

Greek Journal of Religious Education (GjRE)

Vol 8, No 1 (2025)

Greek Journal of Religious Education



Aspects of Effective Mentoring for Prospective Religious Education Teachers in Teaching Practicum

Μανώλης Παπαϊωάννου

doi: [10.12681/gjre.41826](https://doi.org/10.12681/gjre.41826)

To cite this article:

Παπαϊωάννου Μ. (2025). Aspects of Effective Mentoring for Prospective Religious Education Teachers in Teaching Practicum. *Greek Journal of Religious Education (GjRE)*, 8(1), 18–42. <https://doi.org/10.12681/gjre.41826>

Διαστάσεις Αποτελεσματικής Μεντορικής Καθοδήγησης Υποψήφιων Θεολόγων Εκπαιδευτικών στην Πρακτική Άσκηση

Μανώλης Παπαϊωάννου , Τμήμα Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α., εκπαιδευτικός,
epapaioa@theol.uoa.gr

Aspects of Effective Mentoring for Prospective Religious Education Teachers in Teaching Practicum

Manolis Papaioannou , Department of Theology, N.K.U.A., epapaioa@theol.uoa.gr

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται ερευνητικά ευρήματα, για τη μορφή της Μεντορικής Καθοδήγησης που υπηρετεί αποτελεσματικά τη μάθηση των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών (ΥΕ) στην Πρακτική Άσκηση (ΠΑ). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης στην ετήσια ΠΑ στο Τμήμα Θεολογίας Αθηνών (2021-22). Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις 77 φοιτητών/-τριών και 53 Μεντόρων Εκπαιδευτικών (ΜΕ), που έλαβαν εθελοντικά μέρος σε αυτήν. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του διεθνώς αξιόπιστου εργαλείου μέτρησης των πρακτικών καθοδήγησης «Mentoring for Effective Teaching» και μέσω συνεντεύξεων ομάδων εστίασης και στις δύο πλευρές της καθοδήγησης. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με χρήση SPSS, ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα διενεργήθηκε θεματική ανάλυση και συμμετοχή ανεξάρτητων κριτών. Βρέθηκε ότι οι ΥΕ αξιολογούν ως πολύ θετικούς παράγοντες της Μεντορικής Καθοδήγησης στην ΠΑ τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ΜΕ, την επίδειξη διδασκαλιών, την υποστήριξή τους για το Πρόγραμμα Σπουδών, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής πράξης, και φυσικά τη σταθερή ανατροφοδότηση. Ως περισσότερο αποτελεσματική μορφή Μεντορικής Καθοδήγησης αναδεικνύεται η σύνθεση κατευθυντικών και

στοχαστικών προσεγγίσεων ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων, με στόχο την προοδευτική τους αυτονομία. Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο Μεντορικής Καθοδήγησης μπορεί να αποτελέσει πρότυπη πρακτική για τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά και να λειτουργήσει ως επιστημονική βάση για την εκπόνηση αντίστοιχων ερευνητικών πρωτοβουλιών, σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ή ακόμα και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στα σχολεία.

Λέξεις – Κλειδιά: Πρακτική Άσκηση, ανατροφοδότηση, κατευθυντική / αναστοχαστική Μεντορική Καθοδήγηση

Abstract

The article presents research findings on the form of Mentoring that effectively serves the learning of Prospective Teachers (PT) in Practicum. The research was carried out as a case study in the annual Practicum at the Department of Theology of Athens (2021-2022), and the perceptions of 77 student teachers and 53 Mentor Teachers (MT) who voluntarily participated in it were investigated. Data were collected through the internationally reliable tool for measuring mentoring practices "Mentoring for Effective Teaching" and through focus group interviews on both sides of the Mentoring. Quantitative data were processed using SPSS tool, while thematic analysis and participation of independent reviewers were carried out for the qualitative data. It was found that the PT evaluate as very positive factors of Mentoring in the Practicum the personal characteristics of the MT, the demonstration of teaching, their support for the Curriculum, the design and implementation of the teaching practice, and of course the constant feedback. The synthesis of directive and reflective approaches according to the needs and capabilities of the trainees emerges as a more effective form of Mentoring, aiming at their progressive autonomy. This specific pedagogical framework of Mentoring can constitute a good practice for teacher education programs' designing, and also as a scientific basis for the development of corresponding research initiatives, regarding the preparation of teachers or even the evaluation of the learning process in schools.

Keywords: *Practicum, feedback, directive/reflective mentoring*

1. Εισαγωγή

Η προετοιμασία των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών (ΥΕ) με Πρακτική Άσκηση (ΠΑ) αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες τον βασικό κορμό της αρχικής εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδική, 2015, σ. 39; European Commission/ΕΑΚΕΑ/Eurydice, 2021, σ. 66). Η εφαρμογή Μεντορικής Καθοδήγησης κατά την εκπαίδευση των ΥΕ, από εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ρόλο Μέντορα, κερδίζει συνεχώς έδαφος όχι μόνο σε διεθνές αλλά και σε ελληνικό επίπεδο. Στο συγκεκριμένο άρθρο αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις και το πλαίσιο πραγματοποίησης ενός προγράμματος ΠΑ, με βάση το παράδειγμα του Τμήματος Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και τη διεθνή βιβλιογραφία. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και μέρος από τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας, η οποία διερεύνησε τις πρακτικές της Μεντορικής Καθοδήγησης, που αξιολογούνται ως αποτελεσματικές σε ένα πρόγραμμα ΠΑ. Αναδεικνύεται ο πολύ σημαντικός ρόλος που παίζουν στην αποτελεσματική Μεντορική Καθοδήγηση των ΥΕ τα προσωπικά χαρακτηριστικά των Μεντόρων Εκπαιδευτικών (ΜΕ) και η μορφή της παρεχόμενης από τους/τις ΜΕ ανατροφοδότησης προς τους/τις ΥΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν εφαρμογή στην οργάνωση προγραμμάτων ΠΑ από εκπαιδευτικούς φορείς που λαμβάνουν υπόψη το κομμάτι της αποτελεσματικής Μεντορικής Καθοδήγησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και στο μικροεπίπεδο της άσκησης του μεντορικού ρόλου από την πλευρά των ΜΕ.

2. Μεντορική Καθοδήγηση στο Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ

Το πρόγραμμα ΠΑ στο Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ σχετίζεται με την Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια. Εφαρμόζεται από την περίοδο 2015-16 σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία με τη συνεργασία θεολόγων εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν μεντορικό ρόλο για την καθοδήγηση ΥΕ. Οι συνεργαζόμενοι/ες ΜΕ έχουν παρακολουθήσει στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα σε εξειδικευμένους τομείς της Μεντορικής Καθοδήγησης, όπως είναι η μεντορική σχέση, οι μορφές καθοδήγησης-ανατροφοδότησης, ο σχεδιασμός μαθήματος και η διαχείριση τάξης. Η ΠΑ αναπτύσσεται σε δύο φάσεις ενός ακαδημαϊκού έτους (Νοέμβριος-Ιανουάριος / Μάρτιος-Μάιος), στο πλαίσιο των μαθημάτων «Μεθοδολογία έρευνας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του θεολόγου-Πρακτική Άσκηση» (Ζ' εξ.) και «Διδακτική των Θρησκευτικών και Πρακτική-Διδακτική Άσκηση» (Η' εξ.) (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2023; Παπαϊωάννου, 2025). Σε αυτό το διάστημα οι ΥΕ επισκέπτονται το σχολείο τοποθέτησής τους τουλάχιστον μία ημέρα την εβδομάδα. Παρακολουθούν δειγματικές διδασκαλίες και παρατηρούν την εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στην πράξη σε συνάρτηση με όσα ήδη έχουν διδαχθεί. Ταυτόχρονα, οι ΥΕ αναλαμβάνουν ανά εβδομάδα να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μέρος της διδασκαλίας, αποκτώντας έτσι σταδιακή εξοικείωση με αυτή. Στο τέλος κάθε φάσης της ΠΑ σχεδιάζουν και πραγματοποιούν αυτόνομα ολοκληρωμένες διδασκαλίες (μίας και δύο ωρών αντίστοιχα) και αξιολογούνται για αυτές. Η συζήτηση ΥΕ και ΜΕ πραγματοποιείται σταθερά σε εβδομαδιαία βάση με ωριαία ανατροφοδότηση, είτε εντός του σχολικού ωραρίου είτε σε μεταγενέστερο χρόνο, αν διενεργηθεί με σύγχρονη εξ αποστάσεως συνάντηση, και αφορά στον αναστοχασμό για θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, όπως επίσης στην καθοδήγηση για τον σχεδιασμό και την ανάληψη μελλοντικών διδακτικών εφαρμογών. Ο κοινός σχεδιασμός για το πώς θα εξελιχθεί μια διδασκαλία, τι σκοπούς

θα έχει ή ποιες διδακτικές τεχνικές θα αξιοποιηθούν, έχει βρεθεί ότι συντελεί στην εκπλήρωση των μαθησιακών αναγκών των ΥΕ (Becker, Waldis, & Staub, 2019, σσ. 20-21; Fawzi & Alddabous, 2019, σ. 44; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 122; Van Velzen, Volman, Brekelmans, & White, 2012, σ. 236) και αναγνωρίζεται και από τα δύο μέρη ως βασικός παράγοντας αμοιβαίας μάθησης (Aderibigbe, 2014, σ. 398).

3. Προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών στη Μεντορική Καθοδήγηση

Σύμφωνα με έρευνες, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο μέρη ενός μεντορικού ζευγαριού κατά τη διάρκεια της ΠΑ μέσω Μεντορικής Καθοδήγησης έχει μεγάλη σημασία για τη μάθηση των ΥΕ (Ambrosetti & Dekkers, 2010, σ. 42; Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015, σ. 2) και συμβάλλει στην προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Βλάχου & Μάνεσης, 2019, σ. 87; Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013, σ. 369; Koukounaras-Liagkis, Karavas, & Papaioannou, 2024). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του/της ΜΕ είναι κρίσιμοι παράγοντες στο πλαίσιο της μεντορικής καθοδήγησης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των ΥΕ (Ploj Virtič, Plessis, & Šorgo, 2021, σ. 15; Nikoşeviq-Kurti, 2022, σ. 1253). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε εκείνα τα προσωπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επικοινωνία και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών (Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020, σ. 5; Gray, Goregaokar, Jameson, & Taylor, 2013, σ. 18), την υποστήριξη, την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή ιδεών (Aderibigbe, 2014, σ. 387; Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 67; Graves, 2010, σ. 16; La Paro, Van Schagen, King, & Lippard, 2018, σ. 370). Οι ΥΕ θέλουν μέσα από τη διαδικασία της Μεντορικής Καθοδήγησης να αισθανθούν ότι είναι ευπρόσδεκτοι/ες και ότι θα έχουν πάντα κοντά τους τον/τη ΜΕ διαθέσιμο/η να τους/τις υποστηρίξει σε ό,τι συναντήσουν στη σχολική τάξη, παρέχοντάς τους την ελευθερία που χρειάζονται για να αναπτυχθούν (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 62; O'Brian, Stoner, Appel, & House, 2007, σ. 270). Αλλά και η καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας είναι βασική προϋπόθεση για την προώθηση της μάθησης στο πλαίσιο της ΠΑ (Kim & Schallert, 2011, σ. 1066; O'Brian, Stoner, Appel, & House, 2007, σ. 270; Vostal, Horner, & LaVenía, 2021, σ. 37). Δημιουργεί έναν υποστηρικτικό και ασφαλή χώρο, έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο προσωπικός αναστοχασμός των ΥΕ για τη διδακτική τους πράξη (Attard Tonna, Bjerkholt, & Holland, 2017, σ. 221; Van Velzen, Volman, Brekelmans, & White, 2012, σ. 235), καθώς συνιστά το «κλειδί», για να υπάρξει μέγιστο κέρδος από τα μαθησιακά οφέλη της Μεντορικής Καθοδήγησης (Hobson, 2016, σ. 103; Nolan, 2017, σ. 278). Ταυτόχρονα, η εμπιστοσύνη διευκολύνει τη δημιουργία μιας «συμμετρικής» σχέσης μεταξύ των δύο πλευρών της καθοδήγησης, με βάση την ισότητα μεταξύ ΜΕ και ΥΕ, κλονίζοντας τις τυχόν σχέσεις υπεροχής των ΜΕ έναντι των ΥΕ, οι οποίες μπορεί να εμφανίζονται σε παραδοσιακές μορφές καθοδήγησης (Attard Tonna, Bjerkholt, & Holland, 2017, σ. 221).

4. Ανατροφοδότηση και προσεγγίσεις Μεντορικής Καθοδήγησης

Η εκπαίδευση των ΥΕ στην ΠΑ είναι συνυφασμένη με την παροχή καθοδήγησης. Σημαντικό μέρος των διαλογικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη Μεντορική Καθοδήγηση αποτελεί η ανατροφοδότηση (Moloney, Pope, & Donnellan, 2023, σ. 119), διαδικασία που περιλαμβάνει την επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές μετά την παρακολούθηση ή την εφαρμογή μιας διδασκαλίας, με σκοπό την υποστήριξη και τον αναστοχασμό των ΥΕ στη θεωρία, στον σχεδιασμό των μαθημάτων και κυρίως στη διδακτική πράξη (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 180; Yoon & Kim, 2019, σ. 91). Η καθοδήγηση των ΥΕ σε ένα πρόγραμμα ΠΑ μπορεί, ωστόσο, να συνδέεται με διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που υπηρετούν ταυτόχρονα και διαφορετικές παιδαγωγικές φιλοσοφίες.

Η διδακτική σχέση ανάμεσα σε ΜΕ και ΥΕ, όταν γίνεται αναφορά σε μια «παραδοσιακή» προσέγγιση της Μεντορικής Καθοδήγησης, όπως αυτή υπηρετείται από τα μοντέλα της μαθητείας και των ικανοτήτων (Maynard & Furlong, 1995, σσ. 18-20), είναι ανισομερής και έχει μονόδρομο χαρακτήρα. Κυριαρχεί η έννοια της μετάδοσης της γνώσης (Maxwell, Hobson, & Manning, 2022, σ. 16) από το πρόσωπο που στέκεται ως «υπόδειγμα» και ως «ειδικός» της γνώσης και της εμπειρίας, προς ένα πρόσωπο νεότερο και με μικρότερη εμπειρία (Mullen, 2017, σ. 35; Mullen & Klimaitis, 2019, σ. 21). Σε αυτήν την περίπτωση η επίτευξη της επάρκειας στη διδακτική πράξη επιτυγχάνεται από την παρατήρηση, τη μίμηση και μια εκπαίδευση στη διδασκαλία καθαρά τεχνικού τύπου. Υπερισχύει η δημιουργία «κλώνων» του/της ΜΕ, πρακτική που μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική εξάρτηση σε βάρος της μαθησιακής διαδικασίας (Hobson & Malderez, 2013, σ. 96; Hobson, 2020, σ. 532). Ο/Η ΜΕ είναι στο κέντρο της διαδικασίας, εκφράζοντας με ευκολία προσωπικές κρίσεις ή εκτιμήσεις για όσα σχετίζονται με τις διδακτικές υποχρεώσεις των ΥΕ (π.χ. επαίνους, επικρίσεις, προτάσεις, συμβουλές), δίνοντας με αυτόν τον τρόπο έναν «υποκειμενικό» («judgemental») χαρακτήρα στην ασκούμενη Μεντορική Καθοδήγηση (Hobson & Malderez, 2013, σ. 90; Manning & Hobson, 2017, σ. 580). Βέβαια, η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται ως απαραίτητη και δικαιολογημένη σε ένα αρχικό επίπεδο εκπαίδευσης των ΥΕ, ανάλογα και με τον βαθμό της ανάπτυξής τους (Maynard & Furlong, 1995, σσ. 18-19). Σημειώνεται, ακόμα, ότι σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι τυχόν επικριτικές συμπεριφορές, που καλλιεργούν συγκρούσεις και ακυρώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα από την εκπαίδευση των ΥΕ (Hobson, 2017, σ. 342; Lu, 2013, σ. 22; Wilson & Huynh, 2020, σ. 79).

Σε μια διαφορετική προσέγγιση, που προσδιορίζεται ως μοντέλο «στοχασμού» (Maynard & Furlong, 1995, σ. 20), η Μεντορική Καθοδήγηση είναι πλέον μία «αναπτυξιακή» διαδικασία, όπου η έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση των ΥΕ, ώστε να μάθουν να αποφασίζουν και να ενεργούν αυτόνομα (Clutterbuck, 2014, σσ. 5-6) δημιουργώντας προσωπικό νόημα (Φρυδάκη, 2013, σ. 32). Προκρίνεται ο διάλογος (Jones, Tones, Foulkes, & Jones, 2021, σ. 190; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013, σ. 12) και κυριαρχεί η αμοιβαία και ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ ΜΕ και ΥΕ (Hobson & Malderez, 2013, σ. 102). Εκλείπουν οι «ιεραρχικές» σχέσεις και η

καθοδήγηση έχει «δημοκρατικά» χαρακτηριστικά, όπως είναι η εγκαθίδρυση συνεργατικών ή και φιλικών σχέσεων, αλλά κυρίως η αμοιβαιότητα και το δυναμικό πλαίσιο μάθησης μεταξύ των δύο πλευρών (Mullen, 2017, σ. 41; Mullen & Klimaitis, 2019, σ. 22). Σε αντίθεση με την «υποκειμενική» προσέγγιση της καθοδήγησης, δίνεται περισσότερος χρόνος στους/στις ΥΕ, που ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στους διαλόγους και να προβληματιστούν (Manning & Hobson, 2017, σ. 587). Οι ΜΕ δεν λειτουργούν ως οι «ειδικοί» της γνώσης αλλά πολύ περισσότερο ως «στοχαστικοί συνοδοιπόροι» της μάθησης (Φρουδάκη, 2015, σ. 336) και κριτικοί συνεργάτες (Schön, 1987), που καλλιεργούν την από κοινού αναζήτηση της γνώσης και τον αναστοχασμό για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης με σκοπό τον μετασχηματισμό (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013, σ. 363; Φρουδάκη, 2013, σ. 27; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 177; Patterson-Craven, 2023, σ. 37). Βέβαια, τόσο οι παραδοσιακές προσεγγίσεις Μεντορικής Καθοδήγησης όσο και το αναστοχαστικό μοντέλο, αν δεν ληφθεί υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο των ΥΕ, δεν επαρκούν για τη δυναμική εκπαίδευσή τους (Maynard και Furlong, 1995, σσ. 17-18). Έχει βρεθεί ότι οι ΥΕ που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο εκπαίδευσης επιζητούν μια περισσότερο «ξεκάθαρη» καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, που περιέχει πρακτικές λύσεις, με σκοπό να ξεπεράσουν το αρχικό τους άγχος και να ενισχυθούν ψυχολογικά (Hobson, 2016, σ. 100; 2020, σ. 532; Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 300; Maynard & Furlong, 1995, σ. 19). Επιθυμούν έτοιμες λύσεις και συγκεκριμένες προτάσεις για να ανταπεξέλθουν άμεσα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, θέλουν όμως ταυτόχρονα να λαμβάνουν ανατροφοδότηση μέσω ερωτήσεων, ώστε να προβληματίζονται σχετικά με τις ενέργειές τους (Manning & Hobson, 2017, σ. 590; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126).

