

Mentoring και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Παπαβασιλείου Δήμητρα

Οικονομολόγος, Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης
papavasiliou.dimitra@gmail.com

Παπαματθαίου Νικόλαος

Οικονομολόγος, Σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού της ΑΜΚΕ "EXARTISI"
papatmattheounikolaos@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίπτωσης του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία, πραγματοποιούνται δύο ειδών έρευνες, μια ποσοτική έρευνα σε 200 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις τους για την επίδραση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και μια ποιοτική έρευνα σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να εξαχθούν πιο σαφή και συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το mentoring είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Τα οφέλη του προγράμματος mentoring είναι σημαντικά αφού οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναπτύσσουν δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική μονάδα, ενώ οι μεντορευόμενοι ωφελούνται μέσω της ανάπτυξης συνεργασίας με συναδέλφους, της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: mentoring, επαγγελματική ανάπτυξη, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέντορας, μεντορευόμενος

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση βρίσκεται σε συνεχή αλλαγή και ανάπτυξη, πράγμα που σημαίνει ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν αυτές τις αλλαγές και να μπορούν να τις αντιμετωπίσουν. Τότε μπορούν να διδάξουν στους μαθητές τους να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που προκύπτουν στην μάθηση τους (Head & Taylor, 1997). Οι Richards και Farrell (2005) υποστηρίζουν πως η μάθηση της διδασκαλίας είναι μια δοκιμαστική και ελλιπής κατάσταση. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να ανανεώνουν τη γνώση του πεδίου τους. Οι παραπάνω μελετητές υποστηρίζουν επίσης ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς, καθώς υπάρχουν πολλές διδακτικές πτυχές που δεν μπορούν να είναι αυτοδίδακτες. Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή η εκπαίδευση τους δεν μπορούν να καλύψουν όλες τις πτυχές της διδασκαλίας ούτε μπορούν να εξοικειώσουν τους εκπαιδευτικούς με την πραγματική ή την πρακτική γνώση των πρακτικών της σχολικής τάξης. Επομένως, υπάρχει ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Merchie et al., 2018).

Καθώς «η μάθηση για διδασκαλία είναι μια δια βίου διαδικασία», τόσο οι νέοι όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι νέοι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να ασχοληθούν με τις διδακτικές δυσκολίες και τις πιέσεις της διδασκαλίας και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να επωφελούνται από την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρά τους και την ενέργεια τους (Head & Taylor, 1997). Ενδέχεται επίσης να ενισχυθούν ο ενθουσιασμός και η αφοσίωσή τους στην εργασία τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών διαδραματίζει επίσης θετικό αντίκτυπο στην εκμάθηση των μαθητών. Οι Krasnova και Shurygin (2020) επισημαίνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται στους μαθητές δεδομένου ότι κάνει τις μαθησιακές τους εμπειρίες πιο ενδιαφέρουσες, αποτελεσματικές και ικανοποιητικές. Αυτές οι ενδιαφέρουσες εμπειρίες μάθησης μπορεί να αποτελέσουν ένα φυσικό αποτέλεσμα της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διότι καθώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν περισσότερα και αναπτύσσονται επαγγελματικά, η ικανότητά τους στη διδασκαλία πιθανότατα θα αυξηθεί. Οι Gràcia et al. (2020) επισημαίνουν επίσης ότι οι μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, εμφάνισαν περισσότερη συμμετοχή, συνεργασία και βελτίωση από εκείνους των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ένα σημαντικό και έγκυρο επιχείρημα, προωθήθηκε από τους Asensio-Pérez et al. (2017) που υποστηρίζουν ότι όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες συνεχούς μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπο για τους μαθητές τους. Οι Head και Taylor (1997) δηλώνουν ότι «οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ικανότητα να κάνουν πράγματα με νέους τρόπους είναι ισχυρά παραδείγματα για τους μαθητές τους για το πώς είναι δυνατόν να αγκαλιάσουν τις ευκαιρίες που η αλλαγή φέρνει μαζί της» (σ. 16).

Ο μεντορισμός και ο ρόλος του στην εκπαίδευση

Τα προγράμματα μεντορισμού των εκπαιδευτικών έχουν αυξηθεί δραματικά από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ως όχημα για την υποστήριξη και τη διατήρηση των αρχαίων εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειονότητα όσων έχουν γραφτεί για τον μεντορισμό έχει επικεντρωθεί σε αυτό που πιστεύουν πως πρέπει να κάνουν οι μέντορες στη δουλειά τους με αρχάριους εκπαιδευτικούς (David, 2000·Holloway, 2001). Έχει υπάρξει υιοθέτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικών μονάδων ιδιαιτέρως την τελευταία εικοσαετία ως προς την υποστηρικτική διαδικασία νέων κυρίως εκπαιδευτικών από ένα έμπειρο ή παλαιότερο συνάδελφό τους που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα (Rowley, 1990). Ο μεντορισμός, όπως υποστηρίχθηκε, είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να μεταλαμπαδευτούν γρήγορα δεξιότητες και γνώσεις και να εμπνεύσουν την πίστη σε νέους για ανάπτυξη συνεργασίας σε έναν οργανισμό. Γενικά, είναι μια δημοφιλής προσέγγιση στην εκπαίδευση και στις επιχειρήσεις. Σε μια έρευνα των εταιρειών Fortune 500, το 96% των στελεχών προσδιόρισε τον μεντορισμό ως σημαντικό αναπτυξιακό εργαλείο και το 75% από αυτές δήλωσε ότι έχει διαδραματίσει βασικό ρόλο στην καριέρα τους και την επιτυχία τους (Heinz, 2003). Ομοίως στην εκπαιδευτική κοινότητα εμφανίζεται θετική η στάση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του μεντορισμού, και δη στον ελληνικό χώρο αποτυπώνεται στα αποτελέσματα πανελλήνιας έρευνας όπου το 85,4% απαντά θετικά (Κουγιουμτζής, 2015). Στην Ελλάδα ο θεσμός του μέντορα Νομοθετείται το 2010 με το Ν. 3848/2010 όπου κατά τα δύο πρώτα έτη ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός προετοιμάζεται για την ανάληψη των καθηκόντων του και επιμορφώνεται προκειμένου να εναχθεί ομαλά στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον. Παράλληλα ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος συνεργαζόμενος με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας του εκπαιδευτικού δύναται να επιλέξει έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό προκειμένου να καθοριστεί ως μέντορας του νέου εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ο θεσμός του μέντορα εφαρμόστηκε με τον Ν.4823/2021 για τον Ενδοσχολικό Συντονιστή και τον Παιδαγωγικό Σύμβουλο-Μέντορα.

