

Σε αναζήτηση μοντέλου mentoring εκπαιδευτών ενηλίκων

Μάριος ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΣ¹

In search of a model of mentoring adult educators

Marios KOUTSOUKOS

Περίληψη: Μετά τη συνθήκη της Λισσαβόνας το 2000, παρατηρείται ραγδαία αυξανόμενο ενδιαφέρον στον ευρωπαϊκό χώρο για το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο εστιάζει στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους και συνδέεται με τη συμμετοχή και τη φοίτησή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Raschauer & Resch, 2016). Το παρόν άρθρο εστιάζει στους εκπαιδευτές ενηλίκων και αναφέρεται σε έρευνα, σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το mentoring ως εργαλείο υποστήριξης του διδακτικού τους έργου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιθυμούν να έχουν mentoring και περιγράφουν ένα πλαίσιο που εμπεριέχει τις έννοιες της ομαδικότητας και του αναστοχασμού. Σε αυτή τη βάση προτείνεται ομαδικό στοχαστικό μοντέλο mentoring ως μέσον υποκίνησης, ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και δράσης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Λέξεις-Κλειδιά: mentoring, εκπαίδευση ενηλίκων, μοντέλο, ομαδικότητα, αναστοχασμός

Abstract: Since the Treaty of Lisbon in 2000, there has been a growing interest in the European area concerning mentoring in adult education, which, however, focuses on adult learners and is linked to their participation in educational programs as well as their inclusion in the labor market (Raschauer & Resch, 2016). This article focuses on adult educators and refers to research aimed at exploring adult educators' views on mentoring as a tool to support their teaching work. The results showed that adult educators desire to mentor and describe a framework that incorporates the concepts of teamwork and reflection. On this basis, a group, reflective model of mentoring is proposed which aims to the inspiration, development, empowerment, and action of adult educators.

Keywords: mentoring, adult education, model, group work, reflection

1. Εισαγωγή

Παρόλο που το mentoring θεωρείται νεωτεριστική μέθοδος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (CEDEFOP, 2013), η βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πεδίο αυτό διεθνώς, δείχνει μία τάση εστίασης στους εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους. Στην Ελλάδα η τάση αυτή εκδηλώνεται είτε με ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού είτε με διερεύνηση μεντορικών αναγκών των εκπαιδευόμενων (Βαλάση, 2015· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Φραγκούλης, 2013). Ομοίως, στη διεθνή βιβλιογραφία, τα αντικείμενα διερεύνησης εμπειρικών ερευνών από το 2000 περιορίζονται στον σκοπό, στα χαρακτηριστικά και στα οφέλη του mentoring για τους

¹ Εκπαιδευτικός, Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ, Teacher, Adjunct Professor Hellenic Open University, koutsoukos.marios@gmail.com

εκπαιδευόμενους (Crutcher & Naseem, 2016). Η παρούσα έρευνα ασχολείται με το mentoring, ως υποστηρικτική πρακτική για τη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων και μπορεί να συνδεθεί αφενός με την ενδεδειγμένη διδακτική μεθοδολογία στην εκπαίδευση ενηλίκων και αφετέρου με τις καταγεγραμμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κουτσούκος, 2021).

Κάθε πρακτική, ωστόσο, χρειάζεται θεωρητική θεμελίωση. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα μοντέλα mentoring με διαφορετική νοηματοδότηση, ανάλογα με τη θεωρητική τους θεμελίωση. Μία κριτική συνθετική αποτίμηση όλων των μοντέλων οδηγεί σε δύο βασικές ταξινομήσεις. Στα μοντέλα που βασίζονται στον συμπεριφορισμό και υποστηρίζουν τη μετάδοση της γνώσης και στα μοντέλα που βασίζονται στον εποικοδομητισμό και υποστηρίζουν το μετασχηματισμό της γνώσης.

Στα μοντέλα που στηρίζονται στον συμπεριφορισμό (μαθητείας, παραδοσιακό, τεχνοκρατικό, εφαρμοσμένης επιστήμης) οι ρόλοι μέντορα και καθοδηγούμενου είναι σαφώς καθορισμένοι. Ο μέντορας είναι το πρότυπο διδασκαλίας με το οποίο ο καθοδηγούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί παρατηρώντας το και μιμούμενος τις ενέργειές του με φθίνουσα καθοδήγηση. Ο μέντορας είναι ο πάροχος γνώσης, ο οποίος εφοδιάζει με θεωρητικές γνώσεις τον καθοδηγούμενο, ώστε να τον καταστήσει επαρκή για το έργο που θα επιτελέσει. Ως πρότυπο, αποτελεί μαθησιακό στόχο για τον καθοδηγούμενο και με αυτή τη διάσταση συνδέεται με έλεγχο και αξιολόγηση (Κουγιουμτζής, 2016). Η διδασκαλία προσεγγίζεται με μία τεχνοκρατική αντίληψη ως εφαρμογή ειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων και οι καθοδηγούμενοι «αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι τεχνίτες και η γνώση είναι καθαρά διαδικαστική και αποκτιέται διαισθητικά, ακολουθώντας το πρότυπο» (Γιαννακίδου κ.ά, 2013· Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017, σ. 91). Η γνώση στα μοντέλα αυτά είναι εργαλειακή, η μάθηση γραμμική και η διδασκαλία μία σειρά από επιμέρους εργασίες και καθήκοντα που απαιτούν την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων (Jones, 2009). Είναι φανερό ότι οι προσεγγίσεις που προσιδιάζουν με αυτά τα μοντέλα προσδίδουν στον καθοδηγούμενο, διεκπεραιωτικό ρόλο, ο οποίος βασίζεται είτε στην εμπειρία (μοντέλο μαθητείας) είτε σε θεωρητικές παραδοχές (μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης), περιορίζοντας σημαντικά τη κρίση του και την αυτενέργειά του (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Αυτή η θεώρηση έχει τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μορφής «αποταμιευτικής διδασκαλίας», την οποία ο Freire αποκαλεί «*τραπεζική εκπαίδευση*» (Freire, 1977). Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται αφορούν γραμμική εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται σε θεωρητικές παραδοχές και θεσμικές επιδιώξεις (Collins, 1991· Day, 2003· Rogers, 2002). Αυτό το είδος μάθησης δεν είναι προσανατολισμένο στο πρόβλημα, δεν κατευθύνει σε δράση και απέχει πολύ από αυτό που ο Freire αποκαλεί «*ελευθερία μέσα από τη μάθηση*» (Illeris, 2016). Τα μοντέλα που θεμελιώνονται στον συμπεριφορισμό έχουν δεχτεί κριτική για τις απλουστευτικές παραδοχές τους για τη μάθηση και την αυστηρή προσκόλλησή τους στον τρόπο μετάδοσης της διδασκαλίας (Kwo, 1994· Rice, 2007· Tomlinson, 1995).

Τα μοντέλα που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό απομακρύνουν το mentoring από τα παραδοσιακά όρια της εκπαίδευσης και της μάθησης. Δομούνται επάνω στην αντίληψη ότι η γνώση ανακαλύπτεται με βάση προηγούμενες γνώσεις και η μάθηση προκύπτει μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες και συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας δυναμικής και ευέλικτης σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Μέσω της διερεύνησης πρακτικών διλημάτων και με βασικό εργαλείο τον διάλογο (Rowley, 1999, όπ. αναφ. στο Λουκά & Πέτσιου, 2016) επιδιώκεται η ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, οι οποίοι

αποκτούν την ικανότητα να κατασκευάζουν την επαγγελματική τους γνώση παρά να υιοθετούν δοκιμασμένες πρακτικές (Γιαννακίδου κ.ά, 2013). Το mentoring αντιμετωπίζεται ως χώρος ενεργητικής συνεκπαίδευσης και ανάπτυξης τόσο των καθοδηγούμενων όσο και των μεντόρων (Hargreaves & Fullan, 2000) και οι ρόλοι, σε ένα τέτοιο στοχαστικό συνεργατικό πλαίσιο, είναι ισότιμοι, με βασικό τον ρόλο του μέντορα ως κριτικού συνεργάτη (Schon, 1987· Tang & Choi, 2007). Ο μέντορας υποστηρίζει και διευκολύνει τον καθοδηγούμενο, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, να επανεξετάσει τον τρόπο διδασκαλίας του, να εντοπίσει δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και να προχωρήσει σε μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς, απόψεων και ενεργειών.

