηση μπορεί να είναι αποτελεσματική για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ακόμη, οι Fishman et al., (2013), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σύγχρονη ηλεκτρονική καθοδήγηση είχε τα ίδια αποτελέσματα τόσο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα με την πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση.

Ακόμη, έχουν αναφερθεί περιπτώσεις ομότιμης μάθησης (peer learning) (Ευταξία & Βαλασίδου, 2017) αλλά και καθοδήγησης (mentoring) (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016) μέσω τηλεδιάσκεψης.

Οι Wang & Newlin (2001) βρήκαν πως οι σύγχρονες τεχνολογίες όπως τα διαδικτυακά δωμάτια συνομιλίας (chat rooms) παρέχουν υψηλότερο βαθμό κοινωνικής παρουσίας απ' ότι οι ασύγχρονες τεχνολογίες. Οι Feris et al., (2002) διαπίστωσαν ότι τα άτομα που αλληλεπιδρούσαν μέσω chat μεγιστοποιούν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Επιπλέον, στην συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι χρήστες των δωματίων συνομιλίας δεν αντιλήφθηκαν καμία διαφορά στην κοινωνική παρουσία μεταξύ της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο ή της αλληλεπίδρασης στο διαδικτυακό δωμάτιο συνομιλίας. Ομοίως, ο Murphy (2011) βρήκε ότι ο συνδυασμός καθοδήγησης με e-mail και τηλεφωνική ή προσωπική συνάντηση αύξησε τη συνολική ικανοποίηση της σχέσης του μέντορα και του καθοδηγούμενου.

Για τα ελληνικά δεδομένα, μελετήθηκε από τους Ευταξία & Βαλασίδου (2017) η μέθοδος ομότιμης καθοδήγησης εξ αποστάσεως (peer e-mentoring) σε πέντε νηπιαγωγούς. Οι τρόποι αλληλεπίδρασης ήταν κυρίως σύγχρονης τεχνολογίας όπως μέσα από την πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης ή τηλεφωνικά. Υπήρχαν και κάποια μέσα

ασύγχρονης επικοινωνίας όπως τα γραπτά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα καθοδήγησης ήταν βοηθητικό και προώθησε την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, η τεχνολογία πρόσθεσε μία μη οριοθετημένη και πιο άμεση μορφή καθοδήγησης και μείωσε τις δυσκολίες εφαρμογής ενός προγράμματος καθοδήγησης, όπως είναι ο χρόνος και ο τόπος διαμονής των συμμετεχόντων.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η εξ αποστάσεως καθοδήγηση με σύγχρονες μεθόδους μιμείται τις παραδοσιακές μεθόδους και είναι το ίδιο αποτελεσματική (Scheeler et al., 2010). Όπως προαναφέρθηκε και για την σύγχρονη εκπαίδευση η εξοικονόμηση χρόνου και τόπου καθώς και η άμεση ανατροφοδότηση οδηγούν στην παραπάνω αντίληψη (Martuana & Woods, 2012).

4.3 Ασύγχρονη Διδασκαλία

Οι πρώτες μορφές εξ αποστάσεως διδασκαλίας ήταν ασύγχρονες και γινόταν αρχικά μέσω αλληλογραφίας με το κλασικό ταχυδρομείο και στην συνέχεια με αποστολή υλικού με ήχο ή/και εικόνα όπως CD ή DVD. Βέβαια, πλέον με τη χρήση του διαδικτύου έχουν προστεθεί σημαντικές αλλαγές στην διάθεση του υλικού (Morrison & Anglin, 2012).

Η ασύγχρονη διδασκαλία δεν χρειάζεται αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο ούτε ταυτόχρονη συμμετοχή. Τα ασύγχρονα περιβάλλοντα παρέχουν στους μαθητές άμεσα διαθέσιμο υλικό με τη μορφή διαλέξεων ήχου/βίντεο, φυλλαδίων (handouts), άρθρων και παρουσιάσεων power point. Αυτό το υλικό είναι προσβάσιμο ανά πάσα στιγμή (Perveen, 2016). Οι διαλέξεις που δίνονται με την μορφή ήχου/βίντεο μπορεί να είναι από διάφορες πλατφόρμες τεχνολογικής υποστήριξης για τη δημιουργία πολυμεσικού υλικού (podcasts ή μαγνητοφωνημένο βίντεο), όπως από το Youtube. Οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν με τον καθηγητή με γραπτό ηλεκτρονικό μήνυμα από το email τους (Raymond et al., 2016).

Τα βασικά χαρακτηριστικά είναι η ευελιξία στο ρυθμό της μάθησης και στο διαθέσιμο υλικό ανεξαρτήτου ώρας. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να δει το υλικό του μαθήματος όποτε το επιθυμεί και να θέσει τον προσωπικό του ρυθμό για την μάθηση του. Οι μαθητές απολαμβάνουν την ευελιξία και την εργασία με τον δικό τους ρυθμό που παρέχεται σε ασύγχρονα περιβάλλοντα. Έτσι, οι μαθητές με διαφορετικό επιπέδο

υπόβαθρο να συμμετέχουν στην μάθηση χωρίς πίεση (Perveen, 2016). Θεωρείται ότι όταν η απάντηση δεν είναι τόσο άμεση, οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο την κριτική σκέψη και δημιουργούν μια ολοκληρωμένη απάντηση και όχι μια αυθόρμητη απάντηση (Bryce, 2009).

Επιπλέον, μέσω της ασύγχρονης καθοδήγησης πραγματοποιείται η αναζήτηση, η παροχή και η ανταπόκριση καθοδήγησης (Alemdag & Erderm, 2017) επιτρέποντας στους καθοδηγούμενους και τους μέντορες την ευελιξία και την άνεση του χρόνου ώστε να μπορέσουν να δουν το υλικό αρκετές φορές και να είναι προετοιμασμένοι για τις απαντήσεις τους (Bierema & Merriam, 2002; Clutterbuck, 2004). Συνεπώς, οι μέντορες δίνουν την δυνατότητα έμμεσης απόκρισης και έχει φανεί ότι έτσι αναπτύσσεται ο εποικοδομητικός αναστοχασμός (Single & Single, 2005).

Η ασύγχρονη διαδικασία επιτρέπει την γραπτή συζήτηση και την καταγραφή της. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να μειωθούν οι παρεξηγήσεις και να διατηρηθούν οι απόψεις που ίσως αναθεωρούνται κατά την πάροδο του χρόνου. Με τη ασύγχρονη καθοδήγηση δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους, κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο να συμβεί στην παραδοσιακή καθοδήγηση (Redmond, 2015).

Ωστόσο, η ασύγχρονη διδασκαλία δεν παρέχει ευκαιρίες για ταυτόχρονη αλληλεπίδραση και έτσι έγκειται ο κίνδυνος για αδιαφορία των μαθητών για την μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, η απουσία αλληλεπίδρασης και ελέγχου σε πραγματικό χρόνο κάνει τα άτομα διστακτικά και μπορεί να οδηγήσει σε υπερφόρτωση μηνυμάτων αντίστοιχα. (Bryce, 2009).

Εργαλεία ασύγχρονης εκπαίδευσης ονομάζονται αλλιώς και LMS, δηλαδή Learning management system. Είναι πλατφόρμες λογισμικού για την διανομή και διαχείριση του υλικού των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Yurzhenko, 2019). Τα εργαλεία που χρησιμοποιούν αυτά τα συστήματα μπορεί να είναι τα blogs, τα ημερολόγια κοινής χρήσης, τα emails, ηχογραφημένα μηνύματα και βίντεο, οι παρουσιάσεις power point, τα ψηφιακά βιβλία, υπερσύνδεσμοι, έρευνες και ερωτηματολόγια και ψηφιακές βάσεις δεδομένων (Smith & Israel, 2010).

4.3.1 Ασύγχρονη καθοδήγηση

Η ποιοτική διαφορά της ασύγχρονης καθοδήγησης με τις άλλες μορφές είναι η εγγύτητα. Ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος μπορούν να επικοινωνήσουν χωρίς να υπάρξει αναστάτωση στο πρόγραμμά τους και χωρίς να χρειάζονται προγραμματισμένες συναντήσεις (Loureiro-Koechlin & Allan, 2010). Η επικοινωνία τους πραγματοποιείται με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων του web 2.0 που προωθούν την διαδραστικότητα, την επικοινωνία, τη συνεργασία και την εμπλοκή των καθοδηγούμενων σε αυθεντικά μαθησιακά καθήκοντα (Goold et al., 2010).

Ακόμη, τα προγράμματα e-mentoring είναι δυνατό να απευθύνονται σε μεγάλη ομάδα ανθρώπων, κάτι που δεν είναι εφικτό στην παραδοσιακή μορφή του mentoring που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ατόμων (Kasprisin, 2003; Single P. B., 2001; Whiting, 2003). Η ασύγχρονη διδασκαλία παρέχει ευελιξία στην επικοινωνία (Price& Chen, 2003), μείωση έως ελαχιστοποίηση του κόστους και ελάχιστους χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς (Knouse, 2001).

Ωστόσο, η ασύγχρονη καθοδήγηση μπορεί να προκαλέσει κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία. Αν ο μέντορας ή ο καθοδηγούμενος δεν απαντήσουν σύντομα, τότε η ανατροφοδότηση είναι προβληματική και ανταλλάσσονται μειωμένες πληροφορίες. Το ίδιο θα συμβεί σε περίπτωση που υπάρχει τεχνικό πρόβλημα (Ensher & Murphy, 2007).

Η καθοδήγηση με την υποστήριξη των ασύγχρονων τεχνολογικών μέσων όπως e-mails, μπορεί να παρέχει εικοσιτετράωρη παροχή καθοδήγησης. Μέσω αυτής, πραγματοποιείται ανταλλαγή όγκου πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα (Knouse, 2001). Τα μέσα που απαιτούνται για την πραγματοποίησή της είναι η ύπαρξη διαδικτυακής σύνδεσης, διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, γνώσης και κατοχής ενός μέσου όπως κινητό ή υπολογιστής (Bierema & Merriam. 2002).

Η Nuernberger (1998) διερεύνησε τη χρήση του e-mail ως εργαλείο για την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών κατά τους πρώτους έξι μήνες εργασίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το e-mail αποτελεί σημαντικό μέσο για την καθοδήγηση αν και υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί λόγω την έμμεσης επικοινωνίας. Ακόμη, οι Quintana & Zambrano (2014) μελέτησαν δασκάλους της πρωτοβάθμιας βαθμίδας στη Χιλή. Περιγράφεται η ενίσχυση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων των δασκάλων με τη

χρήση της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Τα σχολεία ήταν σε απομακρυσμένες περιοχές και αυτό το εμπόδιο ξεπεράστηκε από την ηλεκτρονική καθοδήγηση. Πιο πρόσφατα, το 2015 η Redmond αποκάλυψε την θετική επιρροή του e-mentoring σε νέους εκπαιδευτικούς που βρισκόταν στην Αυστραλία σε δύσκολα προσβάσιμα σχολεία λόγω της απομακρυσμένης γεωγραφικής τους θέσης.

Ως εκ τούτου, στην ασύγχρονη μορφή καθοδήγησης, παρέχεται μεγαλύτερη ευελιξία. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα ήταν ότι ο καθοδηγούμενος μπορεί να ελέγχει και να ρυθμίζει την καθοδήγησή του (Morrison & Anglin, 2012). Ωστόσο, υπάρχει λιγότερο άμεση κοινωνική επικοινωνία αφού δεν υπάρχει η λεκτική επικοινωνία. Παρόλα αυτά, οι συζητήσεις που γίνονται γραπτά αποθηκεύονται και έτσι δίνεται η δυνατότητα χρήσης τους οποιαδήποτε χρονική στιγμή (Redmond, 2015).

4.4 Εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρειάζονται κάποια εργαλεία, αυτά είναι πλατφόρμες συζήτησης και ανταλλαγής ιδεών. Μπορούν να είναι ασύγχρονα ή σύγχρονα μέσα επικοινωνίας.

Για την διδασκαλία χρησιμοποιούνται αρκετά διαδικτυακά εργαλεία σύγχρονης επικοινωνίας (synchronous meeting tools-SMTs) που διευκολύνουν την μάθηση. Τα περισσότερα εργαλεία επιτρέπουν συνεδρίες όπου ο δάσκαλος παρέχει διαλέξεις με μονολόγους και μικρή αλληλεπίδραση από τους μαθητές. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι η σύγχρονη ομαδική εργασία είναι πιο δύσκολο να ενσωματωθεί και να παρακολουθηθεί στις περισσότερες πλατφόρμες (Kohnke & Moorhouse, 2020). Ωστόσο, η λειτουργικότητα που παρέχουν τα εργαλεία και το κόστος τους διαφέρουν μεταξύ τους.

Κάποια εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι οι εφαρμογές τηλεδιάσκεψης όπως το Zoom meatings (Kohnke & Moorhouse, 2020), το Microsoft Teams, το Skype Business, το Cisco Webex.

Ένα από τα πιο δημοφιλή SMT είναι το Zoom. Το τελευταίο, περιλαμβάνει πολλές δυνατότητες, όπως εργαλεία σχολιασμού, δημοσκοπήσεις, αίθουσες επισκέψεων και κοινή χρήση βίντεο και οθόνης. Αυτές οι λειτουργίες διευκολύνουν την

επικοινωνιακή εκμάθηση μέσω της χρήσης της αυθεντικής διδασκαλίας σε διαδραστικές σύγχρονες τάξεις (Mansur & Asmawati, 2021). Ακόμη, στο Zoom μέσω της «αίθουσας επισκέψεων (breakout room)», ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει ένα πλαίσιο μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης (Kohnke & Moorhouse, 2020).

Το Cisco Webex χρησιμοποείται διεθνώς για τηλεδιάσκεψεις, για υπηρεσίες ψυχοεκπαίδευσης (Zhou et al., 2016) και υποστήριξης (Sibley et al., 2017). Ακόμη, είναι η πλατφόρμα που χρησιμοποίησε το Υπουργείο Παιδείας μέσω του Webex Meetings για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω της πανδημίας Covid-19 και το κλείσιμο των σχολείων. Ο λόγος που χρησιμοποιείται είναι η δυνατότητα για τηλεδιασκέψεις με πολλά άτομα (Fische, et al., 2016). Μέσω της πλατφόρμας παρέχεται μία ψηφιακή αίθουσα (virtual classroom) που πραγματοποιούνται οι τηλεδιασκέψεις και δίνει την ύπαρξη ενός ηλεκτρονικού πίνακα και τη δυνατότητα για διαμοιρασμό περιεχομένου.

Ακόμη υπάρχουν εργαλεία τηλεδιάσκεψης σε περίπτωση που η διδασκαλία ή η συνάντηση πραγματοποιείται με λίγους συμμετέχοντες. Το Skype, το Jitsi Meet απευθύνονται σε μέχρι 8 άτομα και το Whereby μέχρι 4 άτομα.

Για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους θα χρειαστεί ένα κανάλι επικοινωνίας, αυτό μπορεί να είναι τα email ή κάτι οικείο προς τους μαθητές όπως το Facebook ή το Viber (Smith & Israel, 2010). Εργαλεία επικοινωνίας είναι τα εξής:

- **Doodle:** πραγματοποιείται προγραμματισμένη τηλεδιάσκεψη
- **Remind:** αποτελεί ένα ανοιχτού κώδικα, ασφαλές και πολύ εύκολο στη χρήση εργαλείο. Έχει πάνω από 10 εκατομμύρια λήψεις. Σύμφωνα με το NRP (2014) ένας στους τέσσερις δασκάλους στις ΗΠΑ χρησιμοποιεί την εφαρμογή (Nadworny, 2014). Το Remind επιτρέπει στους δασκάλους να στέλνουν μηνύματα — μέσω email, κινητού τηλεφώνου, iPad ή συσκευής Android — σε ολόκληρη την τάξη με το πάτημα ενός κουμπιού. Οι δάσκαλοι το χρησιμοποιούν για να ειδοποιήσουν τους γονείς και τους μαθητές σχετικά με την εργασία, να τονίσουν επερχόμενες σχολικές εκδηλώσεις ή να ενημερώσουν τους γονείς τι συμβαίνει στην τάξη (Remind, n.d.).

Η τηλεδιάσκεψη που αναφέρθηκε ως μορφή σύγχρονης διδασκαλίας, μπορεί να αποτελέσει και ασύγχρονο εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα, μια μαγνητοσκοπημένη ψηφιακά τηλεδιάσκεψη δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να την μελετήσουν χωρίς να έχουν χρονικό περιορισμό. Συνήθως, δεν μεταφέρεται ολόκληρη η τηλεδιάσκεψη αλλά μόνο τμήμα σύντομης διάρκειας που ονομάζονται μονάδες τηλεδιάσκεψης. Οι τελευταίες αποτελούν επιπρόσθετο υλικό μελέτης καθώς και ενισχυτικά για τον προβληματισμό και τον αναστοχασμό (Παπαδημητρίου κ.ά., 2007).

Κάποια ασύγχρονα συστήματα διαχείρησης μάθησης (learning management systems-LMSs) είναι το moodle (Yurzhenko, 2019), το Google Classroom (Mansur & Asmawati, 2021; Sudarsana et al., 2019), το Quizizz (Zhao, 2019), το moodle (moodle, n.d.), το Edmodo (Bousios, 2017) και το TES Teach with blendspace. Οι πλατφόρμες αυτές παρέχουν forum, συνομιλία, τηλεδιασκέψεις, πίνακα ανακοινώσεων, χώρο για αναθέσεις και παράδοση εργασιών, ασκήσεις αξιολόγησης, ημερολόγιο (Sudarsana et al., 2019; Mansur & Asmawati, 2021; Zhao, 2019).

Το Google Classroom διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των μαθητών στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διευκολύνει την παροχή του υλικού (Sudarsana et al., 2019). Αποτελεί ψηφιακή πλατφόρμα μάθησης με στόχο τη διευκόλυνση της διαδικασίας βαθμολόγησης και ανάθεσης των εργασιών με τη δυνατότητα παροχής σχολίων από τους μαθητές και ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει και το όνομα της πλατφόρμας, παρέχεται η δυνατότητα για δημιουργία μιας ψηφιακής τάξης (classroom) (Bousios, 2020). Πιο συγκεκριμένα, το Google Classroom είναι σαν ένα ντουλάπι τάξης μέσα στο οποίο υπάρχουν βιβλία, βιβλία εργασίας και ατζέντες. Χρησιμοποιείται ως μέσο αποθήκευσης και διανομής υλικού και ανάθεσης (Mansur & Asmawati, 2021).

Το Quizizz είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο αξιολόγησης με διαδραστικές και διασκεδαστικές δοκιμαστικές δυνατότητες όπως άβαταρ, θέματα και μουσική που φέρνει μια αναζωογονητική εμπειρία για τους εξεταζόμενους (Zhao, 2019). Το Quizizz αντιπροσωπεύει το ρόλο του αξιολογικού εργαλείου με μια χαρούμενη λειτουργία παιχνιδιού (gamification) (Mansur & Asmawati, 2021).

Το Edmodo αποτελεί εικονική ομάδα που παρέχει την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση και παράδοση εργασιών και την ύπαρξη ανακοινώσεων. Υπάρχει δυνατότητα ψηφιακής βιβλιοθήκης και λογαριασμό γονέων (Bousios, 2017). Παρομοίως, το Moodle δημιουργήθηκε το 1999 και αποτελεί πλατφόρμα πραγματοποίησης ηλεκτρονικών μαθημάτων. Είναι ένα ευέλικτο λογισμικό γι' αυτό και είναι το πιο δημοφιλές. Διατίθεται σε 78 διαφορετικές γλώσσες (Moodle, n.d.). Τέλος, το TES Teach with blendspace είναι ένα δωρεάν online εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα ψηφιακής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) χρησιμοποιεί τα εξής εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης:

- την πλατφόρμα elearning.Auth
- Podcats και videocasts
- Εργαλεία σύγχρονης τηλεδιάσκεψης όπως BigBlueButton, MS Teams, Zoom, Google Meeting
- Ιστοσελίδα του κάθε μαθήματος
- Μαγνητοσκόπηση μαθημάτων

Ομοίως, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής χρησιμοποιεί εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης τεχνολογίας. Αυτά είναι τα εξής:

- τις πλατφόρμες ασύγχρονης ηλεκπαίδευσης Open class ή Moodle.
- εργαλεία σύγχρονης συνάντησης όπως το Microsoft Teams, το Cisco Webex ή Live broadcasting μέσω της πλατφόρμας του Youtube.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Νόμο 2552/97, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο πραγματοποιεί αποκλειστικά εξ αποστάσεως διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι Lionarakis et al., (2018: 107) παρουσίασε τα διαθέσιμα εργαλεία ου χρησιμοποιεί το πανεπιστήμιο. Παρακάτω θα αναφερθούν τα σημαντικότερα με βάση τις κατηγορίες:

- Εργαλεία για την παρουσίαση διαφανείων: Videos, Authoring tools, Podcasts, Webcasts
- Εργαλεία για την διαχείριση της τάξης: study.eap.gr (LMS)
- Εργαλεία για την ομαδική τηλεδιάσκεψη: Webex, skype

- Εργαλεία για την εύρεση των πληροφοριών: Google Scholar, Βάσεις δεδομένων όπως ERIC, Λογισμικό Mendeley
- Εργαλεία για συνεργατική μάθηση: wiki, Forum, LAMS (sch.gr)

4.4.1 Εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία Covid-19

Κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 οι σχολικές μονάδες παρέμειναν κλειστές για μεγάλο χρονικό διάστημα και τα σχολεία λειτουργήσαν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2021-2022 υπήρξε σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με βάση την Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 111525/ΓΔ4/2021.

Το Ψηφιακό Σχολείο και η δημιουργία Ψηφιακής Τάξης έχει συζητηθεί τα προηγούμενα χρόνια και περιγράφεται ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο σημαντικό για την διδακτική πρακτική. Αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση για την ύπαρξη των Τ.Π.Ε στη σχολική μονάδα (Μητροπούλου, 2011). Τα εργαλεία για την διδασκαλία ήταν περιβάλλοντα τηλεδιάσκεψης όπου πραγματοποιήθηκαν «ζωντανά» μαθήματα όπως το Cisco Webex που αναφέρθηκε προηγουμένως. Το υλικό του μαθήματος, οι εργασίες και οι βαθμολογίες τους παρουσιάζονταν στην πλατφόρμα ηλεκτρονική τάξη (η-τάξη ή e-class) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) (Κοτσιφάκος & Πολίτης, 2021). Παλιότερα, προτείνονταν η ασύγχρονη πλατφόρμα του moodle (Modular Object Oriented Developmental Learning Environment) (Κάργα & Κατσάνα, 2008).

Κάποια από τα εργαλεία που διαθέτει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) για σύγχρονη εκπαίδευση είναι τα εξής:

- **Lessons.sch.gr:** βασίζεται στο Big Blue Button και αποτελεί λογισμικό τηλεκπαίδευσης και απαιτεί την ύπαρξη λογαριασμού στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Οι Βασικές λειτουργίες είναι ο έλεγχος των μικροφώνων και καμερών των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, ο ψηφιακός πίνακας και ο διαμοιρασμός αρχείων σε οποιαδήποτε μορφή. Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο έχει δημιουργήσει βίντεο ώστε να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό με τη χρήση του (Lessons.sch.gr, n.d.).

- **Skype:** παλιότερα επέτρεπε μόνο χρήση μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή αλλά πλέον επιτρέπει κλήσεις από όλες τις συσκευές (κινητά, τάμπλετ, alexa, Xbox) και απαιτείται εγκατάσταση της εφαρμογής στη συσκευή. Μέσω της εφαρμογής μπορούν να γίνουν συσκέψεις με έως 100 άτομα (Skype, n.d.).
- **Webex Meetings:** Διατίθεται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας και απαιτεί να υπάρχει εγκατεστημένη η εφαρμογή στη συσκευή. Το λογισμικό προσφέρει μία ψηφιακή αίθουσα (virtual classroom) και παρέχει αλληλεπίδραση μέσω ήχου και εικόνας, καθώς επιτρέπει τον διαμοιρασμό περιεχομένου, οθόνης και ηλεκτρονικό πίνακα (Τσακαλογιάννη, 2020).

Ο απαραίτητος εξοπλισμός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας υπολογιστής, σταθερός ή φορητός με εγκαταστημένο ένα σύγχρονο λειτουργικό σύστημα, σύνδεση στο ίντερνετ και την επαρκή μνήμη RAM. Από εξοπλισμό ήχου και εικόνας χρειάζεται ενσωματωμένα στον υπολογιστή ή όχι, ένα μικρόφωνο, ηχεία και κάμερες.