Οι Wright και Smith (2000) όρισαν τον μεντορισμό ως μια δυναμική, διαπροσωπική σχέση μεταξύ εργασιακών καταστάσεων, που περιλαμβάνει ένα άτομο με περισσότερη εμπειρία σε μια συγκεκριμένη πειθαρχία (μέντορας) και κάποιον με λιγότερη εμπειρία, συνήθως αρχάριος σε αυτήν την πειθαρχία (μεντορευόμενος). Ο Johnson (2002) βλέπει τον μεντορισμό ως προσωπική σχέση μεταξύ δύο επαγγελματιών όπου ένας έμπειρος επαγγελματίας (συνήθως ενήλικος) ή επαγγελματικός ρόλος λειτουργεί ως ηγέτης, δάσκαλος και χορηγός ενός μη έμπειρου (συνήθως ανήλικος). Είναι επίσης μια διαδικασία ανάπτυξης

που σχετίζεται με τη δομή της διδασκαλίας, της διευκόλυνσης, της κατάρτισης και της παροχής συμβουλών, με σκοπό τη διάδοση γνώσεων και την ενθάρρυνση των ατόμων (Renshaw, 2008).

Αρκετά ενδιαφέρον είναι ο διπλός ρόλος του μέντορα που αναφέρεται από τον Brandt (2008), αυτό του αξιολογητή και του διαμεσολαβητή. Ενώ ο μέντορας αναλαμβάνει κυρίως το ρόλο του αξιολογητή, ως υπεύθυνος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το alter ego του / της γίνεται οντότητα μεγαλύτερης σημασίας, ένας διαμεσολαβητής. Ο μέντορας είναι «ειλικρινής, αξιόπιστος, υποστηρικτικός, συμπαθητικός, μη κρίσιμος και προσιτός». Αυτός ο μετασχηματισμός ενός επόπτη από έναν εμπειρογνώμονα ή έναν αξιολογητή σε έναν διαμεσολαβητή ή έναν μέντορα αναφέρεται από τον Freeman (1990, στο Chamberlin, 2000). Ο Malderez (2009, στο Delaney, 2012) προχωρεί περαιτέρω δηλώνοντας ότι οι μέντορες δεν πρέπει να αναλάβουν το ρόλο ενός επόπτη, εκπαιδευτή ή αξιολογητή, επειδή ενδέχεται να διακινδυνεύσουν την αλληλεπίδρασή τους με τον μεντορευόμενο. Εκτός από τις διαπροσωπικές δεξιότητες, ο Delaney (2012) μιλά επίσης για καλή γνώση των μορφών μεντορισμού, του σχεδιασμού και της αξιολόγησης των μαθημάτων, καθώς και για την κατάρτιση των συμβούλων στην παρατήρηση και στην παροχή σχολίων.

Ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι το mentoring είναι μια σημαντική και αποτελεσματική, ίσως η πιο αποτελεσματική, μορφή στήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών (Carter & Francis, 2001· Marable & Raimondi, 2007· Su, 1992). Οι McIntyre και Hagger (1996) τεκμηριώνουν ένα ευρύ φάσμα πλεονεκτημάτων του mentoring για αρχάριους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων των μειωμένων αισθήσεων απομόνωσης, της αυξημένης εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της βελτίωσης του αυτοαναστοχασμού και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Τα οφέλη του μεντορισμού που συνηθέστερα εμφανίζονται στα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετίζονται με την παροχή συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης, η οποία έχει αποδειχθεί ότι βοηθά στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των αρχάριων εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να βάλουν δύσκολες εμπειρίες στην προοπτική και να αυξήσουν το ηθικό τους και την ικανοποίηση από την εργασία (Bullough, 2005· Marable & Raimondi, 2007). Αυτό έχει επίσης επιπτώσεις στη διατήρηση προς όφελος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως επιπλέον οφέλη που επισημαίνονται μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση αποτελεί ο αντίκτυπος στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των νέων εκπαιδευτικών, ιδίως δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης, την ικανότητα διαχείρισης του χρόνου και του φόρτου εργασίας τους (Lindgren, 2005· Malderez et al., 2007· Moor et al., 2005). Γενικότερα, το mentoring φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των αρχάριων εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να προσαρμοστούν στους κανόνες, τα πρότυπα και τις προσδοκίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία γενικά και με συγκεκριμένα πολλές φορές σχολεία, όπως π.χ. ειδικής αγωγής (Bullough & Draper, 2004· Wang & Odell, 2002).

