

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 6, Αρ. 1 (2017)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION



Αλεξανδρούπολη  
2017, Τεύχος 6

Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού

Ελένη Παππά, Γεώργιος Ιορδανίδης

doi: [10.12681/hjre.13782](https://doi.org/10.12681/hjre.13782)

Copyright © 2017, ΕΛΕΝΗ ΠΑΠΠΑ, ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παππά Ε., & Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112–130. <https://doi.org/10.12681/hjre.13782>

## **Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού**

Παππά Ελένη <sup>α</sup>, Ιορδανίδης Γεώργιος <sup>β</sup>

<sup>α</sup> Δασκάλα, Master στις Επιστήμες της Αγωγής ΕΑΠ

<sup>β</sup> Αναπληρωτής καθηγητής / ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

### **Περίληψη**

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το ρόλο του μέντορα (mentoring) ως υποστηρικτική δομή. Συνάμα, προσανατολίζεται στη διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού, τον πιθανό βαθμό ανταπόκρισής του στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 215 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού S.P.S.S. 22. Έγινε έλεγχος όλων των μεταβλητών με βάση το φύλο και τη διδακτική/εργασιακή εμπειρία. Επιπρόσθετα, οι προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού (Ενότητα Ε1) ελέγχθηκαν και σε σχέση με τα τυπικά και επιπρόσθετα προσόντα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ενδεδειγμένη ανάλυση με βάση τα ευρήματα των πινάκων συνάφειας και των αναδυόμενων συσχετίσεων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συναινούν στην εφαρμογή του θεσμού με ένα πιλοτικό πρόγραμμα, που αξιοποιεί ερευνητικά πορίσματα και επιτυχημένες διαρθρώσεις προγραμμάτων εφαρμοσμένων στο εξωτερικό, διενεργώντας τις απαραίτητες προσαρμογές στα ελληνικά δεδομένα αλλά καταγράφηκε μια δυσπιστία κυρίως από το έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η ενσωμάτωση του θεσμού στις σχολικές μονάδες διαφαίνεται ότι εξυπηρετεί την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Συνάμα, αναδύεται ότι το καθοδηγητικό πρόγραμμα ενέχει τη δυναμική ανάπτυξης συνεργατικής επαγγελματικής κουλτούρας με απόρροια τη διάχυση της ωφέλειας στους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## Abstract

The objective of this research is to investigate how primary school teachers in Greece perceive teacher mentoring as a supporting structure. The study aims to explore teachers' beliefs regarding the necessity of teacher mentoring and whether it can be considered an effective response to teachers' needs. In total, 215 primary teachers participated in the study. Statistical analysis of the questionnaire data was performed using the statistical software S.P.S.S. 22. All variables have been tested on the basis of gender and teaching / working experience. Additionally, the conditions under which the institution can be applied (Section E1) have been also tested in connection with typical and additional qualifications. After that, there has been a thorough analysis on the findings coming from the Crosstabs files and the emerging correlations. The research results have revealed that teachers agree to the critical implementation of mentoring within a pilot program that will use critically research findings and successful structures that have been applied to programs abroad, making the necessary adaptations to the Greek context. The integration of the mentoring in schools seems to be serving both teachers' and pupils' needs by supporting professional practice, enhancing teaching quality and developing a collaborative professional culture.

© 2017, Ε. Παππά, Γ. Ιορδανίδης  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** ρόλος του μέντορα, συνεργατική επαγγελματική κουλτούρα, ενδοσχολική επιμόρφωση

**Key words:** mentoring, collaborative professional culture, institution-school incorporation

## Εισαγωγή

Η περίοδος της ιδεατής σύλληψης της καθοδήγησης ανάγεται στην Ομήρου Οδύσσεια. Ο Οδυσσέας, πριν αναχωρήσει για την Τροία, ανέθεσε την ανατροφή και την προετοιμασία του γιου του για την ανάληψη των βασιλικών καθηκόντων στο Μέντορα. Η σχέση του Τηλέμαχου με το δάσκαλό του, το Μέντορα, συνέχεται από υψηλά επίπεδα σεβασμού, εμπιστοσύνης και αγάπης, που μεγιστοποιούν την αμοιβαία δέσμευση. Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά την αναζήτηση του πατέρα του μετά τη λήξη του τρωικού πολέμου ο Τηλέμαχος συνοδεύτηκε από τη θεά της σοφίας, Αθηνά, η οποία είχε λάβει τη μορφή του Μέντορα. Με βάση αυτή την περιγραφή, χωρίς απόλυτη ταύτιση, διαμορφώνεται η εικόνα του μέντορα ως σοφού και υπομονετικού συμβούλου, που υπηρετεί την καθοδήγηση των νεότερων συναδέλφων (Green-Powell, 2012).