Δεν υπάρχει, βέβαια, στη βιβλιογραφία μια κοινή πρακτική για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με έρευνες, έχει μεγάλη σημασία η ικανότητα ευελιξίας, κάτι που μπορεί να προσφέρει περισσότερες μαθησιακές δυνατότητες στους/στις ΥΕ (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011, σ. 330). Τόσο η κατευθυντική όσο και η αναπτυξιακή προσέγγιση δεν αποκλείουν απαραίτητα η μία την άλλη, καθώς η Μεντορική Καθοδήγηση μπορεί να εξισορροπήσει ανάμεσα στη διευκόλυνση του προσωπικού αναστοχασμού των ΥΕ και την εφαρμογή πιο κατευθυντικών πρακτικών (Lejonberg, Elstad, Sandvik, Solhaug, & Christophersen, 2018, σ. 273; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126), με συνδυασμό του ρόλου του προτύπου αλλά και αφήνοντας περιθώριο στους/στις ΥΕ να πειραματίζονται στη διδακτική τους πράξη (Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 127). Για αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία η ικανότητα των ΜΕ να ισορροπούν ανάμεσα στους δύο τύπους ανατροφοδότησης, επιλέγοντας τη μία ή την άλλη προσέγγιση, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματά τους και εναλλάσσοντας την ασκούμενη καθοδήγηση στις ατομικές ανάγκες των ΥΕ (Beek, Zuiker, & Zwart, 2019, σ. 23; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 180; Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 302; Manning & Hobson, 2017, σ. 590; Orland-Barak & Wang, 2021, σ. 93; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126). Προτείνεται, έτσι, μια προοδευτικά μη κατευθυντική Μεντορική Καθοδήγηση, που έχει συνεργατικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα, και αποβλέπει στην αυτονομία και την ενεργοποίηση της προσωπικής μαθησιακής ανάπτυξης (Hobson, 2016, σ. 100;

2020, σ. 532). Σε πρώτο χρόνο έχει σημασία η παροχή επαρκούς υποστήριξης των ΥΕ, ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, και σε δεύτερο χρόνο προκρίνεται η σταδιακή παροχή αυξανόμενης αυτονομίας, με διαρκή ετοιμότητα των ΜΕ για επαναφορά της εκπαιδευτικής τους υποστήριξης, αν αυτό χρειαστεί (Hobson, 2016, σσ. 101-102; 2020, σ. 534).

5. Η Έρευνα

Μέθοδος – σκοπός – ερευνητικό ερώτημα

Η έρευνα είχε τον χαρακτήρα μελέτης περίπτωσης σε συγκεκριμένη ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τους φοιτητές/τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στην ΠΑ του Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ στη διάρκεια δύο πανεπιστημιακών εξαμήνων κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-2022, τα οποία αντιστοιχούσαν και στις δύο ερευνητικές φάσεις (Οκτώβριος 2021-Ιανουάριος 2022, Μάρτιος-Μάιος 2022). Το δείγμα ήταν οι 77 φοιτητές και φοιτήτριες και 53 ΜΕ, που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα ΠΑ τη συγκεκριμένη χρονιά. Στην αρχή της έρευνας υπήρξε συναίνεση για τη συμμετοχή μέσω συμπλήρωσης σχετικής ηλεκτρονικής φόρμας, ενώ σε όλη τη διάρκεια τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών μέσω χρήσης ατομικού προσωπικού κωδικού. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις διαστάσεις της αποτελεσματικής Μεντορικής Καθοδήγησης των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών στην Πρακτική Άσκηση. Το ερευνητικό ερώτημα που διερευνάται στο άρθρο είναι: Ποια μορφή Μεντορικής Καθοδήγησης υπηρετεί αποτελεσματικά τη μάθηση των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους στην Πρακτική Άσκηση στο σχολείο;

Ερευνητικά εργαλεία

Για την άντληση ποσοτικών δεδομένων σχετικά με τις διαδικασίες της Καθοδήγησης στο πλαίσιο της ΠΑ των ΥΕ σε κάθε μία από τις δύο φάσεις της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το διεθνώς έγκυρο ερευνητικό εργαλείο «Mentoring for Effective Primary Science Teaching (MEPST)», το οποίο μέσα από 34 ερωτήσεις αξιολογεί πρακτικά χαρακτηριστικά της υποστήριξης των ΥΕ (Hudson, Skamp, & Brooks, 2005; Hudson & McRobbie, 2003, σσ. 27-28; Hudson, 2007, σσ. 216-217). Περιλαμβάνει πέντε διακριτά πεδία, που προσδιορίζουν το εύρος και τις πτυχές της Μεντορικής Καθοδήγησης (προσωπικά χαρακτηριστικά ΜΕ, απαιτήσεις του προγράμματος της ΠΑ, παιδαγωγική γνώση που επιδεικνύει ο/η ΜΕ, εφαρμογή δειγματικών διδασκαλιών, ανατροφοδότηση) (Bird & Hudson, 2015, σ. 12). Έχει βρεθεί ότι η εφαρμογή των αρχών που περιγράφονται στα συγκεκριμένα πεδία εξασφαλίζει μια εξαιρετικά αποτελεσματική υποστήριξη της ανάπτυξης των ΥΕ και ενισχύει την καθοδήγησή τους (Bird & Hudson, 2015, σ. 12; Hudson, 2007, σ. 213). Παρότι δημιουργήθηκε για τον χώρο των θετικών επιστημών, υποστηρίζεται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί με παρόμοιο τρόπο και για διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα (Hudson, 2007, σ. 212). Επίσης, το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε στη διαδικασία της «προς τα πίσω» και «προς τα εμπρός μετάφρασης», ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητά του σε συνδυασμό με την αρχική του εκδοχή. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του εργαλείου SPSS Statistics (v. 26) με αξιοποίηση περιγραφικής στατιστικής. Πριν την έναρξη της έρευνας

πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha με ικανοποιητικές τιμές αξιοπιστίας. Στη διάρκεια αντίστοιχου ελέγχου στο πλαίσιο της έρευνας, σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, έγινε αφαίρεση της ερώτησης «Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας μου, μου παρείχε γραπτή ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία μου» από το πέμπτο πεδίο των ερωτημάτων, ώστε να υπάρξει ικανοποιητική στατιστική αξιοπιστία. Έτσι, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha μετρήθηκε στο 0,944 για το συνολικό ερωτηματολόγιο και 0,884, 0,678, 0,92, 0,769 και 0,775 για τους επιμέρους πέντε παράγοντες. Αντίστοιχα, ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου στη β' φάση της έρευνας, στην εκδοχή πλέον των 33 ερωτήσεων, μετρήθηκε στο 0,938, 0,738, 0,919, 0,856 και 0,773, μετά και από την αφαίρεση της μίας ερώτησης για τη γραπτή ανατροφοδότηση, και στο 0,944 για το συνολικό ερωτηματολόγιο, με τον μέσο όρο του συνολικού συντελεστή αξιοπιστίας να κυμαίνεται σε παρόμοια τιμή (~0,94). Σημειώνεται, επίσης, ότι στο πλαίσιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε έλεγχος ελλειπουσών τιμών ($n=3$) και αντικατάσταση των κενών απαντήσεων με τη μέση τιμή των απαντήσεων στο σύνολο των ΥΕ ($N=74$), ώστε να μην υπάρχει απώλεια πληροφορίας.

Τα ποιοτικά δεδομένα αντλήθηκαν τόσο από την ομάδα των ΥΕ όσο και από την ομάδα των ΜΕ, ώστε να υπάρχει διερεύνηση των αντιλήψεων όλων των πλευρών που συμμετείχαν στην ΠΑ και στην έρευνα. Αξιοποιήθηκαν δύο ομάδες εστίασης (κύρια ομάδα και ομάδα ελέγχου) ανά κατηγορία ερευνώμενων ατόμων (ΥΕ και ΜΕ), ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 484-487). Η δειγματοληψία έγινε με τυχαία συστηματική ποσοστοποιημένη επιλογή και αλφαβητική στρωματοποίηση με βάση το φύλο. Έτσι προέκυψε ο αριθμός του δείγματος που ήταν 7 ΥΕ και 5 ΜΕ (10%) ανά ερευνώμενη ομάδα (κύρια και ελέγχου). Για τη διενέργεια των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν δύο κύκλοι εξ αποστάσεως συναντήσεων για κάθε ομάδα ΥΕ και ΜΕ ανά ερευνητική φάση, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ενώ συμπληρωματικά χρησιμοποιήθηκαν και αντίστοιχες ερωτήσεις κλειστού τύπου, με κλίμακα τιμών από το 1 έως το 5. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τη μορφή της ανατροφοδότησης/καθοδήγησης που δέχτηκαν οι ΥΕ ή παρείχαν οι ΜΕ, σε σχέση με την εκτιμώμενη από κάθε ομάδα ερωτώμενων αποδοτικότητα της καθοδήγησης ως προς τη μάθηση των ΥΕ. Αναφέρονται ενδεικτικά:

Ερωτήσεις στις ομάδες εστίασης ΥΕ:

«Περίγραψε μία αντιπροσωπευτική διαδικασία μιας ανατροφοδότησης που δέχτηκες, ύστερα από την εφαρμογή μιας δικής σου διδακτικής δραστηριότητας. Πώς πιστεύεις ότι λειτούργησε για εσένα αυτή η μορφή της ανατροφοδότησης ως προς τη μάθησή σου;», «Τι πρακτικές αξιοποίησε ο/η μέντοράς σου, για να σε υποστηρίξει στη μάθησή σου;», «Πώς θα αξιολογούσες την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης για τη μάθησή σου με κλίμακα 1-5;», «Τι πιστεύεις ότι θα έπρεπε να βελτιώσει ο/η μέντορας, όσον αφορά την καθοδήγηση/ανατροφοδότηση που δεχόσουν ή τις ικανότητές του; Άλλαξε κάτι σε σχέση με την α' φάση;».