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό του mentoring, να διερευνήσει τις απόψεις για τα οφέλη ενός προγράμματος καθοδήγησης, τα οφέλη για τους μεντορευόμενους, τα οφέλη για τους μέντορες και τα οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και για τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας μέντορας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το mentoring;
- Ποια είναι τα οφέλη ενός προγράμματος καθοδήγησης;
- Ποια είναι τα οφέλη ενός προγράμματος mentoring για τους μεντορευόμενους;
- Ποια είναι τα οφέλη ενός προγράμματος mentoring για τους μέντορες;

- Ποια είναι τα οφέλη ενός προγράμματος mentoring για την εκπαιδευτική μονάδα;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας μέντορας;

Μεθοδολογία έρευνας

Για την ικανοποίηση των σκοπών της έρευνας πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση της έρευνας, η οποία χρησιμοποιείται για την αύξηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων της έρευνας (Cohen et al., 2000). Η τριγωνοποίηση ουσιαστικά αφορά τον συνδυασμό δύο μεθόδων έρευνας, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο συνδυασμός της ποσοτικής με την ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα, το μέθοδος του δείγματος της ποσοτικής έρευνας μέσω δομημένου ερωτηματολογίου ήταν 200 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, για την περαιτέρω διερεύνηση και την εξαγωγή περισσότερων συμπερασμάτων διενεργήθηκε και μια ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων σε 5 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατείχαν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή με περισσότερο των είκοσι ετών διδακτικής εμπειρίας και προϋπηρεσίας. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί πως η διενέργεια των ερευνών, τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής, πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Φεβρουάριος-Απρίλιος 2021.

Ερευνητικό εργαλείο

Στο ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας περιλαμβάνονται 76 ερωτήσεις, οι οποίες είναι διαχωρισμένες σε ενότητες. Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 11 ερωτήσεις που αφορούσαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε 10 ερωτήσεις που αφορούσαν τη γνώση για το θεσμό του mentoring, η τρίτη ενότητα περιελάμβανε 14 ερωτήσεις που αφορούσαν τις πεποιθήσεις για τα οφέλη του προγράμματος καθοδήγησης, η τέταρτη ενότητα περιελάμβανε 14 ερωτήσεις που αφορούν τις πεποιθήσεις για τα οφέλη του προγράμματος καθοδήγησης για τους μεντορευόμενους, η πέμπτη ενότητα περιελάμβανε 8 ερωτήσεις που αφορούσαν τις πεποιθήσεις για τα οφέλη του προγράμματος καθοδήγησης για τους μέντορες, η έκτη ενότητα περιελάμβανε 7 ερωτήσεις που αφορούσαν τις για τα οφέλη του προγράμματος καθοδήγησης για τη σχολική μονάδα και η έβδομη ενότητα περιελάμβανε 12 ερωτήσεις που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας μέντορας.

Από την άλλη πλευρά, το ερωτηματολόγιο της ποιοτικής έρευνας περιλάμβανε τέσσερις 4 που απαρτίζονταν από 13 ερωτήσεις, με τον πρώτο άξονα να περιλαμβάνει ερωτήσεις γενικού περιεχομένου, τον δεύτερο άξονα να κινείται στην αποτύπωση εμπειριών που προέκυψε μέσα από συμμετοχή σε προγράμματα μεντορισμού, τον τρίτο άξονα να κινείται στο σύνολο των εμπλεκόμενων μερών (μεντορευόμενο και για τη σχολική μονάδα) και τον καταλληλότερο να ασκήσει το ρόλο του μέντορα και ποιές δεξιότητες πρέπει να διαθέτει και τον τέταρτο άξονα να σχετίζεται με την συμβολή του μεντορισμού. Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα που χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική ανάλυση, στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο περιγραφική ανάλυση.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, η εσωτερική συνέπεια του στοιχείου είναι $0,94 > 0,7$, επομένως το όργανο της ποσοτικής έρευνας είναι αξιόπιστο (Ouzouni & Nakakis, 2011). Επιπλέον, όσον αφορά το στάδιο συλλογής των δεδομένων, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα δόθηκαν διευκρινίσεις προς τους συμμετέχοντες ως προς τον στόχο της έρευνας και τη χρονική διάρκεια διεξαγωγής της. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε πως ένας βασικός περιορισμός της ποιοτικής έρευνας είναι πως ως μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να μην μπορώ να γενικευτούν στον πληθυσμό.

Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 53% ήταν γυναίκες και το 47% ήταν άντρες. Το 39,50% των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ηλικίας από 46 έως 60 ετών, το 24% ήταν ηλικίας από 31 έως 45 ετών, το 24% ήταν ηλικίας κάτω των 30 ετών και το 12,50% ήταν ηλικίας άνω των 60 ετών. Το 52,50% ήταν πτυχιούχοι Α.Ε.Ι., το 34% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 8% ήταν πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι. και το 5,50% ήταν κάτοχοι διδακτορικού. Το 58,50% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών κατατάσσονται στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, το 24,50% κατατάσσονται στις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες και το 17% κατατάσσονται στις επιστήμες των οικονομικών, της πληροφορικής και της γεωπονίας. Το 59,50% των εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι, το 29,50% αναπληρωτές, το 6% ωρομίσθιοι και το 5% είχαν άλλο καθεστώς εργασίας. Το 83,50% ήταν εκπαιδευτικοί, διευθυντές/τριες σε ποσοστό 7%, υποδιευθυντής/τρια σε ποσοστό 5% και βοηθητικό προσωπικό σε ποσοστό 4,50%. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν από 0 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας σε ποσοστό 34%, από 11 έως 15 έτη σε ποσοστό 27,50%, άνω των 20 ετών σε ποσοστό 16%, από 6 έως 10 έτη σε ποσοστό 12% και από 16 έως 20 έτη σε ποσοστό 10,50%. Οι εκπαιδευτικοί είχαν από 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα σε ποσοστό 53%, από 6 έως 10 έτη σε ποσοστό 23%, από 16 έως 20 έτη σε ποσοστό 5% και άνω των 20 ετών σε ποσοστό 3%. Το 81,50% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ανήκαν στο δημόσιο τομέα και το 18,50% ανήκαν στον ιδιωτικό τομέα. Το 41,50% των συμμετεχόντων στην έρευνα δίδασκαν στο γυμνάσιο, το 40,50% των συμμετεχόντων δίδασκαν σε γενικό λύκειο και το 18% δίδασκαν σε επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) Τέλος, η περιοχή της εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί είναι αγροτική σε ποσοστό 43%, αστική σε ποσοστό 26%, ημιαστική σε ποσοστό 20,58% και νησιωτική σε ποσοστό 10,50%.