Για την ασύγχρονη διδασκαλία κάποια από τα διαθέσιμα εργαλεία είναι τα εξής:

- **Ηλεκτρονική τάξη:** η ηλεκτρονική-τάξη (ή e-class) προτείνεται από το ΠΣΔ και βασίζεται στο λογισμικό openclass. Εμπεριέχει μαθήματα που οργανώνονται έγγραφα και βιβλία, διατίθεται οπτικοακουστικό υλικό και γλωσσάρι που δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς. Είναι προσβάσιμη από κάθε φυλλομετρητή και διαθέτει διεπαφή χρήση (user interface). Επιτρέπει την επικοινωνία με τους χρήστες μέσω ανακοινώσεων, ημερολόγιο και συζητήσεων. Έτσι, επιτρέπει τη δημιουργία ασκήσεων με κλειστού τύπου ερωτήσεις, εργασιών, ερευνών με μορφή ερωτηματολογίου, βαθμολογιών και παρουσιολόγιο (η-τάξη, n.d.)
- **Τηλεκπαίδευση (e-learning):** είναι βασισμένο στο Moodle και διατίθεται από το ΠΣΔ
- **Ψηφιακό Σχολείο (dschool):** αποτελεί την κεντρική σελίδα για το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).
- **Φωτόδεντρο:** αποτελεί την πλατφόρμα όπου βρίσκονται όλα τα σχολικά βιβλία σε ψηφιακή μορφή, εκπαιδευτικά αποθετήρια και μουσεία (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

- **Πλατφόρμα e-me:** προτείνεται από το ΠΣΔ και αποτελεί εκπαιδευτική πλατφόρμα. Οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να ανταλλάζουν αρχεία και να αξιοποιούν το ψηφιακό περιεχόμενο. Ακόμη, οι μαθητές στο προσωπικό περιβάλλον εργασίας τους δημοσιοποιούν τις εργασίες τους. Κάποιες από τις βασικές λειτουργίες όπως αναφέρονται στο χώρο της πλατφόρμας είναι: οι κυψέλες, η επικοινωνία, τα αρχεία, e-me content, e-me assignments και e-portofolio (Μεγάλου κ.α., 2022).
- **ΑΙΣΩΠΟΣ:** η πλατφόρμα αποτελεί εργαλείο για να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός ψηφιακά διδακτικά σενάρια (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).
- **Προσβάσιμο (prosvasimo):** πλατφόρμα για μαθητές με ειδικές ανάγκες όπως παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και με μειωμένη ή καθόλου όραση ή ακοή. Η πλατφόρμα αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που βρίσκονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

Επομένως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει γίνει ολοένα και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια λόγω της προόδου της τεχνολογίας και της αυξανόμενης ζήτησης για πιο ευέλικτες επιλογές μάθησης. Μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως διαδικτυακά μαθήματα όπου οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν μεμονωμένα μαθήματα ή να ολοκληρώσουν ολόκληρα προγράμματα διαδικτυακά, συνήθως μέσω ενός συστήματος διαχείρισης εκμάθησης (LMS) ή άλλης διαδικτυακής πλατφόρμας. Ακόμη, υπάρχουν τα μαθήματα εξ αποστάσεως όπου οι μαθητές παρακολουθούν ζωντανά μαθήματα σε πραγματικό χρόνο από απομακρυσμένη τοποθεσία, συνήθως χρησιμοποιώντας τεχνολογία τηλεδιάσκεψης. Τα οφέλη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως περιλαμβάνουν αυξημένη ευελιξία και προσβασιμότητα, καθώς οι μαθητές μπορούν να μάθουν από οπουδήποτε και με τον δικό τους ρυθμό. Μπορεί επίσης να είναι πιο οικονομικά αποδοτική από την παραδοσιακή διαπροσωπική εκπαίδευση. Ωστόσο, έχει επίσης τις προκλήσεις του, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης προσωπικής αλληλεπίδρασης με τους δασκάλους και τους συμμαθητές, την ανάγκη για αυτοκίνητρο και πειθαρχία και τη δυνατότητα για τεχνικά ζητήματα ή δυσκολίες με το περιεχόμενο των μαθημάτων. Συνολικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να είναι μια πολύτιμη επιλογή για όσους επιδιώκουν να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αλλά απαιτεί προσεκτική εξέταση των

πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων για να καθοριστεί εάν είναι η κατάλληλη για το άτομο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ-ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

5.1 Εισαγωγή

Η βιβλιογραφική επισκόπηση είναι μια κριτική και ολοκληρωμένη αξιολόγηση της υπάρχουσας έρευνας για ένα συγκεκριμένο θέμα. Είναι μια σημαντική πτυχή της έρευνας και της ακαδημαϊκής γραφής, καθώς παρέχει μια σύνθεση της υπάρχουσας γνώσης για ένα θέμα, εντοπίζει κενά στην τρέχουσα έρευνα και βοηθά στη δημιουργία του πλαισίου για νέα έρευνα.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική επισκόπηση ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων ερευνών με στόχο να καταγραφούν οι παράμετροι που αφορούν το ζήτημα που πραγματεύεται η εργασία. Οι παράμετροι που εντοπίστηκαν αφορούν τις απόψεις και αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, τον ρόλο του ηλεκτρονικού μέντορα και την σύγκρισή της με την παραδοσιακή, δια ζώσης καθοδήγηση.

Αντιμετωπίστηκε δυσκολία κατά την αναζήτηση ερευνών για την διερεύνηση του θέματος διότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και αφορούν την ηλεκτρονική καθοδήγηση δεν εντοπίστηκαν σε πληθώρα όγκου. Ωστόσο, με την ολοκλήρωση του παραπάνω εγχειρήματος, παρά τους περιορισμούς παρουσιάζεται η πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

5.2 Βιβλιογραφική επισκόπηση ξενόγλωσσων ερευνών

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει προτείνει ότι το e-mentoring έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ακόμη μεγαλύτερα οφέλη στους νέους εκπαιδευτικούς από ότι η καθοδήγηση πρόσωπο με πρόσωπο (Gareis & NussbaumBeach, 2008). Μεταξύ άλλων έχει αναφερθεί ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση που προσφέρεται με σύγχρονα

και ασύγχρονα εργαλεία αυξάνει τον χρόνο συνεργασίας, μειώνει τα αισθήματα απομόνωσης και έτσι αυξάνεται η αποτελεσματικότητα των νέων εκπαιδευτικών (McLaughlin et al., 2007). Άλλα οφέλη που έχουν αναφερθεί αφορούν την διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, δηλαδή ότι είναι ένα λιγότερο απειλητικό και μη συγκρουσιακό μέσο, ευνοϊκό για την οικοδόμηση μίας σχολικής κοινότητας (Gareis & Nussbaum-Beach, 2008; Gutke & Albion, 2008).

Ακόμη, μελέτες στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από πολλές απόψεις (Anthony & Kritsonis, 2006 ; Burgstahler, 2006). Η έρευνα απέδειξε ότι οι ενότητες που προετοιμάστηκαν για επαγγελματική ανάπτυξη αύξησαν τη γνώση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (Çetin, 2013 ; Mcaleer & Bangert, 2011), παρείχαν κοινωνική υποστήριξη (Brintnall, 2002), είχαν θετικές επιπτώσεις στην επίσημη εκπαίδευση (Kahraman & Kuzu, 2016) και οι ομάδες που έλαβαν e-mentoring είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας σχετικά με τη διδασκαλία τους από εκείνες που έλαβαν καθοδήγηση πρόσωπο με πρόσωπο (Tolbert, 2008). Άλλες μελέτες ανέφεραν ότι η συναισθηματική υποστήριξη αυξήθηκε, το αίσθημα της μοναξιάς μειώθηκε, οι δεξιότητες αναστοχαστικής σκέψης βελτιώθηκαν, η προθυμία για διδασκαλία αυξήθηκε και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αναπτύχθηκαν (Hew & Knapczyk, 2007; DeWert et al., 2003; McDiarmid, 2006).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι τεχνικές, ακαδημαϊκές, παιδαγωγικές και επαγγελματικές δεξιότητες τόσο των μεντόρων όσο και των καθοδηγούμενων βελτιώθηκαν (Alemdağ & Erdem, 2017; Baran, 2016) και η υποστήριξη που παρείχε ο μέντορας ήταν επωφελής (Ligadu & Anthony, 2015; Dempsey & Christenson-Foggett, 2011; Ceven & McNally, 2016). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση αύξησε τα κίνητρα των δασκάλων, ανέπτυξε τη δημιουργικότητα και μείωσε το άγχος τους (Simonsen et al., 2009). Αποδείχθηκε περαιτέρω, ότι η προσέγγιση είχε επιρροή στην παιδαγωγική και στη γνώση περιεχομένου, στις νέες και διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, στους πόρους και στις στρατηγικές μάθησης και στα χαρακτηριστικά ηγεσίας (McAleer & Bangert, 2011). Αυτές οι μελέτες υποδηλώνουν ότι η

ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια προσέγγιση που θα υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη.

Μια από τις πρώτες μετα-ανασκοπήσεις της ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας του Perren (2003) με σκοπό την διερεύνηση του ρόλου του e-mentoring στην εκπαίδευση, δεν κατέληξε σε αξιόπιστα αποτελέσματα λόγω μειωμένης αξιολόγησης της βιβλιογραφίας. Ωστόσο, η Rowland (2012) διερευνά μέσα από μία μετα-ανάλυση την σχέση μεταξύ καθοδήγησης, μάθησης και διδασκαλίας, όπως διαμεσολαβείται από ψηφιακές τεχνικές και καταλήγει σε σημαντικά αποτελέσματα. Φάνηκε ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να έχει αντίκτυπο σε γυναίκες, υποεκπροσωπούμενες μειονότητες και να αυξήσει την προσαρμοστικότητα, την ανάπτυξη, την ικανοποίηση από την εργασία, την οργανωτική παραγωγικότητα και μπορεί επίσης να προωθήσει την καινοτομία. Αν και υπάρχουν πλεονεκτήματα από την ηλεκτρονική καθοδήγηση, η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να μην ωφελήσει όλους λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως το χάσμα των γενεών που χωρίζει αυτούς που δεν γνωρίζουν τους υπολογιστές ή πιστεύουν ότι η χρήση ηλεκτρονικών μέσων είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος καθοδήγησης έναντι της γενιάς Y και Z που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην τεχνολογία ως μέσο αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Η ηλεκτρονική καθοδήγηση εφαρμόζεται συνήθως σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα σε χώρες ανώτερου, μεσαίου και υψηλού εισοδήματος. Ο αντίκτυπος του e-mentoring στη μάθηση έχει δοκιμαστεί αποτελεσματικά εμπειρικά στη Νέα Ζηλανδία, την Πορτογαλία, την Ολλανδία και τις ΗΠΑ (Avalos, 2011). Ήδη από το 2006, στην Αμερική είχε αναπτυχθεί ένα μοντέλο για ηλεκτρονική καθοδήγηση το Electronic Mentoring for Student Succes (eMSS) από το New Teacher Center (Jaffe et al., 2006; Hunt et al., 2013). Η τεχνολογική πρόοδος μπορεί να αναδιαμορφώσει την καθοδήγηση από την παραδοσιακή προσέγγιση στην προσέγγιση e-mentoring για ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων με βάση τη ζήτηση.

Η κατάσταση της τρέχουσας διεθνούς βιβλιογραφίας για την ηλεκτρονική καθοδήγηση δείχνει πολλά ζητήματα, τη φύση και τις έννοιες που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με μελέτες περίπτωσης, όπου ο μελετώμενος πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν εξ αποστάσεως καθοδήγηση. Με βάση μια μελέτη περίπτωσης, η

Dabner (2011) διερεύνησε πώς λειτουργεί το e-mentoring σε ένα μικτό online περιβάλλον. Η μελέτη των Kahraman & Kuzu (2016) πραγματοποιήσε επίσης μια μελέτη περίπτωσης και υποδηλώνει ότι η προσέγγιση e-mentoring είναι απαραίτητη για κάθε εκπαιδευτικό προϋπηρεσίας. Οι Homitz & Berge (2008) χρησιμοποιούν αναλύσεις κόστους-οφέλους για να δείξουν ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ικανότητας καθοδήγησης.

Σύμφωνα με την έρευνα των Thompson et al. (2010), το ακαδημαϊκό προσωπικό του πανεπιστημίου θεωρεί το e-mentoring ως μια πολλά υποσχόμενη πρακτική για την ανάπτυξη διαδικτυακών ενοτήτων μάθησης. Ωστόσο, στη μελέτη της καθοδήγησης σε μια ψηφιακή εποχή, οι Pillon & Osmun (2013) παρατηρούν ότι το e-mentoring ήταν λιγότερο αποτελεσματικό από την παραδοσιακή καθοδήγηση για τον καθοδηγούμενο. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απουσία επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο και η έλλειψη της άμεσης παρατήρησης και των τεχνικών δυσκολιών με τις συσκευές ΤΠΕ είναι τα σημαντικά μειονεκτήματα του e-mentoring. Γι'αυτό έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφία ότι πρέπει να αναπτυχθούν αποτελεσματικές στρατηγικές για να καταστούν οι πρακτικές e-mentoring κατάλληλες για χρήση (Ensher et al., 2003).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς στην Τουρκία εξέτασαν την συμβολή του ηλεκτρονικού μέντορα στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τον αποτελεσματικό σχεδιασμό ενός ηλεκτρονικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, οι Kahraman & Kuzu (2016), με δείγμα 34 μέντορες και 42 εκπαιδευτικούς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ηλεκτρονικοί μέντορες ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες με τους καθοδηγούμενους και πρέπει να καθορίζουν συγκεκριμένους στόχους. Ένας από αυτούς πρέπει να είναι η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της επαγγελματικής τους πορείας και η υποδοχή και υποστήριξη. Σε αυτά τα συμπεράσματα συμφωνεί και η έρευνα των Alemdag & Erden (2017) και μετέπειτα των Erdogan et al., (2022), προσθέτοντας ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για να βοηθήσει τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, υπό τον όρο ότι ο σχεδιασμός και οι συμμετέχοντες του προγράμματος εξετάζονται σχολαστικά.

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται ότι τα ηλεκτρονικά προγράμματα καθοδήγησης είναι συμπληρωματικές στρατηγικές (Delialioglu, 2012). Πιο

συγκεκριμένα, ο Donnely (2010) πραγματοποίησε μια ποιοτική μελέτη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τον συνδυασμό προγραμμάτων καθοδήγησης με δια ζώσης στρατηγικές που πραγματοποιούνται μέσω ενός υπολογιστή. Η έρευνα ενδιαφέρθηκε ειδικά για την κατανόηση του ρόλου της τεχνολογίας ως εργαλείου για την υποστήριξη της καθοδήγησης. Τα ευρήματα της μελέτης επισημαίνουν ότι ο συνδυασμός της τεχνολογικής υποστήριξης με τη μορφή διαδραστικών μέσων θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας τρομερός συνδυασμός.

Όπως προαναφέρθηκε, το ξέσπασμα του Covid-19 έφερε άνευ προηγουμένου προκλήσεις στην εκπαίδευση που αναμφίβολα και για πάντα άλλαξε την αρχιτεκτονική της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Αυτό έχει αλλάξει τους παραδοσιακούς ρόλους και σχέσεις των μεντόρων και των καθοδηγούμενών τους. Η επιβολή εθνικών και άλλων μορφών lockdown, ο περιορισμός της κυκλοφορίας των προσώπων σημαίνει ότι οι μέντορες και οι μαθητές-δάσκαλοι έχουν επίσης χωριστεί γεωγραφικά. Έτσι, με την έλευση των τεχνολογιών επικοινωνίας της πληροφορίας επιτράπηκε η καθοδήγηση, εντός και εκτός σχολικών χώρων, καθώς ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος συνεχίζουν να αλληλεπιδρούν ακόμη και εκτός ωρών εργασίας.

Αν και υπάρχουν οφέλη που προκύπτουν από την ηλεκτρονική καθοδήγηση, υπάρχουν απαιτήσεις που πρέπει να πληρούνται για να μπορέσουν οι καθοδηγούμενοι και οι μέντορές τους να αποκομίζουν ουσιαστικά οφέλη από τη συνεργασία τους. Τέτοια οφέλη περιλαμβάνουν την ευελιξία των χρονοδιαγραμμάτων και την αλληλεπίδραση μεταξύ γεωγραφικών τοποθεσιών. Ωστόσο, σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα των Nhemachena & Moyo (2022) υπάρχουν εμπόδια σε αυτό που περιλαμβάνουν την περιορισμένη διαθεσιμότητα, τη δυσκολία πρόσβασης σε σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο, τις περιορισμένες και αναξιόπιστες πηγές δύναμης, την έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων και τα χαμηλότερα επίπεδα ψηφιακής παιδείας που καθιστούν τον συντονισμό και την επικοινωνία αναποτελεσματική.

Η παραπάνω μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η καθοδήγηση μεταξύ των μαθητών και δασκάλων αλλάζει λόγω της εμφάνισης της εικονικής μάθησης. Αυτό προσθέτει σημαντικά στα αποτελέσματα των Benjamin (2019) όπου αποδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των νέων δασκάλων είναι ψηφιακά καταρτισμένοι ενώ οι επίδοξοι μέντορές τους είναι κυρίως ψηφιακά «αγράμματοι» και έτσι η στροφή προς την ηλεκτρονική καθοδήγηση και την εικονική διδασκαλία και τη μάθηση αλλάζει τη

δυναμική της καθοδήγησης. Οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να θεωρούνται πλέον καθαροί αρχάριοι που είναι εδώ για να μάθουν (Nhemachena & Moyo, 2022).

Η ψηφιακή παιδεία έχει γίνει απαραίτητη προϋπόθεση στον νέο εκπαιδευτικό για την καθοδήγησή του ειδικά στον απόηχο του Covid-19 όπου η μικτή εκπαίδευση έχει γίνει μία νέα κανονικότητα (Nhemachena & Moyo, 2022).

5.3 Βιβλιογραφική επισκόπηση ελληνόγλωσσων ερευνών

Η σχολική χρονιά 2022-2023 που διανύουμε, είναι η πρώτη χρονιά που εφαρμόζεται καθολικά ο θεσμός του μέντορα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρόλο που έχει ψηφιστεί παραπάνω από μία δεκαετία. Ακόμη, δεν γνωρίζουμε τα αποτελέσματα της εφαρμογής. Ωστόσο, στο 1ο ΕΠΑΛ Δραπετσώνας στον Πειραιά, από το σχολικό έτος 2014-2015 λειτουργεί ο θεσμός του μέντορα μετά από εισήγηση του υποδιευθυντή Νικολάου Νίκου (Μουρατίδης κ.α., 2018). Ακόμη, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, οι διδάσκοντες ονομάζονται «καθηγητές-σύμβουλοι» και έχουν καθοδηγητικό ρόλο ως προς τους φοιτητές. Δεδομένου ότι το ΑΕΠ έχει καθαρά εξ αποστάσεως πρόγραμμα σπουδών, πραγματοποιείται ηλεκτρονική καθοδήγηση με μέσο επικοινωνίας τα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία (e-mails) και πραγματοποιούνται προγραμματισμένες Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) (Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Ματσούκη (2019), έξι που είχαν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο ΕΑΠ αποτέλεσαν μέρος του δείγματος με σκοπό την διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με την εξ αποστάσεως καθοδήγηση. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε μικρό ποσοστό δυσκολίες κατά την εφαρμογή του e-mentoring λόγω της μη φυσικής επικοινωνίας, παρόλ' αυτά το τελικό συμπέρασμα ήταν ότι ο θεσμός μπορεί να αποτελέσει παράγοντα υποστήριξης και επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς.

Βέβαια, η επιστημονική κοινότητα έχει ασχοληθεί με το ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές ασχολούνται με την πιλοτική εφαρμογή του θεσμού στα σχολικά περιβάλλοντα, σχολιάζουν τον ρόλο του μέντορα, αναφέρουν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή του θεσμού και τονίζουν τη συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) για το θεσμό του παραδοσιακού

μέντορα, αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου του μέντορα στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Ζαχαριάδης, 2011; Φραγκούλης & Παλαιόθοδωρου, 2018). Θεωρούν ότι οι προϋποθέσεις για την ύπαρξη μέντορα είναι η επαρκής κατάρτιση και η συμβουλευτική ικανότητα του μέντορα, η δημιουργία ενός έμπρακτου παραδείγματος από τον μέντορα (Μαγκάτη, 2018) καθώς και η μη ύπαρξη αξιολογικού ρόλου από τον μέντορα (Φραγκούλης & Παλαιόθοδωρου, 2018; Τρίκας & Κασιμάτη, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, οι Τρίκας & Κασιμάτη (2018), πραγματοποιήσαν μία έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν την σημασία και το ρόλο του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα ήταν 5 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το νομό Ευβοίας. Η έρευνα ήταν μεικτή (ποιοτική και ποσοτική) και τα αποτελέσματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι ο μέντορας για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών θα πρέπει να λειτουργεί συμβουλευτικά για να τους βοηθάει στην αντιμετώπιση οποιουδήποτε προβλήματος. Ακόμη, ο ρόλος του είναι να παρέχει ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη. Αυτό περιλαμβάνει το να δημιουργεί σχέση εμπιστοσύνης με τον καθοδηγούμενο αφού του δείξει την εκτίμησή του και να είναι ικανός να δίνει τις κατάλληλες θετικές ανατροφοδοτήσεις στους καθοδηγούμενους. Με αυτόν τον τρόπο ο μέντορας βοηθάει στον αναστοχασμό του καθοδηγούμενου στις προσεγγίσεις διδασκαλίας.

Ωστόσο για τη ηλεκτρονική καθοδήγηση δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Στα περισσότερα από τα ερωτήματα που αναφέρθηκαν για την παραδοσιακή καθοδήγηση απαντάει η έρευνα της Σπανορήγγας (2017) όπου οι συμμετέχοντες ήταν 18 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως καθοδήγησης με 8 μέντορες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ασφάλεια και πήραν την απαραίτητη βοήθεια. Ακόμη, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν την προτίμησή τους για το e-mentoring έναντι της παραδοσιακής δια ζώσης καθοδήγησης. Αυτό διότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση εξάλειψε τα χωροχρονικά εμπόδια, υπήρξε αίσθηση ανωνυμίας και απουσία ελέγχου από τον μέντορα που βοήθησε τους εκπαιδευτικούς και άμεση ανταπόκριση. Βέβαια, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν την παραδοσιακή καθοδήγηση αναφέροντας όμως και τα οφέλη της ηλεκτρονικής.

Αντίθετα με αυτά τα αποτελέσματα, η έρευνα των Γιάνναρου & Αλεξανδρόπουλου (2019), με μεγαλύτερο δείγμα νέων εκπαιδευτικών (155) έδειξε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την εφαρμογή του θεσμού μέσω εξ αποστάσεως επικοινωνίας και προτιμούν την παραδοσιακή καθοδήγηση.

Σημαντική έρευνα στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία πραγματοποίησαν οι Spanorriga et al., (2018) όπου παρουσιάζει το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος e-mentoring για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το σχεδιασμό των προγραμμάτων όπου περιελάμβαναν την ευελιξία και την καινοτομία. Τα οφέλη που αποκομίζει ο νέος εκπαιδευτικός από την ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι ο συνδυασμός αμεσότητας, οικειότητας και επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης με την τήρηση του απορρήτου και την ανωνυμία.

Στην περίπτωση του e-mentoring είναι απαραίτητο να υπάρξει ένα ασφαλές και συνεργατικό κλίμα που θα βοηθά τόσο τους μαθητές όσο και τους φοιτητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Βιτούλη κ.α. (2021) που παρουσιάστηκε στο 11ο διεθνές συνέδριο για την ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αφορά την πιλοτική εφαρμογή του e-mentoring στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ. Πραγματοποιήθηκε άτυπη καθοδήγηση με τα διαθέσιμα εργαλεία που παρέχει το ΕΑΠ. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν σε σχέση με τη διαχείριση των τμημάτων, τη συνεργασία και στήριξη των μελών και την υποστήριξη που παρέχουν στους φοιτητές. Ο συντονισμός των τμημάτων ήταν επιτυχής καθώς γινόντουσαν προγραμματισμένες και συχνές συναντήσεις. Η υποστήριξη των καθηγητών και των φοιτητών ήταν εξίσου αποτελεσματική και δημιουργήθηκε ένα κλίμα φιλίας και εμπιστοσύνης. Τα στατιστικά δείχνουν ότι 98% των φοιτητών ολοκλήρωσε με επιτυχία τις απαιτήσεις των μαθημάτων του ακαδημαϊκού εξαμήνου που περιλαμβάνει εργασίες και εξεταστική.

5.4 Κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφίας

Από την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση των ξενόγλωσσων και ελληνόγλωσσων ερευνών αποδεικνύεται η σημαντικότητα του θεσμού της ηλεκτρονικής καθοδήγησης με στόχο την εξέλιξη και υποστήριξη των νέων

εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη σωστή εφαρμογή του θεσμού απαιτούνται να επιλέγονται οι κατάλληλοι μέντορες (Βιτούλη κ.α., 2021) και παράλληλα να αναπτυχθούν τα αποτελεσματικά ψηφιακά εργαλεία (Ensher et al., 2003; Erdogan et al., 2022).

Από την επισκόπηση των ήδη υπαρχουσών μελετών γίνεται εμφανές ότι αρκετές έρευνες εξετάζουν τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαμορμογή του θεσμού του μέντορα. Οι έρευνες αυτές είναι κυρίως ποιοτικές και χρησιμοποιούν παρατήρηση, συνεντεύξεις και επικουρικά ερωτηματολόγια.

Παρατηρούνται κάποια διαφορετικά ευρήματα των ξένων μελετών σε σχέση με τις ελληνικές. Αυτό ίσως να συμβαίνει διότι οι ξένες έρευνες βασίστηκαν σε δείγμα που είχε επίσημη θεσμοθετημένη καθοδήγηση, ενώ οι ελληνικές αφορούσαν πιλοτικές εφαρμογές του θεσμού. Η καθοδήγηση στον εκπαιδευτικό τομέα αναπτύχθηκε σε πολλές χώρες ως μια προσπάθεια εξατομικευμένης υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών.

Στις περισσότερες από τις έρευνες που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν την γνώμη τους για την εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, δηλώνουν παράλληλα και την άποψή τους για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που θα γίνει ο μέντορας. Μέσα λοιπόν από τις πηγές που συγκεντρώθηκαν και αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο προκύπτει ότι ο ηλεκτρονικός μέντορας πρέπει να είναι φιλικός, να εμπνέει εμπιστοσύνη (Βιτούλη κ.α., 2021) και κατά συνέπεια να τηρεί το απόρρητο και την ανωνυμία που προσδίδει η εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση (Spanorriga et al., 2018).

Οι ελληνόγλωσσες έρευνες που βρέθηκαν κατά την βιβλιογραφική αναζήτηση ήταν κυρίως από διπλωματικές εργασίες φοιτητών μεταπτυχιακών σπουδών. Φαίνεται ότι οι πιο ολοκληρωμένες έρευνες διεξήχθησαν την περίοδο της πανδημίας που έφερε την ταχεία εξέλιξη της εξ αποστάσεως επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τα ελληνικά δεδομένα συμφωνούν στο μεγαλύτερο μέρος τους και αυτό παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες αναφορικά με τον θεσμό της καθοδήγησης στην ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αν και το e-mentoring προσφέρει πολλαπλά οφέλη, δεν είναι για όλους, όπως ο βαθμός και το μέγεθος του. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση ποικίλει λόγω χάσματος

γενεών. Η εμπιστοσύνη και η επικοινωνία είναι θεμελιώδη στοιχεία σε ένα εικονικό περιβάλλον και πρέπει να ληφθεί σε ένα πλαίσιο ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Συμπερασματικά, η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού του e-mentoring θα μπορούσε να φέρει οφέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα και να εξαλείψει τα σημαντικά χωροχρονικά εμπόδια που εμφανίζει η παραδοσιακή καθοδήγηση.

