

Ο Μέντορας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέντορας αυθεντία ή αυθεντικός μέντορας;

Κουτσούκος Μάριος

Εκπαιδευτικός, Καθηγητής Σύμβουλος Ε.Α.Π.
koutsoukos.marios@gmail.com

Περίληψη

Το mentoring θεωρείται νεωτεριστική μέθοδος στην εκπαίδευση ενηλίκων και η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη συμβολή του στη ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για την αποτελεσματικότητα των μεντορικών πρακτικών βασικός παράγοντας είναι ο μέντορας, τη σκιαγράφηση του οποίου αποσκοπεί η παρούσα έρευνα. Εφαρμόζοντας ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση πραγματοποιήθηκαν 40 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές ενηλίκων από Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) με τις οποίες διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα, το ρόλο του καθώς και τα κριτήρια επιλογής του. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ως βασικά προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα τη κατάρτισή του σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και στο mentoring, διδακτικές, επικοινωνιακές και σχεσιακές δεξιότητες καθώς, επίσης, θετική στάση στη δια βίου μάθηση και διάθεση για καινοτομίες. Αναφορικά με το ρόλο του, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται τον αποτελεσματικό μέντορα ως εκπαιδευτή και πρότυπο διδασκαλίας αλλά και ως ισότιμο συνεργάτη.

Λέξεις κλειδιά: mentoring, εκπαίδευση ενηλίκων, μέντορας, χαρακτηριστικά

Εισαγωγή

Το mentoring στην εκπαίδευση αποτελεί πρακτική η οποία έχει συνδεθεί περισσότερο με την υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη τυπική εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρόλο που παρατηρείται ραγδαία αυξανόμενο ενδιαφέρον για πρακτικές mentoring, οι περισσότερες συνδέονται με τη συμμετοχή και τη φοίτηση ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Raschauer & Resch, 2016) και ελάχιστα ασχολούνται με την υποστήριξη των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κουτσούκος, 2021). Η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτές ενηλίκων προβάλλεται σε πολλές ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών τους διεθνώς (Αρμάος, Δεληγιάννης & Κουτεντάκη, 2010) και επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι έχουν εμπλακεί είτε ως μέντορες είτε ως καθοδηγούμενοι σε διαδικασίες άτυπου mentoring σε ή/και από συναδέλφους τους (Κουτσούκος, 2021). Φαίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρα ότι οι συνάδελφοι, στο χώρο εργασίας, είναι η βασική πηγή γνώσης και καθοδήγησης για τους εκπαιδευτές ενηλίκων (Hargreaves & Fullan (2000) και ότι κάποιοι εκπαιδευτές μπορούν να είναι αποτελεσματικοί μέντορες (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Στην αποτύπωση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού μέντορα στοχεύει η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων.

Ο Μέντορας στη θεωρία του mentoring

Το mentoring είναι ουσιαστικά μία μαθησιακή διαδικασία η οποία εμφανίζει διάφορες μορφές και διάφορα μοντέλα με διαφορετική θεωρητική θεμελίωση (Κουτσούκος 2021). Σε γενικές γραμμές τα βασικά θεωρητικά μοντέλα mentoring κινούνται ανάμεσα στο συμπεριφορισμό (behaviourism) και στον εποικοδομητισμό (constructivism) με διαφορές στο ρόλο του μέντορα και στις σχέσεις που διαμορφώνονται κατά τη μεντορική διαδικασία. Στα μοντέλα που στηρίζονται στο συμπεριφορισμό ο μέντορας είναι πάροχος γνώσης και πρότυπο διδασκαλίας με το οποίο ο καθογούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί. Οι ρόλοι είναι

σαφώς καθορισμένοι εξασφαλίζοντας απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων σε διαδικασίες mentoring και στηρίζοντας μία μονόδρομη σχέση. Αντίθετα στα μοντέλα mentoring που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό, ο μέντορας είναι ισότιμος συνεργάτης και διευκολύνει τον καθοδηγούμενο, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, να επανεξετάσει τη διδακτική συμπεριφορά του, να εντοπίσει δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και να προχωρήσει σε μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς, απόψεων και ενεργειών.

Από την ιδεατή σύλληψη του mentoring, από τον Όμηρο στη Οδύσεια μέχρι σήμερα τα χαρακτηριστικά του μέντορα αποδίδονται με διάφορους όρους. Κάποιοι από αυτούς είναι δάσκαλος, σύμβουλος και χορηγός (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978 ; Klorf & Harrison, 1981), οδηγός σε ταξίδι (Daloz, 1986), προπονητής (Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2016), έμπιστος φίλος (Lopez-Real & Kwan, 2005), κριτικός φίλος (Gardiner, 2010 ; Jones, 2001), σημαντικός άλλος (Ehrich & Hansford, 1999). Οι Kaye & Jacobson (1995) αποδίδουν, επίσης, σε έναν αποτελεσματικό μέντορα τους χαρακτηρισμούς καταλύτης, σύμμαχος, υπερασπιστής. Οι ίδιοι οι μέντορες έχουν ποικίλες απόψεις για τον ρόλο τους (Elliott & Calderhead, 1994). Ορισμένοι θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι ενός οδηγού ή ηγέτη, άλλοι ενός καλού ακροατή ή φίλου ή ενός διοργανωτή εμπειριών για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό. Είναι προφανές ότι οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τους ρόλους του μέντορα, συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το mentoring αλλά και τις προσωπικές αντιλήψεις των ατόμων που τους χρησιμοποιούν (Cherian, 2007 ; Scalon, 2008).