Αναφορικά με την ποιοτική έρευνα ως προς την ηλικία τέσσερις 4 συμμετέχοντες βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 46-60, ενώ ένας βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 60 και άνω. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί και των δύο ηλικιακών ομάδων ανήκαν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα οι 4 εξ' αυτών σε Λύκειο και ένας 1 σε Γυμνάσιο. Παράλληλα ένας μόνον από τα υποκείμενα της έρευνας, είναι γυναίκα, ενώ οι υπόλοιποι είναι άντρες. Η επαγγελματική ιδιότητα αναφέρεται στη θέση διευθυντή/ντριας για τους τέσσερις 4 εκ των ερωτηθέντων ενώ μία θέση αναφέρεται στη θέση της Υποδιευθυντή/ντριας. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς με μόνιμη υπηρεσιακή κατάσταση. Επιπλέον η εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 20 έως 35 χρόνια.

Γνώση για τον θεσμό του mentoring

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 66,50% εκπαιδευτικών γνωρίζουν το θεσμό του mentoring, το 46% υποστήριξε πως η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην έναρξη της σταδιοδρομίας τους είναι πολύ σημαντική, το 50,50% υποστήριξε πως η καθοδήγηση είναι πολύ σημαντική και οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και το 58% των εκπαιδευτικών είχαν δεχθεί καθοδήγηση κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής τους πορείας. Εκείνοι που δέχθηκαν καθοδήγηση στην αρχή της εκπαιδευτικής πορείας, κρίνουν αυτή τη εμπειρία ως πολύ σημαντική σε ποσοστό 56,88%, το 56,50% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως το mentoring θα πρέπει να εστιάζει σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ετών προϋπηρεσίας, το 37,50% υποστηρίζει πως το mentoring θα πρέπει να εστιάζει σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και το 6% πως θα πρέπει να εστιάζει σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Το 35,50% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν πως το mentoring θα πρέπει να ασκείται από άτομο που διαθέτει την ανάλογη κατάρτιση, το 17% υποστήριξε πως θα πρέπει να ασκείται από έμπειρους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, το 15% υποστήριξε πως δεν έχει σημασία αρκεί να διαθέτει τις ανάλογες δεξιότητες, το 12,50% υποστήριξε πως το mentoring θα πρέπει να ασκείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, το 12% υποστήριξε τους υπεύθυνους πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 6,50%

υποστήριξε τους συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου και το 1,50% υποστήριξε πως αρμόδιος για το mentoring είναι ένας εξωτερικός συνεργάτης. Επιπλέον, το 47,50% υποστήριξε πως η ύπαρξη επιμόρφωσης στο θεσμό του mentoring είναι πολύ σημαντική, το 55% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποστήριξε πως ο θεσμός του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ σημαντικός, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως είναι πολύ εφικτή η υιοθέτηση του mentoring από τις σχολικές μονάδες σε ποσοστό 37%.

Οφέλη προγράμματος καθοδήγησης

Στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η γνωριμία με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, το 58% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το 52,50% των εκπαιδευτικών συμφωνεί εν μέρει, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το 42% συμφωνεί εν μέρει, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η ανάπτυξη δεξιότητας αντιμετώπισης προβλημάτων των εκπαιδευομένων, το 51,50% πως συμφωνεί απόλυτα και στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η ανάπτυξη δεξιότητας αντιμετώπισης προβλημάτων με συναδέλφους, το 50,50% συμφωνεί απόλυτα. Στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η ανάπτυξη δεξιότητας αντιμετώπισης προβλημάτων με το διευθυντή, το 44% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως συμφωνεί εν μέρει, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η ενημέρωση για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το 46,50% συμφωνεί εν μέρει, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η υποβοήθηση για την εκμάθηση και τη χρήση νέου τεχνολογικού εξοπλισμού, το 45,50% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως συμφωνεί απόλυτα, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η υποβοήθηση για την εκμάθηση και τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και προγραμμάτων, το 48,50% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως συμφωνεί απόλυτα, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η ενημέρωση για θέματα συμβουλευτικής και σχολικής ψυχολογίας, το 50,50% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως συμφωνεί απόλυτα και στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η διαμόρφωση εκπαιδευτικού συμβολαίου, το 43,50% των εκπαιδευτικών συμφωνεί εν μέρει, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι η χρήση και αξιοποίηση τεχνικών μέσων, το 44,50% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως συμφωνεί εν μέρει, στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι οι δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, το 51% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως συμφωνεί απόλυτα και στην πρόταση πως ένα σημαντικό όφελος του προγράμματος καθοδήγησης είναι οι δεξιότητες διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους, το 48% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως συμφωνεί εν μέρει. Τα σημαντικότερα οφέλη του προγράμματος καθοδήγησης είναι η γνωριμία των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική πραγματικότητα με μέσο όρο απαντήσεων 4,50 και τυπική απόκλιση 0,641, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων των εκπαιδευομένων με μέσο όρο απαντήσεων 4 και τυπική απόκλιση 0,771, οι δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας με μέσο όρο απαντήσεων 4,395 και τυπική απόκλιση 0,708, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέμα συμβουλευτικής και σχολικής ψυχολογίας με μέσο όρο απαντήσεων 4,39 και τυπική απόκλιση 0,693, η ανάπτυξη δεξιότητας αντιμετώπισης προβλημάτων με συναδέλφους με μέσο όρο απαντήσεων 4,355 και τυπική απόκλιση 0,749, η υποβοήθηση για την εκμάθηση και τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και προγραμμάτων με μέσο όρο απαντήσεων 4,345 και τυπική απόκλιση 0,773, η χρήση και αξιοποίηση των τεχνικών μέσων με μέσο όρο απαντήσεων 4,335 και τυπική απόκλιση 0,701, η ανάπτυξη δεξιότητας αντιμετώπισης προβλημάτων με το διευθυντή με μέσο όρο