Ο ρόλος του μέντορα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δραστηριοτήτων (Luck, 2003). Σύμφωνα με τον Fletcher (2000), ενέχει την καθοδήγηση και υποστήριξη, που στοχεύουν στη διευκόλυνση της μετάβασης του νεοδιόριστου από τη φοιτητική στην επαγγελματική ιδιότητα και αντίστοιχα στην ενεργοποίηση της επαγγελματικής επαναδιαπραγμάτευσης του έμπειρου. Ο μέντορας επιχειρεί να

ξεκλειδώνει την αλλαγή του καθοδηγούμενου, ενώ ταυτόχρονα να ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητα για δράση (Luck, 2003). Η Kram (1983) τονίζει, επίσης, ότι η μεντορική σχέση είναι δυναμική, ωριμάζει με την πάροδο του χρόνου σε μια συγχρονία με την ανάπτυξη εμπειρίας και τεχνογνωσίας του καθοδηγούμενου. Η καθοδήγηση έχει οριστεί μετά τον Clutterbuck (1992) ως μια διαπροσωπική καθοδηγητική σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με επωφελείς συνέπειες την ενίσχυση της δέσμευσης στον οργανισμό, την αφομοίωση της γνώσης, τη διευθυντική διαδοχή και την παραγωγικότητα (Sosik, Lee, & Bouquillon, 2005). Η σύγχρονη φιλοσοφία του μεντορικού ρόλου διέπεται από ένα διεστιακό όραμα: την αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης της σχολικής κουλτούρας και την ταυτόχρονη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με την ανάπτυξη της διδακτικής πρακτικής (Achinstein & Athanases, 2006 · Howe, 2006).

Οι πρόσφατες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές έχουν επιφέρει αύξηση στην παραγωγή γνώσης. Οι περισσότερες θέσεις εργασίας βασίζονται σε υψηλότερα επίπεδα δημιουργίας και ανταλλαγής γνώσεων, ενθαρρύνοντας την υιοθέτηση επίσημων καθοδηγητικών προγραμμάτων, καθώς αποσκοπούν στην αποκόμιση των ωφελειών της καθοδηγητικής σχέσης στους οργανισμούς (Lopes Henriques & Curado, 2009). Στις απαρχές του '80, όταν ο μεντορισμός εμφανίστηκε στο εκπαιδευτικό στερέωμα ως στρατηγική, αντιπροσωπεύοντας τη βελτίωση της ανοργάνωτης έναρξης της διδακτικής σταδιοδρομίας, συνδέθηκε με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser, 1996), προσανατολίζοντας τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής στη λογική της επί τόπου υποστήριξης το πρώτο διδακτικό έτος (Little, 1990). Το εύρος των τυπικών προγραμμάτων καθοδήγησης έχει αυξηθεί ραγδαία σε πάνω από 30 χώρες και έχει επεκταθεί στο προϋπηρεσιακό επίπεδο, ενώ συνεχίζεται ο επανασχεδιασμός της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009 · Feiman-Nemser, 1996).