5.5 Σημασία ερευνητικής προσπάθειας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έχει προηγηθεί η επισκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνών και κριτική αποτίμησή τους. Με βάση τη συνολική βιβλιογραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών επισημάνθηκε η έννοια της παραδοσιακής καθοδήγησης και της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Έχει τονιστεί ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση παρέχει αρκετά οφέλη στην επιστημονική κοινότητα και έχει επιτυχή υλοποίηση σε διεθνή επίπεδα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι διανύουμε το πρώτο σχολικό έτος όπου ο θεσμός του μέντορα που έχει θεσπιστεί από το 2010, ξεκίνησε να εφαρμόζεται καθολικά με την παραδοσιακή μορφή του θεσμού, φαίνεται ακόμη πιο σημαντική η συγκεκριμένη έρευνα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας, θα απαντήσουν το ερωτηματολόγιο για τον ιδανικό μέντορα. Για πρώτη φορά, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να βασίσουν τις αποκρίσεις τους στην πραγματική εμπειρία τους από την επίσημη εφαρμογή του θεσμού. Έτσι, θα προκύψει ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά που θέλουν να έχει ο μέντορας που πλέον έχουν και θα έχουν στο σχολικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό να συγκριθούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος καθοδήγησης.

Ακόμη, δεδομένων των νέων προκλήσεων που προήλθαν από την πανδημία του Covid-19 που έχουν διαμορφώσει σημαντικά το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, καθίσταται αναγκαία η ύπαρξη των ηλεκτρονικών μεντόρων στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Είναι σημαντικό να αναφερθεί η συχνότητα των διαδικτυακών συναντήσεων καθώς αποτελεί το πρωταρχικό βήμα για την ηλεκτρονική καθοδήγηση.

Επιπλέον, το γεγονός της μη ύπαρξης αρκετών μελετών στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ιδανικό μέντορα και την ηλεκτρονική εφαρμογή της καθοδήγησης, συνηγορεί στην σημαντικότητα υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο να συμπληρώσει τα στοιχεία των υπαρχουσών εμπειρικών μελετών και να αποτελέσει την αρχή για τις απόψεις των εκπαιδευτικών κατά την επίσημη εφαρμογή του θεσμού. Με βάση αυτά, αναδείχθηκε ο σχεδιασμός της εργασίας με θέμα: «Αξιοποίηση του Mentoring προς νέους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Μια εμπειρική έρευνα βασισμένη στις αντιλήψεις νέων εκπαιδευτικών για τον ιδανικό μέντορα».

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχει μελετήσει επαρκώς την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και τα χαρακτηριστικά ενός ιδανικού μέντορα. Με βάση την εφαρμογή του θεσμού προτείνεται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των νεών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ιδανικό παραδοσιακό και ηλεκτρονικό μέντορα.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της εργασίας θα εμπλουτίσουν την υπάρχουσα ελληνόγλωσση βιβλιογραφία και θα μπορούν να αξιοποιηθούν από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να αξιολογηθεί η πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο στόχος της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ 2ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σχεδιασμός της έρευνας/ Εισαγωγή

Η έρευνα που θα ακολουθήσει είναι ποσοτική, διότι ο σκοπός της είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Αυτό θα γίνει μέσω συστηματικής διερεύνησης με στατιστικές μεθόδους.

Οι ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούν δομημένα ερωτηματολόγια και πραγματοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας: πρόσωπο με πρόσωπο, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, μέσω ταχυδρομείου ή και μέσω διαδικτύου όπως η συγκεκριμένη. Πιο συγκεκριμένα, οι ποσοτικές έρευνες μετρούν το μέγεθος της κατάστασης και το πόσο όχι το γιατί (Ζαφειρόπουλος, 2015; Hallberg & Salimi, 2020).

Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία, το ερευνητικό σχέδιο, τον προσδιορισμό των μεταβλητών, την επιλογή των συμμετεχόντων, την οργάνωση της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη συλλογή δεδομένων και καταγραφής, την επεξεργασία των στοιχείων και τη στατιστική ανάλυση. Στο τέλος παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας αυτής.

6.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ) για τον ιδανικό μέντορα μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι το mentoring ακολουθείται σήμερα όλο και περισσότερο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης – αλλά και σε φορείς όπως η Δημόσια Διοίκηση, οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις – αποτελεί πλέον αντικείμενο ενδιαφέροντος για την επιστημονική κοινότητα. Η περαιτέρω διερεύνηση των δυνατοτήτων που μπορεί να προσφέρει ένα εξ αποστάσεως mentoring –τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και σε κάθε άλλη περίπτωση – θα προσφέρει περισσότερα δεδομένα και πληροφορίες, που θα είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στην πράξη προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή συνεργία των νέων τεχνολογιών και του Mentoring, πάνω σε μια βάση που λαμβάνει υπ’ όψιν τα χαρακτηριστικά του

μέντορα που θα επιφέρουν τα βέλτιστα αποτελέσματα κατά την εφαρμογή της διαδικασίας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

(α) η παρουσίαση μέσα από τη βιβλιογραφική αναζήτηση ερευνητικών εργασιών με μελέτες συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης της σημασίας του mentoring για έναν εκπαιδευτικό, καθώς και τις δυνατότητες που παρέχονται από τις νέες τεχνολογίες για την παροχή καθοδήγησης εξ αποστάσεως μέσω του διαδικτύου

(β) η διερεύνηση των προσωπικών απόψεων των νέων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα – την ακεραιότητα του χαρακτήρα του, την ικανότητά του να παράσχει καθοδήγηση και την ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.

(γ) η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας το ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως mentoring,

(δ) η διερεύνηση της πιθανής ύπαρξης συγκεκριμένων μεταβλητών/παραγόντων δημογραφικού χαρακτήρα που να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικά είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα και

(ε) η διερεύνηση της πιθανής ύπαρξης συγκεκριμένων μεταβλητών/παραγόντων δημογραφικού χαρακτήρα που να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα.

6.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τον σκοπό της έρευνας αναδύονται τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. «Σε ποιο βαθμό οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα;»
2. «Με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας το ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως, mentoring;»

3. «Ποιες είναι οι μεταβλητές δημογραφικού χαρακτήρα που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικά είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα;»
4. «Ποιες είναι οι μεταβλητές που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας το ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως, mentoring;

6.4 Εργαλείο Μέτρησης (ερωτηματολόγιο)

Με σκοπό την άντληση πρωτογενών δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών για έναν ιδανικό μέντορα, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε το ερωτηματολόγιο "Ideal Mentor Scale – IMS", το οποίο αναπτύχθηκε από τη Gail L. Rose το 1999 με σκοπό την παροχή βοήθειας προς τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα ενός πιθανού μέντορά τους, τα οποία, κατά τη γνώμη τους, καθιστούν το εν λόγω πιθανό άτομο ως κατάλληλο και αποτελεσματικό μέντορα (Rose, 2003). Η αγγλική του έκδοση αποτελείται από 34 στοιχεία που αντικατοπτρίζουν πτυχές μιας σχέσης μεταξύ ενός μέντορα και ενός καθοδηγούμενου. Έχει σταθμιστεί τόσο από την ίδια την ερευνήτρια που το ανέπτυξε, όσο και από άλλους ερευνητές, σε μεταγενέστερο χρόνο (Dietrich, 2008).

Η μετάφραση και η πολιτισμική προσαρμογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τα «Ελάχιστα Κριτήρια Μετάφρασης» (Medical Outcomes Trust, 1997). Η πρώτη απόδοση μετάφρασης του ερωτηματολογίου από την Αγγλική γλώσσα στην Ελληνική είναι απόρροια μετάφρασης φυσικών ομιλητών της ελληνικής με επάρκεια στην αγγλική. Μία αναφορά συμφιλίωσης (reconciliation version) των δύο μεταφράσεων αναπτύχθηκε με τη διαμεσολάβηση ενός τρίτου ατόμου. Σε επόμενο στάδιο, καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας, φυσική ομιλήτρια των Αγγλικών με επάρκεια στην Ελληνική γλώσσα, επιμελήθηκε το κείμενο της μετάφρασης από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα του ερωτηματολογίου και αποφασίστηκε με αναφορά ομοφωνίας (consensus review) η τελική μορφή του (παράρτημα).

Για τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας το ηλεκτρονικό,

εξ αποστάσεως, mentoring, μεταφράστηκε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε από την Petrea Redmond το 2015 στην έρευνά της με τίτλο «Discipline specific online mentoring for secondary pre-service teachers».

Το τελικό ερωτηματολόγιο που προτείνεται για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια, αποτελείται από τρία διακριτά τμήματα (Παράρτημα-Πίνακες 1, 2 και 3). Στο πρώτο τμήμα περιλαμβάνονται ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα ονοματικής και κατηγοριακής κλίμακας. Στο δεύτερο τμήμα του περιλαμβάνονται τα 34 στοιχεία του ερωτηματολογίου IMS, με τις πιθανές απαντήσεις να διαμορφώνονται σε κλίμακα Likert πέντε επιπέδων, τα οποία στοχεύουν στη μέτρηση τριών διαστάσεων (Ακεραιότητα, Καθοδήγηση και Σχέση), χωρίς, ωστόσο, να διατυπώνονται ανά κατηγορία αλλά αναμεμειγμένα μεταξύ τους, ώστε να μην υπάρξει πιθανότητα καθοδήγησης των απαντήσεων από την ίδια τη δομή του ερωτηματολογίου. Τέλος, στο τρίτο τμήμα του περιλαμβάνονται τα δέκα στοιχεία του ερωτηματολογίου της Redmond με τις πιθανές απαντήσεις για το πρώτο ερώτημα να αντιστοιχούν σε αριθμητική τιμή (επιλογή) και τις υπόλοιπες να διαμορφώνονται σε διατακτική κλίμακα Likert πέντε επιπέδων.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με τη χρήση του Google Forms και διαμοιράστηκε μέσω e-mail στους διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ελλάδας, με την παράκληση να διανεμηθούν εκ μέρους του στους νέους/νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς της μονάδας.

6.5 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη χορηγήθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο σε συνολικά 139 άτομα (48 άνδρες και 91 γυναίκες). Οι απαντήσεις από τα 139 άτομα είναι αυτές που χρησιμοποιήθηκαν για τις στατιστικές αναλύσεις.

Όλοι οι ενήλικες συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με βάση τις αρχές του GDPR και της Συνθήκης του Ελσίνκι για την έρευνα και τους ζητήθηκε να υπογράψουν μια επιστολή συγκατάθεσης στην έρευνα. Να σημειωθεί ότι η χορήγηση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και διασφαλίστηκε το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας.

6.6 Τα μέσα και ο τρόπος συλλογής δεδομένων

Το απαιτούμενο χρονικό διάστημα για την διεκπεραίωση της χορήγησης του ερωτηματολογίου διήρκησε δύο μήνες (Δεκέμβριος 2022 και Ιανουάριος 2023). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε με τις κατάλληλες διευκρινήσεις σε ηλεκτρονική μορφή και ζητήθηκε από κάθε εξεταζόμενο/νη να δηλώσει την απάντηση εκείνη η οποία τον/την αντιπροσωπεύει καλύτερα. Όλα τα φυλλάδια απαντήσεων είχαν απρόσωπο χαρακτήρα. Τα προσωπικά στοιχεία που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο ήταν το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική ιδιότητα, τα έτη υπηρεσίας, η περιοχή του σχολείου, το βασικό πτυχίο σπουδών καθώς και η εμπειρία επιμόρφωσης.

Στην συνέχεια, συλλέχθηκε το υλικό και έγινε η κωδικοποίηση, η εισαγωγή δεδομένων, η ανάλυση των στοιχείων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

6.7 Στατιστική ανάλυση και επεξεργασίας δεδομένων

Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω της χρήσης του προγράμματος "SPSS Version 20.0 Package" (IBM Corp. Released 2011.IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0 Armok, NY: IBM Corp).

6.8 Περιορισμοί και αδύναμα σημεία της μελέτης

Υπάρχει το αδύναμο σημείο που αφορά τα πιθανά σφάλματα κάλυψης του πληθυσμού. Επίσης, υπήρχε η πιθανότητα μικρότερου από το αναμενόμενο δείγματος λόγω του ρυθμού απόκρισης (response rate) που είναι συνήθως μικρότερος σε ηλεκτρονικές έρευνες από ότι σε συμβατικές. Σημειώνεται ότι το δείγμα του αντρικού πληθυσμού που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο είναι μικρότερο του αντίστοιχου γυναικείου. Τέλος, υπήρχε πιθανότητα για ύπαρξη τεχνικών προβλημάτων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

6.9 Ηθικά θέματα/Απόρρητο και Διασφάλιση Ερευνητικών Δεδομένων

Δυνατότητα πρόσβασης στα δεδομένα της μελέτης είχε μόνο η ερευνήτρια. Τα ευρήματα και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την μελέτη συνέβαλλαν στην διεξαγωγή της έρευνας και αποθηκεύτηκαν σε υπολογιστή που δεν θα έχει πρόσβαση στο ίντερνετ καθώς και σε εξωτερικό σκληρό δίσκο. Επίσης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των αποτελεσμάτων της έρευνας για τη χρήση τους σε μελλοντικές

δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά ή/και για ανακοινώσεις που αφορούν επιστημονικά συνέδρια. Μέσω γραπτής συγκατάθεσης από τους συμμετέχοντες θα επιβεβαιώνεται η συμμετοχή τους στην έρευνα.

6.9.1 Αποθήκευση/ Ανωνυμία/ Χρονική διάρκεια φύλαξης των δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την μελέτη αποθηκεύτηκαν σε εξωτερικό σκληρό δίσκο ο όποιος δεν θα έχει πρόσβαση στο ίντερνετ. Για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής ο οποίος δεν θα έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ακόμη, μέσω γραπτής συγκατάθεσης από τους συμμετέχοντες επιβεβαιώθηκε η συμμετοχή τους στην έρευνα.

6.9.2 Ανωνυμία / Εμπιστευτικότητα

Κάθε έρευνα πρέπει να είναι σε θέση να εξασφαλίζει την ανωνυμία του συμμετέχοντος ενώ για την άρση αυτής απαιτείται συγκατάθεση. Για την τήρηση της εμπιστευτικότητας δεν επιτρέπεται να παραβιάζεται το ατομικό απόρρητο και τα ατομικά προσωπικά δεδομένα, πόσο μάλλον να τα γνωστοποιεί σε τρίτους χωρίς γραπτή συγκατάθεση (Γκαράνη-Παπαδάτου, 2014). Στην παρούσα έρευνα, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα διατηρήθηκαν με την συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων.

Επίσης, διασφαλίζεται η ανωνυμία των αποτελεσμάτων της έρευνας για τη χρήση τους σε μελλοντικές δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά ή/και για ανακοινώσεις που αφορούν επιστημονικά συνέδρια (Γκαράνη-Παπαδάτου, 2014).

6.9.3 Καταστροφή Δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας θα καταστραφούν μετά την διάρκεια των δύο ετών μέσω της μεθόδους επεγγραφής δεδομένων (overwriting data). Για το σκοπό αυτό θα ακολουθηθεί η διαδικασία όπως ορίζεται από τους NIST ή IRS (DataSpan, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας Ερωτηματολογίου

Παρόλο που το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε έχει, όπως προαναφέρεται, αναπτυχθεί από τη Rose το 1999 και σταθμιστεί τόσο από την ίδια, όσο και από μεταγενέστερους συγγραφείς, αποφασίστηκε η αξιολόγησή του και ως προς την εγκυρότητα και την εσωτερική αξιοπιστία της ελληνικής του μετάφρασης. Για τον λόγο αυτό, αρχικά το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε φιλόλογο ώστε να ελεγχθεί ως προς τη σύνταξή του στα ελληνικά. Στη συνέχεια διεξήχθη πιλοτική έρευνα κατά την οποία το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε σε πέντε εκπαιδευτικούς, από τους οποίους ζητήθηκε να εστιάσουν στη σαφήνεια και την ορθότητα της διατύπωσης των ερωτήσεων και των πιθανών απαντήσεων, όπως επίσης και στην ευκολία κατανόησής τους. Οι απαντήσεις αυτές δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα, αλλά χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διορθωθεί σε επίπεδο ευκολίας κατανόησης και σαφήνειας το εργαλείο μέτρησης.

Στις απαντήσεις του τελικού δείγματος διενεργήθηκε έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (reliability) με τη χρήση του συντελεστή συνέπειας Cronbach's Alpha στα ερωτήματα του δεύτερου και του τρίτου τμήματος του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα για το δεύτερο μέρος ο συντελεστής συνέπειας Cronbach's Alpha εφαρμόστηκε επί του συνόλου των ερωτήσεων, αλλά και σε κάθε μια από τις επιμέρους κατηγορίες του ξεχωριστά. Για την αποδοχή της τιμής του συντελεστή συνέπειας τηρήθηκε η γενικά αποδεκτή παραδοχή, σύμφωνα με την οποία, όπως αναφέρουν και οι Bujang, Omar & Baharum, (2018), μια τιμή μεγαλύτερη του 0,70 αποδεικνύει ύπαρξη εσωτερικής συνέπειας.

Οι τιμές που έλαβε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας ήταν 0,914, 0,785 και 0,813 για τις επιμέρους διαστάσεις κατηγορίες (ακεραιότητα, καθοδήγηση και σχέση αντίστοιχα) οδηγώντας σε αποτέλεσμα ίσο με 0,942 για το σύνολο των ερωτημάτων της κλίμακας IMS, ενώ για το σύνολο της κλίμακας Online Mentoring, το αποτέλεσμα για τον συντελεστή ήταν 0,892. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας παρουσιάζονται στον **Error! Reference source not found.**.

Πίνακας 1 Συντελεστής συνέπειας Cronbach's Alpha

Συντελεστής συνέπειας Cronbach's Alpha	
Κλίμακα IMS (Ideal Mentor Scale – Κλίμακα Ιδανικού Μέντορα)	**Cronbach's Alpha**
Επιμέρους κατηγορίες IMS	
Ακεραιότητα	0,914
Καθοδήγηση	0,785
Σχέση	0,813
Σύνολο Κλίμακας IMS	**0,942**
Online Mentoring	**Cronbach's Alpha**
Σύνολο Κλίμακας Online Mentoring	**0,892**

7.2. Περιγραφική Στατιστική

7.2.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Δεδομένου ότι μέσα από την παρούσα έρευνα πραγματοποιείται διερεύνηση των προσωπικών απόψεων των νέων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό κατά τον οποίο λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα – την ακεραιότητα του χαρακτήρα του, την ικανότητά του να παράσχει καθοδήγηση και την ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας το ηλεκτρονικό, εξ' αποστάσεως mentoring και, τέλος της πιθανής ύπαρξης συγκεκριμένων μεταβλητών/παραγόντων δημογραφικού χαρακτήρα που να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικά είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα, αλλά και που να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα, κρίθηκε απαραίτητη η συμπερίληψη κάποιων δημογραφικών χαρακτηριστικών στο ερωτηματολόγιο.

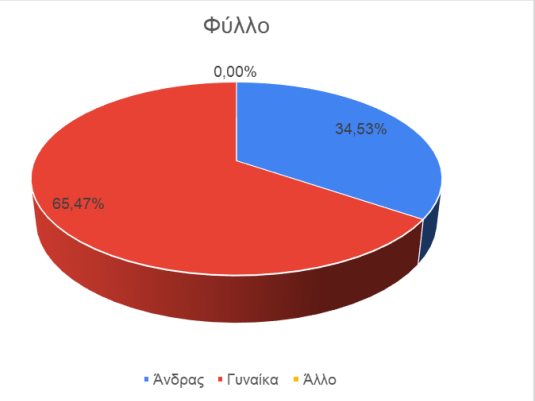
Οι δημογραφικού χαρακτήρα μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι το φύλο, η ηλικία (κατηγοριακή κλίμακα), η εκπαιδευτική ιδιότητα, η εκπαιδευτική βαθμίδα διδασκαλίας (σχολείο), τα έτη υπηρεσίας, η περιοχή του σχολείου διδασκαλίας, το πτυχίο των βασικών σπουδών και η ύπαρξη εμπειρίας

επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring (διττή ερώτηση). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν στα εν λόγω ερωτήματα.

Α. Φύλο

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο πρώτο ερώτημα σχετικά με το φύλο του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα, δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (65,47%) ήταν γυναίκες, ενώ το 34,53% ήταν άνδρες, όπως φαίνεται στον **Error! Reference source not found.** και στο Γράφημα 1.

Φύλο		
Άνδρας	48	34,53%
Γυναίκα	91	65,47%
Άλλο	0	0,00%



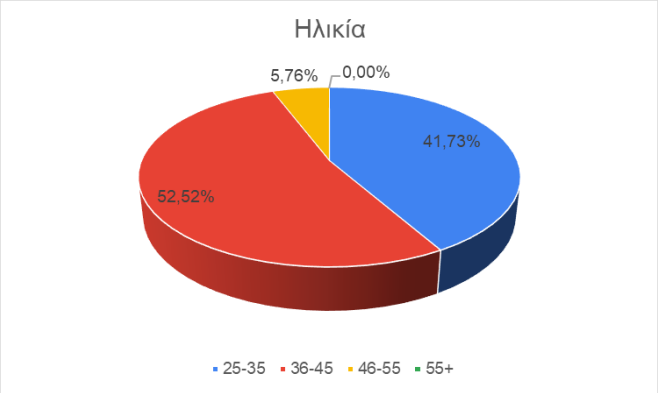
Γράφημα 1. Φύλο

Β. Ηλικία

Στο δεύτερο ερώτημα (ηλικία, κατηγοριοποιημένη ανά ομάδες), όπως παρουσιάζεται στον **Error! Reference source not found.** και στο Γράφημα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτωμένων (52,52%) αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 36 και 45 ετών. Ακολουθούν τα άτομα ηλικίας από 25 έως 35 ετών (ποσοστό 41,73%), ενώ τα άτομα της ηλικιακής ομάδας 46 έως 55 ετών αντιστοιχούν σε ποσοστό 5,76%. Τέλος στην ηλικιακή ομάδα των 55 και άνω ετών, δεν αντιστοιχεί καμία απάντηση, γεγονός που ήταν αναμενόμενο δεδομένου ότι είχε ζητηθεί να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο μόνο νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί.

55+	0	0,00%

Ηλικία		
25-35	58	41,73%
36-45	73	52,52%
46-55	8	5,76%



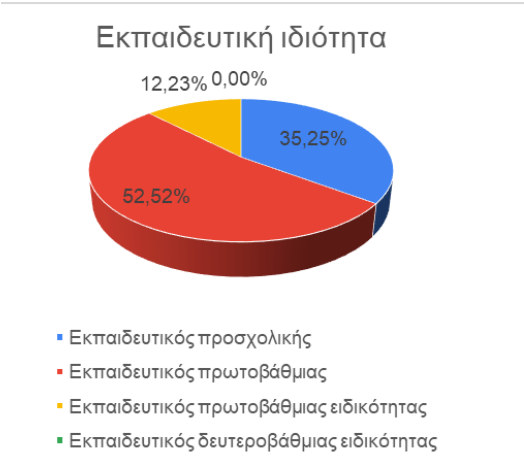
Γράφημα 2. Ηλικία

Γ. Εκπαιδευτική ιδιότητα

Στο τρίτο ερώτημα διερευνάται η εκπαιδευτική ιδιότητα των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακας 2 και στο Γράφημα 3, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (52,52%) είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθούμενοι από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής βαθμίδας (35,25%), ενώ το 12,23% αντιστοιχεί σε εκπαιδευτικούς ειδικότητας της πρωτοβάθμιας.

Πίνακας 2. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα "Εκπαιδευτική ιδιότητα" (Ιδία επεξεργασία)

Εκπαιδευτική ιδιότητα		
Εκπαιδευτικός προσχολικής	49	35,25%
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας	73	52,52%
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ειδικότητας	17	12,23%
Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας ειδικότητας	0	0,00%



Γράφημα 3. Εκπαιδευτική ιδιότητα

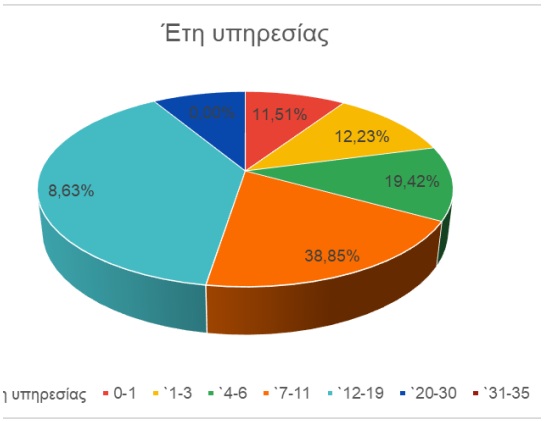
Δ. Έτη υπηρεσίας

Στο τέταρτο ερώτημα εξετάζεται η προϋπηρεσία του δείγματος (σε έτη, κατηγοριοποιημένα ανά ομάδες). Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακας 3 και στο

Γράφημα 4, το μεγαλύτερο ποσοστό (38,85%) των ερωτώμενων, διαθέτει 12 έως 19 έτη υπηρεσίας, ακολουθούμενο από τα άτομα που διαθέτουν από 7 έως 11 έτη υπηρεσίας (19,42%). Η κατανομή των υπολοίπων απαντήσεων αντιστοιχεί σε: 12,23% με 4 έως 6 έτη προϋπηρεσίας, 11,51% με 1 έως 3 έτη, 9,35% με έως 1 έτος και 8,63% με 20 έως 30 έτη. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν διαθέτει περισσότερα των 31 ετών προϋπηρεσίας.

Πίνακας 3. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα "Έτη Υπηρεσίας" (Ιδία επεξεργασία)

Έτη υπηρεσίας		
0-1	13	9,35%
1-3	16	11,51%
4-6	17	12,23%
7-11	27	19,42%
12-19	54	38,85%
20-30	12	8,63%
31-35	0	0,00%



Γράφημα 4. Έτη υπηρεσίας

Ε. Περιοχή σχολείου

Στο πέμπτο ερώτημα (περιοχή σχολείου) διερευνάται το που απασχολούνται σήμερα οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίνακας 4, Γράφημα 5), το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (31,65%) απασχολείται σε αστικές περιοχές. Ακολουθούν, σε ποσοστό 25,90% οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε παραμεθόριες περιοχές / παραμεθόρια νησιά και, με μικρή ποσοστιαία διαφορά οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε ημιαστικές περιοχές (24,46%). Σε αγροτικές περιοχές απασχολείται το 17,27% του δείγματος, ενώ σε νησί το 0,72%.