Ερωτήσεις στις ομάδες εστίασης ΜΕ:

«Με ποιο τρόπο προσπάθησες να επικοινωνήσεις τις γνώσεις σου; Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησες;», «Περίγραψε μία αντιπροσωπευτική διαδικασία μιας ανατροφοδότησης που παρείχες, ύστερα από την εφαρμογή μιας διδακτικής δραστηριότητας του/της φοιτητή/τριας. Πώς πιστεύεις ότι λειτούργησε για εκείνον/η αυτή η μορφή της ανατροφοδότησης ως προς τη μάθησή του/της;», «Άλλαξε κάτι σε σχέση με την ανατροφοδότηση που παρείχες στην ά φάση;», «Πώς θα αξιολογούσες την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης που παρείχες, ως προς τη μάθησή του/της φοιτητή/τριας, με κλίμακα 1-5;».

Πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση του υλικού των ομάδων εστίασης με βάση προκαθορισμένες θεματικές κατηγορίες/υποκατηγορίες, που προσδιορίστηκαν με έναν σύντομο κωδικό: 1) ΜΣ+/ΜΣ- (μεντορική σχέση), 2) (Αποτελέσματα Μεντορείας) ΑΜδ (διδακτική πράξη), ΑΜγ (μάθηση γνωστικού αντικείμενου), ΑΜψ (ψυχοσυναισθηματική βελτίωση), ΑΜτ (επαγγελματική εκπαιδευτική ταυτότητα), 3) ΑΚ (ανατροφοδότηση/καθοδήγηση) και 4) ΠΓ (προγενέστερες γνώσεις). Πέραν του ερευνητή αξιολογήθηκαν (δύο) ανεξάρτητοι κριτές (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), ώστε να αξιολογηθεί η εγκυρότητα της αρχικής ανάλυσης του ερευνητή. Στον συγκριτικό έλεγχο των αποτελεσμάτων όλων των αναλυτών υπήρξε >75% συμφωνία σε όλες τις υποκατηγορίες των μονάδων καταγραφής.

6. Ευρήματα – Αποτελέσματα

Συνολικά οι ΥΕ αξιολογούν πολύ θετικά τη Μεντορική Καθοδήγηση που δέχθηκαν στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους και στις δύο φάσεις της ΠΑ. Αυτό παρατηρείται και στις πέντε υποκατηγορίες του ερωτηματολογίου των Πρακτικών της Καθοδήγησης (α. προσωπική υποστήριξη στην άσκηση της διδακτικής πράξης, β. συζήτηση με ΜΕ για ΠΣ και στόχους διδασκαλίας, γ. παιδαγωγική γνώση και ενδυνάμωση σε διδακτικές τεχνικές, δ. διενέργεια οργανωμένων δειγματικών διδασκαλιών και ε. αποδοτική ανατροφοδότηση), πρακτικές που εξασφαλίζουν εξαιρετικά αποτελεσματική υποστήριξη της ανάπτυξης των ΥΕ και ενισχύουν τη διαδικασία της καθοδήγησής τους (Bird & Hudson, 2015, σ. 12; Hudson, 2007, σ. 213). Σε όλα τα πεδία της καθοδήγησης, ήδη από την ά φάση της ΠΑ οι μέσες τιμές ξεπερνούν την απλή συμφωνία (4) και πλησιάζουν την ανώτερη τιμή, ενώ κατά τη β' φάση παρατηρείται μικρή αύξηση στις αντίστοιχες μέσες τιμές, τόσο ανά ξεχωριστή κατηγορία όσο και στο σύνολο του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, στην κατηγορία «Προσωπικά χαρακτηριστικά ΜΕ», στην οποία περιλαμβάνονταν πρακτικές της Μεντορικής Καθοδήγησης που έχουν να κάνουν με τη μεντορική σχέση (π.χ. παροχή υποστήριξης, επικοινωνία, διευκόλυνση του αναστοχασμού, ενεργητική ακρόαση, έμπνευση σιγουριάς), αλλά και στην κατηγορία «Ανατροφοδότηση», οι μέσοι όροι προσέγγισαν ακόμα και την ανώτερη τιμή της απόλυτης συμφωνίας (5), παρουσιάζοντας ταυτόχρονα μείωση στην τυπική απόκλιση των απαντήσεων και μικρή βελτίωση σε σχέση με τις αντίστοιχες τιμές της ά φάσης (Πίν. 1).

Πίνακας 1

Πρακτικές Μεντορικής Καθοδήγησης στο τέλος α΄ και β΄ φάσης της Πρακτικής Άσκησης

	α΄ φάση		β΄ φάση		N
	M	SD	M	SD	
A1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου ήταν υποστηρικτικός για τη διδασκαλία.	4,7	,515	4,7	,608	77
A2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έδειχνε άνετα στο να μιλήσει μαζί μου για τη διδασκαλία.	4,71	,535	4,74	,616	77
A3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου, μου ενστάλαξε θετικές στάσεις για τη διδασκαλία.	4,61	,588	4,65	,623	77
A4. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με βοήθουσε να αναστοχαστώ τη βελτίωση της διδασκαλίας μου.	4,62	,629	4,6	,568	77
A5. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με έκανε να νιώθω πιο σίγουρος ως καθηγητής/τρια.	4,55	,735	4,66	,661	77
A6. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με άκουγε προσεκτικά σχετικά με θέματα διδασκαλίας.	4,77	,456	4,68	,595	77
B1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε μαζί μου τη γραμμή του σχολείου για το ΜτΘ.	4,03	1,051	3,9	1,095	77
B2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έκανε αναφορές σε μένα σχετικά με το επίσημο ΠΣ.	3,78	1,108	3,84	1,027	77
B3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε μαζί μου τους στόχους της διδασκαλίας.	4,38	,859	4,31	,963	77
Γ1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με καθοδηγούσε στην προετοιμασία του μαθήματος.	4,3	,762	4,16	,961	77
Γ2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με βοήθουσε με στρατηγικές διαχείρισης τάξης.	4,25	,781	4,22	,898	77
Γ3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με βοήθουσε στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών.	4,17	,880	4,17	,894	77
Γ4. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με βοήθουσε στον χρονικό προγραμματισμό των μαθημάτων μου.	4,03	1,038	4,13	1,03	77
Γ5. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου ανέπτυσε τις διδακτικές στρατηγικές μου.	3,95	,999	4,01	1,045	77
Γ6. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε μαζί μου δεξιότητες ερωτήσεων.	4,21	,833	4,36	,857	77
Γ7. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε για τις γνώσεις που χρειάζομαι στη διδασκαλία.	4,08	,984	4,16	,844	77
Γ8. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έδινε σαφή καθοδήγηση για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.	4,16	,947	4,13	1,03	77

Γ9. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας μου παρείχε στρατηγικές για να επιλύω προβλήματα της διδασκαλίας.	4,14	,928	4,25	,845	77
Γ10. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου, μου έδωσε νέες απόψεις για τη διδασκαλία.	4,35	,885	4,55	,753	77
Γ11. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου, μου έδειχνε πώς να αξιολογώ τη μάθηση των μαθητών.	4	1,013	4,38	,828	77
Δ1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου χρησιμοποιούσε ορολογία και λεξιλόγιο από το τρέχον ΠΣ.	3,87	,894	3,88	,917	77
Δ2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έκανε δειγματικές διδασκαλίες.	3,77	,999	3,96	,910	77
Δ3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου είχε καλή σχέση με τους μαθητές που έκαναν το ΜτΘ.	4,71	,483	4,73	,477	77
Δ4. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έδειχνε ενθουσιασμό κατά τη διδασκαλία.	4,58	,636	4,62	,608	77
Δ5. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας επιδείκνυε αποτελεσματική διαχείριση τάξης στη διδασκαλία.	4,56	,639	4,52	,661	77
Δ6. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου ήταν αποτελεσματικός/ή στη διδασκαλία.	4,65	,507	4,68	,549	77
Δ7. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου χρησιμοποιούσε πρακτικό εκπ/κό υλικό για τη διδασκαλία.	4,52	,620	4,6	,654	77
Δ8. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας είχε καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες για τους μαθητές.	4,66	,553	4,64	,605	77
Ε1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε μαζί μου την αξιολόγηση της διδασκαλίας μου.	4,52	,661	4,56	,659	77
Ε2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας παρείχε προφορική ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία μου.	4,58	,570	4,73	,448	77
Ε3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου εξέταζε τα σχέδια διδασκαλίας μου πριν διδάξω.	4,48	,754	4,47	,699	77
Ε4. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας μου διατύπωνε με σαφήνεια τι έπρεπε να κάνω για να βελτιωθώ.	4,52	,661	4,45	,753	77
Ε5. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με παρατηρούσε να διδάσκω πριν την ανατροφοδότηση.	4,62	,726	4,74	,571	77
Συνολικοί ΜΟ	4,36	,765	4,40	,765	

Η αύξηση που παρατηρείται στην τυπική απόκλιση από την α' στη β' φάση στις ερωτήσεις της κατηγορίας «Παιδαγωγική γνώση» (Γ1, Γ2, Γ3) θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτύπωση μιας σταδιακής μείωσης της παρέμβασης των ΜΕ στη διδακτική πράξη των ΥΕ, δεδομένης της αύξησης της εμπειρίας των ΥΕ στην πορεία της ΠΑ. Είναι, άλλωστε, φυσικό οι ΥΕ να απαντούν πιο κριτικά όσο αυξάνεται η

εμπειρία τους στη Μεντορική Καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν (Πίν. 2).