απαντήσεων 4,295 και τυπική απόκλιση 0,769, η υποβοήθηση για την εκμάθηση και τη χρήση νέου τεχνολογικού εξοπλισμού με μέσο όρο απαντήσεων 4,295 και τυπική απόκλιση 0,700, οι δεξιότητες διαχείρισης επαγγελματικού άγχους με μέσο όρο απαντήσεων 4,265 και τυπική απόκλιση 0,705, η ενημέρωση για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών με μέσο όρο απαντήσεων 4,24 και τυπική απόκλιση 0,797, η διαμόρφωση εκπαιδευτικού συμβολαίου με μέσο όρο απαντήσεων 4,175 και τυπική απόκλιση 0,772, η διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με μέσο όρο απαντήσεων 4,14 και τυπική απόκλιση 0,783 και η διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με μέσο όρο απαντήσεων 4,12 και τυπική απόκλιση 0,865.

Οφέλη καθοδήγησης για τους μεντορευόμενους

Ιεραρχικά τα πιο σημαντικά οφέλη της καθοδήγησης για τους μεντορευόμενους είναι η ανάπτυξη συνεργασίας με συναδέλφους με μέσο όρο απαντήσεων 4,39 και τυπική απόκλιση 0,748, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με μέσο όρο απαντήσεων 4,38 και τυπική απόκλιση 0,719, η ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων με μέσο όρο απαντήσεων 4,375 και τυπική απόκλιση 0,697, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας με μέσο όρο απαντήσεων 4,375 και τυπική απόκλιση 0,739, η ανάπτυξη επαγγελματικής δικτύωσης με μέσο όρο απαντήσεων 4,315 και τυπική απόκλιση 0,900, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης με μέσο όρο απαντήσεων 4,305 και τυπική απόκλιση 0,758, η ανάπτυξη προσωπικότητας με μέσο όρο απαντήσεων 4,300 και τυπική απόκλιση 0,782, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης με μέσο όρο απαντήσεων 4,300 και τυπική απόκλιση 0,783, η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων με μέσο όρο απαντήσεων 4,24 και τυπική απόκλιση 0,784, η επαγγελματική ανάπτυξη με μέσο όρο απαντήσεων 4,215 και τυπική απόκλιση 0,686, ο περιορισμός αρνητικών συμπεριφορών με μέσο όρο απαντήσεων 4,135 και τυπική απόκλιση 0,900, η ανάπτυξη αυτό-συμπόνιας με μέσο όρο απαντήσεων 4,125 και τυπική απόκλιση 0,786 και η ανάπτυξη κύρους με μέσο όρο απαντήσεων 4,11 και τυπική απόκλιση 0,801.

Οφέλη καθοδήγησης για τους μέντορες

Ιεραρχικά τα πιο σημαντικά οφέλη της καθοδήγησης για τους μέντορες είναι η απόκτηση αισθήματος προσφοράς με μέσο όρο απαντήσεων 4,395, η ανακάλυψη νέων προκλήσεων με μέσο όρο απαντήσεων 4,375, η αυτοβελτίωση με μέσο όρο απαντήσεων 4,345, η επαγγελματική εξέλιξη με μέσο όρο απαντήσεων 4,335, η αναγνώριση ικανοτήτων από τους συναδέλφους με μέσο όρο απαντήσεων 4,250, η επαγγελματική καταξίωση με μέσο όρο απαντήσεων 4,22, η κοινωνική καταξίωση με μέσο όρο απαντήσεων 4,125 και η ανάπτυξη κύρους/εικόνας με μέσο όρο απαντήσεων 4,08.

Οφέλη καθοδήγησης για την σχολική μονάδα

Ιεραρχικά τα πιο σημαντικά οφέλη της καθοδήγησης για τη σχολική μονάδα είναι η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας με μέσο όρο απαντήσεων 4,40 και τυπική απόκλιση 0,788, η βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με μέσο όρο απαντήσεων 4,33 και τυπική απόκλιση 0,745, η ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών με μέσο όρο απαντήσεων 4,29 και τυπική απόκλιση 0,721, η διατήρηση ταλαντούχων εκπαιδευτικών με μέσο όρο απαντήσεων 4,27 και τυπική απόκλιση 0,7370, η παρακίνηση των υπολοίπων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με μέσο όρο απαντήσεων 4,23 και τυπική απόκλιση 0,738, η αύξηση της παραγωγικότητας με μέσο όρο απαντήσεων 4,17 και τυπική απόκλιση 0,852 και η ανάπτυξη και διατήρηση της φήμης με μέσο όρο απαντήσεων 4,16 και τυπική απόκλιση 0,735.

Χαρακτηριστικά μέντορα

Ιεραρχικά τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του μέντορα είναι η ακεραιότητα με μέσο όρο απαντήσεων 4,495 και τυπική απόκλιση 0,609, η δέσμευση με το καθήκον που αναλαμβάνει με μέσο όρο απαντήσεων 4,440 και τυπική απόκλιση 0,706, η ενσυναίσθηση με μέσο όρο απαντήσεων 4,415 και τυπική απόκλιση 0,636, η εστίαση στη διά βίου

επαγγελματική κατάρτιση με μέσο όρο απαντήσεων 4,41 και τυπική απόκλιση 0,717, η παρακίνηση με μέσο όρο απαντήσεων 4,395 και τυπική απόκλιση 0,729, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με μέσο όρο απαντήσεων 4,39 και τυπική απόκλιση 0,775, η κατανόηση της θέσης του με μέσο όρο απαντήσεων 4,38 και τυπική απόκλιση 0,635, η εμπύχωση με μέσο όρο απαντήσεων 4,38 και τυπική απόκλιση 0,630, η κριτική σκέψη με μέσο όρο απαντήσεων 4,355 και τυπική απόκλιση 0,671, η αυτοσυμπόνια με μέσο όρο απαντήσεων 4,22 και τυπική απόκλιση 0,803, το κύρος με μέσο όρο απαντήσεων 4,185 και τυπική απόκλιση 0,802 και η αποδοχή της διαδικασίας άνευ όρων με μέσο όρο απαντήσεων 4,065 και τυπική απόκλιση 0,924.

Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων Pearson για τις ερωτήσεις που αφορούσαν την αναγκαιότητα της ύπαρξης του θεσμού του mentoring, την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και της εφικτότητας της υιοθέτησης του mentoring από τις σχολικές μονάδες. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, υπάρχει ισχυρή θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αναγκαιότητας του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και της αναγκαιότητας ύπαρξης της επιμόρφωσης στο θεσμό του mentoring, αφού $r=.676$, $p=.00$, $N=200$.

Πίνακας 1: Έλεγχος συσχετίσεων Pearson

	1	2	3
Αναγκαιότητα ύπαρξης επιμόρφωσης στο mentoring	–		
Αναγκαιότητα μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα	,676**	–	
Εφικτότητα υιοθέτησης mentoring στις σχολικές μονάδες	,467**	,436**	–

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε το τεστ Mann-Witney, ώστε να διαφανεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών περί αναγκαιότητας ύπαρξης της επιμόρφωσης στο mentoring και του φύλου. Πράγματι, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης της επιμόρφωσης στο mentoring και των δύο φύλων, αφού $U(N_{\text{γυναικών}}=106, N_{\text{αντρών}}=94)=4045,5$, $z=-2,538$, $p<.001$. Ειδικότερα, φαίνεται πως εκείνοι που υποστηρίζουν περισσότερο πως είναι αναγκαία η επιμόρφωση στο θεσμό του mentoring είναι οι γυναίκες σε ποσοστό ($Mdn=109,33$), έναντι των αντρών ($Mdn=90,54$). Ανάλογες διαφορές προκύπτουν και για τις υπόλοιπες άλλες κατηγορίες απαντήσεων.

Πίνακας 2: Mann-Witney αναγκαιότητας επιμόρφωσης στο mentoring και φύλου

Φύλο	n	Rank Average	Rank Total	U	p
Άντρας	94	90,54	8510,5	4045,5	0,011*
Γυναίκα	106	109,33	11589,5		

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων Spearman's-rho, ώστε να διαφανεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών περί εφικτότητας υιοθέτησης του mentoring από τις σχολικές μονάδες και των ετών διδακτικής εμπειρίας. Πράγματι, όπως φαίνεται στον πίνακα 3, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών περί εφικτότητας υιοθέτησης του mentoring από τις σχολικές μονάδες και των ετών διδακτικών

εμπειρίας, αφού $r(198) = -.194, p = .006$. Ειδικότερα, φαίνεται πως εκείνοι που υποστηρίζουν περισσότερο πως είναι εφικτή η υιοθέτηση του mentoring από τις σχολικές μονάδες είναι τα άτομα που διαθέτουν από 0 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 3: Έλεγχος συσχετίσεων εφικτότητας υιοθέτησης του mentoring από τις σχολικές μονάδες και ετών διδακτικής εμπειρίας

	1	2
Εφικτότητα υιοθέτησης του mentoring από τις σχολικές μονάδες	-	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	-,194**	-

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος διαφορών μέσω του τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να διαφανεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών περί αναγκαιότητας του θεσμού στο μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και του φορέα απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Πράγματι, όπως φαίνεται στον πίνακα 4, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών περί αναγκαιότητας του θεσμού στο μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και του φορέα απασχόλησης των εκπαιδευτικών, αφού $H(1) = 12,057, p = .001$. Ειδικότερα, φαίνεται πως εκείνοι που υποστηρίζουν περισσότερο πως είναι αναγκαίος ο θεσμός του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στον ιδιωτικό τομέα ($Mdn=5$), έναντι εκείνων που υπηρετούν στον δημόσιο τομέα ($Mdn=4$).

Πίνακας 4: Kruskal-Wallis αναγκαιότητας του θεσμού στο μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και φορέα απασχόλησης των εκπαιδευτικών

	N	Mean of Ranks	sd	χ^2	p
Δημόσιος τομέας	163	94,46	1	12,057	.001*
Ιδιωτικός τομέας	37	127,12			

Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ως προς την άποψη της εφικτότητας υιοθέτησης του mentoring στις εκπαιδευτικές μονάδες, αφού εκείνοι που έχουν δεχθεί mentoring στην αρχή της σταδιοδρομίας τους είναι περισσότερο θετικοί ($M=3,92, SD=0,941$) σε σχέση με εκείνους ($M=3,51, SD=1,075$) που δεν έχουν δεχθεί mentoring στην αρχή της σταδιοδρομίας τους ($t(198) = 0,03 < ,05$).

Πίνακας 5: t-Test εφικτότητας υιοθέτησης mentoring και εμπειρίας στο mentoring

	Λήψη mentoring στην αρχή της σταδιοδρομίας						t	df	p
	Ναι			Όχι					
	n	M	SD	n	M	SD			
Εφικτότητα υιοθέτησης mentoring	84	3,92	0,941	116	3,51	1,075	2,8	198	0,03

Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, κρίνουν ότι ο θεσμός του μεντορισμού στους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητος και θετικό να υπάρχει. Επιπλέον κατά την κρίση των ερωτηθέντων η καθοδήγηση μέσα από την διαδικασία του μεντορισμού είναι αποτελεσματική και για τον μέντορα και για τον μεντορευόμενο συμβάλλοντας σε επίπεδο γνώσεων, συναισθημάτων, ικανοτήτων και πρακτικών. Αυτό που προκύπτει από τις