Πίνακας 4. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα "Περιοχή σχολείου" (Ιδία επεξεργασία)

Περιοχή σχολείου		
Αγροτική	24	17,27%
Ημιαστική	34	24,46%
Αστική	44	31,65%
Παραμεθόριες περιοχές / Παραμεθόρια νησιά	36	25,90%
Νησί	1	0,72%

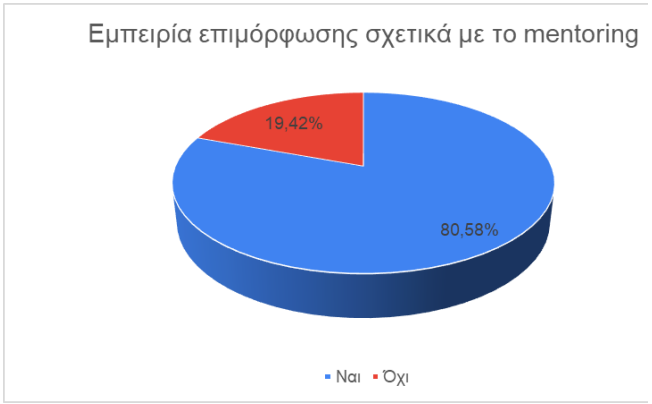
Γράφημα 5. Περιοχή σχολείου

Στ. Εμπειρία επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring

Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία να δώσουν θετική ή αρνητική απάντηση στο ερώτημα σχετικά με το εάν διαθέτουν εμπειρία επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακας 5 και στο Γράφημα 6, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (80,58%) απάντησε θετικά, με τις αρνητικές απαντήσεις να αντιστοιχούν σε μόλις 19,42%.

Πίνακας 5. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα " Εμπειρία επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring " (Ιδία επεξεργασία)

Εμπειρία επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring		
Ναι	112	80,58%
Όχι	27	19,42%



Γράφημα 6. Εμπειρία επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring

Στον Πίνακας 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, όπως προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση με το SPSS 20.0.

Πίνακας 6. Πίνακας Συχνοτήτων Δημογραφικών Χαρακτηριστικών του Δείγματος

Statistics							
		Φύλλο	**Ηλικία**	**Εκπαιδευτική ιδιότητα**	**Έτη υπηρεσίας**	**Περιοχή σχολείου**	**Εμπειρία επιμόρφωσης**
N	Valid	139	139	139	139	139	139
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		0,75	0,64	0,77	2,93	1,68	0,75
Median		1,00	1,00	1,00	3,00	2,00	1,00
Mode		1	1	1	4	2	1
Std. Deviation		0,436	0,590	0,652	1,473	1,051	0,436
Variance		0,190	0,348	0,425	2,169	1,105	0,190
Skewness		-1,156	0,297	0,271	-0,648	-0,230	-1,156
Std. Error of Skewness		0,206	0,206	0,206	0,206	0,206	0,206
Minimum		0	0	0	0	0	0
Maximum		1	2	2	5	3	1
Sum		104	89	107	407	233	104

7.2.2. Ideal Mentor Scale – IMS

Τα ερωτήματα που περιλήφθηκαν στην κλίμακα ιδανικού μέντορα (Ideal Mentor Scale – IMS) αναπτύχθηκαν από τη Gail L. Rose το 1999 με σκοπό την παροχή βοήθειας προς τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα ενός πιθανού μέντορά τους, τα οποία, κατά τη γνώμη τους, καθιστούν το εν λόγω πιθανό άτομο ως κατάλληλο και αποτελεσματικό μέντορα (Rose, 2003). Το σύνολο των ερωτημάτων αυτών (34 ερωτήματα) κλήθηκε να απαντήσει και το δείγμα της παρούσας έρευνας, με σκοπό την απόκτηση γνώσης σχετικά με τα στοιχεία που αντικατοπτρίζουν πτυχές μιας σχέσης μεταξύ ενός μέντορα και ενός καθοδηγούμενου.

Στον Πίνακας 7 και στο Συγκεντρωτικό Γράφημα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτήματα της κλίμακας IMS. Αναλυτικότερα:

1. Στο πρώτο ερώτημα («[…][1] μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (32%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 17% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 24% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της πρώτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 19% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 8% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
2. Στο δεύτερο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** μου έδινε συγκεκριμένες εργασίες που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (35%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 9% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 29% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δεύτερης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 22% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 4% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
3. Στο τρίτο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** απέδιδε τα κατάλληλα εύσημα στους νέους/νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (53%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 12% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 21% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της τρίτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 12% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 4% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
4. Στο τέταρτο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** έβγαζε για φαγητό/ποτό μετά τη δουλειά») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (41%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 0% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 12% «Σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της τέταρτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 22% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 29% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
5. Στο πέμπτο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** προτιμούσε να συνεργάζεται με άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (87%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Εξαιρετικά σημαντική», ενώ το

[1] Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός μου μέντορας θα:

32% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 9% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της πέμπτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 7% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 2% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».

6. Στο έκτο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (34%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Εξαιρετικά σημαντική», ενώ το 20% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 24% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της έκτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 15% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 7% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
7. Στο έβδομο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (32%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 20% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 29% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της έβδομης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 16% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 3% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
8. Στο όγδοο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** ήταν πρότυπο για εμένα») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (41%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Εξαιρετικά σημαντική», ενώ το 35% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 16% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της όγδοης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 6% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 2% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
9. Αντιθέτως, στο ένατο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (32%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Λίγο σημαντική». Στις υπόλοιπες επιλογές, η κατανομή των απαντήσεων καταγράφεται ως: το 24% επέλεξε «Μέτρια σημαντική», το 22% «Σημαντική», το 13% «Εξαιρετικά σημαντική» και το 9% «Καθόλου σημαντική».
10. Στο δέκατο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** παρέμενε ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (37%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 30% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 26% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δέκατης ερώτησης

μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 6% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».

11. Αντιθέτως, στο ενδέκατο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** ενδιαφερόταν για ζητήματα σχετικά με τη φύση του σύμπαντος ή της ανθρωπότητας») οι ερωτώμενοι φαίνεται να μην θεωρούν ένα τέτοιο χαρακτηριστικό ως σημαντικό για τον ιδανικό μέντορα, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (39%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Λίγο σημαντική». Στις υπόλοιπες επιλογές, η κατανομή των απαντήσεων καταγράφεται ως: το 19% επέλεξε «Μέτρια σημαντική», το 10% «Σημαντική», το 3% «Εξαιρετικά σημαντική» και το 29% «Καθόλου σημαντική».
12. Στο δωδέκατο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** με αντιμετώπιζε ως ενήλικα που έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που με επηρεάζουν/σχετίζονται με το αντικείμενό μου») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (32%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 29% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 31% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δωδέκατης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 6% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 2% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
13. Στο δέκατο τρίτο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (35%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 17% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 28% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δέκατης τρίτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 17% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 3% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
14. Στο δέκατο τέταρτο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** με ενέπνεε με το παράδειγμά του ή τα λόγια του») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (52%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Εξαιρετικά σημαντική», ενώ το 35% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 11% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δέκατης τέταρτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 1% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
15. Στο δέκατο πέμπτο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** δε μου προκαλούσε αίσθημα φόβου ή άγχους») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (44%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 42% τη θεωρεί «Εξαιρετικά σημαντική» και το 12% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των

απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δέκατης πέμπτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 1% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».

16. Στο δέκατο έκτο ερώτημα («[…]**Error! Bookmark not defined.** με βοηθούσε να διερευνήσω ένα πρόβλημα που έχω με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Εξαιρετικά σημαντική», ενώ το 35% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 17% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δέκατης τέταρτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 2% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
17. Στο δέκατο έβδομο ερώτημα («[…][1] με αποδεχόταν ως νεότερο συνάδελφο») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (41%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 27% τη θεωρεί «Εξαιρετικά Σημαντική» και το 24% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δέκατης έβδομης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 7% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
18. Αντιθέτως, στο δέκατο όγδοο ερώτημα («[…][1] αισθανόταν λυπημένος ή καταθλιπτικός σε σπάνιες περιπτώσεις») οι ερωτώμενοι φαίνεται να μην θεωρούν ένα τέτοιο χαρακτηριστικό ως σημαντικό για τον ιδανικό μέντορα, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (37%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Λίγο σημαντική» και το 35% τη θεωρεί «Καθόλου σημαντική». Στις υπόλοιπες επιλογές, η κατανομή των απαντήσεων καταγράφεται ως: το 19% επέλεξε «Μέτρια σημαντική», το 6% «Σημαντική» και το 4% «Εξαιρετικά σημαντική».
19. Στο δέκατο ένατο ερώτημα («[…][1] θα υπερασπιζόταν τις ανάγκες και τα συμφέροντά μου») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (32%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 19% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 18% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της δέκατης ένατης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 27% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 4% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
20. Αντιθέτως, στο εικοστό ερώτημα («[…][1] μου μιλούσε για προσωπικά του προβλήματα») οι ερωτώμενοι φαίνεται να μην θεωρούν ένα τέτοιο

χαρακτηριστικό ως σημαντικό για τον ιδανικό μέντορα, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (50%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Καθόλου σημαντική» και το 37% τη θεωρεί «Λίγο σημαντική». Στις υπόλοιπες επιλογές, η κατανομή των απαντήσεων καταγράφεται ως: το 9% επέλεξε «Μέτρια σημαντική», το 2% «Σημαντική» και το 1% «Εξαιρετικά σημαντική».

21. Στο εικοστό πρώτο ερώτημα («[…][1] προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (44%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 26% τη θεωρεί «Εξαιρετικά Σημαντική» και το 25% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της εικοστής πρώτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 4% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
22. Στο εικοστό δεύτερο ερώτημα («[…][1] διέθετε χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητα») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (49%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 26% τη θεωρεί «Εξαιρετικά Σημαντική» και το 20% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της εικοστής δεύτερης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 4% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
23. Στο εικοστό τρίτο ερώτημα («[…][1] με εκτιμούσε ως άτομο») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (55%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 27% τη θεωρεί «Εξαιρετικά Σημαντική» και το 14% «Μέτρια σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της εικοστής τρίτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 4% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
24. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο εικοστό τέταρτο ερώτημα («[…][1] έπινε καφέ ή γευμάτιζε μαζί μου περιστασιακά») δείχνουν ότι οι ερωτώμενοι δεν αποδίδουν μεγάλη σημασία στο χαρακτηριστικό αυτό για έναν μέντορα, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων αντιστοιχούσε στις επιλογές «Μέτρια σημαντική» (50%), «Λίγο σημαντική» (17%) και «Καθόλου σημαντική» (21%), ενώ μόλις το 11% επέλεξε «Σημαντική» και 1% «Εξαιρετικά σημαντική».

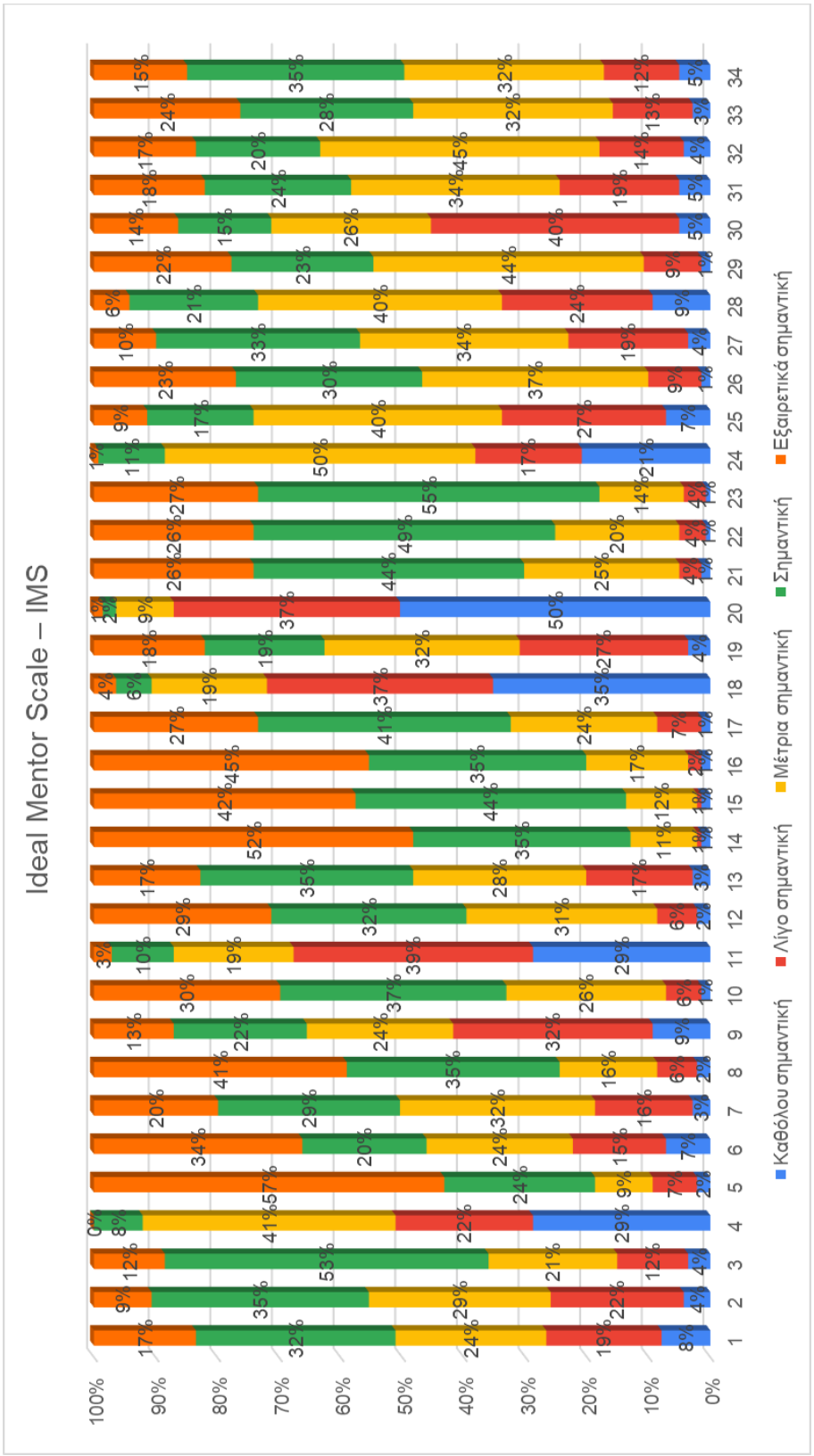
25. Αντίστοιχη τάση παρατηρείται και όσον αφορά το εικοστό πέμπτο ερώτημα («[…][1] διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό»), καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (40%) απάντησε ότι βρίσκει τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική» και το 27% «Λίγο σημαντική». Η κατανομή των λοιπών απαντήσεων αντιστοιχεί σε: 17% «Σημαντική», 9% «Εξαιρετικά σημαντική» και 7% «Καθόλου σημαντική».
26. Στο εικοστό έκτο ερώτημα («[…][1] πίστευε σε εμένα») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (37%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 30% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 23% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της εικοστής έκτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 9% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
27. Στο εικοστό έβδομο ερώτημα («[…][1] πίστευε σε εμένα») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (34%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 33% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 10% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της εικοστής έβδομης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 19% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 4% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
28. Στο εικοστό όγδοο ερώτημα («[…][1] σχετιζόταν μαζί μου σαν ένα υπεύθυνος-η, αξιοθαύμαστος-η, μεγαλύτερος-η αδελφός-η») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (40%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 21% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 6% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της εικοστής όγδοης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 24% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 9% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
29. Στο εικοστό ένατο ερώτημα («[…][1] αναγνώριζε τις δυνατότητές μου») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (44%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 23% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 22% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της εικοστής ένατης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 9% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 1% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».

30. Αντιθέτως, στο τριακοστό ερώτημα («[…][1] με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου») οι ερωτώμενοι φαίνεται να μην θεωρούν ένα τέτοιο χαρακτηριστικό ως σημαντικό για τον ιδανικό μέντορα, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (40%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Λίγο σημαντική» και το 5% τη θεωρεί «Καθόλου σημαντική». Στις υπόλοιπες επιλογές, η κατανομή των απαντήσεων καταγράφεται ως: το 26% επέλεξε «Μέτρια σημαντική», το 15% «Σημαντική» και το 14% «Εξαιρετικά σημαντική».
31. Στο τριακοστό πρώτο ερώτημα («[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (34%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 24% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 18% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της τριακοστής πρώτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 19% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 5% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
32. Στο τριακοστό δεύτερο ερώτημα («[…][1] εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 20% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 17% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της τριακοστής δεύτερης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 14% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 4% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
33. Στο τριακοστό τρίτο ερώτημα («[…][1] μου παρείχε πληροφορίες που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω το θέμα διδασκαλίας/ προσέγγισης των μαθητών») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (32%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Μέτρια σημαντική», ενώ το 28% τη θεωρεί «Σημαντική» και το 24% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της τριακοστής τρίτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 13% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 3% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».
34. Τέλος, στο τριακοστό τέταρτο ερώτημα («[…][1] ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους ») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (35%) θεωρεί τη συγκεκριμένη δήλωση «Σημαντική», ενώ το 32% τη θεωρεί «Μέτρια Σημαντική» και το 15% «Εξαιρετικά σημαντική». Η κατανομή των

απαντήσεων στις επιλογές που αποδίδουν στη δήλωση της τριακοστής τέταρτης ερώτησης μικρότερη σημασία αντιστοιχεί σε 12% για την επιλογή «Λίγο σημαντική» και 5% για την επιλογή «Καθόλου σημαντική».

Πίνακας 7. Απαντήσεις του δείγματος στα ερωτήματα της κατηγορίας "Ideal Mentor Scale - IMS" (Ιδία επεξεργασία)

Ερώτηση	Καθόλου σημαντική	Λίγο σημαντική	Μέτρια σημαντική	Σημαντική	Εξαιρετικά σημαντική
1	8%	19%	24%	32%	17%
2	4%	22%	29%	35%	9%
3	4%	12%	21%	53%	12%
4	29%	22%	41%	8%	0%
5	2%	7%	9%	24%	57%
6	7%	15%	24%	20%	34%
7	3%	16%	32%	29%	20%
8	2%	6%	16%	35%	41%
9	9%	32%	24%	22%	13%
10	1%	6%	26%	37%	30%
11	29%	39%	19%	10%	3%
12	2%	6%	31%	32%	29%
13	3%	17%	28%	35%	17%
14	1%	1%	11%	35%	52%
15	1%	1%	12%	44%	42%
16	1%	2%	17%	35%	45%
17	1%	7%	24%	41%	27%
18	35%	37%	19%	6%	4%
19	4%	27%	32%	19%	18%
20	50%	37%	9%	2%	1%
21	1%	4%	25%	44%	26%
22	1%	4%	20%	49%	26%
23	1%	4%	14%	55%	27%
24	21%	17%	50%	11%	1%
25	7%	27%	40%	17%	9%
26	1%	9%	37%	30%	23%
27	4%	19%	34%	33%	10%
28	9%	24%	40%	21%	6%
29	1%	9%	44%	23%	22%
30	5%	40%	26%	15%	14%
31	5%	19%	34%	24%	18%
32	4%	14%	45%	20%	17%
33	3%	13%	32%	28%	24%
34	5%	12%	32%	35%	15%



Γράφημα 7. Ideal Mentor Scale - IMS

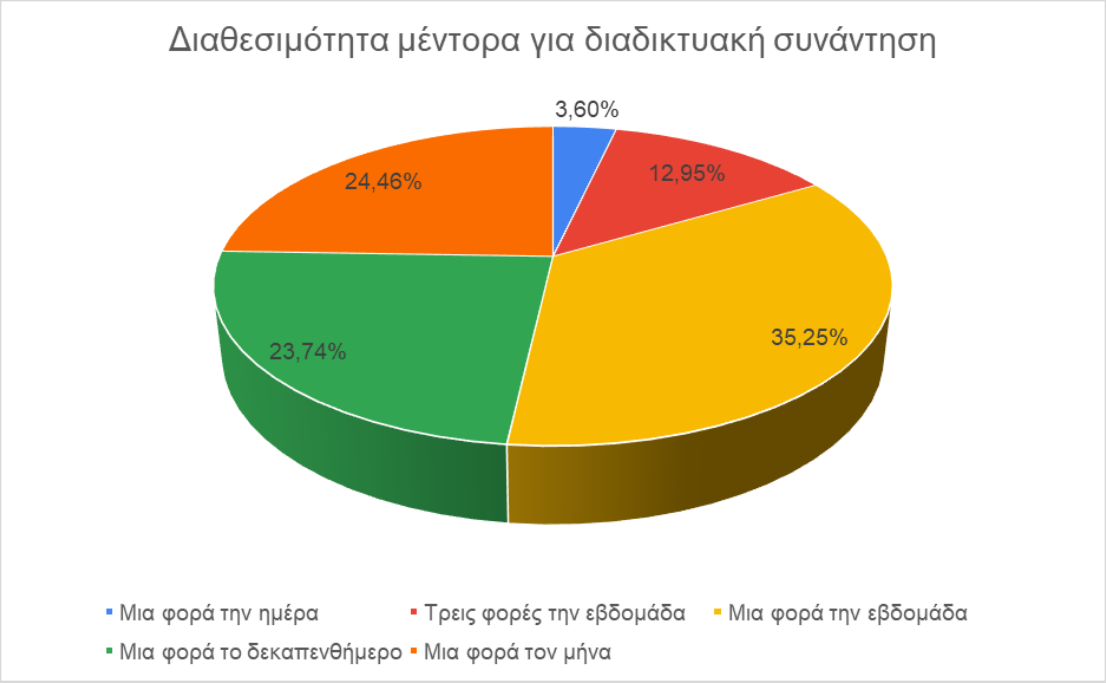
7.2.3. Ηλεκτρονικό, εξ' αποστάσεως mentoring

Στο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως, mentoring, συμπεριλήφθηκε αρχικά ένα ερώτημα σχετικά με την αναμενόμενη – σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος – διαθεσιμότητα του μέντορα για διαδικτυακή συνάντηση. Οι δυνατές απαντήσεις στο εν λόγω ερώτημα ήταν πέντε, διατυπωμένες ως δηλώσεις («Μια φορά την ημέρα», «Τρεις φορές την εβδομάδα», «Μια φορά την εβδομάδα», «Μια φορά το δεκαπενθήμερο», και, «Μια φορά τον μήνα»).

Η ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στο εν λόγω ερώτημα, όπως παρουσιάζονται στον **Error! Reference source not found.** και στο **Error! Reference source not found.**, έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (35,25%) θεωρεί ότι μία διαδικτυακή συνάντηση σε εβδομαδιαία βάση θα ήταν ικανοποιητική. Ακολουθεί, σε ποσοστό απαντήσεων 24,46%, η επιλογή «Μία φορά τον μήνα», ενώ η απάντηση «Μία φορά το δεκαπενθήμερο» επιλέχθηκε από το 23,74% του δείγματος. Το 12,95% απάντησε ότι θα επιθυμούσε διαθεσιμότητα του μέντορα για διαδικτυακές συναντήσεις «τρεις φορές την εβδομάδα» και, τέλος, το 3,60% απάντησε ότι θα επιθυμούσε καθημερινή επικοινωνία.

Πίνακας 8. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα σχετικά με την αναμενόμενη διαθεσιμότητα του μέντορα για διαδικτυακή συνάντηση (Ιδία επεξεργασία)

Διαθεσιμότητα μέντορα για διαδικτυακή συνάντηση		
Μια φορά την ημέρα	5	3,60%
Τρεις φορές την εβδομάδα	18	12,95%
Μια φορά την εβδομάδα	49	35,25%
Μια φορά το δεκαπενθήμερο	33	23,74%
Μια φορά τον μήνα	34	24,46%
	139	100,00%



Γράφημα 8. Διαθεσιμότητα μέντορα για διαδικτυακή συνάντηση

Τα ερωτήματα που περιλήφθηκαν στην κλίμακα μέτρησης του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως, mentoring, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτήματα που συμπεριέλαβε η Petrea Redmond σε προηγούμενη σχετική έρευνά της, το 2015. Πρόκειται για εννέα συνολικά ερωτήματα, τα αποτελέσματα των απαντήσεων στα οποία (όπως προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση με το SPSS 20.0.) παρουσιάζονται στον **Error! Reference source not found.** και στο Συγκεντρωτικό **Error! Reference source not found.**. Αναλυτικότερα:

1. Στο πρώτο ερώτημα της κλίμακας αυτής («[…][2] να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (33,81%) φαίνεται ότι αντιμετωπίζει το θέμα με ουδέτερη στάση, καθώς επέλεγε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ». Ωστόσο, το 30,94% επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ» και το 9,35% την απάντηση «Συμφωνώ Απόλυτα» καθιστώντας το συνολικό ποσοστό Συμφωνίας στο πρώτο ερώτημα (40,29%) ως το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων. Τα ποσοστά που αντιστοιχούσαν στις απαντήσεις διαφωνίας για το

[2] Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία

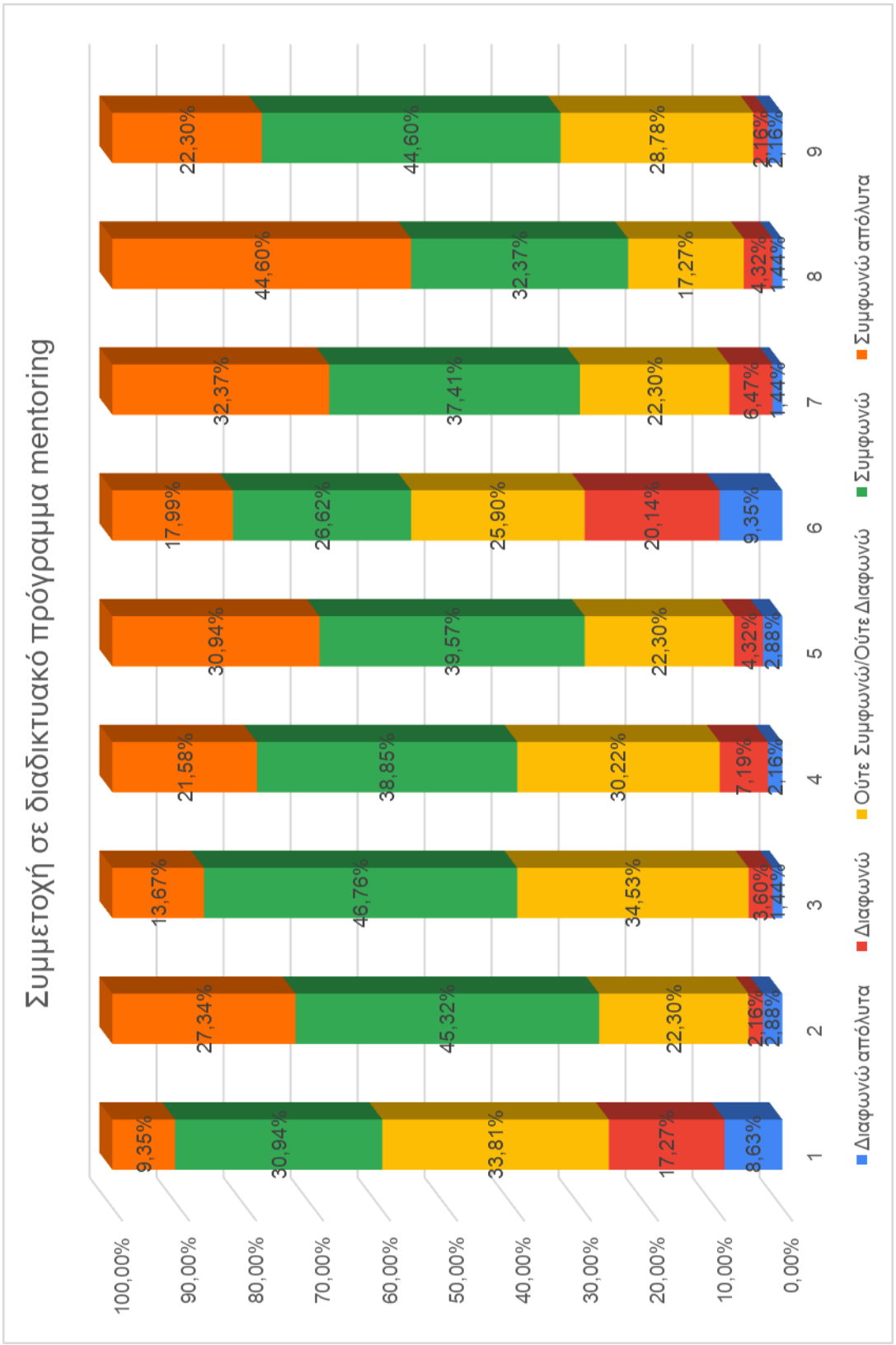
ερώτημα αυτό διαμορφώθηκαν σε 17,27% για την απάντηση «Διαφωνώ» και 8,63% για την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».