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων για το mentoring ως εργαλείου για τη διδακτική τους καθοδήγηση και η πρόταση ενός μοντέλου mentoring συμβατού με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς:

- α) την επιθυμία υποστήριξής τους κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου
- β) την έννοια του mentoring
- γ) το μοντέλο mentoring το οποίο προτιμούν
- δ) πιθανές διαφοροποιήσεις απόψεων ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη πιστοποίησή τους από τον ΕΟΠΠΕΠ

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα αναζήτησε απαντήσεις ήταν:

- Επιθυμούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων διδακτική καθοδήγηση;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων το mentoring;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους για το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου μοντέλου mentoring για την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη πιστοποίησή τους από τον ΕΟΠΠΕΠ;

2.2 Δείγμα της έρευνας

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο μιας έρευνας περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις από τις οποίες επιλέγεται το δείγμα, ώστε να αντιστοιχεί στον πληθυσμό. Ωστόσο, αυτό είναι εφικτό μόνο όταν πρόκειται για μικρούς πληθυσμούς και ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του πλήρη κατάλογο όλων των περιπτώσεων. Στη παρούσα έρευνα κατάλογος όλου του πληθυσμού των εκπαιδευτών ενηλίκων δεν είναι διαθέσιμος λόγω της μη σταθερής απασχόλησης των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς και της ταυτόχρονης απασχόλησής τους σε δύο ή περισσότερες δομές. Ως εκ τούτου, ως δειγματοληπτικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των εκπαιδευτών των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (IKE), των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και των Κέντρων Δια βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) που λειτουργούν στους Δήμους της Κεντρικής Μακεδονίας. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτές ενηλίκων στις εν λόγω εκπαιδευτικές μονάδες (συνολικά 75) συνιστούν το πληθυσμό της έρευνας και παράλληλα

προσδιορίζουν το δειγματοληπτικό πλαίσιο (Βάμβουκας, 2010). Μετά από σχετική διερεύνηση διαπιστώθηκε ότι ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι αδύνατο να προσδιοριστεί με ακρίβεια διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων ασκούν διδακτικό έργο ταυτόχρονα σε περισσότερες της μιας εκπαιδευτικές μονάδες ή δομές. Ως εκ τούτου, ο πληθυσμός εκτιμήθηκε κατά προσέγγιση στους χίλιους τριακόσιους εκπαιδευτές ενηλίκων και στις τρεις δομές.

Αναφορικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας, μετά από εξέταση των εναλλακτικών επιλογών, σε συνδυασμό με τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η σταδιακή δειγματοληψία η οποία, ουσιαστικά, είναι προέκταση της δειγματοληψίας κατά συστάδες (Cohen et al., 2008). Η συγκεκριμένη επιλογή κρίνεται ως βέλτιστη λύση για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και για τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό, διότι ο πληθυσμός είναι πολύ μεγάλος, διασκορπισμένος και μη καταγεγραμμένος και είναι αδύνατη η διάθεση στον ερευνητή πλήρους καταλόγου των ατόμων του πληθυσμού (Βάμβουκας, 2010· Ζαφειρόπουλος, 2015). Το δείγμα επιλέχθηκε από το δειγματοληπτικό πλαίσιο με τη μέθοδο της δειγματοληψίας συστάδων. Ως συστάδα ορίστηκε μία εκπαιδευτική δομή (ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ).

Το μέγεθος του δείγματος προέκυψε με τη χρήση πίνακα ο οποίος, «μέσω ενός μαθηματικού τύπου, υποδεικνύει το κατάλληλο μέγεθος ενός δείγματος πιθανοτήτων για έναν δεδομένο αριθμό του ευρύτερου πληθυσμού» (Morrison, 1993 οπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008, σ. 153). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση και την εκτίμηση του πληθυσμού της έρευνας, το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε σε 300 εκπαιδευτές.

2.3 Εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και δομήθηκε σε τρεις βασικούς άξονες. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με: α) την επιθυμία τους για διδακτική καθοδήγηση, β) την έννοια του mentoring, γ) το επιθυμητό μοντέλο mentoring. Σε αυτούς τους τρεις άξονες αντιστοιχούν τρεις διακριτές ενότητες με συνολικά 10 ερωτήσεις-δηλώσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις και επιλογές, οι οποίες διαβαθμίζονται με βάση τη κωδικοποιημένη πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert με τιμές 1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ (Robson, 2010).

Μετά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου κατασκευάστηκε μέσω της πλατφόρμας google drive η τελική εκδοχή του. Η αποστολή του συνδέσμου έγινε σταδιακά στις δομές ανάλογα με τον βαθμό ανταπόκρισης των εκπαιδευτών και μέχρι να συμπληρωθεί το μέγεθος του δείγματος. Τελικά ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου εστάλη σε δεκαοκτώ (18) Ι.Ε.Κ., δώδεκα (12) Σ.Δ.Ε. και πέντε (5) Κ.Δ.Β.Μ. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν 337, αριθμός που υπερκαλύπτει το δείγμα στόχο. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με την αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS 21. Στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω του υπολογισμού του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha καθώς και Διερευνητικές Παραγοντικές Αναλύσεις και έλεγχοι συγκρίσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Νοεμβρίου 2020-Απριλίου 2021.

2.4 Αξιοπιστία, εγκυρότητα και περιορισμοί της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ελέγχθηκαν η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Litwin, 1995) και χρησιμοποιήθηκαν η εγκυρότητα περιεχομένου και η παραγοντική εγκυρότητα.

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται κυρίως με το γεγονός ότι δεν υπάρχει αναλυτικός και εξαντλητικός κατάλογος των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται στις δομές από τις οποίες αντλήθηκε το δείγμα. Επίσης, η επιλογή του δείγματος από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες ενδεχομένως επηρεάζει την αντιπροσωπευτικότητά του, παρόλο που τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού και η υψηλή συμμετοχή στην έρευνα επιτρέπει την αναγωγή των συμπερασμάτων στο πληθυσμό με αρκετά αυξημένη ασφάλεια.

