



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ  
ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**«Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια  
Βίου Μάθησης»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η αξιοποίηση του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μία  
εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν.  
Πιερίας»**

**«The utilization of e-mentoring in primary education. An empirical  
research based on the views of teachers in the Prefecture of Pieria»**

**Επιβλέπων: Βαλκάνος Ευθύμιος**

**Συνεξεταστές: Παπαγιάννης Γεώργιος & Αναστασίου Αδάμος**

**Φοιτήτρια: ΕΛΕΝΗ ΧΑΝΔΟΛΙΑ**

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών  
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
Ακαδημαϊκό έτος: 2021-2022

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

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποτελώ συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Ημερομηνία ...-08-2023

Η δηλούσα

Χανδόλια Ελένη

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών μου υποχρεώσεων θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά πρώτιστα τον καθηγητή μου Ευθύμιο Βαλκάνο, επιβλέποντα της μεταπτυχιακής μου εργασίας για την συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη σε αυτό το μοναδικό ακαδημαϊκό ταξίδι. Ευχαριστώ θερμά, επίσης, την οικογένειά μου για όλη την υποστήριξη και ιδιαιτέρως τους γονείς μου Βασίλειο και Σουμέλα οι οποίοι μου συμπαραστάθηκαν δείχνοντας μεγάλη κατανόηση και στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

## Περίληψη

Η χρήση της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (e-mentoring) στην εκπαιδευτική πρακτική τις τελευταίες δεκαετίες έχει προσφέρει επιλογές για εξ αποστάσεως βοήθεια και συμβουλευτική για τις ανάγκες και τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτές. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπου υπάρχει ανάγκη για άμεση μεταφορά γνώσεων, τεχνογνωσίας και πληροφοριών σε όλους τους ενδιαφερόμενους, η κατανόηση του ρόλου της διαδικτυακής τεχνολογίας στην υποβοήθηση της μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει συμβάλει στην ενίσχυση της παραδοσιακής μορφής καθοδήγησης με νέα τεχνολογικά εργαλεία. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μια μοναδική, συμφέρουσα και πρακτική επιλογή. Η συμμετοχή σε ένα συνεργατικό κοινοτικό πλαίσιο e-mentoring επιτρέπει στους μέντορες και τους καθοδηγούμενους να μοιράζονται, να συζητούν και να αξιολογούν πόρους, μεθόδους και εμπειρίες μέσω ασύγχρονων διαύλων επικοινωνίας που καταργούν τους χωροχρονικούς περιορισμούς και προάγουν ένα περιβάλλον ανοιχτό, προσαρμόσιμο, ενθαρρυντικό και αναστοχαστικό. Προκειμένου η καθοδήγηση να είναι χρήσιμη και εποικοδομητική για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου, διερευνάται σε αυτό το πλαίσιο ποιες πτυχές της ηλεκτρονικής καθοδήγησης χτίζουν, εξελίσσονται και ολοκληρώνουν αποτελεσματικά τη διαδικασία σχετίζονται με τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση των μελών, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να αναδείξει περισσότερα για το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολείο στο σύνολό του και τις σκέψεις τους σχετικά με τη χρήση του e-mentoring. Το κύριο πεδίο ενδιαφέροντος της μελέτης είναι η τοποθεσία των σχολείων στο νομό Πιερίας. Η μελέτη διεξήχθη με τη μέθοδο που είναι γνωστή ως ποσοτική έρευνα.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαδικτυακή συμβουλευτική, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πρωτοβάθμια, e-mentoring

## **Abstract**

Over the past several decades, the usage of e-mentoring in educational practice has offered opportunities for remote support and counseling for needs and issues that the mentored teachers may be facing. The understanding of the role of web-based technology in assisting learning and distance education has contributed to enhancing the traditional form/face-to-face mentoring with new technological tools in the age of globalization, when there is a need for the immediate transfer of knowledge, expertise, and information to all stakeholders. It is therefore a different, beneficial, and realistic solution. By taking part in a collaborative community e-mentoring framework, mentors and mentees can discuss, share, and evaluate resources, practices, and experiences via asynchronous communication channels that eliminate spatiotemporal constraints and create an open, flexible, supportive, and reflective environment. It is investigated in this context which aspects of e-mentoring effectively build, evolve, and complete the process are related to member participation and activation, communication, and interaction in order for the mentoring to be beneficial and constructive to the mentored's personal and professional development. The goal of this study is to reveal more about the attitudes primary school teachers have toward employing e-mentoring and how happy they are with the school as a whole. The position of the schools in the Pieria prefecture is more specifically the focus of the study. An approach to the study known as quantitative research was used.

**Keywords:** online counselling, distance education, primary school, e-mentoring

## Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες .....	4
Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Πίνακας Περιεχομένων .....	7
Πίνακας Σχεδιαγραμμάτων .....	9
Πίνακας Συντομογραφιών .....	13
Εισαγωγή .....	14
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Η αξία του mentoring .....	17
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της συμβουλευτικής καθοδήγησης.....	17
1.2. Παραδοσιακό Mentoring .....	20
1.3. Σχήματα σχέσεων στην συμβουλευτική διαδικασία.....	21
1.4. E-mentoring (ηλεκτρονική καθοδήγηση) .....	25
1.5. Χαρακτηριστικά του mentoring.....	29
1.6. Δεξιότητες μέντορα.....	31
1.7. Προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού mentoring .....	32
1.8. Δυσκολίες.....	34
1.9. Mentoring εκπαιδευτικών .....	35
1.10. Οφέλη του e-mentoring .....	37
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Το mentoring στην εκπαίδευση.....	43
2.1. Νομικό πλαίσιο .....	45
2.2. Παιδαγωγικές αρχές σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα καθοδήγησης.....	49
2.3. Ηλεκτρονική μάθηση.....	53
2.4. Διερευνητική μάθηση .....	56
2.5. Παιδαγωγικός μηχανισμός.....	60
2.6. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	62
2.7. Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα .....	67
Κεφάλαιο 3ο: Ερευνητικό μέρος .....	73
3.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	73
3.2. Εργαλείο.....	73
3.3. Δειγματοληψία.....	74
3.4. Επεξεργασία και Ανάλυση Δεδομένων .....	75

3.5. Περιορισμοί Έρευνας .....	76
3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	77
3.7. Αποτελέσματα.....	79
Ερωτηματολόγιο .....	79
Δημογραφικά Στοιχεία.....	79
Συσχετίσεις .....	89
Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση.....	102
Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση.....	109
Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	110
Κεφάλαιο 4ο: Σύνοψη.....	142
4.1. Συζήτηση.....	142
4.2. Συμπεράσματα .....	150
4.3. Προτάσεις .....	152
Βιβλιογραφία .....	155
Ξενόγλωσση.....	155
Ελληνική .....	173
Παράρτημα.....	176



## Πίνακας Σχεδιαγραμμάτων

Σχεδιάγραμμα 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά, φύλο .....	80
Σχεδιάγραμμα 2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά, ηλικία .....	80
Σχεδιάγραμμα 3 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	81
Σχεδιάγραμμα 4 Χρόνος συνεργασίας με τον τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου (σε έτη) .....	82
Σχεδιάγραμμα 5 Ειδικότητα.....	83
Σχεδιάγραμμα 6 Θέση στο σχολείο .....	84
Σχεδιάγραμμα 7 Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν .....	84
Σχεδιάγραμμα 8 Εκπαίδευση .....	85
Σχεδιάγραμμα 9 Πρόσθετες σπουδές.....	86
Σχεδιάγραμμα 10 Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες .....	86
Σχεδιάγραμμα 11 Επίπεδο επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες.....	87
Σχεδιάγραμμα 12 Προσωπικό επίπεδο γνώσεων ως προς τις νέες τεχνολογίες .	88
Σχεδιάγραμμα 13 Ανασταλτικοί παράγοντες e-mentoring.....	103
Σχεδιάγραμμα 14 Η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης.....	104
Σχεδιάγραμμα 15 Η θεώρηση του εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν .....	104
Σχεδιάγραμμα 16 Η απουσία ανατροφοδότησης.....	105
Σχεδιάγραμμα 17 Η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης .....	105
Σχεδιάγραμμα 18 Η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους.....	106
Σχεδιάγραμμα 19 Η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων.....	107
Σχεδιάγραμμα 20 Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από την πλευρά των μεντόρων .....	108
Σχεδιάγραμμα 21 Η αίσθηση ανελευθερίας από την πλευρά του καθοδηγούμενου .....	108
Σχεδιάγραμμα 22 Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του e- mentoring .....	110
Σχεδιάγραμμα 23 Ο διευθυντής παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών .....	111

Σχεδιάγραμμα 24	Ο διευθυντής επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα .....	112
Σχεδιάγραμμα 25	Ο διευθυντής δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά .....	112
Σχεδιάγραμμα 26	Ο διευθυντής εστιάζει την προσοχή του στα αρνητικά .....	113
Σχεδιάγραμμα 27	Ο διευθυντής αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακλύπουν σημαντικά ζητήματα .....	113
Σχεδιάγραμμα 28	Ο διευθυντής αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις .....	114
Σχεδιάγραμμα 29	Ο διευθυντής είναι απών όταν τον/την έχουν ανάγκη .....	115
Σχεδιάγραμμα 30	Ο διευθυντής αναζητά οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων .....	115
Σχεδιάγραμμα 31	Ο διευθυντής μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον .....	116
Σχεδιάγραμμα 32	Ο διευθυντής κάνει τους εκπαιδευτικούς περήφανους που συνεργάζονται μαζί του .....	117
Σχεδιάγραμμα 33	Ο διευθυντής δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων .....	118
Σχεδιάγραμμα 34	Ο διευθυντής περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει .....	119
Σχεδιάγραμμα 35	Ο διευθυντής μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν .....	119
Σχεδιάγραμμα 36	Ο διευθυντής καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού .....	120
Σχεδιάγραμμα 37	Ο διευθυντής αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί .....	120
Σχεδιάγραμμα 38	Ο διευθυντής κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι .....	121
Σχεδιάγραμμα 39	Ο διευθυντής φαίνεται να είναι σταθερός στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις» .....	122
Σχεδιάγραμμα 40	Ο διευθυντής βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον .....	122
Σχεδιάγραμμα 41	Ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα παρά απλώς ως μέλος της ομάδας .....	123
Σχεδιάγραμμα 42	Ο διευθυντής ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση .....	124

Σχεδιάγραμμα 43	Ο διευθυντής λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό των εκπαιδευτικών.....	125
Σχεδιάγραμμα 44	Ο διευθυντής επικεντρώνει την προσοχή του αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών .....	126
Σχεδιάγραμμα 45	Ο διευθυντής σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.....	126
Σχεδιάγραμμα 46	Ο διευθυντής παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.....	127
Σχεδιάγραμμα 47	Ο διευθυντής επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης .....	127
Σχεδιάγραμμα 48	Ο διευθυντής προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.....	128
Σχεδιάγραμμα 49	Ο διευθυντής εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών όταν δεν ανταποκρίνονται στα standard .....	129
Σχεδιάγραμμα 50	Ο διευθυντής αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.....	129
Σχεδιάγραμμα 51	Ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες .....	130
Σχεδιάγραμμα 52	Ο διευθυντής παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.....	131
Σχεδιάγραμμα 53	Ο διευθυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους .....	132
Σχεδιάγραμμα 54	Ο διευθυντής προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορεί να ολοκληρωθεί ένα έργο.....	132
Σχεδιάγραμμα 55	Ο διευθυντής καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα .....	133
Σχεδιάγραμμα 56	Ο διευθυντής δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση της αποστολής .....	133
Σχεδιάγραμμα 57	Ο διευθυντής εκφράζει ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του .....	134
Σχεδιάγραμμα 58	Ο διευθυντής εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.....	135
Σχεδιάγραμμα 59	Ο διευθυντής ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την δουλειά .....	135
Σχεδιάγραμμα 60	Ο διευθυντής χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.....	136
Σχεδιάγραμμα 61	Ο διευθυντής καταφέρνει τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνάνε τον εαυτό τους.....	137

Σχεδιάγραμμα 62	Ο διευθυντής αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικά στις προϊστάμενες αρχές.....	137
Σχεδιάγραμμα 63	Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με ικανοποιητικό τρόπο.....	138
Σχεδιάγραμμα 64	Ο διευθυντής αυξάνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιτυχία.....	139
Σχεδιάγραμμα 65	Ο διευθυντής ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.....	139
Σχεδιάγραμμα 66	Ο διευθυντής αυξάνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να προσπαθήσουν περισσότερο.....	140
Σχεδιάγραμμα 67	Ο διευθυντής ηγείται μίας ομάδας που είναι αποτελεσματική.....	141

## Πίνακας Συντομογραφιών

CMC	Computer-mediated communication (επικοινωνία μέσω υπολογιστή)
κ.α.	Και άλλοι
και συν.	Και συνεργάτες
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire (Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας)
ORF	Official recontextualising field (επίσημο πεδίο επανακειμενοποίησης)
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
PRF	Pedagogic recontextualising field (παιδαγωγικό πεδίο επανακειμενοποίησης)
Σ.Ε.Κ.	Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών
ΥπΔΒΜΘ	Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

## Εισαγωγή

Τα υψηλά επίπεδα δημιουργίας και ανταλλαγής γνώσεων είναι απαραίτητα σε μια κοινωνία που εξελίσσεται διαρκώς ως αποτέλεσμα της ταχείας προόδου της τεχνολογίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών. Πολλές ξεπερασμένες έννοιες αλλάζουν ως αποτέλεσμα των σημαντικών μετασχηματισμών στις διαδικασίες μάθησης και εκπαίδευσης. Οι εφαρμογές του Παγκόσμιου Ιστού αλλάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται και δομείται η εκπαιδευτική διαδικασία, επιτρέποντας την ανάπτυξη μαθημάτων βέλτιστης ποιότητας με την αξιοποίηση νέων διαδικτυακών πόρων και διευκολύνοντας την πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα και πληροφορίες (Quintana, 2014). Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται υπό μεγάλο άγχος καθώς προσπαθούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, να πιστοποιήσουν τις γνώσεις τους σε πολλά αντικείμενα και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, επειδή πρέπει να προσαρμόζονται συνεχώς στις νέες γνώσεις που μεταβάλλουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα που τους κάνουν να αισθάνονται απροετοίμαστοι για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους (McLoughlin et al., 2007).

Η πρακτική της καθοδήγησης παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίλυση αυτών των προκλήσεων με σκοπό την παροχή τόσο προσωπικής όσο και επαγγελματικής βοήθειας στα άτομα που καθοδηγούνται (Hobson et al., 2015). Πολυάριθμες μελέτες επισημαίνουν τα οφέλη που έχει η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες στη μάθηση, την εργασιακή ευτυχία και την επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα (Castanheira, 2016). Καθώς οι τεχνολογίες και οι προσεγγίσεις της ηλεκτρονικής μάθησης έχουν εξαλείψει τους περιορισμούς του χρόνου και του τόπου και έχουν προσαρμοστεί στον περιορισμένο χρόνο των σύγχρονων ανθρώπων, τα τελευταία χρόνια έχει εμφανιστεί ένα νέο είδος καθοδήγησης που ονομάζεται e-mentoring. Το e-mentoring υιοθετεί την κατάλληλη τεχνολογία στον κατάλληλο χρόνο, υποστηρίζει ενεργά ένα προσαρμόσιμο πρόγραμμα καθοδήγησης, διεγείρει την ανοιχτή επικοινωνία με πρωτοβουλία και αποτελεσματικότητα και δημιουργεί σχέσεις που είναι χρήσιμες τόσο για την προσωπική όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη (deJanasz & Godshalk, 2013). Μέσω των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στη διεθνή εκπαίδευση, οι πληροφορίες μεταφέρονται μέσω σύγχρονων, ασύγχρονων μεθόδων επικοινωνίας, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι τηλεδιασκέψεις, το

φωνητικό ταχυδρομείο, τα chatrooms και άλλα ηλεκτρονικά μέσα. Αυτό θεωρείται ως στρατηγική προπόνησης αιχμής (Rowland, 2012). Τα σύγχρονα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική καθοδήγηση για να εμπλέξουν τους μαθητές σε πρακτικές μαθησιακές εργασίες και να προωθήσουν την επαφή, την επικοινωνία, τη συμμετοχή και τη συνεργασία (Goold, Coldwell & Craig, 2010).

Μπορεί να υπάρχουν ηθικές δυσκολίες γύρω από την πρακτική της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά το δικαίωμα του εκπαιδευτικού στην αυτονομία και την πρωτοβουλία στην επαγγελματική του δραστηριότητα. Ωστόσο, υπάρχουν λόγοι και δεδομένα που υποστηρίζουν την απαίτηση για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Το mentoring είναι χρήσιμο στην καθοδήγησή τους, καθώς "μαλακώνει" την έλλειψη εμπειρίας του νέου εκπαιδευτικού από την πλευρά του με τις γνώσεις που του διδάσκουν έμπειροι εκπαιδευτικοί (Stansbury & Zimmerman, 2000).

Το ζήτημα της καθοδήγησης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες στην εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ αποτελεί βασική προτεραιότητα σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Mikropoulos, 2011). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να οδηγήσει σε απίστευτα αποτελέσματα όταν υπάρχουν οι κατάλληλοι μέντορες. Σε παγκόσμιο επίπεδο, η έρευνα για την καθοδήγηση κυριαρχεί έναντι της έρευνας για την ηλεκτρονική καθοδήγηση. Η ελληνική βιβλιογραφία χρησιμεύει ως παράδειγμα, καθώς δεν έχει γίνει καμία έρευνα σχετικά με τα οφέλη του e-mentoring και τη σχέση του με την εκπαιδευτική ηγεσία. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να καλύψει αυτό το κενό. Η εξέταση των στάσεων και των προοπτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Πιερίας είναι ο κύριος στόχος αυτής της μελέτης.

Τα κεφάλαια που ακολουθούν παρέχουν μια ολοκληρωμένη εξέταση του mentoring, των παραδοσιακών μορφών του και της εμφάνισης του e-mentoring. Το Κεφάλαιο 1 εμβαθύνει στην αξία της καθοδήγησης, περιλαμβάνοντας μια εννοιολογική προσέγγιση, την παραδοσιακή καθοδήγηση, τα πρότυπα σχέσεων και τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική καθοδήγηση. Επιπλέον, το κεφάλαιο αυτό διερευνά τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή του mentoring και τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν. Επιπλέον, διερευνά τις ειδικές ανάγκες καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Το κεφάλαιο 2 επικεντρώνεται στο mentoring στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, εξετάζοντας το νομικό

πλαίσιο και τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τα διαδικτυακά περιβάλλοντα mentoring. Το κεφάλαιο διερευνά επίσης την ηλεκτρονική μάθηση, τη διερευνητική μάθηση, τον παιδαγωγικό μηχανισμό, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον ρόλο των μεντόρων στην Ελλάδα. Προχωρώντας προς τα εμπρός, το Κεφάλαιο 3 περιγράφει το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητικών ερωτημάτων, των διαδικασιών δειγματοληψίας, των μεθόδων επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων, καθώς και των περιορισμών της έρευνας. Τέλος, το Κεφάλαιο 4 παρουσιάζει μια σύνοψη των ευρημάτων και προσφέρει συμπεράσματα με βάση την εμπειρική έρευνα που διεξήχθη στο νομό Πιερίας.



# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Η αξία του mentoring

## 1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της συμβουλευτικής καθοδήγησης

Η άτυπη επαφή μεταξύ δύο μερών -ενός που έχει περισσότερες σχετικές πληροφορίες, σοφία ή εμπειρία (ο μέντορας) και ενός άλλου που έχει λιγότερες (ο προστατευόμενος)- είναι αυτό που συνεπάγεται η καθοδήγηση (Bozeman & Feeney, 2007). Οι κύριοι τρόποι με τους οποίους η καθοδήγηση διαφέρει από την εκπαίδευση είναι ότι είναι συχνά πιο περιστασιακή, ατομική και μπορεί να περιλαμβάνει ψυχολογική και επαγγελματική βοήθεια.

Αν και οι πρώτες απόψεις για το mentoring έδιναν έμφαση στις επαγγελματικές ανταμοιβές για τους προστατευόμενους, οι σύγχρονες απόψεις τονίζουν τη σημασία του χαρακτηρισμού του mentoring ως μιας αμοιβαία επωφελούς σχέσης και για τα δύο μέρη (Wanberg, Welsh, & Hezlett, 2003). Εδώ, ο όρος "σχεσιακές απόψεις" αναφέρεται στις αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενες, ενσυναισθητικές και ενδυναμωτικές διαδικασίες που προωθούν την προσωπική ανάπτυξη, την εξέλιξη και τον εμπλουτισμό για τους μέντορες και τους προστατευόμενους (Ragins, 2005). Οι σχεσιακές προοπτικές λαμβάνουν υπόψη την ιδέα ότι η έννοια του εαυτού εμπριέχεται και ορίζεται από τις σχέσεις και ότι οι σχέσεις μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα του ατόμου για γενεσιουργό ανάπτυξη, εισάγοντας το άτομο σε νέες πληροφορίες, πόρους, ταυτότητες και δρόμους ψυχολογικής ανάπτυξης (Dutton & Hearhy, 2003). Ως αποτέλεσμα, περιγράφουμε το mentoring από μια σχεσιακή οπτική γωνία ως μια αναπτυξιακή σχέση που περιλαμβάνει την κοινή προσωπική, επαγγελματική και επαγγελματική ανάπτυξη. Ο μέντορας και ο προστατευόμενος μπορεί να εργάζονται ή να μην εργάζονται στην ίδια εταιρεία ή να βρίσκονται στην ίδια ιεραρχία (Ragins, 1997). Ενώ ορισμένες σχέσεις καθοδήγησης είναι επίσημες που κατανέμονται μέσω επίσημων προγραμμάτων καθοδήγησης, άλλες μπορεί να μην είναι επίσημες, αλλά να συμβαίνουν φυσικά (Ragins & Cotton, 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Kram (1985) για την καθοδήγηση, οι μέντορες υποστηρίζουν τους προστατευόμενούς τους μέσω επαγγελματικών λειτουργιών, όπως η χορηγία, η προβολή και η έκθεση, η καθοδήγηση, η προστασία και τα δύσκολα καθήκοντα, καθώς και η ψυχοκοινωνική υποστήριξη (δηλαδή, το πρότυπο ρόλου, η αποδοχή και η επιβεβαίωση, η συμβουλευτική και η φιλία). Οι μέντορες μπορούν να

αναλάβουν μερικά ή όλα αυτά τα καθήκοντα και τα καθήκοντα που εκτελούν αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και ανάλογα με τη σχέση. Οι προστατευόμενοι έχουν ένα ευρύ φάσμα επιθυμητών αποτελεσμάτων στην εργασία και τη σταδιοδρομία, συμπεριλαμβανομένης της ευτυχίας στην εργασία και τη σταδιοδρομία, της οργανωτικής δέσμευσης, της μειωμένης πρόθεσης αποχώρησης, του υψηλότερου εισοδήματος, της δύναμης και της εξέλιξης, σύμφωνα με ένα μεγάλο σώμα εμπειρικών ερευνών (Allen, Eby, Poteet, Lentz, & Lima, 2004). Οι αναφορές για επιτυχία και αναζωογόνηση της σταδιοδρομίας, κοινωνική αναγνώριση και αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης και ευτυχίας είναι μεταξύ των λίγων αποτελεσμάτων σχετικά με τα αποτελέσματα για τους μέντορες (Bozionelos, 2004).

Η πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι καλές συνδέσεις στο χώρο εργασίας μπορούν να υπερβούν τα οργανωτικά σύνορα. Πολλές συνδέσεις καθοδήγησης είναι "εξωτερικές συνεργασίες", που σημαίνει ότι δεν υπάρχουν μόνο εντός μιας επιχείρησης (Ragins, 1997). Ορισμένες συνδέσεις γίνονται μέσω εξωτερικών δικτύων, ενώ άλλες λαμβάνουν χώρα εικονικά μέσω της "εικονικής καθοδήγησης" (Hamilton & Scandura, 2003). Ακόμη και αν ξεκίνησαν μέσα σε μια επιχείρηση, οι μέντορες και οι προστατευόμενοι που αναχωρούν για να συνεχίσουν την καριέρα τους ως προστατευόμενοι συχνά συνεχίζουν τους προηγούμενους μεντορικούς δεσμούς τους στα νέα οργανωτικά τους πλαίσια (Ragins & Scandura, 1997). Η ιδέα των καλών δεσμών μπορεί να διευρυνθεί για να συμπεριλάβει τις θετικές επαγγελματικές και επαγγελματικές σχέσεις σταδιοδρομίας που αφορούν την εργασία, σύμφωνα με την έρευνα για το mentoring, η οποία υποδηλώνει ότι οι σπουδαίες σχέσεις στην εργασία μπορεί να μην περιορίζονται από τη φυσική εγγύτητα ή τα οργανωτικά όρια. Δεύτερον, οι νέες εξελίξεις στη θεωρία της καθοδήγησης δείχνουν ότι ένας αστερισμός άλλων συνδέσεων επηρεάζει και φωλιάζει ευεργετικές συνεργασίες στο εσωτερικό τους (van Emmerik, 2004). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η καθοδήγηση υπερβαίνει τη δυάδα και περιλαμβάνει ένα δίκτυο αναπτυξιακών συνδέσεων που προσφέρουν στον προστατευόμενο καθοδήγηση σταδιοδρομίας και ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Η άποψη αυτή μπορεί να διευρυνθεί ώστε να περιλαμβάνει φίλιες και οικογενειακούς δεσμούς εκτός εργασίας που βοηθούν τους συναδέλφους, καθώς και σχέσεις που βοηθούν τους μέντορες. Η προσέγγιση του αστερισμού αναγνωρίζει ότι οι πόροι που αντλούνται από άλλες συνδέσεις έχουν αντίκτυπο στις ανάγκες των μελών μιας συγκεκριμένης σχέσης. Επομένως, η μελέτη των υγιών συνδέσεων στην εργασία στο πλαίσιο ενός

αστερισμού επαγγελματικών και προσωπικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα τόσο εντός όσο και εκτός της επιχείρησης είναι επωφελής. Η τελική διαπίστωση είναι ότι οι υγιείς συνεργασίες μπορούν να αναπτυχθούν καθ' όλη τη διάρκεια των κύκλων ζωής. Η έναρξη, η καλλιέργεια, ο διαχωρισμός και ο επαναπροσδιορισμός είναι τα τέσσερα κύρια στάδια από τα οποία περνούν συχνά οι σχέσεις καθοδήγησης (Chao, 1997). Σε κάθε επίπεδο εμπλέκονται διαφορετικές προσδοκίες, καθήκοντα και λειτουργίες. Η καθοδήγηση περιλαμβάνει στάδια διαχωρισμού και επαναπροσδιορισμού που είτε τερματίζουν τη σχέση είτε την επαναπροσδιορίζουν ως σχέση συνομηλίκων. Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον (Chao, 1997- Kram, 1985).

Οι θετικές εργασιακές σχέσεις θα πρέπει επίσης να αναμένεται ότι θα εξελίσσονται και θα μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Ως εκ τούτου, μια διαχρονική προσέγγιση που εξετάζει τα μοτίβα των σχέσεων, τους κύκλους ζωής και τις μεταβολές θα μπορούσε να είναι χρήσιμη για τη μελέτη των θετικών σχέσεων. Τέλος, οι υγιείς συνεργασίες συνεπάγονται συμβατότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών με βάση τις "ανάγκες". Η ικανότητα των μεντορικών εταίρων να εκπληρώνουν ο ένας τις προσωπικές, επαγγελματικές και αναπτυξιακές απαιτήσεις του άλλου αντανακλάται στην προσαρμογή με βάση τις ανάγκες. Μια κρίσιμη ιδέα στη σχεσιακή μεντορική σχέση (Ragins, 2005) και ένα κοινό θέμα στον τομέα των σχέσεων είναι η ικανότητα ικανοποίησης των αναγκών του άλλου. Σύμφωνα με την οπτική που βασίζεται στις ανάγκες, οι συνεργασίες εξυπηρετούν τόσο σχεσιακούς όσο και εργαλειακούς σκοπούς, όπως η παροχή αισθήσεων, νοήματος, γνώσεων και πόρων απαραίτητων για την ολοκλήρωση των καθηκόντων, η υποστήριξη της σταδιοδρομίας και η προσωπική υποστήριξη. Η βιβλιογραφία για την καθοδήγηση υποστηρίζει μια οπτική βασισμένη στις ανάγκες για υγιείς σχέσεις- οι συμμετέχοντες που αισθάνονται ότι οι ανάγκες τους ικανοποιούνται στη σχέση καθοδήγησης είναι πιο πιθανό να αξιολογήσουν τη σχέση τους ως αποτελεσματική από τους συμμετέχοντες που δεν έχουν αυτές τις ιδέες (Wanberg et al., 2003). Επιπλέον, καθώς μια σχέση καθοδήγησης αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας, οι ανάγκες μεταβάλλονται και επηρεάζονται από τη διαφορετικότητα και τα ατομικά χαρακτηριστικά (Ragins, 1997). Αυτό δείχνει ότι οι μεταβαλλόμενες και εξελισσόμενες απαιτήσεις των μελών μπορούν να αποτελέσουν ένα διεισδυτικό αντικείμενο έρευνας για τους ειδικούς της θετικής σχέσης.

## 1.2. Παραδοσιακό Mentoring

Η καθοδήγηση στον εργασιακό χώρο περιλαμβάνει παραδοσιακά μια έντονη διαπροσωπική ανταλλαγή μεταξύ ενός αρχαιότερου μέλους του οργανισμού, του μέντορα, και ενός λιγότερο έμπειρου μέλους, του προστατευόμενου, στο πλαίσιο της οποίας ο μέντορας παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη σταδιοδρομίας στον προστατευόμενο (Noe et al., 2002). Οι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς της καθοδήγησης στην έρευνά τους, αλλά όταν ο Haggard και οι συνεργάτες του (2011) εξέτασαν τους διάφορους ορισμούς της καθοδήγησης στη βιβλιογραφία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η καθοδήγηση περιλαμβάνει τρία κύρια συστατικά στοιχεία: την αμοιβαιότητα, την συχνή και συνεχή αλληλεπίδραση για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, τα αναπτυξιακά οφέλη.

Υπάρχουν συνήθως δύο μεγάλες κατηγορίες καθοδήγησης: Καριέρα και ψυχοκοινωνική (Kram, 1985). Η καθοδήγηση που σχετίζεται με τη σταδιοδρομία περιλαμβάνει τη χορηγία, την έκθεση και την προβολή, την προστασία, την καθοδήγηση και τις απαιτητικές εργασιακές αποστολές, ενώ η ψυχοκοινωνική καθοδήγηση περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ρόλων, την αποδοχή και την επιβεβαίωση, τη συμβουλευτική και τη φιλία. Οι έρευνες δείχνουν ότι και οι δύο πτυχές της καθοδήγησης οδηγούν σε πολλά θετικά αποτελέσματα για τους προστατευόμενους (Allen et al., 2004) και ότι ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και δημογραφικές μεταβλητές σχετίζονται με την έναρξη της καθοδήγησης (Argyee, Lo, & Kang, 1999- Turban & Dougherty, 1994- Whitely, Dougherty, & Dreher, 1992).

Ο Kram (1983, 1985) επεσήμανε ότι η μεντορική σχέση αποτελείται συνήθως από τέσσερις φάσεις. Η πρώτη φάση είναι η έναρξη, μια περίοδος έξι μηνών έως ενός έτους κατά την οποία η σχέση ξεκινά και αρχίζει να έχει σημασία και για τα δύο στελέχη. Η δεύτερη φάση είναι η καλλιέργεια, μια περίοδος δύο έως πέντε ετών κατά την οποία το φάσμα των παρεχόμενων λειτουργιών σταδιοδρομίας και ψυχοκοινωνικών λειτουργιών διευρύνεται στο μέγιστο. Η τρίτη φάση είναι ο διαχωρισμός, μια περίοδος έξι μηνών έως δύο ετών αφού η σχέση μεταβάλλεται σημαντικά λόγω διαρθρωτικών αλλαγών στο οργανωτικό πλαίσιο ή/και λόγω ψυχοκοινωνικών αλλαγών στο ένα ή και στα δύο άτομα. Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο ονομάζεται επαναπροσδιορισμός, μια απροσδιόριστη περίοδος μετά τη φάση του διαχωρισμού, κατά την οποία η σχέση είτε τερματίζεται κακήν κακώς είτε

αποκτά σημαντικά διαφορετικά χαρακτηριστικά, καθιστώντας την περισσότερο ομότιμη φίλια.

Οι έρευνες στη βιβλιογραφία της καθοδήγησης έχουν υποστηρίξει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους προστατευόμενους όσον αφορά τόσο αντικειμενικές όσο και υποκειμενικές μετρήσεις της επαγγελματικής επιτυχίας (Dougherty et al., 2013). Ενώ οι περισσότερες έρευνες στον τομέα της καθοδήγησης τα τελευταία είκοσι χρόνια επικεντρώνονται στα θετικά αποτελέσματα για τους προστατευόμενους, πρόσφατα αυξήθηκε ο αριθμός των άρθρων που εξετάζουν τις πιθανές επιβλαβείς επιπτώσεις των αρνητικών εμπειριών καθοδήγησης (Simon & Eby, 2003). Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη της θεωρίας ότι οι σχέσεις καθοδήγησης εντάσσονται σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από την υψηλή ποιότητα έως την οριακή και τη δυσλειτουργική (Noe et al., 2002). Ενώ το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας σχετικά με την αρνητική καθοδήγηση έχει επικεντρωθεί στη συμπεριφορά του μέντορα, ορισμένοι έχουν αρχίσει να εξετάζουν το ρόλο του προστατευόμενου στις αρνητικές σχέσεις (Eby & McManus, 2004).

Σύμφωνα με το πλαίσιο των Eby και McManus (2004), τα οφέλη που σχετίζονται με το mentoring εμφανίζονται κυρίως σε υψηλής ποιότητας σχέσεις mentoring, όπου οι προστατευόμενοι έχουν μάθει από τους μέντορες και έχουν επιτύχει την επιθυμητή επαγγελματική επιτυχία. Οι οριακά αποτελεσματικές σχέσεις δε δημιουργούν σοβαρά προβλήματα, αλλά οδηγούν σε χαμηλότερης ποιότητας αποτελέσματα σταδιοδρομίας για τον προστατευόμενο. Οι αναποτελεσματικές σχέσεις καθοδήγησης περιλαμβάνουν διαπροσωπικές δυσκολίες, όπως συγκρούσεις και διαφωνίες εντός της δυάδας, οι οποίες μπορεί να προκύψουν ακόμη και όταν και τα δύο μέρη έχουν καλές προθέσεις. Τέλος, οι εξαιρετικά δυσλειτουργικές σχέσεις καθοδήγησης περιλαμβάνουν σαμποτάζ, κακόβουλη εξαπάτηση, εκμετάλλευση ή εγωκεντρικές συμπεριφορές και γενικά προκαλούνται από αρνητικές προθέσεις (Eby & McManus, 2004).

### **1.3. Σχήματα σχέσεων στην συμβουλευτική διαδικασία**

Οι σύνθετες γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην καθοδήγηση και άλλες ευεργετικές συνδέσεις στην εργασία μπορούν να παρουσιαστούν μέσω του θεωρητικά πλούσιου φακού της θεωρίας της σχεσιακής γνώσης. Για την κατανόηση των γνωστικών μηχανισμών που διέπουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η θεωρία

της σχεσιακής νόησης επεκτείνει τη θεωρία της κοινωνικής νόησης στις σχέσεις (Haslam, 2004). Η μελέτη της θεωρίας της κοινωνικής νόησης εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και οργανώνουν στο μυαλό τους πληροφορίες σχετικά με άλλους ανθρώπους και τον εαυτό τους (Fiske, 1992). Τα σχήματα αποτελούν το θεμελιώδες δόγμα της υπόθεσης της κοινωνικής νόησης (Markus & Zajonc, 1985). Τα εννοιολογικά πλαίσια που είναι γνωστά ως σχήματα κατευθύνουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου σε κοινωνικές καταστάσεις (Berscheid, 1994). Οι προσδοκίες μας σχετικά με τη δική μας συμπεριφορά, τη συμπεριφορά των άλλων και τη φύση και τα αποτελέσματα των μελλοντικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων επηρεάζονται από τα νοητικά μας μοντέλα, τα οποία διαμορφώνουμε από προηγούμενες εμπειρίες (Markus & Zajonc, 1985). Τα σχήματα επηρεάζουν τις κοινωνικές πληροφορίες στις οποίες δίνουμε προσοχή, τον τρόπο με τον οποίο οι νέες πληροφορίες κατηγοριοποιούνται και ερμηνεύονται και τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες αποθηκεύονται και ανακτώνται από τη μνήμη (Berscheid, 1994- Markus & Zajonc, 1985). Τα σχήματα είναι ουσιαστικά δομημένα συστήματα σιωπηρών πληροφοριών που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία, την ερμηνεία και την αξιολόγηση της δικής μας συμπεριφοράς, της συμπεριφοράς των άλλων και των διαπροσωπικών σχέσεων (Planalp, 1987).

Τα σχεσιακά σχήματα περιγράφηκαν για πρώτη φορά από τον Planalp (1987) ως συνεκτικά πλαίσια σχεσιακής γνώσης που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των σχεσιακών σημασιών των μηνυμάτων και ενημερώνονται ως απάντηση στη συνεχή εμπειρία της σχέσης. Προσφέρουν το γνωστικό ισοδύναμο των ορισμών σύνδεσης που κατευθύνουν τη δημιουργία και την κατανόηση των μηνυμάτων (Planalp, 1987). Με αναφορές στα κοινωνικογνωστικά μοντέλα προσωπικότητας, στη θεωρία των σχεσιακών μοντέλων, στη διαπροσωπική θεωρία, στη θεωρία της προσκόλλησης, στη θεωρία των σεναρίων και στη θεωρία του σχεσιακού εαυτού, το πλαίσιο των σχεσιακών σχημάτων του Baldwin (Baldwin, 1999) ενσωματώνει και επεκτείνει τις έννοιες του Planalp (Ogilvie & Ashmore, 1991). Τα σχεσιακά σχήματα είναι γνωστικές δομές που αναπαριστούν κανονικότητες στα μοτίβα των διαπροσωπικών σχέσεων και έχουν τρία αλληλένδετα συστατικά: ένα σχήμα εαυτού, ένα σχήμα άλλου και ένα διαπροσωπικό σενάριο που κατευθύνει τα μοτίβα αλληλεπίδρασης στη σχέση. Ο Baldwin (1992) όρισε τα σχεσιακά σχήματα ως εξής. Τα αυτο-σχήματα είναι ιδέες που έχει κάποιος για τον εαυτό του σε μια συγκεκριμένη σχέση. Η έννοια αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι οι άνθρωποι έχουν

πολλούς εαυτούς και ότι ένα συγκεκριμένο τμήμα του εαυτού, η λειτουργική αυτοαντίληψη, ενεργοποιείται σε μια συγκεκριμένη σχεσιακή κατάσταση (Markus & Kunda, 1986).

Η εσωτερίκευση των σχέσεων στο λειτουργικό μοντέλο του εαυτού αναπτύσσεται από το σχεσιακό μοντέλο του εαυτού των Ogilvie και Ashmore (1991): «Όχι μόνο εσωτερικεύουμε και αναπαριστούμε νοητικά τον εαυτό μας και τους άλλους- διαμορφώνουμε επίσης εικόνες για το πώς είμαστε και πώς αισθανόμαστε όταν βρισκόμαστε με συγκεκριμένα άλλα άτομα στη ζωή μας» (σ. 286). Παρατήρησαν ότι οι εμπειρίες του παρελθόντος είχαν αντίκτυπο στα αυτοσχήματα του ατόμου για το "ποιος είμαι όταν είμαι μαζί σου" και ότι αυτά τα αυτοσχήματα επηρεάζουν τη μελλοντική συμπεριφορά (Ogilvie, Fleming, & Pennell, 1998). Τέλος, έθεσαν την εκπληκτική υπόθεση ότι οι άνθρωποι σχηματίζουν αστερισμούς του εαυτού με άλλες δομές που αντανακλούν πιο καθολικά πρότυπα εμπειριών σε συγκρίσιμα είδη αλληλεπιδράσεων (Ogilvie & Ashmore, 1991). Τα αυτοσχήματα είναι ουσιαστικά νοητικές αναπαραστάσεις του "ποιος είμαι μαζί σου" και, ευρύτερα, "ποιος είμαι όταν είμαι με κάποιον σαν εσένα". Κατά συνέπεια, τα αυτοσχήματα των ατόμων ενσωματώνουν τόσο συγκεκριμένες σχέσεις όσο και γενικά πρωτότυπα. Τα σχεσιακά σχήματα περιέχουν επίσης διαπροσωπικά σενάρια που κατευθύνουν τους ρόλους και τις συμπεριφορές στη σχέση, εκτός από τα σχήματα του εαυτού και των άλλων (Baldwin, 1992). Ο Baldwin (1992) περιέγραψε τα διαπροσωπικά σενάρια ως "μια γνωστική δομή που εκφράζει μια ακολουθία πράξεων και συμβάντων που εγκαθιδρύει ένα στερεότυπο πρότυπο σχέσης", αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία των σεναρίων και άλλες θεωρίες για τα διαπροσωπικά σενάρια (σ. 468). Τα διαπροσωπικά σενάρια αναπτύσσονται από προηγούμενες συναντήσεις και εμπειρίες και αντανακλούν πολιτισμικά επικρατούντα συστήματα νοήματος.

Η συμβουλευτική αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία η οποία γνωρίζει βελτίωση στην αποτελεσματικότητα όταν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ατόμου που τη δέχεται. Πρόκειται για μια περίπλοκη και ποικίλη διαπροσωπική σχέση που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις μοναδικές ιδιότητες και των δύο συμμετεχόντων, σύμφωνα με τους Allen και συν. (2004). Η καθοδηγητική σχέση βοηθά στην ανάπτυξη του καθοδηγούμενου μέσα από περίπλοκες διαδικασίες. Διακρίνεται από ένα κλίμα ανοιχτής, ειλικρινούς επικοινωνίας, σεβασμού και εμπιστοσύνης και παρέχει υποστήριξη που είναι κατάλληλη και συναφής με τις ανάγκες του μαθητή (Bierema & Merriam, 2002). Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν

την καθοδήγηση, έναν τρόπο μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι η διαδραστική συζήτηση και ο δημιουργικός προβληματισμός. Οι ιδιότητες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός διαδραστικού και ανατροφοδοτικού δεσμού (Tillema et al., 2015). Προκειμένου να υποστηριχθεί ο ρόλος του μέντορα ως βοηθού, η καθοδήγηση αφορά, επομένως, τη μάθηση μέσω του διαλόγου και περιλαμβάνει εκτεταμένη αξιολόγηση και προβληματισμό από την πλευρά του μέντορα, συχνά γνωστό ως αναστοχασμό. Ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος μπορούν να συνομιλούν και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καθοδήγησης ή κάθε μέντορας μπορεί να υποστηρίζει έναν αριθμό καθοδηγούμενων.

Ο μέντορας βοηθά τον καθοδηγούμενο μέσω των διαδικασιών της διδασκαλίας, της συμβουλευτικής, της ψυχολογικής υποστήριξης, ακόμη και της ενθάρρυνσης (Zey, 1984). Αυτό που είναι γνωστό είναι ότι για να είναι επιτυχείς οι προσπάθειές του, πρέπει να αφιερώσει τον απαραίτητο χρόνο και την απαραίτητη προσπάθεια, αντλώντας τόσο από τις επαγγελματικές όσο και από τις προσωπικές του εμπειρίες για να βοηθήσει τους μεντόρους του σε ψυχολογικό και επαγγελματικό επίπεδο (Redmond, 2015). Από αυτή την άποψη, ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για τον καθοδηγούμενο, υποστηρίζοντας, συμβουλεύοντας και ασκώντας εποικοδομητική κριτική στον καθοδηγούμενο σχετικά με τη σταδιοδρομία του (Noe, 1988). Οι συμμετέχοντες μπορούν να εμπλακούν σε μια αμφίδρομη, συμμετοχική συζήτηση ανάλογα με το πρόγραμμα. Μεταξύ των κρίσιμων στοιχείων που οι Eller, Lev και Feurer (2014) υποστηρίζουν ότι συμβάλλουν στην επιτυχία των δραστηριοτήτων καθοδήγησης είναι η παρουσία μεντόρων που είναι προσιτοί και ενθουσιώδεις για τη δουλειά τους, η παρουσία μεντόρων που έχουν κίνητρα και είναι πρόθυμοι να ζητήσουν βοήθεια και η ανάπτυξη σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου.

Δεδομένου ότι κάθε κατάσταση είναι ατομική, βασίζεται σε μια ιδιαίτερη σχέση και αποτελείται από έναν εξαιρετικά πολύπλοκο συνδυασμό γνωστικών, συναισθηματικών και διαπροσωπικών μεταβλητών, η διαδικασία του mentoring είναι μοναδική και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα εμπλεκόμενα άτομα (Hawkey, 1997). Οι Alemdag και Erdem (2017) διαχωρίζουν τρεις κατηγορίες βοήθειας στην έρευνά τους: την εργαλειακή, τη συναισθηματική και τη γνωστική υποστήριξη. Με την ανταλλαγή γενικών διδακτικών εμπειριών, την παροχή καθοδήγησης και πληροφοριών, η γνωστική βοήθεια συνεπάγεται την ανάλυση του ζητήματος, την εξεύρεση λύσης και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Η ενσυναίσθηση, η



συμπόνια, ο έπαινος και η ενθάρρυνση αποτελούν χαρακτηριστικά της συναισθηματικής υποστήριξης. Η παροχή ψηφιακού περιεχομένου συνδέεται με την εργαλειακή υποστήριξη. Η διαδικασία της καθοδήγησης μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές μορφές και τα στάδια ανάπτυξης της σχέσης καθοδήγησης μπορούν να αλλάξουν και να διακριθούν. Ωστόσο, η κατανόηση της φύσης της καθοδήγησης, της διαδικασίας και των διαφόρων στοιχείων που την απαρτίζουν μπορεί να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να προσεγγίσουν τη διαδικασία με μια πιο ενημερωμένη προοπτική που μπορεί να τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους (Ambrosetti, 2014).