ληφθείσες απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι πώς διακρίνονται από μια θετική στάση και αντιμετώπιση της διαδικασίας του μεντορισμού στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Σχετικά με την συμμετοχή σε προγράμματα μεντορισμού οι 3 εκ των ερωτηθέντων έχουν συμμετάσχει επίσημα σε προγράμματα τέτοιου είδους ως μέντορες ενώ οι 2 δεν είχαν κάποια επίσημη συμμετοχή αλλά έχουν αναλάβει εθελοντικά το ρόλο του μέντορα εξαιτίας της θέσης που κατείχαν (Δ/ντης) ή λόγω εμπειρίας. Οι αιτίες συμμετοχής ήταν η ανάγκη ετοιμότητας για συμβουλευτική υποστήριξη, η υποστήριξη στις ληφθείσες αποφάσεις των μεντορευόμενων και ενεργειών τους ώστε να πιστέψουν στις δυνατότητές τους καθώς και η συναισθηματική καθοδήγηση σε ενδεχόμενες αποτυχίες ή επιτυχίες και τέλος η συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αυτό που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι ότι η εφαρμογή του θεσμού του μεντορισμού είναι απαραίτητη και χρήσιμη τόσο σε εκπαιδευτικούς νεοεισερχόμενους στην εκπαίδευση όσο και σε πιο έμπειρους για διαφορετικούς λόγους. Ως προς τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς προφέρει επί της ουσίας την «εμπειρία» που δεν έχουν και τους οδηγεί σε μια ήπια προσαρμογή στην τάξη και την διδασκαλία. Ως προς τους έμπειρους εκπαιδευτικούς τους βοηθά στο να προσθέσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως τώρα με την εξ' αποστάσεως διδασκαλία και την εξοικείωση με τα ΤΠΕ.

Η διαδικασία του μεντορισμού έχει ως αποτέλεσμα να αισθανθούν οι μεντορευόμενοι ασφάλεια και να οδηγηθούν στην επίτευξη των στόχων τους με αυτοπεποίθηση. Αυτό που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα οφέλη που έχει το mentoring για το μεντορευόμενο διακρίνουμε ένα σύνολο ωφελειών όπως η άμεση ένταξη του στην διδακτική διαδικασία και την διδακτική ετοιμότητα του. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ψυχολογικής ασφάλειας, η γρηγορότερη μάθηση, η επικοινωνία, η συνεργασία, η υποστήριξη, ανατροφοδότηση, εμπιστοσύνη στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, κρίση, αυτογνωσία, αναστοχασμό και γρηγορότερη κοινωνική προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας.

Ο μέντορας είναι εκείνος που καθοδηγεί, εμπυχνώνει, στηρίζει τον μεντορευόμενο σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Απαντάται σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων και την εκπαίδευση. Εδώ να αναφέρουμε ότι δεν βρέθηκε κάτι σχετικό από βιβλιογραφικής αναφοράς και θα λέγαμε ότι είναι ένα σημαντικό σημείο προσθήκης της παρούσας μελέτης στην βιβλιογραφία.

Τέλος, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνεται ότι μεγάλο ρόλο παίζει η σωστή ενημέρωση και προετοιμασία εφαρμογής του θεσμού ενώ ως εμπόδια εφαρμογής αποτελούν τα εμπλεκόμενα μέρη με διαφορετικούς στόχους και προτεραιότητες που μπορεί να θέσουν.

Συμπεράσματα

Από την παραπάνω ανάλυση, προέκυψαν ιδιαίτερα σημαντικά και ουσιώδη συμπεράσματα για το ρόλο του mentoring στους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να κατασκευάσει τα επίπεδα εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων της γνώση περιεχομένου και της γνώσης για τους αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας. Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα των δύο ερευνών για την ομάδα-στόχο που θα πρέπει να εστιάζει το mentoring. Ειδικότερα, μέσω της ποσοτικής έρευνας φάνηκε πως οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως το mentoring θα πρέπει να εστιάζει τόσο στους νέους όσο και σε όλους τους εκπαιδευτικούς, κάτι που διαφαίνεται και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων διευθυντών στην ποιοτική έρευνα, όπου οι διευθυντές υποστηρίζουν πως το mentoring των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι σημαντικό, αφού τους προσφέρει την ανάλογη εμπειρία για την ενσωμάτωση τους στην τάξη, ενώ το mentoring των έμπειρων εκπαιδευτικών είναι σημαντικό, αφού τους βοηθά να προσθέσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, νέες τεχνικές και τη χρήση των ΤΠΕ, επιβεβαιώνοντας τις απόψεις των Leithwood και Jantzi (2006) και των Bush et al. (2011). Εκτός από τα παραπάνω

πλεονεκτημάτων του προγράμματος mentoring, τα οφέλη που αναδεικνύονται είναι η γνωριμία με την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Brock & Grady, 2001), η ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων των εκπαιδευομένων (Simmie & Moles, 2011), αλλά και η ενημέρωση για θέματα συμβουλευτικής και σχολικής ψυχολογίας (Rowley, 1999).

Τα σημαντικότερα οφέλη του mentoring για τους μεντορευόμενους σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα είναι η ανάπτυξη συνεργασίας με συναδέλφους (Franke & Dahlgreen, 1996), η ανάπτυξη κοινωνικών και γνωσιακών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων διδασκαλίας (Moor et al., 2005 · Grisham et al., 2004). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας για τη συνεισφορά του mentoring στον μεντορευόμενο, αφού όπως φαίνεται το mentoring ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και την ψυχολογική ασφάλεια, ενισχύει τη γρηγορότερη μάθηση και την επικοινωνία, βοηθά στη σύναψη συνεργασιών και λειτουργεί ως μέσο υποστήριξης, ανατροφοδότησης, αναστοχασμού και γρηγορότερης προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου και βελτίωσης των δεξιοτήτων διδασκαλίας.