Η θεωρητική θεμελίωση από τη δεκαετία του '80 και μετά, συναφής με ποικίλα ερευνητικά δεδομένα για την επαγγελματική μαθησιακή στόχευση, ανακύπτει από τη γνωστική ψυχολογία, τις νεο-βιγκοτσκιανές και κοινωνικο-πολιτιστικές θεωρίες (Ματσαγγούρας, 2007: 122). Σύγχρονες θεωρίες της μετοχικής καθοδήγησης εμφανίζουν κοινά στοιχεία με τις θεωρίες της μάθησης, της αυτο-ρύθμισης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, την ηγεσία και τη λειτουργία των συστημάτων (Schunk & Mullen, 2013). Ο Hargreaves (1995) καταθέτει την προβληματική της ανυπαρξίας συμφωνημένου λεξιλογίου για την καθοδήγηση και τον προσανατολισμό των εφαρμοσμένων προγραμμάτων καθοδήγησης σε ενίοτε αντικρουόμενους στόχους. Τα μεντορικά προγράμματα, ωστόσο, βάσει των στόχων που τίθενται, ομαδοποιούνται σε τρεις προσεγγίσεις (Wang & Odell, 2002) με διαφορετική νοηματοδότηση. Η ανθρωπιστική προσέγγιση (*humanistic perspective*) επικεντρώνεται στην παροχή συναισθηματικής καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς για την ενδυνάμωσή τους απέναντι στις υφιστάμενες πιέσεις. Η πλαισιωμένη προοπτική μαθητείας (*situated apprenticeship perspective*) εστιάζει στη μοντελοποίηση της διδασκαλίας από το μέντορα και τη δόμηση διδακτικού προφίλ στον αρχάριο, προσαρμοσμένου στη σχολική κουλτούρα. Η κριτική εποικοδομητική προσέγγιση (*critical constructivist development*) εννοιολογεί την καθοδήγηση ως προσπάθεια ενστερνισμού διερευνητικής επαγγελματικής στάσης για τη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης (Cullingford, 2006: 41).

Συνάμα, οι Maynard & Furlong (1993), προέβαλαν τρία μοντέλα καθοδήγησης, των οποίων η συναρμογή ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των ασκούμενων: μοντέλο μαθητείας (συνεργατική διδασκαλία), μοντέλο δεξιοτήτων (εκπαίδευση με έλεγχο των αποκτημένων δεξιοτήτων), αναστοχαστικό μοντέλο (συστηματοποιημένη προσέγγιση με ενσωμάτωση του ευρύτερου σχολικού πλαισίου με στόχο τη μετάβαση από το βασικό στάδιο της ικανότητας σε πιο κρίσιμη εστίαση) (Martin, 1994). Όσον αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, οι Young, Bullough, Draper, Smith & Erickson (2005) προσδιόρισαν τρεις τύπους: α) την αντιπροσωπευτική καθοδήγηση, στην οποία οι νέοι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την ατζέντα δράσης και οι μέντορες χρησιμεύουν ως σύμβουλοι, β) τη διαδραστική καθοδήγηση, όπου μέντορας και αρχάριος καθορίζουν από κοινού την ατζέντα δράσης και γ) την οδηγητική, όπου ο μέντορας καθορίζει την ατζέντα δράσης και καθοδηγεί το νεοδιόριστο στην επίτευξη των πρακτικών στόχων. Ο μέντορας, επομένως, πρέπει να διερευνήσει τους πολλαπλούς ρόλους και το περιεχόμενο του θεσμικού καθοδηγητικού πλαισίου (Achinstein & Davis, 2014).

Με βάση τη δομή και την οργάνωση, η καθοδήγηση διαχωρίζεται σε φυσική καθοδήγηση ή άτυπη συμβουλευτική, που διανθίζεται μέσα σε φιλικό συνεργατικό πλαίσιο και σε προγραμματισμένη ή τυπική καθοδήγηση που διαδραματίζεται μέσα σε δομημένο περιβάλλον με επίσημη διαδικασία (Green-Powell, 2012 · Fruith & Wray-Lake, 2013). Οι καθοδηγητικές δομές διακρίνονται σε εκπαιδευτική καθοδήγηση, τεχνικές συμβουλές, επαγγελματική κοινωνικοποίηση και συναισθηματική υποστήριξη. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται: α) οι μέντορες, που έχουν βάση το σχολείο (*school-based mentors*), ως αποτελεσματικοί στην ανάπτυξη διδακτικού μεθοδολογικού προφίλ, β) οι δάσκαλοι - μέντορες (ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα) και οι θεματικοί μεθοδολογικοί δάσκαλοι (*trainees rated teacher-mentors and subject method tutors*), δηλαδή οι εξειδικευμένοι μέντορες σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Hobson, 2002: 8). Καταληκτικά, ο θεσμός του μέντορα (*educative mentoring*) (Norman & Feiman-Nemser, 2005: 680), διαθέτει ένα διεστιακό όραμα, που συνδέει την εκπαιδευτική βοήθεια στη δόμηση της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών. Ο αρχάριος στην πνευματική διεργασία με αναστοχασμό της θεωρητικής του πλατφόρμας μετουσιώνεται σε στοχαστικό επαγγελματία (Goodlad, 1990). Πληθώρα σχετικών ερευνών έχουν διεξαχθεί για τα προβλήματα προσαρμογής που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (McDonald & Elias, 1983 · Veenman, 1984 · Gordon & Maxey, 2000) και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαιδευτικής αναδιαμόρφωσης από το μέντορα (Vonk, 1993 · Wang & Odell, 2002 · Portner, 2005 · Gardiner, 2010 · Croft, Cogshall, Dolan, Powers & Killion, 2010).