#### **1.4. E-mentoring (ηλεκτρονική καθοδήγηση)**

Οι κοινωνικοί, οικονομικοί και επιστημονικοί κλάδοι που συνθέτουν τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης υφίστανται συνεχείς αλλαγές. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, μια τεχνολογική επανάσταση άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν, οργανώνουν και παρουσιάζουν τις πληροφορίες. Η επανάσταση αυτή πυροδοτήθηκε από το Διαδίκτυο και την εξάπλωση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Οι τεχνολογικές εξελίξεις, ιδίως οι βελτιώσεις στην ηλεκτρονική επικοινωνία, δημιούργησαν νέες και εκπληκτικές ευκαιρίες για τη γεφύρωση κοινωνικών και ψυχολογικών αποστάσεων. Έχουν επίσης καταστήσει δυνατή την πρόοδο της διαδικασίας καθοδήγησης χωρίς να βασίζεται στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση (Single & Single, 2005). Στη σημερινή κουλτούρα της γνώσης, όπου η επικοινωνία γίνεται όλο και περισσότερο ηλεκτρονική, γρήγορη και παγκόσμια, η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο μπορεί να μην είναι πάντα εφικτή (Leppisaari & Tenhunen, 2009). Ως αποτέλεσμα των συνεχών αλλαγών στις απαιτούμενες δεξιότητες, οι οποίες απαιτούν ευέλικτα, ευκίνητα, καινοτόμα μοντέλα χωρίς περιορισμούς χρόνου-χώρου και λύσεις που είναι ευκολότερα διαχειρίσιμες, ταχύτερες και λιγότερο δαπανηρές από τις παραδοσιακές μορφές καθοδήγησης, η διαδικτυακή καθοδήγηση γίνεται όλο και πιο δημοφιλής επιλογή στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης στον επιχειρηματικό κόσμο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι συνεχείς αλλαγές στις απαιτούμενες δεξιότητες απαιτούν τέτοια μοντέλα.

Η ηλεκτρονική καθοδήγηση διαφέρει από τα παραδοσιακά προγράμματα καθοδήγησης πρόσωπο με πρόσωπο, καθώς δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των ηλεκτρονικών αλληλεπιδράσεων για την προώθηση των δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων. Σε έναν ψηφιακό κόσμο, πρόκειται για ένα αναπτυσσόμενο είδος καθοδήγησης που παρέχει κατεύθυνση, βοήθεια, προστασία, διευκόλυνση και υποστήριξη. Άλλοι όροι για το e-mentoring στη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν το online mentoring, το Internet mentoring, το tele-mentoring, το email mentoring, το virtual mentoring ή το cyber-mentoring (Perren, 2003).

Σύμφωνα με τον Zey (1984), η διαδικτυακή καθοδήγηση είναι μια σχέση που είναι αμοιβαία επωφελής και προσφέρει μάθηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, πρόοδο και μοντελοποίηση με τρόπο που συνήθως δεν έχει όρια, είναι ισότιμη και ποιοτικά διαφορετική από την παραδοσιακή καθοδήγηση πρόσωπο με πρόσωπο. Η διαδικτυακή καθοδήγηση μπορεί να λάβει χώρα οπουδήποτε στον κόσμο. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι μια σχέση που δημιουργείται μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ ενός ατόμου με μεγαλύτερη εμπειρία και ενός ατόμου με λιγότερη εμπειρία, προκειμένου να αυξηθούν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και η αυτοπεποίθηση των ατόμων με λιγότερη εμπειρία, ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν στη σταδιοδρομία τους. Οι Single και Muller (2001) ορίζουν το e-mentoring ως μια σχέση μεταξύ ενός ατόμου με μεγαλύτερη εμπειρία και ενός ατόμου με λιγότερη εμπειρία. Τα επίσημα προγράμματα e-mentoring έχουν την τάση να λειτουργούν ως σύνδεσμος μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης, επιτρέποντας την ευελιξία του προγράμματος και την άρση των γεωγραφικών περιορισμών που διαφορετικά θα καθιστούσαν τις παραδοσιακές ευκαιρίες mentoring μη βιώσιμες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα επίσημα προγράμματα e-mentoring τείνουν να παρέχονται μέσω του διαδικτύου (de Janasz & Godshalk, 2013). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση ορίζεται από τους Bierema και Merriam (2002) ως «η αμοιβαία επωφελής σχέση μεταξύ ενός μέντορα και ενός καθοδηγούμενου που παρέχει εκπαίδευση, συμβουλές, ενθάρρυνση, προώθηση και μοντέλα ευκαιριών και διαμορφώνεται πέρα από εμπόδια όπως ο χρόνος, η απόσταση και η κουλτούρα, ή ακόμη και παρακάμπτει τις προκλήσεις που θέτουν η φυλή, το φύλο, η ηλικία και η ιεραρχία». Επισημαίνουν επίσης ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση ανοικτών γραμμών επικοινωνίας, να προωθήσει την ανάπτυξη συνεργατικών προσπαθειών και να εμπνεύσει υποστήριξη.

Η απόσταση μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου μπορεί να μειωθεί με τη βοήθεια των τεχνολογιών δικτύου, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ηλεκτρονική καθοδήγηση. Λόγω της ταχείας ανάπτυξης της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι πλέον εφικτή και επωφελής, καθώς μια σειρά από τεχνολογικές εξελίξεις υποστηρίζουν τους ρόλους στην επαγγελματική και ψυχολογική μοντελοποίηση (Rowland, 2012). Χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο για να διευκολύνει τις συνδέσεις μεταξύ συνομηλίκων σε άγνωστα περιβάλλοντα και να προσφέρει ευκαιρίες καθοδήγησης που διαφορετικά δεν θα ήταν δυνατές (Kasprisin et al., 2003). Η ηλεκτρονική/απομακρυσμένη καθοδήγηση χρησιμοποιείται ως χώρος για την καθοδήγηση και πλεονεκτεί ως εναλλακτική της παραδοσιακής μορφής, επειδή κάνει χρήση των ηλεκτρονικών μέσων ως κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων (Bierema & Merriam, 2002). Οι δραστηριότητες ηλεκτρονικής καθοδήγησης μπορούν να διεξαχθούν με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, φόρουμ, δωματίων συνομιλίας, ιστολογίων, τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης και άλλων ηλεκτρονικών μέσων (Smith & Israel, 2010). Σύμφωνα με τους Ensher και Murphy (2007), η ηλεκτρονική καθοδήγηση ενισχύει τις αναπτυξιακές συνδέσεις αυξάνοντας την προσβασιμότητα του μέντορα, ελαχιστοποιώντας τον αντίκτυπο των ουσιαστικών διαφορών των συμμετεχόντων και ελαχιστοποιώντας τον αντίκτυπο των δημογραφικών στοιχείων (όπως η ηλικία και το φύλο) στις αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο.

Η χρήση εργαλείων web 2.0, σύμφωνα με τους Harris και Rae (2009), δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον χρήστη και στο περιεχόμενο που δημιουργείται, καθιστά απλή την κοινή χρήση δεδομένων και περιεχομένου, εξασφαλίζει ότι όλοι συμμετέχουν ισότιμα στις συνεργατικές προσπάθειες, προωθεί νέες μορφές αλληλεπίδρασης και καθιστά τον Παγκόσμιο Ιστό μια κοινωνική πλατφόρμα για τη δημιουργία και την ανταλλαγή περιεχομένου. Τα podcasts επιτρέπουν στους ακροατές να επικοινωνούν υλικό πολυμέσων, ενώ παράλληλα συμμετέχουν σε συζητήσεις σε ιστολόγια, και οποιοσδήποτε μπορεί να προσθέσει ή να επεξεργαστεί περιεχόμενο σε wikis. Τα κοινωνικά δίκτυα όπως το Facebook και το Twitter καθώς και οι εικονικοί κόσμοι αποτελούν πρόσθετη τεχνολογία (Rowland, 2012). Η αναγνώριση των συνεισφορών των συναδέλφων, η σύνθεση και η σύνοψη, ο εντοπισμός καλών ιδεών, το άνοιγμα νέων διαύλων ανάπτυξης, η επισήμανση χρήσιμων πηγών, η αντίκρουση και η οικοδόμηση επιχειρημάτων, ο καθορισμός

τομέων συμφωνίας και διαφωνίας και η ενθάρρυνση της εξερεύνησης είναι απαραίτητα για μια επιτυχημένη σχέση καθοδήγησης (Hawkridge, 2003).

Τα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής καθοδήγησης προωθούν την ανάπτυξη σύνθετων, προσαρμόσιμων και αμοιβαία επωφελών αλληλεπιδράσεων που απαιτούν την εμπλοκή και την ενεργό συμμετοχή όλων των μερών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι κατά τη συμμετοχή στο e-mentoring, οι συμμετέχοντες αρχικά δεν είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τις ηλεκτρονικές ανταλλαγές- ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι σταδιακά εξοικειώνονται με αυτές (Fransson, 2016). Τόσο οι μέντορες όσο και οι καθοδηγούμενοι μπορούν να διαφυλάξουν και να αντιμετωπίσουν με προσοχή τις μεταξύ τους σχέσεις μέσα από έναν παρατεταμένο, διαδραστικό και ασύγχρονο διάλογο (Single & Muller, 2001). Η έρευνα των Alemdag & Erdem από το 2017 έδειξε ότι οι μέντορες δεν είναι μόνο οι αθόρυβοι και αδρανείς αποδέκτες βοήθειας σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον όπου οι μέντορες συμμετέχουν σε δραστηριότητες καθοδήγησης για την παροχή κατεύθυνσης, υποστήριξης και ομότιμης συνεργασίας.

Τόσο η επαγγελματική όσο και η ψυχολογική βοήθεια παρέχονται μέσω των διαδικασιών και των λειτουργιών που συναντώνται στα πλαίσια του e-mentoring, οι οποίες είναι πανομοιότυπες με εκείνες που συναντώνται στις συμβατικές εφαρμογές (Scandura, 1992). Αν και οι διαδικασίες περιλαμβάνουν δύο άτομα που αναπτύσσουν μια σχέση καθοδήγησης, λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες. Για παράδειγμα, οι ηλεκτρονικοί καθοδηγητές και οι ηλεκτρονικοί καθοδηγούμενοι μπορεί να λειτουργούν από ένα εκπαιδευτικό κέντρο, ένα γραφείο ή το σπίτι τους (Owen, 2015). Διαπιστώθηκαν συνομιλίες που έμοιαζαν με πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις όταν χρησιμοποιήθηκαν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και η συνομιλία. Η επικοινωνία επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα αρχειοθέτησης των απαντήσεων, την ώρα της ημέρας και τον τρόπο με τον οποίο παρέχονταν οι πληροφορίες (Smith & Israel, 2010).

Τα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών αλληλεπιδράσεων διευκολύνουν την ανάπτυξη ανοικτών, δεκτικών σχέσεων (Thompson et al., 2010). Οποιοδήποτε λογισμικό ηλεκτρονικής καθοδήγησης ανταποκρίνεται στις τακτικές, τις ρυθμίσεις και τους ποικίλους πληθυσμούς, όπως η υποστήριξη προσφέρεται από κάποιον που έχει τον έλεγχο των γνώσεών του σε αντίθεση με κάποιον που την χρειάζεται για να βελτιώσει τις πρακτικές του (Quintana & Zambrano, 2014).

## 1.5. Χαρακτηριστικά του mentoring

Τα θεωρητικά θεμέλια του θεσμού του μέντορα, τα οποία χρονολογούνται από τη δεκαετία του 1980 και μετά, θα πρέπει να συζητηθούν εν συντομία σε αυτό το σημείο. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρητική θεμελίωση της επαγγελματικής μαθησιακής στόχευσης επηρεάζεται από τη γνωστική ψυχολογία, τις νεοβιγγοκεντρικές (Lev Semyonovich Vygotsky) και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες. Τα θεωρητικά μοντέλα μάθησης, αυτοελέγχου, εκπαίδευσης ενηλίκων, ηγεσίας και λειτουργίας του συστήματος συγκλίνουν με τις σύγχρονες ιδέες συμμετοχικής καθοδήγησης (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Η ανθρωπιστική προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στην προσφορά συναισθηματικής καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους ενδυναμώσει όσο το δυνατόν περισσότερο, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις διάφορες και σύνθετες πιέσεις που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, είναι η πρώτη από τις τρεις μεγάλες θεωρητικές προσεγγίσεις που επισημαίνουν οι Παππάς & Ιορδανίδης (2017). Η δημιουργία ενός "προφίλ" διδασκαλίας για τον αρχάριο ή τον πρόσφατα πιστοποιημένο εκπαιδευτικό που είναι συμβατό με την τρέχουσα σχολική κουλτούρα, καθώς και η μοντελοποίηση της διδασκαλίας από την οπτική γωνία του μέντορα, αποτελούν βασικά συστατικά της δεύτερης θεωρητικής μεθόδου, γνωστής ως πλαισιωμένη μαθητεία. Η καθοδήγηση που παρέχεται στους νέους εκπαιδευτικούς απεικονίζεται στην τρίτη θεωρητική άποψη, την κριτική κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, ως μια προσπάθεια υιοθέτησης μιας διερευνητικής-επαγγελματικής νοοτροπίας προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η βελτίωση της διδακτικής τους επίδοσης (Delaney, 2012).

Υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων, είναι απαραίτητο να επικεντρωθούμε σε τρία μοντέλα καθοδήγησης που ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες απαιτήσεις των νέων και άπειρων εκπαιδευτών. Τα μοντέλα αυτά περιλαμβάνουν το μοντέλο δεξιοτήτων (εκπαίδευση με παρακολούθηση της απόκτησης δεξιοτήτων), το μοντέλο μαθητείας (συνεργατική διδασκαλία) και το αναστοχαστικό μοντέλο, μια συστημική προσέγγιση που ενσωματώνει το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο για την υποστήριξη των μαθητών καθώς μετακινούνται από το θεμελιώδες στάδιο της ικανότητας σε μια πιο κριτική προοπτική (Pottinger et al., 2019).

Αντίθετα, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τρεις βασικές ποιοτικές ομαδοποιήσεις. Ένα καλό παράδειγμα αυτού του είδους καθοδήγησης είναι η

αντιπροσωπευτική καθοδήγηση, στην οποία οι νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτές θέτουν τα πρότυπα συμπεριφοράς και οι μέντορες λειτουργούν ως σύμβουλοι. Στο τρίτο είδος καθοδήγησης, γνωστό ως καθοδηγητική καθοδήγηση, ο μέντορας δημιουργεί την ατζέντα του εκπαιδευτικού και τον καθοδηγεί στην επίτευξη των πρακτικών στόχων. Ο δεύτερος τύπος καθοδήγησης είναι συμμετοχικός, όπου οι δραστηριότητες της ημερήσιας διάταξης επιλέγονται από κοινού από τον μέντορα και τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Ως αποτέλεσμα, ο μέντορας πρέπει να εξετάσει όλες τις λειτουργίες και τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται μέσα στο σύστημα καθοδήγησης του ιδρύματος (Παπά & Ιορδανίδης, 2017).

Για την αντιμετώπιση των αναγκών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζει και δίνει προτεραιότητα σε τρεις κατηγορίες βοήθειας. Η πρώτη είναι η προσωπική υποστήριξη, κατά την οποία ο μέντορας προσπαθεί να μετριάσει τη νευρικότητα του νέου εκπαιδευτικού, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και να βοηθήσει στην οικοδόμηση της επαγγελματικής του ταυτότητας με ποικίλους τρόπους. Το δεύτερο είδος βοήθειας είναι η κοινωνική υποστήριξη, η οποία προσπαθεί να διασφαλίσει ότι ο νεοπροσληφθείς εκπαιδευτικός θα ενταχθεί στη σχολική κοινότητα και θα αλληλεπιδράσει και θα συνεργαστεί καλά με τα μέλη της. Το τρίτο είδος υποστήριξης είναι η επαγγελματική βοήθεια, η οποία προσπαθεί να βελτιώσει τις επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες του νέου εκπαιδευτικού. Ο θεσμός που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό ασχολείται με την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική υποστήριξή του, δεδομένων των προαναφερθέντων (European Commission, 2010).

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθούν οι τέσσερις βασικοί τύποι βοήθειας που ορίζονται από τους Hobson και συνεργάτες, που μπορεί να παρέχει ο μέντορας στον νεοπροσληφθέντα εκπαιδευτικό (2015). Τουλάχιστον σε θεμελιώδες επίπεδο, οι εν λόγω μελετητές γνωρίζουν ότι το έργο του μέντορα μπορεί να ταξινομηθεί σε δύο βασικές κατηγορίες: παθητικό και ενεργητικό. Σε ένα δευτερεύον επίπεδο, αυτοί οι δύο άξονες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προσδιορισμό του κατά πόσον ο μαθητευόμενος λαμβάνει τη σωστή καθοδήγηση από τον μέντορα. Από αυτή την άποψη, ο ρόλος του μέντορα είναι ενεργητικός όταν δίνει καθοδήγηση στον μαθητευόμενο (Hobson et al., 2015).

## 1.6. Δεξιότητες μέντορα

Είναι ακριβές να πούμε ότι το έργο που καλείται να επιτελέσει ένας μέντορας είναι ιδιαίτερα σύνθετο και εξεζητημένο, διότι περιλαμβάνει όχι μόνο τη διδασκαλία στην τάξη, αλλά και την παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης σε λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς και συναδέλφους στο σχολικό περιβάλλον και την καλλιέργεια θετικών σχέσεων εργασίας με όλα τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Ένα από τα σημαντικότερα σημεία που τονίζεται από τη βιβλιογραφία είναι ότι ο μέντορας πρέπει να διαθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ικανού εκπαιδευτικού καθώς και πλούσια εμπειρία προκειμένου να επιτελέσει τη θέση του και να λειτουργήσει ως πρότυπο (Moir, 2005).

Η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση και η ικανότητα να αντιμετωπίζει τους μαθητές με σεβασμό και φροντίδα είναι μεταξύ των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, αλλά δεν είναι τα μόνα. Για την επίτευξη των στόχων, θα πρέπει να έχει όραμα και να είναι δεκτικός σε νέες προτάσεις. Οι δεξιότητες ενός αποτελεσματικού μέντορα πρέπει να περιλαμβάνουν τόσο τον προβληματισμό όσο και την ανάλυση επίλυσης προβλημάτων (Blake-Beard et al., 2021).

Η Παπαναούμ (2005), από την πλευρά της, τονίζει τη σημασία της γνωστικής βάσης, των διδακτικών δεξιοτήτων και των στάσεων ενός μέντορα, καθώς και της χρήσης σύγχρονων στρατηγικών διδασκαλίας. Η δημιουργικότητα, η έμπνευση, η διαίσθηση και η υπευθυνότητα είναι χαρακτηριστικά που μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για την αποτελεσματική επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσης με τον μαθητή (Booren et al., 2009). Τα προαναφερθέντα στοιχεία τονίζονται επίσης από τους Mudzielwana & Maphosa (2014), οι οποίοι αναφέρουν περαιτέρω ότι οι μέντορες πρέπει να είναι παθιασμένοι και χιουμοριστικοί.

Για να εκπληρώσει τις ευθύνες του, ο μέντορας πρέπει να αναγνωρίζει τα όρια του εκπαιδευόμενου και να αποδέχεται τα μοναδικά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητά του χωρίς να τον κρίνει (Barrera et al., 2010). Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας να ακούτε προσεκτικά και να κάνετε ένα βήμα πίσω όταν αναγνωρίζετε ότι το άτομο που καθοδηγείτε αντιμετωπίζει προβλήματα (Clark & Bymes, 2012). Για την αποτελεσματική διαχείριση και διευθέτηση των συγκρούσεων, είναι απαραίτητο να διαθέτετε εκλεπτυσμένες διαπροσωπικές δεξιότητες και ενισχυμένες ικανότητες συνεργασίας. Επειδή θα κληθούν να κάνουν ηθικές κρίσεις

κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, οι ηθικές ιδιότητες του ατόμου που αναλαμβάνει τον ρόλο του μέντορα είναι εξίσου σημαντικές (Thuο, 2017).

Τα προηγούμενα δείχνουν ότι οι μέντορες πρέπει να επιλέγονται με αυστηρά κριτήρια και να επιδεικνύουν καθοδηγητικές ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στο έργο τους (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Θα πρέπει να είναι σε θέση να οργανώσουν και να υλοποιήσουν το πρόγραμμα σε συνεργασία με τους φοιτητές, δίνοντας ίση βαρύτητα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών και στην επιτυχή διδασκαλία και μάθηση των φοιτητών (Langdon et al, 2012). Τα σημαντικότερα προσόντα για έναν μέντορα είναι η γνώση του γνωστικού αντικείμενου και η ικανότητα μετάδοσης αυτής της γνώσης σε άλλους (διδασκτική γνώση), η γνώση του πώς ένα άτομο μαθαίνει και αναπτύσσεται (παιδαγωγική γνώση), η γνώση του κοινωνικού, πολιτισμικού και θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης και η οργανωτική επάρκεια (διοικητική γνώση) (Güler & elik, 2022). Εάν τα μελλοντικά προγράμματα δημιουργηθούν και υλοποιηθούν με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών, μπορούν να προσφέρουν στους μέντορες ουσιαστική και αποτελεσματική βοήθεια, καθώς και τις ιδιότητες και τις ικανότητες που θα πρέπει να τους οδηγήσουν στην επιτυχία (Hudson, 2012).

## **1.7. Προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού mentoring**

Σε γενικές γραμμές, πρέπει να τονιστεί ότι, σύμφωνα με την παγκόσμια βιβλιογραφία, για να είναι αποτελεσματικό ένα σύστημα καθοδήγησης, είναι απαραίτητη μια ολοκληρωμένη προοπτική και προσέγγιση της συγκεκριμένης διαδικασίας καθοδήγησης. Τα ακόλουθα αποτελούν βασικά στοιχεία σε αυτό το πλαίσιο (Hobson et al. 2009):

- Οργάνωση της εποπτείας και της βοήθειας του εκπαιδευτικού.
- Διαθεσιμότητα χρόνου.
- Ετοιμότητα για να καθοδηγήσει άλλους.
- Επιλογή μέντορα.
- Ουσιαστική δέσμευση και επικοινωνία μεταξύ των δύο μερών.
- Κατάρτιση μέντορα.
- Μια σειρά από τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία του mentoring.
- Παροχή εξωτερικών κινήτρων.



- Συμμετοχή του μέντορα στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση του προγράμματος.
- Συμμετοχή του μέντορα στη διαδικασία καθοδήγησης.

Η διαδικασία καθοδήγησης εντάσσεται σαφώς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο σύνολό του, όταν λαμβάνονται υπόψη οι προαναφερθέντες παράγοντες. Οι διοικητικοί υπάλληλοι και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί πρέπει συνεπώς να προσφέρουν το χρόνο, την εμπειρία και τις γνώσεις τους, που είναι μία από τις βασικές προϋποθέσεις. Η ανάγκη αποφυγής της επικάλυψης καθηκόντων, καθώς σε αντίθετη περίπτωση αυξάνεται η πιθανότητα συγκρούσεων, είναι μια άλλη εξίσου σημαντική πτυχή. Όταν ο διευθυντής δεν είναι σε θέση να επιβλέπει την υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών, ορίζεται ένας εκπαιδευτικός/θεματικός σύμβουλος για να το κάνει (Waterman & He, 2011).

Το ζήτημα της κατάρτισης είναι ουσιώδες για την αποτελεσματικότητα του ρόλου του μέντορα. Ο Bullough (2012) δήλωσε ότι οι μέντορες χρειάζονται καθοδήγηση, καθώς το να είσαι μέντορας χρειάζεται κάτι περισσότερο από το να είσαι απλά ένας ικανός και καταξιωμένος εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτής που αναλαμβάνει αυτή την ευθύνη θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένος για τους στόχους, τις ευθύνες και τον ρόλο που αναμένεται από αυτόν (Hobson, 2003). Σύμφωνα με τον Gardiner (2010), οι μέντορες χρειάζονται συνεχή υποστήριξη, καθώς πρέπει να εφαρμόζουν στην πράξη τις θεωρίες τους σχετικά με την καθοδήγηση. Η καθοδήγηση απαιτεί εμπειρία, αναστοχασμό και συνεχή υποστήριξη ως διαδικασία ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι απόψεις του Kajs για το θέμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης των μεντόρων (2002). Πιο συγκεκριμένα, πριν από την έναρξη των καθηκόντων τους, οι εργαζόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης που επικεντρώνονται στις ακόλουθες πτυχές:

- Στάδια στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Διαπροσωπικές ικανότητες που υποστηρίζουν τη διαμόρφωση, την αξιολόγηση και την καθοδήγηση.
- Κατανόηση των θεμάτων που αφορούν την αξιολόγηση της επαγγελματικής προόδου.

Τα ευρήματα της μελέτης (Green-Powell, 2012) δείχνουν ότι βασικό συστατικό στοιχείο της επιτυχημένης καθοδήγησης είναι η ανάπτυξη μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευτικού. Υπό το πρίσμα αυτό, είναι

σημαντικό ο μέντορας, εκτός από τα υψηλότερα τυπικά προσόντα που πρέπει να διαθέτει, να διαθέτει ποικίλες επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες που ενθαρρύνουν τη δημιουργία μιας υγιούς διαπροσωπικής σχέσης με τον νέο εκπαιδευτικό.

Σε αυτή την περίπτωση, είναι εξίσου σημαντικό να δημιουργηθεί μια σχέση που να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη. Ο μέντορας θα πρέπει να θεωρείται αξιόπιστος και ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζει κριτική με τη μορφή συστάσεων ή σχολίων. Για να κατανοήσει πλήρως τις δυσκολίες και τις ανησυχίες του νέου εκπαιδευτικού, το άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα θα πρέπει επίσης να διαθέτει αυξημένη ενσυναίσθηση (Green-Powell, 2012).

## **1.8. Δυσκολίες**

Έχουν γίνει έρευνες σχετικά με τα στοιχεία που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος καθοδήγησης και τα εμπόδια στην εφαρμογή του. Η εφαρμογή των προγραμμάτων καθοδήγησης και ο ρόλος του μέντορα είναι δύσκολες διαδικασίες, τη σημασία της τοποθεσίας, του φόρτου εργασίας και του χρόνου. Υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες και κατάλληλες συνθήκες για έναν μέντορα και έναν νέο εκπαιδευτικό να δημιουργήσουν μια γνήσια διαπροσωπική σχέση όταν εργάζονται στο ίδιο περιβάλλον. Δεδομένου αυτού, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμο να εργάζονται στην ίδια σχολική περιφέρεια, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν συχνότερα (Long et al., 2012).

Ωστόσο, ο χρόνος και ο αυξανόμενος φόρτος εργασίας, που επηρεάζουν τόσο τη συχνότητα όσο και την ποιότητα των επαφών μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου, αποτελούν περιοριστικούς παράγοντες για την προσαρμογή αυτών των προγραμμάτων (Philips & Fragoulis, 2010). Υπό το πρίσμα αυτών των ζητημάτων, η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία Συλλόγων Εκπαιδευτικών (2008) προτρέπει σε μείωση των ωρών εργασίας των μεντόρων. Η πρόταση αυτή περιλαμβάνεται επίσης στο έγγραφο διαβούλευσης του Υπουργείου Παιδείας (2010). Τα στοιχεία αυτά υποστηρίζουν τα συμπεράσματα μιας μελέτης του 2009 από τον Hobson και τους συναδέλφους του, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές σχολείων φαίνεται να είναι λιγότερο επιτυχημένοι ως μέντορες λόγω των αυξημένων καθηκόντων και του φόρτου εργασίας που περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο για να ανταποκριθούν. Ο

Bubb υπογραμμίζει επίσης τον αντίκτυπο του χρόνου στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος (2007).

## **1.9. Mentoring εκπαιδευτικών**

Η καθοδήγηση έχει αναδειχθεί ως οργανωτική στρατηγική σε εκπαιδευτικούς και επιχειρηματικούς οργανισμούς με στόχο να υποστηρίξει και να δώσει τη δυνατότητα σε νέους εκπαιδευτικούς, φοιτητές ή υπαλλήλους να ανταποκριθούν στους ρόλους τους και στην ανάπτυξή τους στον οργανισμό (Harrington, 2011). Στην παραδοσιακή του άποψη, το mentoring θεωρείται ως μια έντονη διαπροσωπική σχέση και μια διαδικασία που φέρνει σε επαφή ένα ανώτερο άτομο (μέντορας) και ένα νεότερο, λιγότερο εξειδικευμένο ή έμπειρο άτομο (προστατευόμενος ή προστατευόμενος), ανταλλάσσοντας εμπειρίες και βοηθώντας τον τελευταίο να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο ή/και να εισέλθει αποτελεσματικά σε ένα νέο επάγγελμα ή οργανωτικό περιβάλλον. Η μεντορική σχέση εξελίσσεται και ενδυναμώνεται με συχνές προσωπικές επαφές μεταξύ των δύο μερών, κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, σε μια προσπάθεια όπου ο προστατευόμενος θα λάβει καθοδήγηση και υποστήριξη προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων, γνώσεων, αυτοπεποίθησης και άλλων οφελών (Colky & Young, 2006). Παραδοσιακά, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών εννοιολογείται ως μια σχέση και αναπτυξιακή δραστηριότητα ένας προς έναν, κατά την οποία ο μέντορας μπορεί να υιοθετήσει μια σειρά υποστηρικτικών ρόλων για να ενδυναμώσει έναν αρχάριο εκπαιδευτικό (προστατευόμενο) και να υποστηρίξει α) την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξή του ως εκπαιδευτικού, β) την ευημερία και γ) την ενσωμάτωση και την αποδοχή από τις κουλτούρες τόσο του οργανισμού στον οποίο εργάζεται όσο και του ευρύτερου επαγγέλματος (Hobson & Malderez, 2013).

Οι προσπάθειες των μεντόρων έχουν ως στόχο να παρέχουν στους νέους εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικά με τις σχολικές πρακτικές και πολιτικές, τις προσωπικές προσδοκίες και τα καθήκοντα, καθώς και προτάσεις, βοήθεια και υποστήριξη μέσω του προβληματισμού και της επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Τελικά, η καθοδήγηση είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία που περιλαμβάνει την ανταλλαγή εμπειριών και την προσφορά υποστήριξης και ενθάρρυνσης. Καθώς και τα δύο μέρη (μέντορας-

προτεστάμενος) συμμετέχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία, η καθοδήγηση μετατρέπεται σε μια αμφίδρομη σχέση που έχει ως αποτέλεσμα το αμοιβαίο όφελος, την προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική μάθηση. Οι υπάρχουσες διαδικτυακές τεχνολογίες καθιστούν δυνατή την καθοδήγηση μεταξύ εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες, σε χρόνο και τόπο κατάλληλο και για τα δύο μέρη. Χρησιμοποιώντας σύγχρονες (τηλεδιάσκεψη, άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων) και ασύγχρονες τεχνολογίες (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, φόρουμ συζητήσεων, ιστολόγια κ.λπ.), το e-mentoring μπορεί να δημιουργήσει ένα κανάλι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μεντόρων και προστατευόμενων. Ως εκ τούτου, προσφέρει α) πρόσβαση σε επικαιροποιημένες και τρέχουσες πληροφορίες, νέους τρόπους βοήθειας, διαδικτυακή κατάρτιση και υποστήριξη, β) ενισχυμένες ευκαιρίες για τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια ενός νέου τρόπου προσωπικών σχέσεων μεταξύ ομοτίμων. Επιπλέον, το e-mentoring διευρύνει τις ευκαιρίες πρόσβασης στο mentoring ξεπερνώντας τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου, δηλαδή την ανάγκη οι μέντορες και οι προστατευόμενοι να βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο την ίδια στιγμή. Ως εκ τούτου, επιτρέπει στους μέντορες και τους προστατευόμενους να συνδέονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους από απόσταση, ανεξάρτητα από αστικές, αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές, σε ολόκληρη τη χώρα. Σε αυτό το πλαίσιο, η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια αποτελεσματική εναλλακτική λύση για τους εκπαιδευτικούς να συνδεθούν με συναδέλφους προκειμένου να ζητούν και να λαμβάνουν συμβουλές και υποστήριξη από απόσταση (Redmond, 2015). Ως εκ τούτου, αναμένεται να δημιουργήσει ένα άτυπο, συμμετοχικό και διαδραστικό περιβάλλον το οποίο προσφέρει:

- συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεμονωμένων καθοδηγούμενων με τους μέντορές τους, χωρίς χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς, για την παροχή καθοδήγησης, συμβουλών, υποστήριξης, προστασίας, ενθάρρυνσης και βοήθειας.
- ομότιμη υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή κοινών ενδιαφερόντων, εκπαιδευτικών εμπειριών, διδακτικού υλικού, γνώσεων, πόρων κ.λπ.,
- μια κοινότητα πρακτικής μεταξύ εκπαιδευτικών που αναπτύσσουν κοινό νόημα, ισχυρούς δεσμούς και βελτιωμένες επαγγελματικές δεξιότητες με συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο.

## 1.10. Οφέλη του e-mentoring

Σύμφωνα με τους Single & Muller (2001), τα διαδικτυακά συστήματα καθοδήγησης έχουν φέρει επανάσταση στο mentoring και προσφέρουν ασύγκριτες ευκαιρίες για βοήθεια από απόσταση. Από πολλές απόψεις, η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι παρόμοια με την παραδοσιακή καθοδήγηση, αλλά παρουσιάζει επίσης ιδιαίτερες ευκαιρίες και δυσκολίες που σχετίζονται με τις ΤΠΕ (Mueller, 2004). Οι ερευνητές έχουν συζητήσει τα οφέλη και τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης σε σχέση με την πιο συμβατική καθοδήγηση (Haggard et al., 2011). Η δυνατότητα των διαδικτυακών μεντόρων και καθοδηγούμενων να βρίσκονται στον κυβερνοχώρο και να παρατηρούν εύκολα τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα, η δημιουργία επαφής μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου μέσω της χρήσης διαφόρων τεχνικών εργαλείων επικοινωνίας και η προσβασιμότητα του διαδικτυακού περιβάλλοντος είναι τα σημαντικότερα από αυτά (Alemdag & Erdem, 2017).

Λόγω της διαθεσιμότητας των μεντορικών συνδέσεων σε χρόνους και τόπους που είναι κατάλληλοι και για τις δύο πλευρές χάρη στην τεχνολογία, οι άνθρωποι βιώνουν λιγότερη μοναξιά (Murphy, 2011). Σύμφωνα με τους Shrestha και τους συνεργάτες του (2009), η προσαρμοστικότητα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης επιτρέπει στους μέντορες και τους καθοδηγούμενους να επικοινωνούν ηλεκτρονικά ανεξαρτήτως χρόνου και τόπου, ξεπερνώντας τους περιορισμούς των πόρων και τα γεωγραφικά εμπόδια, δίνοντας σε όλους την ευκαιρία συμμετοχής που δεν θα είχαν στο συμβατικό μοντέλο (Kasprisin et al., 2003). Ο ασύγχρονος τρόπος επαφής και εγγύτητας, ο οποίος επιτρέπει στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο να συνομιλούν χωρίς να προκαλούνται συγκρούσεις στον προγραμματισμό ή να απαιτούνται δαπανηρά ραντεβού, είναι ο τρόπος με τον οποίο το e-mentoring διαφέρει ποιοτικά από τους παραδοσιακούς τρόπους καθοδήγησης (Loureiro-Koehlin & Allan, 2010).

Η ευελιξία του e-mentoring αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα. Η καθοδήγηση μπορεί να γίνει σε πραγματικό χρόνο ή ασύγχρονα καταργώντας τους χρονικούς περιορισμούς. Κατά την προσαρμογή της σχέσης καθοδήγησης λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των καθοδηγούμενων, οι οποίοι για πρώτη φορά έχουν το πλεονέκτημα να διαπραγματεύονται και να καθορίζουν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς ή άλλους στόχους (Butler et al., 2013). Τα τρία βασικά στοιχεία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι το να ζητάς βοήθεια, να προσφέρεις βοήθεια και να

ανταποκρίνεσαι στη βοήθεια (Alemdag & Erdem, 2017). Επιτρέποντας τη μακροπρόθεσμη συμμετοχή και επιτρέποντας στους συμμετέχοντες την ευελιξία και την άνεση του χρόνου να αξιολογήσουν τις πληροφορίες, να αναπτύξουν τις ερωτήσεις τους και να απαντήσουν, η ασύγχρονη καθοδήγηση βελτιώνει αυτά τα καθήκοντα. Αυτό τονίζεται ως ευεργετικό χαρακτηριστικό (Rowland, 2012). Επειδή δεν υπόκεινται στους ίδιους χρονικούς περιορισμούς με τους προσωπικούς καθοδηγητές, οι ηλεκτρονικοί καθοδηγητές μπορούν να συνθέσουν με προσοχή τα μηνύματα, οδηγώντας σε εποικοδομητικό στοχασμό και κριτική (Single & Muller, 2001).

Ένα αναστοχαστικό μαθησιακό περιβάλλον δημιουργείται από την πράξη της έκφρασης ιδεών και πεποιθήσεων, όπως σημείωσε ο Muller (2004). Οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι μπορούν να συνομιλούν ανοιχτά, να ανταλλάσσουν ιδέες και να αφιερώνουν χρόνο για να εξετάσουν τα σχόλια που λαμβάνουν. Η καθοδήγηση είναι επιτυχής και αποτελεσματική στο διαδίκτυο λόγω της συμμετοχικής πτυχής του διαλόγου (Bonnnett et al., 2006). Επιπλέον, η ασύγχρονη συζήτηση επιτρέπει τη γραπτή και συνεχή καταγραφή των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων, οι οποίες μπορούν να εξεταστούν με την πάροδο του χρόνου. Η διαδικασία αυτή βοηθά στη διατήρηση των αρχείων σε ορθή μορφή και στην εξάλειψη της ασάφειας (Redmond, 2015). Ο γραπτός λόγος σε αυτές τις ανταλλαγές συμβάλλει στην αποσαφήνιση πιθανών παρεξηγήσεων, επομένως συνιστάται στους χρήστες να είναι προσεκτικοί κατά την ανταλλαγή επικοινωνιών στο διαδίκτυο (Ensher et al., 2003). Σε γενικές γραμμές, οι διαδικτυακές συζητήσεις καθιστούν εφικτή τη συμμετοχή όλων και την έκφραση των σκέψεών τους, κάτι που δεν είναι εφικτό κατά τη διάρκεια μιας παραδοσιακής διαδικασίας καθοδήγησης. Η ποικιλία των απόψεων που αποκαλύπτονται μέσω της συζήτησης ενισχύεται από αυτή τη μέθοδο επικοινωνίας (Henri, 1992).

Επιπλέον, η ηλεκτρονική καθοδήγηση έχει τη δυνατότητα να εξαλείψει εμπόδια όπως η εθνικότητα, το φύλο, η ηλικία, η ιεραρχία ή η κοινωνική θέση που θα μπορούσαν να εμποδίσουν τους συμμετέχοντες στη συμβατική καθοδήγηση να μοιραστούν ανοιχτά τις ιδέες τους. Ως εκπαιδευτής ή σπουδαστής από μια αγροτική ή απομακρυσμένη περιοχή, είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για την παροχή βοήθειας σε άτομα που δεν θα είχαν πρόσβαση σε συμβατικά προγράμματα καθοδήγησης (Single & Single, 2005) (Redmond, 2015).

Ένα άλλο πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι το αίσθημα της ανωνυμίας που προάγει την ανοιχτή επικοινωνία (de Janasz et al., 2008). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η έλλειψη φυσικής παρουσίας δημιουργεί μια ασφαλή απόσταση χωρίς τη δυνατότητα ελέγχου και αποκρύπτει με επιτυχία τις ταυτότητες των συμμετεχόντων. Η διαδικτυακή καθοδήγηση είναι πιο αποτελεσματική, καθώς η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η εθνικότητα είναι λιγότερο εμφανείς στο Διαδίκτυο (de Janasz et al., 2008). Οι πολιτισμικές εξαρτήσεις και προκαταλήψεις που σχετίζονται με τη φυλή, το φύλο και την κοινωνική κατάσταση δεν υπάρχουν σε έναν εικονικό κόσμο (Hamilton & Scandura, 2003). Σε ένα εικονικό περιβάλλον, ο πολιτισμικός μηχανισμός και οι προκαταλήψεις που συνδέονται με τη φυλή, το φύλο και την κοινωνική θέση εξαφανίζονται (Hamilton & Scandura, 2003). Οι άνθρωποι δεν ταξινομούν τα άτομα ή δεν τα αντιμετωπίζουν διαφορετικά ανάλογα με την εξωτερική τους εμφάνιση, καθώς δεν είναι σε θέση να διακρίνουν αυτά τα χαρακτηριστικά σε όσους συναναστρέφονται. Ως αποτέλεσμα, οι μέντορες που μπορούν να αφιερώσουν χρόνο για να παρουσιαστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς με άτομα που έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα και φιλοδοξίες είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν μεντορικές συνδέσεις. Οι ανησυχίες των συμμετεχόντων μειώνονται από την αίσθηση ανωνυμίας που προσφέρει η ηλεκτρονική επικοινωνία, η οποία τους ενθαρρύνει να αποκαλύψουν πληροφορίες που δεν θα ένιωθαν άνετα να μοιραστούν σε πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις. Επειδή οι δείκτες κοινωνικής θέσης είναι λιγότερο προφανείς κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία από ό,τι όταν η καθοδήγηση γίνεται δια ζώσης, η οποία παρεμποδίζεται από οπτικές ενδείξεις και προκαταλήψεις, έχει αποδειχθεί ότι είναι ιδιαίτερα επωφελής για τα μέλη μειονεκτουσών ομάδων (Sproull & Kiesler, 1991).

Όταν καταργούνται οι προκαταλήψεις ή οι υποθέσεις που βασίζονται στις πρώτες εντυπώσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών, η επικοινωνία γίνεται πιο ειλικρινής, ανοιχτή και αυθεντική. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση παρέχει το πλεονέκτημα της αντικειμενικότητας σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές καθοδήγησης, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες είναι πιο πιθανό να συνεργαστούν με μέντορες που δεν είναι προϊστάμενοί τους ή ανώτεροι στην ιεραρχία του οργανισμού τους (Single & Single, 2005). Επειδή η επικοινωνία μέσω υπολογιστή ελαχιστοποιεί αυτούς τους κοινωνικούς δείκτες, το ηλεκτρονικό mentoring εξισορροπεί τη σχέση μεταξύ του μέντορα και του προστατευόμενου. Επομένως, παρόλο που οι μέντορες

είναι συχνά πιο διάσημοι από τους καθοδηγούμενους, η επικοινωνία ωφελεί περισσότερο τους καθοδηγούμενους (Ensher et al, 2003). Ο μέντορας περιγράφεται ως κάποιος που θα ακούσει χωρίς τον κίνδυνο αρνητικών συνεπειών, οπότε φαίνεται ότι ο μέντορας ενθαρρύνεται να περιγράψει, να προβληματιστεί και να κάνει ερωτήσεις με μεγαλύτερη λεπτομέρεια σε ένα εικονικό περιβάλλον. Το πλαίσιο εξοικείωσης με τον εικονικό μέντορα επιτρέπει εναλλακτικές προοπτικές, πρόκληση σκέψης και δράση (Owen, 2015). Η διαδικτυακή καθοδήγηση μειώνει τις δυναμικές εξουσίας που συχνά υπαγορεύουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μεντόρων στην παραδοσιακή μορφή καθοδήγησης, δημιουργώντας ένα "ασφαλές" περιβάλλον για να γνωριστούν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους.

Επιπλέον, ένα από τα πιο προφανή οφέλη του e-mentoring είναι η πρόσβαση σε περισσότερους μέντορες λόγω της άρσης των γεωγραφικών περιορισμών (Hamilton & Scandura, 2003). Επιπλέον, η διασφάλιση της συνέχειας των υπηρεσιών από τους e-mentors, ένα άλλο στοιχείο της "προστιθέμενης αξίας" του e-mentoring, προσφέρει ένα προστατευτικό πλαίσιο που εγγυάται ότι κάθε εικονικό περιβάλλον λειτουργεί με ασφάλεια και ειλικρίνεια. Το περιβάλλον καθοδήγησης μπορεί να διαχειρίζεται από μια ομάδα e-mentors, οι οποίοι μπορούν να διασφαλίσουν ότι είναι πάντα φιλικό και απαλλαγμένο από τυχόν μη ικανοποιητικούς συμμετέχοντες που μπορούν να το χαλάσουν για όλους τους άλλους και ενδεχομένως να τους απομακρύνουν από τη διαδικασία καθοδήγησης (Harris & Anglia, 2012).

Υπάρχουν πολυάριθμα πλεονεκτήματα τόσο για τους μέντορες όσο και για τους καθοδηγούμενους ως αποτέλεσμα της εξάλειψης εμποδίων όπως ο χρόνος, η γεωγραφία και η κουλτούρα (Akin & Hilbun, 2007). Επιπλέον, εξαλείφοντας τους γεωγραφικούς περιορισμούς από τη διαδικασία της διαδικτυακής καθοδήγησης, οι συμμετέχοντες μπορούν να εντοπίσουν άλλους που έχουν παρόμοιες ανάγκες και ενδιαφέροντα, διευρύνοντας το δίκτυο καθοδήγησης (Ensher et al., 2003), και να συμμετάσχουν σε μια κοινότητα που προάγει τη δημιουργία ταυτότητας (Hutchison & Colwell, 2012). Οι μέντορες σε αυτές τις ομάδες μπορούν να βοηθήσουν άλλους μέντορες να ενσωματώσουν ποικίλες ταυτότητες στις παιδαγωγικές τους μεθόδους. Για να βελτιώσουν την τρέχουσα θέση τους ως εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, ένας μέντορας μπορεί να συμβουλευτεί τον καθοδηγούμενο να εισέλθει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με πληροφορίες και προοπτικές από προηγούμενες θέσεις, ή ένας μέντορας μπορεί να ζητήσει από τον καθοδηγούμενο να βασιστεί στις δικές του αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού για να βελτιώσει την επικοινωνία (Butler et al.,



2013). Τέλος, η εικονική καθοδήγηση ενισχύει τους ομαδικούς δεσμούς και τη συνεργασία επιτρέποντας τη συμμετοχή ατόμων που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να το κάνουν λόγω απόστασης (Rowland, 2012).

Η διαδικτυακή καθοδήγηση έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ευκαιρίες για αναστοχαστική πρακτική και να δημιουργήσει μια μακροχρόνια, αμοιβαία επωφελή σχέση στην οποία οι συμμετέχοντες συζητούν και εντοπίζουν αμέσως τα εμπόδια στην επικοινωνία (Kasprisin et al., 2003). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση προσφέρει απλή πρόσβαση στη συναισθηματική υποστήριξη με τρόπο που ενισχύει με τον καλύτερο τρόπο τη σχέση μέντορα-μέντορα μέσω της παροχής καθοδήγησης, της προσεκτικής ακρόασης, της εποικοδομητικής κριτικής και της προώθησης της αυτοεκτίμησης και της αυτάρκειας (Ensher et al., 2003). Έτσι, αναφέρεται ότι η παροχή ενός αναστοχαστικού μαθησιακού περιβάλλοντος επιτρέπει στο ζεύγος μεντόρων να διερευνήσει τις δικές του πεποιθήσεις, σκέψεις, συναισθήματα και φιλοδοξίες με τον δικό του ρυθμό και με πιο διεξοδικό και ουσιαστικό τρόπο από ό,τι θα μπορούσε να κάνει μέσω του διαλόγου άμεσης ανταπόκρισης με τους συνομηλίκους (Mueller, 2004).