Σημαντικά είναι και τα πλεονεκτήματα του mentoring και για τους μέντορες, αφού αναπτύσσεται απόκτηση αισθήματος προσφοράς, η ανακάλυψη νέων προκλήσεων και η αυτοβελτίωση, κάτι που επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών των Gordon και Maxey (2000), του Daloz (1999) και των Steffey et al. (2000), οι οποίοι υποστήριξαν πως σημαντικό όφελος του mentoring για τους ίδιους τους μέντορες είναι η επαγγελματική ικανότητα, η ανακλαστική πρακτική και η ανανέωση. Παράλληλα, τα παραπάνω υποστηρίζονται και από τους διευθυντές της ποιοτικής έρευνας, οι οποίοι υποστηρίζουν πως σημαντικά οφέλη του mentoring για τη σχολική μονάδα είναι η αναβάθμιση της λειτουργίας της μονάδας, οι προσθήκες και οι αλλαγές στη σχολική κουλτούρα και η αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων της.

Σημαντικά είναι και τα πλεονεκτήματα του mentoring και για τους μέντορες, αφού αναπτύσσεται μια κουλτούρα συνεργασίας και βελτιώνονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, κάτι που επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών των Simpson et al. (2007), οι οποίοι υποστήριξαν πως σημαντικό όφελος του mentoring για τη σχολική μονάδα είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Μέσω της ποσοτικής έρευνας φαίνεται πως τα κυριότερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας μέντορας είναι η ακεραιότητα, η δέσμευση για το καθήκον που αναλαμβάνει και η ενσυναίσθηση, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα των ερευνών των Freeman (1990) και Delaney (2012). Στην ποιοτική έρευνα φαίνεται πως τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας μέντορας είναι το να είναι στοχαστής, να ενθαρρύνει το διάλογο και να παρέχει ανατροφοδότηση. Ωστόσο, μέσω της ποσοτικής έρευνας φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το άτομο που είναι το πλέον κατάλληλο για να ασκήσει το mentoring απλώς θα πρέπει να διαθέτει την ανάλογη κατάρτιση, με μικρότερα ποσοστά να λαμβάνει ο διευθυντής. Στην ποιοτική έρευνα από την άλλη πλευρά, φαίνεται πως το άτομο που θα ασκεί το mentoring θα πρέπει να διατηρεί καλές σχέσεις με το διευθυντή και να διαθέτει μια σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς, ενώ επισημαίνεται σε όλες τις απαντήσεις, η αναγκαιότητα κατάρτισης, δεξιοτήτων και εμπειρίας στο mentoring.

Τέλος, επιπλέον ερώτημα που χρήζει περαιτέρω προσπάθειας είναι να διαπιστωθούν ποιές είναι οι αιτίες από τις οποίες ο θεσμός του mentoring ήταν στην αδράνεια εφαρμογής του, μιας και έχει ισχύ από το 2010 με το Νόμο 3848. Μπορεί να οφείλονταν σε ένα σύνολο παραγόντων όπως για παράδειγμα στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και συνδέουν το θεσμό με την αξιολόγηση τους με αποτέλεσμα να αδυνατούν να το εφαρμόσουν, τα οποία όμως δεν ταυτίζονται. Ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι θα πρέπει να δημιουργείται μια άνευ όρων σχέση μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου και αυτό να έχει σαν αποτέλεσμα την μεταβολή ενός μέρους ή στο σύνολο των γνώριμων και σταθερών σχέσεων που υπάρχουν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Δημιουργώντας επιπλέον πίεση απόδειξης των εκπαιδευτικών ικανοτήτων από πλευράς των εκπαιδευτικών

προς εκείνους που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα ή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο θεσμός του μέντορα εισήχθη στην σχολική πραγματικότητα ξανά μέσω του Ν. Ν.4823/2021, το Σεπτέμβριο του 2022. Θα πρέπει όμως να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι ο μέντορας πρώτα από όλα θα πρέπει να είναι σύμβουλος, μετέπειτα συνάδελφος και τέλος κριτής ή αξιολογητής. Ένα ακόμη ερώτημα που θα πρέπει να αποσαφηνιστεί επομένως ως προς την ιδιότητα του μέντορα.

Αναφορές

Asensio-Pérez, J. I., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Hernández-Leo, D., Prieto, L. P., Persico, D., & Villagrà-Sobrino, S. L. (2017). Towards teaching as design: Exploring the interplay between full-lifecycle learning design tooling and teacher professional development. *Computers & Education*, 114, 92-116.

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

Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249–262.

Chamberlin, R.C. (2000). TESL Degree Candidates' Perceptions of Trust in Supervisors, *TESOL Quarterly*, 34(4), 653-673.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

David, T. (2000). Programs in practice: Teacher mentoring - benefits all around. *Kappa Delta Pi Record*, 36(3), 134-136.

Delaney, Y.A. (2012). Research on Mentoring Language Teachers: Its Role in Language Education. *Foreign Language Annals*, 45/1: 184-202. American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M. R., Jarque, M. J., Casanovas, J., & Vega, F. (2020). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. *Computer Assisted Language Learning*, 1-26.

Head, K., & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan.

Holloway, J. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.

Johnson, K. E. (2002). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Krasnova, L. A., & Shurygin, V. Y. (2020). Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(1), 38-52.

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.

Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248.

Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.

McIntyre, D., & Hagger, H. (1996). *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. London: David Fulton.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168.

Ouzouni, C., & Nakakis, K. (2011). Validity and Reliability of Measurement Instruments in Quantitative Studies. *Nosileftiki*, 50(2).

Renshaw, P. (2008). *Reflect: Creative partnerships national co-mentoring programme*. Executive Summary. Gateshead: The Sage Gateshead.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). The nature of teacher education. *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*, 1-22.

Su, J. Z. X. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 239–258.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standardsbased reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481– 546

Wright, S.C. & Smith, D. E. (2000). A case for formalizing mentoring. *Quest*, 52(2), 200-213.

Κουγιουμτζής, Γ. (2015). Νέα παιδαγωγική και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. *Νέα Παιδεία*, 154,45-52.