2. Στο δεύτερο ερώτημα («[…][2] να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45,32%) επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ» και το 27,34% την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Το 22,30% επέλεξε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ), το 2,16% την απάντηση «Διαφωνώ» και το 2,88% την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».
3. Στο τρίτο ερώτημα («[…][2] να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (46,76%) επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ» και το 13,67% την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Το 34,53% επέλεξε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ), το 3,60% την απάντηση «Διαφωνώ» και το 1,44% την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».
4. Στο τέταρτο ερώτημα («[…][2] να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (38,85%) επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ» και το 21,58% την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Το 30,22% επέλεξε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ), το 7,19% την απάντηση «Διαφωνώ» και το 2,16% την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».
5. Στο πέμπτο ερώτημα («[…][2] να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (39,57%) επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ» και το 30,94% την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Το 22,30% επέλεξε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ), το 4,32% την απάντηση «Διαφωνώ» και το 2,88% την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».
6. Στο έκτο ερώτημα («[…][2] σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (26,62%) επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ» και το 17,99% την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Το 25,90% επέλεξε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ), το 20,14% την απάντηση «Διαφωνώ» (ποσοστό αρκετά υψηλό σε σχέση με τις επιλογές στις υπόλοιπες ερωτήσεις) και το 9,35% την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».
7. Στο έβδομο ερώτημα («[…][2] να λάβω εμπεριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (37,41%) επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ» και το 32,37% την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Το 22,30% επέλεξε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ), το 6,47% την απάντηση «Διαφωνώ» και το 1,44% την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».

8. Στο όγδοο ερώτημα («[…][2] να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (44,60%) επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» και το 32,37% την απάντηση «Συμφωνώ». Το 17,27% επέλεξε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ), το 4,32% την απάντηση «Διαφωνώ» και το 1,44% την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».
9. Τέλος, στο ένατο ερώτημα («[…][2] να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών») το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (44,60%) επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ» και το 22,30% την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Το 28,78% επέλεξε την απάντηση «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ), το 2,16% την απάντηση «Διαφωνώ» και το 2,16% την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα».

Πίνακας 9. Απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα σχετικά με την πρόθεση συμμετοχής σε διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring (Ιδία επεξεργασία)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Διαφωνώ απόλυτα	12	4	2	3	4	13	2	2	3
Διαφωνώ	24	3	5	10	6	28	9	6	3
Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	47	31	48	42	31	36	31	24	40
Συμφωνώ	43	63	65	54	55	37	52	45	62
Συμφωνώ απόλυτα	13	38	19	30	43	25	45	62	31
Σύνολο	139	139	139	139	139	139	139	139	139
Ποσοστά									
Διαφωνώ απόλυτα	8,63%	2,88%	1,44%	2,16%	2,88%	9,35%	1,44%	1,44%	2,16%
Διαφωνώ	17,27 %	2,16%	3,60%	7,19%	4,32%	20,14 %	6,47%	4,32%	2,16%
Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	33,81 %	22,30 %	34,53 %	30,22 %	22,30 %	25,90 %	22,30 %	17,27 %	28,78 %
Συμφωνώ	30,94 %	45,32 %	46,76 %	38,85 %	39,57 %	26,62 %	37,41 %	32,37 %	44,60 %
Συμφωνώ απόλυτα	9,35%	27,34 %	13,67 %	21,58 %	30,94 %	17,99 %	32,37 %	44,60 %	22,30 %
Σύνολο	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %



Γράφημα 9. Συμμετοχή σε διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring

7.3. Συσχετίσεις

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών δημογραφικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων στην έρευνα και των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ) για τον ιδανικό μέντορα μέσω εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για τον εντοπισμό πιθανών συσχετίσεων, διενεργήθηκαν τα Mann-Whitney Test (συσχετίσεις μεταξύ ονοματικών μεταβλητών με δύο εναλλακτικές απαντήσεις και διατακτικών μεταβλητών) και Kruskal Wallis Test (συσχετίσεις μεταξύ ονοματικών μεταβλητών με περισσότερες από δύο εναλλακτικές απαντήσεις και διατακτικών μεταβλητών), με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS 20.0.

Ως στατιστικά σημαντικές κρίθηκαν οι περιπτώσεις στις οποίες ίσχυε $p<0,05$ (Asymp. Sig.<0,05). Τα αποτελέσματα των ελέγχων που καταδεικνύουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ μιας, δημογραφικής φύσεως, μεταβλητής και των απαντήσεων που δόθηκαν σε ένα ερώτημα (συνεπώς, στις περιπτώσεις εκείνες που ο στατιστικός έλεγχος οδήγησε σε $p<0,05$), φαίνονται στους Πίνακες του Παραρτήματος ΙΙ και παρουσιάζονται συνοπτικά, ανά τεστ και ονοματική μεταβλητή, στα κεφάλαια που ακολουθούν.

7.3.1. Mann-Whitney Test (ονοματική μεταβλητή: Φύλο, ερωτήματα της κατηγορίας IMS)

Η μεταβλητή «Φύλο» αποτελεί μια ονοματική μεταβλητή με τρεις πιθανές τιμές, ωστόσο, στο σύνολο των απαντήσεων εντοπίστηκαν μόνο δύο διαφορετικές απαντήσεις (άνδρας – γυναίκα), καθιστώντας την μεταβλητή με δύο πιθανές τιμές. Επομένως, για τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ αυτής και των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτήματα της κατηγορίας IMS του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε το Mann-Whitney Test.

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα. Στα περισσότερα από τα ερωτήματα αναδείχθηκε ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας ($p<0,05$).

Αναλυτικότερα, το φύλο του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1 «[…][1] μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας» (ερώτημα 1 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
2 «[…][1] μου έδινε συγκεκριμένες εργασίες που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα» (ερώτημα 2 της κατηγορίας IMS) με p=0.003,
3 «[…][1] προτιμούσε να συνεργάζεται με άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται» (ερώτημα 5 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
4 «[…][1] με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους» (ερώτημα 6 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
5 «[…][1] σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων» (ερώτημα 7 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
6 «[…][1] με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα» (ερώτημα 9 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
7 «[…][1] παρέμενε ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες» (ερώτημα 10 της κατηγορίας IMS) με p=0.004,
8 «[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου» (ερώτημα 13 της κατηγορίας IMS) με p=0.001,
9 «[…][1] με βοηθούσε να διερευνήσω ένα πρόβλημα που έχω με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας» (ερώτημα 16 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
10 «[…][1] με αποδεχόταν ως νεότερο συνάδελφο» (ερώτημα 17 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
11 «[…][1] αισθανόταν λυπημένος ή καταθλιπτικός σε σπάνιες περιπτώσεις» (ερώτημα 18 της κατηγορίας IMS) με p=0.001,
12 «[…][1] προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός» (ερώτημα 21 της κατηγορίας IMS) με p=0.001,
13 «[…][1] διέθετε χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητα» (ερώτημα 22 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
14 «[…][1] έπινε καφέ ή γευμάτιζε μαζί μου περιστασιακά» (ερώτημα 23 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,

15 «[…][1] διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό» (ερώτημα 24 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,

16 «[…][1] πίστευε σε εμένα» (ερώτημα 26 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,

17 «[…][1] πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου» (ερώτημα 27 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,

18 «[…][1] αναγνώριζε τις δυνατότητές μου» (ερώτημα 29 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,

19 «[…][1] με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου» (ερώτημα 30 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,

20 «[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου» (ερώτημα 31 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,

21 «[…][1] εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της» (ερώτημα 32 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,

22 «[…][1] μου παρείχε πληροφορίες που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω το θέμα διδασκαλίας/ προσέγγισης των μαθητών» (ερώτημα 33 της κατηγορίας IMS) με p=0.000, και

23 «[…][1] ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους» (ερώτημα 34 της κατηγορίας IMS) με p=0.002.

7.3.2. Mann-Whitney Test (ονοματική μεταβλητή: Φύλο, ερωτήματα της κατηγορίας Online Mentoring)

Ομοίως το Mann-Whitney Test χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ του φύλου και των απαντήσεων που δόθηκαν από το δείγμα στις ερωτήσεις της κατηγορίας της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (online mentoring). Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, καθώς βρέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p<0,05$) σε οκτώ από τα συνολικά δέκα ερωτήματα που περιλαμβάνονται στην κατηγορία. Αναλυτικότερα, το φύλο του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «[…][2] να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» (ερώτημα 2 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
2. «[…][2] να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία» (ερώτημα 4 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.001,
3. «[…][2] να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες» (ερώτημα 5 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
4. «[…][2] να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (ερώτημα 6 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.025,
5. «[…][2] να σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων» (ερώτημα 7 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
6. «[…][2] να λάβω εμπεριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες» (ερώτημα 8 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
7. «[…][2] να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας» (ερώτημα 9 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000, και
8. «[…][2] να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών» (ερώτημα 10 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.00

7.3.3. Mann-Whitney Test (ονοματική μεταβλητή: Εμπειρία επιμόρφωσης, ερωτήματα της κατηγορίας IMS)

Η μεταβλητή «Εμπειρία επιμόρφωσης» αποτελεί μια ονοματική μεταβλητή με δύο πιθανές τιμές («Ναι» – «Όχι»). Επομένως, για τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ αυτής και των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτήματα της κατηγορίας IMS του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε το Mann-Whitney Test.

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η ύπαρξη εμπειρίας επιμόρφωσης δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα, καθώς αναδείχθηκε ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας ($p<0,05$) σε μόλις έξι (6) ερωτήματα από τα συνολικά 34 που περιλαμβάνει η εν λόγω

κατηγορία. Έτσι, η εμπειρία επιμόρφωσης φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών μόνο στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «[…][1] μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας» (ερώτημα 1 της κατηγορίας IMS) με p=0.025,
2. «[…][1] με αντιμετώπιζε ως ενήλικα που έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που με επηρεάζουν/σχετίζονται με το αντικείμενό μου» (ερώτημα 12 της κατηγορίας IMS) με p=0.041,
3. «[…][1] με ενέπνεε με το παράδειγμά του ή τα λόγια του» (ερώτημα 14 της κατηγορίας IMS) με p=0.011,
4. «[…][1] προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός» (ερώτημα 21 της κατηγορίας IMS) με p=0.032,
5. «[…][1] διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό» (ερώτημα 24 της κατηγορίας IMS) με p=0.000, και
6. «[…][1] σχετιζόταν μαζί μου σαν ένα υπεύθυνος-η, αξιοθαύμαστος-η, μεγαλύτερος-η αδελφός-η» (ερώτημα 28 της κατηγορίας IMS) με p=0.008.

7.3.4. Mann-Whitney Test (ονοματική μεταβλητή: Εμπειρία επιμόρφωσης, ερωτήματα της κατηγορίας Online Mentoring)

Ομοίως το Mann-Whitney Test χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ της ύπαρξης εμπειρίας επιμόρφωσης και των απαντήσεων που δόθηκαν από το δείγμα στις ερωτήσεις της κατηγορίας της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (online mentoring). Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, καθώς βρέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p<0,05) σε δύο μόνο ερωτήματα που περιλαμβάνονται στην κατηγορία. Αναλυτικότερα, η εμπειρία επιμόρφωσης του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «[…][2] να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας» (ερώτημα 3 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.019 και
2. «[…][2] να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (ερώτημα 6 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.014.

7.3.5. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας IMS)

Η μεταβλητή «Ηλικία» αποτελεί μια ονοματική μεταβλητή με περισσότερες από δύο πιθανές τιμές, κατηγοριοποιημένες ανά ομάδες, με τέσσερις πιθανές απαντήσεις. Επομένως, για τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ αυτής και των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτήματα του της κατηγορίας IMS του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε το Kruskal Wallis Test (έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ k- ανεξάρτητων δειγμάτων).

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα. Στα 18 από τα 34 ερωτήματα αναδείχθηκε ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας ($p<0,05$). Αναλυτικότερα, η ηλικία του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «[…][1] μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας» (ερώτημα 1 της κατηγορίας IMS) με $p=0.006$,
2. «[…][1] μου έδινε συγκεκριμένες εργασίες που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα» (ερώτημα 2 της κατηγορίας IMS) με $p=0.006$,
3. «[…][1] με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους» (ερώτημα 6 της κατηγορίας IMS) με $p=0.001$,
4. «[…][1] σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων» (ερώτημα 7 της κατηγορίας IMS) με $p=0.002$,
5. «[…][1] με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα» (ερώτημα 9 της κατηγορίας IMS) με $p=0.000$,
6. «[…][1] με αντιμετώπιζε ως ενήλικα που έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που με επηρεάζουν/σχετίζονται με το αντικείμενό μου» (ερώτημα 12 της κατηγορίας IMS) με $p=0.033$,
7. «[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου» (ερώτημα 13 της κατηγορίας IMS) με $p=0.000$,

8. «[…][1] με αποδεχόταν ως νεότερο συνάδελφο» (ερώτημα 17 της κατηγορίας IMS) με p=0.017,
9. «[…][1] αισθανόταν λυπημένος ή καταθλιπτικός σε σπάνιες περιπτώσεις» (ερώτημα 18 της κατηγορίας IMS) με p=0.036,
10. «[…][1] διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό» (ερώτημα 24 της κατηγορίας IMS) με p=0.014,
11. «[…][1] πίστευε σε εμένα» (ερώτημα 26 της κατηγορίας IMS) με p=0.010,
12. «[…][1] πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου» (ερώτημα 27 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
13. «[…][1] αναγνώριζε τις δυνατότητές μου» (ερώτημα 29 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
14. «[…][1] με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου» (ερώτημα 30 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
15. «[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου» (ερώτημα 31 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
16. «[…][1] εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της» (ερώτημα 32 της κατηγορίας IMS) με p=0.001,
17. «[…][1] μου παρείχε πληροφορίες που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω το θέμα διδασκαλίας/ προσέγγισης των μαθητών» (ερώτημα 33 της κατηγορίας IMS) με p=0.000, και
18. «[…][1] ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους» (ερώτημα 34 της κατηγορίας IMS) με p=0.000.

7.3.6. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας online mentoring)

Ομοίως, το Kruskal Wallis Test χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ της ηλικίας και των απαντήσεων που δόθηκαν από το δείγμα στις ερωτήσεις της κατηγορίας της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (online mentoring). Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, καθώς βρέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p<0,05$) σε επτά (7) από τα συνολικά δέκα ερωτήματα που περιλαμβάνονται στην

κατηγορία. Αναλυτικότερα, η ηλικία του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση» (ερώτημα 1 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
2. «[…][2] να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» (ερώτημα 2 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
3. «[…][2] να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία» (ερώτημα 4 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
4. «[…][2] να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες» (ερώτημα 5 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.010,
5. «[…][2] να λάβω εμπεριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες» (ερώτημα 8 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.013,
6. «[…][2] να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας» (ερώτημα 9 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.036, και
7. «[…][2] να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών» (ερώτημα 10 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000.

7.3.7. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Εκπαιδευτική ιδιότητα, ερωτήματα της κατηγορίας IMS)

Η μεταβλητή «Εκπαιδευτική ιδιότητα» αποτελεί μια ονοματική μεταβλητή με περισσότερες από δύο πιθανές τιμές, (τέσσερις πιθανές απαντήσεις). Επομένως, για τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ αυτής και των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτήματα του της κατηγορίας IMS του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε το Kruskal Wallis Test (έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ k- ανεξάρτητων δειγμάτων).

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η Εκπαιδευτική ιδιότητα δεν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην κατηγορία αυτή, καθώς στατιστική σημαντικότητα ($p<0,05$) εντοπίστηκε σε μόλις τέσσερα

ερωτήματα. Αναλυτικότερα, η ηλικία του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «[…][1] προτιμούσε να συνεργάζεται με άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται» (ερώτημα 5 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
2. «[…][1] με ενέπνεε με το παράδειγμά του ή τα λόγια του» (ερώτημα 14 της κατηγορίας IMS) με p=0.001,
3. «[…][1] με βοηθούσε να διερευνήσω ένα πρόβλημα που έχω με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας» (ερώτημα 16 της κατηγορίας IMS) με p=0.034 και
4. «[…][1] ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους» (ερώτημα 34 της κατηγορίας IMS) με p=0.006.

7.3.8. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας online mentoring)

Ομοίως, το Kruskal Wallis Test χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ της εκπαιδευτικής ιδιότητας και των απαντήσεων που δόθηκαν από το δείγμα στις ερωτήσεις της κατηγορίας της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (online mentoring). Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η ηλικία δεν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην κατηγορία αυτή, καθώς στατιστική σημαντικότητα (p<0,05) εντοπίστηκε σε μόλις τρία ερωτήματα. Αναλυτικότερα, η ηλικία του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση» (ερώτημα 1 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
2. «[…][2] να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας» (ερώτημα 3 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.002 και
3. «[…][2] να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (ερώτημα 6 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.006.

7.3.9. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Έτη Υπηρεσίας, ερωτήματα της κατηγορίας IMS)

Η μεταβλητή «Έτη υπηρεσίας» αποτελεί μια ονοματική μεταβλητή με περισσότερες από δύο πιθανές τιμές, (επτά πιθανές απαντήσεις). Επομένως, για τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ αυτής και των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτήματα του της κατηγορίας IMS του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε το Kruskal Wallis Test (έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ k- ανεξάρτητων δειγμάτων).

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η μεταβλητή «Έτη υπηρεσίας» επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην κατηγορία αυτή, καθώς στατιστική σημαντικότητα ($p<0,05$) εντοπίστηκε σε δεκατρία ερωτήματα. Αναλυτικότερα, η ηλικία του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «[…][1] μου έδινε συγκεκριμένες εργασίες που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα» (ερώτημα 2 της κατηγορίας IMS) με $p=0.010$,
2. «[…][1] προτιμούσε να συνεργάζεται με άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται» (ερώτημα 5 της κατηγορίας IMS) με $p=0.018$,
3. «[…][1] με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους» (ερώτημα 6 της κατηγορίας IMS) με $p=0.002$,
4. «[…][1] σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων» (ερώτημα 7 της κατηγορίας IMS) με $p=0.049$,
5. «[…][1] με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα» (ερώτημα 9 της κατηγορίας IMS) με $p=0.049$,
6. «[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου» (ερώτημα 13 της κατηγορίας IMS) με $p=0.001$,
7. «[…][1] με αποδεχόταν ως νεότερο συνάδελφο» (ερώτημα 17 της κατηγορίας IMS) με $p=0.039$,
8. «[…][1] διέθετε χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητα» (ερώτημα 22 της κατηγορίας IMS) με $p=0.031$,
9. «[…][1] διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό» (ερώτημα 24 της κατηγορίας IMS) με $p=0.030$,

10. «[…][1] με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου» (ερώτημα 30 της κατηγορίας IMS) με p=0.012,
11. «[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου» (ερώτημα 31 της κατηγορίας IMS) με p=0.001,
12. «[…][1] εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της» (ερώτημα 32 της κατηγορίας IMS) με p=0.001, και
13. «[…][1] ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους» (ερώτημα 34 της κατηγορίας IMS) με p=0.001.

7.3.10. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Έτη Υπηρεσίας, ερωτήματα της κατηγορίας online mentoring)

Ομοίως, το Kruskal Wallis Test χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ της μεταβλητής «Έτη υπηρεσίας» και των απαντήσεων που δόθηκαν από το δείγμα στις ερωτήσεις της κατηγορίας της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (online mentoring). Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η μεταβλητή «Έτη υπηρεσίας» αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, καθώς βρέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p<0,05$) σε πέντε (5) από τα συνολικά δέκα ερωτήματα που περιλαμβάνονται στην κατηγορία. Αναλυτικότερα, φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση» (ερώτημα 1 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,
2. «[…][2] να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» (ερώτημα 2 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.002,
3. «[…][2] να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (ερώτημα 6 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.047,
4. «[…][2] να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας» (ερώτημα 9 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.042, και

5. «[…][2] να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών» (ερώτημα 10 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.003.

7.3.11. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Περιοχή σχολείου, ερωτήματα της κατηγορίας IMS)

Η μεταβλητή «Περιοχή σχολείου» αποτελεί μια ονοματική μεταβλητή με περισσότερες από δύο πιθανές τιμές, κατηγοριοποιημένες ανά ομάδες, με τρεις πιθανές απαντήσεις. Επομένως, για τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ αυτής και των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτήματα του της κατηγορίας IMS του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε το Kruskal Wallis Test (έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ k- ανεξάρτητων δειγμάτων).

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η Περιοχή σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα. Στα 13 από τα 34 ερωτήματα αναδείχθηκε ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας (p<0,05). Αναλυτικότερα, η μεταβλητή «Περιοχή σχολείου» του δείγματος φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «[…][1] μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας» (ερώτημα 1 της κατηγορίας IMS) με p=0.008,
2. «[…][1] με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους» (ερώτημα 6 της κατηγορίας IMS) με p=0.004,
3. «[…][1] σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων» (ερώτημα 7 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
4. «[…][1] με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα» (ερώτημα 9 της κατηγορίας IMS) με p=0.002,
5. «[…][1] με αντιμετώπιζε ως ενήλικα που έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που με επηρεάζουν/σχετίζονται με το αντικείμενό μου» (ερώτημα 12 της κατηγορίας IMS) με p=0.028,

6. «[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου» (ερώτημα 13 της κατηγορίας IMS) με p=0.001,
7. «[…][1] αισθανόταν λυπημένος ή καταθλιπτικός σε σπάνιες περιπτώσεις» (ερώτημα 18 της κατηγορίας IMS) με p=0.013,
8. «[…][1] διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό» (ερώτημα 24 της κατηγορίας IMS) με p=0.000,
9. «[…][1] πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου» (ερώτημα 27 της κατηγορίας IMS) με p=0.005,
10. «[…][1] σχετιζόταν μαζί μου σαν ένα υπεύθυνος-η, αξιοθαύμαστος-η, μεγαλύτερος-η αδελφός-η» (ερώτημα 28 της κατηγορίας IMS) με p=0.001,
11. «[…][1] με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου» (ερώτημα 31 της κατηγορίας IMS) με p=0.003,
12. «[…][1] μου παρείχε πληροφορίες που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω το θέμα διδασκαλίας/ προσέγγισης των μαθητών» (ερώτημα 33 της κατηγορίας IMS) με p=0.032, και
13. «[…][1] ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους» (ερώτημα 34 της κατηγορίας IMS) με p=0.001.

7.3.12. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Περιοχή σχολείου, ερωτήματα της κατηγορίας online mentoring)

Ομοίως, το Kruskal Wallis Test χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ της μεταβλητής «Περιοχή σχολείου» και των απαντήσεων που δόθηκαν από το δείγμα στις ερωτήσεις της κατηγορίας της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (online mentoring). Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η μεταβλητή «Περιοχή σχολείου» αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, καθώς βρέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p<0,05) σε οκτώ (8) από τα συνολικά δέκα ερωτήματα που περιλαμβάνονται στην κατηγορία. Αναλυτικότερα, φαίνεται να επηρεάζει τις εν λόγω απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτημάτων:

1. «Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση» (ερώτημα 1 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.000,

2. «[…][2] να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» (ερώτημα 2 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.004,
3. «[…][2] να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας» (ερώτημα 3 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.007,
4. «[…][2] να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (ερώτημα 6 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.037,
5. «[…][2] σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων» (ερώτημα 7 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.001,
6. «[…][2] να λάβω εμπεριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες» (ερώτημα 8 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.016,
7. «[…][2] να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας» (ερώτημα 9 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.038, και
8. «[…][2] να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών» (ερώτημα 10 της κατηγορίας online mentoring) με p=0.017.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ύστερα από τη σύνοψη των αποτελεσμάτων υπήρξαν τα ακόλουθα συμπεράσματα και επιχειρείται η συσχέτισή τους με τα βασικά αποτελέσματα που αναδείχθηκαν στο θεωρητικό μέρος μέσα από αρκετές έρευνες σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο. Η συζήτηση και παρουσίαση των συμπερασμάτων θα γίνει με βάση κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα.

Αρχικά, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με την μέτρηση του βαθμού όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τον ρόλο του μέντορα. Φάνηκε ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό για τον μέντορα ήταν η ύπαρξη συνεργασίας με τον καθοδηγούμενο και όχι ο ανταγωνισμός. Το εύρημα αυτό γίνεται αναφορά στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που ασχολούνται με τις αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών για το θεσμό του μέντορα. Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι έρευνες των Φραγκούλη & Παλαιόθοδωρου, (2018), Τρίκας & Κασιμάτη (2018) και Μαγκάτη (2018).