Επιχειρώντας μία σύνθεση των διαφόρων προσεγγίσεων αναφορικά με το ρόλο του μέντορα και χρησιμοποιώντας το ακρωνύμιο της λέξης MENTOR, ο Clutterbuck (2005:53-54) υποστηρίζει ότι ο μέντορας Manages the relationship (διαχειρίζεται τη σχέση), Encourages (ενθαρρύνει), Nurtures (τροφοδοτεί με υπευθυνότητα και συνέπεια), Teaches (διδάσκει), Offers mutual respect (προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό), Responds to the mentees' needs (ανταποκρίνεται στις ανάγκες των καθοδηγούμενων) (Clutterbuck, 2005) .

Οι διαφορετικοί όροι που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψουν τους επιμέρους ρόλους του μέντορα παραπέμπουν στη συναισθηματική και τεχνική στήριξη των καθοδηγούμενων (Matthews, 2015), συνδυάζοντας συμπεριφοριστικά και εποικοδομητιστικά στοιχεία. Στη πράξη, η συναισθηματική στήριξη περιλαμβάνει την ενθάρρυνση των καθοδηγούμενων να καταστούν στοχαζόμενοι εκπαιδευτές και η τεχνική υποστήριξη περιλαμβάνει τον εμπλουτισμό διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών (Matthews, 2015).

Ο αποτελεσματικός μέντορας

Ανεξάρτητα από τη θεωρητική θεμελίωση του mentoring, τα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικό ένα μέντορα μπορούν να αποτυπωθούν σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο στάσεων (McDonald & Flint, 2011).

Γνώσεις

Σε επίπεδο γνώσεων, εφόσον ο μέντορας είναι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι απαραίτητο να διαθέτει το σχετικό με την εκπαίδευση ενηλίκων επιστημονικό υπόβαθρο. Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων, οι τρόποι διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, η ενδεδειγμένη διδακτική μεθοδολογία, είναι γνώσεις που χρειάζεται να έχει ο μέντορας (Rice, 2007 ; Jones, Brown, Charman, Morgan, Nettelton & Smith, 2005 ; Κόκκος, 2017). Απαραίτητες, επίσης, κρίνονται η καλή γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Hanover Research, 2014) καθώς και γνώσεις κοινωνιολογίας και ψυχολογίας (McDonald & Flint, 2011; Straus, Chatur & Taylor, 2009). Επίσης, η γνώση των ορίων του ρόλου τους ως μέντορες κρίνεται σημαντική από πολλούς μελετητές (Jackson, Paleru, Szalacha, Caswell, Carr & Inui, 2003 ; Ramani, Gruppen & Kachur, 2006). Αυτή η γνώση τους βοηθά να κρατήσουν τη δέουσα απόσταση όταν οι καθοδηγούμενοι επιδιώκουν μια σχέση εξάρτησης μαζί τους, η οποία

απορροφά περισσότερη ενέργεια από όση οι ίδιοι μπορούν να διαθέσουν (Ramani et al., 2006:406).

Η αυτογνωσία του μέντορα είναι επίσης προϋπόθεση για τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη και για ένα αποτελεσματικό mentoring. Ο μέντορας καλείται να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τις παραδοχές του, τις αξίες του, τα όριά του (Larson, 2009 ; Odiorne, 1985)

Δεξιότητες

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι επικοινωνιακές ικανότητες αναγνωρίζονται ως το πιο σημαντικό συστατικό στοιχείο του αποτελεσματικού mentoring (Terrion & Leonard 2007 ; Good, & Halpin, 2000 ; Lawson, 1989 · Mee-Lee & Bush, 2003), με έμφαση στις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης του μέντορα (Allen & Poteet, 1999 ; Holbeche, 1996 ; McLean, 2004 ; Randels, Carse & Lease, 1992 ; Schmidt, Marks & Derrico, 2004). Επίσης, σε πολλές μελέτες γίνεται αναφορά σε δεξιότητες παροχής συμβουλών και καθοδήγησης (McLean, 2004 ; Pitney & Ehlers, 2004 ; Wallace, Abel & Ropers-Huilman, 2000), στη δυνατότητα άσκησης ειλικρινούς και εποικοδομητικής κριτικής (Lawson, 1989 ; Rose, 2005), στις διδακτικές και ερμηνευτικές δεξιότητες (Pitney & Ehlers, 2004), καθώς και στην ικανότητα έκφρασης με ξεκάθαρο και σαφή τρόπο (Ehrich , Hansford & Tennent, 2004 ; Sands, Parson & Duane, 1991 ; Schmidt et al., 2004).