Σύμφωνα με τον Wilbanks (2014), ένας αυξανόμενος αριθμός προγραμμάτων καθοδήγησης και συμβουλευτικής θα πρέπει τουλάχιστον να συμπληρώνεται και να υποστηρίζεται από ηλεκτρονικά μέσα ή να είναι κυρίως ή αποκλειστικά ηλεκτρονικά, δεδομένης της κατάστασης της τεχνολογικής ανάπτυξης, της αυξανόμενης άνεσης της κοινωνίας με την ηλεκτρονική επικοινωνία και της δημοτικότητας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Άνθρωποι που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να λάβουν βοήθεια μπορούν να επωφεληθούν από ποικίλες ευκαιρίες χάρη σε αυτό. Η ταχύτητα με την οποία μπορούν να γίνουν συνδέσεις και να μεταδοθούν πληροφορίες θεωρείται σαφές πλεονέκτημα στην κοινωνία της γνώσης. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη, εφόσον σέβεται το χρόνο και την προσπάθεια των συμμετεχόντων.

Συμπερασματικά, το κεφάλαιο 1 επικεντρώθηκε στην έννοια και την αξία της καθοδήγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Περιελάμβανε διάφορες πτυχές, συμπεριλαμβανομένης της εννοιολογικής προσέγγισης της καθοδήγησης, των παραδοσιακών πρακτικών καθοδήγησης, των προτύπων σχέσεων στο πλαίσιο της καθοδήγησης, της εμφάνισης της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, των πλεονεκτημάτων της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική καθοδήγηση, των προϋποθέσεων για την

εφαρμογή προγραμμάτων καθοδήγησης, των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν και των ιδιαίτερων αναγκών καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Το κεφάλαιο 2 μετατοπίζει το επίκεντρο στην καθοδήγηση στην εκπαίδευση, ειδικά σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Εξετάζει το νομικό πλαίσιο και τις παιδαγωγικές αρχές που σχετίζονται με το mentoring, διερευνά τη σχέση μεταξύ της ηλεκτρονικής μάθησης και του mentoring, συζητά τη διερευνητική μάθηση και τη σύνδεσή της με το ηλεκτρονικό mentoring, αναδεικνύει τον παιδαγωγικό μηχανισμό που διέπει τις αποτελεσματικές πρακτικές mentoring, τονίζει τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τους μέντορες και παρέχει πληροφορίες για το ρόλο των μεντόρων στην Ελλάδα.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Το mentoring στην εκπαίδευση

Ο Coleman (1997) όρισε τον μέντορα ως έναν εκπαιδευτικό στο αντικείμενο της εκπαίδευσης που έχει την ικανότητα να βοηθήσει έναν νέο εκπαιδευτικό να αφομοιωθεί στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει και στις πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να ενταχθεί στο νέο περιβάλλον και να αναπτύξει θετικές σχέσεις με τους προϊσταμένους, τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να ενσωματωθεί στην κουλτούρα του σχολείου από τον μέντορα, προκειμένου να μπορέσει να εγκλιματιστεί χωρίς προβλήματα (Croft et al., 2010). Ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και αμφίδρομη επικοινωνία με έναν νέο εκπαιδευτικό που χρειάζεται καθοδήγηση στη νέα του επαγγελματική πορεία. Υπάρχουν τρεις τύποι θεσμών καθοδήγησης στην εκπαίδευση: μέντορες που εργάζονται στα σχολεία, μέντορες που εργάζονται στις τάξεις και μέντορες που εργάζονται με μαθητές σε συγκεκριμένα θέματα (εκπαιδευόμενοι που αξιολογούνται ως εκπαιδευτικοί - μέντορες και διδάσκοντες θεματικών μεθόδων). Ο Langdon (2011) υποστηρίζει ότι ένας μέντορας στην εκπαίδευση πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Ευκολία στη χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών κατά τη διδασκαλία στην τάξη.
- Αποφυγή του μοντέλου "αυθεντίας".
- Άσκηση αυτοκριτικής.
- Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης σε έναν αρχάριο εκπαιδευτή.
- Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες αιχμής.
- Κατανόηση της παιδαγωγικής, σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών και της διδακτικής τεχνικής, καθώς και αποτελεσματικός προγραμματισμός των διδακτικών ενοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Εξειδίκευση στην τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας.
- Αίσθημα αποδοχής και ενθάρρυνσης στις εξελίξεις.
- Ισχυρές επικοινωνιακές ικανότητες.
- Επιθυμία για καθιέρωση διαλόγου με έναν νέο εκπαιδευτή.
- Πέντε έτη διδακτικής εμπειρίας το ελάχιστο.
- Ενεργή ακοή.

- Παροχή υποστήριξης και επαγγελματισμός προς το νέο εκπαιδευτικό.
- Παροχή καθοδήγησης αλλά και έμπνευσης των νέων εκπαιδευτικών.
- Διάθεση για δημιουργία μιας σχέσης που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη με τον νέο εκπαιδευτή.
- Υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού συναισθηματικά και με κατανόηση.
- Καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού προς τις κατάλληλες παιδαγωγικές απαντήσεις σε θέματα εκπαίδευσης και διδασκαλίας.
- Παιδαγωγική έρευνα.
- Παροχή συνεχούς αξιολόγησης ως προς την ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού και συνεχή σχόλια μαζί του.
- Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού.

Για να είναι ενήμερος ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες και για να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πρακτική, ο μέντορας πρέπει να συμμετέχει σε συστηματική, συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση. Η παρακολούθηση μαθημάτων σε προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης, μεταπτυχιακών μαθημάτων σε ακαδημαϊκά ιδρύματα και παιδαγωγικών σεμιναρίων και κέντρων θα πρέπει να περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της κατάρτισης. Οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του μέντορα του παρέχουν τη δυνατότητα:

- Να αναπτυχθεί ως επαγγελματίας.
- Να δίνεται ανατροφοδότηση στους νέους εκπαιδευτικούς.
- Να υπάρχει ανταπόκριση στα αιτήματα των νέων εκπαιδευτών.
- Να γίνεται πιο ικανός μέντορας.
- Να αποκτηθεί βοήθεια για τις παιδαγωγικές, γνωστικές και ψυχολογικές ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού.
- Να μεταφερθούν αποτελεσματικά πληροφορίες, να συνδέεται η θεωρία με την εμπειρία και να προάγονται οι έννοιες της συνεργασίας και της ομαδικότητας.
- Να αναγνωρίζεται η συμπεριφορά, η διδακτική προσέγγιση και οι συμπεριφορές του νέου εκπαιδευτικού.
- Να εγκαθιδρύονται συνεργασίες που βασίζονται στη διαπροσωπική επικοινωνία.
- Να αναπτύσσεται η ταυτότητά του ως μέντορας εντοπίζοντας τα δυνατά του σημεία.

Ο θεσμός του μέντορα καθιερώθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας το 1985 με την Εισαγωγική Επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), οι οποίοι εντάσσονται σε αυτά για να

περάσουν μια περίοδο προσαρμογής, να εκπαιδευτούν σε πραγματικά διδακτικά σενάρια και να εφαρμόσουν τις γνωστικές και μεθοδολογικές τους γνώσεις (Ν. 1566/1985, α. 28). Ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας επιλέγουν τον Μέντορα με βάση αντικειμενικά κριτήρια, όπως η διδακτική εμπειρία και η συνυπηρέτηση στην ίδια σχολική μονάδα. Το άρθρο 4 του νόμου 3848/2010, με τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - Θέσπιση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», τέθηκε σε ισχύ στις 19 Μαΐου 2010.

Ο νόμος 3848/2010 κάνει περαιτέρω αναφορές στο mentoring στα ελληνικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι πρώτες προϋποθέσεις για τον έλεγχο των σχολικών συμβούλων με τα προσόντα της παιδαγωγικής κατάρτισης, της υπηρεσιακής κατάστασης και της διοικητικής εμπειρίας ως μέντορας καθορίζονται στο άρθρο 13 «Αξιολόγηση κριτηρίων επιλογής σχολικών συμβούλων». Οι απαιτήσεις για τα στελέχη που εργάζονται ως μέντορες, όπως η επαγγελματική επάρκεια, η επίσημη θέση και η διοικητική εμπειρία σε καθήκοντα μέντορα, αναφέρονται επίσης στο νόμο 3848/2010: 1439, 1441, 1444, 1447 και 1449. Στο άρθρο 15 του νόμου, "Κριτήρια επιλογής προϊσταμένων τμημάτων, υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., προϊσταμένων τμημάτων Σ.Ε.Κ. και προϊσταμένων νηπιαγωγείων και μικρών δημοτικών σχολείων", περιλαμβάνονται επίσης τα χαρακτηριστικά των στελεχών που εργάζονται ως μέντορες. Το ελληνικό σύστημα εκπαιδευτικού δικαίου εκτιμά και αναγνωρίζει ιδιαίτερα τον θεσμό του Μέντορα. Μαζί με τα προσόντα που απαιτούνται για να λειτουργήσει κάποιος ως Μέντορας, όπως η μόρφωση, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η προϋπηρεσία, η διοικητική και διδακτική εμπειρία, τονίζεται η σημασία του στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ο θεσμός του Μέντορα είναι πλέον ανενεργός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν έχει τεθεί σε λειτουργία.

## **2.1. Νομικό πλαίσιο**

Η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται καθοριστικά από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, υπάρχει μια περίοδος ενσωμάτωσης και προσαρμογής. Η φάση αυτή ορίζεται από ένα δομημένο πρόγραμμα που έχει

σχεδιαστεί για να παρέχει στον νεοπροσληφθέντα εκπαιδευτικό επαγγελματική και συναισθηματική υποστήριξη, καθώς και κατάρτιση ή/και αξιολόγηση για να επιβεβαιώσει την ικανότητά του να συνεχίσει να εργάζεται στον τομέα. Η συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα απαιτείται στην πλειονότητα των χωρών για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη σχετική μελέτη του Δικτύου ΕΥΡΩΔΙΚΗ (2015) σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα έθνη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πλειονότητα των προγραμμάτων διαρκεί ένα ακαδημαϊκό έτος. Η Ελλάδα και η Ισπανία αποτελούν τις ακραίες περιπτώσεις, με πανομοιότυπα προγράμματα που ολοκληρώνονται σε τρεις έως τέσσερις μήνες, σε σύγκριση με δύο χρόνια για χώρες όπως η Μάλτα και η Ουγγαρία.

Για παράδειγμα, η αρχική κατάρτιση προσφέρεται ετησίως στην Αγγλία από το 1999. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο νεοπροσλαμβανόμενος εκπαιδευτής λαμβάνει εξειδικευμένη εκπαίδευση από έναν πιο έμπειρο συνάδελφο (Eyrydice/Eybase, Ηνωμένο Βασίλειο, 2009/10). Ο μέντορας/έμπειρος εκπαιδευτικός λαμβάνει ειδική κατάρτιση πριν αναλάβει το ρόλο του μέντορα των νεότερων συναδέλφων καθ' όλη τη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους στο Βέλγιο, όπου εισάγονται συγκρίσιμα προγράμματα. Σε πολλές περιπτώσεις, ο μέντορας απαλλάσσεται από τα κανονικά του καθήκοντα ώστε να μπορεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντα του μέντορα (Eybase, Βέλγιο, 2009/10). Από το 2008, οι εκπαιδευτές στην Κύπρο συμμετέχουν σε ένα εισαγωγικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα mentoring που διοργανώνει το πανεπιστήμιο. Οι μέντορες τους βοηθούν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου παρέχοντάς τους την υποστήριξη και την καθοδήγηση που χρειάζονται. Το μάθημα αυτό χρησιμεύει ως γέφυρα μεταξύ της αρχικής/βασικής κατάρτισης, της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία και της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιδιώκει επίσης να προωθήσει την ενσωμάτωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012).

Αυτή τη στιγμή, ως επικεντρωθούμε στην ελληνική πραγματικότητα. Ο μέντορας είναι ένας σχετικά νέος θεσμός που κατοχυρώθηκε νομοθετικά με την ψήφιση του νόμου 3848/2010. Σύμφωνα με τη ρύθμιση αυτή, ένας εκπαιδευτικός με σημαντική εμπειρία στην τάξη λειτουργεί ως μέντορας για έναν αρχάριο εκπαιδευτικό.

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει αυτή τη στιγμή μια πιο εμπειριστατωμένη αναφορά στο νόμο 3848/2010, διότι ο θεσμός του μέντορα αποτελεί μια από τις

σημαντικότερες καινοτομίες που έχουν ενσωματωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο των συνεχιζόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για τη διαμόρφωση του νέου σχολείου. Η παράθεση του νόμου αυτού είναι καθοριστικής σημασίας καθώς καθιέρωσε την καθοδήγηση των νεοπροσλαμβανομένων εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό και την αξιολόγηση του ακαδημαϊκού τους έργου από έναν μέντορα με πνευματικές και διδακτικές ικανότητες. Τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, σύμφωνα ΥπΔΒΜΘ (2010), θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν στον εντοπισμό αυτής της εμπειρίας:

- το επιστημονικό υπόβαθρο του μέντορα, με έμφαση στην κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική προετοιμασία του μέντορα,
- η επάρκεια του ίδιου του μέντορα στη χρήση και αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων,
- η εμπειρία του σε πρωτοβουλίες και προγράμματα αιχμής,
- Οι πληροφορίες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την κουλτούρα και τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες ασκείται το εκπαιδευτικό επάγγελμα,
- μια πενταετή διδακτική σταδιοδρομία,
- η διδακτική εμπειρία από τα προηγούμενα σχολικά έτη.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νόμο αριθ. 3848/2010, παράγραφος 6, άρθρο 4, δημιουργήθηκε ο θεσμός του μέντορα. Τη θέση αυτή κατέχει εκπαιδευτικός που πληροί τα κριτήρια της αυξημένης εκπαίδευσης και της διδακτικής εμπειρίας που καθορίζονται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της οικείας σχολικής μονάδας. Ο μέντορας είναι υπεύθυνος για την υποστήριξη και την καθοδήγηση των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το θεσμό της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, είναι αλήθεια ότι οι διοικητικοί υπάλληλοι που αναγνωρίζουν και προωθούν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με συστηματικό τρόπο τον εφαρμόζουν αποσπασματικά και άτυπα σε συγκεκριμένα τμήματα (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014).

Η διαδικασία επιλογής των μεντόρων καθορίζεται από τα πρότυπα που έχουν θεσπιστεί από τις εκπαιδευτικές περιφέρειες και βασίζεται σε ενδελεχή εξέταση των αιτήσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν την προϋπηρεσία του μέντορα και τα αποδεικτικά στοιχεία για τα βασικά/τυπικά προσόντα, καθώς και σε εξέταση του καταλόγου των υποψηφίων μεντόρων τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση το θεσμικό πλαίσιο του νόμου του 2010, ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος, σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, καθορίζει τον τελικό

κατάλογο που χρησιμοποιείται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής (ΥπΔΒΜΘ, 2010).

Εάν ο μέντορας δεν εργάζεται στη σχολική μονάδα όπου τοποθετείται ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός ή στην περιφέρεια υπό την εποπτεία του αρμόδιου σχολικού συμβούλου, επιλέγεται εκπαιδευτικός από γειτονική περιφέρεια. Επιπροσθέτως, όταν τίθενται όρια απόστασης λόγω δυσπρόσιτων τοποθεσιών, ένα μέρος της συνεργασίας διεκπεραιώνεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη χρήση της πλατφόρμας επικοινωνίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μετά τη διαδικασία επιλογής του μέντορα, μια συνάντηση προσανατολισμού του μέντορα και η εγγραφή στο μητρώο μεντόρων των τοπικών περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης είναι τα επόμενα στάδια (ΥπΔΒΜΘ, 2010).

Ο ρόλος του μέντορα σήμερα καθορίζεται από το νόμο αριθμ. 4823/2021, με τίτλο " Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Το Άρθρο 93 του εν λόγω νόμου ορίζει ότι :

1. Για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός συμβουλος - μέντοράς του.
2. Με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας δύναται να αποφασίζεται ότι, οι Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων ή Τάξεων του άρθρου 92 μπορούν να αναλαμβάνουν, παράλληλα, καθήκοντα παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα.
3. Μετά από την πρώτη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγικοί σύμβουλοι - μέντορες μπορούν να επιλεγούν μόνο εκπαιδευτικοί με αξιολόγηση «εξαιρετική» ή «πολύ καλή» σε όλα τα πεδία.
4. Η θητεία ενός εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή του, καθώς και κατά την επιλογή του ως στελέχους εκπαίδευσης.

Με τον τρόπο αυτό θα ενισχυθεί η αυτονομία των σχολικών μονάδων και θα αναβαθμισθεί το εκπαιδευτικό έργο μέσω της απόδοσης μεγαλύτερης ελευθερίας στην οργάνωση της διδασκαλίας, της ενίσχυσης του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης και θέσπισης ενός πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας.

Σύμφωνα με την Υπ. Απόφαση 102919/ΓΔ4/2022 (ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022), ο ρόλος του Μέντορα είναι να εμπνεύσει, να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τον νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικό, με προϋπηρεσία ως πέντε έτη, αποσκοπώντας στην αναβάθμιση ποιότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού έργου. Με τον τρόπο αυτό ο μέντορας, συμβάλλει ιδιαίτερα στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, ώστε να γίνει ο ίδιος, μελλοντικά, πρότυπο προς μίμηση, να κατευθύνει, να πληροφορεί ,



να συμβουλεύει, να δίνει ερεθίσματα προτρέποντας και ενθαρρύνοντας τον νέο συνάδελφό του. Ακόμη, ο Μέντορας, για την εκπλήρωση του ρόλου του οφείλει να βρίσκεται σε άμεση συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά την εφαρμογή των δράσεων υποστήριξης που υλοποιεί. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες που του αντιστοιχούν έχουν στόχο την κάλυψη των αναγκών, με σκοπό την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της ετοιμότητας του συναδέλφου. Πιο συγκεκριμένα, ο Μέντορας :

- Συμβάλλει στη σταδιακή ενσωμάτωση του νέου συναδέλφου του στο σχολικό πλαίσιο και περιβάλλον, προ- κειμένου να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατόν εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Πληροφορεί και καθοδηγεί τον νέο συνάδελφο ως προς το διδακτικό του έργο και ειδικότερα στη διαχείριση της διδακτικής ύλης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό ενεργά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων του.
- Προσφέρει υποστήριξη, καθοδήγηση και επικοδομητική ανατροφοδότηση.
- Κατευθύνει τον συνάδελφο ως προς την επίλυση κάθε θέματος που, τυχόν, προκύψουν κατά τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, εντός της σχολικής μονάδας.
- Οργανώνει σε συνεργασία τόσο με τον Σύμβουλο, όσο και με τον εκπαιδευτικό την πραγματοποίηση τουλάχιστον τριών διδασκαλιών εντός του διδακτικού έτους, οι οποίες θα λαμβάνουν χώρα από τον: α) μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό, β) καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό με παρατηρητή τον μέντορα και γ) από κοινού.
- Καθοδηγεί τον νέο συνάδελφό του για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους κηδεμόνες και τους μαθητές.

Κατά την ολοκλήρωση του διδακτικού έτους ο Μέντορας συντάσσει ετήσια έκθεση, στην οποία αναφέρονται όλες οι ενέργειες που διενεργήθηκαν από μέρος του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η έκθεση υποβάλλεται στον Διευθυντή ή στον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, Μέντορας ασκεί τα καθήκοντά του εκτός του διδακτικού ωραρίου του, αλλά εντός του εργασιακού ωραρίου του και δεν απαλλάσσεται από εξωδιδασκτικές εργασίες και εφημερίες.

## **2.2. Παιδαγωγικές αρχές σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα καθοδήγησης**

Σύμφωνα με τους Liu, Macintyre & Ferguson (2012), η καθοδήγηση είναι μια κοινωνική σχέση, καθώς περιλαμβάνει αλληλεπίδραση και προβληματισμό καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας καθοδήγησης. Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια θεωρία

μάθησης που είναι δημοφιλής στην εξ αποστάσεως μάθηση, διότι βασίζεται στην ιδέα ότι οι νέες πληροφορίες δημιουργούνται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του αναστοχασμού της προηγούμενης μάθησης (Cunningham & Duffy, 1996). Οι μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται στον κονστρουκτιβισμό δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή, την επίλυση προβλημάτων και την ομαδική εργασία σε περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αξιολογούν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια τις αντίθετες απόψεις και να παρακολουθούν την ανάπτυξη των γνώσεών τους.

Ακολουθώντας τα δόγματα του κονστρουκτιβισμού, οι μαθητές μαθαίνουν και αναπτύσσονται με τη βοήθεια του μέντορά τους, συμμετέχοντας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και περιστάσεις σε ένα στυλ ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Έτσι, αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας καθοδήγησης είναι η άτυπη κοινωνική σύνδεση που επικεντρώνεται γύρω από κοινούς στόχους και προβλήματα. Σύμφωνα με τους Butler και τους συνεργάτες του (2013), το e-mentoring περιλαμβάνει την κοινωνική δημιουργία γνώσης μέσω των αλληλεξαρτώμενων αλληλεπιδράσεων μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων. Μέσω της υποστήριξης, της συζήτησης, της έρευνας και του αναστοχασμού, και τα δύο μέρη αναπτύσσουν και απορροφούν τη γνώση. Η πλειονότητα των μεντόρων προσφέρει επίσης γνώσεις και δεξιότητες στη διαδικασία, επομένως πρέπει να λαμβάνουν ενεργό μέρος στη δημιουργία και εφαρμογή της κοινής γνώσης με τον μέντορά τους. Υπάρχει η ευκαιρία για πιο ποικίλα και σε βάθος είδη συζήτησης και εμπλοκής μεταξύ των ενδιαφερομένων ατόμων χάρη στα διάφορα ασύγχρονα και σύγχρονα κανάλια επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται (Conole, 2008). Οι δραστηριότητες, οι συζητήσεις και η εμπλοκή σε στρατηγικές διδασκαλίας αποτελούν κρίσιμα στοιχεία κάθε σχέσης καθοδήγησης. Συνολικά, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μπορεί να αποτελέσει έναν πολύτιμο θεωρητικό φακό για την παρατήρηση της αναπτυξιακής πορείας των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών (Arshavskaya, 2016).

Βασισμένο στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, το μοντέλο μάθησης στο πλαίσιο των Lave & Wenger (1991) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά, η μάθηση και η νόηση έχουν τις ρίζες τους στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του κοινωνικού και του φυσικού πλαισίου στο οποίο λειτουργούν οι άνθρωποι. Η μάθηση είναι κάτι περισσότερο από μια απλή πρακτική δραστηριότητα- αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συμμετοχικού πλαισίου δράσης που επηρεάζεται από περιβαλλοντικά, πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία. Σε αυτό το περιβάλλον, οι πληροφορίες

μαθαίνονται με την ενεργό συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων, σε αντίθεση με το να είναι απόλυτες και "έξω από το άτομο" όπως στις παραδοσιακές διαδικασίες μάθησης. Σε περιβάλλοντα που τηρούν τις αρχές της μάθησης που βασίζονται σε αποδείξεις, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν τα προβλήματα και παρέχουν λύσεις και η διαδικασία απόκτησης γνώσεων είναι δομημένη και τεκμηριωμένη. Η ικανότητα του μαθητή να αφηγείται και να περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα, να παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς του, να μοιράζεται και γενικά να υποστηρίζει την εργασία του είναι καθοριστικής σημασίας, σύμφωνα με τους Lave & Wenger (1991). Όταν οι μαθητές φαίνεται να μην διαθέτουν γνωστικούς πόρους, τεχνικές ή ικανότητες σε κρίσιμα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός προσφέρει επίσης αναστοχασμό, καθοδήγηση και υποστήριξη (Yang, 2009).

Η συνεχής αμοιβαία αλληλεπίδραση των γνωστικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων αποτελεί το θεμέλιο της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης του Bandura, η οποία επικεντρώνεται στην παρατήρηση και τη μοντελοποίηση των συμπεριφορών, των στάσεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων ανθρώπων. Οι κοινωνικοί παράγοντες, και όχι οι εγγενείς ή εσωτερικές δυνάμεις, κυβερνούν, επηρεάζουν και ελέγχουν τη μαθησιακή συμπεριφορά, σύμφωνα με τις έννοιες της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1971). Σύμφωνα με τον Bandura, αυτό που διακρίνει κάθε άτομο από ένα άλλο είναι η δυνατότητά του για αυτορρύθμιση και η ικανότητά του να επηρεάζει αλλά και να επηρεάζεται από το περιβάλλον του. Εάν μια συμπεριφορά οδηγεί στα αποτελέσματα που εκτιμούν, είναι λειτουργικά ωφέλιμη, είναι συγκρίσιμη με τον παρατηρητή και έχει αξιοθαύμαστη υπόσταση, οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να τη μιμηθούν. Η μάθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβαδίζουν. Η μάθηση ως κοινωνική συμμετοχή τονίζεται στη διαδικτυακή κοινωνική και καθιερωμένη μάθηση σε εικονικό περιβάλλον, η οποία αναδεικνύει τη μετάβαση από τη μοναχική, εσωστρεφή μάθηση στη διαδικτυακή κοινωνική μάθηση και την επικοινωνία/συνεργασία μέσω συνδέσμων και αλληλεπιδράσεων (Liu et al., 2012).

Αναπτύσσονται κοινότητες πρακτικής που δημιουργούν κοινότητες μάθησης, ομάδες ατόμων που έχουν ενδιαφέρον ή ενθουσιασμό για αυτό που κάνουν και αποκτούν νέες πληροφορίες ή τεχνικές καλύτερα μέσω της συνήθους αλληλεπίδρασης (Wenger et al., 2008). Η μάθηση λαμβάνει χώρα ως συλλογική πράξη μέσω διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της κοινότητας που μοιράζονται

ενδιαφέροντα και ανησυχίες, κάνουν ερωτήσεις, ακούνε άλλα μέλη της κοινότητας και δημιουργούν από κοινού λύσεις σε αυτά τα πλαίσια, τα οποία ο Brooks (2010) αποκαλεί "δυναμικές κοινωνικές δομές" που "ενεργοποιούνται μέσω αλληλεπιδράσεων". Συζητώντας για το σχολικό περιβάλλον με άλλους συναδέλφους, σχεδιάζοντας, παρατηρώντας και αξιολογώντας πρότυπα μαθήματα και ενσωματώνοντας σκόπιμες, εξατομικευμένες δραστηριότητες στις διδακτικές τους πρακτικές τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, οι κοινότητες πρακτικής βοηθούν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές που συντελούνται. Κατά συνέπεια, η μάθηση μέσω κοινοτήτων πρακτικής είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες και μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων είναι σκόπιμες και χρειάζονται συνεχή επικοινωνία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η πρακτική δεν είναι κάτι που απλώς συμβαίνει- αντίθετα, παράγεται από τα μέλη που καθοδηγούνται από συγκεκριμένες ιδέες, επιδεικνύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και εκτελούν πράξεις που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών. Οι κοινότητες πρακτικής παρέχουν στους εκπαιδευτές αυτή την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε πραγματικές μαθησιακές εμπειρίες, ώστε να μπορούν να συνδημιουργήσουν τη γνώση και να προωθήσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

Πρόσφατες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι κοινότητες πρακτικής μικτής μορφής, οι οποίες συνδυάζουν προσωπικές και διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις και επιτρέπουν στα μέλη να συνδέονται πέρα από φυσικά και χρονικά εμπόδια, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της συνεχούς δέσμευσης και της συνεργατικής μάθησης (Brooks, 2010). Οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιράζονται πόρους και ιδέες σε αυτές τις μη δομημένες, αυτοκατευθυνόμενες εκδηλώσεις μάθησης, οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη σε πολλά διαφορετικά επίπεδα τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη των Trust & Horrocks, 2017 επέκτειναν τις προσωπικές τους συναντήσεις συνεργαζόμενοι και κάνοντας διαλόγους χρησιμοποιώντας μια σειρά από τεχνολογικά εργαλεία και μέσα. Φάνηκε να κερδίζουν από την προσβασιμότητα των διαφόρων μέσων που συνέβαλαν στην προώθηση των δυνατοτήτων άτυπης, επίσημης, πρόσωπο με πρόσωπο και διαδικτυακής μάθησης, ενώ παράλληλα βελτίωσαν τις συνολικές μαθησιακές τους εμπειρίες.

Επειδή η δικτύωση με άλλους επαγγελματίες λειτουργεί συνήθως ως καταλύτης για την αλλαγή, τη βελτίωση της απόδοσης και την επαγγελματική ανάπτυξη, οι ερευνητές αναγνωρίζουν συνήθως τη φάση της "εμπλοκής στην κοινότητα της πρακτικής" ως κρίσιμο δείκτη της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης (McLoughlin et al., 2007). Εκτός από την παροχή ευκαιριών για κοινωνική επιρροή, ανατροφοδότηση και μοντελοποίηση, μια προσέγγιση καθοδήγησης που συνδυάζει την πρόσβαση σε έναν εικονικό μέντορα με μια χρήσιμη διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής αναμένεται να προωθήσει την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων.

### **2.3. Ηλεκτρονική μάθηση**

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκαλούν οι νέες συνθήκες μάθησης τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική μάθηση, έχει καταστεί αναγκαίο να αναζητηθούν και να διερευνηθούν νέες διαδικασίες και μοντέλα ως αποτέλεσμα της χρήσης του Διαδικτύου και της δυναμικής των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εμφάνιση τεχνολογιών που καθιστούν απλούστερη την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία κατέστησε την ηλεκτρονική μάθηση και την ηλεκτρονική κατάρτιση κυρίαρχη τάση τα τελευταία 20 χρόνια, αλλάζοντας ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εκπαιδεύονται και μαθαίνουν. Για εκατομμύρια σπουδαστές που δεν μπορούν (ή δεν θέλουν) να μάθουν κανονικά, διάφορα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο έχουν αναπτύξει αξιόπιστες μεθόδους διδασκαλίας τα τελευταία δέκα χρόνια. Προβλέπεται ότι αυτός ο τύπος εκπαίδευσης θα συνεχίσει να αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη δημιουργία και τη διάδοση της γνώσης (Chametzky, 2016).

Η ηλεκτρονική μάθηση, όπως ορίστηκε από τον Drucker το 2000, είναι η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία "ενσωματωμένη σε αλυσίδες αξίας υψηλής ταχύτητας". Πρέπει να προσφέρονται πληροφορίες μάθησης σε πραγματικό χρόνο, προσαρμοσμένες, κατανοητές και δυναμικές, προκειμένου να προωθηθούν κοινότητες μάθησης και να συνδεθούν μαθητές, επαγγελματίες και εμπειρογνώμονες. Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η ανάπτυξη νέων τεχνικών διδασκαλίας καθώς και η χρήση δικτύων και τεχνολογιών υπολογιστών για την προσφορά υπηρεσιών μάθησης από απόσταση. Οι εκπαιδευόμενοι σε ένα ρυθμιζόμενο

περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης μπορούν να επιλέξουν πώς, πού, πότε και πόση γνώση επιθυμούν να αποκτήσουν χρησιμοποιώντας σύγχρονες τεχνολογίες που επιταχύνουν τη διανομή γνώσεων και εμπειριών από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Η ηλεκτρονική μάθηση προωθεί την έννοια της συνεργατικής μάθησης και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, ενώ μειώνει τους περιορισμούς του χρόνου και του τόπου μέσω της χρήσης σύγχρονων, ασύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας.

Σε αυτό το περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης και ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, όπου αναδύονται νέα και εναλλακτικά είδη συμβουλών, οι θεωρίες καθοδήγησης πρέπει να συνδυαστούν με την επικοινωνία μέσω υπολογιστή (Computer-mediated communication, CMC) και τις παιδαγωγικές μεθοδολογίες του Web 2.0. Πρέπει επίσης να δοθεί έμφαση στις συζητήσεις και τις σχέσεις που δημιουργούνται σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Εκτός από την κοινωνική μάθηση και τον κονστрукτιβισμό, η μάθηση βάσει σχεδιασμού, η μάθηση υπηρεσιών και η επικοινωνία μέσω υπολογιστή έχουν χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικές στρατηγικές (Bierema & Merriam, 2002). Οι τεχνολογικές εξελίξεις, ιδίως οι μορφές επικοινωνίας που βασίζονται σε υπολογιστές, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τα wikis, τα ιστολόγια, οι ομάδες συζήτησης, οι τηλεδιασκέψεις, οι διαδικτυακές συνομιλίες και τα άμεσα μηνύματα, έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη διαδικασία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μια ποικιλία μεθόδων επικοινωνίας από απόσταση. Παρά τα μειονεκτήματα που αναφέρουν οι ακαδημαϊκοί, όπως η απουσία προφορικής επικοινωνίας και η απρόσωπη αλληλεπίδραση, η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να περιλαμβάνει μια ποικιλία μεθόδων εξ αποστάσεως επικοινωνίας (Rowland, 2012).

Σε περιβάλλοντα CMC, όπου τα άτομα συνομιλούν, ακούν και αλληλεπιδρούν, οι άνθρωποι έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν εντυπώσεις, να παρέχουν έγκαιρη ανατροφοδότηση και, κυρίως, να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις (de Janasz & Godshalk, 2013). Όσον αφορά αυτό, το Διαδίκτυο και οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών προσφέρουν ποικίλες εναλλακτικές λύσεις για την ηλεκτρονική καθοδήγηση, όπου οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι μπορούν να επωφεληθούν από τις επαφές μεταξύ τους και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης. Ο Ensher και συνεργάτες του το 2003 αναγνώρισαν τρεις βασικούς τύπους διαδικτυακής καθοδήγησης. Στο πρώτο είδος της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, όλες οι αλληλεπιδράσεις πραγματοποιούνται μόνο με

ηλεκτρονικά μέσα. Ο δεύτερος τύπος επικοινωνίας, που ονομάζεται CMC, συνδυάζει την ηλεκτρονική επικοινωνία με κάποια τηλεφωνική και προσωπική εμπλοκή. Η τρίτη κατηγορία προγραμμάτων CMC επικεντρώνεται στην παραδοσιακή διδασκαλία που έχει συμπληρωθεί με κάποια τεχνολογική επικοινωνία. Η όλη διαδικασία συνάδει με τη δυναμική της διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας και χαρακτηρίζεται από εποικοδομητική κριτική, συλλογικότητα, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και πραγματική μάθηση, με φυσικό παρεπόμενο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Mullen, 2009).

Τα διαδικτυακά φόρουμ ή οι κοινότητες που υποστηρίζονται από υπολογιστή ήταν οι πιο συνηθισμένες μορφές διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης πριν από την εμφάνιση του Web 2.0. Αυτού του είδους οι κοινότητες δεν προωθούσαν το είδος της συνεργασίας που προσφέρει το Web 2.0, παρά το γεγονός ότι οι χρήστες μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να επεξεργάζονται υλικό μέσω διαδικασιών συνεχούς δημιουργίας, συνεργασίας και τροποποίησης για την εκπλήρωση των απαιτήσεων των χρηστών (Hutchison & Colwell, 2012). Με τη βοήθεια των πολλαπλών εργαλείων που παρέχει ο Web 2.0, οι κοινότητες που υποστηρίζουν την ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορούν να επεκταθούν και να διατηρήσουν τη δύναμή τους (McLoughlin et al., 2007).

Ένα πιο ενεργό και πραγματικό μαθησιακό περιβάλλον είναι δυνατό χάρη στις νέες τεχνολογίες Web 2.0, όπως τα ιστολόγια, τα wikis, η κοινωνική δικτύωση, ο διαμοιρασμός πολυμέσων, το podcasting και τα εργαλεία επικοινωνίας που επιτρέπουν την πρόσβαση σε πόρους και πληροφορίες. Ένα βασικό στοιχείο του Web 2.0 είναι η εμπλοκή των χρηστών, που μερικές φορές αναφέρεται ως "σοφία του πλήθους", "συμμετοχική αρχιτεκτονική" και "αναδιάταξη και συν-κατασκευή" (Conole, 2008). Το Web 2.0 έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει άτυπα, συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης όπου οι πληροφορίες δημιουργούνται από τους χρήστες, μοιράζονται και υπόκεινται σε συνεχή αναθεώρηση για να ικανοποιούν τις ανάγκες των χρηστών. Επιπλέον, επιτρέπει τη δημιουργία δικτύων γνώσης στη θέση της ιεραρχικής διοίκησης (Hutchison & Colwell, 2012). Κανείς δεν είναι αυθεντία στις τεχνικές του Web 2.0. Όλοι πλέον συμμετέχουν στα κοινωνικά δίκτυα. Λόγω της ικανότητας του Ιστού, η γνώση μπορεί να προστίθεται και να τροποποιείται συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες. Οι τεχνολογίες Web 2.0 είναι πλέον διαθέσιμες για χρήση από εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, την ανταλλαγή εμπειριών, την

προώθηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων διά βίου και τη συνεργασία σε έργα (Φραγκούλης κ. συν., 2015). Ένα κρίσιμο στοιχείο των εκπαιδευτικών θεωριών του κοινωνικού εποικοδομισμού που δίνουν έμφαση στη συν-κατασκευή της γνώσης είναι η διαθεσιμότητα πολλών πλατφορμών ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας που παρέχουν πολυάριθμες δυνατότητες για συζήτηση (Conole, 2008). Στην έρευνα του Web 2.0, η ηλεκτρονική καθοδήγηση θεωρείται μέρος του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, όπου οι κοινότητες βοηθούν η μία την άλλη στην παραγωγή, κατανόηση και ανταλλαγή περιεχομένου (McLoughlin et al., 2007).

## **2.4. Διερευνητική μάθηση**

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παραδείγματος που είναι γνωστό ως διερευνητική μάθηση, οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές και διαδικασίες που είναι συγκρίσιμες με εκείνες που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες επιστήμονες για να δημιουργήσουν γνώση (Keselman, 2003). Μπορεί να περιγραφεί ως μια διαδικασία για τον εντοπισμό νέων αιτιωδών συνδέσεων, η οποία περιλαμβάνει τη διατύπωση υποθέσεων και τον έλεγχό τους μέσω της εκτέλεσης πειραμάτων ή/και παρατηρήσεων από τον μαθητή (Pedaste et al., 2012). Θεωρείται συχνά ως στρατηγική επίλυσης προβλημάτων και συνεπάγεται τη χρήση ποικίλων ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Pedaste & Sarapu, 2006). Η διερευνητική μάθηση δίνει μεγάλη έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την υπευθυνότητα για την απόκτηση νέων πληροφοριών (de Jong & van Joolingen, 1998). Οι μαθητές συχνά εμπλέκονται σε μια αυτοκατευθυνόμενη, εν μέρει επαγωγική και εν μέρει επαγωγική διαδικασία μάθησης κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, αναλαμβάνοντας πειράματα για να εξετάσουν τις σχέσεις μεταξύ τουλάχιστον ενός συνόλου εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών (Wilhelm & Beishuizen, 2003). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, παρόλο που η προσέγγιση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί από επιστήμονες για την αποκάλυψη νέας γνώσης, το επίκεντρο της παρούσας μελέτης είναι οι μαθητές, επομένως αυτό που αποτελεί νέα γνώση για αυτούς δεν είναι συνήθως νέα γνώση για τον κόσμο. Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι δεν περιλαμβάνει κάθε έρευνα εμπειρικές δοκιμές.

Πολυάριθμες ποσοτικές μελέτες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διερευνητικής μάθησης ως τεχνική διδασκαλίας. Για παράδειγμα, η μετα-ανάλυση



των Alfieri και των συνεργατών του (2011) διαπίστωσε ότι η εκπαίδευση με βάση τη διερεύνηση ενίσχυσε τη μάθηση σε σύγκριση με άλλες μορφές διδασκαλίας, όπως η άμεση διδασκαλία ή η μη υποβοηθούμενη ανακάλυψη. Οι Furtak και οι συνεργάτες του (2012) συμπεριέλαβαν στη μετα-ανάλυσή τους την κονστρουκτιβιστική εκπαίδευση, τη μάθηση βασισμένη στη γνώση και άλλες λέξεις που χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη μάθηση βασισμένη στη διερεύνηση- ανέφεραν ένα συνολικό μέσο μέγεθος επίδρασης 0,50 υπέρ της προσέγγισης της διερεύνησης έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη σύνθεση της έρευνας των Minner, Levy & Century (2010), η εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες που βασίζεται στη διερεύνηση είναι πιο πιθανό να είναι επιτυχής από ό,τι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Μερικές από τις δεξιότητες διερεύνησης που έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνονται με τη διαδικτυακή καθοδηγούμενη διερευνητική μάθηση είναι η ικανότητα αναγνώρισης προβλημάτων, διατύπωσης ερωτήσεων και υποθέσεων, οργάνωσης και εκτέλεσης πειραμάτων, συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, παρουσίασης ευρημάτων και εξαγωγής συμπερασμάτων (Mäeots et al., 2008). Οι πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις έχουν ενισχύσει σημαντικά την επιτυχία της ενσωμάτωσης της διερευνητικής μάθησης (de Jong et al., 2014). Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής πιστεύουν ότι η διερευνητική μάθηση είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία μιας κοινότητας επιστημονικής παιδείας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας να εξεταστεί περαιτέρω η διερευνητική μάθηση και να προσδιοριστούν τα βασικά συστατικά της.

Η διερευνητική μάθηση φιλοδοξεί να εμπλέξει τους μαθητές σε μια αυθεντική διαδικασία επιστημονικής ανακάλυψης. Από παιδαγωγική άποψη, η σύνθετη επιστημονική διαδικασία χωρίζεται σε μικρότερες, λογικά συνδεδεμένες ενότητες που καθοδηγούν τους μαθητές και εφιστούν την προσοχή σε σημαντικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής σκέψης. Αυτές οι επιμέρους μονάδες ονομάζονται φάσεις διερεύνησης και το σύνολο των συνδέσεών τους αποτελεί έναν κύκλο διερεύνησης. Η εκπαιδευτική βιβλιογραφία περιγράφει μια ποικιλία φάσεων και κύκλων διερεύνησης. Για παράδειγμα, το μοντέλο μαθησιακού κύκλου 5E (Bybee et al., 2006) απαριθμεί πέντε φάσεις διερεύνησης: Εμπλοκή, Εξερεύνηση, Επεξήγηση, Επεξεργασία και Αξιολόγηση. Ένας κύκλος διερεύνησης που προτάθηκε από τους White και Frederiksen (1998) προσδιορίζει επίσης πέντε φάσεις διερεύνησης, αλλά τις χαρακτηρίζει ως Question (Ερώτηση), Predict (Πρόβλεψη), Experiment (Πείραμα), Model (Μοντέλο) και Apply (Εφαρμογή). Μια προφανής διάκριση μεταξύ αυτών των

παραδειγμάτων είναι ότι οι αρχικές φάσεις του κύκλου 5E (Engagement και Exploration) προτείνουν την έναρξη με μια επαγωγική (εμπειρική/με βάση τα δεδομένα) προσέγγιση, ενώ οι δύο πρώτες φάσεις του κύκλου διερεύνησης των White και Frederiksen (Question & Predict) προτείνουν μια επαγωγική (με βάση τη θεωρία/υπόθεση) προσέγγιση. Ωστόσο, τόσο η επαγωγή όσο και η συναγωγή μπορούν να συνυπάρχουν σε έναν κύκλο διερεύνησης. Στην πραγματικότητα, οι Klahr & Dunbar (1988) χαρακτήρισαν τη διαδικασία επιστημονικής συλλογιστικής ως μια διπλή αναζήτηση σε δύο χώρους, τους οποίους αποκαλούν χώρο πειραμάτων και χώρο υποθέσεων. Ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές επιλέγουν να εξισορροπήσουν την επαγωγική και την επαγωγική προσέγγιση σε έναν κύκλο έρευνας μπορεί να επηρεάσει την επιλογή ή/και τη διάταξη των φάσεων έρευνας.

Οι κύκλοι διερεύνησης ακολουθούν μια ιστορική εξέλιξη των διδακτικών μοντέλων και επομένως αντιπροσωπεύουν μια σύγχρονη άποψη που βασίζεται σε μια σταθερή ιστορική βάση. Ο Bybee και συνεργάτες (2006) συζήτησαν την προέλευση του διδακτικού μοντέλου 5E και δείχνουν ότι τα πρώιμα πλαίσια ξεκίνησαν με τον καθορισμό ενός καταλόγου θεμελιωδών εννοιολογικών φάσεων. Για παράδειγμα, ο Dewey (1997) περιέγραψε αρκετές σημαντικές πτυχές της μάθησης που βασίζεται στη διερεύνηση, όπως ο ορισμός ενός προβλήματος, η διατύπωση μιας υπόθεσης και η διεξαγωγή δοκιμών. Τα μεταγενέστερα πλαίσια επεξεργάστηκαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των φάσεων, την αλληλουχία των φάσεων, τις τροποποιήσεις στην ορολογία και την αναγκαιότητα συγκεκριμένων φάσεων. Ο Bybee και συνεργάτες (2006) τόνισαν ότι τα προηγούμενα διδακτικά μοντέλα χρησίμευσαν ως βάση για τη δημιουργία νεότερων μοντέλων. Ως εκ τούτου, πολλοί σύγχρονοι κύκλοι διερεύνησης αντανakλούν σιωπηρά πτυχές προηγούμενων πλαισίων, όπως ο εμπειρικός κύκλος του de Groot (1969).

Ένας κύκλος έρευνας παρουσιάζεται συνήθως με τρόπο που υποδηλώνει μια οργανωμένη σειρά φάσεων. Ωστόσο, οι ερευνητές φροντίζουν να καταστήσουν σαφές ότι η μάθηση με βάση τη διερεύνηση δεν είναι μια κανονιστική, ομοιόμορφη γραμμική διαδικασία. Οι σχέσεις μεταξύ των φάσεων μπορούν να αλλάξουν ανάλογα με την κατάσταση. Μια μόνο φάση διερεύνησης (αυτοαναστοχασμός/αυτοαξιολόγηση) συνδέεται άμεσα με όλες τις άλλες φάσεις του κύκλου διερεύνησης που προτείνουν ο Justice και συνεργάτες του (2002). Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι όλες οι διερευνητικές φάσεις πρέπει να περιλαμβάνουν αυτή τη συγκεκριμένη φάση, η οποία προάγει την αυτογνωσία των μαθητών.