3. Αποτελέσματα και Συζήτηση

3.1 Προφίλ Συμμετεχόντων Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Από την αποτύπωση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στο Πίνακα 1 είναι εμφανές ότι αυτοί προέρχονται από διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων και προφανώς διαφορετικές διδακτικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελείται από πιστοποιημένους εκπαιδευτές ενηλίκων, δεδομένο που ήταν αναμενόμενο, καθώς η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί πλέον προϋπόθεση για απασχόληση ως εκπαιδευτής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης (Ν. 4485/2017). Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υψηλό ηλικιακό μέσο όρο. Ωστόσο, ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς είναι πάνω από 36 ετών, έχουν σχετικά μικρή εμπειρία ως εκπαιδευτές ενηλίκων, δεδομένο που δείχνει ότι αυτοί δεν εισέρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αμέσως μετά τις σπουδές τους αλλά έχοντας αποκτήσει εμπειρίες από άλλους χώρους απασχόλησης. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με εύρημα σχετικής μελέτης σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (E.E.) σύμφωνα με το οποίο οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων διαθέτουν 10-15 έτη επαγγελματικής εμπειρίας σε άλλες εργασιακές θέσεις πριν γίνουν εκπαιδευτές ενηλίκων (Buiskool et al., 2010). Το στοιχείο αυτό δημιουργεί υπόνοιες ότι ενδεχομένως οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν παγιωμένες παραδοχές για τη μάθηση ενηλίκων και τη διδασκαλία σε ενηλίκους, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τη βιογραφία τους ή την ενασχόλησή τους στη βασική εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων

Φύλο	Άνδρες: 128 (38%)		Γυναίκες: 209 (62%)	
	Σύνολο: 337 (100%)			
Ηλικίες	25-35	36-45	46-55	
	Σύνολο			
	38 (11,3%)	147 (43,6%)	152 (45,1%)	
	337 (100%)			

Μεταπτυχιακές σπουδές	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό		
	Σύνολο			
	Ναι: 192 (57%) (94,7%)	Όχι: 145 (43%) 337 (100%)	Ναι: 18 (5,3%)	Όχι: 319
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων	1-10	11-20	21-30	>30
	Σύνολο			
	181 (53,7%) 337 (100%)	125 (37,1%)	28 (8,3%)	3 (0,9%)
Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ	Ναι: 248 (73.6 %) Σύνολο: 337 (100%)	Όχι: 89 (26.4%)		

3.2 Επιθυμία Διδακτικής Καθοδήγησης

Όπως καταδεικνύεται στον Πίνακα 2, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμεί διδακτική καθοδήγηση είτε πάρα πολύ (34,4%), είτε πολύ (29,1%), είτε αρκετά (20,5%). Η επιθυμία για υποστήριξη είναι έκδηλη σε μεγάλο βαθμό, εύρημα που συμφωνεί με ευρήματα συναφών εγχώριων ερευνών, τα οποία αναγνωρίζουν τη σημασία του mentoring στη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών (Μπεαζίδου κ.ά, 2017· Phillips & Fragoulis, 2010· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Συγγενιώτη, 2018· Τρίκας & Κασιμάτη, 2020· Νικολάου, 2020· Φραγκούλης, 2017).

Πίνακας 2. Ο βαθμός επιθυμίας διδακτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
18	36	69	98	116	337
5,3%	10,7%	20,5%	29,1%	34,4%	100%

3.3 Αντιλήψεις για το mentoring

Οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε προσδιορισμούς που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Ambrosetti, 2014· Aspfors & Fransson, 2015· Branch, 2016· Ehrich, 2013· Johnson, 2002· Merriam, 1983· Roberts, 2000). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μοιράστηκαν σχεδόν εξίσου στις τρεις επιλογές που δίνονταν, γεγονός που συνάδει με τη βιβλιογραφία για την πολυπλοκότητα και την πολλαπλή ερμηνευτική απόδοση της έννοιας. Παρόλο που οι συμμετέχοντες προκρίνουν την υποστηρικτική σχέση προβάλλοντας ξεκάθαρα την ψυχοκοινωνική λειτουργία του mentoring (Kram, 1983), εξίσου σημαντικά ποσοστά έλαβαν οι απαντήσεις που θεωρούν το mentoring μαθησιακή διαδικασία (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017), υπογραμμίζοντας

ταυτόχρονα την εργαλειακή λειτουργία του (Gold, 1996). Σημαντικές κρίνονται, επίσης, και εκείνες οι απαντήσεις που ορίζουν το mentoring ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα προσδίδοντας σε αυτό οργανωσιακά χαρακτηριστικά (Banks et al., 2015).

Πίνακας 3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για το mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά					ΣΥΝΟΛΟ
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Διαδικασία μάθησης	7 2,1%	31 9,2%	111 32,9%	115 34,1%	73 21,7%	337 100%
Υποστηρικτική Σχέση	3 0,9%	27 8,0%	71 21,1%	109 32,3%	127 37,7%	337 100%
Ολοκληρωμένο πρόγραμμα	10 3,0%	26 7,7%	89 26,4%	115 34,1%	97 28,8%	337 100%

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις προσδοκίες τους από έναν μέντορα. Όπως αποτυπώνεται στο Πίνακα 4, οι εκπαιδευτές περιμένουν από έναν μέντορα κυρίως ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά θέματα, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση για επανεξέταση διδακτικών πρακτικών και καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών. Μέσα από τις προσδοκίες τους από τον μέντορα οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν ως βασικό χαρακτηριστικό του mentoring την ύπαρξη ενός στοχαστικού συνεργατικού πλαισίου στο οποίο ο μέντορας έχει το ρόλο του κριτικού συνεργάτη (Schon, 1987· Tang & Choi, 2007).

Στο πλαίσιο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για το mentoring οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν δέκα λόγους για τους οποίους θα συμμετείχαν σε ανάλογες διαδικασίες (Goff et al., 2014· Richter et al., 2013· Gold, 1996· Φραγκούλης, 2011). Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 5, στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτών, προτάχθηκαν, με μικρές διαφορές μεταξύ τους, η βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων, η ανατροφοδότηση, η ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής και η ενίσχυση της κριτικής/αναστοχαστικής σκέψης τους. Μία συνθετική κριτική ανάγνωση των παραπάνω στοιχείων δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων προσβλέπουν στο mentoring τη βελτίωση της διδακτικής τους συμπεριφοράς μέσα από ανατροφοδοτικές και αναστοχαστικές πρακτικές που συντελούνται σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα (Bell, 2001· Hargreaves & Fullan, 2000).

Πίνακας 4. Προσδοκίες εκπαιδευτών ενηλίκων από τον μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Καθοδήγηση στην εφαρμογή εκπ.τεχνικών	5 1,5%	11 3,3%	45 13,4%	140 41,5%	136 40,4%	337 100%
Ανατροφοδότηση	1 0,3%	10 3%	31 9,2%	106 31,5%	189 56,1%	337 100%
Αξιολόγηση δεξιοτήτων	11 3,3%	24 7,1%	50 14,8%	116 34,4%	136 40,4%	337 100%
Ενθάρρυνση για επανεξέταση διδακτικών πρακτικών	2 0,6%	8 2,4%	35 10,4%	107 31,8%	185 54,9%	337 100%
Ψυχολογική στήριξη	12 3,6%	25 7,4%	67 19,9%	92 27,3%	141 41,8%	337 100%
Λειτουργία ιδίου ως πρότυπο	9 2,7%	21 6,2%	64 19,0%	110 32,6%	133 39,5%	337 100%
Φιλική σχέση	19 5,6%	47 13,9%	99 29,4%	92 27,3%	80 23,7%	337 100%
Ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά θέματα	1 0,3%	9 2,7%	30 8,9%	107 31,8%	190 56,4%	337 100%
Καθοδήγηση στη μάθηση	3 0,9%	21 6,2%	51 15,1%	138 40,9%	124 36,8%	337 100%
Μετάδοση γνώσης	5 1,5%	30 8,9%	52 15,4%	117 34,7%	133 39,5%	337 100%

Ενδυνάμωση προς αυτονομία	10 3%	21 6,2%	48 14,2%	97 28,8%	161 47,8%	337 100%
Διάθεση χρόνου	7 2,1	27 8,0%	80 23,7%	112 33,2%	111 32,9%	337 100%

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις έννοιες που κατά την άποψή τους περιγράφουν την επιθυμητή σχέση με έναν μέντορα (Lankau & Scandura, 2002· Mcdonald & Flint, 2011· Rippon & Martin, 2003· Rogers, 2002). Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 6, η σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου είναι επιθυμητό να διέπεται κυρίως από αλληλοσεβασμό, αμφίδρομη συνεργασία και αλληλεπίδραση και ενσυναίσθηση. Τα ευρήματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν βασικά συστατικά μιας μεντορικής σχέσης (Crisp & Cruz, 2009· Eller et al., 2013· Terrion & Leonard, 2007).