Πίνακας 2

Μέσοι Όροι ανά υποκατηγορία πρακτικών Μεντορικής Καθοδήγησης τέλος α' και β' φάσης

	α' φάση		β' φάση		N
	M	SD	M	SD	
A. Προσωπικά χαρακτηριστικά ΜΕ	4,66	,576	4,67	,612	77
B. Απαιτήσεις του προγράμματος	4,06	1,006	4,02	1,028	77
Γ. Παιδαγωγική γνώση	4,15	,914	4,23	,908	77
Δ. Δειγματικές διδασκαλίες	4,42	,666	4,45	,673	77
E. Ανατροφοδότηση	4,54	,674	4,59	,626	77
Συνολικοί ΜΟ	4,36	,765	4,40	,765	77

Παρόμοια ευρήματα σχετικά με το πώς οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εξέλαβαν τη μορφή και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης καθοδήγησης στην ΠΑ προέκυψαν από τις ομάδες εστίασης (ΟΕ). Όσον αφορά στους/στις ΥΕ, χωρίς διαφοροποίηση στις δύο ομάδες έρευνας, αναφέρθηκαν με θετικό τρόπο στη μορφή της Μεντορικής Καθοδήγησης που λειτούργησε αποδοτικά και είχε αποτελέσματα στη μάθησή τους. Καταγράφηκε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας, κάτι που ενισχύει τα αποτελέσματα της Μεντορικής Καθοδήγησης και τη μάθηση και των δύο εμπλεκόμενων πλευρών. Συγκεκριμένα, στην αρχή της ΠΑ, η καθοδήγηση λαμβάνει έναν «υποκειμενικό» από την πλευρά των ΜΕ και συμβουλευτικό χαρακτήρα, με χρήση επιβράβευσης ή διόρθωσης, και παράλληλη αξιοποίηση εναλλακτικών προτάσεων και παραδειγμάτων που λειτουργούν βοηθητικά για την παρουσία των ΥΕ μέσα στην τάξη:

«Σε πολλές περιπτώσεις, παρόλο που έκανα αρκετά ατοπήματα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, με διόρθωνε μετά στην ανατροφοδότηση, συμβουλευόντάς με, με ευγενικό τρόπο και ήταν αρκετά υποστηρικτικός. (...) μου πρότεινε εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης της τάξης, ώστε να μπορώ να το διαχειριστώ καλύτερα. (...) Με συμβούλευε αρκετά συχνά, πως χρειάζεται να διαχειρίζομαι σωστά τον χρόνο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» (ΟΕ ΥΕ47)

«Αλλά αυτό που εμένα με βοήθησε και μου άρεσε στην ανατροφοδότηση, ήταν ότι όχι μόνο μου έλεγε τα σωστά που έκανα ή τα λάθη, αλλά μου έδινε και παραδείγματα, για το τι θα μπορούσα να πω διαφορετικά ή να κάνω διαφορετικά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.» (ΟΕ ΥΕ27)

«(...) σχεδόν πάντα, η μέντορας πρώτα με επιβράβευε και με επαινούσε για αυτό που έκανα, γεγονός που με βοηθούσε να αποκτήσω δύναμη να

συνεχίσω· και μετά μου έλεγε τυχόν κάποια λάθη ή αν είχε αντίθετη γνώμη σε κάποιο θέμα· και μου έλεγε, μου έδινε κάποια επιχειρήματα, τα οποία με βοηθούσαν να καταλάβω, αν αυτό ήταν κάποιο λάθος, μέσα σε εισαγωγικά.» (OE ΥΕ64)

«Η τακτική που είχα προσέξει στην ανατροφοδότηση ήταν πως πάντα μου έλεγε τα θετικά του μαθήματός μου και συγκεκριμένα τι της άρεσε περισσότερο από αυτά που είπα και έκανα· και ύστερα μου εξηγούσε και μου διευκρίνιζε τα λάθη τα οποία έκανα και πώς θα μπορούσα να τα διορθώσω· ή κάποιες φορές μου έλεγε ακριβώς τι θα μπορούσα να είχα πει στο συγκεκριμένο σημείο, για να ήταν καλύτερο το μάθημά μου. Πάντα αυτό έκανε, το έχω προσέξει σε όλα.» (OE ΥΕ9)

Αυτή η πρακτική στην α' φάση της καθοδήγησης δεν σημαίνει βέβαια ότι απουσιάζει η εμπιστοσύνη και η ενθάρρυνση από την πλευρά των ΜΕ. Ταυτόχρονα, αφήνουν χώρο στους/στις ΥΕ για να διαμορφώσουν τον δικό τους χαρακτήρα στη διδασκαλία, να δοκιμάσουν και να υλοποιήσουν τις ιδέες τους, χωρίς επίκριση και χωρίς διάθεση να επιβάλουν τη δική τους άποψη και εμπειρία:

«Ο μέντοράς μου, μου έδειχνε από την αρχή μεγάλη εμπιστοσύνη, καθώς οποιαδήποτε ιδέα είχα για τις δραστηριότητες και για το μονόωρο μάθημα αργότερα, πάντα τις σκεφτόταν και τις επεξεργαζόταν, και πάντα με ενθάρρυνε εμένα να τις υλοποιήσω και να τις εξερευνώ. (...) Και οποιαδήποτε απορία είχα ή ερώτηση, πάντα με ενθάρρυνε να τις εκφράζω και ποτέ δεν με έκρινε.» (OE ΥΕ27)

«Ο μέντοράς μου (...) με άφησε να διαμορφώσω το μάθημα και να διαχειριστώ την τάξη, διαμορφώνοντας τον δικό μου χαρακτήρα ως καθηγητής, χωρίς να με υποχρεώνει να ακολουθήσω κάποιο μοτίβο δικό του. Με παρότρυνε, λοιπόν, να δημιουργήσω τον δικό μου χαρακτήρα και μέσα από αυτό μου έδειξε έτσι μία αντιμετώπιση εμπιστοσύνης, σεβασμού, και με είδε πιο πολύ σαν συνάδελφο, παρά ως έναν απλό φοιτητή θεολογίας.» (OE ΥΕ30)

«Φαίνεται να έχει αρκετή εμπιστοσύνη σε μένα, καθώς με αφήνει να έχω τη δική μου άποψη και γνώμη, από την πρώτη στιγμή κιόλας, πάνω στο θέμα των δραστηριοτήτων που είχαμε να κάνουμε. (...) Δεν έχει προσπαθήσει ποτέ να μου αλλάξει γνώμη, να μου πει καλύτερα άφησε αυτή τη δραστηριότητα και κάνε κάποια άλλη· με χαρά πάντα, μόνο με ενθαρρύνει και με βοηθάει να την καλύτερεύσω (...).» (OE ΥΕ46)

Αλλά και με βάση τις απόψεις των ΜΕ η καθοδήγηση έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα αλλά γίνεται διακριτικά, σε πνεύμα ισοτιμίας, συνεργασίας και διάλογου, με βάση την προϋπάρχουσα θεωρία:

«Δεν την κατέκρινα ποτέ, αλλά με διακριτικότητα προσπαθούσα να επισημάνω τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, και σε μένα ακόμα, αλλά και σε εκείνη. (...) (Η καθοδήγηση γινόταν) σίγουρα με διάλογο και πάρα

πολύ συζήτηση, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. (...) με τον αναστοχασμό και ερωτήματα “πώς το έκανες το συγκεκριμένο;”, “γιατί το έκανες αυτό έτσι;”, “τι θα έλεγες για να το αιτιολογήσεις;” και με παραδείγματα από την πράξη, από αυτά που έγιναν μέσα στην τάξη, που τα συνειδητοποίησε και τα συζητήσαμε.» (OE ME3)

«Οι στρατηγικές που χρησιμοποίησα ήταν ο διάλογος, συνέχεια, πριν και μετά τη διδασκαλία· την παρέπεμπα δηλαδή, την έβαζα να θυμάται λίγο την παιδαγωγική θεωρία. Χρησιμοποίησα την ενεργητική ακρόαση, να την ακούω, γιατί πάρα πολλές φορές ήθελα να την ακούω. (...) Και όταν καθόμασταν να κάνουμε ανατροφοδότηση αξιολογούσαμε ισότιμα την κάθε δραστηριότητα, είτε είχε γίνει από εμένα είτε είχε γίνει από εκείνη. (...) και εκείνη μου έκανε προτάσεις και εγώ της έκανα προτάσεις.» (OE ME5)

Σύμφωνα με τις περιγραφές και των ΜΕ, η ανατροφοδότηση κατά την α' φάση της ΠΑ, φαίνεται ότι λειτουργεί αποδοτικά στη διδασκαλία των ΥΕ:

«Η συνηθισμένη ανατροφοδότηση νομίζω ότι είναι ιδιαίτερα ευεργετική και για τις δύο πλευρές, γιατί και εμείς παίρνουμε νομίζω από τους φοιτητές, έτσι όπως δίνουμε. Δείχνουν ενδιαφέρον και οι δύο φοιτήτριες, για το πώς μπορεί να γίνει κάπως καλύτερα το μάθημα.» (OE ME1)

«Γενικά, πιστεύω ότι ήταν αποδοτική όλη αυτή η διαδικασία της ανατροφοδότησης, ως προς την εξέλιξη της διδακτικής του πράξης. Θεωρώ ότι στην πορεία, καθώς δηλαδή περνούσαν οι εβδομάδες, πήγαινε και καλύτερα.» (OE ME2)

Στη β' φάση της ΠΑ, όπως σημειώνουν οι ΥΕ στις ομάδες εστίασης, οι ΜΕ τους/τις χορηγούν μια προοδευτική αυτονομία στη διδακτική τους πράξη, μειώνοντας αφενός τον συμβουλευτικό χαρακτήρα της καθοδήγησης και καλλιεργώντας αφετέρου κλίμα εμπιστοσύνης και ισότιμης συμπόρευσης. Οι ΥΕ έχουν μεγαλύτερη ελευθερία στις κινήσεις τους, τόσο στον σχεδιασμό των μαθημάτων τους όσο και στη διδασκαλία, ενώ οι ΜΕ παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη, ώστε οι ΥΕ να φτάνουν στη γνώση με τον δικό τους προσωπικό τρόπο:

«Από ό,τι θυμάμαι, στην αρχή (η μέντορας) ήταν κάπως πιο καθοδηγητική· είχε σκοπό όμως από την αρχή όχι τόσο να μου δώσει η ίδια στο πιάτο τις γνώσεις και το τι πρέπει να κάνω, αλλά να με καθοδηγήσει για να το βρω μόνος μου. Αυτό άλλαξε στη δεύτερη φάση, καθώς ήξερα εγώ πώς λειτουργούσε η ίδια και καθώς ήξερε και εκείνη πώς λειτουργούσα και εγώ πάνω σε αυτό το θέμα, οπότε έπαψε να έχει τον ρόλο του καθοδηγητή και απλά πορευόμασταν μαζί.» (OE ΥΕ22)

«Η αλήθεια είναι ότι με εμπιστευόταν πάρα πολύ, μπορώ να πω, και ειδικά στη δεύτερη φάση. (...) Σε κάθε δραστηριότητα που έκανα, με εμπιστευόταν· μου έλεγε να κάνω ό,τι νομίζω σωστό και αν είναι κάτι που δεν είναι τόσο σωστό και είναι κάτι λάθος, θα το καταλάβαινα μόνη

μου, στην πορεία· οπότε με άφηνε, ουσιαστικά, να δω και πόσο μπορεί να λειτουργήσει αυτό που έχω σκεφτεί, έτσι ώστε να το καταλάβω μόνη μου. (...) με την εμπιστοσύνη που μου έδειχνε, με έκανε ουσιαστικά να καταλάβω πιο γρήγορα πώς γίνεται η διαχείριση κάποιου μαθήματος.» (OE YE64)

«Μιλούσαμε για όλα όσα έχω προετοιμάσει, αν κάτι υπήρξε το οποίο να μην ήταν σωστό από μεριά μου, και με συμβούλευε και μου έλεγε το τι πρέπει να κάνω για να το βελτιώσω· πάντοτε όμως με επιλογή δική μου, όχι να μου το δώσει ως πούμε “να θα κάνεις αυτό”, αλλά να το επιλέξω εγώ. Πάντοτε (έμφαση) με βοηθούσε αυτό, σε όλα, δηλαδή έλεγε “μήπως να το ξαναδούμε αυτό, να το κοιτάξουμε;”» (OE YE73)

Η θετική εικόνα ως προς την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης που δέχτηκαν οι ΥΕ και στις δύο ομάδες εστίασης αποτυπώθηκε και στις απαντήσεις τους στην κλειστού τύπου ερώτηση: «Πώς θα αξιολογούσες την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης για τη μάθησή σου με βάση την κλίμακα από το 1 μέχρι το 5;», (α' φάση: m=4,71, β' φάση: m=4,83). Αντίστοιχα υψηλή ήταν και η αξιολόγηση της αποδοτικότητας της ανατροφοδότησης στην ομάδα ελέγχου.

Η διαδικασία της ανατροφοδότησης και της Μεντορικής Καθοδήγησης από την πλευρά των ΜΕ παρουσίασε δυσκολίες και όχι τόσο θετική αξιολόγηση, σχετικά με την επίτευξη των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στους/στις ΥΕ. Στην κλειστού τύπου ερώτηση για την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης που δέχθηκαν οι ΥΕ τα αποτελέσματα διέφεραν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου των ΜΕ (κύρια ομάδα α' φάση: m=4,20, β' φάση: m=3,80 / ομάδα ελέγχου α' φάση: m=5,00, β' φάση: m=4,80). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στη βασική ομάδα εστίασης των ΜΕ, αναφέρθηκε μεμονωμένα ότι υπήρξε καλύτερο αποτέλεσμα στη διδακτική πράξη των ΥΕ σε σχέση με την α' φάση της ΠΑ, συνδυαστικά με τη χορήγηση μεγαλύτερης αυτονομίας από την πλευρά του/της ΜΕ:

«Εκείνο που είδα εγώ ότι άλλαξε στο κομμάτι της ανατροφοδότησης είναι ότι στο δεύτερο τετράμηνο πήρε περισσότερες πρωτοβουλίες από μόνη της. Ένωσε περισσότερο δυνατή και την άφηνα να κάνει τις προτάσεις της, πολύ πιο έντονα απ' ότι στο πρώτο τετράμηνο. Αυτό είδα εγώ. Δεν άλλαξε κάτι στον τρόπο της ανατροφοδότησης, η ίδια ήταν. Και βεβαίως αυτό ήταν κάτι που μου έδινε μεγάλη ικανοποίηση και εμένα, να τη βλέπω να ξεδιπλωθεί.» (OE ME3)

Όπως και στην κλειστού τύπου ερώτηση που απάντησαν οι ΜΕ στις ομάδες εστίασης, έτσι και στις ανοιχτές ερωτήσεις των συνεντεύξεων, τα ευρήματα στην κύρια ομάδα εστίασης των ΜΕ δεν επαληθεύτηκαν, καθώς τα αποτελέσματα στην ομάδα ελέγχου αναδεικνύουν μια περισσότερο λειτουργική και αποτελεσματική ως προς τη μάθηση των ΥΕ ανατροφοδότηση/καθοδήγηση σε σχέση με την κύρια ομάδα εστίασης:

«Αποσκοπούσα στο να κάνει η ίδια, πρώτα, μία δική της αυτοαξιολόγηση και μετά προχωρούσαμε παρακάτω. Έτσι, πρώτα η ίδια εξέφραζε τις

σκέφεις της, αν πήγε καλά αυτό που έκανε, αν δεν πήγε, τι θα άλλαζε, τι θα βελτιώνε (...). Ως προς το αν υπήρξε κάποια αλλαγή και εγώ θα τόνιζα ότι και οι δύο είχαμε πλέον εμπειρία, με αποτέλεσμα αυτό το κομμάτι, που ήταν λίγο δύσκολο για μένα στην αρχή, για το πώς θα το πεις, πώς θα της κάνεις μία παρατήρηση χωρίς να την προσβάλεις, βελτιώθηκε κατά πολύ και από τους δυο μας· βελτιωθήκαμε κατά πολύ και οι δύο, λόγω της εμπειρίας που αποκτήσαμε· επομένως, δεν είχαμε κανένα ιδιαίτερο θέμα, ούτε σε αυτό το κομμάτι.» (ME7)

«Εγώ σε μία τυπική ανατροφοδότηση έκανα συζήτηση πάντα, μετά το μάθημα, γύρω από διάφορα σημεία παρατήρησης του μαθήματος· δηλαδή ρωτούσα τον φοιτητή τι θα άλλαζε, αν μπορούσε, ή τι επιπλέον θα έκανε, τι θα προσέθετε, αν μπορούσε, ή αν έκανε κάτι το οποίο δεν είχε σχεδιάσει από πριν, αλλά του βγήκε αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. (...) Σαφώς υπήρχε περισσότερη ελευθερία· ο φοιτητής ένιωθε πιο ασφαλής και έπαιρνε περισσότερες πρωτοβουλίες· και το έδινα αυτό το περιθώριο, να εκφράζει καλύτερα τις ιδέες του και τις απόψεις του. Σίγουρα ήταν πιο ελεύθερα τα πράγματα.» (ME9)

«Μία τυπική ανατροφοδότηση περιελάμβανε αναστοχαστικές ερωτήσεις του τύπου τι πήγε καλά, τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα, τι θα άλλαζε (η φοιτήτρια) ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, αν πιστεύει πως πέτυχε τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχε θέσει, και πώς αυτά θα μπορούσαμε να τα αξιολογήσουμε, ποιες άλλες προτάσεις μπορεί να έχει επάνω στη μεγάλη ιδέα ή στις δραστηριότητες. (...) Σε σχέση με την πρώτη φάση, λόγω της προαναφερόμενης εμπιστοσύνης και της οικειότητας που είπαμε, θεωρώ ότι βελτιώθηκε, γιατί και εγώ ήμουν πιο ανοιχτή και εκείνη περισσότερο δεκτική, στο να συζητήσουμε και να αναλύσουμε αυτά που είχαν συμβεί· και για να έχουμε και προτάσεις για βελτίωση.» (ME10)

7. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας απαντάται το ερευνητικό ερώτημα και αναδεικνύονται οι διαστάσεις της Μεντορικής Καθοδήγησης στο πρόγραμμα ΠΑ του Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ, που οδηγούν σε αποτελεσματική μάθηση από την πλευρά των ΥΕ. Σε συνδυασμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία βρέθηκε ότι η σταθερή διαδικασία του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης συνιστά βασικό κομμάτι της εβδομαδιαίας καθοδήγησης των ΥΕ, στοχεύοντας στη διδακτική μεθοδολογία του ΜτΘ και στον σχεδιασμό μαθήματος, στη σύνδεση δηλαδή της θεωρίας με την πράξη της διδασκαλίας (Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020, σ. 8; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 180; Yoon & Kim, 2019, σ. 91), οδηγώντας έτσι στην εκπαιδευτική ανάπτυξη (Schön, 1987). Η θετική εικόνα για τη Μεντορική Καθοδήγηση που λαμβάνουν οι ΥΕ, στο πλαίσιο και των δύο φάσεων της εκπαίδευσής τους, καταγράφεται στο ερωτηματολόγιο των πρακτικών της Μεντορικής Καθοδήγησης. Οι ΥΕ αξιολογούν ως πολύ θετική την εφαρμογή στην

ΠΑ παιδαγωγικών πρακτικών, που έχουν να κάνουν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ΜΕ και τη σχέση που αναπτύσσουν μαζί τους, την υποστήριξη τους όσον αφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών και τους διδακτικούς στόχους, την καθοδήγησή τους για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την εφαρμογή της στην πράξη, την επίδειξη διδασκαλιών από την πλευρά του/της ΜΕ και φυσικά την ανατροφοδότηση. Οι συγκεκριμένες πρακτικές έχει βρεθεί ότι εξασφαλίζουν με εξαιρετικό τρόπο την αποτελεσματική υποστήριξη της ανάπτυξης των ΥΕ και ενισχύουν τη διαδικασία της καθοδήγησής τους (Bird & Hudson, 2015, σ. 12; Hudson, 2007, σ. 213). Οι μέσες τιμές στην αξιολόγηση και των πέντε αυτών υποκατηγοριών ξεπερνούν την απλή συμφωνία, ενώ στην υποκατηγορία «Προσωπικά χαρακτηριστικά ΜΕ», που περιλαμβάνει σχεσιακής φύσης πρακτικές της Μεντορικής Καθοδήγησης, όπως είναι η παροχή υποστήριξης, η επικοινωνία, η διευκόλυνση του προσωπικού αναστοχασμού, η ενεργητική ακρόαση και η έμπνευση σιγουριάς στους/στις ΥΕ, και στην υποκατηγορία «Ανατροφοδότηση», οι μέσες τιμές προσέγγισαν ακόμα και την ανώτερη τιμή της απόλυτης συμφωνίας. Αντίστοιχα, στη β' φάση της ΠΑ, καταγράφηκαν ευρήματα βελτιωμένης θετικής αξιολόγησης της Μεντορικής Καθοδήγησης στις απαντήσεις των ΥΕ, με μείωση στην τυπική απόκλιση των απαντήσεων και μικρή βελτίωση σε σχέση με τις αντίστοιχες τιμές της α' φάσης.