Ένα άλλο επικοινωνιακό στοιχείο που επισημαίνεται σε αρκετές μελέτες είναι το χιούμορ. Κάποιοι ερευνητές, για παράδειγμα, περιγράφουν ως ιδανικούς μέντορες αυτούς που διαθέτουν το κατάλληλο χιούμορ (Johnson, 2002 ; Pitney & Ehlers, 2004 ; Apter & Carter, 2002). Στις επικοινωνιακές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται και αυτές που αφορούν τη διαμόρφωση σχέσης με τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο λειτουργεί ο μέντορας. Η σημαντικότητα του πλαισίου μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το mentoring έχει διερευνηθεί αρκετά (Hobson, et al., 2009 ; Lee & Feng, 2007 ; Bullough, 2005 ; Yusko & Feiman Nemser, 2008 ; Simson, Hasting & Hill, 2007) και διαπιστώθηκε ότι αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του mentoring.

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

Βασικές για το mentoring θεωρούνται οι αναστοχαστικές δεξιότητες του μέντορα (Bell, 2001) . Ο αναστοχασμός βοηθά τον μέντορα να επανεξετάσει τις δικές του παραδοχές και πρακτικές καθώς επίσης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες των καθοδηγούμενων και να ανακατασκευάσει τις αντιλήψεις του. Πρόκειται για ένα είδος απόκρισης στην εμπειρία (Boud, Keogh & Walker, 2002) και μπορεί να αφορά συμβάντα κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection in action), επανεξέταση εμπειριών μετά τη δράση

(reflection on action), σκέψεις για σχεδιασμό της δράσης (reflection for action) (Schon, 1987 ; Zhu, 2011 ; Ghaye, 2011).

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

Ως εκπαιδευτής ενηλίκων, ο μέντορας είναι «μάντζερ της μάθησης» (Rogers, 1996) και σε αυτό το ρόλο χρειάζεται να έχει οργανωτικές δεξιότητες, καθώς σχεδιάζει, παρατηρεί και διευκολύνει συζητήσεις με τους καθοδηγούμενους. Εκθέτει τους στόχους του mentoring και τις εργασίες που πρέπει να γίνουν ώστε αυτοί να επιτευχθούν, διαχειρίζεται το χρόνο και οικοδομεί την επαγωγική σειρά των επαφών με τους καθοδηγούμενους. Διαμορφώνει τις συνθήκες που διευκολύνουν τις διεργασίες του mentoring, επινοεί προσεκτικά σχεδιασμένες εργασίες, εποπτεύει και χειρίζεται κατάλληλα μαθησιακές καταστάσεις προσαρμόζοντας τις προσεγγίσεις στις ανάγκες του καθοδηγούμενου.

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

Στάσεις

Σε επίπεδο στάσεων, βασικό χαρακτηριστικό για έναν μέντορα, το οποίο ταυτόχρονα αποτελεί προϋπόθεση για την άσκηση του ρόλου του είναι η προθυμία του να είναι μέντορας (Larson, 2009). Αυτό σημαίνει ότι είναι ανοικτός σε νέες προοπτικές προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ενθουσιασμός, ως επιθυμητό χαρακτηριστικό του μέντορα, εντοπίζεται συχνά στη βιβλιογραφία (Lahey, Trant, Verderber & Verderber, 2005 ; Mee-Lee & Bush, 2003 ; Ehrich et al., 2004) και θεωρείται ότι παραπέμπει σε υψηλό επίπεδο ενέργειας του μέντορα, ακόμη και όταν οι καταστάσεις δεν είναι ευνοϊκές (Terrion & Leonard, 2007).

Η υποστηρικτική σχέση στην οποία στηρίζεται ως διαδικασία το mentoring προϋποθέτει τη θετική στάση του μέντορα απέναντι στο καθοδηγούμενο ως άτομο. Κάθε καθοδηγούμενος είναι μοναδικός και ο μέντορας πρέπει να αναγνωρίζει ότι διαφορετικοί καθοδηγούμενοι αντιδρούν διαφορετικά στην ανατροφοδότηση (Branch, 2016). Είναι απαραίτητο να αποδέχεται τον καθοδηγούμενο όπως είναι και να σέβεται το δικαίωμά του να ρυθμίζει τα ζητήματα που τον απασχολούν (Rogers, 2001).

Επίσης, ως εκπαιδευτής ενηλίκων ο μέντορας βρίσκεται σε μία ισότιμη σχέση με τους καθοδηγούμενους τους οποίους αναγνωρίζει ως πηγή γνώσης (Brookfield, 2006). Η γνήσια και αυθεντική στάση του μέντορα, απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και στερεότυπες

αντιλήψεις, δηλώνει ενδιαφέρον για τον καθοδηγούμενο και ενθαρρύνει τη πλήρη συμμετοχή του δεύτερου στη διαδικασία.