Ανάλογα με τη φύση της φάσης, η διάταξη των σταδίων διερεύνησης ενός κύκλου διερεύνησης μπορεί να ποικίλλει. Για παράδειγμα, οι Jong & Njoo (1992) έκαναν διάκριση μεταξύ διερευνητικών διαδικασιών που παράγουν ή τροποποιούν άμεσα τη γνώση (μετασχηματιστικές διαδικασίες) και διαδικασιών που επιβλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία (ρυθμιστικές διαδικασίες). Οι ρυθμιστικές διαδικασίες, για παράδειγμα, μπορεί να σχετίζονται με το σύνολο, με τη συνολική μάθηση που βασίζεται στη διερεύνηση ή με κάθε επιμέρους φάση, όπως φαίνεται από τους διάφορους όρους που χρησιμοποιούνται για τις διάφορες φάσεις της διερεύνησης. Φαίνεται επίσης να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο κατανοούνται οι σχέσεις και η αλληλουχία των φάσεων της διερεύνησης στο πλαίσιο των κύκλων διερεύνησης. Η αποσαφήνιση θα βοηθούσε στην αποφυγή παρεξηγήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης βασισμένες στη διερεύνηση.

Καθώς δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με θέματα που είναι σημαντικά για αυτούς και να λαμβάνουν ειλικρινείς απαντήσεις από έναν εμπειρογνώμονα, η μάθηση που βασίζεται στη διερεύνηση μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα πρόγραμμα e-mentoring. Οι μέντορες μπορούν να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα από τις δικές τους εμπειρίες για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και να τους ενθαρρύνουν να διερευνήσουν δύσκολες έννοιες και ηθικά διλήμματα που αφορούν τη δική τους ζωή (Li et al., 2010). Στη μελέτη τους, οι Li, Moorman & Dyjur (2010) παρουσιάζουν ένα μοντέλο e-mentoring με βάση τη διερευνητική μάθηση που προϋποθέτει 5 στάδια:

Στάδιο 1: Επιλέξτε ένα ευρύ θέμα που θα πρέπει να περιλαμβάνει τις γνώσεις που μαθαίνετε και να είναι εφαρμόσιμο σε πραγματικές καταστάσεις. Σε αυτή την ιδέα βασίζονται όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Στάδιο 2: Μαζί, ερευνητές, e-mentors και mentees καταλήγουν σε πιθανές ιδέες για ερευνητικά έργα.

Στάδιο 3: Αποφασίζοντας τη συχνότητα, το χρόνο, τα θέματα των συνεδριών και την αλληλεπίδραση μεταξύ των e-mentors και των mentees, μπορούν να σχεδιαστούν ερευνητικές δραστηριότητες.

Στάδιο 4: Υλοποίηση ερευνητικών σχεδίων, κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιούνται συνεδρίες και η εκπαιδευτική κοινότητα ενημερώνεται για τις νέες γνώσεις.

Στάδιο 5: Την αθροιστική και διαμορφωτική αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών.

Οι έννοιες της διερευνητικής μάθησης σε αυτό το μοντέλο απαιτούν να ληφθούν υπόψη η πρακτική εμπειρία, η ομαδική μάθηση, η προσομοίωση και οι διεπιστημονικές τεχνικές που βοηθούν τον μαθητή να αντιμετωπίσει ζητήματα του πραγματικού κόσμου και να αποκτήσει σχετικές γνώσεις.

## 2.5. Παιδαγωγικός μηχανισμός

Σύμφωνα με τον Bernstein (2001), η παιδαγωγική συσκευή χρησιμεύει για να ρυθμίζει τη μετατροπή του επίσημου λόγου σε παιδαγωγική επικοινωνία. Λειτουργώντας ως η εγγενής γραμματική του παιδαγωγικού λόγου, ρυθμίζει την παραγωγή, τη μετάδοση και την απόκτηση του σχολικού προγράμματος σπουδών. Ο Bernstein εντοπίζει τρεις κανόνες στην παιδαγωγική συσκευή. Οι τρεις κανόνες που συνδέονται ιεραρχικά είναι οι διανεμητικοί κανόνες, οι κανόνες αναπλαισίωσης και οι αξιολογητικοί κανόνες. Οι διανεμητικοί κανόνες παρέχουν διαφορετικές μορφές γνώσης και συνείδησης σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, οι διανεμητικοί κανόνες διαμεσολαβούν στην κοινωνική τάξη και ρυθμίζουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Αυτοί οι κανόνες, αν και παράγονται από το κράτος, δεν καθορίζονται αποκλειστικά από τους εξουσιαστές και αμφισβητούνται πάντα από άλλες αμφισβητούσες δυνάμεις. Οι κανόνες αναδιανομής ρυθμίζουν τη συγκεκριμένη μορφή που θα λάβει ο παιδαγωγικός λόγος. Μέσω της αναπλαισίωσης, ένας λόγος μετατοπίζεται από το πρωταρχικό του πλαίσιο (τον αρχικό τόπο παραγωγής), μετατοπίζεται και επανατοποθετείται σε ένα δευτερεύον πλαίσιο για να διαμορφωθεί το παιδαγωγικό κείμενο. Ο Bernstein διακρίνει περαιτέρω δύο επιμέρους πεδία στο πεδίο της επανακειμενοποίησης: το επίσημο πεδίο επανακειμενοποίησης (official recontextualising field, ORF) και το παιδαγωγικό πεδίο επανακειμενοποίησης (pedagogic recontextualising field, PRF). Το ORF είναι το πεδίο όπου το κράτος παράγει και νομιμοποιεί τον επίσημο παιδαγωγικό λόγο. Το PRF είναι το πεδίο όπου οι φορείς δημιουργούν τον μη επίσημο παιδαγωγικό λόγο επιλέγοντας παιδαγωγικά κείμενα και ρυθμίζοντας συγκεκριμένες παιδαγωγικές ταυτότητες. Το ORF περιλαμβάνει υπαλλήλους από κρατικές παιδαγωγικές υπηρεσίες, συμβούλους από το εκπαιδευτικό σύστημα, εξειδικευμένες υπηρεσίες και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Το PRF περιλαμβάνει πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης, σχολεία, εκδοτικούς οίκους και άλλους τομείς που είναι σε θέση να

ασκήσουν επιρροή στο κράτος και σε ειδικούς χώρους, φορείς και πρακτικές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Bernstein, 1990).

Ο Bernstein επισημαίνει ότι οι εντάσεις και οι αντιπαραθέσεις λαμβάνουν χώρα τόσο εντός του PRF όσο και μεταξύ του PRF και του ORF. Αυτές θα μπορούσαν να παρεμποδίσουν την επιτυχή χρήση της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης, όπως επιδιώκεται από το κράτος. Υπάρχουν συγκρούσεις και αγώνες μεταξύ των παραγόντων του PRF για τον έλεγχο των παιδαγωγικών λόγων που ρυθμίζουν την παραγωγή παιδαγωγικών πλαισίων. Υπάρχουν επίσης εντάσεις μεταξύ του PRF και του ORF, ιδίως εάν το PRF είναι έντονα απομονωμένο από το ORF και έχει ένα ορισμένο επίπεδο αυτονομίας όσον αφορά την κατασκευή των παιδαγωγικών λόγων και πρακτικών. Ο λόγος που δημιουργείται από το PRF θα μπορούσε ενδεχομένως να εμποδίσει τον επίσημο παιδαγωγικό λόγο που παράγεται και νομιμοποιείται από το κράτος. Το διακύβευμα είναι τεράστιο σε αυτόν τον αγώνα, καθώς η ομάδα που οικειοποιείται και ελέγχει το παιδαγωγικό μέσο ασκεί εξουσία σε σχέση με τη διανομή, την αναπλαισίωση και την αξιολόγηση σύνθετων μορφών γνώσης (Singh, 2002). Οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει πώς οι προσπάθειες του ORF να αποικίσει το PRF οδήγησαν στην αντίσταση ορισμένων παιδαγωγών και εκπαιδευτικών (Bonai & Rambla, 2003). Τέλος, οι κανόνες αξιολόγησης κατασκευάζουν την παιδαγωγική πρακτική παρέχοντας τα κριτήρια που πρέπει να μεταδοθούν και να αποκτηθούν (Bernstein, 2001). Οι αξιολογητικοί κανόνες προσδιορίζουν τη μετάδοση των κατάλληλων περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος κάτω από τον κατάλληλο χρόνο και το κατάλληλο πλαίσιο και επιτελούν τη σημαντική λειτουργία της παρακολούθησης της επαρκούς υλοποίησης του παιδαγωγικού λόγου. Για να είναι οι κανόνες αξιολόγησης αποτελεσματικοί στη διασφάλιση της ομαλής εφαρμογής της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης, πρέπει να συνδέονται στενά με τις ανταμοιβές των ευκαιριών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα υλικά, την πολιτική εξουσία και την κοινωνική θέση υπό τον έλεγχο του κράτους και να μην έχουν ισχυρούς δεσμούς με εξωτερικούς παιδαγωγικούς παράγοντες (Wong & Apple, 2002).

Για να μάθετε περισσότερα σχετικά με τους μηχανισμούς που διέπουν τη δημιουργία, τη μετάδοση και την απόκτηση πρακτικών και εμπειριών μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου, μελετήστε το μοντέλο του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein (2001). Αυτή η πτυχή του έργου του Bernstein προσφέρει ένα πλαίσιο για την κατανόηση των συνδέσεων μεταξύ της παραγωγής, της μετάδοσης και της αναπαραγωγής της γνώσης με τη μορφή παιδαγωγικών πρακτικών και μεθόδων και

ένα πλαίσιο για την ανάλυση των διαδικασιών με τις οποίες η εξειδικευμένη γνώση μετατρέπεται παιδαγωγικά σε σχολική γνώση (Singh, 2002). Επικεντρώνεται στη γενεσιουργό σχέση μεταξύ εξουσίας και ελέγχου, καθώς διερευνά την οργάνωση της γνώσης σε μακρο- και μικροεπίπεδο.

## **2.6. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Τα παγκόσμια εκπαιδευτικά συστήματα έχουν υποστεί τροποποιήσεις και μετασχηματισμούς τις τελευταίες δεκαετίες ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης πολυπλοκότητας της κοινωνίας της πληροφορίας και των νέων κανονισμών που τέθηκαν σε εφαρμογή για να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι σημερινές δυσκολίες σχετίζονται ιδιαίτερα με

- α) την αξία της εκπαίδευσης στην κοινωνία,
- β) τις νέες θεσμικές μορφές μάθησης, τους πόρους και τα αποτελέσματα,
- γ) τη δυναμική μεταξύ φοιτητών και καθηγητών,
- δ) τη σημασία της ποικιλίας των μαθητών- και, τέλος,
- ε) τη σημασία του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Kalantzis & Cope, 2012).

Ο εκπαιδευτής πρέπει να επιδεικνύει υψηλό βαθμό επαγγελματισμού προκειμένου να προβεί σε αυτές τις τροποποιήσεις. Αυτό απαιτεί την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας, μιας επαγγελματικής κουλτούρας και ένα ευρύ φάσμα νέων ικανοτήτων, πολλές από τις οποίες απαιτούν πιστοποίηση. Η διακριτή θεμελιώδης επαγγελματική εκπαίδευση, η ανεξαρτησία στην άσκηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, η συνεχής γνώση και κατάρτιση και ο κοινωνικός σκοπός του εκπαιδευτικού αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή και είναι απαραίτητα για την επαγγελματική του πρόοδο (Μπαγάκης, 2003). Η σημασία του στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής υπερτερεί κατά πολύ των περιορισμών που συχνά επιβάλλονται από τα θεσμικά συστήματα ελέγχου (Μαυρογιώργος, 2009).

Η συνεχής μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαβίου μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (McIntyre & Byrd, 1998). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδεικνύει ανάλογη ανάπτυξη με τα μεταβαλλόμενα προγράμματα σπουδών, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις διδακτικές τεχνικές, καθώς αναμένεται να εξελίσσεται επαγγελματικά καθ' όλη τη διάρκεια της

σταδιοδρομίας του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βελτιώνει συνεχώς και αποτελεσματικά τη βάση γνώσεων και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στην τάξη (Vrasidas & Glass, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη αξία στην επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία συχνά επισημαίνεται ως βασικό εργαλείο για τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004), καθώς και ως σημαντικό εργαλείο πολιτικής σε πρωτοβουλίες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και βελτίωση των σχολείων (Bredeson, 2002). Η διαδικασία εκμάθησης νέων παιδαγωγικών και γνωστικών εννοιών είναι γνωστή ως επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναφέρεται στην απόκτηση πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς εκτός των βασικών αντικειμένων σπουδών τους, στην ενίσχυση των διδακτικών τους ικανοτήτων, στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών τους ευθυνών (Hargreaves & Fullan, 1992). Σύμφωνα με αρκετές μελέτες, η ικανότητα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη συσχετίζεται με αυτήν (Keiny, 1994).

Σύμφωνα με τον Day (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η επέκταση της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής ενός εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχολείου όπου εργάζεται και εκπληρώνει τα καθήκοντά του. Αυτό αποδεικνύεται με διάφορους τρόπους, όπως οι καθημερινοί προβληματισμοί του ατόμου σχετικά με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, η συνεργασία με έναν πιο έμπειρο επαγγελματία, ενώ παρατηρεί άλλους ή αφήνει άλλους να παρατηρούν το άτομο, ενώ συμμετέχει σε επαγγελματικές συζητήσεις, και η παρακολούθηση εργαστηρίων, διαλέξεων και συνεδρίων. Πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή σε ομάδες, επαναξιολογούν, ανανεώνουν και επαναπροσδιορίζουν το έργο τους σε σχέση με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και αναπτύσσουν την ικανότητα να αναπτύσσουν κριτικά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, ιδιότητες που είναι απαραίτητες για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και την πρακτική σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Day, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, ο όρος "επαγγελματική ανάπτυξη" αναφέρεται τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική επαγγελματική ανάπτυξη.

Η ευκαιρία αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής γνώσεων και μάθησης με βάση την εμπειρία με άλλους επαγγελματίες σε αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού (Vrasidas & Glass, 2004). Ο

εκπαιδευτικός πρέπει επίσης να λάβει την απαραίτητη κατάρτιση, προκειμένου να σχεδιάζει και να τροποποιεί σωστά τις στρατηγικές της τάξης, καθώς και να αντιδρά και να διαχειρίζεται τις απαιτήσεις και τις αλλαγές. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη των γνώσεών τους, έχουν αντίκτυπο στις στάσεις, τις γνώσεις και την πρακτική τους. Αναλόγως με το πώς οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα πλαίσια δημιουργούν και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και τις μοναδικές τους ανάγκες.

Για αυτήν την πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτές πρέπει να αναλάβουν και να μοιραστούν τη λογοδοσία και την ευθύνη, ενώ παράλληλα πρέπει να προσαρμόζουν και να αλλάζουν τις γνώσεις, την κατανόηση και τις δεξιότητές τους (Feiman-Nemser, 2001). Ο εκπαιδευτικός αποκτά εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, ικανότητες και κατανόηση που συνδέονται με τη διοίκηση της εκπαιδευτικής πρακτικής μέσω αυτών των διαδικασιών, καθώς και την ανάπτυξη ατομικών προτύπων κατανόησης και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Ο Evans (2008) παρουσιάζει επίσης μια θεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που ενσωματώνει την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη, τονίζοντας ότι μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος για την ανύψωση του κύρους και τη διεύρυνση των γνώσεων, των ικανοτήτων και της πρακτικής σε οποιαδήποτε σταδιοδρομία. Θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η πιο αποτελεσματική τεχνική για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των ανθρώπων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας συνδυασμός τυπικών και μη τυπικών ικανοτήτων που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσω της πρακτικής εφαρμογής σε σύνθετες, δυναμικές μαθησιακές καταστάσεις (Hargreaves & Fullan, 1992). Δίνει έμφαση και ενισχύει τόσο τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης όσο και τη μάθηση των μαθητών. Ξεκινά από την προπτυχιακή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Περιλαμβάνει τόσο δομημένες, θεσμικά υποστηριζόμενες ευκαιρίες τυπικής μάθησης όσο και ad hoc, αυτοκατευθυνόμενες δυνατότητες άτυπης μάθησης που βασίζονται στη συνεργασία, τη μάθηση από συναδέλφους, την ανταλλαγή, τον πειραματισμό, την αναζήτηση πληροφοριών, τον αναστοχασμό και τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Kynndt et al., 2016). Αυτές οι μη δομημένες, αυτοκατευθυνόμενες ασκήσεις μάθησης επικεντρώνονται στο πώς μια μαθησιακή εμπειρία ή δραστηριότητα αλλάζει τις επαγγελματικές γνώσεις, τις παιδαγωγικές δεξιότητες, την επαγγελματική συμπεριφορά και την αίσθηση του εαυτού των εκπαιδευτών (Kynndt et



al., 2004). Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζει τις ανησυχίες των εκπαιδευτών τόσο από την άποψη των εκπαιδευομένων όσο και από την άποψη των εκπαιδευτικών, επειδή οι εκπαιδευτές πρέπει να διαχειριστούν τις αβεβαιότητες και τους φόβους που συνοδεύουν κάθε απασχόληση (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει χαρακτηριστικά και ειδικότητες που συνδέονται με συγκεκριμένες παραμέτρους:

- Την ιδέα της συμμετοχής και της συνεργασίας.
- Την ανάπτυξη και τις επιδόσεις των μαθητών.
- Τη διάρκεια και τη συνέπεια.
- Την αυτοαξιολόγηση, τις ικανότητες ενδοσκόπησης και κριτικής σκέψης
- Την ένταξη στην εργασία.
- Τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.
- Την απόκτηση γνώσεων και η διεύρυνση της γνωστικής βάσης του εκπαιδευτικού.
- Το στόχος της υποβοήθησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού πλαισίου.
- Τη συμβουλή και η άποψή του με βάση το έργο ως συστατικό στοιχείο μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας μετασχηματισμού (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995- Vrasidas & Glass, 2004).

Όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συνεχείς, ομαδικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με στόχο τη βελτίωση των γνώσεών τους τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μεθοδολογία, το μαθησιακό αποτέλεσμα βελτιώνεται σημαντικά. Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την απόδοση του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών, επειδή μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους και να τους επιτρέψει να προσαρμοστούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της τάξης (Hargreaves, 1994). Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν σχεδιαστεί, για να αλλάξουν τις στάσεις, τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών (Germuth, 2018).

Κάθε εργαζόμενος που ζητά καθοδήγηση από έναν μέντορα με μεγαλύτερη εμπειρία ζωής ζητά την καθοδήγησή του προκειμένου να ολοκληρώσει τις απαιτήσεις της εργασίας του, να γίνει παραγωγικός και να βελτιώσει δεξιότητες και συνήθειες που θα οδηγήσουν στην αυτοβελτίωση. Ο μέντορας ενεργεί ως έμπιστος και υποστηρικτής του καθοδηγούμενου και του παρέχει την καθοδήγηση που χρειάζεται

για να αισθάνεται ασφαλής. Ο μέντορας είναι πολύ πιο ενημερωμένος και έμπειρος από τον καθοδηγούμενο (Φραγκούλης, 2019). Η διαδικασία της καθοδήγησης προσφέρει στον καθοδηγούμενο την ευκαιρία να αναπτυχθεί προσωπικά και του παρέχει επίσης τα εργαλεία και τις δεξιότητες που χρειάζεται για να εξελιχθεί επαγγελματικά (Kram, 1985).

Σήμερα, η καθοδήγηση θεωρείται ως μια εταιρική σχέση όπου ο μέντορας μοιράζεται πληροφορίες και δεξιότητες με τον καθοδηγούμενο με σκοπό την προώθηση της μάθησης και της επαγγελματικής εξέλιξης (Castanheira, 2016). Προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη με την παροχή ανατροφοδότησης, τον αναστοχασμό και την ανασύνθεση των πρακτικών παιδαγωγικής γνώσης των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο όσον αφορά τους μέντορες όσο και τους καθοδηγούμενους (Baran, 2016). Η έρευνα TALIS θεωρεί τη συμβουλευτική καθοδήγηση και όλα όσα συμβαίνουν σε μια συμβουλευτική σχέση ως δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2009). Η καθοδήγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σαφήνεια σχετικά με το διδακτικό στυλ που επιθυμούν να ακολουθήσουν. Επιπλέον, αυξάνεται τόσο η αυτοπεποίθησή τους για τις επαγγελματικές τους ικανότητες όσο και ο βαθμός ευχαρίστησής τους. Ειδικότερα, η διαδικασία της καθοδήγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού πεδίου με τη μετάδοση γνώσεων- σε επίπεδο διδασκαλίας, αναπτύσσει και καλλιεργεί διδακτικές δεξιότητες και αποτελεί παράδειγμα βέλτιστων πρακτικών- σε επίπεδο καθοδήγησης, προάγει τεχνικές επίλυσης προβλημάτων- σε επίπεδο ανάπτυξης της προσωπικότητας, προάγει ποικίλες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Calderhead & Shorrock, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα πρέπει να προσαρμοστούν σε αυτόν τον μεταβαλλόμενο κόσμο που κυριαρχείται από τα ηλεκτρονικά μέσα σε μια περίοδο ραγδαίας τεχνικής και παιδαγωγικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία γίνεται όλο και περισσότερο ηλεκτρονικά. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί είναι κατά πόσο το εξιδανικευμένο όραμα της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να υλοποιηθεί ηλεκτρονικά, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Φραγκούλης και

συν., 2015) να μπορούν να πραγματοποιούνται ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε (Vrasidas & Glass, 2004). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση που παρέχει συμβουλές για λειτουργικά θέματα μπορεί να είναι χρήσιμη τόσο για τους άπειρους εκπαιδευτικούς όσο και για τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες προσδοκίες χάρη στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικτυακής καθοδήγησης ως ένα είδος πλούσιας σε πόρους και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Butler et al., 2013).

## **2.7. Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα**

Επειδή είναι μια νέα έννοια και επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, ο θεσμός του μέντορα έχει προσελκύσει μεγάλο ενδιαφέρον πρόσφατα, ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης. Πολυάριθμες έρευνες στον ελληνικό και διεθνή χώρο έχουν εξετάσει τον θεσμό του μέντορα και τον ρόλο του στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ο θεσμός του μέντορα χρησιμοποιείται στον εκπαιδευτικό τομέα σε όλο τον κόσμο, ωστόσο, παρά την κωδικοποίηση του νόμου 3848/2010 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί.

Από τις βασικότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ ξένων και ελληνικών ερευνών είναι η εξής. Οι έρευνες για τον θεσμό του mentoring που έχουν γίνει παγκοσμίως αποκαλύπτουν ευρήματα σχετικά με τη χρήση του θεσμού ως στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τη σημασία της εφαρμογής του. Στη μελέτη του για το θέμα, ο Allen (2003), προσδιορίζει το mentoring ως το σημείο εισόδου για την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του εκπαιδευτικού και τον βοηθά να ξεπεράσει τα όποια εμπόδια. Οι Bozeman & Feeney (2007) έχουν παρόμοια οπτική, αλλά υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών συμβαίνει καθώς αυξάνεται η ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Στη μελέτη τους, οι Ambrosetti & Dekkers (2010) απεικονίζουν τον μέντορα ως έχοντα ιεραρχική θέση, ως τον πιο έμπειρο και ως παρέχοντα στον μέντορα τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται για την επαγγελματική του πρόοδο. Σύμφωνα με την έρευνα της Bullough (2012), η ανάπτυξη ενός έμπειρου και καταρτισμένου εκπαιδευτικού

συμβαίνει μόνο όταν τόσο ο μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος είναι εξίσου αποτελεσματικοί.

Ο Daloz (1986), τόνισε στη μελέτη του πόσο σημαντικός είναι ο θεσμός του μέντορα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό το σύστημα υποστήριξης λειτουργεί καλά μόνο όταν η σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και ανοιχτή επικοινωνία. Η σχέση του μέντορα συζητείται στην έρευνα του Lim (2005), η οποία δίνει έμφαση στο διάλογο μέντορα και καθοδηγούμενου. Εκτός από το να λειτουργεί ως έμπιστος σύμβουλος που βελτιώνει την καριέρα του εκπαιδευτικού, ο μέντορας λειτουργεί επίσης ως οδηγός, βοηθός και υποστηρικτής που χειρίζεται διάφορα ζητήματα. Τα ευρήματα της μελέτης της Hudson (2016), καταδεικνύουν περαιτέρω ότι μια επιτυχημένη σχέση καθοδήγησης απαιτεί ψυχολογική υποστήριξη. Όμως, η δημιουργία αυτών των επιτυχημένων σχέσεων καθοδήγησης προϋποθέτει την εφαρμογή καλών πρακτικών καθοδήγησης στην πράξη.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Fletcher (1997), ο στόχος της διαδικασίας του mentoring περιλαμβάνει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη τόσο του μέντορα όσο και του καθοδηγούμενου. Τα ευρήματα της μελέτης του Hudson (2013), τα οποία υποστηρίζουν ότι η καθοδήγηση όχι μόνο ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και προωθεί θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των μεντόρων, με το κόστος που συνεπάγεται να είναι το μόνο μειονέκτημα, είναι απολύτως συνεπή. Σύμφωνα με τους Ambrossetti, Knight & Dekkers (2014), οι οποίοι υπογραμμίζουν επίσης την αναγκαιότητα αυστηρής προετοιμασίας και δόμησης του προγράμματος που θα εφαρμοστεί, η σύνδεση του μέντορα δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός. Επισημαίνουν, επίσης, ότι η σχέση αυτή είναι μια δύσκολη, απαιτητική και σύνθετη διαδικασία που απαιτεί τόσο από τον μέντορα όσο και από τον καθοδηγούμενο να αναλάβουν ορισμένες υποχρεώσεις για να καθοδηγήσουν την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Αυτή την ομαδική καθοδήγηση αναφέρει ο Altus (2015) στην έρευνά του, ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι καλύτερη η συμβατική καθοδήγηση, καθώς προσφέρει ασφάλεια και πνευματική υποστήριξη.

Τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα της συνεχούς καθοδήγησης και υποστήριξης, σύμφωνα με την έρευνα των Ingersoll & Strong (2011). Το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης και των διδακτικών στρατηγικών από τον μέντορα είναι η

αύξηση της επίδοσης των μαθητών. Ο Aderibigbe και συνεργάτες του (2016) συνεχίζουν να τονίζουν την αξία των προγραμμάτων καθοδήγησης και τον τρόπο με τον οποίο προωθούν τόσο την ατομική όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη. Είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να σέβονται την κουλτούρα και τα έθιμα κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας και να υιοθετούν νέες στρατηγικές αλληλεπίδρασης, εάν πρόκειται να συνεχίσουν να υπάρχουν ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σε αντίθεση με την παγκόσμια εμπειρία, οι προσπάθειες μελέτης του θεσμού του mentoring που έχουν γίνει, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχουν μεγάλη σημασία για την Ελλάδα, καθώς, παρά το γεγονός ότι ο θεσμός έχει ψηφιστεί από το 2010, δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί στην πράξη. Οι μελέτες αυτές έχουν ως κύριο στόχο να αναδείξουν τη σημασία της ένταξης του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας επιτυχημένος μέντορας. Ο Μαυρογιώργος (1996) αναδεικνύει στη μελέτη του τα τρία στάδια της εξελικτικής διαδικασίας του νέου εκπαιδευτικού, με τη μετάβαση από την απόκτηση της βασικής εκπαίδευσης στην ολοκλήρωση των καθηκόντων να αποτελεί το σημαντικότερο βήμα.

Η Στραβάκου (2007) υπογραμμίζει περαιτέρω τη σημασία του μέντορα στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επισημαίνει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι μέντορες στην παροχή βοήθειας στα άτομα για την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, καθώς και τον θετικό αντίκτυπο που έχουν στην ενθάρρυνση των ατόμων να ξεφύγουν από το περιβάλλον απομόνωσης. Στη συνέχεια, η μελέτη της Κορδία (2012) εστιάζει στη δημιουργία οργανωμένων προγραμμάτων καθοδήγησης και στη σημασία της καλής συνεργασίας μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων. Όλα όσα εμπλέκονται ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του μέντορα όσο και του καθοδηγούμενου. Η Λαζαρίδου (2012) τονίζει στην έρευνά της τη λειτουργία του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της θετικής μεντορικής σχέσης. Εάν η σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου εδραιωθεί μέσω εξαιρετικής ομαδικής εργασίας, ο θεσμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί με αυτόν τον τρόπο.

Η ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων καθοδήγησης με δομή, περιεχόμενο και εξειδικευμένες διαδικασίες εξετάστηκε και από τον Λασκαράκη (2012), καθώς και τα προσόντα του μέντορα. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι που

συνδέονται με επιτυχημένη καθοδήγηση προοδεύουν επαγγελματικά. Εξετάζοντας τον ρόλο του μέντορα σε ένα πρόγραμμα καθοδήγησης, η Γεωργοπούλου (2017) κάνει αναφορά στη μελέτη της, τα ευρήματα δείχνουν ότι για να εφαρμοστεί σωστά ο θεσμός, ο μέντορας πρέπει να έχει την κατάλληλη εξειδίκευση τόσο στην ΕΕ όσο και στη δια βίου μάθηση.

Η ένταξη του ιδρύματος-μέντορα στο ελληνικό και διεθνές εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και η αξία του ιδρύματος, καλύπτονται επίσης στην έρευνα της Δανέζη (2013). Η Δανέζη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμβολή του μέντορα είναι ουσιαστική σε ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο και συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό το πέτυχε μέσω της αξιοποίησης των σχετικών δεξιοτήτων και της τεχνογνωσίας του μέντορα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Αρβανιτίδου (2014) στην έρευνά της, με εξαίρεση το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απορρίπτει το ρόλο του μέντορα ως αξιολογητή και τονίζει την ανάγκη ισότητας στη μεντορική σχέση με την αύξηση των αρμοδιοτήτων του μέντορα και την ταυτόχρονη επιλογή του μέντορα και του καθοδηγούμενου.

Τα ευρήματα της μελέτης της Γαλανού (2013) δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες επιθυμούν την ένταξη του θεσμού του μέντορα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Πιστεύουν ότι ο μέντορας τους παρέχει εξειδικευμένη επαγγελματική, ακαδημαϊκή, ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Σύμφωνα με την έρευνα της Λασκαράτου (2016), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο μέντορας είναι απαραίτητος, διότι πιστεύουν ότι τόσο ο μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος, καθώς και το σχολείο στο σύνολό του, μπορούν να επωφεληθούν σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική και συναισθηματική βοήθεια. Το καταδεικνύουν αυτό απαριθμώντας τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε τακτική βάση στην εργασία τους. Αυτό μπορεί να γίνει, σύμφωνα με την έρευνα της Νικολακοπούλου το 2017, με τον προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων, πάνω στους οποίους θα δημιουργηθούν οι δομές του προγράμματος mentoring. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν αλλάξει η νομοθεσία, αν τα σχολεία διαθέτουν επαρκή υλικοτεχνική υποδομή και αν οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι συνεργάζονται και επικοινωνούν καλά.

Μια περαιτέρω έρευνα διεξήχθη από τον Αντωνάκο (2014) σε σχέση με τον ηλεκτρονικό μέντορα. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε

απομακρυσμένες και μακρινές τοποθεσίες μπορούν να επωφεληθούν από την εξ αποστάσεως καθοδήγηση παρέχοντας επαγγελματική και ψυχολογική υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή η στρατηγική δεν επιτρέπει την ανάπτυξη του θεσμού του μέντορα. Αυτό είναι αποτέλεσμα της έλλειψης κατάρτισης των μεντόρων στη χρήση της απαραίτητης τεχνολογίας, καθώς και της έλλειψης ικανοτήτων τους στις ΤΠΕ και σε άλλα διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεχωρίζει για τα υψηλά επίπεδα συγκεντρωτισμού, τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και τον αποκάλυπτο συντηρητισμό του αλλά και της έλλειψης ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου και μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με επίκεντρο την πραγματικότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης, αρκετές κυβερνήσεις επιχείρησαν μεταρρυθμίσεις τα τελευταία χρόνια, χωρίς επιτυχία (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008- Υφαντής & Βοζαΐτης, 2009). Από την αυγή του εικοστού πρώτου αιώνα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αναγκάστηκε να αφήσει τον μακροχρόνιο συντηρητισμό του και να υιοθετήσει νέα παραδείγματα, προκειμένου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του παγκόσμιου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και στην επιτάχυνση των πολιτισμικών αλλαγών (Μαυρογιώργος, 1999).

Εξαιτίας αυτού, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας εργάζεται για την εφαρμογή της καινοτόμου δράσης του θεσμού του μέντορα μέσω του νόμου 3848/10, άρθρο 4, παράγραφοι 6 και 7, σε μια προσπάθεια να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό σύστημα, να υποστηρίξει μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες και να προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το Υπουργείο Παιδείας παρείχε αυτές τις συστάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών στο πλαίσιο του "Σχεδίου δράσης για το νέο σχολείο" τον Μάιο του 2010. Ο μέντορας απαιτείται από το νόμο να εργάζεται στην ίδια ή σε κοντινή σχολική περιφέρεια, να έχει εμπειρία στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και να πληροί άλλα προσόντα.

Σε συνέχεια του νόμου 3848/2010, το Υπουργείο Παιδείας πραγματοποίησε δημόσια διαβούλευση σχετικά με το θεσμό του μέντορα από τις 29 Νοεμβρίου έως τις 14 Δεκεμβρίου, κατά τη διάρκεια της οποίας υποβλήθηκαν 354 σχόλια από 6 εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτό έγινε για να δοθεί στο Υπουργείο Παιδείας ένας σαφής ορισμός του θεσμού του μέντορα (πανεπιστημιακά τμήματα, ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, ιδιωτικές ενώσεις). Η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εγκρίθηκε υπό το πρίσμα των πορισμάτων της δημόσιας διαβούλευσης,

προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή ένταξη των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς και η παροχή ολοκληρωμένης υποστήριξης και εποπτείας. Οι πρωταρχικοί στόχοι είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθήκοντα που καθορίζονται από το ίδιο το Υπουργείο.

Από τα συμπεράσματα της Έκθεσης Δημόσιας Διαβούλευσης προέκυψε ότι, παρά τις επιφυλάξεις ορισμένων συμμετεχόντων, η πλειονότητα δεν θεώρησε απαραίτητη τη δημιουργία του θεσμού για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, αν και εγκρίθηκε από τη νομοθεσία και το λαό σε μια δύσκολη πολιτική συγκυρία για τη χώρα, ο θεσμός του μέντορα δεν εφαρμόστηκε ποτέ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαγάκης, 2017).

Το επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αφορά το ερευνητικό μέρος στο οποίο θα πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση και θα προκύψουν αποτελέσματα και συμπεράσματα με βάση κάποια ερευνητικά ερωτήματα που ορίζονται στην αρχή του κεφαλαίου.



## **Κεφάλαιο 3ο: Ερευνητικό μέρος**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν έχουν οριστεί με βάση τα κύρια ερωτήματα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο σχετικά με το e-mentoring και τις ηγετικές και διοικητικές ενέργειες των διευθυντών των σχολείων, με βάση τη γνώμη ενός δείγματος που αποτελείται από εκπαιδευτικούς.

### **3.1. Ερευνητικά ερωτήματα**

#### **Ερευνητικό Ερώτημα #1:**

Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα #2:**

Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα #3:**

Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ηγετικές ή διοικητικές ενέργειες που εκτελούν οι διευθυντές των σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα #4:**

Πώς σχετίζεται η ηλικία του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού με την αντίληψη ότι ο μέντορας αποτελεί επόπτη;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα #5:**

Κατά πόσο η στάση των εκπαιδευτικών για έλλειψη ανατροφοδότησης σχετίζεται με την ηλικία του μέντορα;

### **3.2. Εργαλείο**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 5 ενότητες, όπου η κάθε μια περιέχει διαφορετικού τύπου ερωτήσεις σχετικά με το θέμα του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η πρώτη ενότητα περιέχει τις πρώτες 12 ερωτήσεις (1 – 12), οι οποίες αφορούν μερικά δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (Φύλο, Ηλικία) και στοιχεία σχετικά με την εργασία και τις σπουδές τους (Έτη Προϋπηρεσίας, Έτη Συνεργασίας, Ειδικότητα, Θέση Εργασίας, Μέγεθος Σχολικής Μονάδας, Εκπαίδευση, Πρόσθετες Σπουδές, Πιστοποιήσεις).

Η 2<sup>η</sup> ενότητα περιέχει τις επόμενες 46 ερωτήσεις (13-58), οι οποίες αφορούν τα στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η 3<sup>η</sup> ενότητα περιέχει τις επόμενες 9 ερωτήσεις (59-67), οι οποίες αφορούν τα στοιχεία που αποτελούν τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η 4<sup>η</sup> ενότητα περιέχει μονάχα 1 ερώτηση (68), η οποία αφορά τα στοιχεία που αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η τελευταία ενότητα περιέχει 45 ερωτήσεις (69-113), οι οποίες προκύπτουν από το γνωστό ερωτηματολόγιο Bass & Avolio (1992) Multifactor Leadership Questionnaire ή αλλιώς -MLQ-5X-Short (Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας, MLQ) που αξιολογούν τη συχνότητα των ηγετικών συμπεριφορών σε κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο έχει ενσωματωθεί στο τελευταίο κομμάτι του συνολικού ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας και αφορά τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, ή αλλιώς τις ηγετικές/διοικητικές ενέργειες που εκτελούν οι διευθυντές των σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες του εξωτερικού και στο εσωτερικό έχει αξιοποιηθεί στις έρευνες των Μαγουλιανίτη (2011) (η οποία το μετέφρασε), Παπάζογλου (2016), Γουδή (2018).

### **3.3. Δειγματοληψία**

Η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας θα προκύψει από την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων, τα οποία προέρχονται από τις απαντήσεις 300 εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ορίστηκε παραπάνω. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε διαφορετικές περιοχές του νομού Πιερίας και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απάντησαν και οι 300 σε όλες τις

ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, πέραν κάποιων εξαιρέσεων που υπήρξαν από ορισμένους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Οι εξαιρέσεις αυτές θα εμφανίζονται στο υπόλοιπο μέρος της έρευνας με την αριθμητική τιμή 0, σύμφωνα με την οποία κάποιος εκπαιδευτικός δεν έχει δώσει συγκεκριμένη απάντηση από τις διαθέσιμες στην αντίστοιχη ερώτηση. Τα δημογραφικά στοιχεία των 300 εκπαιδευτικών, όπως το φύλο και η ηλικία, θα δοθούν στην ενότητα των αποτελεσμάτων, εφόσον αφορά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, με συχνότητες και ποσοστά.

Η δειγματοληψία βασίζεται στον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου διαδικτυακά στους 300 εκπαιδευτικούς μέσω της υπηρεσίας φορμών της Google (Google Forms). Οι εκπαιδευτικοί επισκέπτονται τον σύνδεσμο της φόρμας και αντικρίζουν το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώνουν και υποβάλουν. Μέσα στην πλατφόρμα Google Forms, συλλέγονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και επεξεργάζονται για ανάλυση και διερεύνηση των ερωτημάτων, αλλά και για την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών αποτελούνται από 8 διαφορετικές κατηγορίες, μεταξύ των οποίων είναι τα Γαλλικά (ΠΕ05), τα Αγγλικά (ΠΕ06), τα Γερμανικά (ΠΕ07), τα Καλλιτεχνικά (ΠΕ08), η Φυσική Αγωγή (ΠΕ11), η Μουσική (ΠΕ16.01), η Τυπική Εκπαίδευση (ΠΕ70) και η Ειδική Αγωγή (ΠΕ71). Τα Γαλλικά ήταν ειδικότητα 22 εκπαιδευτικών (7%), τα Αγγλικά ήταν ειδικότητα 18 εκπαιδευτικών (6%), τα Γερμανικά ήταν ειδικότητα 11 εκπαιδευτικών (4%), τα Καλλιτεχνικά ήταν ειδικότητα 15 εκπαιδευτικών (5%), η Φυσική Αγωγή ήταν ειδικότητα 8 εκπαιδευτικών (3%), η Μουσική ήταν ειδικότητα ενός μονάχα εκπαιδευτικού (0,3%), η Τυπική Εκπαίδευση ήταν ειδικότητα 38 εκπαιδευτικών (13%) και τέλος η Ειδική Αγωγή ήταν ειδικότητα 44 εκπαιδευτικών (15%).

### **3.4. Επεξεργασία και Ανάλυση Δεδομένων**

Τα δεδομένα που επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν, προήλθαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο τρόπος επεξεργασίας τους γίνεται με την μετατροπή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αριθμητική μορφή, ώστε να μπορέσει να γίνει η στατιστική ανάλυση. Η στατιστική ανάλυση θα πραγματοποιηθεί με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS της IBM, κατά το

οποίο για την πραγματοποίηση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάζεται να κωδικοποιηθούν οι απαντήσεις που περιείχαν κείμενο με αριθμούς, ώστε να προκύψουν ορθά αποτελέσματα και να μπορούν να σχολιαστούν στο τέλος της έρευνας.

### 3.5. Περιορισμοί Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, αφορά της απόψεις εκπαιδευτικών του Νομού Πιερίας στο ζήτημα της αξιοποίησης του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιηθεί, αποτελείται από 5 αρκετά στοχευμένες και συγκεκριμένες ενότητες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν το προφίλ των εκπαιδευτικών, μέσω των δημογραφικών τους στοιχείων, των στοιχείων εργασίας και εκπαίδευσής τους, καθώς και των στάσεών τους απέναντι στο θέμα του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πρόκειται, επομένως, για μια αρκετά πληθωρική έρευνα, η οποία δεν έχει απουσιάσει και από άλλους νομούς, συνεπώς η έρευνα δεν παρουσιάζει κάποιον περιορισμό στο κομμάτι των ερωτήσεων, οι οποίες οδηγούν στην διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που ορίστηκαν παραπάνω.

Ένας περιορισμός που εμποδίζει σε μικρό βαθμό την ολοκληρωμένη εικόνα της έρευνας, είναι η παρουσία ορισμένων απαντήσεων με την αριθμητική τιμή 0, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν συγκεκριμένη απάντηση από τις διαθέσιμες απαντήσεις που τους δόθηκαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις που τους δόθηκαν. Συνεπώς, σε ορισμένες ερωτήσεις τα ποσοστά εμφάνισης των απαντήσεων που είναι 0 δεν είναι ελάχιστα και διακρίνονται ευκολότερα από ότι η τελική ορθή εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις της συγκεκριμένης ερώτησης.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας αποτελεί το δείγμα εκπαιδευτικών, καθώς έχουμε δείγμα ευκολίας. Η έρευνα περιορίστηκε μόνο στο Ν. Πιερίας, και τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή, και αυτομάτως αποκλείστηκε ομάδα ατόμων που δεν είναι εξοικωμένη με τη χρήση του διαδικτύου αλλά και η έλλειψη προσωπικής επαφής με τους ερωτώμενους. Συνεπώς, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χωρίς επίβλεψη, ενδέχεται να οδήγησε τους ερωτώμενους να απαντήσουν βιαστικά.

### 3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Χρησιμοποιώντας επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων και ένα μεγάλο δείγμα συγκεντρωτικών δεδομένων (N=1394), οι Avolio και συν. (1995) παρέιχαν προκαταρκτικές αποδείξεις για την εγκυρότητα της κατασκευής του MLQ (5X). Σύμφωνα με τους Avolio και συν. οι κλίμακες του MLQ (5X) παρουσίασαν, κατά μέσο όρο, υψηλή εσωτερική συνοχή και παραγοντικές φορτίσεις. Παρόμοια αποτελέσματα επικύρωσης που επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα του MLQ (5X) αναφέρθηκαν από τους Bass και Avolio (1997) χρησιμοποιώντας ένα άλλο μεγάλο δείγμα συγκεντρωτικών δεδομένων (N=1490). Προηγούμενες έρευνες, που γενικά χρησιμοποιούν παλαιότερες εκδόσεις του MLQ (που υποτίθεται ότι έχουν μοντέλο πέντε ή έξι παραγόντων, όπως είχε αρχικά προτείνει ο Bass, 1985) και χρησιμοποιούν επιβεβαιωτικές ή διερευνητικές τεχνικές, έχουν δείξει ότι οι παράγοντες που διέπουν το όργανο έχουν ποικίλλει. Εκτός από τις αρχικές μελέτες επικύρωσης του MLQ (5X) των Avolio και συν. (1995) και Bass και Avolio (1997) που έδειξαν υποστήριξη για εννέα παράγοντες πρώτης τάξης, κανένας άλλος ερευνητής δεν έχει αποδείξει υποστήριξη για το μοντέλο των εννέα παραγόντων χρησιμοποιώντας όλα τα στοιχεία του MLQ (5X). Πρέπει να σημειωθεί ότι ορισμένα από τα ονόματα των κλιμάκων στον πίνακα δεν αντιστοιχούν στο τρέχον μοντέλο εννέα παραγόντων. Για παράδειγμα, η αρχική κλίμακα χαρισματικότητας αντικαταστάθηκε από την εξιδανικευμένη επιρροή και η διαχείριση κατ' εξαίρεση χωρίστηκε σε ενεργητική και παθητική συνιστώσα. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες απέτυχαν να επιβεβαιώσουν το υπονοούμενο μοντέλο (δηλαδή το μοντέλο MLQ με συγκεκριμένη έκδοση). Όπως είναι φανερό, σε πολλές μελέτες, ορισμένοι από τους παράγοντες δεν ήταν διακριτοί (π.χ. εμπνευσμένα κίνητρα από το χάρισμα- παθητική διαχείριση κατά εξαίρεση από την ηγεσία *laissez-faire*), γεγονός που υποδηλώνει ότι το MLQ στερείται διακριτικής εγκυρότητας.

Μια άλλη κριτική για το MLQ είναι τα σχετικά υψηλά επίπεδα πολυσυγγραμμικότητας που αναφέρθηκαν μεταξύ των κλιμάκων μετασχηματιστικής ηγεσίας σε προηγούμενες εργασίες. Οι υψηλές αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των μετασχηματιστικών κλιμάκων έχουν χρησιμοποιηθεί, ως απόδειξη από ορισμένους συγγραφείς (βλ. Bycio et al., 1995, Carless, 1998), για να υποδηλώσουν ότι οι

κλίμακες μπορεί να μην μετρούν διαφορετικές ή μοναδικές υποκείμενες δομές. Σε θεωρητικό επίπεδο, ο Bass (1985, 1998) και οι Bass & Avolio (1993, 1994, 1997) έχουν υποστηρίξει ότι οι διάφοροι μετασχηματιστικοί παράγοντες πρέπει να είναι σε μεγάλο βαθμό αλληλένδετοι. Θεωρητικά, οι μετασχηματιστικοί παράγοντες έχουν ομαδοποιηθεί κάτω από την ίδια κατηγορία συμπεριφοράς του ηγέτη και αναμένεται να αλληλοενισχύονται (π.χ. η χρήση εμπνευσμένων κινήτρων αυξάνει την πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία με τη σειρά της ενισχύεται από την εξατομικευμένη εκτίμηση- ωστόσο, τα εμπνευσμένα κίνητρα και η εξατομικευμένη εκτίμηση είναι θεωρητικά διακριτές δομές). Το κατά πόσον οι παράγοντες είναι ανεξάρτητοι ή όχι δεν αποτελεί σημείο συζήτησης αλλά εμπειρικό ερώτημα που μπορεί να ελεγχθεί με τη χρήση επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων- ωστόσο, μέχρι σήμερα, καμία έρευνα δεν έχει παράσχει επαρκή έλεγχο της διακριτικής εγκυρότητας των εννέα παραγόντων.