Η συγκεκριμένη μορφή της Μεντορικής Καθοδήγησης στην αρχή της εκπαίδευσης των ΥΕ έχει έναν πιο άμεσο χαρακτήρα με περισσότερα χαρακτηριστικά συμβουλευτικής, ενώ η εκμάθηση της διδασκαλίας επιτυγχάνεται με την παρατήρηση ή τη συστηματική εκπαίδευση σε προκαθορισμένες διδακτικές επάρκειες, πρακτικές που προσιδιάζουν σε μια παραδοσιακή εικόνα της παρεχόμενης καθοδήγησης και μετάδοσης της γνώσης (Maxwell, Hobson, & Manning, 2022, σ. 16; Maynard & Furlong, 1994, σ. 69). Υπάρχει επιβράβευση για τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας των ΥΕ, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνονται τυχόν λάθη που παρατηρήθηκαν. Οι ΜΕ ως «ειδικοί» της γνώσης παρέχουν τις δικές τους διορθώσεις ή εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις και παραδείγματα, διατηρώντας στο κέντρο της καθοδήγησης τη δική τους «υποκειμενική» οπτική και ερμηνεία (Hobson & Malderez, 2013, σ. 90; Manning & Hobson, 2017, σ. 580). Βέβαια, σύμφωνα με τις θετικές απαντήσεις τους, οι ΥΕ δείχνουν να ικανοποιούνται από τις έτοιμες λύσεις μιας τέτοιας μορφής Μεντορικής Καθοδήγησης, που διευκολύνει να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Manning & Hobson, 2017, σ. 590; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126) και να ξεπεράσουν το όποιο άγχος τους σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Hobson, 2016, σ. 100; 2020, σ. 532; Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 300; Maynard & Furlong, 1995, σ. 19). Ωστόσο, ήδη από την αρχή της ΠΑ, δεν απουσιάζει ο διαλογικός τρόπος Μεντορικής Καθοδήγησης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις γίνεται διακριτικά και συνεργατικά, και όχι άμεσα κατευθυντικά (Jones, Tones, Foulkes, & Jones, 2021, σ. 190; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013, σ. 12), αποκαλύπτοντας μια «αναπτυξιακή» μορφή της παρεχόμενης καθοδήγησης (Clutterbuck, 2014, σσ. 5-6). Οι ΜΕ φαίνεται ότι ταυτόχρονα αποσκοπούν στην κοινή οικοδόμηση της γνώσης (Mullen, 2017, σ. 41; Mullen & Klimaitis, 2019, σ. 22), εμπλέκοντας στοχαστικά τους/τις ΥΕ στη διαδικασία της μάθησης (Maynard & Furlong, 1995, σ. 20) και στη δημιουργία προσωπικού νοήματος (Φρουδάκη, 2013, σ. 32), χωρίς επίκριση ή διάθεση επιβολής προσωπικών

απόψεων. Η Μεντορική Καθοδήγηση έχει χαρακτηριστικά ισοτιμίας και όχι ιεραρχικών σχέσεων, καθώς επίσης εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, ώστε οι ΥΕ να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να διαμορφώσουν τον δικό τους χαρακτήρα στη διδασκαλία, εξερευνώντας τις ιδέες τους (Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 127), διαδικασία που αναγνωρίζεται από τους/τις ΥΕ ως πολύ ωφέλιμη για τη βελτίωση της διδακτικής τους πράξης.

Στην εξέλιξη της ΠΑ, βέβαια, αναπτύσσεται μεγαλύτερη οικειότητα και καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές. Ο καθοδηγητικός ρόλος των ΜΕ υποχωρεί, καθώς ενθαρρύνεται περισσότερο πλέον ο διάλογος και ο προσωπικός αναστοχασμός των ΥΕ, κάτι που καταγράφεται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Αναδεικνύεται μια «αναπτυξιακής» μορφής Μεντορική Καθοδήγηση, με έμφαση στον διάλογο, την ενδυνάμωση των ΥΕ να παίρνουν προσωπικές αποφάσεις (Clutterbuck, 2014, σσ. 5-6; Jones, Tones, Foulkes, & Jones, 2021, σ. 190; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013, σ. 12), καθώς επίσης και την αμοιβαία αλληλεπίδραση με σκοπό την προσωπική οικοδόμηση της γνώσης (Hobson & Malderez, 2013, σ. 102). Ταυτόχρονα, τόσο στον σχεδιασμό των μαθημάτων, όσο και με τις διδασκαλίες που οι ΥΕ αναλαμβάνουν, η εμπιστοσύνη συνεχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο ή και ενισχύεται, καθώς δίνεται στους/στις ΥΕ περισσότερος χώρος και χρόνος, ενώ η ανατροφοδότηση γίνεται πιο ουσιαστική, δεδομένης της γνώσης και της εμπειρίας που έχουν ήδη αποκομίσει οι ΥΕ (Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 125). Σε ένα τέτοιο υποστηρικτικό πλαίσιο οι ΥΕ εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την ποιότητα της ανατροφοδότησης και τη Μεντορική Καθοδήγηση που λαμβάνουν.

Οι δύο μορφές της καθοδήγησης, η άμεση/υποκειμενική αλλά και η περισσότερο διαλογική/αναπτυξιακή, συμπλέκονται ή εναλλάσσονται χωρίς αποκλεισμούς. Χρησιμοποιούνται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ΥΕ, για να μπορέσουν να οδηγηθούν προοδευτικά σε μια αυτονομία διδακτικής πράξης, χωρίς να παύει η διακριτική και επαρκής υποστήριξή τους. Έτσι εξηγείται το ότι κατά την α' φάση της ΠΑ παρατηρείται μια περισσότερο άμεση καθοδήγηση, ώστε να υποστηριχθούν άμεσα οι ΥΕ σε πρακτικά σημεία της διδασκαλίας (Hobson & Malderez, 2013, σ. 102; Lejonberg, Elstad, & Christophersen, 2015), ενώ στην εξέλιξη της εκπαίδευσης των ΥΕ η καθοδήγηση είναι περισσότερο διαλογική. Άλλωστε, η Μεντορική Καθοδήγηση μπορεί να εξισορροπεί μεταξύ της διευκόλυνσης του αναστοχασμού και κατευθυντικών πρακτικών (Lejonberg, Elstad, Sandvik, Solhaug, & Christophersen, 2018, σ. 273; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126), με επιθυμητή την ικανότητα εναλλαγής ή συνδυασμού πολλαπλών ρόλων από την πλευρά των ΜΕ (Beek, Zuiker, & Zwart, 2019, σ. 23). Για τη μεγαλύτερη μερίδα όσων συμμετείχαν στην έρευνα, η συγκεκριμένη αυτή μορφή της Μεντορικής Καθοδήγησης που συνδυάζει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, γίνεται αποδεκτή, καθώς θεωρείται αποτελεσματική για την εξέλιξη και τη βελτίωση των ΥΕ στη διδασκαλία. Αυτή η σύνθεση καθοδηγητικών προσεγγίσεων ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ΥΕ προκρίνεται παρόμοια και στη βιβλιογραφία ως περισσότερο αποτελεσματική μορφή Μεντορικής Καθοδήγησης, που είναι προοδευτικά μη κατευθυντική και αποβλέπει στην αυτονομία και την ενεργοποίηση της προσωπικής μαθησιακής ανάπτυξης των ΥΕ (Hobson, 2016, σσ. 101-102; 2020, σ. 534). Οι ΜΕ που

συνεργάζονται στην ΠΑ με το Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ έχουν επιμορφωθεί με επιτυχία σχετικά με τις μορφές και την άσκηση της Μεντορικής Καθοδήγησης, ώστε να κρατούν μια ισορροπία ανάμεσα στις δύο μορφές καθοδήγησης, επιλέγοντας πότε θα πρέπει να ασχούν τη μία ή την άλλη προσέγγιση και προσαρμόζοντας τη μορφή της στις αντίστοιχες ανάγκες που παρουσιάζουν οι ΥΕ (Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 302; Manning & Hobson, 2017, σ. 590; Orland-Barak & Wang, 2021, σ. 93; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126).

8. Περιορισμοί και εφαρμογές

Στο παρόν άρθρο, λόγω περιορισμένης έκτασης, δεν περιλαμβάνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν σε συγκεκριμένα πεδία ύστερα από την εκπαίδευση των ΥΕ, παρότι αυτά μετρήθηκαν στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας. Δεν παρουσιάζονται, επίσης, τα δεδομένα που αναδεικνύουν τον ρόλο και τη μορφή της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέρη του μεντορικού ζεύγους, που επίσης μετρήθηκαν στο πλαίσιο της συνολικής έρευνας και αφορούν σε εξειδικευμένες πτυχές της μεντορικής σχέσης, όπως είναι η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη.