Πίνακας 5. Κίνητρα συμμετοχής σε διαδικασίες mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής	3 0,9%	11 3,3%	49 14,5%	130 38,6%	144 42,7%	337 100%
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης σε θέματα διδακτικής	19 5,6%	32 9,5%	64 19%	120 35,6%	102 30,3%	337 100%
Διεύρυνση κοινωνικών επαφών	12 3,6%	56 16,6%	91 27%	90 26,7%	88 26,1%	337 100%
Προσαρμογή στη κουλτούρα του εκπ. οργανισμού	6 1,8%	27 8%	95 28,2%	115 34,1%	94 27,9%	337 100%
Διαχείριση άγχους και ανασφάλειας	38 11,3%	50 14,8%	81 24%	89 26,4%	79 23,4%	337 100%
Απόκτηση γνώσεων	12 3,6%	28 8,3%	68 20,2%	97 28,8%	132 39,2%	337 100%

διδασκτικής μεθοδολογίας						
Ανατροφοδότηση	5 1,5%	6 1,8%	48 14,2%	117 34,7%	161 47,8%	337 100%
Ενίσχυση κριτικής/αναστοχαστικής σκέψης	2 0,6%	15 4,5%	49 14,5%	137 40,7%	134 39,8%	337 100%
Αναβάθμιση προσόντων	4 1,2%	25 7,4%	66 19,6%	100 29,7%	142 42,1%	337 100%
Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων	6 1,8%	14 4,2%	47 13,9%	98 29,1%	172 51%	337 100%

Η μετάδοση γνώσης βρίσκεται χαμηλά στις δηλώσεις τους, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτές, στη πλειοψηφία τους, δεν επιθυμούν γραμμική εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων (Collins, 1991· Day, 2003· Rogers, 2002). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι εκφράζουν αρνητική στάση στην ύπαρξη σχέσεων ιεραρχίας, άποψη η οποία συνάδει με τη θέση που υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι ιεραρχικές σχέσεις αποτρέπουν τον καθοδηγούμενο να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία, δυσχεραίνουν την ανταλλαγή απόψεων, εμποδίζουν τη μάθηση (Brown et al., 2006) και συχνά καταστρέφουν την αίσθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης που πρέπει να στηρίζει τη μεντορική σχέση (Ambrosetti & Dekkers, 2010· Jones, 2009· Rippon & Martin, 2003).

Πίνακας 6. Έννοιες που περιγράφουν μια επιθυμητή σχέση με έναν μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Αλληλοσεβασμός	0 0	3 0,9%	15 4,5%	84 24,9%	235 69,7%	337 100%
Ενσυναίσθηση	0 0	4 1,2%	21 6,2%	101 30%	211 62,6%	337 100%
Αμφίδρομη συνεργασία και αλληλεπίδραση	0 0	2 0,6%	14 4,2%	96 28,5%	225 66,8%	337 100%
Μετάδοση γνώσης	4 1,2%	17 5,0%	64 19%	92 27,3%	160 47,5%	337 100%

Ιεραρχία	45 13,4%	71 21,1%	111 32,9%	58 17,2%	52 15,4%	337 100%
Ισοτιμία	7 2,1%	24 7,1%	79 23,4%	105 31,2%	122 36,2%	337 100%

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται όχι μόνο τον μέντορα αλλά και τους εαυτούς τους ως πηγή γνώσης, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο σε μία ισότιμη σχέση (Brookfield, 2006). Παρατηρείται, ωστόσο, σχετικά υψηλό ποσοστό (32,9%) στη διαβάθμιση «Αρκετά» ως προς την ιεραρχία, το οποίο δείχνει ότι μία μερίδα εκπαιδευτών ενηλίκων βλέπει το mentoring από μία παραδοσιακή οπτική με ρόλους ιεραρχίας (McConnell & Geesa, 2019). Μία πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να αναζητηθεί στις εμπειρίες των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με μορφές επιμόρφωσης, στις οποίες οι ρόλοι ιεραρχίας είναι απόλυτα εμφανείς.

3.4 Απόψεις για το σχεδιασμό μοντέλου mentoring

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών για το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring, αρχικά διερευνήθηκαν οι εμπειρίες τους σε μορφές άτυπου mentoring. Όπως καταδεικνύεται στον Πίνακα 7, οι εκπαιδευτές έχουν συμβουλευτεί συναδέλφους τους σε σημαντικό βαθμό, εύρημα που επιβεβαιώνει τη τάση που εμφανίζεται συχνά στις μαθησιακές διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτές να αποζητούν τη συμβουλευτική καθοδήγηση των συναδέλφων τους. Αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσονται στη καθημερινή εργασιακή τους ζωή και δεν έχει χαρακτηριστικά οργάνωσης από θεσμικά όργανα (Cox, 2005· Russell & Adams, 1997).

Από την άλλη, από ότι φαίνεται στον Πίνακα 8, συχνά λειτουργούν και οι ίδιοι ως άτυποι μέντορες για κάποιους συναδέλφους τους.

Πίνακας 7. Οι Εκπαιδευτές ενηλίκων ως καθοδηγούμενοι από συναδέλφους-μέντορες

Συχνότητες/ποσοστά					
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
15 4,5%	35 10,4%	100 29,7%	123 36,5%	64 19%	337 100%

Πίνακας 8. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων ως μέντορες σε συναδέλφους τους

Συχνότητες/ποσοστά					
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
33	43	85	109	67	337
9,8%	12,8%	25,2%	32,3%	19,9%	100%

Μελετώντας συγκριτικά τους Πίνακες 7 και 8 διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές έχουν εμπειρίες από άτυπο mentoring καθώς έχουν υπάρξει καθοδηγούμενοι ή μέντορες από ή σε συναδέλφους τους. Πρόκειται για συνήθη πρακτική εκπαιδευτικής συνεργασίας, η οποία υποκαθιστά την απουσία ενός επίσημα οργανωμένου συστήματος υποστήριξης των εκπαιδευτών και περιλαμβάνει συζητήσεις με συναδέλφους που εκτιμούν (Knight et al., 2006· Simon et al., 2011). Το εύρημα επιδέχεται πολλές αναγνώσεις. Μία ανάγνωση επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό για ύπαρξη υποστηρικτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κουτσούκος, 2021· Μπεαζίδου κ. ά, 2017· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Phillips & Fragoulis, 2010· Συγγενιώτη, 2018· Τρίκας & Κασιμάτη, 2020· Φραγκούλης, 2017). Μία άλλη ανάγνωση δημιουργεί σκέψεις ως προς την καταλληλότητα της εκπαίδευσης που δέχονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς και για τις διαδρομές πιστοποίησης των προσόντων τους, εγείροντας ερωτήματα για τη πιστοποιημένη (formal) και τη πραγματική (actual) επάρκειά τους (Ellström, 1992). Μία τρίτη ανάγνωση συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία η πλειονότητα των μεντορικών σχέσεων έχει άτυπη μορφή (Phillips-Jones, 1983) και αυτή ικανοποιεί περισσότερο τους καθοδηγούμενους (Fagenson, 1989). Μία τέταρτη ανάγνωση δείχνει ότι το μοντέλο του mentoring στο οποίο οι μέντορες, ως αυθεντίες, μπορούσαν να μεταδώσουν αντιλήψεις, γνώσεις, αρχές στους καθοδηγούμενους δεν ισχύει πλέον (Hargreaves & Fullan, 2000). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δείχνουν να συμμερίζονται την άποψη του Kolb (2015, σ. 300). ότι «η εκπαίδευση δεν είναι εφαρμογή τεχνικών αλλά μοίρασμα σημανουσών σχέσεων και εμπειριών», εργαλεία μάθησης δεν είναι η μεταφορά τεχνογνωσίας αλλά η ύπαρξη αναστοχαστικών διεργασιών σε συνεργατικά περιβάλλοντα. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι έμπειροι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να υποστηριχτεί ότι το mentoring είναι σημαντικό όχι μόνο για νεοεισερχόμενους στο χώρο εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και για έμπειρους (Αμανατίδου, 2018· Burstein & Eli Kohn, 2017). Πάντως, σε όλες τις αναγνώσεις φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι συνάδελφοι, στο χώρο εργασίας, είναι η βασική πηγή γνώσης και καθοδήγησης για τους εκπαιδευτές (Hargreaves & Fullan, 2000) και ότι κάποιοι εκπαιδευτές μπορούν να είναι αποτελεσματικοί μέντορες (Hobson et al., 2009). Ανάλογα ευρήματα έχουν δώσει και άλλες έρευνες, στις οποίες εκφράζεται η επιθυμία των συμμετεχόντων για κοινωνική μάθηση υπό μορφή καθοδήγησης και συζητήσεις με συναδέλφους (Knight et al., 2006· Simon et al., 2011).