Καίριας σημασίας, επίσης, είναι η θετική στάση του μέντορα στη συμμετοχική μάθηση (Randels et al., 1992). Η εκπαίδευση ενηλίκων, διάσταση της οποίας είναι το mentoring, έχει περιγραφεί ως δραστηριότητα στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες εναλλάσσονται στους ρόλους του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή (Thompson, 1980). Σε αυτή τη βάση, πολλοί μέντορες αισθάνονται συνμανθάνοντες (Kram, 1996). Αυτή η αντίληψη στηρίζει την υιοθέτηση μιας στάσης δια βίου μάθησης η οποία βοηθά όχι μόνο τους καθοδηγούμενους αλλά και τους μέντορες στη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Young, Bullough, Draper, Smith, & Erickso, 2005). Αποδεχόμενοι την άποψη του Brookfield (1995) ότι το να γίνει κάποιος ικανός δάσκαλος είναι μια διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ, η θετική στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση είναι πολύ σημαντική τόσο για το μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο.

Στα χαρακτηριστικά του μέντορα που συνηγορούν στην αποτελεσματικότητα του mentoring, πολλοί ερευνητές συμπεριλαμβάνουν τις ομοιότητες που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο μέντορα και στον καθοδηγούμενο (mentee), είτε αυτές αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά είτε αξίες (Miller, 2002; Lee & Feng, 2007; Ingersoll & Smith, 2004; Terrion & Leonard, 2007; Allen & Potet, 1999; Barrera, Braley & Slate, 2010; Phillips & Fragoulis, 2010; Hobson et al., 2009; Bouquillon, Sosik & Lee, 2005; Pitney & Ehlers, 2004; Rose, 2005).

Άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικά είναι η προθυμία του μέντορα να αφιερώσει χρόνο (Terrion & Leonard, 2007), η εμπειρία του (Johnson, 2002 · Straus et al., 2009), η επιθυμία του για αυτοβελτίωση (Allen, 2003), ο ενθουσιασμός του (Mee-Lee & Bush, 2003), η ευγένειά του (Miller, 2002), η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία του (Tickle, 2001), η αισιοδοξία του (Branch, 2016), η ανιδιοτέλεια και η γενναιοδωρία του (Larson, 2009).

Καταληκτικά, στις διάφορες μελέτες έχουν καταγραφεί πληθώρα χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα μέντορα αποτελεσματικό, τα οποία διαφέρουν από εκείνα που κάνουν έναν εκπαιδευτή αποτελεσματικό. Ένας «καλός δάσκαλος» δε συνεπάγεται αυτόματα «καλός μέντορας» (Matthews, 2015), όπως, επίσης, ένας «κακός μέντορας είναι χειρότερος από καθόλου μέντορας» (Ragins, Cotton & Miller, 2000).

Η Έρευνα

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η σκιαγράφηση του προφίλ του αποτελεσματικού μέντορα μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα αναζητά απαντήσεις είναι:

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα;

Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής ενός μέντορα;

Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων το ρόλο του μέντορα;

Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με το επιστημονικό τους υπόβαθρο, την πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ και την εμπειρία τους;

Μέθοδος

Για τους σκοπούς της έρευνας προκρίθηκε ως καταλληλότερη επιλογή η ποιοτική προσέγγιση και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων των δομών στις οποίες απασχολείται η πλειονότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας και οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους βασικούς εκπαιδευτικούς φορείς που απευθύνονται σε ενήλικες. Συγκεκριμένα, ελήφθησαν 40 συνεντεύξεις με εκπαιδευτές ενηλίκων από τα ΙΕΚ (δομή τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων), τα ΣΔΕ (δομή τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, και τα ΚΔΒΜ (δομή μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων). Βασικό

κριτήριο για τη διαμόρφωση του δείγματος ήταν η συμπερίληψη και των δύο φύλων, ο επιμερισμός τους σε πολύ και σε λίγο έμπειρους, το διαφορετικό επιστημονικό τους υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων, το διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και η διαφορετική δομή απασχόλησης.

Προκειμένου να διαμορφωθεί οδηγός συνέντευξης πραγματοποιήθηκαν δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις με δύο εκπαιδευτές ενηλίκων. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των συνεντεύξεων ο οδηγός συνέντευξης είχε την ίδια δομή και αλληλουχία ερωτήσεων για κάθε συμμετέχοντα. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις με τις οποίες ελέγχθηκε η πληρότητα και η σαφήνεια των ερωτήσεων. Οι συνεντεύξεις ήταν δομημένες σε 4 θεματικούς άξονες: α) προσωπικές πληροφορίες, β) απόψεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα, γ) απόψεις αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής μέντορα και δ) απόψεις για το ρόλο του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λόγω των μέτρων αντιμετώπισης της πανδημίας, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με skype το διάστημα από Απρίλιο 2021 έως Ιούνιο 2021.