Το συγκεκριμένο πλαίσιο Μεντορικής Καθοδήγησης, όπως παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο οδηγό για τον σχεδιασμό ανάλογων προγραμμάτων ΠΑ, στα οποία θα ακολουθούνται οι συγκεκριμένες διαδικασίες και πρακτικές. Η διευκόλυνση του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης, παράλληλα με τη διενέργεια δειγματικών διδασκαλιών από την πλευρά των ΜΕ και την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής πράξης, συνιστούν κεντρικούς παράγοντες στην προετοιμασία των ΥΕ. Και όσον αφορά στη μορφή της παρεχόμενης καθοδήγησης, η εναλλαγή παραδοσιακών και αναπτυξιακών καθοδηγητικών μορφών, με τελικό σκοπό την χορήγηση προοδευτικής αυτονομίας, ανάλογα κάθε φορά με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων, μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά επίσης και σε προγράμματα εισαγωγικής ή διά βίου εκπαίδευσης. Το Τμήμα Θεολογίας μπορεί να αποτελέσει ένα πρότυπο παράδειγμα μιας τέτοιας πρακτικής. Ταυτόχρονα, ένα πολλά υποσχόμενο πεδίο έρευνας θα μπορούσε να είναι η τυχόν συσχέτιση της Μεντορικής Καθοδήγησης, όταν αυτή ασκείται σε κλίμα αμοιβαιότητας, συνεργασίας και σεβασμού, με ζητούμενα θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών/τριών εντός μιας σχολικής μονάδας. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν και πώς ένα ανάλογο πνεύμα Μεντορικής Καθοδήγησης των ΥΕ θα μπορούσε, επίσης, να φανεί χρήσιμο στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών, ειδικά όταν γίνονται αποδεκτές η αρχή της ενθάρρυνσης και της διευκόλυνσης του προσωπικού αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πράξη, αλλά και οι αρχές των μη ιεραρχικών σχέσεων, της μη μονόπλευρης μετάδοσης της γνώσης, της υποστήριξης των μαθητών/τριών με σκοπό την προοδευτική τους αυτονομία και ανάπτυξη, όπως επίσης της έμφασης στην προσωπική οικοδόμηση της γνώσης και όχι στην αναπαραγωγή πληροφοριών.

Βιβλιογραφία

- Aderibigbe, S. (2014). Collaborative Mentoring Pedagogy in Initial Teacher Education: Lessons from a Scottish Context. *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*, 22, 383-401. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022001>
- Aderibigbe, S., Gray, D. S., & Colucci-Gray, L. (2018). Understanding the nature of mentoring experiences between teachers and student teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 54-71. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0028>
- 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. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων - ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ* (σσ. 360-395).
- Attard Tonna, M., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Beek, G. J., Zuiker, I., & Zwart, R. C. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 78(1), 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.006>
- Bird, L., & Hudson, P. (2015). Investigating a model of mentoring for effective teaching. *Journal of Teaching Effectiveness and Student Achievement*, 2(2), 11-21. Ανάκτηση 10 15, 2023, από <https://eprints.qut.edu.au/83687/>
- Βλάχου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 77-91. <https://doi.org/10.12681/hjre.20495>
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5η Έκδ.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη εκδ.). (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Ellis, N., Alonzo, D., & Nguyen, H. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/185552>
- Graves, S. (2010). Mentoring Pre-Service Teachers: A Case Study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 14-20. <https://doi.org/10.1177/183693911003500403>
- Gray, D. E., Goregaokar, H., Jameson, J., & Taylor, J. (Επιμ.). (2013). *The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training*. University of Greenwich - University of Surrey - CEDEFOP. Ανάκτηση 9 29, 2023, από <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/mentor-handbook-practical-guide-vet-teacher-training#group-details>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hobson, A. (2020). ONSIDE Mentoring: A Framework for Supporting Professional Learning, Development, and Well-Being. Στο B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Sea, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza, & N. Abdelrahman (Επιμ.), *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities* (σσ. 521-545). <https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch32>
- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: Introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87-110. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>
- Hobson, A. J. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. Στο D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (Επιμ.), *The SAGE Handbook of Mentoring* (σσ. 335-357). London: Sage Publications.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 201-217. <https://doi.org/10.1080/13611260601086394>

- Hudson, P., & McRobbie, C. (2003). Evaluating a Specific Mentoring Intervention for Preservice. Στο P. L. Jeffrey (Επιμ.), *Proceedings of the Joint AARE-NZARE 2003. Australian Association Research Education* (σσ. 1-28). New Zealand, Auckland. Ανάκτηση από <https://eprints.qut.edu.au/179/>
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Teacher Education*, 89, 657-674. <https://doi.org/10.1002/sce.20025>
- Jones, L., Tones, S., Foulkes, G., & Jones, R. C. (2021). Associate Teachers' views on dialogic mentoring. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 181-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1059-1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002>
- Koukounaras-Liagkis, M., Karavas, E., & Papaioannou, M. (2024). Using the “most significant change” technique to evaluate the teaching competence and psycho-emotional development of prospective teachers during the teaching practicum. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(3), 295-312. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2023-0037>
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2023). Η χρήση αφηγήσεων στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών - Η τεχνική της «πιο σημαντικής αλλαγής». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 98–117. <https://doi.org/10.12681/hjre.34064>
- La Paro, K. M., Van Schagen, A., King, E., & Lippard, C. (2018). A Systems Perspective on Practicum Experiences in Early Childhood Teacher Education: Focus on Interprofessional Relationships. *Early Childhood Education Journal*, 46, 365-375. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0872-8>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lejonberg, E., & Tiplic, D. (2016). Clear Mentoring: Contributing to Mentees' Professional Self-confidence and Intention to Stay in their Job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 290-305. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1252110>
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2014-0034>
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K.-A. (2018). Mentors of preservice teachers: The relationships between mentoring approach, self-efficacy and effort. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 261-279. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0076>

- Lu, H.-L. (2013). Pre-Service Teachers' Issues in the Relationship with Cooperating Teachers and Their Resolutions. *US-China Education Review B*, 2(1), 18-28.
- Manning, C., & Hobson, A. J. (2017). Judgemental and developmental mentoring in further education initial teacher education in England: mentor and mentee perspectives. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(4), 574-595. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1381377>
- Maxwell, B., Hobson, A. J., & Manning, C. (2022). *Mentoring and coaching trainee and early career teachers: Conceptual review*. *Ανάκτηση* 8 1, 2023, από <https://research.brighton.ac.uk/en/publications/mentoring-and-coaching-trainee-and-early-career-teachers-conceptu>
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. Στο T. Maynard, J. Furlong, K. Trevor, & A. Shelton Mayes (Επιμ.), *Issues in Mentoring* (σσ. 10-24). London: Routledge.
- Mullen, C. A. (2017). Critical Issues on Democracy and Mentoring in Education: A Debate in the Literature. Στο D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. G. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (Επιμ.), *The SAGE handbook of mentoring* (σσ. 34-51). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2019). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences. Special Issue: Mentoring*, 1483(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Nikočević-Kurti, E. (2022). Predictive Power of Five-Factor Mentoring Model on Student Teachers' Teaching Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1245-1257. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1245>
- Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 272-290. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364800>
- O'Brian, M., Stoner, J., Appel, K., & House, J. J. (2007). The First Field Experience: Perspectives of Preservice and Cooperating Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 264-275. <https://doi.org/10.1177/088840640703000406>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Παπαϊωάννου, Μ. (2025). Μεντορική σχέση στην Πρακτική Άσκηση και ψυχοσυναισθηματική βελτίωση υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 14(1), 52-69. <https://doi.org/10.12681/hjre.40494>
- Patterson-Craven, S. (2023). The Changing Nature of the Mentor-Beginning Teacher Relationship. From Modelling to Co-enquirers. Στο H. Sheehan (Επιμ.), *Mentoring Religious Education Teachers in the Secondary School. A Practical Guide* (σσ. 29-40). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003191087-4>

- Ploj Virtič, M., Plessis, A. D., & Šorgo, A. (2021). In the search for the ideal mentor by applying the 'Mentoring for effective teaching practice instrument'. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1957828>
- Sayeski, K. L., & Paulsen, K. J. (2012). Student Teacher Evaluations of Cooperating Teachers as Indices of Effective Mentoring. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 117-130.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004>
- Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 229-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.011>
- Vostal, M., Horner, C. G., & LaVenia, K. N. (2021). Considering the Mentoring Dyad through the Lens of Relational Trust. *Action in Teacher Education*, 43(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1683480>
- Wilson, A., & Huynh, M. (2020). Mentor-mentee relationships as anchors for pre service teachers' coping on professional placement. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 71-86. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0052>
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας* (σσ. 21-35). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Κριτική.

Βιογραφικό σημείωμα

Ο Μανώλης Παπαϊωάννου σπούδασε θεολογία στο Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας του ΕΚΠΑ (1998) και υπηρετεί ως θεολόγος εκπαιδευτικός (επιτυχών ΑΣΕΠ 2005). Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος ειδίκευσης στις «Επιστήμες της Αγωγής

και Θρησκευτική Εκπαίδευση» (2018) και Διδακτορικού τίτλου σπουδών με θέμα: «Μεντορική Καθοδήγηση (Mentoring) ως σχέση και μέθοδος εκπαίδευσης νέων εκπαιδευτικών» από το Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ (2024). Έχει υπάρξει Μέντορας αλλά και επιμορφωτής Μεντόρων εκπαιδευτικών θεολόγων στο πλαίσιο του προγράμματος της Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης φοιτητών/τριών Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ, στο οποίο ασκεί συντονιστικό υποστηρικτικό έργο από το 2016 μέχρι σήμερα. Υπήρξε μέλος της ομάδας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και του σχετικού υποστηρικτικού υλικού για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο (2021-2022).

ORCID

Μανώλης Παπαϊωάννου / Manolis Papaioannou  <https://orcid.org/0000-0001-9821-6480>