Πολλές προηγούμενες μελέτες χρησιμοποίησαν διερευνητική ανάλυση παραγόντων, η οποία δεν είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για τον έλεγχο της εγκυρότητας της κατασκευής ενός θεωρητικά παραγόμενου ερευνητικού εργαλείου. Κανονικά, η επικύρωση της δομής πρέπει να αφήνεται σε διαδικασίες που χρησιμοποιούν επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, ιδίως όταν κάποιος είναι σε θέση να καθορίσει εκ των προτέρων περιορισμούς για τη δομή των παραγόντων και το μοντέλο μέτρησης (Maruyama, 1998).

Υπάρχουν επίσης ορισμένα προβλήματα με τις προηγούμενες έρευνες που μπορεί να συνέβαλαν στην ασυνέπεια των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Όπως σημειώνουν οι Avolio και συν. (1999), σε ορισμένες περιπτώσεις, στοιχεία ή ολόκληρες κλίμακες από το εργαλείο εξαλείφθηκαν ή τροποποιήθηκαν (β. Terper & Percy, 1994). Επιπλέον, το MLQ δοκιμάστηκε σε μια ποικιλία βιομηχανικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων με διαφορετικά επίπεδα ηγεσίας και ανομοιογενείς ομαδοποιήσεις βαθμολογητών ή ηγετών. Για παράδειγμα, οι Bycio και συν. (1995), οι οποίοι έχουν αναφερθεί ευρέως, συγκέντρωσαν βαθμολογητές που ανέφεραν σε ηγέτες από διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα και το φύλο των ηγετών, γεγονός που, όπως παραδέχονται, μπορεί να επηρέασε τα μοτίβα των παραγοντικών συσχετίσεων του MLQ (το ζήτημα της συγκέντρωσης μη ομοιογενών δειγμάτων συζητείται λεπτομερέστερα στην επόμενη ενότητα).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα των ερωτήσεων κλίμακας, παρουσιάζει ένα υψηλό ποσοστό (94,7%) επιτυχίας στην

εγκυρότητα που εμφανίζουν μεταξύ τους οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας Cronbach, στον οποίο το ποσοστό που αναφέρθηκε χαρακτηρίζεται ως Cronbach's Alpha και είναι η τιμή που αναφέραμε παραπάνω.

<i>Reliability Statistics</i>	
<b>Cronbach's</b>	
<b>Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>,947</b>	<b>99</b>

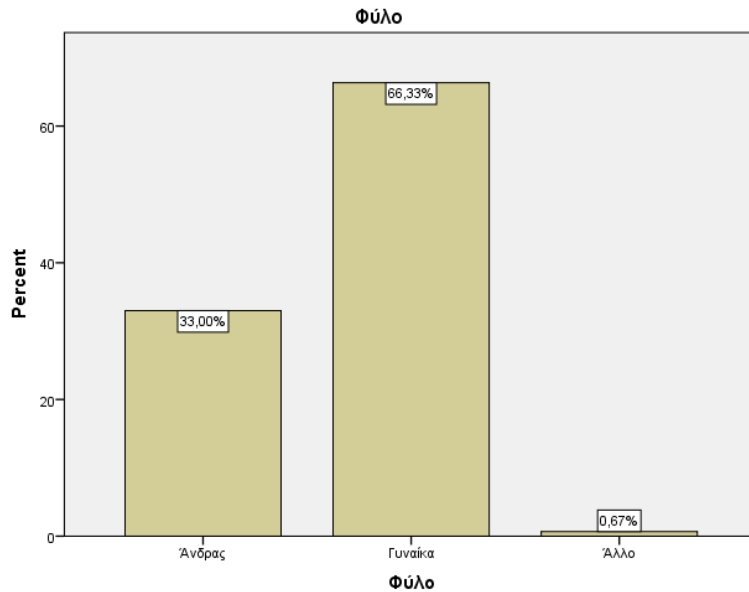
### **3.7. Αποτελέσματα**

#### **Ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για τη στατιστική ανάλυση αποτελείται συνολικά από 113 ερωτήσεις και από 5 διαφορετικές ενότητες με τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και αποτελείται από τις πρώτες 12 ερωτήσεις. Η δεύτερη ενότητα αφορά τα στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση και αποτελείται από τις επόμενες 46 ερωτήσεις. Η τρίτη ενότητα αφορά τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση και αποτελείται από τις επόμενες 9 ερωτήσεις. Η τέταρτη ενότητα αφορά τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση και αποτελείται από την επόμενη 1 ερώτηση. Τέλος, η πέμπτη ενότητα αφορά τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας και αποτελείται από τις τελευταίες 45 ερωτήσεις.

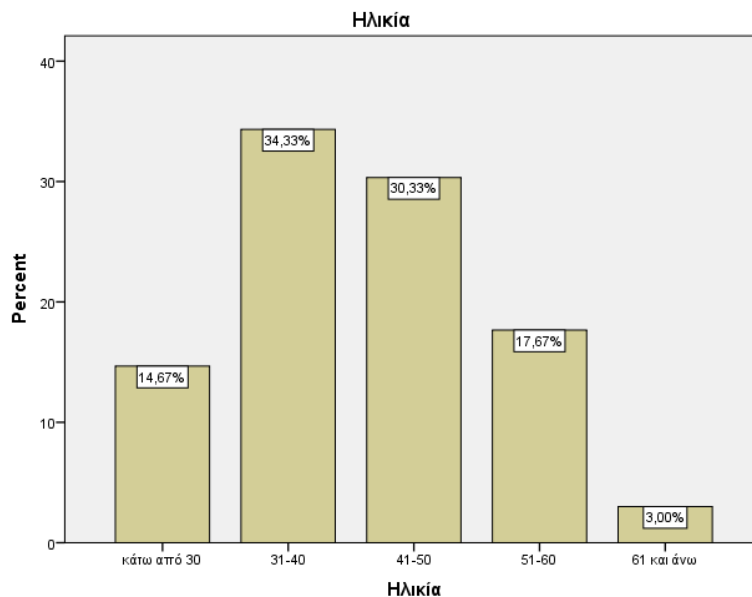
#### **Δημογραφικά Στοιχεία**

Με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών, το 66,33% ήταν γυναίκες, ενώ το 33% ήταν άντρες. Υπήρξε και ένα ελάχιστο ποσοστό 0,67% των εκπαιδευτικών, κατά το οποίο δόθηκε η απάντηση «Άλλο».



Σχεδιάγραμμα 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά, φύλο

Με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών, το 34,33% ήταν μεταξύ 31 και 40 ετών, το 30,33% ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών, το 17,67% ήταν μεταξύ 51 και 60 ετών, το 14,67% ήταν κάτω από 30 ετών. Μονάχα το 3% των εκπαιδευτικών, ήταν 61 και άνω ετών.

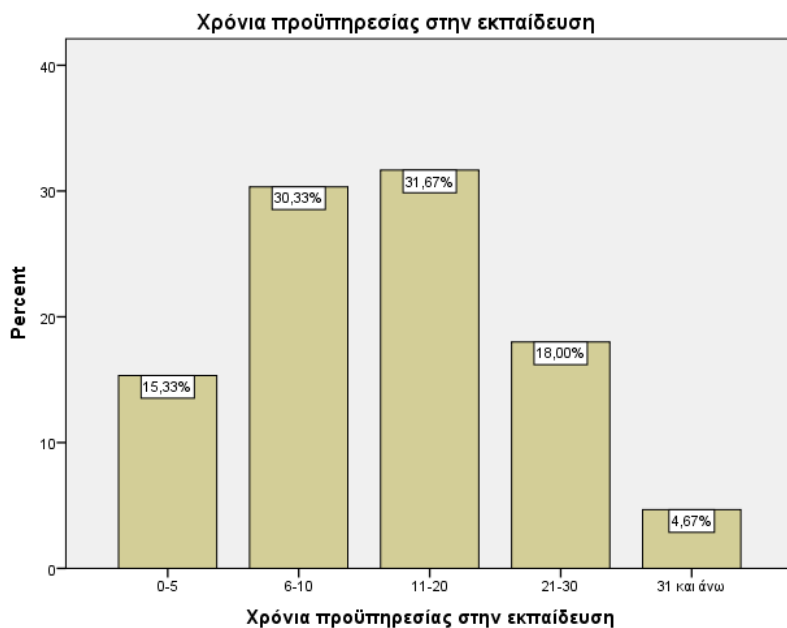


Σχεδιάγραμμα 2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά, ηλικία

Με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 31,67% απάντησαν μεταξύ 11 και 20 ετών, το 30,33% απάντησαν μεταξύ 6 και 10 ετών, το 18% απάντησαν



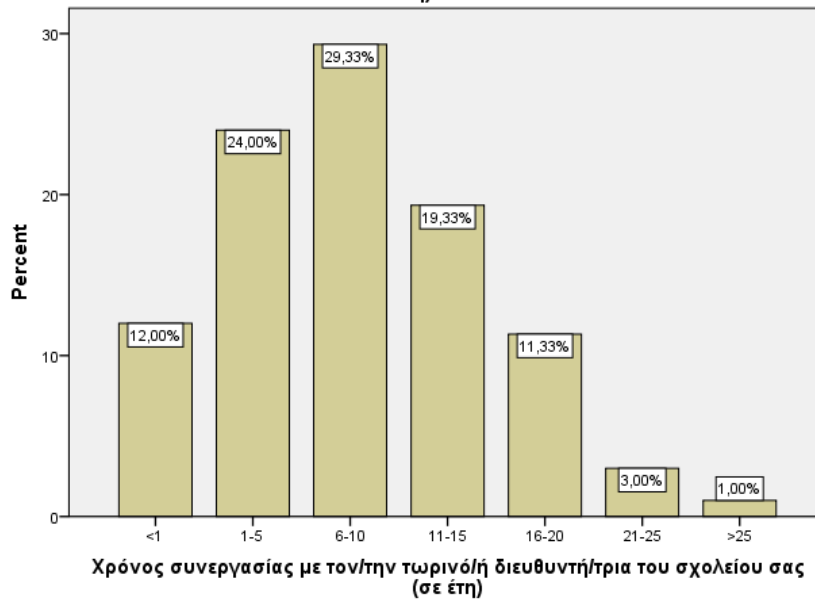
μεταξύ 21 και 30 ετών, το 15,33% απάντησαν μεταξύ 0 και 5 ετών. Μονάχα το 4,67% των εκπαιδευτικών, απάντησαν 31 και άνω έτη.



Σχεδιάγραμμα 3 Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

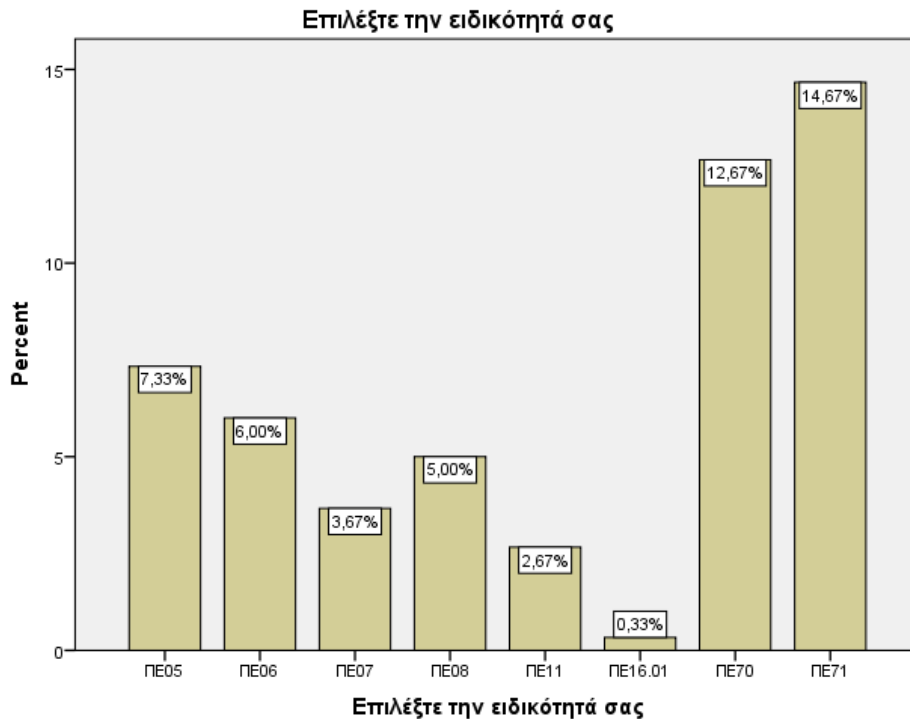
Με βάση τα χρόνια συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το διευθυντή, το 29,33% απάντησαν μεταξύ 6 και 10 ετών, το 24% απάντησαν μεταξύ 1 και 5 ετών, το 19,33% απάντησαν μεταξύ 11 και 15 ετών, το 12% απάντησαν λιγότερο από 1 έτος, το 11,33% απάντησαν μεταξύ 16 και 20 ετών. Μονάχα το 3% των εκπαιδευτικών απάντησαν μεταξύ 21 και 25 ετών, καθώς και μονάχα το 1% των εκπαιδευτικών απάντησαν άνω των 25 ετών.

Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη)



Σχεδιάγραμμα 4 Χρόνος συνεργασίας με τον τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου (σε έτη)

Με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκε στις ειδικότητες ΠΕ71 (Ειδική Αγωγή) και ΠΕ70 (Τυπική Εκπαίδευση), αμέσως μετά ακολουθούν οι ειδικότητες ΠΕ05 (Γαλλικά), ΠΕ06 (Αγγλικά), ΠΕ08 (Καλλιτεχνικά) και τέλος ακολουθούν οι ειδικότητες ΠΕ07 (Γερμανικά), ΠΕ11 (Φυσική Αγωγή) και ΠΕ16.01 (Μουσική).

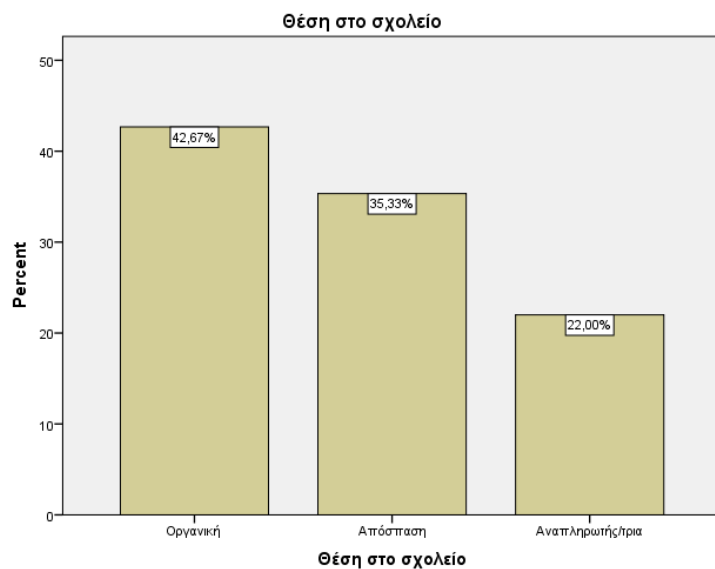


Σχεδιάγραμμα 5 Ειδικότητα

Επίσης στις ειδικότητες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι και οι ακόλουθες στην παρακάτω λίστα, παρότι δεν συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου της έρευνας.

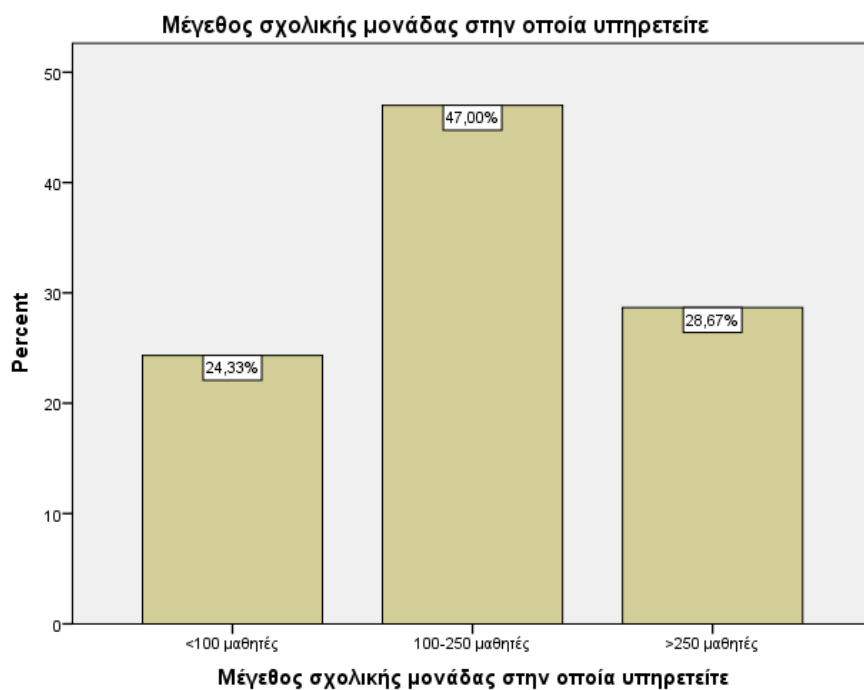
- ΠΕ61 (Νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής)
- ΠΕ86 (Πληροφορική)
- ΠΕ91 (Θεατρική Αγωγή)
- ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)

Με βάση τη θέση των εκπαιδευτικών στο σχολείο, το 42,67% απάντησαν Οργανική, το 35,33% απάντησαν Απόσπαση, ενώ το 22% απάντησαν Αναπληρωτές.



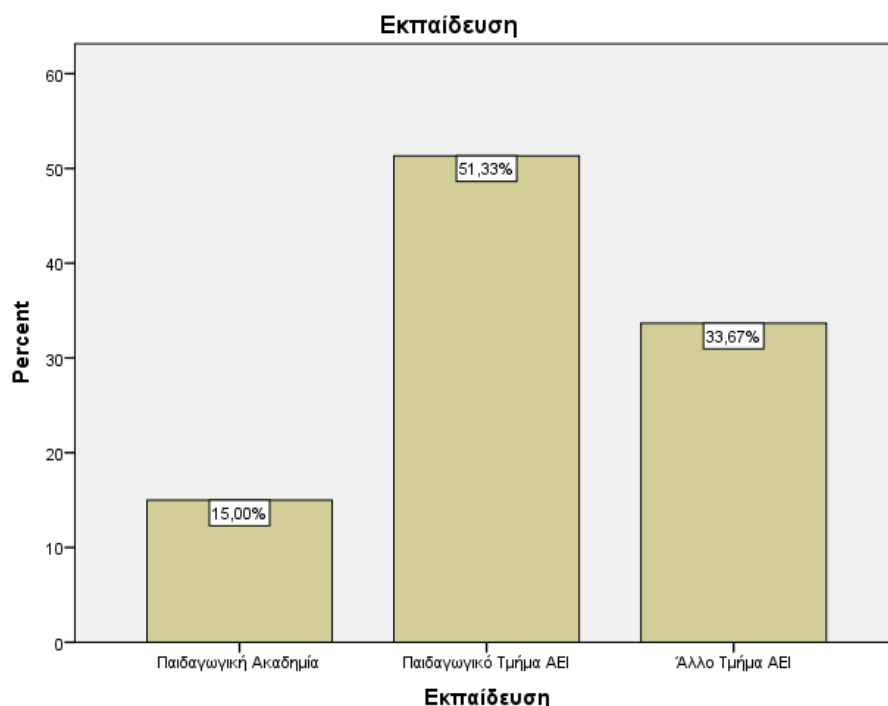
Σχεδιάγραμμα 6 Θέση στο σχολείο

Με βάση το μέγεθος σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών, το 47% απάντησαν μεταξύ 100 και 250 μαθητές, το 28,67% απάντησαν παραπάνω από 250 μαθητές, ενώ το 24,33% απάντησαν λιγότερο από 100 μαθητές.



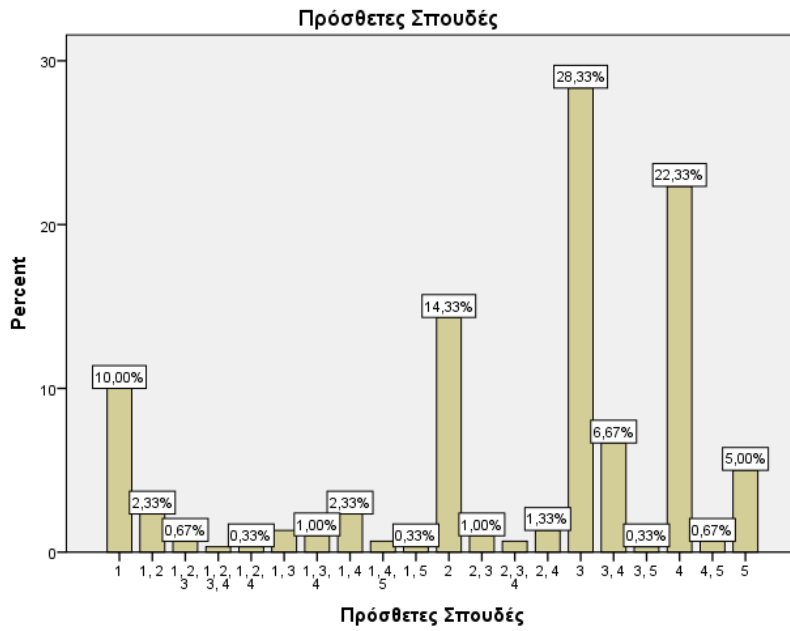
Σχεδιάγραμμα 7 Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν

Με βάση την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το 51,33% απάντησαν Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ, το 33,67% απάντησαν Άλλο Τμήμα ΑΕΙ, ενώ το 15% απάντησαν Παιδαγωγική Ακαδημία.



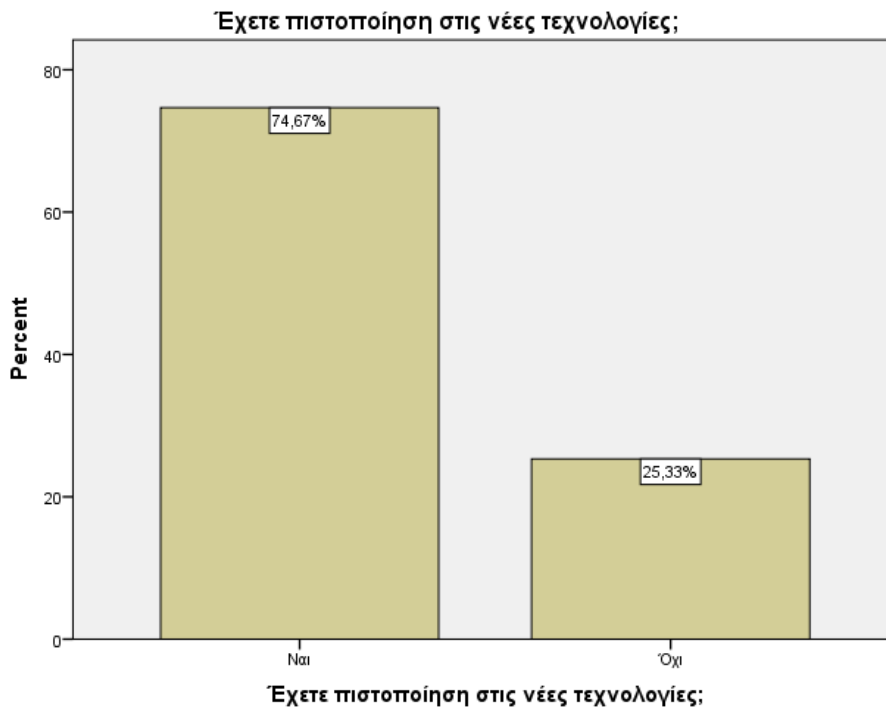
Σχεδιάγραμμα 8 Εκπαίδευση

Με βάση τις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών, μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκε στις σπουδές 3 (Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ), 4 (Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης), 2 (Πρόγραμμα εξομοίωσης Πτυχίου), 1 (Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο), και στο τέλος οι σπουδές 5 (Διδακτορικό Δίπλωμα), αμέσως μετά ακολουθούν οι συνδυασμοί μερικών σπουδών όπως 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 3-5 και 4-5.



Σχεδιάγραμμα 9 Πρόσθετες σπουδές

Με βάση την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, το 74,67% απάντησαν πως έχουν πιστοποίηση, ενώ το 25,33% απάντησαν πως δεν είχαν πιστοποίηση.



Σχεδιάγραμμα 10 Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες

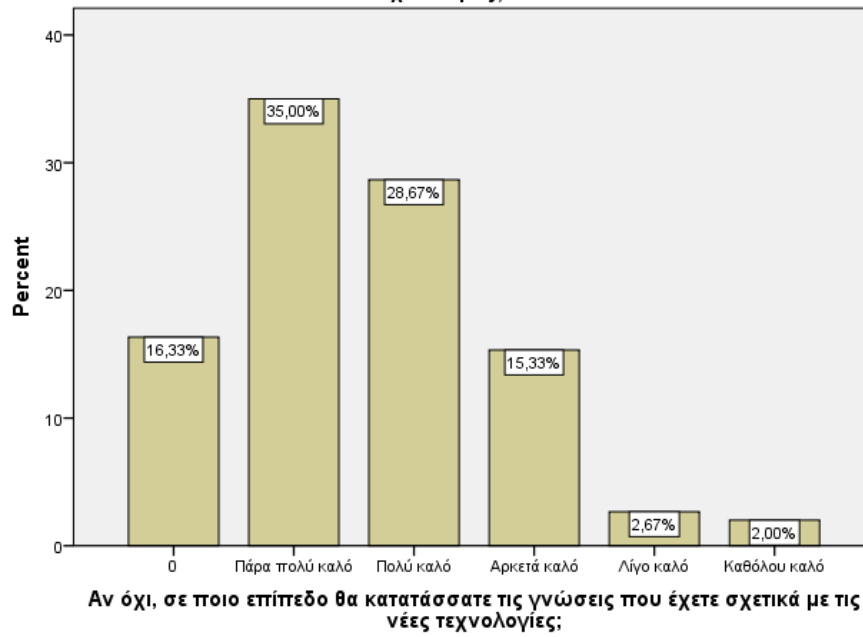
Με βάση το είδος πιστοποίησης των εκπαιδευτικών, το 51,67% απάντησαν Α' επιπέδου, το 32,33% απάντησαν Β' επιπέδου, το 8% απάντησαν ECDL, ενώ άλλο 8% δεν έδωσαν συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 11 Επίπεδο επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες

Με βάση το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες, το 35% απάντησαν Πάρα πολύ καλό, το 28,67% απάντησαν Πολύ καλό, το 15,33 απάντησαν Αρκετά καλό, το 2,67% απάντησαν Λίγο καλό, ενώ το 2% απάντησαν Καθόλου καλό. Όμως, το 16,33% δεν έδωσαν συγκεκριμένη απάντηση (0).

**Αν όχι, σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις νέες τεχνολογίες;**



Σχεδιάγραμμα 12 Προσωπικό επίπεδο γνώσεων ως προς τις νέες τεχνολογίες



## Συσχετίσεις

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η απροθυμία συνεργασίας τους καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και στις ικανότητές του» είναι ίσος με 0,698 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q48 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με -0,022 ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι περίπου μέτρια ( $|r| > .5$ ).

### *Correlations*

		Η απροθυμία συνεργασίας τους καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και στις ικανότητές του (Q48)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>-,022</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,698</b>

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης» είναι ίσος με 0,653 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q49 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με 0,026 ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι υψηλή ( $|r| > .5$ ).

*Correlations*

		Η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης (Q49)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,026</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,653</b>

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η θεώρηση του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν» είναι ίσος με 0,440 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q50 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με  $-0,045$  ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι περίπου μέτρια ( $.3 < |r| < .5$ ).

*Correlations*

		Η θεώρηση του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν (Q50)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>-,045</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,440</b>

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η απουσία ανατροφοδότησης» είναι ίσος με 0,440 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q51 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητά ισούται με 0,037 ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι υψηλή ( $|r| > .5$ ).

---

*Correlations*

---

		Η απουσία ανατροφοδότησης (Q51)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,037</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,528</b>

---

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης» είναι ίσος με 0,237 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q52 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με 0,068 ( $> 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους δεν είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι χαμηλή ( $|r| < .3$ ).

*Correlations*

		Η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης (Q52)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,068</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,237</b>

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους» είναι ίσος με 0,591 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q53 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με 0,031 ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι υψηλή ( $|r| > .5$ ).

*Correlations*

---

		Η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους (Q53)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,031</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,591</b>

---

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων» είναι ίσος με 0,989 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q54 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με 0,001 ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι αρκετά υψηλή ( $|r| > .5$ ).

*Correlations*

		Η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων (Q54)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,001</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,989</b>

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από την πλευρά των μεντόρων» είναι ίσος με 0,741 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q55 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με  $-0,019$  ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι υψηλή ( $|r| > .5$ ).

*Correlations*

		Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από την πλευρά των μεντόρων (Q55)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>-,019</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,741</b>



Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Η αίσθηση ανελευθερίας από την πλευρά του καθοδηγούμενου» είναι ίσος με 0,420 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q56 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με  $-0,047$  ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι περίπου μέτρια ( $.3 < |r| < .5$ ).

<i>Correlations</i>		
		Η αίσθηση ανελευθερίας από την πλευρά του καθοδηγούμενου (Q56)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>-,047</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,420</b>

Συμπερασματικά για την πρώτη συσχέτιση (Q48 με Q56), ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και Q48 – Q56 είναι ίσος με 0,956 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή των μεταβλητών κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως οι παράγοντες Q48 με Q56 αποτελούν εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με 0,003 ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι αρκετά υψηλή ( $| r | > .5$ ).

*Correlations*

---

		First_Correlation (Q48 – Q56)
Ηλικία	Pearson <b>Correlation</b>	<b>,003</b>
	<b>Sig.</b> (2-tailed)	<b>,956</b>

---

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Ηλικία» και «Ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις θεωρείτε ότι είναι σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring;» είναι ίσος με 0,875 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά πως ο συγκεκριμένος παράγοντας Q57 αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η σημαντικότητα ισούται με  $-0,009$  ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι αρκετά υψηλή ( $|r| > .5$ ).

*Correlations*

		Ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις θεωρείτε ότι είναι σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring; ή Second_Correlation (Q57)
Ηλικία	<b>Pearson Correlation</b>	<b>-,009</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,875</b>

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη)» και «Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας» είναι ίσος με 0,843 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνονται τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αρκετά συχνά (αν όχι πάντα) ισχύει ο συγκεκριμένος παράγοντας Q95). Η σημαντικότητα ισούται με -0,012 ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι αρκετά υψηλή ( $|r| > .5$ ).

*Correlations*

		Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας (Q95)
Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη)	<b>Pearson Correlation</b>	<b>-,012</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,843</b>

Ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη)» και «Ηγείται μίας ομάδας που είναι αποτελεσματική» είναι ίσος με 0,845 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνονται τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου, τόσο αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αρκετά συχνά (αν όχι πάντα) ισχύει ο συγκεκριμένος παράγοντας Q102). Η σημαντικότητα ισούται με 0,011 ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι αρκετά υψηλή ( $|r| > .5$ ).

*Correlations*

		Ηγείται μίας ομάδας που είναι αποτελεσματική (Q102)
Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη)	<b>Pearson Correlation</b>	<b>,011</b>
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>,845</b>

Συμπερασματικά για την τρίτη συσχέτιση (Q95 και Q102), ο συντελεστής συσχέτισης ( $r$ ) των μεταβλητών «Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη)» και Q95 & Q102 είναι ίσος με 0,400 που σημαίνει πως έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές της μίας μεταβλητής ακολουθούν τον τρόπο μεταβολής της άλλης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνονται τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου, τόσο αυξάνεται η τιμή των μεταβλητών κλίμακας (οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αρκετά συχνά (αν όχι πάντα) ισχύουν οι παράγοντες Q95 και Q102). Η σημαντικότητα ισούται με  $-0,049$  ( $< 0,05$ ) συνεπώς η συσχέτιση τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επίσης, το μέγεθος ή η ισχύς της συσχέτισης είναι περίπου μέτρια ( $.3 < |r| < .5$ ).

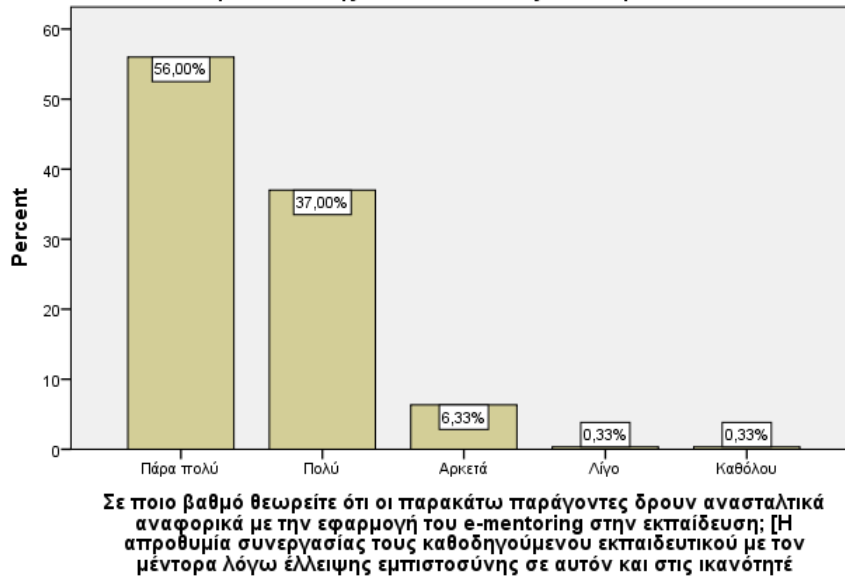
#### Correlations

		Third_Correlation (Q95 & Q102)
Χρόνος συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/τρια του σχολείου σας (σε έτη)	Pearson Correlation	<b>-,049</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,400</b>

### **Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση**

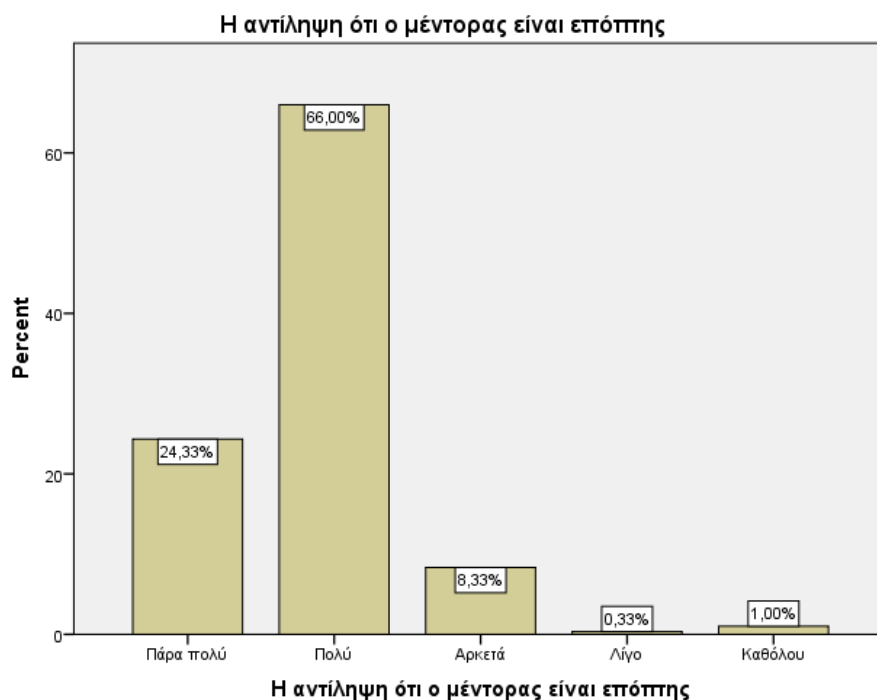
Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 56% θεωρεί πως η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού και μέντορα, δρα Πάρα πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 37% θεωρεί πως ισχύει Πολύ και το 6,33% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 0,33% απάντησε Λίγο και Καθόλου.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δρουν ανασταλτικά αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση; [Η απροθυμία συνεργασίας τους καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και στις ικανότητές



Σχεδιάγραμμα 13 Ανασταλτικοί παράγοντες e-mentoring

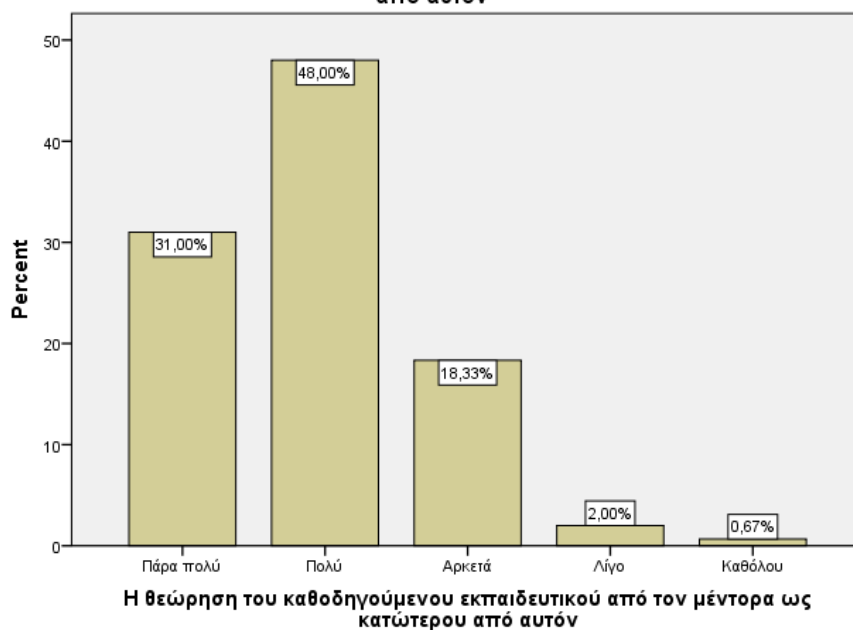
Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 66% θεωρεί πως η αντίληψη του μέντορα πως είναι επόπτης, δρα Πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 24,33% θεωρεί πως ισχύει Πάρα πολύ και το 8,33% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 0,33% απάντησε Λίγο και το 1% απάντησε Καθόλου.



Σχεδιάγραμμα 14 Η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης

Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 48% θεωρεί πως η κατωτερότητα που νιώθει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον μέντορα, δρα Πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 31% θεωρεί πως ισχύει Πάρα πολύ και το 18,33% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 2% απάντησε Λίγο και το 0,67% Καθόλου.

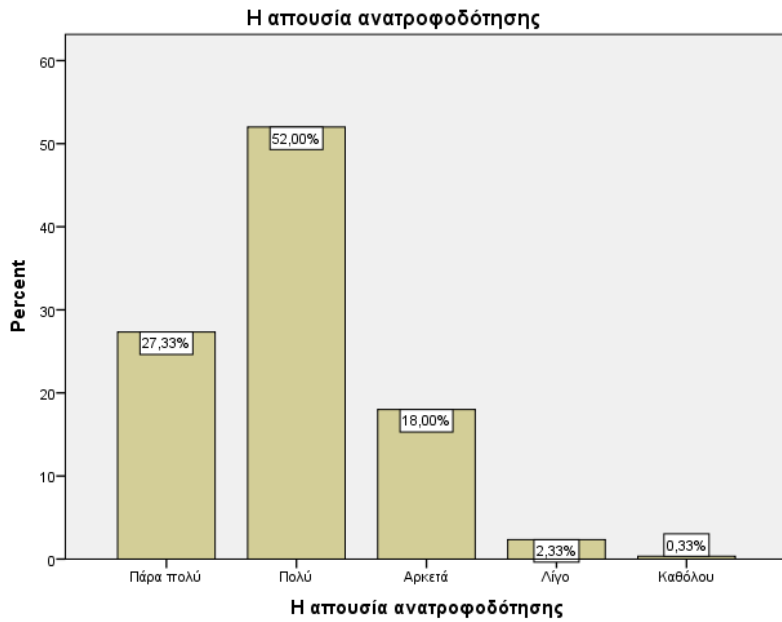
Η θεώρηση του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν



Σχεδιάγραμμα 15 Η θεώρηση του εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν

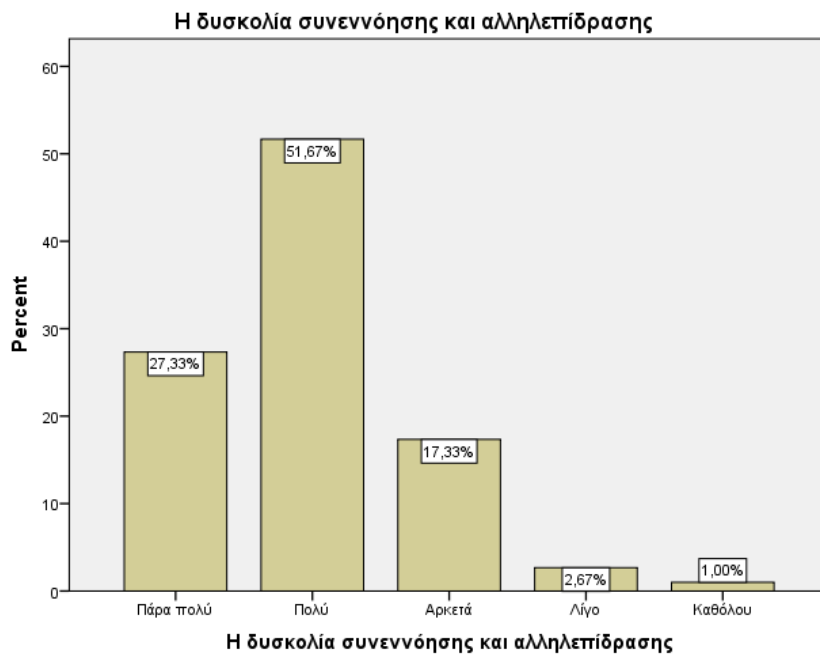
Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 52% θεωρεί πως η απουσία ανατροφοδότησης, δρα Πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 27,33% θεωρεί πως ισχύει Πάρα πολύ και το 18% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 2,33% απάντησε Λίγο και το 0,33 απάντησε Καθόλου.





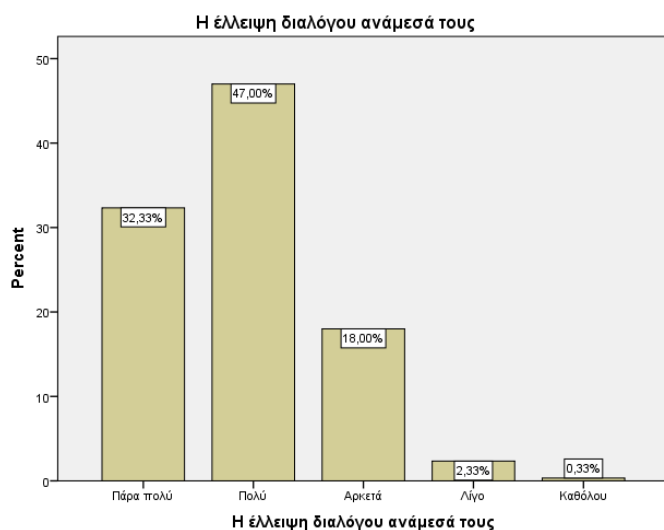
Σχεδιάγραμμα 16 Η απουσία ανατροφοδότησης

Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 51,67% θεωρεί πως η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης, δρα Πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 27,33% θεωρεί πως ισχύει Πάρα πολύ και το 17,33% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 2,67% απάντησε Λίγο και το 1% απάντησε Καθόλου.



Σχεδιάγραμμα 17 Η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης

Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 47% θεωρεί πως η έλλειψη διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μέντορα, δρα Πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 32,33% θεωρεί πως ισχύει Πάρα πολύ και το 18% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 2,33% απάντησε Λίγο και το 0,33 απάντησε Καθόλου.



Σχεδιάγραμμα 18 Η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους

Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 48% θεωρεί πως η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων, δρα Πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 30,67% θεωρεί πως ισχύει Πάρα πολύ και το 17,67% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 3,67% απάντησε Λίγο.

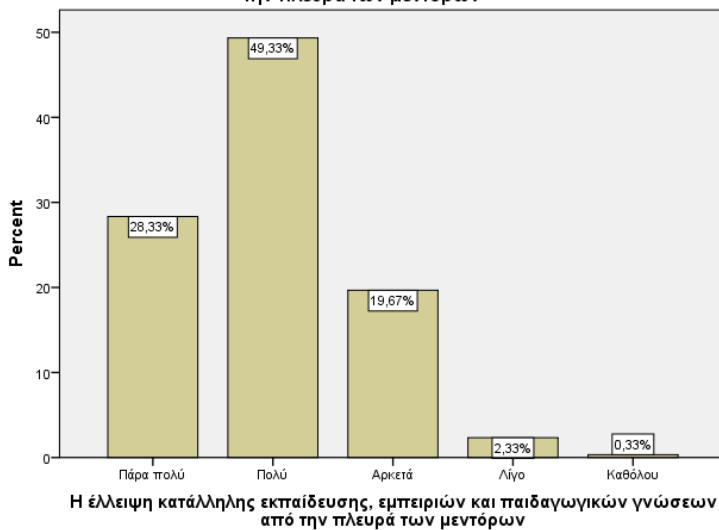
Η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων



Σχεδιάγραμμα 19 Η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων

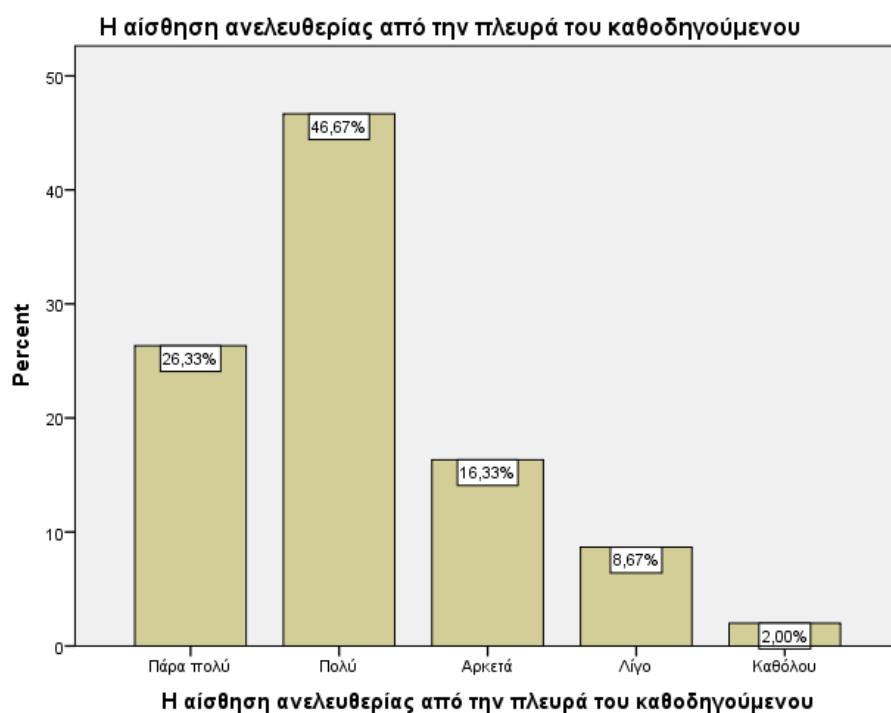
Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 49,33% θεωρεί πως η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από μέντορες, δρα Πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 28,33% θεωρεί πως ισχύει Πάρα πολύ και το 19,67% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 2,33% απάντησε Λίγο και το 0,33% απάντησε Καθόλου.

Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από την πλευρά των μεντόρων



Σχεδιάγραμμα 20 Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από την πλευρά των μεντόρων

Με βάση τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 46,67% θεωρεί πως η αίσθηση ανελευθερίας από την πλευρά του καθοδηγούμενου, δρα Πολύ ανασταλτικά στην εφαρμογή του e-mentoring. Το 26,33% θεωρεί πως ισχύει Πάρα πολύ και το 16,33% θεωρεί πως ισχύει Αρκετά. Μονάχα το 8,67% απάντησε Λίγο και το 2% Καθόλου.



Σχεδιάγραμμα 21 Η αίσθηση ανελευθερίας από την πλευρά του καθοδηγούμενου

Με βάση τις παραπάνω 9 ερωτήσεις, που αφορούν τα εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε όλες τις ερωτήσεις πως συμφωνούν πολύ στο γεγονός πως ο παράγοντας κάθε ερώτησης, θα σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring εάν συμβεί. Οι 9 παράγοντες είναι οι εξής:

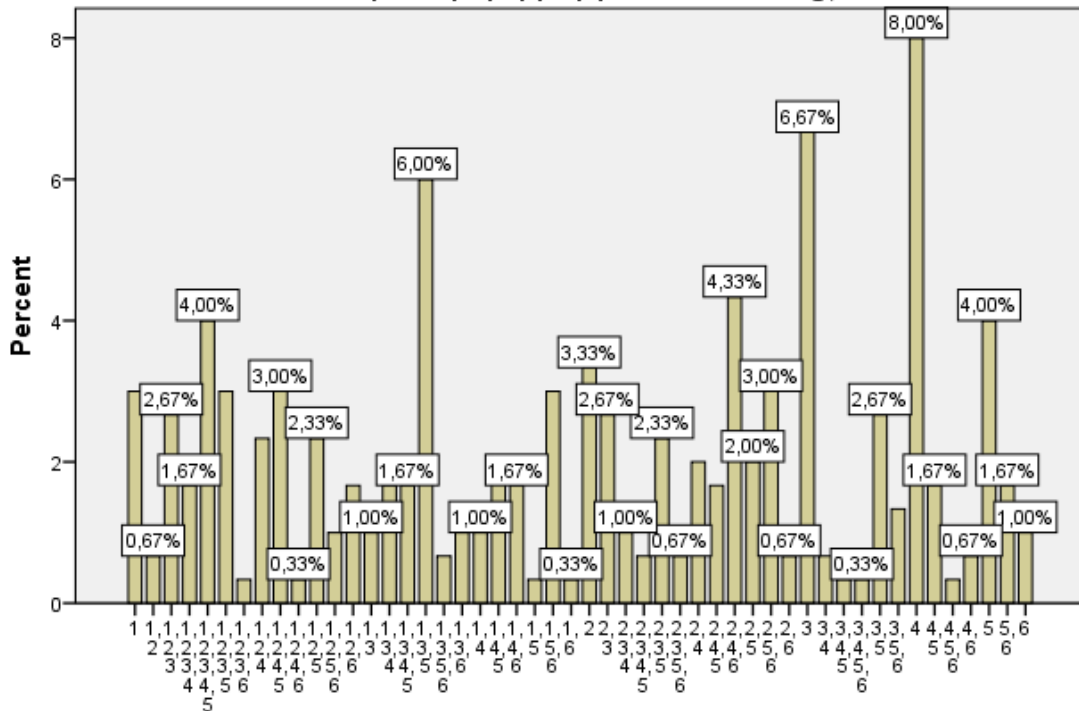
- Η απροθυμία συνεργασίας τους καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και στις ικανότητές του
- Η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης
- Η θεώρηση του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν

- Η απουσία ανατροφοδότησης
- Η δυσκολία συνεννόησης και αλληλεπίδρασης
- Η έλλειψη διαλόγου ανάμεσά τους
- Η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων
- Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και παιδαγωγικών γνώσεων από την πλευρά των μεντόρων
- Η αίσθηση ανελευθερίας από την πλευρά του καθοδηγούμενου

## **Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση**

Με βάση τις προϋποθέσεις που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring, μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκε στις προϋποθέσεις 4 (Το να λαμβάνεται υπόψιν από τον μέντορα το πιθανώς διαφορετικό εκπαιδευτικό στυλ του καθοδηγούμενου), 3 (Οι προγενέστερες παιδαγωγικές γνώσεις και το γενικότερο υπόβαθρο μέντορα και καθοδηγούμενου) και 1-5 (όπου 1: Ο σεβασμός του καθοδηγούμενου από τον μέντορα | 5: Η παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης από τον μέντορα για την πρόοδο των καθοδηγούμενων), και έπειτα ακολουθεί η προϋπόθεση 2 (Η υποστήριξη του καθοδηγούμενου από τον μέντορα σε πρακτικά ζητήματα (π.χ. ο σχεδιασμός της διδασκαλίας), ενώ τελευταίες έρχονται οι παραπάνω προϋποθέσεις ως συνδυασμοί ανά δύο ή ανά τρεις και οι προϋποθέσεις 6 (Η ειλικρίνεια της σχέσης μέντορα-καθοδηγούμενου), 7 (Η διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα-καθοδηγούμενου) και 8 (Η συναισθηματική υποστήριξη του καθοδηγούμενου από τον μέντορα).

Ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις θεωρείτε ότι είναι σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring;



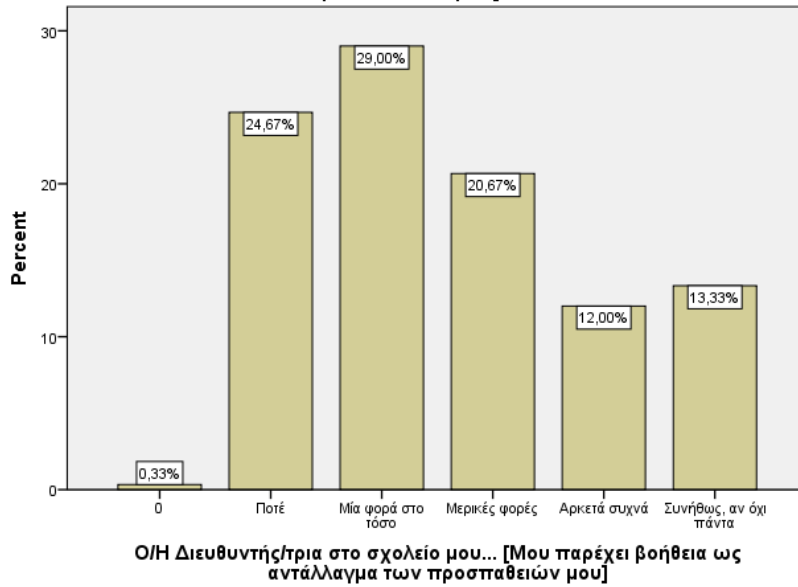
Ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις θεωρείτε ότι είναι σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring;

Σχεδιάγραμμα 22 Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring

## Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 29% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο ο Διευθυντής παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών. Το 24,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό, το 20,67% απάντησε πως Μερικές φορές συμβαίνει αυτό, το 13,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 12% απάντησε πως συμβαίνει Αρκετά συχνά. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

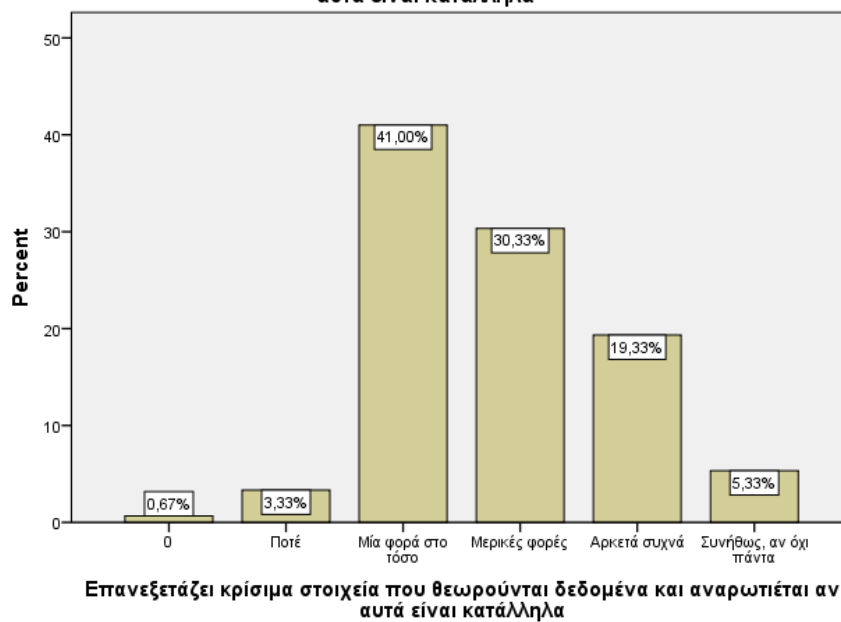
**Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου... [Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου]**



**Σχεδιάγραμμα 23 Ο διευθυντής παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών**

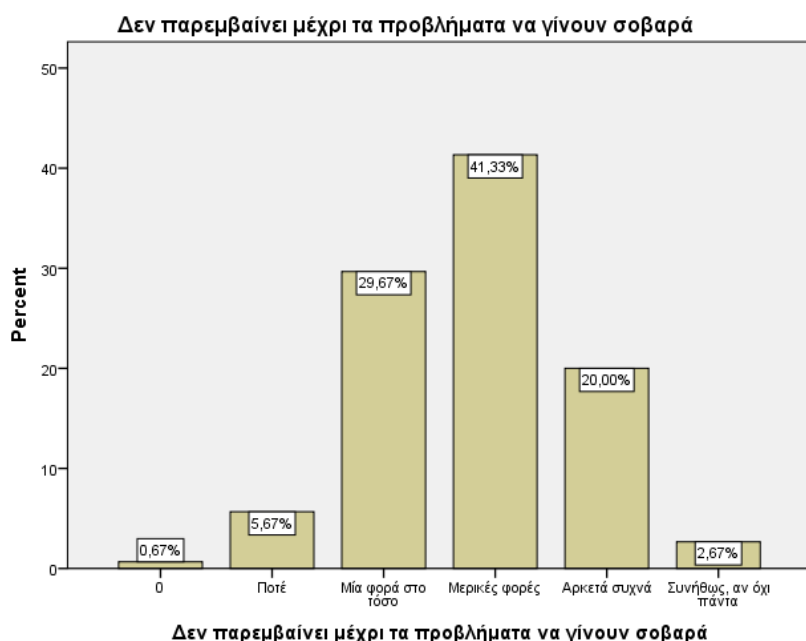
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 41% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο ο Διευθυντής επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία. Το 30,33% απάντησε πως Μερικές φορές συμβαίνει αυτό, το 19,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 5,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,67% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

**Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωπιέται αν αυτά είναι κατάλληλα**



Σχεδιάγραμμα 24 Ο διευθυντής επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 41,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά. Το 29,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 20% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 5,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό, το 2,67% απάντησε πως συμβαίνει Συνήθως, αν όχι πάντα. Όμως, το 0,67% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

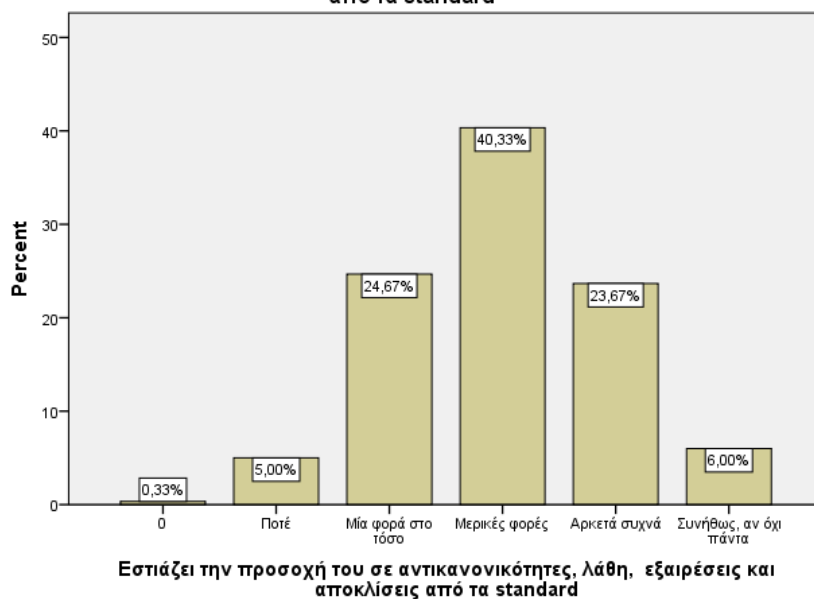


Σχεδιάγραμμα 25 Ο διευθυντής δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 40,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής εστιάζει την προσοχή του σε λάθη. Το 24,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 23,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 6% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 5% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

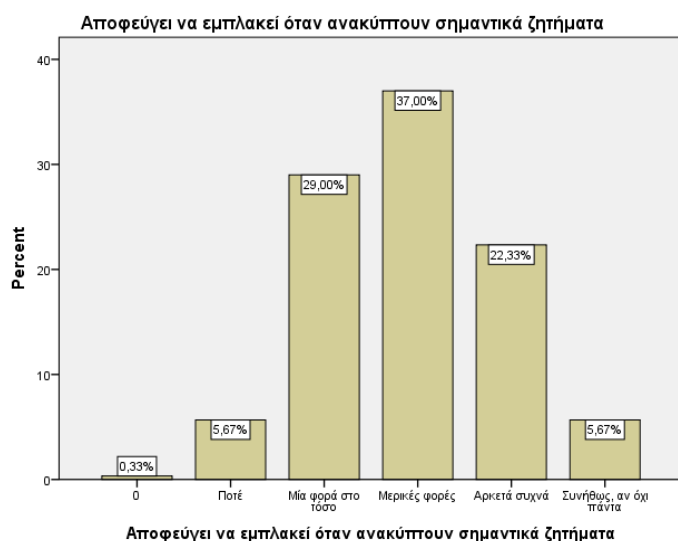


**Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standard**



**Σχεδιάγραμμα 26 Ο διευθυντής εστιάζει την προσοχή του στα αρνητικά**

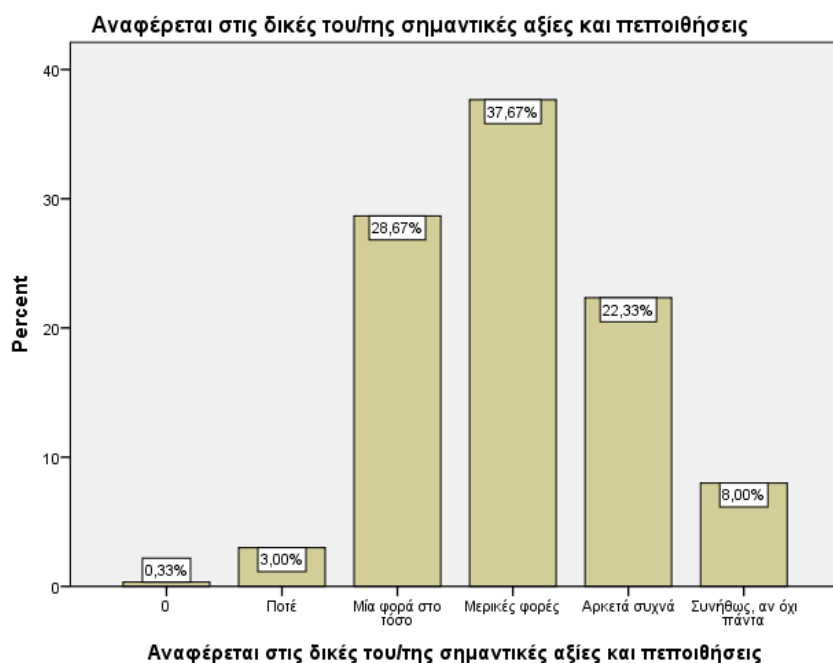
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα. Το 29% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 22,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 5,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 5,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



**Σχεδιάγραμμα 27 Ο διευθυντής αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα**

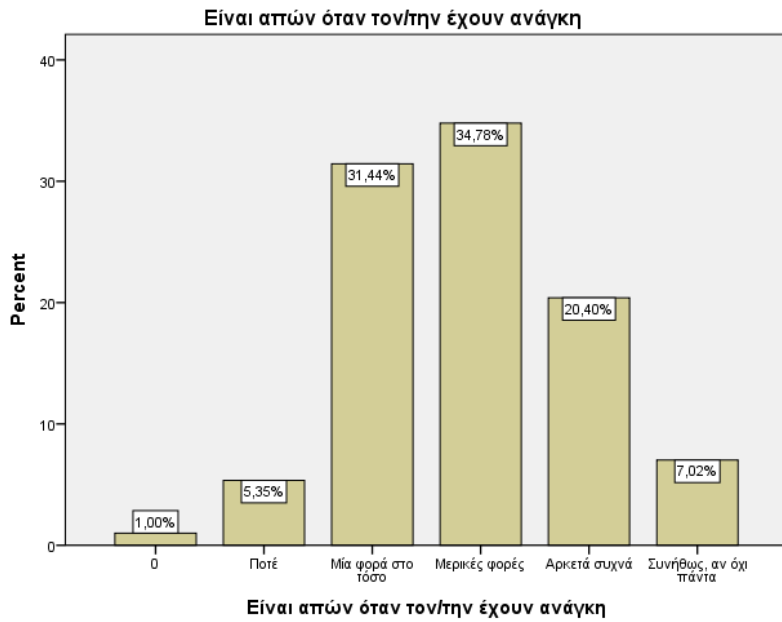
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αναφέρεται στις δικές του σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις. Το

28,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 22,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 8% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



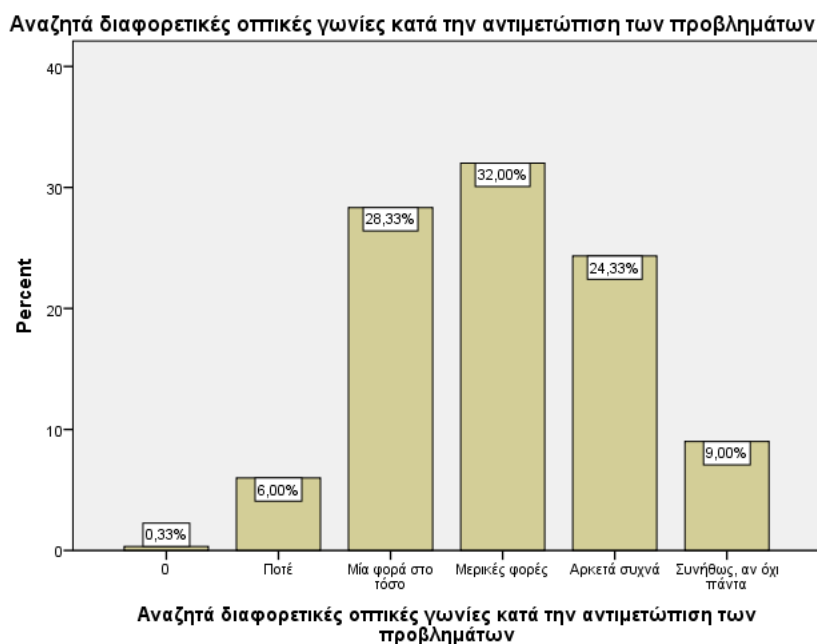
Σχεδιάγραμμα 28 Ο διευθυντής αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 34,78% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη. Το 31,44% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 20,40% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 7,02% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 5,35% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 1% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



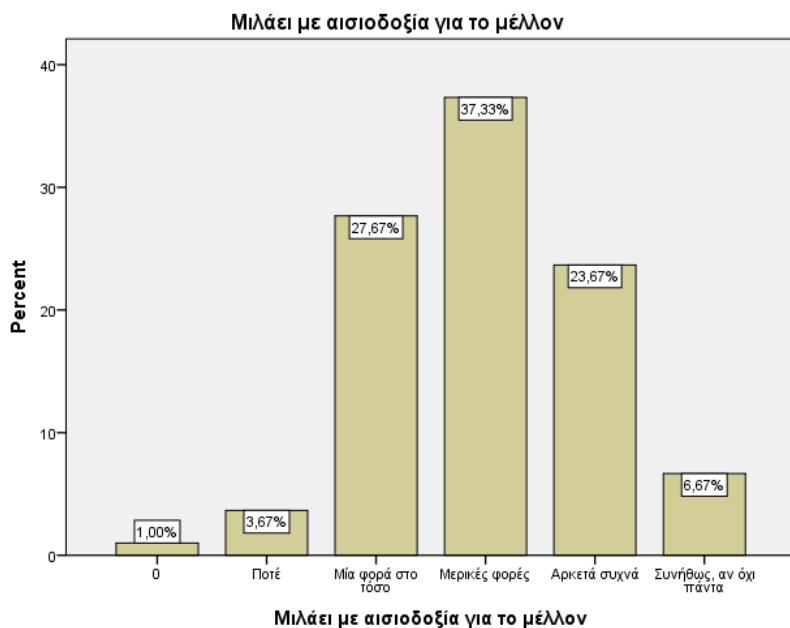
Σχεδιάγραμμα 29 Ο διευθυντής είναι απών όταν τον/την έχουν ανάγκη

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 32% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Το 28,33% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 24,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 9% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 6% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 30 Ο διευθυντής αναζητά οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον. Το 27,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 23,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 6,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 1% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 31 Ο διευθυντής μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον

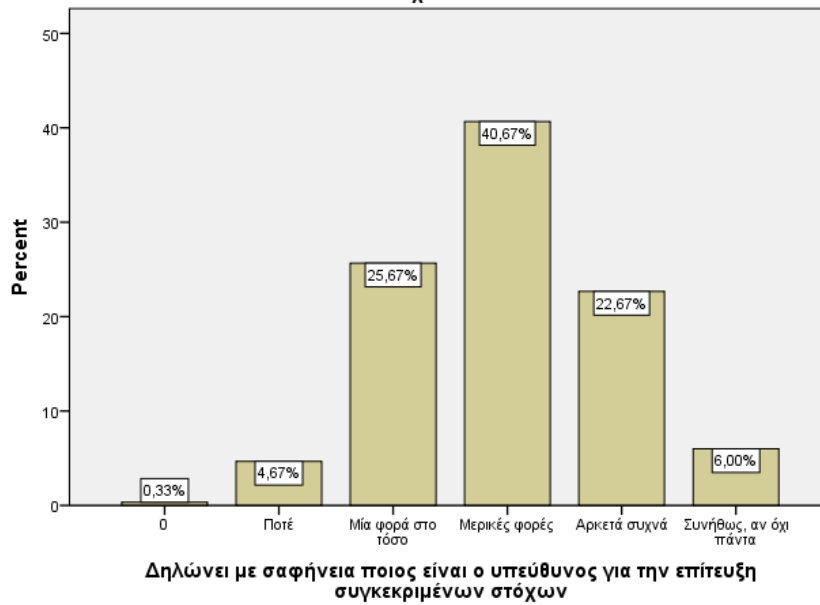
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 39,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής κάνει τους άλλους να νιώθουν περήφανοι για την συνεργασία τους. Το 26,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 20% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 8,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 5% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 32 Ο διευθυντής κάνει τους εκπαιδευτικούς περήφανους που συνεργάζονται μαζί του

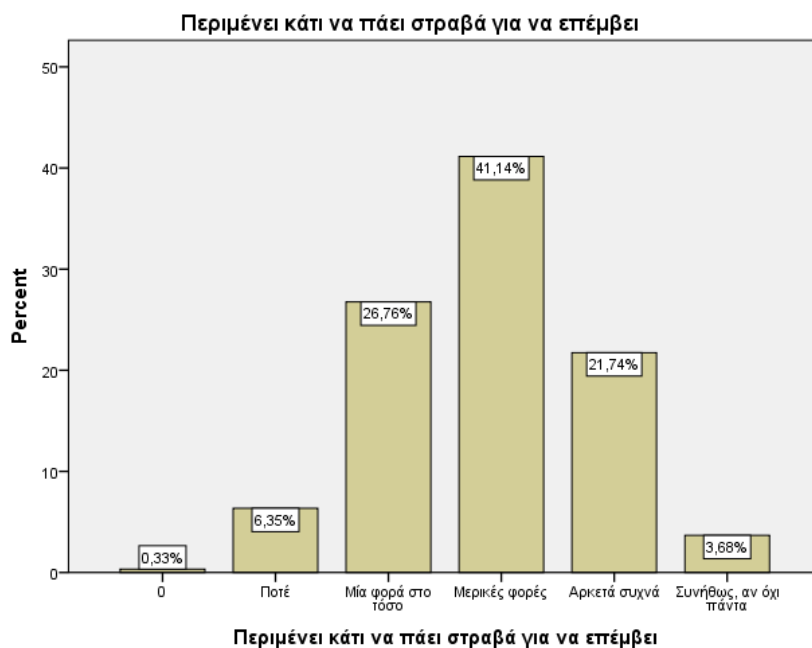
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 40,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής δηλώνει ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη στόχων. Το 25,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 22,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 6% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

**Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων**



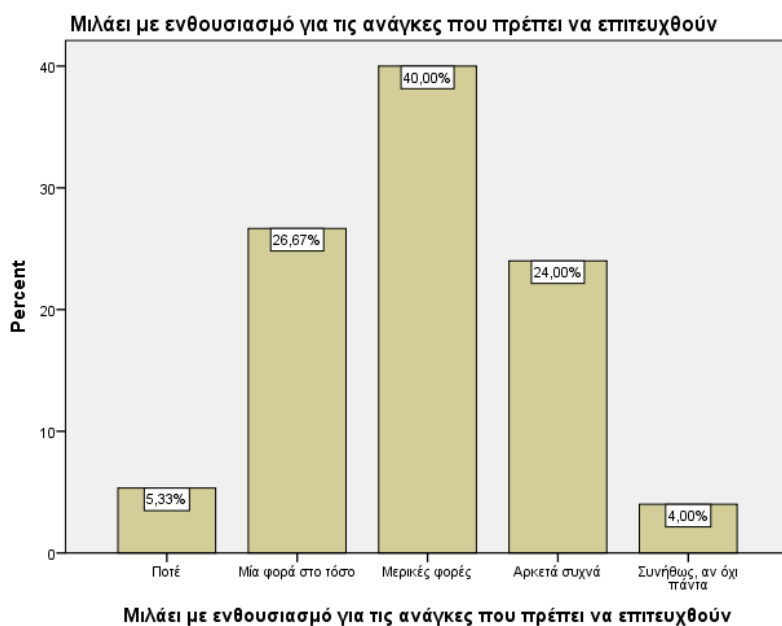
Σχεδιάγραμμα 33 Ο διευθυντής δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 41,14% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει. Το 26,76% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 21,74% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 6,35% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό, το 3,68% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα,. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 34 Ο διευθυντής περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 40% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν. Το 26,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 24% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 5,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό, το 4% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα.



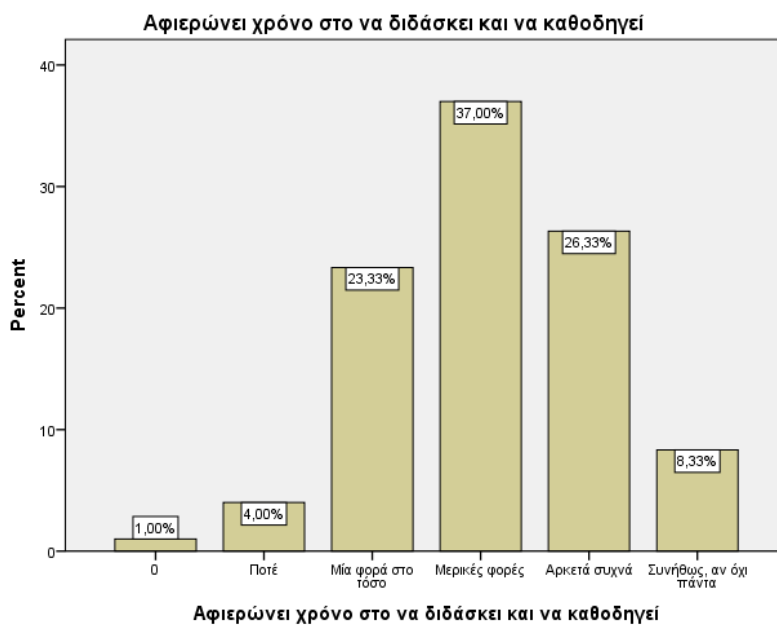
Σχεδιάγραμμα 35 Ο διευθυντής μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού. Το 26,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 24,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 8,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.



Σχεδιάγραμμα 36 Ο διευθυντής καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί. Το 26,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 23,33% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 8,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 1% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

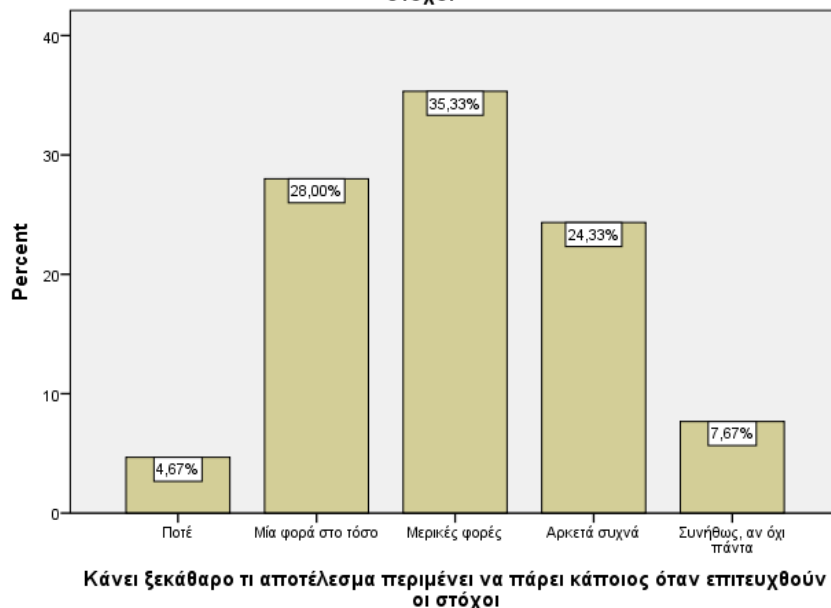


Σχεδιάγραμμα 37 Ο διευθυντής αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί



Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 35,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος με την επίτευξη των στόχων. Το 28% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 24,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 7,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.

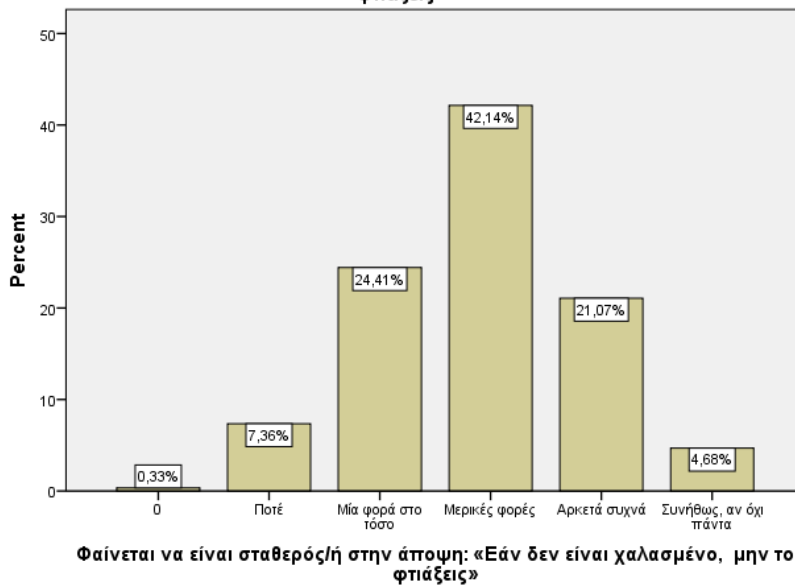
**Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι**



Σχεδιάγραμμα 38 Ο διευθυντής κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 42,14% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής είναι σταθερός στην άποψη να μην φτιάχνεται κάτι, εάν δεν είναι χαλασμένο. Το 24,41% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 21,07% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 7,36% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό, το 4,68% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

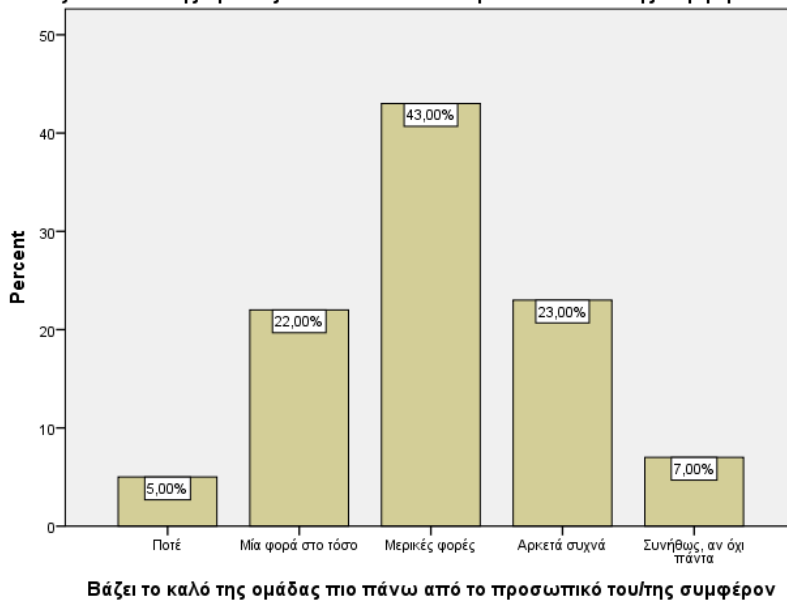
**Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»**



Σχεδιάγραμμα 39 Ο διευθυντής φαίνεται να είναι σταθερός στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»

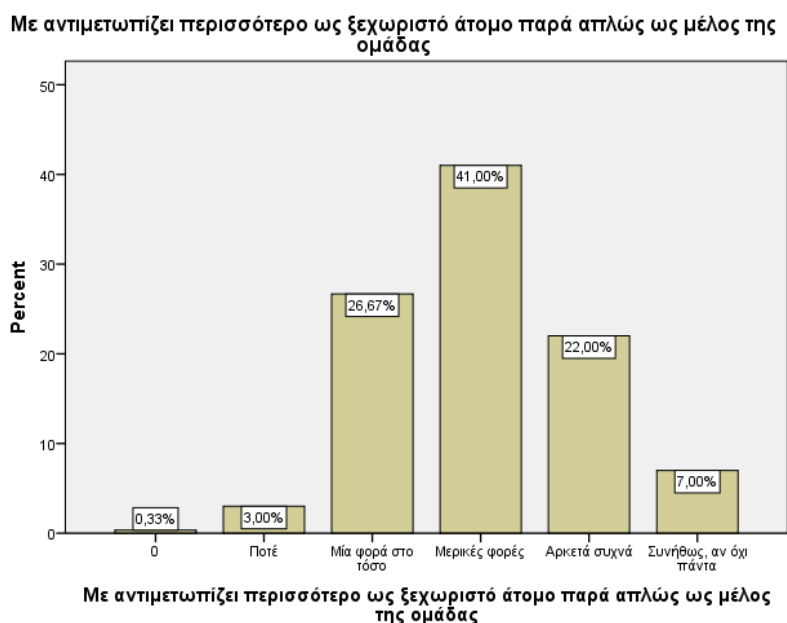
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 43% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του συμφέρον. Το 23% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 22% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 7% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 5% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.

**Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον**



Σχεδιάγραμμα 40 Ο διευθυντής βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον

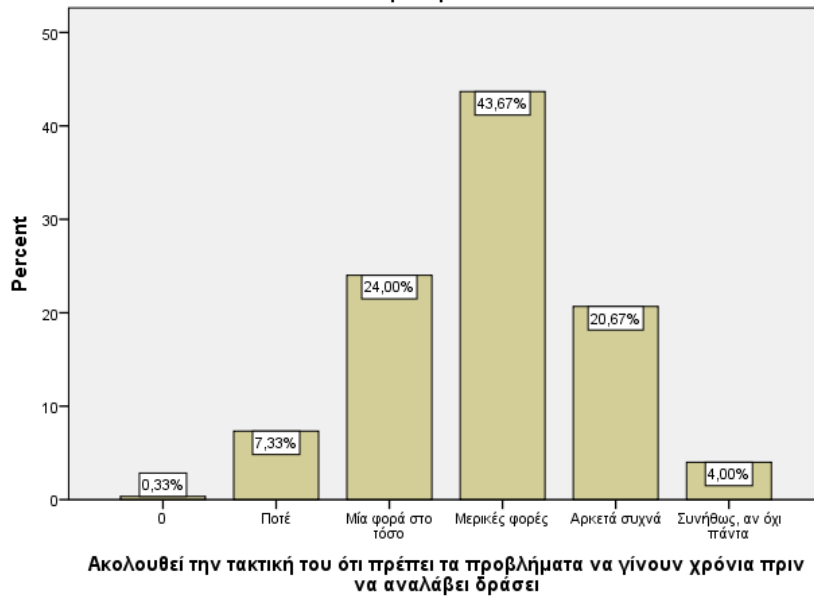
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 41% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αντιμετωπίζει τους άλλους ξεχωριστά και όχι ως ομάδα. Το 26,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 22% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 7% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 41 Ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα παρά απλώς ως μέλος της ομάδας

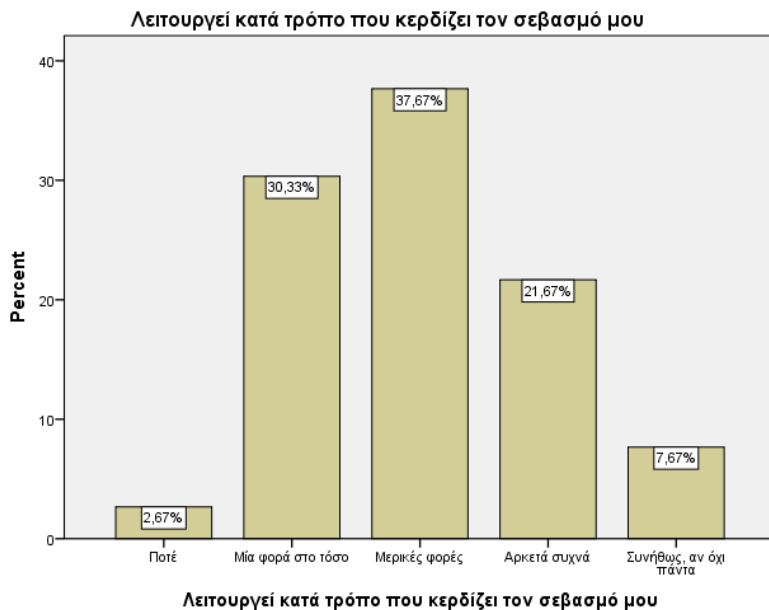
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 43,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής ακολουθεί την τακτική πως τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν δράσει. Το 24% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 20,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 7,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό, το 4% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

**Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση**



Σχεδιάγραμμα 42 Ο διευθυντής ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό των άλλων. Το 30,33% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 21,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 7,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 2,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 2,67% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



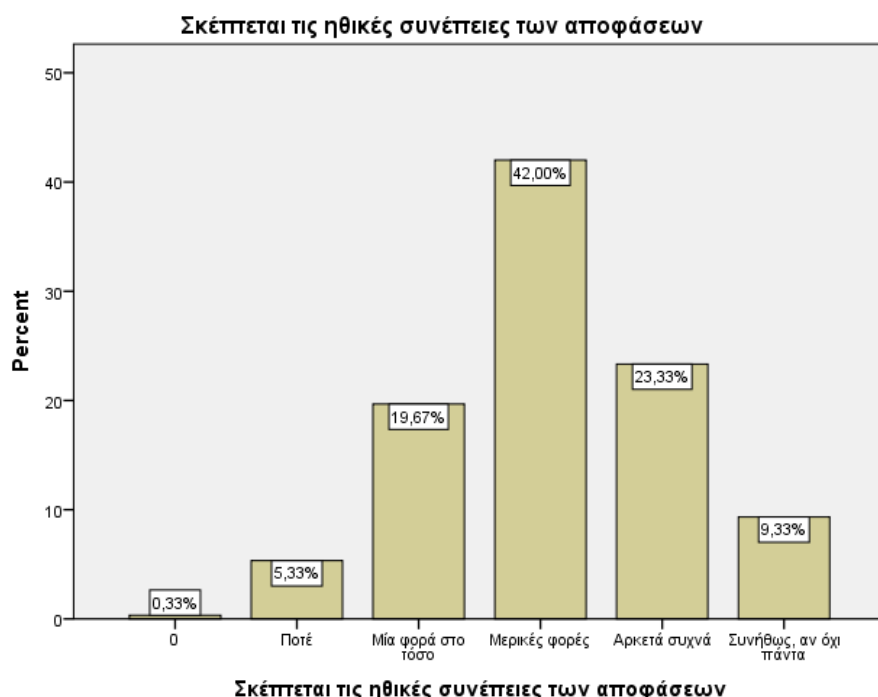
Σχεδιάγραμμα 43 Ο διευθυντής λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό των εκπαιδευτικών

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 42,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής επικεντρώνει την προσοχή του στην αντιμετώπιση λαθών. Το 25,33% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 21,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 7,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



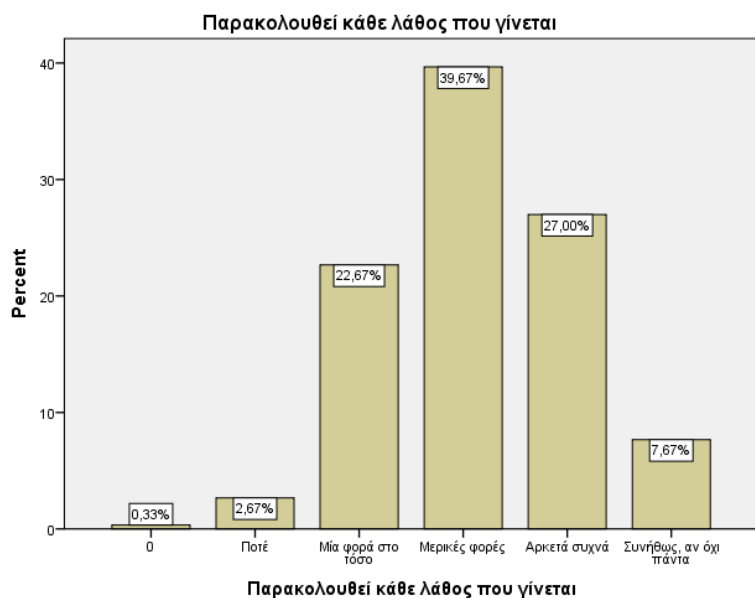
Σχεδιάγραμμα 44 Ο διευθυντής επικεντρώνει την προσοχή του αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 42% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων. Το 23,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 19,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 9,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 5,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



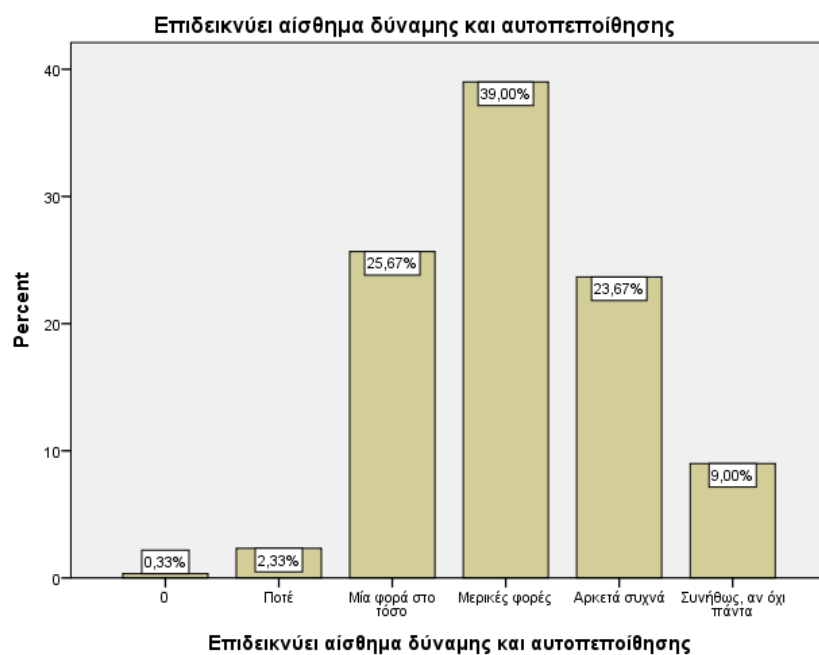
Σχεδιάγραμμα 45 Ο διευθυντής σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 39,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται. Το 27% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 22,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 7,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 2,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 46 Ο διευθυντής παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 39% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης. Το 25,67% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 23,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 9% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 2,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 47 Ο διευθυντής επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης

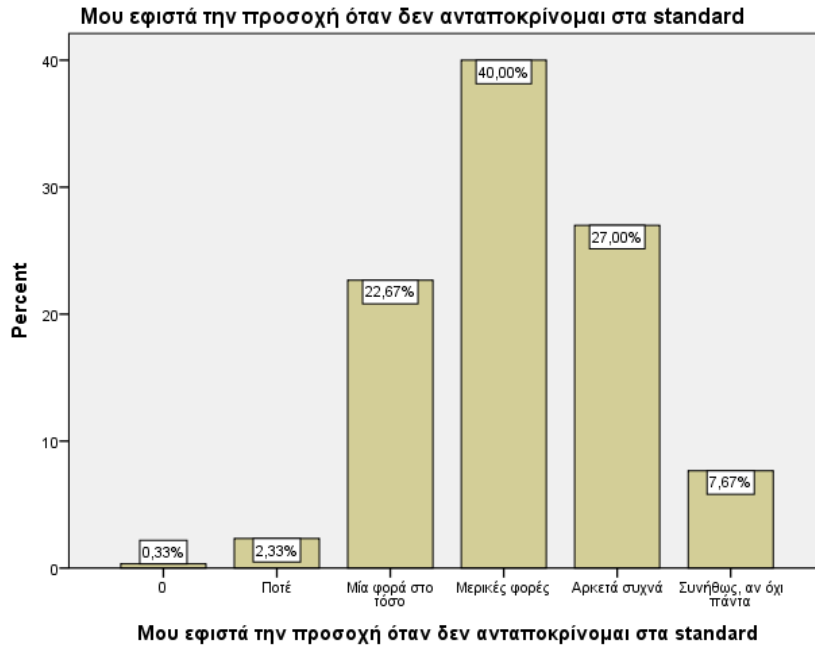
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 38,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον. Το 24,33% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 23% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 9,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.