Στο ερώτημα από ποιόν θα ζητούσαν διδακτική καθοδήγηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 9, θα ζητούσαν mentoring από κάποιον συνάδελφό τους με εξειδικευμένες σπουδές, από κάποιον συνάδελφο με εμπειρία και από κάποιον συνάδελφο που εκτιμούν. Επιπρόσθετα, η επισήμανση των συμμετεχόντων ότι θα απευθύνονταν σε «συνάδελφο που εκτιμούν» αναδεικνύει τη προσωπική σχέση ως

σημαντικό παράγοντα ποιότητας του mentoring (Ambrosetti, 2014· Ehrich, 2013· Johnson, 2002· Rippon & Martin, 2003), προσφέροντας εμπειρική υποστήριξη στη ψυχοκοινωνική διάσταση του mentoring (Kram, 1983). Πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις τους εμφανίζονται άτομα που έχουν θεσμικό ρόλο στον εκπαιδευτικό οργανισμό (π.χ. διευθυντής). Το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει απροθυμία των εκπαιδευτών ενηλίκων να εμπιστευτούν ένα πρόσωπο εξουσίας σε ρόλο μέντορα (Daloz, 1986).

Πίνακας 9. Άτομα στα οποία οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα απευθύνονταν για mentoring

Από:	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Εκπαιδευόμενοι	78 23,1%	96 28,5%	94 27,9%	49 14,5%	20 5,9%	337 100%
Συνάδελφο με εμπειρία	2 0,6%	14 4,2%	50 14,8%	144 42,7%	127 37,7%	337 100%
Συνάδελφο με ειδικές σπουδές	1 0,3%	7 2,1%	47 13,9%	130 38,6%	152 45,1%	337 100%
Κάποιον με θεσμικό ρόλο (π.χ. διευθυντή)	24 7,1%	59 17,5%	95 28,2%	101 30%	58 17,2%	337 100%
Συνομήλικο συνάδελφο	69 20,5%	73 21,7%	124 36,8%	52 15,4%	19 5,6%	337 100%
Συνάδελφο που εκτιμώ	8 2,4%	19 5,6%	48 14,2%	136 40,4%	126 37,4%	337 100%
Συνάδελφο με κοινά ενδιαφέροντα	22 6,5%	56 16,6%	94 27,9%	96 28,5%	69 20,5%	337 100%

Κατόπιν, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το χρονικό πλαίσιο ή τη διάρκεια που θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε mentoring. Στις απαντήσεις τους, όπως αποτυπώνονται στο Πίνακα 10, οι εκπαιδευτές ενηλίκων προκρίνουν το δια βίου mentoring και ακολουθούν σχεδόν ισόβαθμα το mentoring εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων και το mentoring στο πρώτο διάστημα εργασίας. Η επιθυμία για δια βίου mentoring δείχνει ότι οι συμμετέχοντες ενστερνίζονται την άποψη του Brookfield (1995, όπ.αναφ. Καλογρίδη, 2011,

σ.45) ότι το να γίνει κάποιος ικανός δάσκαλος είναι μια διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ και αναγνωρίζουν τη διαχρονική ωφελιμότητα του mentoring (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017), άποψη η οποία έχει αναδειχτεί και σε άλλες έρευνες (Βογιατζή, 2015· Φραγκούλης, 2017). Οι υψηλές θέσεις των επιλογών «εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων» και «στο πρώτο διάστημα εργασίας» αντανakλούν τις εμπειρίες των εκπαιδευτών ενηλίκων από συνήθεις πρακτικές επιμόρφωσης, οι οποίες διαμόρφωσαν παγιωμένες αντιλήψεις. Η επιλογή του mentoring οποιαδήποτε στιγμή εντός διδακτικού ωραρίου αξιολογήθηκε χαμηλότερα, γεγονός που μπορεί να δείχνει τη προθυμία των συμμετεχόντων να διαθέσουν προσωπικό χρόνο για κάτι που θεωρούν πολύ χρήσιμο.

Πίνακας 10. Επιθυμητό χρονικό πλαίσιο συνεργασίας με τον μέντορα

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Οποιαδήποτε στιγμή εντός διδακτικού ωραρίου	36 10,7%	51 15,1%	84 24,9%	86 25,5%	80 23,7%	337 100%
Εκτός διδακτικού ωραρίου με μορφή σεμιναρίων	11 3,3%	22 6,5%	86 25,5%	114 33,8%	104 30,9%	337 100%
Στο πρώτο διάστημα εργασίας	23 6,8%	38 11,3%	81 24%	91 27%	104 30,9%	337 100%
Δια βίου	9 2,7%	22 6,5%	58 17,2%	108 32%	140 41,5%	337 100%

Τέλος ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια το επιθυμητό οργανωτικό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring. Όπως αποτυπώνεται στο Πίνακα 11, λαμβάνοντας υπόψη αθροιστικά τα ποσοστά στις κλίμακες «Πάρα πολύ», «Πολύ» και «Αρκετά», σε υψηλές θέσεις ιεραρχήθηκαν οι επιλογές «ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μία την άλλη», «οι συναντήσεις έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο», το mentoring «είναι μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου» και «σχεδιασμός των συναντήσεων από κοινού από τον μέντορα και τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτές». Από τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτές αφενός επιθυμούν μία καλά οργανωμένη διαδικασία mentoring, αφετέρου επιθυμούν να έχουν και οι ίδιοι εμπλοκή και να συναποφασίζουν για θέματα που τους αφορούν. Τα ευρήματα συναντούν τη βασική προϋπόθεση μάθησης ενηλίκων που είναι, μεταξύ άλλων, η άρτια οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν (Κόκκος, 2005),