Η επεξεργασία των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) η οποία έχει καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μελετήθηκαν εντατικά και στη συνέχεια ερμηνεύτηκαν μέσα από τη παραγωγή νοήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτών ενηλίκων σκιαγραφούν το προφίλ του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων και περιλαμβάνουν, πέρα από σχετικές γνώσεις, ανάλογες δεξιότητες και στάσεις.

Απόψεις για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μέντορα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες του αναφέρονται από όλους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι, ωστόσο, τονίζουν ως σημαντική όχι απλά τη κατοχή τους αλλά τη «διάθεση, προθυμία, θέληση του μέντορα να τις μοιραστεί». Ιδιαίτερη αναφορά κάνουν, επίσης, στην «εμπειρία του σε καινοτόμες δράσεις», αναγνωρίζοντας, με τον τρόπο αυτό, το καινοτόμο χαρακτήρα του mentoring. Στις απαντήσεις των ερωτώμενων για τα χαρακτηριστικά του μέντορα κυριαρχούν εκείνα που σχετίζονται με τη προσωπικότητά του και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, όπως «ήρεμος», «καλός ακροατής», «με ενσυναίσθηση», «ευδιάθετος», «καλοπροαίρετος», «προσαρμοστικός», «με αγάπη για το συνάνθρωπο», «ανοικτός στη συνεργασία», «να επιδεικνύει ενθουσιασμό για τη συνεργατική σχέση», «με διάθεση να ακούσει».

Απόψεις για τα κριτήρια επιλογής μέντορα

Αναφορικά με τα κριτήρια που οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα επέλεγαν μέντορα οι ερωτώμενοι προτάσσουν «την εμπειρία του στην εκπαίδευση ενηλίκων» και «ειδική επιμόρφωση στο mentoring», αλλά, φαίνεται σημαντικό για αυτούς το «κατά πόσο έχει αποβάλει από πάνω του την εικόνα της αυθεντίας» και «να έχει όρεξη και διάθεση για αυτό που κάνει». Επίσης, θεωρούν σημαντικό ο μέντορας «να μην είναι κατευθυντικός» και «να αποτελεί το στήριγμα πάνω στο οποίο κάποιος μπορεί να βασιστεί για να εκφράσει ή απελευθερώσει τις δυνατότητές του..... δίχως να θέλει να επιβάλλει την άποψή του ή να κατευθύνει το άλλο πρόσωπο στο ποιες ακριβώς αποφάσεις θα πρέπει να λάβει».

Απόψεις για το ρόλο του μέντορα

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές ενηλίκων δηλώνουν ότι ο μέντορας «βοηθά στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας», «πιστεύει στις δυνατότητες των διδασκόντων», έχει «διάθεση για παραχώρηση χώρου και χρόνου για αυτενέργεια», και «εμπλέκει (τους

καθοδηγούμενους) σε νέες εμπειρίες», τους «ενθαρρύνει στην ανακάλυψη και ανάπτυξη των στόχων και δεξιοτήτων τους και τους οδηγεί στη διεύρυνση των οριζόντων τους» δίνοντας «όλη την ελευθερία να αποφασίσουν μόνοι τους ...χωρίς καμία υπόνοια δέσμευσης» και υποστηρίζουν ότι «δε κρίνει και δεν αξιολογεί». Από τις απαντήσεις είναι προφανείς οι απόψεις των συμμετεχόντων ότι μέλημα του μέντορα είναι όχι μόνο η «μετάδοση γνώσεων» αλλά κυρίως η «ανάπτυξη και ενδυνάμωση (των καθοδηγούμενων)» προβάλλοντας τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του mentoring.