Ακόμη, στις σημαντικές αντιλήψεις για το ρόλο του μέντορα που συμφώνησε μεγαλύτερο από το μισό δείγμα της έρευνας ήταν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μέντορας θα πρέπει να αποπνέει με το παράδειγμα ή τα λόγια του, να εκτιμάει τον καθοδηγούμενο και να δίνει τα κατάλληλα εύσημα στους εκπαιδευτικούς. Τα δύο τελευταία χαρακτηριστικά επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Τρίκας & Κασιμάτη (2018) και των Βιτούλη κ.ά. (2021). Όσον αφορά το παράδειγμα καλής πρακτικής του μέντορα, έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες ότι ο Μέντορας για να στηρίξει έμπρακτα το νέο διοριζόμενο θα πρέπει να αποτελέσει και ο ίδιος παράδειγμα καλής πρακτικής, όπως της Μαγκάτη (2018) και των Tonna et al. (2017).

Σύμφωνα με την Gail L. Rose, τα χαρακτηριστικά που θεώρησαν πιο σημαντικά οι νέοι εκπαιδευτικοί για την διαμόρφωση του ιδανικού μέντορα αφορούν μόνο στοιχεία από την ακεραιότητα. Φαίνεται ότι η καθοδήγηση έρχεται δεύτερη στη σειρά των σημαντικών στοιχείων και τελευταία η σχέση. Ωστόσο, στην κατηγορία της καθοδήγησης, οι νέοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό πάνω από το 70% θεώρησαν σημαντική ή εξαιρετικά σημαντική την βοήθεια που τους παρείχε ο μέντορας για την

διερεύνηση ενός ζητήματος με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Τρίκα & Κασιμάτη (2018) και του Σπαθή (2006).

Ακόμη, στον τομέα της σχέσης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, ενώ όλες οι απαντήσεις είχαν κάτω από 30% θεωρηθεί σημαντικές ή εξαιρετικά σημαντικές από το δείγμα, φάνηκε ότι δύο ερωτήσεις συγκέντρωσαν μεγαλύτερο από 70% ποσοστό των απαντήσεων με προτίμηση σημαντικό ή εξαιρετικά σημαντικό. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τη χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητα του μέντορα και παράλληλα το να μην προκαλεί άγχος ή φόβο στους καθοδηγούμενους. Τέλος, καθόλου σημαντικό φάνηκε να είναι η σχέση του μέντορα με το διαμοιρασμό των προσωπικών του προβλημάτων.

Εν συνεχεία, για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το ηλεκτρονικό εξ αποστάσεως mentoring μελετήθηκαν τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο της Petrea Redmond (2015). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φάνηκε ότι οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μία φόρα την εβδομάδα είναι αρκετή για ηλεκτρονική συνάντηση με τον μέντορα. Παρόμοια με τα ερωτήματα για τον ιδανικό μέντορα, φάνηκε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θέλουν από τον ηλεκτρονικό μέντορα να τους παρέχει γνώσεις για τη διδασκαλία με στόχο να βελτιώσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες.

Επομένως, οι αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του εξ αποστάσεως mentoring και τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα οδηγούν σε δύο βασικά συμπεράσματα τα οποία συνδέονται. Το πρώτο συμπέρασμα αφορά τα χαρακτηριστικά και το ρόλο που πρέπει να έχει ο μέντορας. Φάνηκε ότι, ανεξάρτητα από τη μέθοδο της επικοινωνίας (εξ αποστάσεως ή δια ζώσης), οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μέντορας πρέπει να διακατέχεται από βασικές αξίες, όπως εμπιστοσύνη, συνεργασία και ακεραιότητα χαρακτήρα. Το δεύτερο συμπέρασμα που συνδέεται με το πρώτο είναι ότι το κύριο εφόδιο που πρέπει να δίνει ο μέντορας αφορά τη μετάδοση των γνώσεων για τη διδασκαλία. Αυτό το συμπέρασμα φανερώνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για οδηγίες ώστε να ενσωματωθούν γνώσεις κατά την πρακτική τους που αφορούν την οργάνωση του παιδαγωγικού περιεχομένου, τις δεξιότητες διδασκαλίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης. Επίσης καθίστανται φανερά τα οφέλη του mentoring όσον αφορά το παιδαγωγικό-διδακτικό τομέα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διενέργεια της συγκεκριμένης μελέτης προάγουν την αποκτηθείσα γνώση σε σχέση με το θεσμό του ηλεκτρονικού και μη μέντορα παγκοσμίως. Επιπλέον, τα αποτελέσματα μπορούν να εμπλουτίσουν την εγχώρια βιβλιογραφία, η οποία βρίσκεται όπως προαναφέρθηκε σε πρώιμο επίπεδο καθώς και να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του επικεφαλή Υπουργού Παιδείας για την πρώτη εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα με τον νόμο 4823/2021.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις μεταβλητές δημογραφικού χαρακτήρα που επηρέασαν τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικά είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα, προέκυψαν αρκετές μεταβλητές.

Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου για κάποιες από τις ερωτήσεις που υπήρξαν θετικές απαντήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα. Έτσι, προκύπτει ότι σημαντική διαφορά ως προς το φύλο είχαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη διάθεση συνεργασίας του μέντορα έναντι ανταγωνισμού, τη βοήθεια που παρέχει ο μέντορας για τη διδασκαλία και τη χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητά του.

Εν συνεχεία, η ηλικία και κατ' επέκταση τα έτη υπηρεσίας αποτελούν σημαντικό στατιστικό παράγοντα. Οι δύο αυτές κατηγορίες δημογραφικών δεδομένων φαίνεται ότι έχουν κοινές ερωτήσεις που παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, με την ηλικία να εμφανίζει περισσότερες. Το χαρακτηριστικό του μέντορα που αφορούσε το σχεδιασμό της διδασκαλίας φαίνεται ότι έχει σημαντικά στατιστική διαφορά σε σχέση με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας του δείγματος. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που σχετίζονται με τη υνεργασία και την ευχάριστη προσωπικότητα του μέντορα. Ακόμη, φαίνεται ότι στοιχεία από όλες τις κατηγορίες (ακεραιότητα, καθοδήγηση και σχέση) εμφανίζουν στατιστικό ενδιαφέρον. Αξίζει να σημειωθεί ότι η περιοχή του σχολείου αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα επιρροής των απόψεων των νέων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η ερώτηση σχετικά με την καθοδήγηση στον τρόπο διδασκαλίας φαίνεται ότι επηρεάστηκε σημαντικά από την περιοχή του σχολείου κάθε συμμετέχοντα.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι από τις 34 ερωτήσεις μόνο 6 φάνηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την εμπειρία επιμόρφωσης και μόλις 4 σε σχέση με την εκπαιδευτική ιδιότητα. Έτσι, φαίνεται ότι τα συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν σημαντικά στατιστικά στοιχεία. Ωστόσο, τα δύο από τα έξι ερωτήματα αφορούν δύο ερωτήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως και σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του μέντορα. Ειδικότερα, και στις δύο κατηγορίες εμφανίζεται το σημαντικό χαρακτηριστικό του μέντορα που αφορά την έμπρακτη προσπάθειά του να αποτελέσει παράδειγμα. Ενώ, εμφανίζεται στατιστική διαφορά στο ερώτημα που αφορά την παροχή γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία και στο ερώτημα που σχετίζεται με τη συνεργατική πλευρά του μέντορα στην κατηγορία της εμπειρίας επιμόρφωσης και εκπαιδευτικής ιδιότητας, αντίστοιχα.

Για το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, οι μεταβλητές που επηρέασαν και συνέβαλαν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά τον ηλεκτρονικό μέντορα ήταν λιγότερες από αυτές για τον ιδανικό μέντορα.

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και τρόπου που αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας το ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως, mentoring, φάνηκε ότι υπήρχε σημαντικά στατιστική διαφορά για όλες τις ερωτήσεις που σχολιάστηκαν για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και αφορούν τη μετάδοση γνώσεων για την διδασκαλία. Ωστόσο, καμία από τις δέκα οχτώ ερωτήσεις που παρουσίασαν στατιστική διαφορά δεν αφορούν τις ερωτήσεις που συζητήθηκαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Ακόμη, από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η μεταβλητή «Έτη υπηρεσίας» αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, καθώς βρέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε πέντε (5) από τα συνολικά δέκα ερωτήματα που περιλαμβάνονται στην κατηγορία. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η πιο σημαντική μεταβλητή που επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος ήταν η περιοχή του σχολείου. Έτσι, φαίνεται ότι οκτώ από τα δέκα ερωτήματα παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Από την άλλη πλευρά, από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου φαίνεται ότι η ηλικία, η εμπειρία επιμόρφωσης και η εκπαιδευτική ιδιότητα δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, καθώς βρέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε δύο μόνο ερωτήματα του ερωτηματολογίου που δεν παρουσίασαν σημαντική επιλογή από τους συμμετέχοντες.

8.1 Περιορισμοί Έρευνας

Ο βασικότερος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξε η ολοκλήρωσή της σε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα όπως ορίζεται από το πρόγραμμα σπουδών. Εξαιτίας της πίεσης του χρόνου και της απειρίας της ερευνήτριας, υπήρξε περιορισμός με την ερευνητική μέθοδο. Έτσι, η ερευνήτρια περιορίστηκε στη χρήση δύο ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου ως μοναδικό μέσο συλλογής των δεδομένων. Δεν υπήρξε αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων και έτσι δεν δόθηκε η δυνατότητα για μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation) που θα πρόσθετε αρκετά ασφαλέστερα δεδομένα στην ερευνητική διαδικασία (Ευαγγέλου, 2014; Ίσαρης & Πούρκος, 2015).

Παρόλα αυτά, οι προαναφερθέντες περιορισμοί δεν μειώνουν την αξία αυτής της έρευνας κατά την οποία η ερευνήτρια ακολούθησε με συνέπεια τους ηθικούς και δεοντολογικούς κανόνες που διέπουν την ερευνητική διαδικασία.

8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα παραπάνω συμπεράσματα που προέκυψαν υπόκεινται σε χρονικούς και μεθοδολογικούς περιορισμούς που αναλύθηκαν παραπάνω. Υπό αυτό το πρίσμα, μελλοντικά προτείνεται:

- η διεξαγωγή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα και με ποιοτικές μεθόδους, όπως μία ημι-δομημένη συνέντευξη
- η διεξαγωγή έρευνας για νέους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα έχουν βιώσει ένα σχολικό έτος με τον σχολικό μέντορα ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα με τη συγκεκριμένη έρευνα. Έχει αποδειχθεί ότι όταν μία τεχνική πραγματοποιείται μεταγενέστερα έχει ως αποτέλεσμα να επαληθεύονται και να εξελίσσονται τα αποτελέσματα της προγενέστερης (Ευαγγέλου, 2014).

- η διεξαγωγή έρευνας για την διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των νέων εκπαιδευτικών για την λειτουργία του θεσμού με βάση τα νέα δεδομένα με την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στα ελληνικά σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aderibigbe, S.A., Colucci-Gray, L., & Gray, D. (2014). Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective. Teacher Education Advancement Network Journal, 6, 17-27.

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.

Alemdağ, 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, 25(2), 123–150. https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1327394

Allen, T. D., Poteet, M. L., Eby, L. T., Lentz, E., & Lima, L. (2003). Career Benefits Associated With Mentoring for Prote´ge´s: A Meta-Analysis. Journal of Applied Psychology, 89, 127–136. https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.127

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Preservice Teacher Education Mentoring Relationships. Australian Journal of Teacher Education, 35, 42-55. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3

Amiti, F. (2020). Synchronous and Asunchronous E-learning. European Journal of Open Education and E-learning Studies, 5(2), 60-70. https://10.46827/ejoe.v5i2.3313

Anagnou, E. & Fragoulis, I. (2014). The Contribution of Mentoring and Action Research to Teachers' Professional Development in the Context of Informal Learning. Review of European Studies, 6, 133-142. http://dx.doi.org/10.5539/res.v6n1p133

Anthony, A., Gimbert, B., & Fultz, D. (2013). The Effect of E-Coaching Attendance on Alternatively Certified Teachers' Sense of Self-Efficacy. Journal Of Technology And Teacher Education, 21(3), 277-299.

Anthony, T. D., & Kritsonis, W. A. (2006). National Implications: An analysis of e-mentoring induction year programs for novice alternatively certified teachers. Online Submission, 3(1), 1–6. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493137.pdf.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/ j.tate.2010.08.007

Ball, L. D., Thames, H., M., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389–407. htps:/doi.org/10.1177/0022487108324554

Banerjee, M., & Waxman, H. (2017). Novice Teacher's Integration of Technology into Classrooms". In Proceedings of Society for Information, Technology &

Teacher Education International Conference, edited by P. Resta and S. Smith, 941–945. Austin, TX, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Ανακτήθηκε από: https://www.learnte chlib.org/primary/p/177373/

Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. Mentoring & Tutoring: Partnership Learning, 18(1), 61e74.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2003). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. Teaching and Teacher Education, 16, 749–764. htps:/doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8.

Benjamin, J. (2019). E-mentoring as a platform for the development of novice teacher competencies at a rural school in the Western Cape. Cape Peninsula University of Technology.

Beutel, D., & Spooner-Lane, R. (2009). Building mentoring capacities in experienced teachers. *International Journal of Learning*, 16(4), 351–360.

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.

Birkeland, S. (2011). Induction: It's not just for new teachers. Mandel Center for Studies in Jewish Education. Ανακτήθηκε από: http://www.brandeis.edu/mandel/ projects/inductionpartnership.html

Bousios, T. (2017) Εισαγωγή στο EDMODO. Ανακτήθηκε από: Εισαγωγή στο EDMODO - YouTube

Bousios, T. (2020). Google Classroom 0 – Εισαγωγή. Ανακτήθηκε από: Google Classroom 0 - Εισαγωγή - YouTube

Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). "Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique". Administration & Society, 39 (6), 719-739.

Bressman, S., Winter, J., S., & Efron, S., E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. Teaching and Teacher Education, 73, 162 – 170. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003

Brintnall, S. K. (2002). E-mentoring: A case study of the viability and benefits of electronic mentoring wıth beginning teachers in rural schools (Unpublished doctoral dissertation). University of Oklahoma.

Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: role socialization, professional development, and capacity building. Educ. Admin. Quart., 40, 468–494.

Bryce, N. (2009). Collaboration in asynchronous online discussion: graduate teacher education candidates and the politics of online dialogue journaling. 7th

International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications. Orlando, FL

Buchanan, J., Prescott, A., Schuk, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. Australian Journal of Teacher Education, 38 (3), 112 -129, 112.

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

Burgstahler, S. (2006). Creating an e-Mentoring Community: Information Brief, 5(4), 1–5.

Byington, T. (2010). Keys to successful relationships. Journal of Extension, 8(6). Ανακτήθηκε από: http://www.joe.org

Carter, L. E. (1998). Walking Integrity Benjamin Elijah Mays, Mentor to Martin Luther King Jr. .USA: Mercer University Press Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=kD6XZYVwvsQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=martin+luther+king+mentor&ots=gQoMfiBouN&sig=wwhBjK09vnbnpSdAYXyB4fSThrI&redir_esc=y#v=onepage&q=martin%20luther%20king%20mentor&f=false

Çetin, M. (2013). An action research on e-mentoring: A supplemental tool for professional development of EFL teachers working at MNE schools (Unpublished master thesis]) Çağ Üniversitesi, Mersin.

Ceven McNally, J. (2016). Learning from one's own teaching: New science teachers analyzing their practice through classroom observation cycles. Journal of Research in Science Teaching, 53(3), 473–501. https://doi.org/10.1002/tea.21253

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. Educational Psychology, 28, 195–209.10.1080/01443410701491858

Clutterbuck, D. (2014). Everyone Needs a Mentor. Chartered Institute of Personnel and Development. London: cipd. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HZkkDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=+mentor&ots=HNHB7QAoED&sig=1Hir1Zn3V8P4DJPVsltjfxZGaUY&redir_esc=y#v=onepage&q=mentor&f=false

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.

Collier, P. (2017). Why peer mentoring is an effective approach for promoting college student success. *Student Peer Mentoring,* 28(3). Ανακτήθηκε από: https://journals.iupui.edu/index.php/muj/article/view/21539/20817

Colvin, J.,W., & Ashman, M. (2010), Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 18(2), 121–134. https://doi.org/10.1080/13611261003678879.

Coogle, C., Ottley, J., Storie, S., Rahn, N., & Burt, A. (2017). eCoaching to Enhance Special Educator Practice and Child Outcomes. Infants & Young Children, 30(1), 58-75. doi: 10.1097/iyc.0000000000000082

Coutler, S., & Lester, J. M. (2011). Finding and redefining the meaning of teaching: Exploring the experiences of mid-career teachers. Journal of Curriculum and Instruction, 5(2), 5e26.

Cox, E. (2005). For better, for worse: The matching process in formal mentoring schemes. Mentoring and Tutoring, 13(3), 403-414.

Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.

Dabner, N. (2011). Design to support distance teacher education communities: A case study of a student-student e-mentoring initiative. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Waynesville, NC USA, 218-223.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing for the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.

DataSpan. (2018). What Are the Different Types of Data Destruction and Which One Should You Use? Ανακτήθηκε από: https://www.dataspan.com/blog/what-are-the-different-types-of-data-destruction-and-which-one-should-you-use/

DehoniansUSA, (2021). Mother Teresa's Spiritual Director - Interview with Fr. Michael van der Peet, SCJ. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=ECQn32CrLbk

Delialioğlu, Ö. (2012). Student engagement in blended learning environments with lecture based and problem-base

Dempsey, I., & Christenson-Foggett, J. (2011). External mentoring support for early career special education teachers. Australian Journal of Special Education, 35(1), 61–71. https://doi.org/10.1375/ajse.35.1.61

DeWert, M. H., Babinski, L. M., & Jones, B. D. (2003). Safe passages providing online support to beginning teachers. Journal of Teacher Education, 54(4), 311–320. https://doi.org/10.1177/0022487103255008

DeWert, M., H., Babinski, L., M., & Jones, B., D. (2003). Safe passages providing online support to beginning teachers. Journal of Teacher Education, 54(4), 311–320. https://doi.org/10.1177/0022487103255008

Dimitriadis K, Borch P, Stormann S, Meinel FG, Moder S, Reincke M, Fischer MR. Characteristics of mentoring relationships formed by medical students and faculty. *Medical Education Online*, 17, 17242. https://doi.org/10.3402/meo.v17i0.17242

Donoso-Morales, D., Bloom, G. A., & Caron, J. G. (2017). Creating and sustaining a culture of excellence: Insights from Accomplished University team-sport coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *88*(4), 503–512. https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1370531

DuBois, D.L. & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95(3), 518–524. https://doi. org/10.2105/AJPH.2003.031476.

DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C. & Cooper, H. (2002) Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197. https://doi.org/10.1023/A:1014628810714.

DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N. & Valentine, J.C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. https://doi.org/10. 1177/1529100611414806.

Eby, L.T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach. T.D. Allen & L.T. Eby, Eds.: 7–20. Malden, MA: Blackwell.

Eby, L.T.D.T., Allen, T.D., Hoffman, B.J., Baranik, L.E., Sauer, J.B., Baldwin, S. et al. (2013) An interdisciplinary metaanalysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protege perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441. https://doi.org/10.1037/a0029279.

Efron, E., Winter, J., & Bressman, S. (2013). Toward a more effective mentoring model: An innovative program of collaboration. *Journal of Jewish Education*, 78(4), 331-336.

Ehrich, L. C. (2009). Much ado about mentoring: Some learnings from the field. In J. Millwater, & D. A. Beutel (Eds.), Stepping out into the real world of education (pp. 171e187). Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia.

Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2007). E-mentoring: Next Generation Research Strategies and Suggestions. In B.R. RAGINS, & K.E. KRAM (Eds.), The handbook of mentoring at work: Theory, Research and Practice.

Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2011). The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. Journal of Vocational Behavior, 79(1), 253–266. https://doi.org/0.1016/j.jvb.2010.11.008

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. https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00044-7

Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tuylu, D., K. (2022). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. Educ Inf Technol, 27, 1023–1053. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10623-y

Erickson, L. D., McDonald, S., & Elder, G. H., Jr. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82, 344-367. https://doi.org/10.1177/003804070908200403

Eros, J. (2011). The career cycle and the second stage of teaching: Implications for policy and professional development. Arts Education Policy Review, 112(2), 65e70.

European Council (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Official Journal of the European Union, 2009/C 302/04, 12. Ανακτήθηκε από: http://eur lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG1212%2801%29, Retrieved on 04/11/2014.

Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research, 93(5), 294.*

Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL Teacher Education: Novice Teachers' Perceptions of Their Preparedness and Efficacy in the Classroom. TESOL Quarterly, 46(3), 450–471. http://www.jstor.org/stable/41576063

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. Educational Leadership, 60(8), 25-29. Ανακτήθηκε από: http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_232_1.pdf

Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), A better beginning: Supporting and mentoring new teachers (pp. 3-12). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Developm.

Ferrari, J. R. (2004). Mentors in life and at school: impact on undergraduate prote´ ge´ perceptions of university mission and values. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 295-305. https://doi.org/10.1080/030910042000275909

Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. (2013). Comparing the Impact of Online and Face-to-Face Professional Development in the Context of Curriculum Implementation. Journal of Teacher Education, 64(5), 426-438. https://doi.org/10.1177/0022487113494413

Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2018). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. Teachers and Teaching, 24, 99–118.10.1080/13540602.2017.1386648

Fleming, L., Motamedi, Y., & May, L. (2007). Predicting Preservice Teacher Competence in Computer Technology: Modeling and Application in Training Environments. Journal of Information Technology for Teacher Education, 15(2), 207–231. https://www.learntechlib.org/primary/p/ 19848/

Fletcher, S. H., & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,12(3), 321-333.

Ganser, T. (2002). Building the Capacity of School Districts To Design, Implement and Evaluate New Teacher Mentor Programs. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 10(1), 47-55.

Gareis, C., & Nussbaum-Beach, S. L. (2008). Electronically mentoring to develop accomplished professional teachers. Journal of Personnel Evaluation in Education 20, 227-246. doi:10.1007/s11092-008-9060-0

Gatens, B. (2014). Why mentoring is so vital to new and veteran teachers alike. From the Principal's Office. Ανακτήθηκε από: http://education.cuportland.edu/principals-office/mentorin

Gay, B. (1994). What is mentoring? *Education & Training*, 36(5), 1 – 7.

Gettings, P. E., & Wilson, S. R. (2014). Examining commitment and relational maintenance in formal youth mentoring relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(8), 1089–1115. https://doi.org/10.1177/0265407514522145

Gettings, P. E., & Wilson, S. R. (2014). Examining commitment and relational maintenance in formal youth mentoring relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(8), 1089–1115. https://doi.org/10.1177/0265407514522145

Ghosh, R. (2012). Mentors providing challenge and support. *Human Resource Development Review*, 12(2), 144–176. https://doi.org/10.1177/1534484312465608

Gibson, S. (2004). Mentoring in business and industry: The need for a phenomenological perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *12*(2), 259–275. https://doi.org/10.1080/1361126042000239974

Goldner, L. & Mayseless, O. (2009). The quality of mentoring relationships and mentoring success. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1339. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9345-0.

Goold, A., Coldwell, J., & Craig, A. (2010). An examination of the role of the e-tutor. Australasian Journal of Educational Technology, 26(5), 704-716.

Gordon, D.M., Iwamoto, D., Ward, N., Potts, R. & Boyd, E. (2009) Mentoring urban Black middle-school male students: Implications for academic achievement. The Journal of Negro Education, 78(3), 277.

Gougoulakis, P. (2021). Teachers' Professional Core Competencies Pedagogy and Educational Science in Swedish Teacher Education. ACADEMIA, 22. ISSN: 2241-1402.

Grossman, J.B. & Rhodes, J.E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199–219. https:// doi.org/10.1023/A:1014680827552.

Grossman, J.B., Chan, C.S., Schwartz, S.E. & Rhodes, J.E. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49(1–2), 43–54. https://doi.org/10.1007/s10464-011-9435-0.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: Theory and practice, 8, 381-391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Guthrie, J. W., & Reed, R. J. (1991). Educational administration and policy: Effective leadership for American education. Boston: Allyn and Bacon

Gutke, H., & Albion, P. (2008). Exploring the worth of online communities and ementoring programs for beginning teachers. In K. McFerrin et al. (Eds.), Proceedings of society for information technology and teacher education international conference, 1416-1423, Chesapeake, VA: AACE.

Hackmann, D.G. & Malin, J.R. (2018). Mentoring for the educational leadership professoriate: perspectives from Jay D. Scribner Mentoring Award recipients and mentees. J. Res. Leader. Educ. https://doi.org/10.1177/1942775118763336

Hall, J. A. (2011). Sex differences in friendship expectations: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(6), 723–747. https://doi.org/10.1177/0265407510386192.

Hallberg, D., & Salimi, N. (2020). Qualitative and Quantitative Analysis of Definitions of e-Health and m-Health. *Healthc Inform Res, 26*(2), 119-128. https://doi.org/10.4258/hir.2020.26.2.119

Haran, V. V., & Jeyaraj, A. (2019). Organizational e-mentoring and learning: An exploratory study. Information Resources Management Journal (IRMJ), 32(1), 58–72. https://doi.org/10.4018/IRMJ.2019010104

Hargreaves, H. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. Teaching and Teacher Education, 21, 967-983.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., van Veen, K., & van Veldhoven, M. (2016). Measuring general and specific stress causes and stress responses among beginning teachers. Manuscript submitted for publication.

Hegstad, C. D., & Wentlign, R. M. (2004). The development and maintenance of exemplary formal mentoring programs in Fortune 500 companies. Human Resource Management, 15(4), 421-448.

Hew, K., F., & Knapczyk, D. (2007). Analysis of ill-structured problem solving, mentoring functions, and perceptions of practicum teachers and mentors toward online mentoring in a field-based practicum. Instructional Science, 35(1), 1–40. https://doi.org/10.1007/s11251-006-9000-7

Hezlett, S. A., & Gibson, S. K. (2005). Mentoring and human resource development: Where we are and where we need to go. Advances in Developing Human Resources, 7(4), 446-469.

Hill, H., & Grossman, P. (2013). Learning from Teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems. Harvard Educational Review, 83 (2), 371–384. https://doi.org/10.17763/haer.83.2.d11511403715u376

Hill, P. L., Sin, N. L., Turiano, N. A., Burrow, A. L., & Almeida, D. M. (2018). Sense of purpose moderates the associations between daily stressors and daily well-being. *Annals of Behavioral Medicine*, 52(8), 724–729.

Hill., S. E. M., Ward, W. L., Seasy, A., Buzenski, J. (2022). The Nature and Evolution of the Mentoring Relationship in Academic Health Centers. *J. Clin Psychol Med Settings*, 29(3), 557-569. https://doi.org/10.1007/s10880-022-09893-6

Hines, A., & Pearl, G. (2004). Increasing interaction in web-based instruction: Using synchronous chats and asynchronous discussions. Rural Special Education Quarterly, 23(2), 22-36.