καθώς και τη τάση των ενήλικων εκπαιδευόμενων για ενεργητική συμμετοχή, η οποία είναι συνυφασμένη με την ενηλικιότητα (Meriam & Cafarella, 1999· Rogers, 2002). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η επιθυμία τους για αλληλεπίδραση μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα ιεραρχικά ισότιμων ατόμων, στα οποία οι ρόλοι μέντορα και καθοδηγούμενου εναλλάσσονται (Angelique et al., 2002· Gardiner, 2010· Hobson et al., 2009). Επίσης, το εύρημα ότι οι εκπαιδευτές επιθυμούν οι μεντορικές συναντήσεις να έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι δομημένες δραστηριότητες και το στοχευμένο mentoring (targeted mentoring) αναπτύσσουν επαγγελματικά τους καθοδηγούμενους περισσότερο από τις μη δομημένες δραστηριότητες και το γενικευμένο mentoring (generalized mentoring), διότι συνδέονται με συγκεκριμένες ανάγκες (Taylor, 2006· Stanulis et al., 2012). Η επιθυμία να είναι το mentoring ενταγμένο στον εκπαιδευτικό οργανισμό δείχνει επιθυμία για μία διαδικασία σχεδιασμένη στη βάση σαφώς προσδιορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, συνδεδεμένων με τις ανάγκες των καθοδηγούμενων (Banks et al., 2015). Η άποψη αυτή δίνει σημαίνουσα θέση στον εκπαιδευτικό οργανισμό και του αναγνωρίζει μία μετασχηματιστική δυναμική (Moloi, 2010· Retna & TeeNg, 2016· Schechter, 2008). Η επιθυμία των συμμετεχόντων οι συναντήσεις να έχουν συγκεκριμένη διάρκεια εντάσσεται στη επιθυμία τους για καλή οργάνωση όλης της διαδικασίας και ταυτόχρονα αντανακλά την ανάγκη κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου να γνωρίζει επακριβώς τους στόχους, το περιεχόμενο και τις ενέργειες της εκπαιδευτικής διεργασίας που συμμετέχει (Courau, 2000). Οι απόψεις τους αναφορικά με τη διάρκεια του mentoring (συνεχές ή μικρής διάρκειας) μπορούν να εξηγηθούν σε σχέση με τη στάση τους στη μάθηση. Είναι γεγονός ότι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που είχαν στο παρελθόν και ήταν μικρής διάρκειας έχουν διαμορφώσει προτιμώμενους τρόπους μάθησης, οι οποίοι έχουν παγιωθεί (Kelly, 2010). Εξάλλου, οι περισσότερες υποστηρικτικές δράσεις αφορούν την εισαγωγική επιμόρφωση και είναι ενσωματωμένες σε προγράμματα ένταξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Andrea, 2010· McIntyre & Green-Hobson, 2017). Ωστόσο, φαίνεται ότι ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών επιθυμούν να έχουν συνεχές mentoring υιοθετώντας τη θέση του Brookfield (1989) ότι το να γίνει κάποιος καλός δάσκαλος είναι μία διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ.

Χαμηλά ιεραρχήθηκαν το mentoring εξ αποστάσεως (E-mentoring), καθώς και οι μορφές «ένας προς έναν» (one-to one mentoring), και «πολλοί μέντορες με έναν καθοδηγούμενο» (many-to-one mentoring), καθώς και οι προγραμματισμένες συναντήσεις. Οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν δύσπιστη στάση απέναντι στις δύο ακραίες μορφές του mentoring, τη κλασική παραδοσιακή μορφή του «ένας προς έναν» και τη τεχνολογικά προηγμένη μορφή του εξ αποστάσεως mentoring. Μία ερμηνεία αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να είναι για μεν τη κλασική μορφή ότι παραπέμπει σε ιεραρχικές σχέσεις που δεν επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή στη μεντορική διαδικασία, για δε την εξ αποστάσεως μορφή του, η πιθανή δυσκολία στη χρήση διαδικτυακών εργαλείων (Colky & Young, 2007· Ehrich, 2013) ή η απουσία εξοικείωσης και σχετικής εμπειρίας με τη συγκεκριμένη μορφή.

Πίνακας 11. Επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής mentoring

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Ενταγμένο στον εκπ. οργανισμό	6 1,8%	16 4,7%	68 20,2%	141 41,8%	106 31,5%	337 100%
Μέρος ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου	2 0,6%	13 3,9%	68 20,2%	148 43,9%	106 31,5%	337 100%
Εφαρμογή εξ αποστάσεως	26 7,7%	42 12,5%	92 27,3%	97 28,8%	80 23,7%	337 100%
Μικρής διάρκειας	7 2,1%	16 4,7%	68 20,2%	114 33,8%	132 39,2%	337 100%
Συνεχές	5 1,5%	17 5%	65 19,3%	128 38%	122 36,2%	337 100%
Επιλογή μέντορα από τον καθοδηγούμενο	6 1,8%	24 7,1%	74 22%	121 35,9%	112 33,2%	337 100%
Προγραμματισμένες συναντήσεις	15 4,5%	30 8,9%	83 24,6%	110 32,6%	99 29,4%	337 100%
Συγκεκριμένο περιεχόμενο συναντήσεων	2 0,6%	5 1,5%	34 10,1%	121 35,9%	175 51,9%	337 100%
Συγκεκριμένη διάρκεια συναντήσεων	7 2,1%	11 3,3%	76 22,6%	127 37,7%	116 34,4%	337 100%
Σχεδιασμός συναντήσεων από κοινού (μέντορα-καθοδηγούμενου)	5 1,5%	6 1,8%	58 17,2%	118 35%	150 44,5%	337 100%
Ένας μέντορας συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτή	15 4,5%	25 7,4%	85 25,2%	109 32,3%	103 30,6%	337 100%
Ένας μέντορας συνεργάζεται με πολλούς εκπαιδευτές	8 2,4%	18 5,3%	80 23,7%	116 34,4%	115 34,1%	337 100%

Πολλοί μέντορες συνεργάζονται με έναν εκπαιδευτή	64 19%	61 18,1%	96 28,5%	69 20,5%	47 13,9%	337 100%
Ομάδες εκπαιδευτών ανταλλάσσουν εμπειρίες και υποστηρίζουν η μία την άλλη	6 1,8%	8 2,4%	63 18,7%	105 31,2%	155 46%	337 100%

3.5 Συγκρίσεις

Από τους ελέγχους συγκρίσεων που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι η ηλικία, η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και η πιστοποίηση είναι παράγοντες που διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτών. Συγκεκριμένα, οι ηλικιακές ομάδες 25-35 και 36-45 επιθυμούν δια βίου mentoring, με ανταλλαγή εμπειριών και αμοιβαία υποστήριξη σε ομάδες εκπαιδευτών, άποψη που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτές 25-45 ετών από εκείνους των 46-55 ετών. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων ηλικίας 25-45 ετών, οι οποίοι αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτών ενηλίκων, απομακρύνονται από τα παραδοσιακά μοντέλα mentoring και την «εργαλειακή υποστήριξη» (Richter et al., 2013), εστιάζουν στον μετασχηματισμό και όχι στη μετάδοση της γνώσης (Cochran-Smith & Paris, 1995) και αναγνωρίζουν τη διαχρονική ωφελιμότητα του mentoring, το οποίο συνδέουν με τη δια βίου μάθηση (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

Επίσης, οι έχοντες μικρή εμπειρία (1-10 έτη) και οι μη πιστοποιημένοι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται το mentoring ως μετάδοση γνώσεων από συναδέλφους, μέσα από παρακολουθήσεις διδασκαλιών, σε μία διακριτή φάση προετοιμασίας για το διδακτικό τους έργο (Banks et al., 2015). Οι αντιλήψεις αυτές εντάσσονται σε μία γραμμική τεχνοκρατική προοπτική στην οποία οι καθοδηγούμενοι αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι «τεχνίτες», που ακολουθούν ένα πρότυπο. Αντίθετα, οι έμπειροι και οι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές, 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, 2016). Συμμερίζονται με τις αντιλήψεις αυτές, τη θέση του Mezirow (2007) σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι προσθήκη γνώσεων αλλά μετασχηματισμός υπάρχουσας γνώσης μέσα από κριτικό στοχασμό. Ανάλογο εύρημα βρέθηκε σε έρευνα των Moor και των συνεργατών του (2005) στην οποία οι πιο έμπειροι εκπαιδευτές επιζητούν υποστήριξη για ενδυνάμωση και προσωπική αλλαγή.