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν ως βασικά προσόντα για τον ρόλο του μέντορα τη κατάρτισή του σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και στο mentoring και θεωρούν σημαντικές τις διδακτικές δεξιότητες στην άσκηση του μεντορικού ρόλου (Clarke, Killeavy & Moloney, 2013 ; Matthews, 2015 ; Bullough, 2012 ; Ponte & Twomey, 2014 ; Stanulis & Floden, 2009). Είναι εμφανές ότι οι απαντήσεις τους εστιάζουν στα δύο επιστημονικά πεδία, της εκπαίδευσης ενηλίκων και του mentoring, τόσο όσον αφορά στην εμπειρία όσο και στην επιστημονική κατάρτιση των μεντόρων στα δύο πεδία. Η ώσμωση των δύο πεδίων ως κριτήριο επιλογής μέντορα, στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, επιβεβαιώνει την άποψη ότι η θεωρητική γνώση για τη μάθηση ενηλίκων και η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορούν να αξιοποιηθούν στις πρακτικές του mentoring (Cox, 2006).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, χωρίς να υποτιμούν το γνωστικό προφίλ και την εμπειρία του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στο mentoring, εκτιμούν ότι εξίσου σημαντικά ποιοτικά στοιχεία για έναν αποτελεσματικό μέντορα, είναι οι επικοινωνιακές και σχεσιακές δεξιότητες (Rogers, 1980 · Branch, 2016). Το εύρημα συμφωνεί με ευρήματα 54 συναφών ερευνών που ανασκόπησαν οι Terrion και Leonard (2007), στις οποίες η καλή επικοινωνία κατέχει σημαντική θέση σε μία ταξινόμηση των χαρακτηριστικών του ιδανικού μέντορα. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν το καινοτόμο και δια βίου χαρακτήρα του mentoring και εκτιμούν θετικά στο μέντορα τη θετική στάση στη δια βίου μάθηση και τη διάθεση για καινοτομίες. Φαίνεται ότι τα δύο αυτά στοιχεία συνυπάρχουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, ενισχύοντας τον ισχυρισμό ότι ένας εκπαιδευτής έτοιμος για αλλαγές είναι έτοιμος για δια βίου μάθηση (Eesmaa, 2010 ; Mezirow & associates, 2000).

Οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τον επιθυμητό μέντορα παρουσίασαν διαφορές ανάλογα με την εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων και το αν είχαν πιστοποίηση της επάρκειάς τους από τν ΕΟΠΠΕΠ. Συγκεκριμένα, οι έχοντες μικρή εμπειρία (1-10 έτη) και οι μη πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται τον μέντορα ως μεταδότη γνώσεων και επιζητούν μέντορα με κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Οι αντιλήψεις αυτές εντάσσονται σε μία γραμμική τεχνοκρατική προοπτική στην οποία οι καθοδηγούμενοι αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι «τεχνίτες» που ακολουθούν ένα πρότυπο. Το εύρημα συμφωνεί με ευρήματα συναφών ερευνών οι οποίες ανέδειξαν τη μοντελοποίηση ρόλου ιδιαίτερα χρήσιμη για τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτές (Ado, 2013 ; Fenwick, 2011 ; Lambeth & Lashley, 2012). Οι απόψεις που υποστηρίζουν τη μοντελοποίηση ρόλου ως βασική λειτουργία του mentoring (Scandura & Ragins, 1993 ; Richter, Kunter, Lodtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013), δεν εκπροσωπούν τους πιο έμπειρους και τους πιστοποιημένους εκπαιδευτές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται το mentoring ως μηχανισμό ενδυνάμωσης της στοχαστικής τους κρίσης για εις βάθος κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και νοηματοδότησης της εμπειρίας που κατευθύνει σε δράση (Illeris, 2007). Συμμερίζονται, με τις αντιλήψεις αυτές, τη θέση του Mezirow (1997) σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι προσθήκη γνώσεων αλλά μετασχηματισμός υπάρχουσας γνώσης μέσα από κριτικό στοχασμό και επιζητούν μέντορα με εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και ανάλογες δεξιότητες (Κουτσούκος, 2021).

Συμπεράσματα

Ο μέντορας στην εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο προσόντων σε επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, τα οποία είναι παρόμοια με εκείνα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τα προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα εξαρτώνται από το επίπεδο αυτοκατεύθυνσης που έχουν κατακτήσει ως άτομα. Συγκεκριμένα, τονίζουν τις διδακτικές δεξιότητες του μέντορα όσοι τον θέλουν εκπαιδευτή και πρότυπο διδασκαλίας, ενώ δίνουν έμφαση στις επικοινωνιακές και συμβουλευτικές του δεξιότητες όσοι τον θέλουν καθοδηγητή και σύμβουλο. Το εύρημα αυτό αφενός επιβεβαιώνει το βασικό χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων που αφορά διαφορετικούς, διαμορφωμένους τρόπους μάθησης (υποστήριξης), αφετέρου, η πρόκριση του μέντορα ως ισότιμου συνεργάτη συμερίζεται την άποψη που προβάλλεται στα αναστοχαστικά μοντέλα mentoring και υιοθετεί την κονστρουβιστική αντίληψη για τη μάθηση ως προϊόν ενεργητικής συνεκπαίδευσης σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα. Στο δίλημμα «μέντορας αυθεντία ή αυθεντικός μέντορας;» οι εκπαιδευτές ενηλίκων απαντούν με απόψεις που συνδυάζουν παραδοσιακά-τεχνοκρατικά και αναστοχαστικά-μετασχηματιστικά μοντέλα mentoring. Η συνύπαρξη των αντιλήψεων που παραπέμπουν σε μαθητεία και εκείνων που υπερασπίζονται την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δείχνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ανάλογα με το επιστημονικό τους υπόβαθρο και την εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και με τους διαμορφωμένους τρόπους μάθησης, προτιμούν έναν μέντορα εκπαιδευτή, καθοδηγητή και συνεργάτη. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι παρατηρείται μία αναδυόμενη τάση μετακίνησης από τον μέντορα διευκολυντή της μάθησης στον μέντορα ισότιμο συνεργάτη στη μάθηση, η οποία διευρύνει και εναλλάσσει τους ρόλους εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και διαμορφώνει ένα πλαίσιο το οποίο επιτρέπει τη συνεχή και παράλληλη ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων.