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1985 η Εισαγωγική Επιμόρφωση των νεοδιόριστων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Συνεπώς, ο νεοδιόριστος διαπερνά μια βραχύχρονη φάση επιμόρφωσης στα Π.Ε.Κ. με στόχο τη θεωρητική επικαιροποίηση, την πρακτική εξάσκηση, τη γνωστική και μεθοδολογική εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες (Ν. 1566/1985, άρθρο 28). Επακολούθησε το 2010 η θέσπιση του θεσμού του μέντορα για την καθοδήγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον οποίο ο μέντορας καθορίζεται από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή

της σχολικής μονάδας με κριτήρια τη διδακτική εμπειρία και τη συνυπηρέτηση στη σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων (Ν.3848/2010, αρ. 4 παρ. 6). Θα υποσημειωθεί ότι παραμένει ανενεργός ο θεσμός.

## Η έρευνα - Συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκαν στο εκπαιδευτικό σώμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής (33%) και Δυτικής (67%) Θεσσαλονίκης. Έγινε προσπάθεια προσέγγισης των σχολικών μονάδων με τηλεφωνική ή διά ζώσης επικοινωνία με το/τη διευθυντή/διευθύντρια, ώστε το ερωτηματολόγιο να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκε ότι το δείγμα αποτελείται στο μεγαλύτερο ποσοστό από έμπειρους εκπαιδευτικούς, καθότι τα τελευταία χρόνια έχουν μειωθεί οι διορισμοί. Συνεπώς, ακολουθήθηκε βολική δειγματοληψία (Creswell, 2011): η κατά βούληση συμμετοχή διαμόρφωσε το τελικό δείγμα των 215 εκπαιδευτικών, εκ των οποίων οι 76 ήταν άντρες (35,3%) και οι 139 γυναίκες (64,7%). Βάσει του πίνακα της υπηρεσιακής κατάστασης και των ετών υπηρεσίας, το 90,70% είναι μόνιμοι και το υπόλοιπο ποσοστό ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές. Το 65,6% των συμμετεχόντων έχει πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ το 26% πάνω από 25 χρόνια υπηρεσία. Αναφορικά με τα προσόντα, το 54,9 % του δείγματος τελείωσε την Παιδαγωγική Ακαδημία, το 65,1% το Παιδαγωγικό Τμήμα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το 20,5% έχει πτυχίο Διδασκαλείου, το 16,3% έχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 1,4% έχει Διδακτορικό τίτλο, το 0,5% Μεταδιδακτορικό τίτλο, εξειδικευμένα σεμινάρια το 26%, ενώ το 22,3% έχει κάνει και άλλες σπουδές.

## Ερευνητικά ερωτήματα

Στην συγκεκριμένη έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή του θεσμού, για τις ανάγκες νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών, για τη νοηματοδότηση του ρόλου και το προφίλ του αποτελεσματικού μέντορα, για την πιθανή συνεισφορά του μέντορα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στο σχολείο, και για τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ειδικότερα, οι βασικοί άξονες των ερωτημάτων είναι :

- Ποιες είναι οι ανάγκες - δυσκολίες που βιώνουν οι νεοδιόριστοι(B1) και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (B2);
- Ποιοι είναι κατά την άποψη των εκπαιδευτικών οι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή του μεντορικού θεσμού (Γ1);
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη λειτουργία του μέντορα (Γ2) και τις παροχές σε αρχάριους (ψυχολογική, διδακτική, επαγγελματική υποστήριξη)(Γ3) και έμπειρους εκπαιδευτικούς (Γ4) αλλά και στο σχολείο;
- Ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα απαραίτητα προσόντα(Δ1) και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα (Δ2);
- Ποιες πιστεύουν ότι είναι οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πώς συσχετίζονται με το φύλο, την εμπειρία και τα τυπικά / επιπρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών (E1);