Hixenbaugh, P., Dewart, H., Drees, D., &Williams, D. (2006). Peer e-mentoring: enhancement of the first year experience. Psychology Learning and Teaching, 5(1), 8-14.

Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108.

Hofmeyr, J. (2016). International literature review on alternative initial teacher education pathways. Prepared for the Zenex Foundation, Johannesburg. JET Education Services.

Homitz, D. J., & Berge, Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. The Learning Organization, 15(4), 326–335. https://doi.org/10.1108/09 696470810879574

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. Teachers College Record, 91(1). http://dx.doi.org/10.1177/01614681890910010

Hudson, P. (2004). Specific mentoring: a theory and model for developing primary science teaching practices. European Journal of Teacher Education, 27(2), 139–146. https://doi.org/10.1080/0261976042000223015

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: “growth for both” mentor and mentee. Professional Development in Education, 39(5), 771-783.

Hunt, J. H., Powell, S., Little, M. E., & Mike, A. (2013). The Effects of E-Mentoring on Beginning Teacher Competencies and Perceptions. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36(4), 286–297. doi:10.1177/0888406413502734

Huybrecht, S., Loeckx, W., Quaeyhaegens, Y., De Tobel, D., & Mistiaen, W. (2011). Mentoring in nursing education: Perceived characteristics of mentors and the consequences of mentorship. *Nurse Education Today*, *31*(3), 274–278. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.022

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A critical Review of the Research. Review of Educational Research, 81, 201-233. http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323%20

Ingersoll, R., M., & Smith, T., M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter?. NASSP Bulletin, 88 (638), 28-40.

Ingersoll, R., M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. Review of Educational Research, 81 (2), 201-233.

Ingersoll, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? NASSP Bulletin, 88(638), 28-40.

Irby, B. J., Lynch, J., Boswell, J., & Hewitt, K., K. (2017). Mentoring as professional development, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 25, 1-4, https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1312895

Israel, M., Carnahan, C., Snyder, K., & Williamson, P. (2013). Supporting New Teachers of Students withSignificant Disabilities Through Virtual Coaching. Remedial andSpecial Education, 34(4), 195-204. doi: 10.1177/0741932512450517

Jackson, V., Palepau, A., Szalacha, L., et al. (2003). ‘‘Having the right chemistry’’: a qualitative study of mentoring in academic medicine. Acad Med, 78, 328–34.

Jaffe, R., Moir, E., Swanson, E., & Wheeler, G. (2006). eMentoring for student success. In C. Dede (Ed.), Online professional development for teachers, 89-116, Cambridge, MA: Harvard Education Press

Janssen, S., van Vuuren, M., & de Jong, M. D. T. (2015). Informal Mentoring at Work: A Review and Suggestions for Future Research. International Journal of Management Reviews, 18(4), 498–517. https://doi.org/10.1111/ijmr.12069

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. Journal of Managerial Psychology, 20, 178–187.10.1108/02683940510579803

Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeeah, D., & Coco, K. (2011). A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. Journal

of Clinical Nursing, 20(19-20), 2854–2867. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03571.x

Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. Research in Comparative and International Education, 4, 4-21. http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2009.4.1.4

Jones, N., & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. Teachers College Record, 114, 1–36.

Jones, R. L., Harris, R., & Miles, A. (2009). Mentoring in sports coaching: A review of the literature. Physical Education and Sport Pedagogy, 14(3), 267–284. https://doi.org/10.1080/17408980801976569

Jones, R., Armour, K., Potrac, P., & Harisson, S. (2005). Chapter Two. In Sports coaching cultures: From practice to theory (pp. 11–19). essay, Routledge.

Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-Mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. Turkish Online Journal of Distance Education, 17(3), 76–89. https://doi.org/10.17718/tojde.19973

Kahraman, M., Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. Turkish Online Journal of Distance Education, 17(6):76-89.

Kamler, E. (2006). The aspiring superintendents' study group: investigating a mentoring network for school leaders. Mentor. Tutor., 14, 297–316.

Karcher, M.J. (2005) The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. Psychology in the Schools, 42(1), 65–77. https://doi.org/10.1002/pits.20025.

Katz, L. (1972) Developmental Stages of Preschool Teachers. Elementary School Journal, 73, 50-54. http://dx.doi.org/10.1086/460731

King, E. (1999). Education Revised for a World in Transformation, Comparative Education, 35(2).

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. Contemporary Educational Psychology, 36, 114–129.10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Knox, L., Huff, J., Graham, D., Henry, M., Bracho, A., Henderson, C., & Emsermann, C. (2015). What peer mentoring adds to already good patient care: Implementing the CARPETA Roja Peer Mentoring Program in a well-resourced health care system. The Annals of Family Medicine, 13(Suppl_1), 559–565. https://doi.org/10.1370/afm.1804

Kohnke, L., Moorhouse, B. L. (2020). Facilitating Synchronous Online Language Learning through Zoom. Technology Review, 1-6. https://doi.org/10.1177/0033688220937235 journals.sagepub.com/home/rel

Kram, K.E. 1983. Phases of the mentor relationship. Acad. Manag. J, 26, 608–625.

Kuzmic, J. (1993). A beginning teacher‟s search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. Teaching and Teacher Education, 10, 15-27.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53, 27–35.10.1080/00131910120033628

Lambert, L. M., Felton, P., & Husser, J. (2018). The importance of mentors and peers in the undergraduate experience. Elon Poll. Ανακτήθηκε από: https://www.elon.edu/e/CmsFile/GetFile?FileID=1347

Lessons.sch.gr (n.d.) Εκπαιδευτικά βίντεο για την υπηρεσία ζωντανών ηλεκτρονικών μαθημάτων. Ανακτήθηκε από: https://lessons.sch.gr/

Levinson, W., Kaufman, K., Clark, B., et al. (1991). Mentors and role models for women in academic medicine. West J Med, 154, 423–6.

Liang, B., Bogat, G. A., & Duffy, N. (2014). Gender in mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Larcher (Eds.), Handbook of youth mentoring (2nd ed., pp. 159–173). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Liang, B., Lund, T. J., Mousseau, A. M. D., & Spencer, R. (2016). The mediating role of engagement in mentoring relationships and self-esteem among affluent adolescent girls. Psychology in the Schools, 53(8), 848–860.

Ligadu, C., & Anthony, P. (2015). E-Mentoring ‘Mentor Tokou’: Support for mentors and mentees during the practicum. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186, 410–415. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.144

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. Educational Studies, 31(3), 251-263. Ανακτήθηκε από: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03055690500236290.

Lionarakis, A., Papadimitriou, S., Hartofylaka, A., Aggeli, A., & Tzilou, G. (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 14(1), 104-117. https://doi.org/10.12681/jode.18533

LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20(3), 303-323. https://doi.org/10.1080/13611267.2012.701959

Lock, R. H., Lee, S-H., Theoharis, R., Fitzpatrick, M., Kim, K-H., Liss, J. M., Nix-Williams, T., Griswold, D. E., & Walther-Thomas, C. (2006). Create Effective Mentoring Relationships: Strategies for Mentor and Mentee Success. Intervation in Schools and Clinic, 41, 233. https://doi.org/10.1177/10534512060410040601

Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20(1), 7–26. https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598

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.

Lund, T. J., Liang, B., Konowitz, L., White, A. E., Mousseau, A. D. (2019). Quality over quantity?: Mentoring relationships and purpose development among college students. Wiley Periodicals Psychol Schs, 1-10.

Lynn, S. K. (2002). The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 75(4), 179-182. http://dx.doi.org/10.1080/00098650209604926

Lyons, M.D. & McQuillin, S.D. (2019) Risks and rewards of school-based mentoring relationships: A reanalysis of the student mentoring program evaluation. School Psychology, 34(1), 76–85. https://doi.org/10.1037/spq0000265.

Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2007). Reflection and reflective practice in Health Professions Education: A systematic review. Advances in Health Sciences Education, 14(4), 595–621. https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2

Mann, S., Tang, H.H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English teachers in Hong Kong. TESOL Quarterly, 46(3), 472-495.

Mansur, A. A., & Asmawati, D. N. (2021). The utilization of Zoom, Google Classroom, and Quizizz in maritime English learning. English Review: Journal of English Education, 10(1), 113- 120. https://doi.org/10.25134/erjee.v10i1.5361

Maphalala, M.C. (2017). Understanding the Role of Mentor Teachers during Teaching Practice Session. International Journal of Educational Sciences, 5(2), 123- 130, https://doi.org/10.1080/09751122.2013.11890069

Marturana, E., & Woods, J. (2012). Technology-Supported Performance-Based Feedback for Early Intervention Home Visiting. Topics In Early Childhood Special Education, 32(1), 14-23. https://doi.org/10.1177/0271121411434935

McAleer, D., & Bangert, A. (2011). Professional growth through online mentoring: A study of mathematics mentor teachers. Journal of Educational Computing Research, 44(1), 83–115. https://doi.org/10.2190/EC.44.1.e

McDiarmid, P., L. (2006). The effect of online mentoring on teacher self-efficacy of preservice physical education teachers during initial field-based teaching settings. (Unpublished doctoral dissertation). Johnson & Wales University

McKinsey, E. (2016). Faculty mentoring undergraduates: The nature, development, and benefits of mentoring relationships. Teaching & Learning Inquiry, 4(1), 1–15. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.1.5

McLaughlin, C., Brady, J., Lee, M., & Russell, R. (2007). Peer to peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement, and professional identity for pre-service teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference, Fremantle, Western Australia

McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M.J.W., & Russell, R. (2007). Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identity for pre-service teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference Fremantle, Western Australia

Medical Outcomes Trust. (1997). Trust Bulletin, 5(4).

Mertz, N. T. (2004). What's a Mentor, Anyway? Educational Administration Quarterly, 40(4), 541-560. https://doi.org/10.1177/0013161X04267110

Mick, C. S., & Middlebrook, G. (2015). Chapter 3. Asynchronous and Synchronous Modalities. 129- 148. https://doi.org/10.37514/per-b.2015.0650.2.03

Miranda-Chan, T., Fruiht, V., Dubon, V. & Wray-Lake, L. (2016). The functions and longitudinal outcomes of adolescents' naturally occurring mentorships. American Journal of Community Psychology, 57(1–2), 47–59. https://doi.org/10.1002/ajcp.12031

Moir, E. (1990). Phases of First-Year Teaching. California Department of Education (CDE). Ανακτήθηκε από: https://www.aliefisd.net/cms/lib/TX01917308/Centricity/Domain/140/Phases%20of%20First%20Year%20Teachers%20Text.pdf

Moodle. (n.d.). Welcome to the Moodle community. Ανακτήθηκε από: https://moodle.org/

Morrison, G. R., & Anglin, G. J. (2012). An analysis of success and failures: Focusing on learner–content interactions for the next generation of distance education. In L. Moller and J. B. Huett (Eds.), The Next Generation of Distance Education (pp. 235-250). Springer US.

Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2019). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. Annals of the New York Academy of Science, 1-17. https://doi.org/10.1111/nyas.14176

Mullen, C., A. (2019). Does modality matter? A comparison of aspiring leaders' learning online and face-to-face. J. Further Higher Educ. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019. 1576859.

Mullen, E. J. (1998). Vocational and psychosocial mentoring functions: Identifying mentors who serve both. Human Resource Development Quarterly, 9(1), 319-331.

Murphy, W.M. (2012). Reverse mentoring at work: fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. Hum. Resour. Manag., 51, 549–574.

Nadworny, E. (2014). 'A' Is For Apps: Teachers Share Top Digital Tools Of the Trade. NPR. Ανακτήθηκε από: https://www.npr.org/sections/ed/2014/09/16/347377022/a-is-for-apps-teachers-share-top-digital-tools-of-the-trade

Neumayer, I., Konishi, G., L'Archeveque, D., et al. (1993). Female surgeons in the 1990s. Academic role models. Arch Surg, 128, 669–72.

Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. Teachers and Teaching, 23, 863–880.10.1080/13540602.2017.1358705

Nhemachena, N., & Moyo, M. (2022). Mentorship in Teacher Education: The Impact of Covid-19 in Third World Contexts. FORTELL, 44, 69-80.

Nielsen, D. C., Barry, A. L., & Addison, A. B. (2006). A model of a new-teacher induction program and teacher perceptions of beneficial components. Action in Teacher Education, 28(4), 14–24.

Ochberg, RL., Barton, GM., West, AN. (1989). Women physicians and their mentors. J Am Med Wom Assoc, 44, 123–6.

Pádua, C. A. L. de O., & Franga-Carvalho, A. D. (2019). The beginner teacher and school culture learning. International Journal of Advanced Engineering Research and Science, 6(10), 26-32.

Patrick, F.K. (2011). Professional development of early career teachers: A pedagogical focus on cooperative learning. Issues in Educational Research, 21(2), 109- 128.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. American Educational Research Journal, 44(4), 921-958.

Perren, L. (2003). The role of e-mentoring in entre preneurial education and support: a meta-review of academic literature. Education + Training, 45(8/9), 517–525. https://doi.org/10.1108/00400910310508900

Perveen, A. (2016). Synchronous and Asynchronous E-Language Learning: A Case Study of Virtual University of Pakistan. Open Praxis, 8(1), 21-39.

Pillon, S., & Osmun, W.E. (2013). Mentoring in a digital age. Canadian Family Physician. Le Médecin de Famille Canadien, 59, 442-444.

Psotka M, O'Connor C, Teerlink J, et al. (2021). Empower the Future… Even Oprah Had a Mentor!. J Am Coll Cardiol HF, 9 (8), 604–605.https://doi.org/10.1016/j.jchf.2021.06.006

Raposa, E.B., Rhodes, J., Stams, G.J.J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S. et al. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. Journal of Youth and Adolescence, 48(3), 423–443. https://doi.org/10.1007/ s10964-019-00982-8.

Raymond, E., Atsumbe, B. M., Okwori, R. O., & Jebba, M. A. (2016). Comparative Effects of the Synchronous and the Asynchronous Instructional Approaches Concerning the Students' Achievements and Interests in Electrical Engineering at the Niger State College of Education. iJEP, 6(3), 4-9. https://onlinejournals.org/index.php/i-jep/article/view/530

Raymond, L., Flack, J., & Burrows, P. (2016). A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor. Retrieved from the Early Childhood & School Education Group Department of Education and Training (DET).

Redmond, P. (2015). Discipline specific online mentoring for secondary pre-service teachers. Computers & Education, 90 (3), 95–104.

Remind. (n.d.). Transform communication into connection—at school, at home, and everywhere in between. Ανακτήθηκε από: https://www.remind.com/

Rhodes, J. (2015). Top 25 Mentoring Relationships in History. Ανακτήθηκε από: https://www.evidencebasedmentoring.org/top-25-mentoring-relationships-in-history/

Rhodes, J., Lowe, S. R., Litchfield, L., & Walsh-Samp, K. (2008). The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. Journal of Vocational Behavior, 72, 183–192. https://doi.org/ 10.1016/j.jvb.2007.09.005.

Rikard, G. L., & Banville, D. (2010). Effective mentoring: Critical to the professional development of first year physical educators. Journal of Teaching in Physical Education, 29(3), 245–261.

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological review of the literature. Mentoring & Tutoring, 8(2), 145–170.

Rodríguez, A. G., & McKay, S. (2010). Professional development for experienced teachers working with adult English language learners. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Ανακτήθηκε από: http://lincs.ed.gov/lincs/ resourcecollections/abstracts/workforce/RC_work_abs92.

Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. Teaching and Teacher Education, 24(3), 684–702.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. American Educational Research Journal, 50, 4–36.10.3102/0002831212463813

Rosselot-Merritt, J., & Bloch, J. (2019). Mentoring in business and Professional Communication: Case Study of a multiyear dynamic. Business and Professional Communication Quarterly, 83(1), 5–33. https://doi.org/10.1177/2329490619885891

Rowland, K. N. (2012). E-mentoring: An innovative twist to traditional mentoring. Journal of Technology Management & Innovation, 7(1), 228–237. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242012000100015

Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a Professional Identity: Two Newly Qualified Language Teachers' Identity Narratives during the First Year at Work. Teaching and Teacher Education, 30, 120–129. hhtps://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002.

Russell, M. L. & Russell, J. A. (2011). "Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns". The Professional Educator, 35 (1), 1-21. Ανακτήθηκε από: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988202.pdf,

Ruthkosky, P., & Castano, S. (2007). First-Year Peer Mentoring Helps Ease Student Transition to College. E-Source for College Transitions, 5(1), 6-9.

Sanfey, H., Hollands, C., & Gantt, N. L. (2013). Strategies for building an effective mentoring relationship. The American Journal of Surgery, 206(5), 714–718. https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2013.08.001

Sanfey, H., Hollands, C., & Gantt, N. L. (2013). Strategies for building an effective mentoring relationship. The American Journal of Surgery, 206(5), 714–718. doi:10.1016/j.amjsurg.2013.08.001

Sawatzky, J.-A. V., & Enns, C. L. (2009). A mentoring needs assessment: Validating mentorship in nursing education. Journal of Professional Nursing, 25(3), 145–150. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.003

Schatz-Oppenheimer, O., & Dvir, N. (2014). From Ugly Duckling to Swan: Stories of Novice Teachers. Teaching and Teacher Education, 37(1), 140–149. hhtps:/doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.011.

Scheeler, M., Congdon, M., & Stansbery, S. (2010). Providing Immediate Feedback to CoTeachers Through Bug-in-Ear Technology: An Effective Method of Peer.

Schenk, L., Sentse, M., Lenkens, M., Nagelhout, G.E., Engbersen, G. & Severiens, S. (2020). An examination of the role of mentees' social skills and relationship quality in a school-based mentoring program. American Journal of Community Psychology, 65(1-2), 149-159. https://doi.org/10.1002/ajcp.12397.

Schleicher, A. (2020). How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS, OECD Education and Skills Today, or-covid-19-prevention-and-control-inschools. 2-38. Ανακτήθηκε από: https://oecdedutoday.com/how-teachers-schoolsystems-respond-coronavirus-talis/.

Schulte-Ruther, M., Markowitsch, H. J., Shah, N. J., Fink, G. R., & Piefke, M. (2008). Gender differences in brain networks supporting empathy. Neuroimage, 42(1), 393–403. https://doi.org/10.1016/j. neuroimage.2008.04.180

Schunk, D.H., & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: integration with self-regulated learning. Educ. Psychol. Rev, 25, 361–389.

Schwartz, S.E., Lowe, S.R. & Rhodes, J.E. (2012) Mentoring relationships and adolescent self-esteem. The Prevention Researcher, 19(2), 17.

Schwille, S. A. (2016). Never give up: An experienced teacher overcomes obstacles to change. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Senom, F., Zakaria, A. R., Shah, S. S. A. (2013). Novice Teachers' Challenges and Survival: Where do Malaysian ESL Teachers Stand?. American Journal of Educational Research, 1(4), 119-125.

Shakrani, S. (2008). Teacher Turnover: Costly Crisis, Solvable Problem. Education Policy Center at Michigan State University, ED502130.

Silke, C., Brady, B. & Dolan, P. (2019). Relational dynamics in formal youth mentoring programmes: A longitudinal investigation into the association between relationship satisfaction and youth outcomes? Children and Youth Services Review, 104, 104343. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.020.

Simonsen, L., Luebeck, J., & Bice, L. (2009). The effectiveness of online paired mentoring for beginning science and mathematics teachers. International Journal of E-Learning & Distance Education, 23(2), 51–68. http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/592/892

Single, P. B., Muller, C. B., Cunningham, C. M., Single R. M. & Carlsen, W. S. (2005). Mentornet—E-mentoring for Women Students in Science and Engineering. Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 11 (3), 295-309.

Single, P.B., & Single, R., M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. Mentor. Tutor., 13, 301–320.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? International Education Studies, 8, 181–192.

Skylar, A. A. (2009). A Comparison of Asynchronous Online Text-Based Lectures and Synchronous Interactive Web Conferencing Lectures. Issues in Teacher

Education, 18(2), 69-84. Ανακτήθηκε από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858506.pdf

Skype. (n.d.). Αξιοποιήστε στο έπακρο το Skype. Ανακτήθηκε από: https://www.skype.com/el/features/

Smith, E. E. (n.d.). He would deny it publicly, but Jackson Pollock owed much of his rhythmic, energetic style to Thomas Hart Benton. Artists network. Ανακτήθηκε από: https://www.artistsnetwork.com/art-history/thomas-hart-benton-jackson-pollock/

Smith, E. R. (2011). Faculty mentors in teacher induction: Developing a cross-institutional identity. The Journal of Educational Research, 104(5), 316–319.

Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-Mentoring: Enhancing Special Education Teacher Induction N. Special Education Leadership, 23(1), 30-40.

Smith, W. J., Howard, J. T., & Harrington, K. V. (2005). Essential formal mentor characteristics and functions in governmental and non-governmental organizations from the program administrator's and the mentor's perspective. Public Personnel Management, 34(1), 31-58.

Spanorriga, C., Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2018). E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors. World Conference on Educational Media and Technology.

Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J., & Drew, A. (2017). Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. Youth & Society, 49(4), 438–460. https://doi.org/10.1177/0044118X14535416

Spencer, R., Walsh, J., Liang, B., Mousseau, A. M. D., & Lund, T. J. (2018). Having it all?: A qualitative examination of affluent adolescent girls' perceptions of stress and their quests for success. Journal of Adolescent Research, 33(1), 3–33.

Stanulis, R., N., & Ames, K., T. (2009). Learning to Mentor: Evidence and Observation as Tools in Learning to Teach. Professional Educator, 33(1), 1.

Stanulis, R., N., & Folden, R., E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. Journal of Teacher Education, 60(2), 112-122

Storey, V.J. (2000). The first five years: A follow up study of a ruler teacher cohort. Journal of Research in Rural Education, 16(1), 40-50.

Straus, S., Johnson, M., Marquez, C., et al. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: a qualitative study across two academic health centers. Acad Med, 88, 82–9.

Strong, M., & St. John, L. (2001). A study of teacher retention: The effects of mentoring for beginning teachers (3). Santa Cruz, CA: New Teacher Center@UC Santa Cruz.

Sudarsana, I. K., Putra, I. B. M. A., Astawa, I. N. T., & Yogantara, I. W. L. (2019). The use of Google classroom in the learning process. In Journal of Physics: Conference Series, 1175(1).

Sudarsana, I. K., Putra, I. B. M. A., Astawa, I. N. T., & Yogantara, I. W. L. (2019). The use of Google classroom in the learning process. In Journal of Physics: Conference Series, 1175(1).

Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J., & Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. Journal of Vocational Behavior, 59(3), 326-341. https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1804.

Terrion, J.L.,& Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. Mentoring & Tutoring, 15(2), 149-164.

The New York Academy of Sciences. (n.d.). About the Global STEM Alliance. Ανακτήθηκε από: https://www.nyas. org/programs/about-the-global-stem-alliance

Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. Innovations in Education and Teaching International, 47(3), 305–315. https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498182

Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2004). "Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior". Teaching and Teacher Education, 20 (7), 665-679. Ανακτήθηκε από: http://ac.els-cdn.com/S0742051X04000812/1-s2.0-S0742051X04000812main.pdf?_tid=8efa7ea4c8ea11e48a8000000aab0f02&acdnat= 1426187227_58cccc939dfea1913337d33d5b1745c3,

Tolbert, D. (2008). Online mentoring and pre-service elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. Tcnj Journal of Student Scholarship, 10, 1–7.

Tonna, A., M., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6, 00-00. https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032.

Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S.J.T., Rhodes, J.E., Assink, M. et al. (2018). Does natural mentoring matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. American Journal of Community Psychology, 62(1–2), 203–220. https://doi.org/10.1002/ajcp.12248.

Vierstraete, S. (2005). Mentorship: Toward Success in Teacher Induction and Retention. Journal of Catholic Education, 8(3), 381–392. htps:/doi.org/10.15365/joce.0803072013.

Voss, T., & Kunter, M. (2020). 'Reality Shock' of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-oriented Beliefs. Journal of Teacher Education, 71 (3), 292–306. https://doi.org/10.1177/0022487119839700

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weaver, M. A., & Chelladurai, P. (2002). Mentoring in intercollegiate athletic administration. Journal of Sport Management, 16(2), 96–116. https://doi.org/10.1123/jsm.16.2.96

Wheeler, M.E., Keller, T.E. & DuBois, D.L. (2010). Review of three recent randomized trials of school-based mentoring: Making sense of mixed findings. Society for Research Child Development, 24(3), 1–27. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2010.tb 00064.x.

Wilczynski, S. M., Labrie, A., Baloski, A., Kaake, A., Marchi, N., & Zoder-Martell, K. (2017). Web-based teacher training and coaching/feedback: A Case Study. Psychology in the Schools, 54(4), 433–445

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), 225-239.

Windchief, S., & Brown, B. (2017). Conceptualizing a mentoring program for American Indian/Alaska Native students in the STEM fields: a review of the literature. Mentor. Tutor., 25, 1–17.

Wong, H. K. (2005). New teacher induction: The foundation for comprehensive, coherent, and sustained professional development. In H. Portner (ed.), Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond (pp. 41-58). Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Wong, H., K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. NASSP Bulletin, 88, 41-58. https://doi.org/10.1177%2F019263650408863804

Young, J.P., Alvermann, D., Kaste, J. et al. (2004). Being a friend and a mentor at the same time: a pooled case comparison. Mentor. Tutor, 12, 23–36.

Young, R. W., & Cates, M. C. (2010). Listening, play, and social attraction in the mentoring of new teachers. Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 18(3), 215–231.

Yudkowsky, R., Park, Y., & Downing, S. (2020). Introduction to Assessment in the Health Professions. In Assessment in health professions education (2nd ed.). essay, Routledge.

Yurzhenko, A. Y. (2019). An e-course based on the LMS MOODLE to teach" Maritime English for professional purpose". Information Technologies and Learning Tools, 71(3).

Zand, D.H., Thomson, N., Cervantes, R., Espiritu, R., Klagholz, D., LaBlanc, L. et al. (2009) The mentor-youth alliance: The role of mentoring relationships in promoting youth competence. Journal of Adolescence, 32(1), 1–17. https://doi.org/10.1016/ j.adolescence.2007.12.006.

Zhao, F. (2019). Using quizizz to integrate fun multiplayer activity in the accounting classroom. International Journal of Higher Education, 8(1), 37-43.

Βιτούλης, Μ., Μανούσου, Ε., Γαλάνη, Μ-Ε., Λαζάρου, Δ., Μάρκου, Δ. (2021). Η αξιοποίηση του e-mentoring στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: μία καλή πρακτική e-mentoring όπως εφαρμόστηκε σε ομάδα Καθηγητών Συμβούλων του ΜΠΣ "Εκπαίδευση Ενηλίκων" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. 11th International Conference in Open & Distance Learning, Athens Greece, 113-122.