Η σκιαγράφηση του επιθυμητού προφίλ του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων που επιχειρήθηκε στη παρούσα έρευνα μπορεί να συνδεθεί με το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεντόρων το οποίο διεκδικεί θέση στον επιστημονικό διάλογο. Ερωτήματα όπως: τι μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μεντόρων; είναι η εκπαίδευση των μεντόρων μέρος της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων; οι μέντορες χρειάζονται mentoring; κ.λ.π. συνιστούν ενδιαφέροντα ερευνητικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν μία γνωστική βάση και μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για πιθανές μελλοντικές έρευνες.

Αναφορές

- Allen, T.D. & Poteet, M.L. (1999). Developing effective mentorship relationships from the mentor's viewpoint. *Career Development Quarterly*, 48, 59-73
- Allen, T.D. (2003). Mentoring others: a dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 134-154
- Apter, M.J. & Carter, S. (2002). Mentoring and motivational versatility: an exploration of reversal theory. *Career Development International*, 7, 292-295
- Bouquillon, E.A., Sosik, J.J. & Lee, D. (2005). It's only a phase: examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring & Tutoring*, 13, 239-258
- Branch, A.L. (2016). *The relationship between new virtual teacher job satisfaction and mentoring*. Dissertation. Carson Newman University
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. USA: Jossey-Bass
- Bullough, V. R. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.

Bullough, R.V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1) (2012), 57-74.

Cherian, F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 25-46

Cherniss, C. (2007). The role of emotional intelligence in the mentoring process. In B.R.Ragins & K.E.Kram (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 427-446). Sage.

Clarke, M., Killeavy, M. & Moloney, A. (2013). The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), 364-375

Clutterbuck, D. (2005). *Mentoring and the legal profession. Development and Learning in Organizations*, 19(1), 10-12

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer

Cox, E. (2006). An adult learning approach to coaching. In D.Stober & A.M. Grant (Eds), *Evidence based coaching handbook*, (193-217). Hoboken, NJ: Wiley

Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Daloz, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ehrich, L.C. & Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and Cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107

Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.

Elliott, B. & Calderhead, J. (1994). Mentoring for Teacher Development: Possibilities and Caveats. In D.Mcintyre, H.Hagger & M.Wilkin (Eds.). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. (p.p.166-189). London: Kogan-Page.

Fenwick, A. (2011). The first three years: experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 17(3), 325-343

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

Ghaye, T. (2011). *Teacher and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*. Oxon: Routledge

Good, J.M., Halpin, G. & Halpin, G. (2000). A promising prospect for minority retention: students becoming peer mentors. *Journal of Negro Education*, 69, 375-384

Hanover Research (2014). *Faculty Mentoring Models and Effective Practices*. Report.

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.

Holbeche, L. (1996). Peer mentoring: the challenges and opportunities. *Career Development International*, 1(7), 24-27

Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non learning in school and beyond*. Routledge

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

Jackson, V.A., Paleru, A., Szalacha, L. Caswell, C., Carr, P.L. & Inui, T. (2003). Having the right chemistry: a qualitative study of mentoring in academic medicine. *Academic Medicine*, 78(3), 328-334

Johnson, W.B. (2002). The intentional mentor: strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 12, 7-21