## Ερωτηματολόγιο

Η διερεύνηση των απόψεων για την εφαρμογή του θεσμού διενεργήθηκε μέσω ενός τυποποιημένου ερωτηματολογίου (Κυριαζή, 2009), στο οποίο αποτυπώθηκαν οι βασικοί άξονες του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Μοιράστηκε στους/στις εκπαιδευτικούς το Μάρτιο 2015 διά ζώσης με επίσκεψη στα δημοτικά σχολεία, κυρίως της Δυτικής Θεσσαλονίκης, αλλά και μέσω διαδικτύου με την αποστολή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Google forms) σε σχολικές μονάδες. Συνολικά, μοιράστηκαν 260 έντυπα, 100 ηλεκτρονικά (40 στην Ανατολική και 60 στη Δυτική Θεσσαλονίκη) σε σχολικές μονάδες και 150 ερωτηματολόγια σε προσωπικά e-mail ή σε ομάδες (Διδασκαλείο Γληνός 2009 - 2011, Φοιτητές του ΕΑΠ). Επέστρεψαν συμπληρωμένα (150 έντυπα και 65 ηλεκτρονικά) συνολικά 215 ερωτηματολόγια στις αρχές Απριλίου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια αρχική επιστολή, όπου αναλύεται συνοπτικά ο όρος "μέντορας" και ο σκοπός της έρευνας. Η Α ενότητα αφορά στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικιακή ομάδα, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σπουδές). Η Β ενότητα, που περιλαμβάνει 122 ερωτήσεις κλειστού τύπου χωρισμένες σε πέντε ενότητες/υποενότητες, ελέγχει σε πέντε επίπεδα τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα εισαγωγής του μεντορικού θεσμού, τις λειτουργίες και τις παροχές του μέντορα, τα κριτήρια επιλογής των μεντόρων και το πλαίσιο εισαγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εμπεριέχουν αληθοφανείς εικασίες, οι οποίες θα επαληθευτούν ή θα απορριφθούν μέσω της έρευνας. Στο ερωτηματολόγιο γίνεται προσπάθεια να καταστεί μετρήσιμο το εννοιολογικό πλαίσιο και οι ενυπάρχουσες μεταβλητές, περιγράφοντας σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος (Ζαφειρόπουλος, 2012). Για παράδειγμα, τα μεγάλα ποσοστά συναίνεσης των εκπαιδευτικών στο υψηλών προδιαγραφών γνωστικό προφίλ του μέντορα παραπέμπει στην αντίληψη ότι επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα στον καθοδηγούμενο. Επίσης, περιλαμβάνει υποθέσεις με δηλωτική ή μηδενική σχέση των μεταβλητών (Σωτηρούδας, 2011).

Στα πλαίσια της διερεύνησης υπάρχει το ενδεχόμενο επιβεβαίωσης των ερευνητικών υποθέσεων, δηλαδή της υποφαινόμενης δήλωσης της ερευνητικής πρόθεσης, αλλά και ανάδυσης αρνητικής πρόθεσης ή επιφυλακτικότητας απέναντι στο θεσμό από τους συμμετέχοντες. Στην έρευνα, η μεταβλητή κλίμακας Likert περιλαμβάνει πέντε στάθμες με μονό αριθμό σταθμών, ώστε να δηλώνεται και μια μέση άποψη. Ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με το αντικείμενο του ενδιαφέροντος (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα). Συνάμα, διερευνήθηκε η στάση των ερωτώμενων σε ένα θέμα που τίθεται μέσω μιας ερώτησης (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ). Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάποιες τιμές μιας μεταβλητής δεν καταγράφονται και χαρακτηρίζονται ως ελλείπουσες τιμές (missing values) (Γναρδέλλης, 2013 · Τσάντας, Μωυσιάδης, Χατζηπαντελής & Μπαγιάτης, 1999). Για την ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το άλφα του Cronbach (Ενιαίο: 0,975, Β ενότητα, Δυσκολίες - Ανάγκες εκπαιδευτικών:

0,90, Γ ενότητα, Χρησιμότητα θεσμού: 0,98, Δ ενότητα, Κριτήρια επιλογής μέντορα: 0,923, Ε1 ενότητα, Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής στην Ελλάδα: 0,902).