Βρεττός, Ε. Ι. (2012). Μέντωρ και Τηλέμαχος: η επιμόρφωση των νεοδιζόμενων εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία. Στο: Πρακτική Συνεδρίου «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση», Αθήνα, σ. 519-533.

Γιαννάρου, Γ., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Η εισαγωγή του e-mentoring ως θεσμού υποδοχής-υποστήριξης των νεωεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 15(1), 92-110. hhtps://doi.org/ 10.12681/jode.16367

Γκαράνη-Παπαδάτου, Τ. (2014). Ηθική και δεοντολογία της επιστημονικής έρευνας. υγεία. Ανακτήθηκε από: https://www.hygeia.gr/ithiki-kai-deontologia-tis-epistimonikis-ereynas/

Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 0(9), 28-33.

Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης (σσ. 61-76). Αθήνα: ACCESS ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ Α.Ε. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/graikos.pdf

Δασκολιά, Μ.-Κ. (2000). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.

Δάφκου, Β. & Βαλκάνος, Ε. (2018). Ο θεσμός του Μέντορα στα ελληνικά σχολεία: πώς μπορεί να εφαρμοστεί; Μία έρευνα που βασίζεται στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών του νομού Πιερίας. Επιστημονικό Βήμα, 22, 15-31. Ανακτήθηκε από: http://doe.gr/wp content/uploads/2018/03/%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%97 %CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9F-%CE%92%CE%97%CE%9C%CE%91-2018-%CE%A4%CE%95%CE%A5%CE%A7%CE%9F%CE%A3-22.pdf

Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 59, 83-98.

Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 59, 83-98.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ; ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.* ΚΡΙΤΙΚΗ. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2015

η-τάξη (n.d.). Ιστοσελίδα η-τάξη. Ανακτήθηκε από: https://eclass.sch.gr/

Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελή, Μ. (2010). Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου. Στο Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, Φθινόπωρο 2010. Ανακτήθηκε από: www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/.../them.../Thesmos_Mentora_new.doc

Καραμπάση, Ε. Δ., & Παπάνης, Ε. Π. (2019). Ο Θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας, 88-100.

Κάργα Σ., Κατσάνα Α. (2008). Πρακτικός Οδηγός Χρήσης για τον Εκπαιδευτή της Πλατφόρμας Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: http://elearning.sch.gr/tutorials/Moodle_Teacher.pdf,

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

Κατσούγκρη, Α. (2017). Ο ρόλος της συμβουλευτικής καθοδήγησης (του Μέντορα) στο Τυπικό Σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση Προβλημάτων στην Τάξη. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Π. Ορφανός (Επιμ.), 3 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο, 26 - 28 Φεβρουαρίου 2016 (σσ. 594-601). Αθήνα: ΠΕΣΣ. Ανακτήθηκε από: https://www.pess.gr/attachments/article/288/%CE%91'%20%CE%A4%CE%9F%CE%
9C%CE%9F%CE%A3%203%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%
CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%A0%CE%95%C E%A3%CE%A3.pdf

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. Εκπαίδευση & Επιστήμη,1(3), 257-273. Ανακτήθηκε από: http://journal.primedu.uoa.gr/greek/issue_3/pdf/kapsalis.pdf

Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (n.d.). Πλατφόρμες Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης/Υποστήριξη Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε από: https://www.diaviou.auth.gr/ypostiriktikes-ypiresies-kid/

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 111525/ΓΔ4/2021. Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2021-2022. ΦΕΚ 4188/Β/10-9-2021

Κοτσιφάκος, Δ., & Πολίτης, Χ. (2021). Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία για την ασφάλεια και την υγιεινή στο μάθημα «Βασική Ηλεκτρολογία και Εφαρμογές» της Β΄ Τάξης του Τομέα Μηχανολόγωντης Επαγγελματικής Εκπαίδευσηςκαι Κατάρτισης. Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,17 (2), 163-175.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. Ψυχολογικά θέματα, 7(2-3), 139-152.

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης (σσ. 36-60). Αθήνα: ACCESS ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ Α.Ε. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/liakopoulo u.pd

Μαγκάτη, Ε. (2018). Συμβολή του μέντορα στην υποδοχή και στήριξη νέων εκπαιδευτικών: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Σπουδές στην Εκπαίδευση.

Μανιάτη, Ε. & Μάσσου, Μ. (2016). Με στόχο την αυτορρύθμιση του νέου εκπαιδευτικού: αναδεικνύοντας το θεωρητικό πλαίσιο διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης στη σχολική μονάδα. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 8, 150-157. Ανακτήθηκε από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t08-10.pdf

Ματσούκη, Β. (2019). Το mentoring και το e-mentoring ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Επιστήμες της Αγωγής. ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη»- αντί (-πάλη) – Πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο (σσ. 27-41). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/7_Mavrogiorgos.pdf

Μεγάλου, Ε., Τσιλιβίγκος, Ι., Πολίτη, Α., Παπαδημητρίου, Ι., Χαντζής, Χ., & Μπακοδήμος Ν. (2022). Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me (v3.0) Αναλυτικός Οδηγός Χρήσης & Παιδαγωγικής Αξιοποίησης. Ινστιτούτο

Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (ΙΤΥΕ). Ανακτήθηκε από: Οδηγίες Χρήσης e-me

Μητροπούλου Β. (2011). «Το Ψηφιακό Σχολείο». Εκκλησιαστικός Κήρυκας (Θεολογική επετηρίδα της Ι.Μ. Κιτίου), Τόμος ΙΖ, Λάρνακα, Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/26748676/2._Το_ψηφιακό_σχολείο _2011.pdf, προσβάσιμο στις 22-6-2016.

Μουρατίδης, Μ., Σταμούλη, Ν., Αγγελακόπουλος, Β., Σιούλα, Ε., Ρήγα, Α., & Βλαχάδη, Μ. (2018). Mentoring στη Β/θμια επαγγελματική εκπαίδευση – Μελέτη περίπτωσης. 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον», Πρακτικά, Τόμος Α, 48-57.

Μπαραλός, Γ. (2012). Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα. Στο Τριλιανός, Α., Κοθυρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. (επιμ). (2012). Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου. Α' Τόμος, 123-13.

Νόμος 1566/1985, άρθρο 28. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις., Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)

Νόμος 2552/1997, άρθρο 1, παράγραφος 4, Καθεστώς- Εποπτεία- Έδρα- Αποστολή, Εφημερίς της Κυβερνήσεως Α' 266/24-12-97.

Νόμος 3848/2010, άρθρο 5, παράγραφος 4. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 71, τεύχος Α')

Νόμος 4624/2019, άρθρο 38, παράγραφος 3, Ποινικές κυρώσεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi schools.gr/paideia_dialogos/prot_epim

Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, (6),106-122.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Λ. Φρυδά (Επιμ.), Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, 20-21 Μαρτίου 2008 /17-18 Απριλίου 2008 (σσ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/ekp_poiot_ sx_eisi g/s_1_118.pdf

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α. & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι

διεθνείς τάσεις. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 5(1), 104- 126. Ανακτήθηκε από: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_5.pdf

Σπαθής, Α. (2006). Υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ένας ενδιάμεσος σταθμός στην επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Σπανορήγγα, Χ. (2017). Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Κόρινθος.

Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (2009). Προτάσεις προς την Υπουργό Παιδείας , Δια βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων κ. Άννα Διαμαντοπούλου. Ανακτήθηκε από: http://statathens.aueb.gr/~jpan/SPDE-teliko-porisma-20no09.pdf

T4E.(n.d.). Γενικό Μέρος: Εισαγωγή στη Σύγχρονη και την Ασύγχρονη Εκπαίδευση Ανατκήθηκε από: https://eclass.t4e.sch.gr/modules/document/file.php/SG5506/T4E_D1_GenikoMeros_Booklet_v1.0.pdf

Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2005). Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ». Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σσ. 255- 262). Αθήνα: Μεταίχμιο

Τρίκας, Μ., & Κασιμάτη, Α. (2018). Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό ‘‘εκπ@ιδευτικός κύκλος’’, 6 (3), 8-27.

Τσακαλογιάννη, Γ. (2020). Σύγχρονη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με Cisco Webex Meetings Οδηγός για Εκπαιδευτικούς Έκδοση 5.0. ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας. Ανακτήθηκε από: https://seminars.etwinning.gr/pluginfile.php/126274/mod_resource/content/6/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82-Webex-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%82-%CE%AD%CE%BA%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7-5.pdf

Υπουργείο Παιδείες και Θρησκευμάτων. (2020). Οδηγίες για ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/DistLearningAsyncInstructions_20200320_0.pdf

Υπουργική Απόφαση 57233 παρ 3, Σύγχρονη εξ αποστάσεων εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1859 Β΄/15-5-20).

Φραγκούλης, Ι., & Παλαιόθοδωρου, Α. (2018). Αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών. Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70). 11ο

Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον», Πρακτικά, Τόμος Α, 246-255.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πίνακας 10. Τμήμα 1 - Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1	**Φύλο**	
		Άνδρας
		Γυναίκα
		Άλλο
2	**Ηλικία**	
		25-35
		36-45
		46-55
		55+
3	**Εκπαιδευτική ιδιότητα**	
		Εκπαιδευτικός προσχολικής
		Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας
		Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ειδικότητας
		Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας ειδικότητας
4	**Σχολείο**	
		Νηπιαγωγείο
		Δημοτικό
		Γυμνάσιο
		Γενικό Λύκειο
		Τεχνικό Λύκειο
		Εσπερινό σχολείο
5	**Έτη υπηρεσίας**	
		0-1
		1-3
		4-6
		7-11
		12-19
		20-30
		31-35
6	**Περιοχή σχολείου**	
		Αγροτική
		Ημιαστική
		Αστική
7	**Πτυχίο βασικών σπουδών**	
		Παιδαγωγικό Τμήμα - Πτυχίο ΑΕΙ
		Μεταπτυχιακές Σπουδές
		Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών
8	**Εμπειρία επιμόρφωσης σχετικά με το mentoring**	
		Ναι
		Όχι

Πίνακας 11. Τμήμα 2 – Ερωτηματολόγιο IMS

Η κλίμακα IMS (Ideal Mentor Scale – Κλίμακα Ιδανικού Μέντορα) αποτελείται από 34 στοιχεία που αντικατοπτρίζουν πτυχές μιας σχέσης καθοδήγησης που μπορεί να είναι ή να μην είναι σημαντικές για εσάς.

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

Απαντήστε σε κάθε στοιχείο κυκλώνοντας έναν αριθμό 1-5 σύμφωνα με την ακόλουθη βαθμολογία σημαντικότητας:

Καθόλου σημαντική	**Λίγο σημαντική**	**Μέτρια σημαντική**	**Σημαντική**	**Εξαιρετικά σημαντική**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

<u>Αυτή τη στιγμή</u>, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός μου μέντορας θα:							
1	… μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	… μου έδινε συγκεκριμένες εργασίες που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	… απέδιδε τα κατάλληλα εύσημα στους νέους/νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	… έβγαζε για φαγητό/ποτό μετά τη δουλειά	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	… προτιμούσε να συνεργάζεται με άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	… με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	… σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	… ήταν πρότυπο για εμένα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	… με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	… παρέμενε ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	… ενδιαφερόταν για ζητήματα σχετικά με τη φύση του σύμπαντος ή της ανθρωπότητας	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	… με αντιμετώπιζε ως ενήλικα που έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που με επηρεάζουν/σχετίζονται	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

	με το αντικείμενό μου					
13	… με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	… με ενέπνεε με το παράδειγμά του ή τα λόγια του	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	… δε μου προκαλούσε αίσθημα φόβου ή άγχους	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16	… με βοηθούσε να διερευνήσω ένα πρόβλημα που έχω με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17	… με αποδεχόταν ως νεότερο συνάδελφο	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	… αισθανόταν λυπημένος ή καταθλιπτικός σε σπάνιες περιπτώσεις	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	… θα υπερασπιζόταν τις ανάγκες και τα συμφέροντά μου	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20	… μου μιλούσε για προσωπικά του προβλήματα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21	… προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22	… διέθετε χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23	… με εκτιμούσε ως άτομο	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24	… έπινε καφέ ή γευμάτιζε μαζί μου περιστασιακά	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25	… διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
26	… πίστευε σε εμένα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27	… πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
28	… σχετιζόταν μαζί μου σαν ένα υπεύθυνος-η, αξιοθαύμαστος-η, μεγαλύτερος-η αδελφός-η	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29	… αναγνώριζε τις δυνατότητές μου	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30	… με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31	… με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
32	… εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
33	… μου παρείχε πληροφορίες που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω το θέμα διδασκαλίας/ προσέγγισης των μαθητών	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34	… ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

* **Βαθμολόγηση (μη ορατή στο Google Form):**

Ακεραιότητα (14 στοιχεία): 3, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 17, 19, 21, 23, 26, 29, 32

Καθοδήγηση (10 στοιχεία): 1, 2, 6, 9, 13, 16, 27, 31, 33, 34

Σχέση (10 στοιχεία): 4, 11, 15, 18, 20, 22, 24, 25, 28, 30

Πίνακας 12. Ηλεκτρονική καθοδήγηση (Online Mentoring) – Διδασκαλία μέσω ΤΠΕ

Αναμενόμενα επίπεδα επικοινωνίας με τον μέντορα

Επιλέξτε σε κάθε ερώτημα τη δήλωση με την οποία συμφωνείτε περισσότερο						
<u>Αυτή τη στιγμή</u>, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα:						
1	… είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση	**Μια φορά την ημέρα**	**Δύο φορές την εβδομάδα**	**Μια φορά την εβδομάδα**	**Δύο φορές τον μήνα**	**Μια φορά τον μήνα**

<u>Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία</u>:

Απαντήστε σε κάθε στοιχείο κυκλώνοντας έναν αριθμό 1-5 σύμφωνα με τον βαθμό κατά τον οποίο συμφωνείτε:

Διαφωνώ απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

2	… να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	… να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	… να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	… να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	… να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	… σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	… να λάβω εμπεριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	… να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	… να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Πίνακας 13. Mann-Whitney U test (Ηλικία - ερωτήματα της κατηγορίας "Ideal Mentor Scale - IMS") (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a]								
Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός μου μέντορας θα:								
	1	**2**	**5**	**6**	**7**	**9**	**10**	**13**
	μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας	μου έδινε συγκεκριμένες εργασίες που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα	προτιμούσε να συνεργάζεται με άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται	με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους	σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα	παρέμενε ήρεμος και συγκεντρωμένος σε περιστάσεις έντονου στρες	με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου
Mann-Whitney U	1037,000	1536,000	764,000	984,500	816,500	1119,000	1561,500	1461,000
Wilcoxon W	2213,000	2712,000	1940,000	2160,500	1992,500	2295,000	2737,500	2637,000
Z	-5,255	-2,993	-7,030	-5,508	-6,261	-4,867	-2,898	-3,327
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,004	,001
	16	**17**	**18**	**21**	**22**	**23**	**24**	**26**
	με βοηθούσε να διερευνήσω ένα πρόβλημα που έχω με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας	με αποδεχόταν ως νεότερο συνάδελφο	αισθανότανν λυπημένος ή καταθλιπτικός σε σπάνιες περιπτώσεις	προσπαθούσε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός	διέθετε χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητα	έπινε καφέ ή γευμάτιζε μαζί μου περιστασιακά	διατηρούσε το χώρο εργασίας του τακτοποιημένο και καθαρό	πίστευε σε εμένα
Mann-Whitney U	1331,500	901,000	1485,500	1496,000	1357,000	1189,000	1387,000	1351,000
Wilcoxon W	2507,500	2077,000	2661,500	2672,000	2533,000	5375,000	2563,000	2527,000
Z	-4,065	-5,996	-3,261	-3,245	-3,957	-4,762	-3,702	-3,868
Asymp. Sig.	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000

(2-tailed)								
	27	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**	**34**	
	πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου	αναγνώριζε τις δυνατότητές μου	με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου	με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου	εργαζότανσκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της	μου παρείχε πληροφορίες που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω το θέμα διδασκαλίας/ προσέγγισης των μαθητών	ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους	
Mann-Whitney U	1402,000	1410,500	1343,000	1168,000	1319,500	1000,500	1530,000	
Wilcoxon W	2578,000	2586,500	2519,000	2344,000	2495,500	2176,500	2706,000	
Z	-3,618	-3,629	-3,903	-4,655	-4,056	-5,441	-3,026	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	
a. Grouping Variable: Φύλλο								

Πίνακας 14. Mann-Whitney U test (Ηλικία - ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a]								
Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία:								
	2	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
	να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία	να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες	να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	να σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	να λάβω εμπεριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες	να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας	να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών
Mann	1274,00	1497,000	973,000	1705,50	1062,00	979,500	1218,50	1276,50

- Whitney U	0			0	0		0	0
Wilcoxon W	2450,000	2673,000	2149,000	2881,500	2238,000	2155,500	2394,500	2452,500
Z	-4,191	-3,293	-5,644	-2,238	-5,102	-5,617	-4,580	-4,294
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,025	,000	,000	,000	,000
a. Grouping Variable: Φύλλο								

Πίνακας 15. Mann-Whitney U test (Εμπειρία Επιμόρφωσης - ερωτήματα της κατηγορίας "Ideal Mentor Scale - IMS") (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a]						
Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός μου μέντορας θα:						
	1	**12**	**14**	**21**	**24**	**28**
	μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας	με αντιμετώπιζε ως ενήλικα που έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που με επηρεάζουν/σχετίζονται με το αντικείμενό μου	με ενέπνεε με το παράδειγμά του ή τα λόγια του	προσπαθούσε σε γενικά να είναι προσεκτικός και διακριτικός	έπινε καφέ ή γευμάτιζε μαζί μου περιστασιακά	σχετιζόταν μαζί μου σαν ένα υπεύθυνος-η, αξιοθαύμαστος-η, μεγαλύτερος-η αδελφός-η
Mann-Whitney U	1373,000	1417,500	1346,500	1406,000	1128,500	1300,000
Wilcoxon W	6833,000	6877,500	1976,500	6866,000	1758,500	1930,000
Z	-2,244	-2,042	-2,544	-2,139	-3,625	-2,640
Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,041	,011	,032	,000	,008
a. Grouping Variable: Εμπειρία επιμόρφωσης						

Πίνακας 16. Mann-Whitney U test (Ηλικία - ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a]		
Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία:		
	3	**6**
	να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας	να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Mann-Whitney U	1366,000	1338,500
Wilcoxon W	1996,000	1968,500
Z	-2,355	-2,467
Asymp. Sig. (2-tailed)	,019	,014
a. Grouping Variable: Εμπειρία επιμόρφωσης		

Πίνακας 17. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) (Ιδία επεξεργασία)

Test Statisticsa,b									
Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός μου μέντορας θα:									
	1	**2**	**6**	**7**	**9**	**12**	**13**	**17**	**18**
	μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας	μου έδινε συγκεκριμένες εργασίες που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα	με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους	σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα	με αντιμετώπιζε ως ενήλικα που έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που με επηρεάζουν/σχετίζονται με το αντικείμενό μου	με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου	με αποδεχόταν ως νεότερο συνάδελφο	αισθανόταν λυπημένος ή καταθλιπτικός σε σπάνιες περιπτώσεις
Chi-Square	10,384	10,340	15,038	12,148	16,304	6,851	21,849	8,208	6,656
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,006	,006	,001	,002	,000	,033	,000	,017	,036
	24	**26**	**27**	**29**	**30**	**31**	**32**	**33**	**34**
	έπινε καφέ ή γευμάτιζε μαζί μου περιστασιακά	πίστευε σε εμένα	πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου	αναγνώριζε τις δυνατότητές μου	με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου	με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου	εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της	μου παρείχε πληροφορίες που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω το θέμα διδασκαλίας/προσέγγισης των μαθητών	ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους
Chi-Square	8,536	9,226	21,136	17,118	17,185	25,628	13,544	15,808	24,705
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,014	,010	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000
a. Kruskal Wallis Test									
b. Grouping Variable: Ηλικία									

Πίνακας 18. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Ηλικία, ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a,b]
Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω

μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία:							
	1	2	4	5	8	9	10
	Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση"	να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	να συλλέξω πόρους που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω κατά τη διδασκαλία	να βελτιώσω τις προσωπικές μου δεξιότητες	να λάβω εμπεριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες	να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας	να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών
Chi-Square	22,911	18,795	15,810	9,264	8,635	6,663	24,034
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,010	,013	,036	,000
a. Kruskal Wallis Test							
b. Grouping Variable: Ηλικία							

Πίνακας 19. Kruskal Wallis Test (ονομαστική μεταβλητή: Εκπαιδευτική ιδιότητα, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a,b]				
Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός μου μέντορας θα:				
	5	**14**	**16**	**34**
	προτιμούσε να συνεργάζεται με άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται	με ενέπνεε με το παράδειγμά του ή τα λόγια του	με βοηθούσε να διερευνήσω ένα πρόβλημα που έχω με τον σχεδιασμό/διεκπεραίωση της διδασκαλίας	ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους
Chi-Square	20,036	13,401	6,791	10,225
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,001	,034	,006
a. Kruskal Wallis Test				
b. Grouping Variable: Εκπαιδευτική ιδιότητα				

Πίνακας 20. Kruskal Wallis Test (ονομαστική μεταβλητή: Εκπαιδευτική ιδιότητα, ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a,b]			
	1	**3**	**6**
	Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση"	Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία: [να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας]	Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία: [να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού]
Chi-Square	15,516	12,668	10,292
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,002	,006

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Εκπαιδευτική ιδιότητα

Πίνακας 21. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Έτη υπυρεσίας, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) (Ιδία επεξεργασία)

Test Statisticsa,b							
Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός μου μέντορας θα:							
	2	**5**	**6**	**7**	**9**	**13**	**17**
	μου έδινε συγκεκριμένες εργασίες που σχετίζονται με το διδακτικό μου πρόβλημα	προτιμούσε να συνεργάζεται με άλλους παρά να τους ανταγωνίζεται	με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους	σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα	με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου	με αποδεχόταν ως νεότερο συνάδελφο
Chi-Square	15,010	13,634	19,308	11,119	11,112	19,581	11,742
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,010	,018	,002	,049	,049	,001	,039
	22	**24**	**30**	**31**	**32**	**34**	
	διέθετε χαρούμενη και ευδιάθετη προσωπικότητα	έπινε καφέ ή γευμάτιζε μαζί μου περιστασιακά	με βοηθούσε να πραγματοποιήσω το όραμα της ζωής μου	με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου	εργαζόταν σκληρά για να επιτύχει τους στόχους του/της	ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους	
Chi-Square	12,291	12,372	14,634	21,893	19,787	20,438	
df	5	5	5	5	5	5	
Asymp. Sig.	,031	,030	,012	,001	,001	,001	
a. Kruskal Wallis Test							
b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας							

Πίνακας 22. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Εκπαιδευτική ιδιότητα, ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a,b]					
Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία:					
	1	**2**	**6**	**9**	**10**
	Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα	να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών	να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα	να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό

	είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση"	αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση		προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας	αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών
Chi-Square	44,580	18,590	11,212	11,536	18,266
df	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,002	,047	,042	,003
a. Kruskal Wallis Test					
b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας					

Πίνακας 23. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Περιοχή σχολείου, ερωτήματα της κατηγορίας IMS) (Ιδία επεξεργασία)

Test Statisticsa,b							
Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός μου μέντορας θα:							
	1	**6**	**7**	**9**	**12**	**13**	**18**
	μου έδειχνε πώς να χρησιμοποιώ σχετικές τεχνικές έρευνας/διδασκαλίας	με βοηθούσε να διατηρήσω σαφή εστίαση στους διδακτικούς μου στόχους	σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	με βοηθούσε με καταιγισμό ιδεών που θα αποτελούσαν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα διδασκαλίας που αντιμετώπιζα	με αντιμετώπιζε ως ενήλικα που έχει δικαίωμα να συμμετάσχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν/σχετίζονται με το αντικείμενό μου	με βοηθούσε να σχεδιάσω το περίγραμμα μιας διδασκαλίας μου	αισθανότανλυπημένος ή καταθλιπτικός σε σπάνιες περιπτώσεις
Chi-Square	11,733	13,165	20,206	15,296	9,115	16,034	10,806
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,008	,004	,000	,002	,028	,001	,013
	24	**27**	**28**	**31**	**33**	**34**	
	[έπινε καφέ ή γευμάτιζε μαζί μου περιστασιακά	πραγματοποιούσε τακτές συναντήσεις μαζί μου	σχετιζόταν μαζί μου σαν ένα υπεύθυνος-η, αξιοθαύμαστος-η, μεγαλύτερος-η αδελφός-η	με βοηθούσε να σχεδιάσω ένα χρονοδιάγραμμα για τη διδασκαλία μου	μου παρείχε πληροφορίες που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω το θέμα διδασκαλίας/προσέγγισης των μαθητών	ήταν γενναιόδωρος με το χρόνο του και άλλους πόρους	
Chi-Square	22,491	12,861	17,328	14,078	8,792	16,634	
df	3	3	3	3	3	3	
Asymp. Sig.	,000	,005	,001	,003	,032	,001	
a. Kruskal Wallis Test							
b. Grouping Variable: Περιοχή σχολείου							

Πίνακας 24. Kruskal Wallis Test (ονοματική μεταβλητή: Περιοχή σχολείου, ερωτήματα της κατηγορίας "Online Mentoring") (Ιδία επεξεργασία)

Test Statistics[a,b]								
Θα επέλεγα να συμμετάσχω σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα mentoring ώστε να μπορέσω μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία:								
	1	**2**	**3**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
	Αυτή τη στιγμή, σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξής μου, ο ιδανικός online μέντορας θα είναι διαθέσιμος για διαδικτυακή συνάντηση"	να αποκτήσω αυξημένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	να γεφυρώσω το χάσμα μεταξύ των πανεπιστημιακών (θεωρητικών) γνώσεων και της πράξης στον χώρο εργασίας	να αποκτήσω βελτιωμένη στάση σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	σέβεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των άλλων	να λάβω εμπεριστατωμένες συμβουλές για τις διδακτικές μεθόδους από συναδέλφους και εμπειρογνώμονες	να μου δοθεί η δυνατότητα συζήτησης και ανταλλαγής σχεδίων και ιδεών σχετικά με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας	να μου προσφερθεί βοήθεια σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό αντικείμενο και την αναζήτηση πηγών
Chi-Square	25,380	13,465	12,034	8,497	17,238	10,333	8,431	10,134
df	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,004	,007	,037	,001	,016	,038	,017
a. Kruskal Wallis Test								
b. Grouping Variable: Περιοχή σχολείου								