Σχεδιάγραμμα 48 Ο διευθυντής προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον

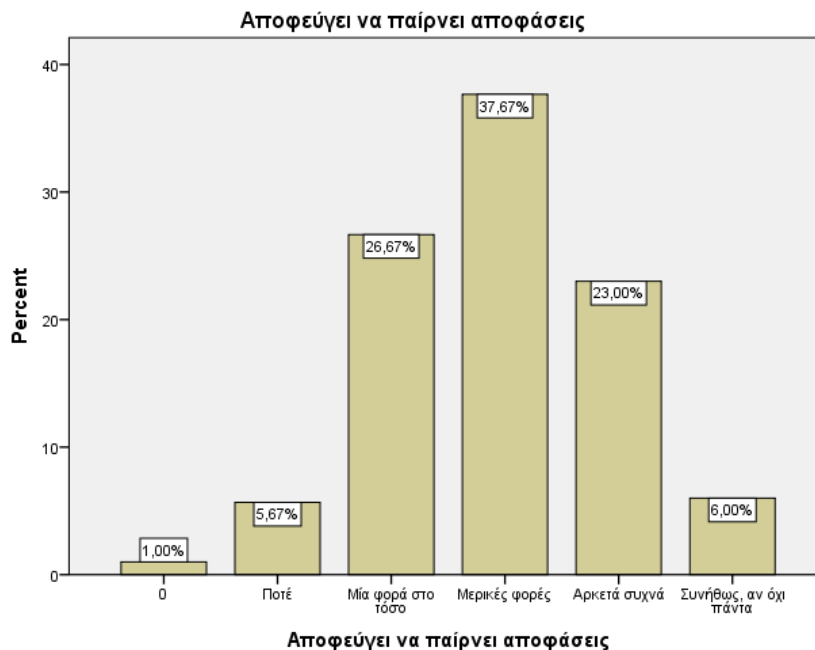
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 40% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνονται στα standards. Το 27% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 22,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 7,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 2,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).





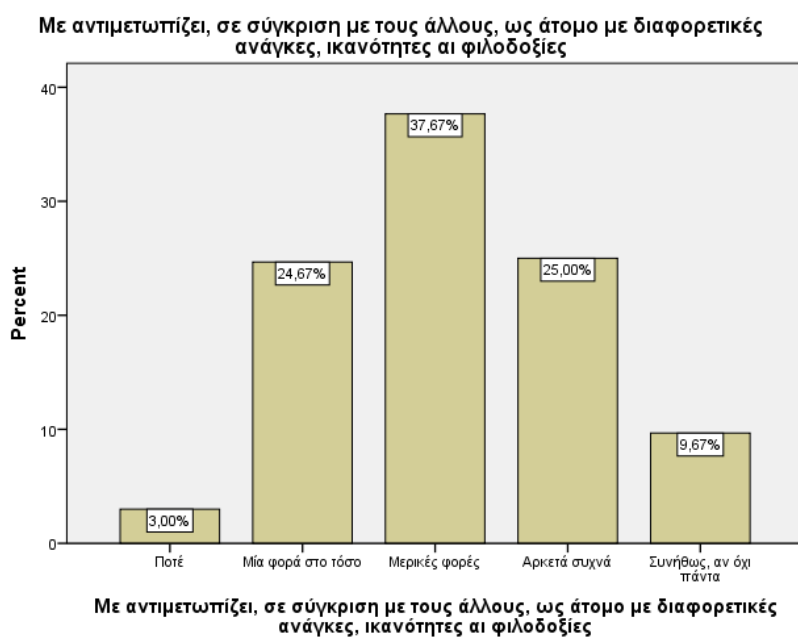
Σχεδιάγραμμα 49 Ο διευθυντής εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών όταν δεν ανταποκρίνονται στα standard

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις. Το 26,67% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 23% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 6% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 5,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 1% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 50 Ο διευθυντής αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις

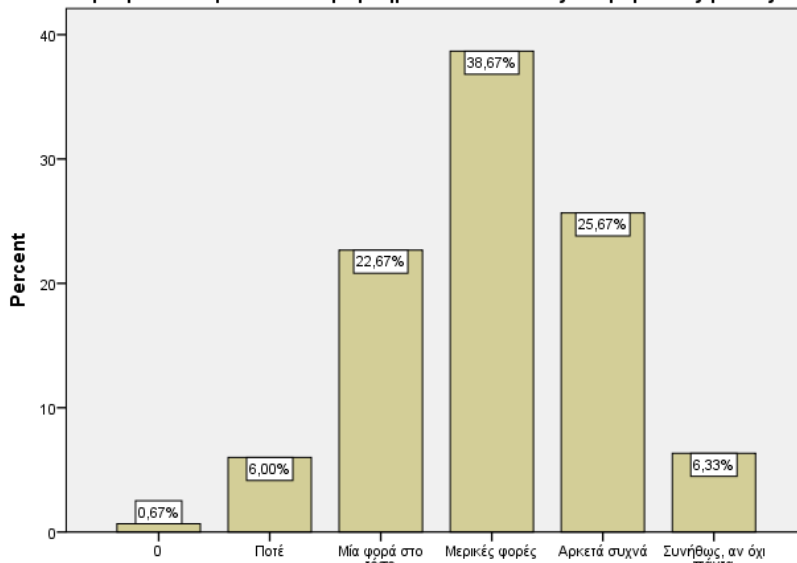
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αντιμετωπίζει τους άλλους ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες σε σχέση με άλλους. Το 25% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 24,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 9,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.



Σχεδιάγραμμα 51 Ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 38,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής παροτρύνει τους άλλους να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές γωνίες. Το 25,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 22,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 6,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 6% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,67% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).

Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες

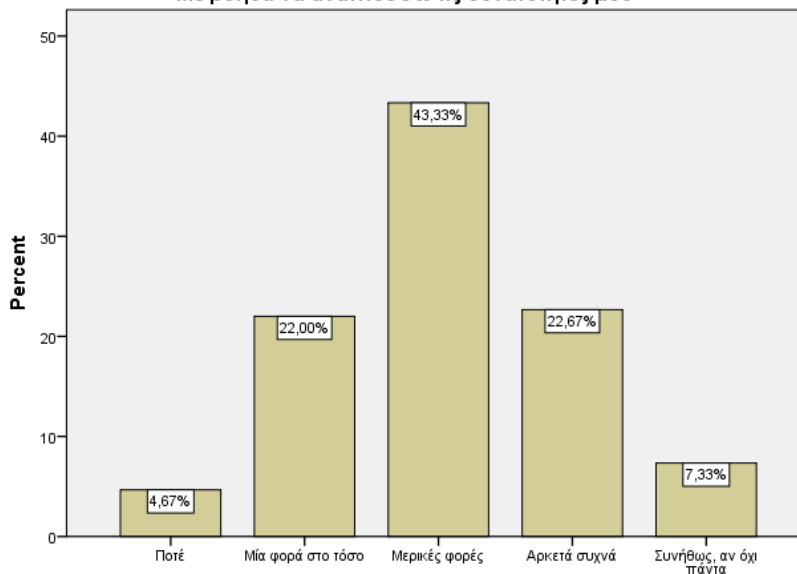


Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες

Σχεδιάγραμμα 52 Ο διευθυντής παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 43,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής βοηθά τους άλλους να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Το 22,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 22% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 7,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.

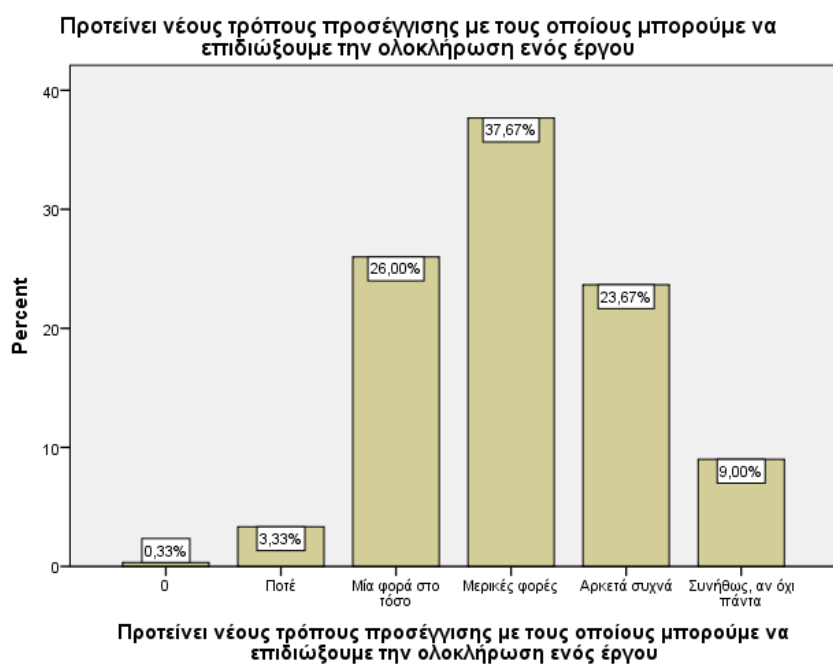
Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου



Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου

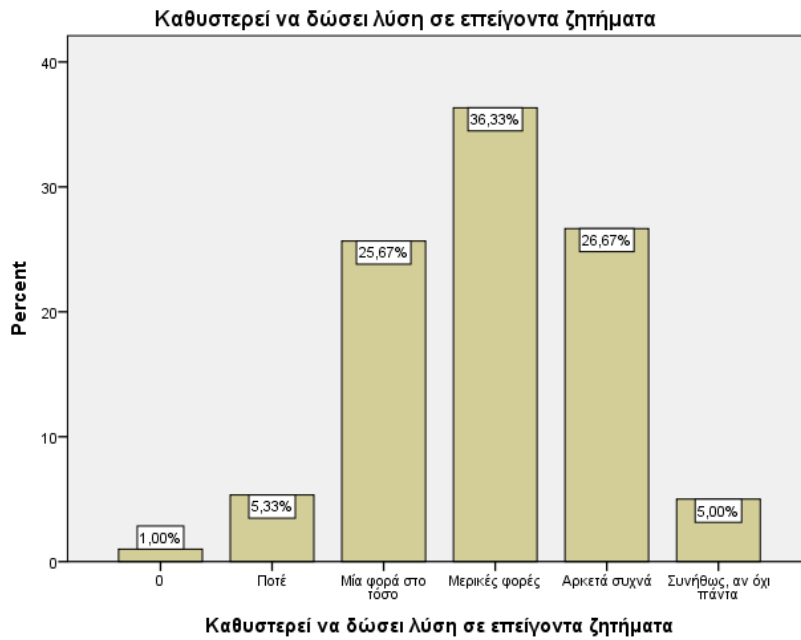
Σχεδιάγραμμα 53 Ο διευθυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου. Το 26% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 23,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 9% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



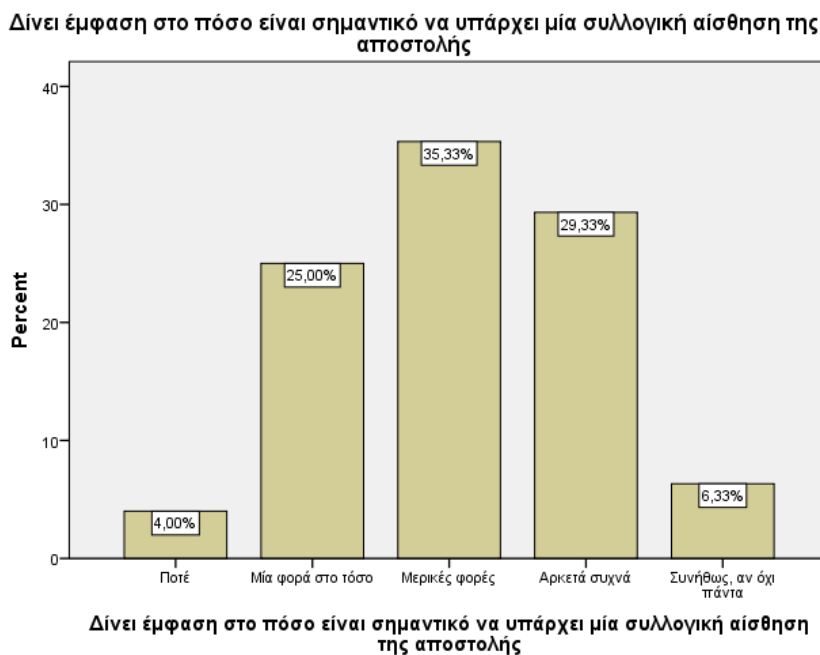
Σχεδιάγραμμα 54 Ο διευθυντής προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορεί να ολοκληρωθεί ένα έργο

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 36,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα. Το 26,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 25,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 5,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό, το 5% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα. Όμως, το 1% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



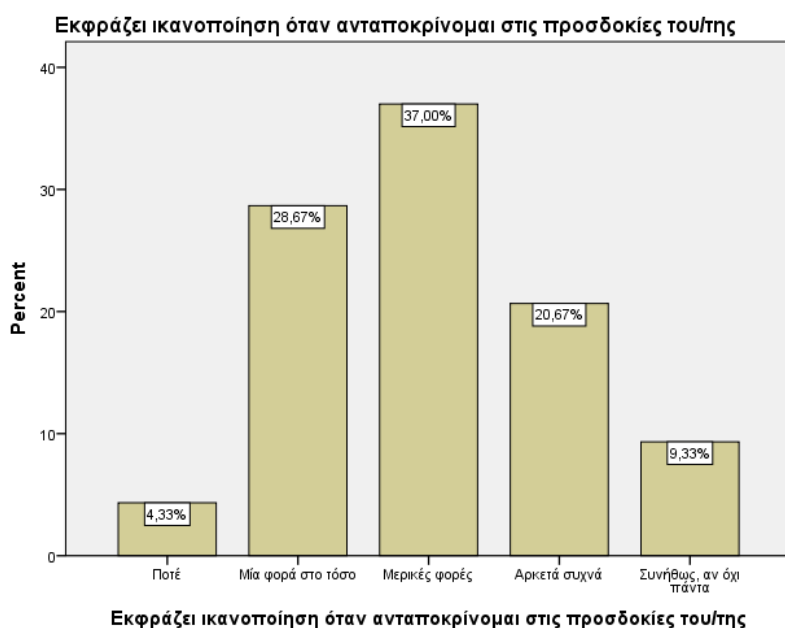
Σχεδιάγραμμα 55 Ο διευθυντής καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 35,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής δίνει έμφαση στην συλλογική αίσθηση της αποστολής. Το 29,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 25% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 6,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.



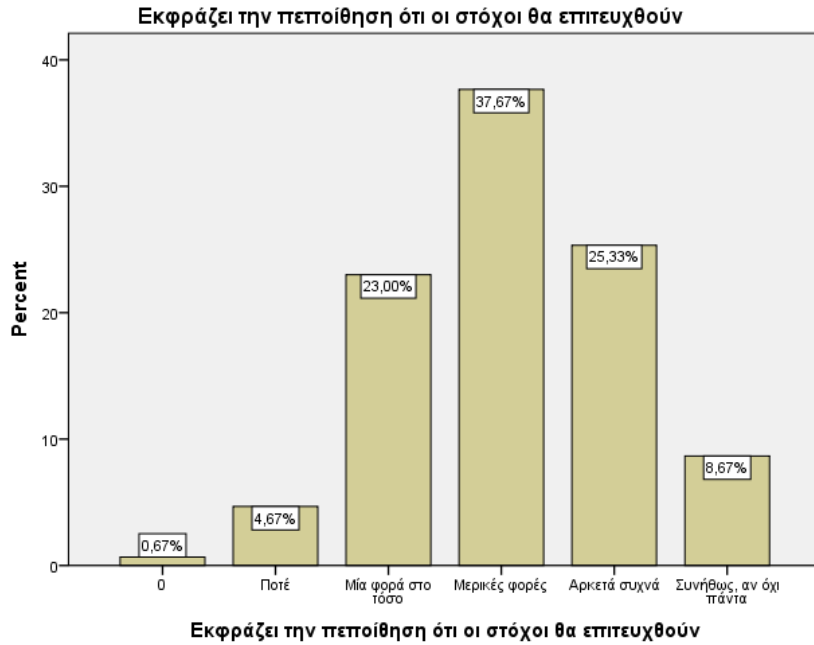
Σχεδιάγραμμα 56 Ο διευθυντής δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση της αποστολής

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνονται οι άλλοι στις προσδοκίες του. Το 28,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 20,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 9,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.



Σχεδιάγραμμα 57 Ο διευθυντής εκφράζει ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν. Το 25,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 23% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 8,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,67% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



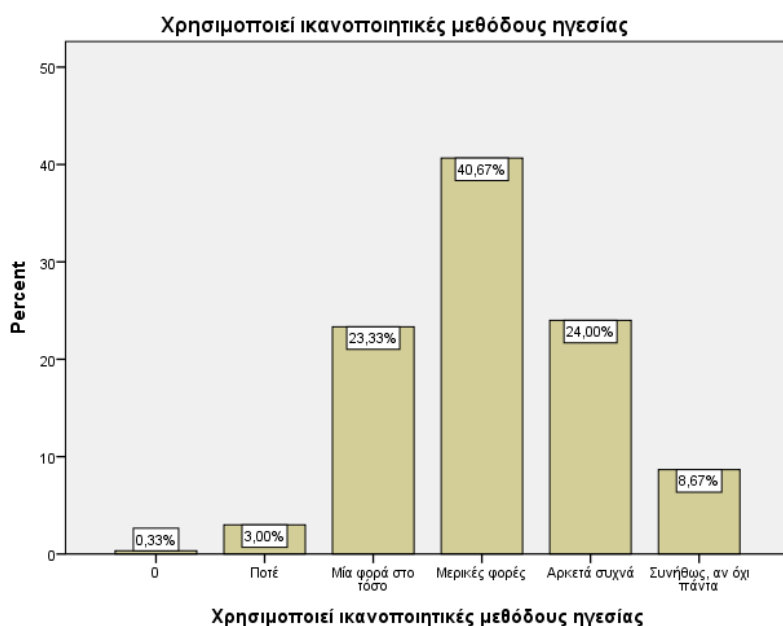
Σχεδιάγραμμα 58 Ο διευθυντής εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 39,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των άλλων στη δουλειά. Το 27,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 20,33% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 8,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,67% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 59 Ο διευθυντής ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την δουλειά

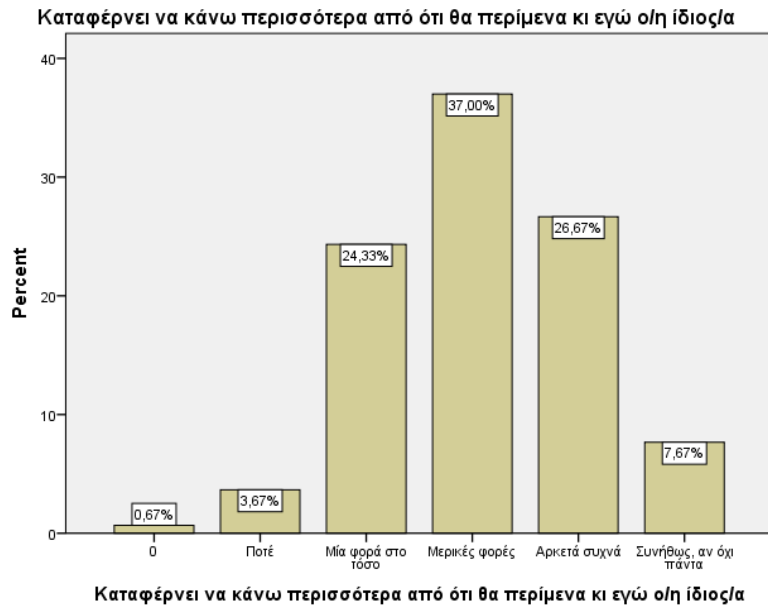
Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 40,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας. Το 24% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 23,33% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 8,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



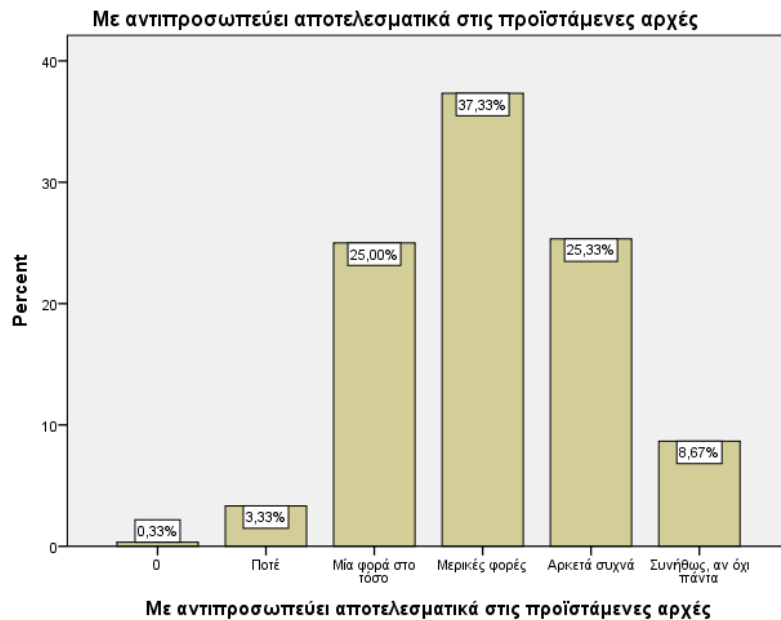
Σχεδιάγραμμα 60 Ο διευθυντής χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής καταφέρνει να κάνει περισσότερα από ότι οι άλλοι περιμένουν. Το 26,67% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 24,33% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 7,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,67% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



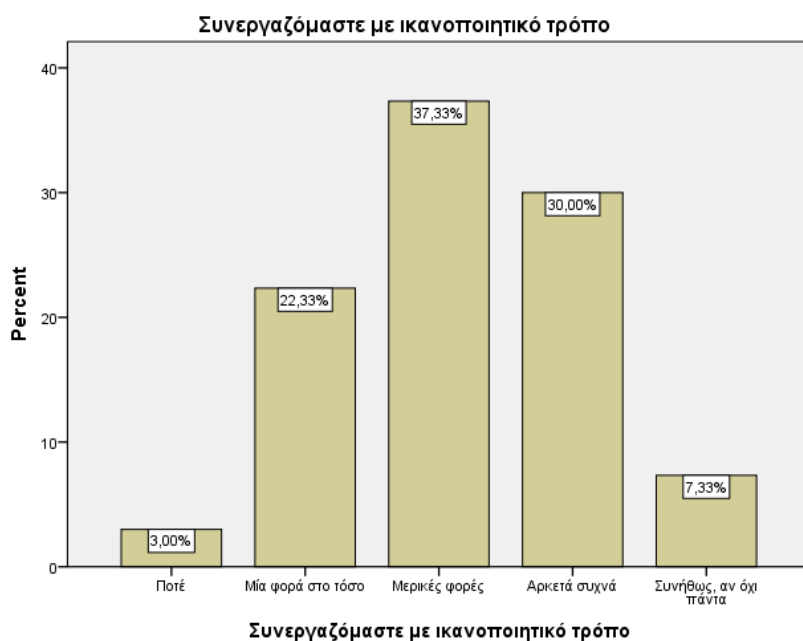


Σχεδιάγραμμα 61 Ο διευθυντής καταφέρνει τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνάνε τον εαυτό τους. Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αντιπροσωπεύει τους άλλους αποτελεσματικά στις προϊστάμενες αρχές. Το 25,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 25% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 8,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



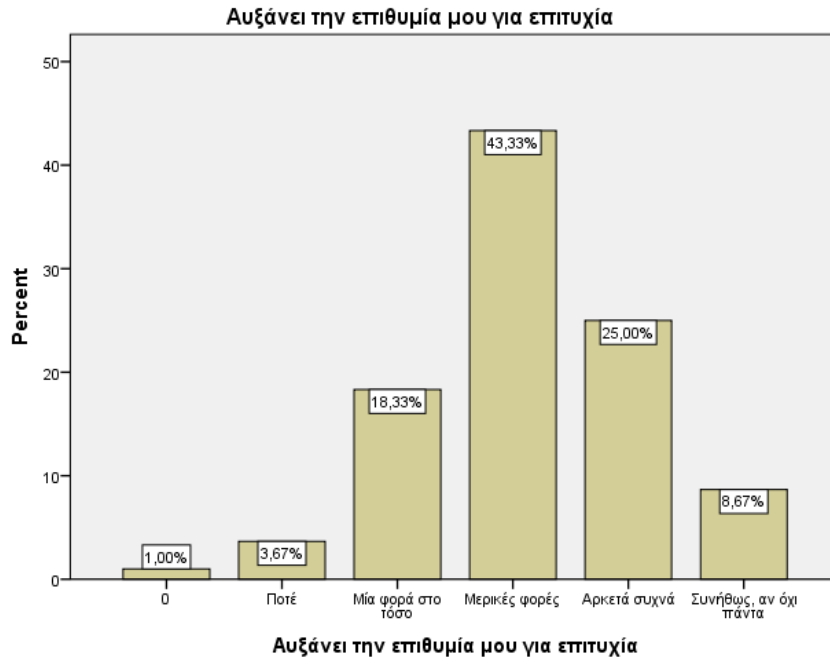
Σχεδιάγραμμα 62 Ο διευθυντής αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικά στις προϊστάμενες αρχές

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 37,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής συνεργάζεται με ικανοποιητικό τρόπο με τους άλλους. Το 30% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 22,33% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 7,33% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.



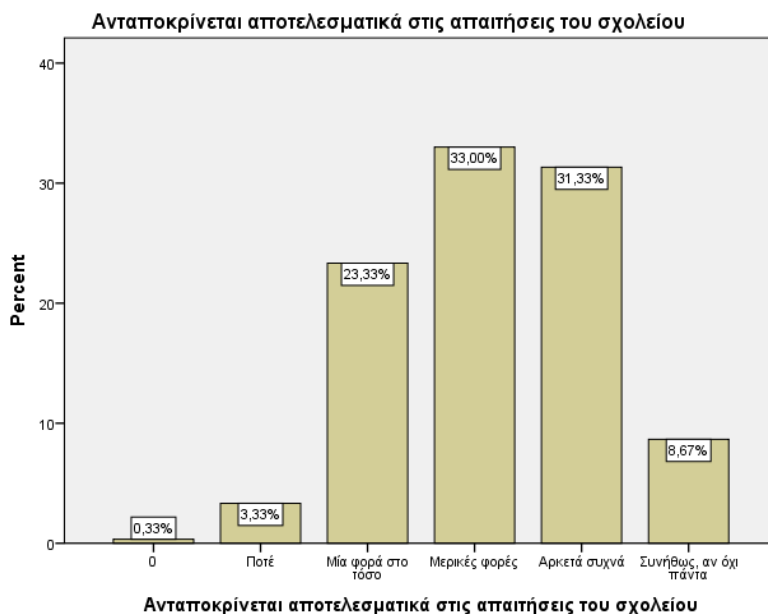
Σχεδιάγραμμα 63 Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με ικανοποιητικό τρόπο

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 43,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αυξάνει την επιθυμία των άλλων για επιτυχία. Το 25% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 18,33% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 8,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,67% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 1% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 64 Ο διευθυντής αυξάνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιτυχία

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Το 31,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 23,33% απάντησε πως Μία φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 8,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 3,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 0,33% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



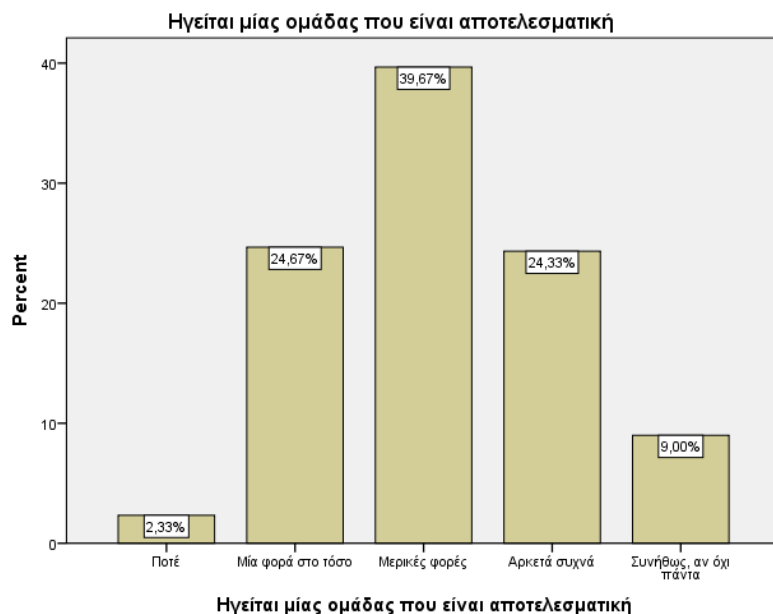
Σχεδιάγραμμα 65 Ο διευθυντής ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 33,33% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής αυξάνει την προθυμία των άλλων να προσπαθεί περισσότερο. Το 28,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 22,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 9,67% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 4% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό. Όμως, το 2% δεν έδωσε κάποια συγκεκριμένη απάντηση (0).



Σχεδιάγραμμα 66 Ο διευθυντής αυξάνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να προσπαθήσουν περισσότερο

Με βάση τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 39,67% απάντησε πως Μερικές φορές ο Διευθυντής ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική. Το 24,67% απάντησε πως Μια φορά στο τόσο συμβαίνει αυτό, το 24,33% απάντησε πως Αρκετά συχνά συμβαίνει αυτό, το 9% απάντησε πως Συνήθως συμβαίνει, αν όχι πάντα, το 2,33% απάντησε πως Ποτέ δεν συμβαίνει αυτό.



Σχεδιάγραμμα 67 Ο διευθυντής ηγείται μίας ομάδας που είναι αποτελεσματική

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ύψιστης σημασίας ήταν το γεγονός πως ο μέντορας να γνωρίζει το εκπαιδευτικό στυλ του καθοδηγούμενου, καθώς και σημαντικές είναι οι προγενέστερες παιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και το υπόβαθρο του μέντορα και του καθοδηγούμενου. Επίσης, σημαντική συμμετοχή είχε και η ανατροφοδότηση των καθοδηγούμενων από την μεριά του μέντορα, έτσι ώστε να προοδεύουν. Τέλος, ο μέντορας θα πρέπει και να υποστηρίζει τους καθοδηγούμενες και σε πρακτικά ζητήματα.

Για τους παραπάνω λόγους, τελικό συμπέρασμα του 3ου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά τις καλές και τις κακές τεχνικές του διευθυντή, συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει αρκετά ξεκάθαρη εικόνα από την πλευρά των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν ηγετικές και διοικητικές ενέργειες που εκτελούν οι διευθυντές σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας.

## Κεφάλαιο 4ο: Σύνοψη

### 4.1. Συζήτηση

Η διαδικτυακή καθοδήγηση, ή e-mentoring, έχει γνωρίσει έκρηξη τις τελευταίες δύο δεκαετίες με την εμφάνιση των διαδικτυακών τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν γενικά ότι η καθοδήγηση είναι μια αποτελεσματική πρακτική τόσο για τους προεκπαιδευόμενους όσο και για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς κατά τα τρία πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους. Το mentoring έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει οφέλη με τεχνική, διδακτική, συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός-μέντορας μπορεί να προσφέρει τεχνική υποστήριξη στον τρόπο λειτουργίας του λογισμικού βαθμολόγησης του σχολείου ή στη χρήση ενός έξυπνου πίνακα, και μπορεί επίσης να παρέχει διδακτική υποστήριξη με την ανταλλαγή σχεδίων μαθήματος ή να παρέχει διορατικότητα ως προς τις συνήθειες παρανοήσεις των μαθητών. Οι μέντορες παρέχουν επίσης συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη, ενθαρρύνοντας και ακούγοντας όταν ο μαθητευόμενος νιώθει ότι είναι συγκλονισμένος. Εκτός από την υποστήριξη, οι μέντορες παρέχουν επίσης γνωστική πρόκληση και διαμορφώνουν το επαγγελματικό όραμα (Lipton & Wellman, 2018).

Στις μέρες μας, το e-mentoring μέσω της χρήσης νέων εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας εξακολουθεί να αποτελεί μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η καθιέρωση αποτελεσματικών προγραμμάτων καθοδήγησης μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης εντός και εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το πρόγραμμα e-mentoring.

Οι μέντορες έχουν τόσο ρόλους επαγγελματικής ανάπτυξης ως εκπαιδευτικοί, ως πρότυπα, ως επαγγελματίες που εισάγουν τους καθοδηγούμενους στην κουλτούρα του σχολείου και ως διευκολυντές που βοηθούν τους καθοδηγούμενους να αποκτήσουν πρόσβαση σε πόρους, όσο και ρόλους ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, καθώς έχουν βιώσει αυτό που βιώνουν οι καθοδηγούμενοι και ως εκ τούτου γνωρίζουν πώς να το αντιμετωπίσουν (Garza et al., 2014).

Όταν ένας εκπαιδευτικός αισθάνεται ανεπαρκής σε θέματα γνώσεων και εφαρμογής, πρέπει να συμμετέχει σε συνέδρια, σεμινάρια και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και να μοιράζεται τις εμπειρίες του με τους συναδέλφους του (Lino, 2016). Μελέτες στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι το e-mentoring επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από πολλές απόψεις (Burgstahler, 2006). Οι έρευνες απέδειξαν ότι οι ενότητες που προετοιμάστηκαν για την επαγγελματική ανάπτυξη αύξησαν τις γνώσεις και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (Mcaleer & Bangert, 2011), παρείχαν κοινωνική υποστήριξη (Brintnall, 2002), είχαν θετικές επιπτώσεις στην τυπική εκπαίδευση (Kahraman & Kuzu, 2016) και οι ομάδες που έλαβαν ηλεκτρονική καθοδήγηση είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τη διδασκαλία τους από εκείνες που έλαβαν ατομική καθοδήγηση (Tolbert, 2008). Άλλες μελέτες ανέφεραν ότι αυξήθηκε η συναισθηματική υποστήριξη, μειώθηκε το αίσθημα μοναξιάς, βελτιώθηκαν οι δεξιότητες αναστοχαστικής σκέψης, αυξήθηκε η προθυμία για διδασκαλία και αναπτύχθηκαν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Hew & Knapczyk, 2007). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι τεχνικές, ακαδημαϊκές, παιδαγωγικές και επαγγελματικές δεξιότητες τόσο των μεντόρων όσο και των καθοδηγούμενων βελτιώθηκαν και η υποστήριξη που παρείχε ο μέντορας ήταν ευεργετική (Ligadu & Anthony, 2015). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση αύξησε τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, ανέπτυξε τη δημιουργικότητα και μείωσε το άγχος τους (Simonsen et al., 2009). Αποδείχθηκε ,επίσης, ότι η προσέγγιση επηρέασε την παιδαγωγική και τις γνώσεις περιεχομένου, τις νέες και διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, τους μαθησιακούς πόρους και τις στρατηγικές, καθώς και τα χαρακτηριστικά ηγεσίας (McAleer & Bangert, 2011). Πιθανά, η ηλεκτρονική καθοδήγηση αποτελεί βασικό συστατικό της επιτυχίας για μια εποικοδομητική, ανοιχτή, ισότιμη και χωρίς περιορισμούς συνεργασία ανάμεσα στο μέντορα και τον καθοδηγούμενο. Μια συνεργασία, που θα αναπτύξει όχι μόνο τις γνώσεις και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών , αλλά και τις στρατηγικές διδασκαλίας των μεντόρων .

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της καθοδήγησης για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία της καθοδήγησης. Όπως σε κάθε ανθρώπινη αλληλεπίδραση, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία της καθοδήγησης είναι σύνθετοι και ποικίλοι. Οι Hobson & Malderez (2013) προσδιόρισαν τους λόγους για την αποτυχία της σχολικής καθοδήγησης στο

επίπεδο των ίδιων των σχέσεων καθοδήγησης (μικροεπίπεδο), στο θεσμικό επίπεδο (μεσοεπίπεδο) και στο επίπεδο της εθνικής πολιτικής (μακροεπίπεδο). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης διαφόρων εμποδίων για το αποτελεσματικό e-mentoring. Οι θετικές γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας και διαφόρων παραγόντων, όπως η απροθυμία των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με μέντορες λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης και η άποψη του μέντορα ότι ο καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός είναι κατώτερος, δείχνουν ότι όσο οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο με αυτά τα εμπόδια. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αναπτύξει μια πιο θετική αντίληψη για τις σχέσεις καθοδήγησης και είναι λιγότερο πιθανό να θεωρούν τις ιεραρχικές δυναμικές ως εμπόδια. Η αξιοποίηση αυτών των θετικών στάσεων μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων e-mentoring.

Επιπλέον, η διαδικτυακή καθοδήγηση είναι επιρρεπής σε παρόμοιες ανησυχίες όπως η καθοδήγηση πρόσωπο με πρόσωπο. Οι σχέσεις καθοδήγησης μπορεί να υποφέρουν από κακή αντιστοίχιση μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου. Αυτή η κακή ταύτιση μπορεί να οφείλεται σε επαγγελματικούς λόγους, όπως η διαφορετική εξειδίκευση σε θέματα ή σε πιο προσωπικούς λόγους, όπως η σύγκρουση προσωπικοτήτων (Knapczyk et al., 2005- NCIPP, 2010- Sherman & Camilli, 2014- Yayli, 2018). Από την πλευρά των καθοδηγούμενων, άλλες ανησυχίες περιλαμβάνουν ανεκπλήρωτες προσδοκίες, όπως οι καθοδηγούμενοι που επιθυμούν πιο συγκεκριμένη ανατροφοδότηση από τους μέντορές τους (Knapczyk et al., 2005). Στη μελέτη της Knapczyk (2005) για τους προεκπαιδευόμενους φοιτητές πανεπιστημίων, ορισμένοι φοιτητές ανέφεραν απογοήτευση από το γεγονός ότι είχαν ένα σύνολο οδηγιών που καθορίζονταν από το πρόγραμμα, με ένα επιπλέον σύνολο ερωτήσεων και προσδοκιών που καθορίζονταν από τους μέντορες που τους είχαν ανατεθεί. Από την πλευρά των μεντόρων, αναφέρεται μεγαλύτερη αίσθηση κινήτρων, όταν αισθάνονται αποτελεσματικοί. Αυτό, πιθανώς, οφείλεται στο αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης, που αναπτύσσεται από την αίσθηση αναγνώρισης της εργασίας τους ή την πιθανότητα για την προσωπική τους εξέλιξη.

Οι μέντορες συχνά αισθάνονται αβέβαιοι αν αυτό που κάνουν είναι χρήσιμο (Knapczyk et al., 2005). Η Yayli (2018), ανέφερε ότι ορισμένοι μέντορες αισθάνονταν πεισμένοι στο ρόλο τους και βίωναν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς



ως βάρος, υποβιβάζοντας την καθοδήγηση σε δευτερεύοντα ρόλο μετά τον πρωταρχικό τους ρόλο της διδασκαλίας στην τάξη. Ένα άλλο ζήτημα που συνήθως προκύπτει είναι η έλλειψη πρόσφατων γνώσεων του μέντορα, είτε περιεχομένου είτε παιδαγωγικών (Yayli, 2018). Τόσο οι mentees όσο και οι μέντορες αντιπαθούν την αίσθηση σύγχυσης και μη συμμόρφωσης με τις προσδοκίες ή τα χρονοδιαγράμματα του προγράμματος (Knapczyk et al., 2005). Η Ceven McNally (2015) ανέφερε την έλλειψη δομής στις παρατηρήσεις ως κοινή παγίδα, η οποία συχνά οδηγεί σε ένα χάος σημειώσεων χωρίς καμία συνέπεια για στόχους παρακολούθησης που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο δράσης. Τέλος, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό για το e-mentoring, η έλλειψη τεχνολογικής επάρκειας μπορεί να εμποδίσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων e-mentoring (Dorner & Kumar, 2017).

Στην παρούσα μελέτη, η θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και παραγόντων όπως η έλλειψη ανατροφοδότησης, η δυσκολία κατανόησης και αλληλεπίδρασης, η έλλειψη διαλόγου και η αντίληψη της ελευθερίας εκ μέρους των μεντόρων υποδεικνύει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διαφωνούν κάπως με αυτούς τους παράγοντες ως εμπόδια στην ηλεκτρονική καθοδήγηση. Αυτό υποδηλώνει ότι, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία, μπορεί να γίνουν πιο ικανοί στην αντιμετώπιση των επικοινωνιακών προκλήσεων και να έχουν μεγαλύτερη αίσθηση ελευθερίας στις σχέσεις καθοδήγησης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, παρόλο που οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν αυτούς τους παράγοντες λιγότερο προβληματικούς, αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να αγνοηθούν εντελώς. Η παροχή συνεπούς και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, η προώθηση σαφών διαύλων επικοινωνίας και η καλλιέργεια ενός ανοιχτού διαλόγου εξακολουθούν να αποτελούν ουσιώδη στοιχεία του αποτελεσματικού e-mentoring.

Η μεταφορά γνώσεων μεταξύ μέντορα και προστατευόμενου μέσω ενός εικονικού περιβάλλοντος, που απαιτεί τεχνολογία, αυξάνεται σταδιακά και προσθέτει αξία μεταξύ ομάδων, εμπειρογνωμοσύνης και ηγετών σε παγκόσμιο επίπεδο που επιθυμούν να εντοπίσουν και να ενσωματώσουν νέες τεχνικές. Μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών μέσων (τεχνολογία), η μεταφορά γνώσης μπορεί να επηρεάσει τους οργανισμούς και την οργανωτική απόδοση σε διάφορα επίπεδα: άτομα, προϊόντα και διαδικασίες και τη συνολική απόδοση του οργανισμού. Μέσω της ηλεκτρονικής καθοδήγησης η μεταφορά γνώσης μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση των εργαζομένων, επιτρέποντας στον εργαζόμενο να αναπτυχθεί και να ανταποκριθεί στις

αλλαγές της αγοράς και της τεχνολογίας. Με άλλα λόγια, η μεταφορά γνώσεων μπορεί να έχει αντίκτυπο στη μάθηση των εργαζομένων, στην προσαρμοστικότητα των εργαζομένων και στην ικανοποίηση από την εργασία, η οποία τελικά θα επηρεάσει την καινοτομία και την παραγωγικότητα στον χώρο εργασίας. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι η καθοδήγηση είναι επιτυχής και αποτελεσματική στο διαδύκτιο λόγω της συμμετοχικής πτυχής του διαλόγου. Αυτό πιθανά συμβαίνει διότι η ασύγχρονη συζήτηση επιτρέπει τη γραπτή και συνεχή καταγραφή των αλληλεπιδράσεων, που μπορούν να εξεταστούν με την πάροδο του χρόνου.

Οι Hobson & Malderez (2013) συμφώνησαν ότι η έλλειψη ενός σαφούς ορισμού της καθοδήγησης που συνδέεται με μια κουλτούρα υπερβολικής εστίασης στην επιτήρηση, την αξιολόγηση και την επιτελεσματικότητα λειτουργεί ενάντια στην ανάπτυξη ενός συλλογικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος μάθησης μέσα στο οποίο η καθοδήγηση ευδοκιμεί. Επιπλέον, η έλλειψη της κατάλληλης αναγνώρισης του έργου των μεντόρων μέσω, για παράδειγμα, της επαγγελματικής εξέλιξης και των μισθολογικών κινήτρων, εμποδίζει επίσης την επιτυχή καθοδήγηση. Ίσως, η έλλειψη της κατάλληλης αναγνώρισης των μεντόρων θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με την παροχή κινήτρων, ώστε να παρακινηθούν οι μέντορες και στη συνέχεια να παρακινήσουν τους εκπαιδευόμενους στους στόχους που θα θέσουν.

Σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής καθοδήγησης το ζήτημα της μεροληψίας εξαλείφεται. Οι Hamilton & Scandura (2002) προτείνουν ότι το e-mentoring μπορεί να παρέχει επιλογές που εξουδετερώνουν αυτές τις επιπτώσεις και βελτιώνουν την κατάσταση, επιτρέποντας στους προστατευόμενους να έχουν πρόσβαση σε μια μεγαλύτερη, πιο ποικιλόμορφη δεξαμενή μεντόρων. Επιπλέον, η εικονική φύση του e-mentoring δεν βασίζεται σε οπτικές ενδείξεις ή εγγύτητα για να πετύχει η σχέση. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση παρέχει επίσης πρόσθετα οφέλη μέσω της ομαδικής μάθησης και των διαοργανωτικών συνδέσεων. Η διευκόλυνση αυτού του τύπου καθοδήγησης μπορεί επίσης να προωθήσει σχέσεις που θα δημιουργήσουν την απουσία μεροληψίας, φύλου και εθνοτικών ζητημάτων που συχνά προκύπτουν σε ένα άτυπο ή επίσημο παραδοσιακό πρόγραμμα καθοδήγησης. Η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου επιτρέπει στον σπουδαστή/προτεστώμενο να αναζητήσει εκτός γεωγραφικών και εταιρικών περιορισμών για μέντορες και δημιουργεί ελάχιστη ή και καθόλου διαταραχή στη σχέση καθοδήγησης σε περίπτωση που το ένα ή και τα δύο μέλη αλλάξουν εργασία. Συνοψίζοντας, η ηλεκτρονική επικοινωνία είναι ένα αποδοτικό και αποτελεσματικό μέσο για να έρθουν σε επαφή ο σπουδαστής/

προστατευόμενος και ο μέντορας (Jones, 1996). Επιπλέον, η δια-οργανωσιακή καθοδήγηση δίνει τη δυνατότητα στον προστατευόμενο να αλληλεπιδράσει και να μάθει από διαφορετικά μέλη άλλων οργανισμών. Σύμφωνα με τον Murrell και συνεργάτες του (2008), οι επίσημες σχέσεις καθοδήγησης που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά οργανωτικά όρια μπορεί να είναι ένας μηχανισμός που διευκολύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ολοένα και πιο διαφορετικών μελών των σημερινών οργανισμών. Ίσως, αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι ο εκπαιδευόμενος έχει πληθώρα επιλογών για να επιλέξει τον μέντορα με τον οποίο αλληλεπιδρά καλύτερα.

Η επιλογή του μέντορα είναι ένας από τους κύριους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτυχία ή την επιτυχία της καθοδήγησης σε θεσμικό επίπεδο. Αρκετοί συγγραφείς (Kochan et al., 2015) έχουν επισημάνει τη σημασία της επιλογής και της αντιστοίχισης μεντόρων και καθοδηγούμενων, αναφέροντας ότι υπάρχει έλλειψη σαφών κριτηρίων για τη δημιουργία ομάδων καθοδήγησης. Σύμφωνα με τους Hobson & Malderez (2013), οι μέντορες μπορεί να μην έχουν καν επιλογή για το αν θα γίνουν μέντορες καθόλου, δεδομένου ότι ο ρόλος του μέντορα αποτελεί συχνά μέρος των καθηκόντων που συνδέονται με ορισμένες ηγετικές θέσεις στα σχολεία.