## Ανάλυση δεδομένων

Στο πρώτο μέρος της στατιστικής επεξεργασίας του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν πίνακες συγκεντρωτικών ποσοστών και αναλύθηκαν εκτενώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε όλες τις ενότητες. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ενδεδειγμένη ανάλυση κάποιων μεταβλητών με βάση τα ευρήματα των αρχείων Crosstabs (εντολή που δημιουργεί πίνακες συνάφειας) και των αναδυόμενων συσχετίσεων με βάση το φύλο και τη διδακτική εμπειρία με τις υποενότητες των ενοτήτων: Β (δυσκολίες νεοδιόριστου / έμπειρου εκπαιδευτικού), Γ (Παράγοντες αναγκαιότητας εφαρμογής, λειτουργία μέντορα, ψυχολογική / διδακτική / επαγγελματική υποστήριξη μέντορα στο νεοδιόριστο, παροχές στον έμπειρο εκπαιδευτικό), Δ (γνωστικό επίπεδο μέντορα και προσωπικά χαρακτηριστικά), Ε1 (Προϋποθέσεις εφαρμογής θεσμού στην Ελλάδα). Ουσιαστικά, εξετάζουμε πώς επηρεάζει και σε ποιο βαθμό ο παράγοντας φύλο και η εμπειρία τη διαμόρφωση των απόψεων για τις δηλώσεις των μεταβλητών, ενώ με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής (Ε1), πραγματοποιήθηκε έλεγχος και σε σχέση με τυπικά και επιπρόσθετα προσόντα του εκπαιδευτικού. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: νεοδιόριστοι (από 0 έως και 4 έτη) και έμπειροι (από 5 έτη και πάνω).

Ο έλεγχος Χ<sup>2</sup> (Pearson Chi-Square) αποτελεί επαγωγική διαδικασία, που διερευνά τη σχέση δύο κατηγορικών μεταβλητών που υπεισέρχονται στη δομή ενός πίνακα συνάφειας. Για κάθε έλεγχο παρατίθεται η τιμή του στατιστικού και η σημαντικότητα (p-value) του ελέγχου. Τιμές του συντελεστή V κοντά στο 0 δηλώνουν πλήρη ανεξαρτησία, ενώ κοντά στο 1 πλήρη εξάρτηση (Κολυβά-Μαχαίρα & Μπόρα - Σέντα, 2013 · Γναρδέλλης, 2013). Για τη στατιστική ανάλυση δύο ποιοτικών μεταβλητών δημιουργήθηκαν πίνακες συνάφειας, δηλαδή πίνακες συχνοτήτων, που προκύπτουν από την ταυτόχρονη ταξινόμηση των ατόμων σύμφωνα με τις τιμές των δύο ποιοτικών μεταβλητών. Τέλος, όπου πληρούνται οι προϋποθέσεις στατιστικών ελέγχων ανεξαρτησίας, αυτοί πραγματοποιούνται και εξάγονται συμπεράσματα. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε, αφού καταγράφηκαν οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων σε excel sheet, με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού S.P.S.S. 22 (Field, 2009 · Γναρδέλλης, 2009 · Δαφέρμος, 2005 · Τσάντας κ. συν., 1999).

Παρουσιάζονται παρακάτω επιλεκτικά συσχετίσεις με βάση το φύλο και τη διδακτική εμπειρία που προέκυψαν στην έρευνα, ώστε να αναδυθούν τα συμπεράσματα:

**Πίνακας 1: Συσχέτιση μεταβλητών Γ1(Παράγοντες αναγκαιότητας εφαρμογής του θεσμού) με φύλο Γ1στ: Ο μέντορας συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των αρχαρίων εκπαιδευτικών**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
<b>Ανδρας</b>	2,3%	8,4%	9,8%	10,7%	4,1%	35,3%
<b>Γυναίκα</b>	1,4%	5,1%	22,8%	26,0%	9,4%	64,7%
<b>Σύνολο</b>	3,7%	13,5%	32,6%	36,7 %	13,5%	100,0%