4. Συμπεράσματα-Πρόταση εφαρμογής μοντέλου

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταρχήν φάνηκε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ανεξάρτητα από την επιστημονική τους αφετηρία, επιθυμούν να έχουν mentoring. Παρόλο που οι εμπειρίες τους προέρχονται από πρακτικές άτυπου δυαδικού mentoring, συναινούν σε ένα πλαίσιο εφαρμογής που έχει χαρακτηριστικά τυπικού mentoring, καλά σχεδιασμένου και οργανωμένου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, το οποίο χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτών και στις συνθήκες του οργανισμού

(Singh et al., 2002), Ωστόσο, διαφέρει από το τυπικό mentoring στο ότι οι στόχοι στο κλασσικό τυπικό mentoring συνήθως είναι βραχυπρόθεσμοι και η διάρκειά του συγκεκριμένη (Ragins et al., 2000), ενώ οι εκπαιδευτές ενηλίκων προτιμούν ένα διαχρονικό mentoring. Επίσης, με βάση τη τυπολογία των Young et al. (2005), επιλέγουν ένα διαδραστικό mentoring, στο οποίο μέντορες και καθοδηγούμενοι καθορίζουν από κοινού στόχους, περιεχόμενο και δράσεις. Πιστεύουν ότι το ομαδικό mentoring με ομότιμους συνιστά στρατηγική ενεργού μάθησης, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η μάθηση είναι σχεσιακή και η γνώση παράγεται μέσα από συνεργατική αλληλεπίδραση (Freire & Shor, 2011). Η προτίμηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε μορφές ομαδικού mentoring με δια βίου χαρακτήρα επιβεβαιώνει εύρημα της ερευνητικής μελέτης GRUNDTVIG-RETRO στην οποία προτάθηκαν «ομάδες εποπτείας, συμβουλευτική ομοτίμων και διαρκής εκπαίδευση» (Αρμάος κ.ά 2010. σ. 36).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων περιγράφουν ένα προφίλ μέντορα με χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων και θεωρούν ως βασικό προσόν του μέντορα τη κατάρτισή του σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και στο mentoring.

Καταληκτικά, ένα γενικό συμπέρασμα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν διαμορφώσει ένα αντιληπτικό πλαίσιο mentoring το οποίο αναγνωρίζει στοιχεία από τη θεωρία του mentoring, τις θεωρίες μάθησης και τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων και παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

α. συνδυάζει παραδοσιακά-τεχνοκρατικά και αναστοχαστικά-μετασχηματιστικά μοντέλα mentoring, με μία αναδυόμενη, ωστόσο, τάση μετακίνησης από το εργαλειακό mentoring και τη μετάδοση γνώσης στο αναστοχαστικό mentoring και στο μετασχηματισμό της γνώσης, τονίζοντας, με αυτό τον τρόπο, τη σύνδεση του mentoring με τη δια βίου μάθηση,

β. στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης,

γ. αντιστοιχεί στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και λαμβάνει υπόψη τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων.

Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας κατευθύνουν στη διαμόρφωση ενός αναπτυξιακού μοντέλου το οποίο αντιμετωπίζει το mentoring ως συνεχή, ομαδική στοχαστική διεργασία μάθησης (Κουτσούκος, 2022). Ένα τέτοιο μοντέλο χρησιμοποιεί ως βάση το κύκλο μάθησης του Kolb, αξιοποιεί την τάση του ατόμου για αυτοδιάθεση, αυτοκαθοδήγηση και αυτοδιαχείριση της μάθησης (Knowles, 1998) καθώς και την εν δυνάμει κριτικοαναστοχαστική ικανότητα του ατόμου (Mezirow, 2007) και στοχεύει στην υποκίνηση (inspiration), ανάπτυξη (development), ενδυνάμωση (empowerment) και δράση (action) των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι συμμετέχοντες σε μία διαδικασία mentoring περνούν από διάφορα στάδια με διαφορετικές αναπτυξιακές δεξιότητες σε κάθε στάδιο, μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, εξετάζουν και αμφισβητούν παραδοχές και συμπεριφορές, αποφασίζουν και δρουν.

Βασικοί πυλώνες του μοντέλου είναι οι ομαδικές διεργασίες και οι αναστοχαστικές πρακτικές (Κουτσούκος, 2022). Οι ομαδικές διεργασίες αφορούν είτε σε mentoring μεταξύ εκπαιδευτών που διαθέτουν περίπου την ίδια εμπειρία και λειτουργούν ταυτόχρονα ως μέντορες και καθοδηγούμενοι (peer mentoring) είτε στην ύπαρξη ενός μέντορα με γνώσεις και εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και ομάδας καθοδηγούμενων εκπαιδευτών (mentoring circles). Μπορεί, επίσης, να έχει τη μορφή πυραμίδας, δηλαδή να περιλαμβάνει μία ομάδα καθοδηγούμενων νέων εκπαιδευτών (στη βάση της πυραμίδας), οι οποίοι

καθοδηγούνται από μία μικρή ομάδα έμπειρων εκπαιδευτών (στο μέσον της πυραμίδας) και κάποιους πιο εξειδικευμένους και έμπειρους εκπαιδευτές που εποπτεύουν (στη κορυφή της πυραμίδας) (Ramani et al., 2006). Σε κάθε περίπτωση το mentoring είναι συνεργατικό και χαρακτηρίζεται από σχέσεις ισότιμες. Επίσης, διαθέτει την ευελιξία οι ομάδες να συγκροτούνται με πρωτοβουλία και ευθύνη των συμμετεχόντων, γεγονός που καθιστά το mentoring αυτοδιαχειριζόμενο (self-managed mentoring) και το συνδέει με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Cunningham, 2017) και τη βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων για αυτορρύθμιση και της ελευθερίας των εκπαιδευόμενων να ορίζουν τις πηγές μάθησής τους και τους μαθησιακούς στόχους και να κατασκευάζουν τις δικές τους εμπειρίες μάθησης (Knowles, 1998).

Οι αναστοχαστικές πρακτικές αφορούν συνεχή ανατροφοδότηση (Tonpa, 2017), διερευνητικές ερωτήσεις που επιτρέπουν τους καθοδηγούμενους να αποδομήσουν και να επαναδομήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Bjerkholt et al., 2014), αφηγήσεις ιστοριών (Bolton, 2001), ημερολόγια (Thorpe, 2004), σχολιασμούς βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών (Harrison & Lee, 2011) και συζητήσεις (Deglau et al., 2006). Το μοντέλο έχει την ευελιξία να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες και στα συγκείμενα του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εφαρμόζεται συμβάλλοντας στον μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασίου, Α. (2006). Η υποκίνηση των ενηλίκων όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 12-17.
- Αμανατίδου, Ε. (2018). *Διερεύνηση Διευθυντών και Υποδιευθυντών σε σχέση με το ρόλο τους ως μέντορες* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for Mentoring pre-service teachers. *International Journal of Teacher Education*, 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*, 35(6), 42 – 55.
- Andrea, P. (2010). *The impact of mentoring pre-service teachers on the mentor teacher* (Doctoral Dissertation). Western Michigan University.
- Angelique, H., Kyle, K. & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: new strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26, 195-209.
- Αρμάος, Ρ., 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.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Βαλάση, Δ. (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής-Mentoring*. ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ.

- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική. Έρευνα και Μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- 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.
- Banks, J., Conway, P., Darmody, M. Leavy, A., Smyth, E. & Watson, D. (2015). *Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme*. Working Paper 514, ESRI.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F.R. (2014). Hvordan Kan Veiledningssamtaler åpnefor kritisktenkning? (How do mentoring practices promote critical thinking?). *Uniped*, 37(4),19-31.
- Βογιατζή, Α. (2015). *Απόψεις φιλολόγων για την αξιοποίηση του Mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bolton, G. (2001). *Reflective practice: Writing and professional development*. Paul Chapman Publishing.
- Branch, A.L. (2016). *The relationship between new virtual teacher job satisfaction and mentoring* (Doctoral Dissertation). Carson Newman University.
- Brookfield, S. (1989). Teaching roles and teaching styles. In C., Titmus (ed.) *Lifelong Education for adults: An International Handbook* (pp. 208-212). Pergamon.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. Jossey-Bass.
- Buiskool, B.J., Broek, S.D., Van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. *Andragoške Studije*, 2, 185–187. <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/70>
- Burstein, A.B., & Eli Kohn, K. (2017) What Makes a Good School Leadership Program? A Qualitative Study of the Lookstein Center Educational Leadership Advancement Initiative (ELAI). *Journal of Jewish Education*, 83(2), 109-132.
- Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 27-55.
- CEDEFOP (2013, June). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf
- Cochran-Smith, M. & Paris, C.L. (1995). Mentor and Mentoring: Did Homer have it right. In J.Smyth (ed.) *Critical discourses on teacher development* (pp.181-202). Cassell.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Colky, D., & Young, H. (2007). Mentoring in the virtual organization: keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(6), 433-447.

- Collins, M. (1991). *Adult Education as vocation. A critical role for the adult educator*. Routledge.
- Cosner, Sh., & Jones, M.F. (2016). Leading school-wide improvement in low performing schools facing conditions of accountability: Key actions and considerations. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 41-57.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Cox, E. (2005). For better, for worse: The matching process in formal mentoring schemes. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 403-414.
- Crisp, G. and Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education* 50(6), 525-545.
- Crutcher, A.P., & Naseem, S. (2016). Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research. *Journal Educational Review*, 68(1), 40-55.
- Cunningham, I. (2017). *The Wisdom of Strategic Learning. The Self-Managed Learning Solution*. Routledge.
- Daloz, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. Jossey-Bass.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφ. Α.Βακάλη). Τυπωθήτω_Δαρδανός.
- Deglau, D., Ward, P., O'Sullivan, M. & Bush, K. (2006). Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 413-427.
- Ehrich, E.A. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. University of Queensland.
- Eller, L.S. Lev, E.L. & Feurer, A. (2013). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34(5), 815-820.
- Ellström, P.E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. (Competence, education and learning in the workplace life)*. Publica/Norstedts.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία: Επιστημονική Έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Πολιτεία.
- Fagenson, E.A. (1989). The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Proteges Versus Non-Proteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10(4), 309-320.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Κέδρος.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα εκπαίδευση*. (μτφ. Γ.Κουλαουζίδης). Μεταίχμιο.
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246.
- Goff, P.A., Jackson, M.C., DiLeone, B.A., Culotta, C.M., & DiTomasso, N.A. (2014). The essence of innocence: consequences of dehumanizing black children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(4), 526-545.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), (pp. 548-594). Association of Teacher Educators. Macmillan.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Harrison, J.K., & Lee, R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education program. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 199-217.
- 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.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Μεταίχμιο.
- Johnson, B. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96.
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4, 4-21.
- Kappelman, L., & Richards, T. (1996). Training, empowerment, and creating a culture for change. *Empowerment in Organizations*, 4(3), 26-29.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Καλογρίδη, Σ. (2011). Η αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση ως στρατηγική μάθησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο: Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Πανιτσίδου & Γ. Ζαρίφης (2011). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων* (σελ. 43-58). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Kelly, M. (2010). *Learning Styles – Understanding and Using Learning Styles*. <http://72educators.about.com>
- Knowles, M. (1998). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing Company.
- Κόκκος, Α. (2005). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016). Επισκόπηση βασικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring εκπαιδευτικών. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.). Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα». Τόμος Β' (σελ. 505-516). Διάδραση.
- Κουτσούκος, Μ. (2021). *Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτσούκος, Μ. (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διδακτική και Mentoring*. Ρώμη.

- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Lankau, M.J., & Scandura, T.A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790.
- Litwin, M.S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Sage Publications.
- Λουκά, Δ., & Πέτσιου, Χ. (2016). Το mentoring στην εκπαίδευση. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, & Π. Ορφανός Π. (επιμ.). *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο*, (σελ. 673-681).
- McConnell, K., & Geesa, R. (2019). Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86-101.
- McDonald, L., & Flint, A. (2011). Effective Mentoring Skills: A Collaborative Effort. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(1), 33-46.
- McInerney, P., & Green-Thompson, L. (2017). Teaching and learning theories and teaching methods used in postgraduate education in the health sciences: a scoping review protocol. *JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 15(4), 899-904.
- Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 161-173.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Moloi, K.C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30, 621-633.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Department for Education and Skills.
- Μπαγάκης, Γ., & Τσίγκου, Π. (2017). *Διερεύνηση το θεσμού του Μέντορα*. Γρηγόρης.
- Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ., & Κουγιουμτζίδου, Ε. (2017). Το mentoring στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιολόγηση των νηπίων. *European Conference Mentoring: Impacts on Professional Development of Teachers* (σελ. 46-65). Project Erasmus. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας.
- N.4485/2017 (ΦΕΚ 114/Α/4-8-2017) «*Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*».
- Νικολάου, Κ. (2020). *Διερεύνηση του ρόλου του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- 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, 112-130.
- 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.
- Phillip-Jones, L.L. (1983). Establishing a formalized mentoring program. *Training Development Journal*, 2, 38-42.
- 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), 1177-119.
- Ramani, S., Gruppen, L., & Kachur, E.K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), 404-408.
- 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.
- Retna, K., & TeeNg, P. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *British Education Leadership, Management & Administration Society*, 30(1), 10-18.
- Rice, R. (2007, September 5-8). *The Mentor's use of Adult Learning Theories: are theory and practice co-extensive?* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London. http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/166216.html
- 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.
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 211-226.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφ. Νταλάκου-Βασιλικού): Gutenberg.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Russell, J.E., & Adams, M.D. (1997). The changing nature of Mentoring in Organizations: An introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1-14.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass.

- Simon, S., Campbell, S., Johnson, S., & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early-career science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 29(1), 5-23.
- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe, S. (2002). Informal Mentoring as an Organizational Resource. *Long Range Planning Journal*, 35, 389-405.
- Stanulis, R.N., Little, S., & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28, 32-43.
- Συγγενιώτη, Α. (2018). Ο θεσμός του mentoring (Συμβουλευτική Καθοδήγηση) κατά την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Tang, S.Y.F., & Choi, P.L. (2007). Connecting Theory and Practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401.
- Taylor, K. (2006). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. Στο J.Mezirow & Συνεργάτες, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Επιμ. Α. Κόκκος, μτφ. Γ. Κουλαουζίδης) (σελ. 183-210). Μεταίχμιο.
- 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.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Tonna, M.A. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227.
- Τρίκας, Μ. & Κασιμάτη, Α. (2020). Η σημασία και ο ρόλος του μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 8(1), 143-162.
- Vogt, J., & Murrell, K. (1990). *Empowerment in Organizations*. Pfeiffer and Company.
- 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. (2011). Η αξιοποίηση του Mentoring στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανακτήθηκε 20/7/2018, από http://adulteduc.gr/e-platform/pluginfile.php/1941/course/section/207/mentoring_forum.pdf
- Φραγκούλης, Ι. (2013). Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης. INEDIBIM.
- Φραγκούλης, Ι. (2017). Απόψεις τεχνολόγων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Πρακτικά 3^{ου}

Επιστημονικού Συνεδρίου ΑΣΠΑΙΤΕ «Επαγγελματική Εξέλιξη και Ανάπτυξη του Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού» (σελ. 227-236). Ίων.