Η εμπιστοσύνη είναι ένας από τους πιο συχνά αναφερόμενους δείκτες ποιότητας σχέσεων για την επιτυχία των σχέσεων καθοδήγησης σε μικροεπίπεδο. Αρκετοί συγγραφείς αναφέρονται στη σημασία της εμπιστοσύνης στις σχέσεις καθοδήγησης (Boswell et al. 2015-Stephens et al., 2014). Ο D'Souza (2014), έγραψε ότι η εμπιστοσύνη είναι απαραίτητη για μια επιτυχημένη γέφυρα που θα καλύψει το κενό στη μάθηση μεταξύ του σχετικά θεωρητικού κόσμου της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και του πρακτικού κόσμου της διδασκαλίας στην τάξη. Ένας άλλος παράγοντας της σχεσιακής ποιότητας είναι ο σεβασμός. Αρκετοί συγγραφείς έχουν δηλώσει ότι ο σεβασμός αποτελεί ουσιαστικό μέρος της επιτυχίας της καθοδήγησης (Godden et al., 2014- Kutsyuruba, 2012). Οι Hobson & Malderez (2013), Kutsyuruba (2012), Lejonberg και συνεργάτες του (2015), σημείωσαν ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επαγγελματικό σεβασμό για τους μέντορές τους για να λειτουργήσει η σχέση καθοδήγησης. Εάν ο μέντορας θεωρείται ως ειδικός στον τομέα του, είναι πιο πιθανό ο καθοδηγούμενος να τον σέβεται περισσότερο και να έχει μια πιο γόνιμη σχέση καθοδήγησης. Ο Meyer (2015), διαπίστωσε ότι η ύπαρξη κοινών αξιών και η αποτελεσματική επικοινωνία έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στα επίπεδα ικανοποίησης από τη σχέση και στη διαπροσωπική άνεση.

Υπάρχουν πολλά αναφερόμενα οφέλη της καθοδήγησης. Η Kutsyuruba (2012) εξέτασε τα προγράμματα εισαγωγής των εκπαιδευτικών στον Καναδά, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι «η σημασία των συστηματικών και ολοκληρωμένων προγραμμάτων καθοδήγησης για τους νέους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να υπερτονιστεί». Οι Hobson & Malderez (2013) υποδεικνύουν ότι, εάν αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί σωστά, η καθοδήγηση στο σχολείο μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική στην υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των αρχάριων εκπαιδευτικών. Εντοπίζεται πληθώρα θετικών επιπτώσεων της καθοδήγησης για τους καθοδηγούμενους στη βιβλιογραφία (Boswell et al., 2015), όπως :

- Μεγαλύτερη οργανωτική ευαισθητοποίηση.
- Βελτιωμένες ικανότητες διαχείρισης της τάξης, του χρόνου και του φόρτου εργασίας.
- Καλύτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
- Αυξημένες δεξιότητες δικτύωσης.
- Υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης.
- Σημαντικά οφέλη κοινωνικοποίησης.
- Αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.
- Μειωμένα επίπεδα εναλλαγής θέσεων εργασίας.

Οι μέντορες επωφελούνται επίσης από τις σχέσεις καθοδήγησης, ιδίως από την ανάπτυξη νέων μορφών κοινοτήτων μάθησης (Kutsyuruba, 2012).

Το e-mentoring περιλαμβάνει κάθε είδος mentoring που ενσωματώνει μια ψηφιακή τεχνολογία. Αυτό το είδος καθοδήγησης έχει αυξηθεί σε δημοτικότητα τις τελευταίες δύο δεκαετίες με την πανταχού παρούσα χρήση του διαδικτύου, των κινητών τηλεφώνων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ιδίως μεταξύ των νέων. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση απαιτεί τη χρήση κάποιας μορφής τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών και μπορεί να περιλαμβάνει την αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μεταξύ ενός μέντορα και ενός καθοδηγούμενου, την αποστολή μηνυμάτων μέσω κινητών τηλεφώνων, τη συνομιλία μέσω ενός προγράμματος messenger ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τη διεξαγωγή τηλεδιασκέψεων και την αποστολή μηνυμάτων σε ψηφιακούς πίνακες ανακοινώσεων ή φόρουμ.

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που προέκυψαν στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, περίπου το 96% των εκπαιδευτικών

συμφώνησαν πως οι προαναφερθείς παράγοντες που βρίσκονται στο ερωτηματολόγιο αποτελούν πράγματι σοβαρό εμπόδιο για την εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το 50% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η επίβλεψη κατά το στάδιο μοιράσματος της γνώσης από τον μέντορα προς τον καθοδηγούμενο και η διασφάλιση ότι δεν πρόκειται για μία μονής κατεύθυνσης σχέση, αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αμέσως μετά, το 47% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η αντιστοίχιση των κατάλληλων μεντόρων με τους κατάλληλους καθοδηγούμενους, αποτελεί επίσης μια σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring. Το 46% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως επόμενη σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring, αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων μεντόρων. Το 43% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο έλεγχος στα πρώτα στάδια της σχέσης με στόχο την επιτυχία μίας αποτελεσματικής πρώτης επαφής, αποτελεί την επόμενη σημαντική προϋπόθεση, ενώ το 41% θεωρεί πως ο έλεγχος για την επιτάχυνση των αργά εξελισσόμενων μεντορικών σχέσεων, ακολουθεί ως σημαντική προϋπόθεση. Τέλος, μονάχα το 27% των εκπαιδευτικών θεώρησε πως η με κατάλληλα εργαλεία μέτρηση σε όλα τα επιμέρους στάδια της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιθανά, δεν είναι τυχαίο πως τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις συχνές αλληλεπιδράσεις, ως τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις, για την επίτευξη της αποτελεσματικής εφαρμογής της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Αυτό, ίσως, προκύπτει από την ανάγκη του εκπαιδευόμενου να νιώσει εμπιστοσύνη και συναισθηματική ασφάλεια από τον πεπειραμένο μέντορά του, που θα τον κατανοήσει και θα τον καθησυχάσει εφόσον και ο ίδιος έχει περάσει από την ίδια κατάσταση.

Περίπου το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως μερικές φορές ο διευθυντής του σχολείου που εργάζονται εκτελεί ηγετικές και διοικητικές ενέργειες, περίπου το 5% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ο διευθυντής του σχολείου που εργάζονται δεν έχει εκτελέσει ποτέ αντίστοιχες ενέργειες, ενώ περίπου το 10% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως ο διευθυντής του σχολείου που εργάζονται εκτελεί συνήθως, αν όχι πάντα, ηγετικές και διοικητικές ενέργειες.

## 4.2. Συμπεράσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες (66,33%), ενώ το 33% ήταν άνδρες. Υπήρχε επίσης ένα μικρό ποσοστό (0,67%) που προσδιορίστηκε ως "Άλλος". Η μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών ανήκε στο ηλικιακό εύρος 31-40 ετών (34,33%), ακολουθούμενη από το ηλικιακό εύρος 41-50 ετών (30,33%). Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (17,67%) ήταν μεταξύ 51 και 60 ετών. Μικρότερη ήταν η εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών (14,67%) και των εκπαιδευτικών ηλικίας 61 ετών και άνω (3%). Μεταξύ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό (31,67%) ανέφερε ότι είχε 11-20 έτη υπηρεσίας, ακολουθούμενο αμέσως από 6-10 έτη υπηρεσίας (30,33%). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών με 21-30 έτη υπηρεσίας ήταν 18%, ενώ το 15,33% είχε 0-5 έτη υπηρεσίας. Ένα μικρό ποσοστό (4,67%) είχε 31 χρόνια υπηρεσίας ή περισσότερα. Το συνηθέστερο εύρος ετών συνεργασίας με τον διευθυντή ήταν 6-10 έτη (29,33%). Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (24%) είχε 1-5 χρόνια συνεργασίας, ενώ το 19,33% ανέφερε 11-15 χρόνια συνεργασίας. Υπήρχαν μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών που είχαν συνεργαστεί λιγότερο από 1 έτος (12%), 16-20 έτη (11,33%), 21-25 έτη (3%) και πάνω από 25 έτη (1%). Οι πιο συχνά αναφερόμενες ειδικότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν οι ΠΕ71 (Ειδική Αγωγή) και ΠΕ70 (Τυπική Εκπαίδευση). Ακολουθούσαν οι ειδικότητες ΠΕ05 (Γαλλικά), ΠΕ06 (Αγγλικά), ΠΕ08 (Τέχνες), ΠΕ07 (Γερμανικά), ΠΕ11 (Φυσική Αγωγή) και ΠΕ16.01 (Μουσική). Επιπλέον, υπήρχαν κάποιες ειδικότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΠΕ61, ΠΕ86, ΠΕ91, ΠΕ60) που δεν ολοκληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Υπάρχει θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του παράγοντα "Απροθυμία του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού να συνεργαστεί με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στον μέντορα και τις ικανότητές του", γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή του e-mentoring. Η ηλικία και ο παράγοντας "Αντίληψη ότι ο μέντορας είναι προϊστάμενος" έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, υποδεικνύοντας ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, διαφωνούν όλο και περισσότερο ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Υπάρχει θετική

γραμμική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του παράγοντα "Η άποψη του μέντορα ότι ο καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός είναι κατώτερος από τον μέντορα", γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, τόσο περισσότερο διαφωνούν ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Η ηλικία και ο παράγοντας "Απουσία ανατροφοδότησης" έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, τόσο περισσότερο διαφωνούν ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Υπάρχει θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του παράγοντα "Δυσκολία στην κατανόηση και την αλληλεπίδραση", γεγονός που υποδηλώνει ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί γερνούν, διαφωνούν κάπως ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Η ηλικία και ο παράγοντας "Έλλειψη διαλόγου μεταξύ τους" έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, υποδεικνύοντας ότι όσο οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, τόσο περισσότερο διαφωνούν ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Η ηλικία και ο παράγοντας "Έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης, εμπειρίας και παιδαγωγικών γνώσεων εκ μέρους των μεντόρων" έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, υποδεικνύοντας ότι όσο οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, τόσο περισσότερο διαφωνούν ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Η ηλικία και ο παράγοντας "Η αίσθηση έλλειψης ελευθερίας εκ μέρους του μέντορα" έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, γεγονός που υποδηλώνει ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, διαφωνούν κάπως ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Η ηλικία και ο παράγοντας "Προϋποθέσεις σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης" έχουν θετική γραμμική συσχέτιση, γεγονός που υποδηλώνει ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, διαφωνούν όλο και περισσότερο ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Υπάρχει θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των ετών συνεργασίας με τον σημερινό διευθυντή του σχολείου και της αντίληψης ότι ο διευθυντής χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας. Όσο αυξάνονται τα χρόνια συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να δηλώσουν ότι αυτός ο παράγοντας ισχύει.

### 4.3. Προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει η δυνατότητα παροχής στοχευμένης υποστήριξης για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί υποεκπροσωπούνται στον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα. Δεδομένου ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών είναι μικρότερο, θα ήταν ωφέλιμο να αναπτυχθούν ειδικά προγράμματα και πρωτοβουλίες καθοδήγησης με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους στη συνεργασία με μέντορες. Η αντιμετώπιση οποιασδήποτε αντιλαμβανόμενης έλλειψης ικανοτήτων του μέντορα μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, ώστε να συμμετάσχουν πλήρως σε προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Για την αξιοποίηση της υφιστάμενης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σημερινού διευθυντή του σχολείου, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η επικοινωνία και ο διάλογος. Με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών να αναφέρει συνεργασία με τον διευθυντή για 6-10 χρόνια, υπάρχει μια σταθερή σχέση που μπορεί να αξιοποιηθεί. Η δημιουργία ευκαιριών για αυξημένη αλληλεπίδραση και ανοιχτό διάλογο μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων για την αποτελεσματική ηλεκτρονική καθοδήγηση. Αυτή η προληπτική προσέγγιση ενισχύει την αίσθηση της αμοιβαίας κατανόησης και προάγει τη θετική αντίληψη για τις μεθόδους ηγεσίας του διευθυντή.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πιο συχνά αναφερόμενες ειδικότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως η ειδική εκπαίδευση, η τυπική εκπαίδευση και διάφορες ειδικότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα και τις τέχνες, θα ήταν πολύτιμη η παροχή εξειδικευμένης κατάρτισης και ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης σε αυτούς τους τομείς. Προσαρμόζοντας την κατάρτιση για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι μέντορες μπορούν να ενισχύσουν την εξειδίκευσή τους και να υποστηρίξουν καλύτερα τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς. Αυτή η στοχευμένη προσέγγιση διασφαλίζει ότι οι μέντορες είναι εφοδιασμένοι με τα απαραίτητα εργαλεία για να καθοδηγούν και να βοηθούν αποτελεσματικά τους μεντορευόμενους τους.

Μια σημαντική πτυχή που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι η αντίληψη ανωτερότητας μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών, η οποία



παρουσιάζει θετική γραμμική συσχέτιση με την ηλικία. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, είναι σημαντικό να τονιστεί η σημασία της ισότιμης συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού. Η προώθηση μιας κουλτούρας συνεργασίας και κοινής μάθησης μπορεί να συμβάλει στην άρση των ιεραρχικών αντιλήψεων και να προωθήσει ένα περιβάλλον καθοδήγησης χωρίς αποκλεισμούς.

Ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να διαφωνήσουν με την αντίληψη της έλλειψης ανατροφοδότησης ως εμπόδιο στην ηλεκτρονική καθοδήγηση, είναι ζωτικής σημασίας να διασφαλιστεί η ύπαρξη συνεπών και αποτελεσματικών μηχανισμών ανατροφοδότησης για όλους τους εκπαιδευτικούς. Η ενθάρρυνση του ανοιχτού διαλόγου και η καθιέρωση τακτικών ανταλλαγών ανατροφοδότησης μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση τυχόν ανησυχιών που σχετίζονται με την ανατροφοδότηση και την επικοινωνία. Αυτή η προληπτική προσέγγιση προάγει μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από την ηλικία ή το επίπεδο εμπειρίας τους.

Η θετική συσχέτιση μεταξύ των ετών συνεργασίας με τον διευθυντή και της αντίληψης ικανοποιητικών μεθόδων ηγεσίας υποδηλώνει την αξία των μακροχρόνιων σχέσεων. Η αναγνώριση των ετών υπηρεσίας και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη συνεργασία και να υποστηρίξει την αποτελεσματική εφαρμογή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Εκτιμώντας και αξιοποιώντας την υπάρχουσα θετική σχέση με τον διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αισθάνονται ότι εκτιμώνται και ενδυναμώνονται στο ταξίδι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Καθώς ο τομέας της εκπαίδευσης των μεντόρων των εκπαιδευτικών δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, θα θέλαμε να προτείνουμε την ανάγκη για περισσότερη έρευνα. Ειδικότερα, διαπιστώνουμε μια συγκεκριμένη ανάγκη για έρευνα που απομακρύνεται από τις μικρές κλίμακας μελέτες περιπτώσεων και εξετάζει πιο ολιστικά την εκπαίδευση μεντόρων όσον αφορά τους συνολικούς πλαισιακούς και συστημικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, χρειάζονται γνώσεις σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικές ιδεολογίες και στάσεις σε εθνικό και πολιτισμικό επίπεδο επηρεάζουν και λειτουργούν στην εκπαίδευση μεντόρων. Εάν πρόκειται να αυξηθεί η βάση γνώσεων για την εκπαίδευση μεντόρων, χρειάζεται βαθιά έρευνα σχετικά με το αν, αλλά και πώς και γιατί, η καθοδήγηση εκπαιδευτικών διαφέρει από την καθοδήγηση φοιτητών εκπαιδευτικών και αν στο πλαίσιο που μελετάται υπάρχει ανάγκη για ξεχωριστή

εκπαίδευση μεντόρων ή όχι. Σε ορισμένα εθνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι πιο προφανείς από ό,τι σε άλλα. Ένα άλλο θέμα έρευνας θα ήταν να μελετηθούν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης μεντόρων στην πράξη. Εδώ, η εστίαση πρέπει να είναι στο πώς η εκπαίδευση ενημερώνει και επηρεάζει την καθοδήγηση και πώς επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διδασκαλία των νέων εκπαιδευτικών. Ένας άλλος τομέας που πρέπει να εξεταστεί είναι οι συγκριτικές μελέτες εντός και μεταξύ διαφορετικών διεθνών πολιτισμικών πλαισίων. Οι συγκριτικές προοπτικές είναι ισχυρές, καθώς μας κάνουν να συνειδητοποιήσουμε τις δεδομένες παραδοχές, μας βοηθούν να αμφισβητήσουμε τις δικές μας προοπτικές, να θέσουμε νέα ερωτήματα και να κατασκευάσουμε νέους τρόπους εννοιολόγησης και δράσης. Ωστόσο, σε αυτό το είδος έρευνας πρέπει να συνειδητοποιήσει κανείς τις προκλήσεις του δανεισμού πολιτικών και της πολιτισμικής μεταφοράς και να αναγνωρίσει τη σημασία της εκμάθησης και της εφαρμογής πολιτικών. Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί το θέμα μέσω της ποιοτικής μεθόδου σε ένα εξίσου μεγάλο δείγμα πληθυσμού, ώστε να έχουν οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να εκφραστούν περισσότερο και μέσα από την ελευθερία που προσφέρουν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις να προκύψει ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο που να αναδεικνύει την λειτουργία του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσση

Aderibigbe, S., Colucci-Gray, L., & Gray, D. S. (2016). Conceptions and expectations of mentoring relationships in a teacher education reform context. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 24(1), 8-29.

Akin, L. Hilbun, J. (2007). E-Mentoring in Three Voices. *Online Journal of Distance Learning Administration*, [online] 10(1). Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1065639>.

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*, 25(2), 123-150.

Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J. & Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), pp.1–18. doi:<https://doi.org/10.1037/a0021017>.

Allen, T.D., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), pp.127–136. doi:<https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.127>.

Altus, J. (2015). Answering the call: How group mentoring makes a difference. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(2), 100-115.

Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor?: preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(6), 30-42.

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

Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239.

Arshavskaya, E. (2016). Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: a case study approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(1), pp.2–19. doi:<https://doi.org/10.1108/ijmce-07-2015-0021>.

Avolio, B.J. & Bass, B.M. (1995). *MLQ Multifactor leadership questionnaire: Technical report*. Redwood City: Mindgarden.

Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological bulletin*, 112(3), 461.

Baldwin, M. W. (1999). Relational schemas: Research into social-cognitive aspect of interpersonal experience. In D. Cervone & Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization* (pp. 127–154). Guilford Press.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown.

Baran, E. (2016). Investigating faculty technology mentoring as a university-wide professional development model. *Journal of computing in higher education*, 28(1), 45-71.

Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(1), 61-74.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto: Mindgarden.

Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: class, codes and Control*, volume four. London, RKP.

Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, 363-368.

- Berscheid, E. (1994). Interpersonal relationships. *Annual review of psychology*, 45, 79.
- Bierema, L. L., & Hill, J. R. (2005). Virtual mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 556-568.
- Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative higher education*, 26(3), 211-227.
- Blake-Beard, S., Shapiro, M. & Ingols, C. (2021). A Model for Strengthening Mentors: Frames and Practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), p.6465. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph18126465>.
- Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Captured by the totally pedagogised society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 169-184.
- Bonnett, C., Wildemuth, B. M., & Sonnenwald, D. H. (2006). Interactivity between protégés and scientists in an electronic mentoring program. *Instructional Science*, 34(1), 21-61.
- Boreen, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching*. Portland, Me.: Stenhouse Publishers.
- Boswell, J.N., Wilson, A.D., Stark, M.D. & Onwuegbuzie, A.J. (2015). The role of mentoring relationships in counseling programs. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(3), pp.168–183. doi:<https://doi.org/10.1108/ijmce-03-2015-0007>.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & society*, 39(6), 719-739.
- Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. *Journal of vocational behavior*, 64(1), 24-46.
- Bredeson, P.V. (2002). *Designs for Learning: A New Architecture for Professional Development in Schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Brooks, C. F. (2010). Toward 'hybridised' faculty development for the twenty-first century: blending online communities of practice and face-to-face meetings in instructional and professional support programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 261-270.

Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 57-74.

Burgstahler, S. (2006). Creating an e-mentoring community. *Information Brief*, 5(4), 1-5.

Butler, A.J., Whiteman, R.S. & Crow, G.M. (2013). Technology's role in fostering transformational educator mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), pp.233–248. doi:<https://doi.org/10.1108/ijmce-06-2013-0037>.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. *Colorado Springs, Co: BSCS*, 5, 88-98.

Bycio, P., Hackett, R.D. & Allen, J.S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), pp.468–478. doi:<https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.4.468>.

Calderhead, J. & Shorrock, S.B. (2003). *Understanding Teacher Education*. London: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203209332>.

Carless, S.A. (1998). Assessing the discriminant validity of transformational leader behaviour as measured by the MLQ1. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(4), pp.353–358. doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00681.x>.

Carruthers, J. (1993). The return of the mentor: strategies for workplace learning. *London: Falmer*.

Castanheira, P. S. P. (2016). Mentoring for educators' professional learning and development: A meta-synthesis of IJMCE volumes 1-4. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Chametzky, B. (2016). Contradictions in e-learning: The naturalness of unnaturally learning online. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 4(1), 15-27.

Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of vocational behavior*, 51(1), 15-28.

Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.

Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring. *Managing people in education*, 155-168.

Colky, D., & Young, W. H. (2006). Mentoring in the virtual organization: Keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring*, 14(4), 433-447.

Conole, G. (2008). New schemas for mapping pedagogies and technologies. *Ariadne*, (56), 2.

Croft, A., Coggshall, J. G., Dolan, M., & Powers, E. (2010). Job-Embedded Professional Development: What It Is, Who Is Responsible, and How to Get It Done Well. Issue Brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.

Daloz, L. S. (1986). *Effective teaching and mentoring* (No. 374.973 D144e). California, US: Bass Publishers, 1986.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.

Day, C. (2002). *Developing Teachers*. London: Routledge.

de Groot, A. D., & Spiekerman, J. A. A. (1969). *Methodology (Methodologie, engl.) Foundations of inference and research in the behavioral sciences*. ICON Group International.

- de Janasz, S. C., & Godshalk, V. M. (2013). The role of e-mentoring in protégés' learning and satisfaction. *Group & Organization Management, 38*(6), 743-774.
- de Janasz, S. C., Ensher, E. A., & Heun, C. (2008). Virtual relationships and real benefits: Using e-mentoring to connect business students with practicing managers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(4), 394-411.
- De Jong, T., Sotiriou, S., & Gillet, D. (2014). Innovations in STEM education: the Go-Lab federation of online labs. *Smart Learning Environments, 1*(1), 1-16.
- De Jong, T., Van Joolingen, W. R., Swaak, J., Veermans, K., Limbach, R., King, S., & Gureghian, D. (1998). Self-directed learning in simulation-based discovery environments. *Journal of computer assisted learning, 14*(3), 235-246.
- Delaney, Y. (2012). Research on Mentoring Language Teachers: Its Role in Language Education. *Foreign Language Annals, 45*(s1), pp.s184–s202. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01185.x>.
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. North Chelmsford, Massachusetts: Courier Corporation.
- Dorner, H., & Kumar, S. (2016). Online Collaborative Mentoring for Technology Integration in Pre-Service Teacher Education. *TechTrends, 60*(1), 48-55.
- Drucker, P. (2000). Need to know: Integrating e-learning with high velocity value chains. *A Delphi Group White Paper, 1*, 12.
- D'Souza, L. A. (2014). Bridging the gap for beginning teachers: researcher as mentor. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). 7. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction.
- Dutton, J. E., & Heaphy, E. D. (2003). The power of high-quality connections. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline, 3*, 263-278.



Earley, P. & Bubb, S. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. London: SAGE Publications Ltd. doi:<https://doi.org/10.4135/9781446279601>.

Eller, L. S., Lev, E. L., & Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse education today*, 34(5), 815-820.

Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2007). E-mentoring. *The handbook of mentoring at work*, 299-322.

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.

European Commission. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe* (Vol. 22845). Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. *European Commission Staff Working Document 538*.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013-1055.

Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: framework for a unified theory of social relations. *Psychological review*, 99(4), 689.

Fletcher, J. F. (1997). *Situation ethics: The new morality*. Westminster: John Knox Press.

Fransson, G. (2016). Online (web-based) education for mentors of newly qualified teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), pp.111–126. doi:<https://doi.org/10.1108/ijmce-12-2015-0039>.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 82(3), 300-329.

Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: Mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246.

Garza, R., L. Duchaine, E. & Reynosa, R. (2014). A year in the mentor's classroom. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(3), pp.219–236. doi:<https://doi.org/10.1108/ijmce-07-2013-0044>.

Germuth, A.A. (2018). Professional Development that Changes Teaching and Improves Learning. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 1(3), pp.77–90. doi:<https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0025>.

Goold, A., Coldwell, J., & Craig, A. (2010). An examination of the role of the e-tutor. *Australasian journal of educational technology*, 26(5).

Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *Online Submission*.

Güler, M., & Çelik, D. (2022). Supporting novice mathematics teachers: The impact of e-mentoring on lesson analysis skills. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103658.

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37(1), 280-304.

Hamilton, B. A., & Scandura, T. A. (2003). E-Mentoring:: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.

Harrington, S. (2011). Mentoring new nurse practitioners to accelerate their development as primary care providers: A literature review. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 23(4), 168-174.

Harris, J., & Anglia eLearning, N. (2008). Ementoring: The future of online learner support. *International Journal of Excellence in eLearning*, 1(2), 1-7.

Harris, L., & Rae, A. (2009). Social networks: the future of marketing for small business. *Journal of business strategy*.

Haslam, N. (2004). Relational models theory: A contemporary overview (pp. 3–25). *Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates*.

Hawkrige, D. (2003). The human in the machine: Reflections on mentoring at the British Open University. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 15-24.

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In *Collaborative learning through computer conferencing* (pp. 117-136). Springer, Berlin, Heidelberg.

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.

Hobson, A. J. (2003). Student teachers' conceptions and evaluations of 'theory' in initial teacher training (ITT). *Mentoring & Tutoring*, 11(3), 245-261.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.

Hobson, A., Maxwell, B., Stevens, A., Doyle, K. & Malderez, A. (2015). *Mentoring and coaching for teachers in the further education and skills sector in England*. London: Gatsby Charitable Foundation.

Hobson, A.J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *Intl Jnl of Ment & Coach in Ed*, [online] 2(2), pp.89–108. doi:<https://doi.org/10.1108/ijmce-03-2013-0019>.

- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers?: A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(7), 71-84.
- Hutchison, A., & Colwell, J. (2012). Using a wiki to facilitate an online professional learning community for induction and mentoring teachers. *Education and Information Technologies*, 17(3), 273-289.
- 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.
- Jong, T. D., & Njoo, M. (1992). Learning and instruction with computer simulations: Learning processes involved. In *Computer-based learning environments and problem solving* (pp. 411-427). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Justice, C., Warry, W., Cuneo, C., Inglis, S., Miller, S., Rice, J., & Sammon, S. (2002). A grammar for inquiry: Linking goals and methods in a collaboratively taught social sciences inquiry course. *The Alan Blizzard award paper: The award winning papers*, (1).
- Kahraman, M., & Abdullah, K. U. Z. U. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish online journal of distance education*, 17(3).
- Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 57-69.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, R. M., & Muller, C. B. (2003). Building a better bridge: Testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 67-78.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 10(2), 157-167.

Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898-921.

Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18(3), 229-241.

Kochan, F., Searby, L., George, M. P., & Edge, J. M. (2015). Cultural influences in mentoring endeavors: Applying the cultural framework analysis process. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of management Journal*, 28(1), 110-132.

Kutsyuruba, B. (2012). Teacher induction and mentorship policies: The pan-Canadian overview. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.

Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional development in education*, 37(2), 241-258.

Langdon, F. J., Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., & Ryde, A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: Developing a measure that works. *Teacher development*, 16(3), 399-414.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

- Leppisaari, I., & Tenhunen, M. L. (2009). Searching for e-mentoring practices for SME staff development. *Service Business*, 3(2), 189-207.
- Li, Q., Moorman, L., & Dyjur, P. (2010). Inquiry-based learning and e-mentoring via videoconference: a study of mathematics and science learning of Canadian rural students. *Educational Technology Research and Development*, 58(6), 729-753.
- Ligadu, C., & Anthony, P. (2015). E-mentoring 'MentorTokou': Support for mentors and mentees during the practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 410-415.
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Educația Plus*, 14(3), 7-15.
- Liu, H., Macintyre, R., & Ferguson, R. (2012, April). Exploring qualitative analytics for e-mentoring relationships building in an online social learning environment. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 179-183).
- 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.
- 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.
- Mäeots, M., Pedaste, M., & Sarapuu, T. (2008, July). Transforming students' inquiry skills with computer-based simulations. In *2008 Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 938-942). IEEE.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 51(4), 858.
- Markus, H., & Zajonc, R. B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. *Handbook of social psychology*, 1(1), 137-230.

- Maruyama, G. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*. New York: SAGE Publications, Inc. doi:<https://doi.org/10.4135/9781483345109>.
- 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.
- McIntyre, D. J., & Byrd, D. M. (1998). Supervision in teacher education. *Handbook of research on school supervision*, 409-427.
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M. J., & Russell, R. (2007). Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identity for pre-service teachers.
- Meyer, M. (2015). Dialectical tensions experienced by diversified mentoring dyads. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & education*, 56(3), 769-780.
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496.
- Moir, E. (2005). Launching the next generation of teachers. *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond*, 59-73.
- Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education. *European journal of engineering education*, 29(1), 53-63.
- Mullen, C. (2009). *The handbook of leadership and professional learning communities*. Springer.

Murphy, W. M. (2011). From e-mentoring to blended mentoring: increasing students' developmental initiation and mentors' satisfaction. *Academy of Management Learning & Education, 10*(4), 606-622.

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel psychology, 41*(3), 457-479.

Ogilvie, D. M., & Ashmore, R. D. (1991). Self-with-other representation as a unit of analysis in self-concept research. In *A portion of the data reported in the final chapter was presented at the Nags Head Conference on the Self and Identity, Jun 20-25, 1990.* The Guilford Press.

Ogilvie, D. M., Fleming, C. J., & Pennell, G. E. (1998). Self-with-other representations. In *Advanced personality* (pp. 353-375). Springer, Boston, MA.

Owen, H. (2014). Putting the PLE Into PLD: Virtual professional learning and development. *Journal of educators online, 11*(2).

Owen, H. D. (2015). Making the most of mobility: virtual mentoring and education practitioner professional development. *Research in Learning Technology, 23*.

Pedaste, M., & Sarapuu, T. (2006). Developing an effective support system for inquiry learning in a web-based environment. *Journal of computer assisted learning, 22*(1), 47-62.

Pedaste, M., Mäeots, M., Leijen, Ä., & Sarapuu, T. (2012). Improving students' inquiry skills through reflection and self-regulation scaffolds. *Technology, Instruction, Cognition and Learning, 9*(1-2), 81-95.

Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). Exploring the beliefs of primary education teachers regarding the contribution of mentoring in schools. *Rev. Eur. Stud., 2*, 201.

Planalp, S. (1987). Interplay between relational knowledge and events.

Pottinger, E., Dyer, R. & Akard, J. (2019). Reflective Practice through Mentorship: A Program Reflection. *Journal of Instructional Research, 8*(2). doi:<https://doi.org/10.9743/jir.2019.8.2.6>.



Quintana, M. G. B., & Zambrano, E. P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636.

Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective. *Academy of management Review*, 22(2), 482-521.

Ragins, B. R. (2005). Towards a theory of relational mentoring. *Unpublished manuscript*, 451.

Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of applied psychology*, 84(4), 529.

Ragins, B. R., & Scandura, T. A. (1997). The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships. *Journal of Applied psychology*, 82(6), 945.

Redmond, P. (2015). Online mentoring for secondary pre-service teachers in regional, rural or remote locations. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 447-454). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Rowland, K. N. (2012). E-mentoring: An innovative twist to traditional mentoring. *Journal of technology management & innovation*, 7(1), 228-237.

Rowland, K.N. (2012). E-Mentoring: An Innovative Twist to Traditional Mentoring. *Journal of technology management & innovation*, 7(1), pp.228–237. doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-27242012000100015>.

Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of organizational behavior*, 13(2), 169-174.

Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009). From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the " e" Add Any Value for Mentors?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 116-124.

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/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 23(2), 51-68.

Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British journal of sociology of education*, 23(4), 571-582.

Single, P. B., & Muller, C. B. (1999). Electronic mentoring: Issues to advance research and practice. In *International Mentoring Association Annual Meeting*.

Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320.

Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-mentoring: Enhancing special education teacher induction. *Journal of Special Education Leadership*, 23(1), 30-40.

Sproull, L., & Kiesler, S. (1991). Computers, networks and work. *Scientific American*, 265(3), 116-127.

Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2000). Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers. Knowledge Brief.

Stephens, S., Doherty, O., Bennett, B., & Margey, M. (2014). The challenge of work based learning: a role for academic mentors?. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305-315.

Thuo, M. (2017). *Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia Engdawork Birhanu Shanka\* Social Development Team Leader, Wolaita Development Association*. [online] Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133021.pdf>.

Tillema, H., van der Westhuizen, G. J., & Smith, K. (Eds.). (2015). *Mentoring for learning: Climbing the mountain*. Springer.

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

Trust, T., & Horrocks, B. (2017). 'I never feel alone in my classroom': teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645-665.

Van Emmerik, I. H. (2004). The more you can get the better: Mentoring constellations and intrinsic career success. *Career development international*.

Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). Teacher professional development. *Online professional development for teachers*, 1-11.

Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in personnel and human resources management*.

Waterman, S., & He, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.

White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and instruction*, 16(1), 3-118.

Wilbanks, J. E. (2014). E-mentoring: Examining the feasibility of electronic, online, or distance mentoring. *Journal of higher education theory and practice*, 14(5), 24.

Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2003). Content effects in self-directed inductive learning. *Learning and Instruction*, 13(4), 381-402.

Wong, T. H., & Apple, M. (2002). Rethinking the education/state formation connection: pedagogic reform in Singapore, 1945–1965. *Comparative Education Review*, 46(2), 182-210.

Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.

Yayli, D. (2018). Mentor Support to Pre-service Teachers on Theory-Practice Gap in Practicum: An Online Practice. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20(3), 590-601.

Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Irwin Professional Pub.

## Ελληνική

Αρβανιτίδου, Σ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης για το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Γαλανού, Α. (2013). *Ο μέντορας ως νεοεισαχθείς θεσμός στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος και η αναγκαιότητα θεσμοθέτησής του*. [online] Available at: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/145192>.

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

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. [online] Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Available at: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15239>.

Μακροπούλου, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής, 2016(2)*, 162-174.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (89)*, 19-26.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Εκπαίδευση και χρόνος: Μορφές κατανόησης, κατανομής / διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση. In: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2003). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. *Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο*.

Νικολακοπούλου, Α. (2017). *Η θέση του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: μία έρευνα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Νόμος 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και Λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ Α71/19-5-2010).

Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 82-91.

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130.

Στραβάκου, Π. (2007). Μέντορας. Σε: *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, pp.440–442.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή “Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”*, Τόμος Α, 165-176.

Φραγκούλης, Ι. Γ., & Ανάγνου, Ε. Α. (2019). Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 346-353.

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισάριος, Α. (2015). Το E-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*.

Υπ. Απόφαση 102919/ΓΔ4/2022, Παιδαγωγικός Σύμβουλος- Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 4509/25-8-2022).

## Παράρτημα

### Η αξιοποίηση του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα, οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.



\* Απαιτείται

Φύλο \*

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

Ηλικία \*

- κάτω από 30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61 και άνω



Θα σας  
ενδιέφερε να  
λειτουργήσετε  
ως  
καθοδηγούμενος  
δίπλα σε έναν  
μέντορα στο  
πλαίσιο της  
εφαρμογής του  
θεσμού του e-  
mentoring;

Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μία φορά κάποιον από τους παρακάτω  
ρόλους;

- ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία
- ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία
- ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring
- ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-  
mentoring
- Άλλο: \_\_\_\_\_

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς  
μπορεί να συμβάλει:

Πάρα πολύ    Πολύ    Αρκετά    Λίγο    Καθόλου

Στην υποστήριξη των  
εκπαιδευόμενων  
εκπαιδευτικών πριν  
αναλάβουν τα  
καθήκοντά τους

Επιλέξτε την ειδικότητά σας \*

ΠΕ70

ΠΕ71

ΠΕ01

ΠΕ03

ΠΕ04.01

ΠΕ04.02

ΠΕ04.04

ΠΕ04.05

ΠΕ05

ΠΕ06

ΠΕ07

ΠΕ08

ΠΕ10

ΠΕ11

ΠΕ12.13

ΠΕ15

ΠΕ16.01

Άλλο: \_\_\_\_\_

---

Θέση στο σχολείο \*

- Οργανική
- Απόσπαση
- Αναπληρωτής/τρια

---

Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε \*

- <100 μαθητές
- 100-250 μαθητές
- >250 μαθητές

---

Εκπαίδευση \*

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ
- Άλλο Τμήμα ΑΕΙ
- Άλλο: \_\_\_\_\_

Πρόσθετες Σπουδές \*

- Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
- Πρόγραμμα εξομοίωσης Πτυχίου
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Άλλο: \_\_\_\_\_

Έχετε πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες; \*

- Ναι
- Όχι

Αν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε

- Α' επιπέδου
- Β' επιπέδου
- Άλλο: \_\_\_\_\_

Έχετε πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες; \*

- Ναι
- Όχι

Αν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε

- Α' επιπέδου
- Β' επιπέδου
- Άλλο: \_\_\_\_\_

Αν όχι, σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις νέες τεχνολογίες;

- Πάρα πολύ καλό
- Πολύ καλό
- Αρκετά καλό
- Λίγο καλό
- Καθόλου καλό

[Επόμενο](#)

[Εκκαθάριση φόρμας](#)

## Στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση

### Στοιχεία αξιοποίησης του e-mentoring στην εκπαίδευση \*

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει πραγματική ανάγκη για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η καθοδήγηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θα σας ενδιέφερε να λειτουργήσετε ως μέντορας των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς σας στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Θα σας  
ενδιέφερε να  
λειτουργήσετε  
ως  
καθοδηγούμενος  
δίπλα σε έναν  
μέντορα στο  
πλαίσιο της  
εφαρμογής του  
θεσμού του e-  
mentoring;

Έχετε αναλάβει μέχρι τώρα έστω και μία φορά κάποιον από τους παρακάτω  
ρόλους;

- ρόλο μέντορα με φυσική παρουσία
- ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα με φυσική παρουσία
- ρόλο μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-mentoring
- ρόλο καθοδηγούμενου δίπλα σε κάποιον μέντορα μέσω της εφαρμογής του e-  
mentoring
- Άλλο: \_\_\_\_\_

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς  
μπορεί να συμβάλει:

\*

Πάρα πολύ    Πολύ    Αρκετά    Λίγο    Καθόλου

Στην υποστήριξη των  
εκπαιδευόμενων  
εκπαιδευτικών πριν  
αναλάβουν τα  
καθήκοντά τους

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή του e-mentoring σε εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει: \*

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε πρώιμα στάδια της καριέρας τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ισχυροποίηση της διάθεσης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών για ανάληψη ρίσκου και ευθυνών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των καθοδηγούμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των καθοδηγούμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των καθοδηγούμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην υποστήριξη των καθοδηγούμενων στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ενίσχυση της ικανότητας των καθοδηγούμενων για αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των καθοδηγούμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην υποστήριξη των καθοδηγούμενων στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ενίσχυση της ικανότητας των καθοδηγούμενων για αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω πλεονεκτήματα αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση είναι σημαντικά \*

Πάρα πολύ      Πολύ      Αρκετά      Λίγο      Καθόλου

Η ανταπόκρισή του στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συχνά καλούνται να εργαστούν σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές χωρίς καμία δυνατότητα επιλογής καθοδηγητή για πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των μαθητών των απομακρυσμένων γεωγραφικά περιοχών όπου η πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι αδύνατη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η ενίσχυση του βαθμού της αντιλαμβανόμενης εγγύτητας μεταξύ των μελών της ομάδας, αφού συχνά πραγματοποιείται ταυτόχρονα σε πολλούς καθοδηγούμενους ταυτόχρονα

Η απόκριση σε χρόνο επιλογής του μέντορα και του καθοδηγούμενου (π.χ. μέσω email)

Είναι κατάλληλο για άτομα που επιθυμούν να αποφύγουν την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (π.χ. άτομα που είναι υπερβολικά ντροπαλά ή αισθάνονται άβολα)

Η διασφάλιση της ανωνυμίας που μπορεί να παρέχει κατόπιν σχετικής επιλογής των καθοδηγούμενων

<p>Η δυνατότητα αλληλεπίδρασης του καθοδηγούμενου με μέντορες και από άλλα στοιχεία που να ταιριάζουν καλύτερα στο προφίλ τους</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Η συμμετοχή στο mentoring ατόμων που έχουν περιορισμένο χρόνο, άτακτα εργασιακά ωράρια ή ασύμβατα με τα ωράρια εργασίας των καθοδηγούμενων</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω μειονεκτήματα αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring είναι σημαντικά \*

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
<p>Η διαμόρφωση σχέσης εξάρτησης του καθοδηγούμενου από τον μέντορα</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Η παρεμπόδιση της εισαγωγής νέων ιδεών στον επαγγελματικό χώρο</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η θεωρία του mentoring ως εμπόδιο στην επίτευξη της εκπαιδευτικής αλλαγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η απουσία της κατάλληλης εκπαίδευσης του μέντορα για την ανάληψη του ρόλου του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η παρεμπόδιση της απαραίτητης εγγύτητας μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου λόγω της μεταξύ τους φυσικής απόστασης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η μη ισότιμη πρόσβαση από άτομα που έχουν χαμηλό βαθμό εξοικείωσης με την τεχνολογία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η θεώρηση του e-mentoring ως ένας φτηνός και εύκολος τρόπος αντικατάστασης μιας αυστηρά δομημένης μορφής mentoring από μία πιο ευέλικτη μορφή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά των καθοδηγούμενων \*  
έχουν θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Ο βαθμός προγενέστερης εξοικείωσής τους με τη χρήση του διαδικτύου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η προηγούμενη εξοικείωσή τους με το mentoring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η θέληση για συμμετοχή τους στο mentoring ως διαδικασία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, φύλο, κ.α.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά των μεντόρων έχουν θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης \*

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Συσχέτιση χαρακτηριστικών των μεντόρων και αποτελεσματικότητας του e-mentoring στην εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η κατάλληλη εκπαίδευση του μέντορα από κρατικούς φορείς ή οργανισμούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η αλληλεπίδραση του μέντορα με τον φορέα κατά το στάδιο της διαμόρφωσης του μεντορικού πλάνου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό στο ρόλο του;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
ως γνώστη του αντικειμένου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ως παιδαγωγού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ως καθοδηγητή της τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω τρόποι αναφορικά με την εφαρμογή του \*  
e-mentoring στην εκπαίδευση είναι αποτελεσματικοί;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η αλληλεπίδραση μέσω φόρουμ συζητήσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ανταλλαγή email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η από κοινού παρακολούθηση βίντεο της εκπαιδευτικής πρακτικής των καθοδηγούμενων μέσα στην τάξη που δίνει τη δυνατότητα για άμεσο και σε πραγματικό χρόνο σχολιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής των καθοδηγούμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η χρήση μίας σειράς πολλαπλών μορφών επικοινωνίας όπως η τηλεφωνική επαφή, η ανταλλαγή email, η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικοί για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση;

- Ο σεβασμός του καθοδηγούμενου από τον μέντορα
- Η υποστήριξη του καθοδηγούμενου από τον μέντορα σε πρακτικά ζητήματα (π.χ. ο σχεδιασμός της διδασκαλίας)
- Οι προγενέστερες παιδαγωγικές γνώσεις και το γενικότερο υπόβαθρο μέντορα και καθοδηγούμενου
- Το να λαμβάνεται υπόψιν από τον μέντορα το πιθανώς διαφορετικό εκπαιδευτικό στυλ του καθοδηγούμενου
- Η παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης από τον μέντορα για την πρόοδο των καθοδηγούμενων
- Η ειλικρίνεια της σχέσης μέντορα-καθοδηγούμενου
- Η διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα-καθοδηγούμενου
- Η συναισθηματική υποστήριξη του καθοδηγούμενου από τον μέντορα

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

[Εκκαθάριση φόρμας](#)

## Εμπόδια εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δρουν ανασταλτικά αναφορικά με την εφαρμογή του e-mentoring στην εκπαίδευση;

\*

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η απροθυμία συνεργασίας τους καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού με τον μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν και στις ικανότητές του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η θεώρηση του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η απουσία ανατροφοδότησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η δυσκολία  
συνεννόησης και  
αλληλεπίδρασης

Η έλλειψη  
διαλόγου ανάμεσά  
τους

Η ύπαρξη  
διαφωνιών  
εκπαιδευτικής  
ιδεολογίας και  
σύγκρουσης  
συμφερόντων

Η έλλειψη  
κατάλληλης  
εκπαίδευσης,  
εμπειριών και  
παιδαγωγικών  
γνώσεων από την  
πλευρά των  
μεντόρων

Η αίσθηση  
ανελευθερίας από  
την πλευρά του  
καθοδηγούμενου

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

[Εκκαθάριση φόρμας](#)

## Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του e-mentoring στην εκπαίδευση

Ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις θεωρείτε ότι είναι σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-mentoring;

\*

- Η επιλογή των κατάλληλων μεντόρων
- Η αντιστοίχιση των κατάλληλων μεντόρων με τους κατάλληλους καθοδηγούμενους
- Ο έλεγχος στα πρώτα στάδια της σχέσης με στόχο την επιτυχία μίας αποτελεσματικής πρώτης επαφής
- Ο έλεγχος για την επιτάχυνση των αργά εξελισσόμενων μεντορικών σχέσεων
- Η επίβλεψη κατά το στάδιο μοιράσματος της γνώσης από τον μέντορα προς τον καθοδηγούμενο και τη διασφάλιση ότι δεν πρόκειται για μία μονής κατεύθυνσης σχέση
- Η με κατάλληλα εργαλεία μέτρηση σε όλα τα επιμέρους στάδια της αποτελεσματικότητας του προγράμματος

## Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας

Ο/Η Διευθυντής/τρια στο σχολείο μου...

	Ποτέ	Μία φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Συνήθως, αν όχι πάντα
Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Είναι απών όταν τον/την έχουν ανάγκη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράσει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες αι φιλοδοξίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση της αποστολής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα κι εγώ ο/ η ίδιος/α	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στις προϊστάμενες αρχές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηγείται μίας ομάδας που είναι αποτελεσματική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Πίσω](#)

[Υποβολή](#)

[Εκκαθάριση φόρμας](#)