- Jones, M. (2001). Mentors perceptions of their roles in school- based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75-94.
- Kaye,B. & Jacobson,B. (1995). Reframing mentoring. *Training & Development*, 50(8), 44-47
- Klopf,G. & Harrison,J. (1981). Moving up the career ladder: A case for mentors. *Principal (September)*, 41-43
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. N.York: Association Press
- Kram,K. (1996). A relational approach to career development. In D.T. Hall(ed.), *The career is dead-long live the career* (pp 132-157). San Franscisco,CA: Jossey-Bass
- Lahey,P., Trant,M., Verderber,R.F. & Verderber,K.S. (2005). *Communicate!* Toronto: Thomson Nelson
- Lambeth,D.T. & Lashley,C. (2012). A reflection of the perception of alternatively prepared first-year teachers in an urban high school: The necessity for improvements of mentoring and induction. *Teaching & Learning*, 26(1), 35-52
- Larson,L.L. (2009). *A study of Exceptional Mentoring Insights for Adult Education and emerging mentors*. Dissertation. National-Louis University, Chicago, Illinois
- Lawson,D. (1989). Peer helping programs in the colleges and universities of Quebec and Ontario. *Canadian Journal of Counselling*, 23, 41-54
- Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 243-262.
- Levinson,D., Darrow,C., Klein,E., Levinson,M. & McKee,B. (1978). *Season of a man's life*. N.York: Knopf
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24.
- Matthews, C. (2015). *Creating Space for New Teacher Voices: Examining Mentoring from the Perspective of New Teacher Residents*. Dissertation. Georgia State University
- McDonald,L & Flint,A. (2011). Effective Mentoring Skills: A Collaborative Effort. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(1), 33-46
- McLean,M. (2004). Does the curriculum matter in peer mentoring? From mentee to mentor in problem-based learning: a unique case study. *Mentoring & Tutoring*, 12, 173-186
- Mee-Lee,L. & Bush,T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring*, 11, 263-271
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller,A. (2002). *Mentoring students and young people*. London: Routledge
- Odiorne,G.S. (1985). Mentoring- An American management innovation. *Personnel Administrator*, 30(5), 63-70
- Phillips,N. & Fragoulis,I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201-213
- Pitney,W.A. & Ehlers,G.G. (2004). A grounded theory study of the mentoring process involved with undergraduate athletic training students. *Journal of Athletic Training*, 39, 344-351
- Ponte,. & Twomey,S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: negotiating issues of power vulnerability anf professional development. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 20-33
- Ragins,B.R., Cotton,J.L. & Miller,J.S. (2000). Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177-1194
- Ramani,S., Gruppen,L. & Kachur,E.K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), 404-408

- Randels, J., Carse, W. & Lease, J.E. (1992). Peer-tutor training: a model for business schools. *Journal of Business and Technical Communication*, 6, 337-353
- Raschauer, A. & Resch, K. (eds) (2016). *Guidance Counselling in adult education. Results of guidance counseling desk research and 27 qualitative interviews with guidance counselors*. iYOT-10 1Report-A1 Research. Vienne
- Richter, D., Kunter, M., Lodtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177
- Rogers, C. (2001). Client-centered therapy. In L.S. Greeberg, R.Elliott, J.C.Watson & A.C.Bohart (eds). *Empathy Psychotherapy*, 38(4), 380-384
- Rose, G.L. (2005). *Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor*. *Research in Higher Education*, 46, 53-80
- Rowley, J.B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22
- Sands, R.G., Parson, L.A. & Duane, J. (1991). Faculty mentoring faculty in a public university. *Journal of Higher Education*, 62, 174-193
- Scalon, L. (2008). The impact of experience on student mentors' conceptualisations of mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(2), 57-66
- Scandura, T.A. & Ragins, B.R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43(3), 251-265
- Schmidt, M.E., Marks, J.L. & Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students. *Mentoring & Tutoring*, 12, 205-217
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass
- Simson, T., Hastings, W. & Hill, B. (2007). "I knew that she was watching me": the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498
- Slusarski, B.S. (1994). Enhancing SELF-Direction in the Adult Learner: Instructional Techniques for Teachers and Trainers. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 64, 71-79
- Stanulis, R.N. & Floden, R.E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122
- Straus, S., Chatur, F. & Taylor, M. (2009). Issues in the Mentor-Mentee Relationship in Academic Medicine: A Qualitative Study. *Academic Medicine*, 84(1), 135-139
- Terrion, J.L. & Leonard, D. (2007). A Taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164
- Tickle, L. (2001). Professional qualities and teacher induction. *Journal of In-service Education*, 27(1), 51-64.
- Wallace, D., Abel, R. & Ropers-Huilman, B. (2000). Clearing a path for success: deconstructing borders through undergraduate mentoring. *Review of Higher Education*, 24, 87-102
- Yusko, B. & Feiman Nemser, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, 110(7), 1-12
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective practice*, 12, 763-775
- Ado, K. (2013). Keeping them on the bus: Retaining early career teachers in a successful urban school. *The New Educator*, 9(2), 135-151
- Αρμάος, Π., Δεληγιάννης, Δ. & Κουτεντάκη, Ξ. (2010). Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Grundtvig "RETRO". Ερευνητική μελέτη για τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτών στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 31-37.

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

Bell,M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6, 29-39

Boud,D., Keogh, R. & Walker,D. (2002). *Reflection: turning experience into learning*. N.York: Kogan Page.

Eesmaa,I. (2010). The adult educator's different roles. In T. Jaager (ed.) *The art of being an adult educator. A handbook for adult educators-to-be* (pp.11-18). Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen

Κόκκος, Α.(2005). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο (in Greek)

Κόκκος,Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (in Greek).

Κουτσούκος, Μ. (2021). *Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Mezirow,J. and Associates (2000). *Learning to Transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. John Wiley & Sons, Inc

Thompson,J.L. (ed.) (1980). *Adult Education for a Change*. London: Hutchinson

Young, R.J., Bullough, Jr.V.R., Draper,R. J., Smith, K.L.& Erickson, B.L. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 169-188

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ, & Βελισάριος, Α. (2016). Το E-Mentoring ως θεσμός απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σελ.79-87). Αθήνα: Γρηγόρης.