**Πίνακας 2: Συσχέτιση μεταβλητών Γ1(Παράγοντες αναγκαιότητας εφαρμογής του θεσμού) με εμπειρία Γ1ζ: Ο μέντορας μπορεί να βοηθήσει το εκπαιδευτικό έργο των έμπειρων εκπαιδευτικών**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Νεοδιόριστος	0,5%	0,9%	0,9%	2,8%	1,9%	7,0%
Έμπειρος	6,5%	19,5%	40,0%	21,9%	5,1%	93,0%
<b>Σύνολο</b>	<b>7,0%</b>	<b>20,4%</b>	<b>40,9%</b>	<b>24,7 %</b>	<b>7,0%</b>	<b>100,0%</b>

Από τους Πίνακες 1 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 14.097 , σημαντικότητα : .007.,στατιστικά σημαντική συσχέτιση (-0.174), p-value .011.) και 2 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 13.905, σημαντικότητα: .008., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (-0.169), p-value .013.) αναδεικνύεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με προβάδισμα των γυναικών (8 στους 10 εκπαιδευτικούς περίπου) θεωρεί ως σημαντικό παράγοντα εφαρμογής του θεσμού τη συμβολή του μέντορα στο εκπαιδευτικό έργο των αρχαρίων και των έμπειρων. Ενυπάρχει, επομένως, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Croft et al., 2010) στο σχολικό πλαίσιο, καθώς συνδέει τη μάθηση με την πρακτική εφαρμογή.

Οι συσχετίσεις με την εμπειρία, ωστόσο, αποκαλύπτουν ότι οι νεοδιόριστοι αναγνωρίζουν ευρύτερα την ανάγκη επαγγελματικής επαναδιαπραγμάτευσης των έμπειρων εκπαιδευτικών και ότι δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο θεσμό σε σχέση με τους έμπειρους.

**Πίνακας 3: Συσχέτιση μεταβλητών Γ3β (γρησιμότητα θεσμού-σημαντικότητα διδακτικής υποστήριξης στον αρχάριο εκπαιδευτικό) με φύλο**

**Γ3β9: Ο μέντορας είναι σημαντικό να παρουσιάζει δειγματικές διδασκαλίες στον αρχάριο**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Ανδρας	1,4%	9,8%	8,8%	11,6%	3,7%	35,3%
Γυναίκα	2,3%	7,4%	18,2%	24,2%	12,6%	64,7%
<b>Σύνολο</b>	<b>3,7%</b>	<b>17,2%</b>	<b>27%</b>	<b>35,8%</b>	<b>16,3%</b>	<b>100,0%</b>

**Πίνακας 4: Συσχέτιση μεταβλητών Γ4( γρησιμότητα θεσμού - παροχές στον έμπειρο εκπαιδευτικό) με φύλο**

**Γ4ζ: Η συνεργασία μέντορα - έμπειρου στην εκπόνηση καινοτόμων προγραμμάτων βάσει των αναγκών των μαθητών είναι σημαντική**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Ανδρας	3,7%	10,2%	10,2%	8,9%	2,3%	35,3%
Γυναίκα	3,3%	12,6%	22,8%	19,5%	6,5%	64,7%
<b>Σύνολο</b>	<b>7,0%</b>	<b>22,8%</b>	<b>33%</b>	<b>28,4 %</b>	<b>8,8%</b>	<b>100,0%</b>

Τα ευρήματα των συσχετίσεων με το φύλο (Πίνακας 3 :Τιμή στατιστικού Chi-Square : 10.276, σημαντικότητα: .036., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.176), p-value .010./ Πίνακας 4: Τιμή στατιστικού Chi-Square : 5.819, σημαντικότητα: .032., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.143), p-value .036.) συναινούν με τη μελέτη της Kram (1983), όπου αναδείχτηκε ότι οι μέντορες παρέχουν ταυτόχρονα επαγγελματική και ψυχοκοινωνική στήριξη στους καθοδηγούμενους, με προϋπόθεση την από κοινού πρόθυμη στόχευση και την ισότιμη συμμετοχή (Conner, 1993). Η πλειοψηφία των γυναικών και ο μισός περίπου αντρικός πληθυσμός θεωρεί σημαντική τη μεταβλητή Γ4ζ. Συνεπώς, διαφαίνεται στις αντιλήψεις η αναγκαιότητα εμπειρικού απεγκλωβισμού των έμπειρων με επιστημονική μεθοδολογική θωράκιση και της πλαισιωμένης παροχής εξατομικευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης (Norman & Feiman-Nemser, 2005). Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας ότι ο συνεργάσιμος μέντορας ασκεί αποτελεσματικότερα τα καθήκοντά του, εκφράζουν την προσδοκία επωφελούς συμβουλευτικής διαδικασίας, σε συνάφεια με έρευνες που ανέδειξαν ως κρίσιμα στοιχεία επιτυχίας της καθοδήγησης τις επικοινωνιακές δεξιότητες (Hall, Otazo & Hollenbeck, 1999 · Barkley, 2005).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένες συσχετίσεις για τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του θεσμού στην Ελλάδα (Ε1 Ενότητα) για να αναδυθούν οι σχετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών .

#### **Πίνακας 5: Συσχέτιση μεταβλητών Ε1 με προσόντα**

**Ε1α: Αξιοποίηση διεθνώς εφαρμοσμένων προγραμμάτων και πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών για το ρόλο του μέντορα**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
<b>Επιπρόσθετα προσόντα</b>	2,2%	1,4%	13,5%	31,2%	8,4%	56,7%
<b>Τυπικά Προσόντα</b>	1%	3,7%	15,8%	19,5%	3,3%	43,3%
<b>Σύνολο</b>	3,2%	5,1%	29,3%	50,7%	11,7%	100,0%

Στον Πίνακα 5 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 11.705, σημαντικότητα : .020., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.182) σε p-value .007.) τα ποσοστά συμφωνίας με την αξιοποίηση διεθνώς εφαρμοσμένων προγραμμάτων και ερευνών στους εκπαιδευτικούς με επιπρόσθετα προσόντα είναι μεγαλύτερος, γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι ενημερωμένοι για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Αντίθετα, στη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών με τυπικά προσόντα υποβόσκει η ανησυχία της άκριτης εισδοχής ξενόφερτων εκπαιδευτικών ρυθμίσεων. Ωστόσο, στα συγκεντρωτικά ποσοστά σημαντική (62,3%) διαφαίνεται η αξιοποίηση προγραμμάτων και ερευνητικών πορισμάτων με την προοπτική της προσαρμογής στα ελληνικά δεδομένα.

**Πίνακας 6: Συσχέτιση μεταβλητών Ε1 με φύλο****Ε1ε: Επιλογή μέντορα από εθνικό μητρώο**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
<b>Άνδρας</b>	1,8%	3,7%	10,7%	14,0%	5,1%	35,3%
<b>Γυναίκα</b>	0,5%	5,1%	12,1%	29,3%	17,7%	64,7%
<b>Σύνολο</b>	2,3%	8,8%	22,8%	43,3%	22,8%	100,0%

**Πίνακας 7: Συσχέτιση μεταβλητών Ε1 με φύλο****Ε1η: Αξιοποίηση υπηρεσιών και φορέων**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
<b>Άντρας</b>	1,4%	3,3%	12,1%	17,7%	0,9%	35,3%
<b>Γυναίκα</b>	0,9%	3,7%	13,5%	36,3%	10,2%	64,7%
<b>Σύνολο</b>	2,3%	7,0%	25,6%	54,0%	11,1%	100,0%

Στους παραπάνω Πίνακες 6 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 11.578, σημαντικότητα : .021., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.207), p-value .007.0) και 7 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 13.597, σημαντικότητα: .009., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.238), p-value .000.) εκφράζεται επιφυλακτικότητα από τον αντρικό πληθυσμό. Πιθανόν να ερμηνεύεται ως μικρότερη εμπιστοσύνη στη θεσμοθέτηση αδιάβλητης διαδικασίας επιλογής μεντόρων με στάνταρ εθνικής εμβέλειας και ως δυσπιστία στην επιτυχή αξιοποίηση υπηρεσιών. Στα συγκεντρωτικά ποσοστά, ωστόσο, διαφαίνεται ως σημαντική (65,1%) η αξιοποίηση υπηρεσιών και φορέων (πανεπιστήμια, καινοτόμα εκπαιδευτικά δίκτυα) και η επιλογή μέντορα από εθνικό μητρώο (76,1%) με σαφή αξιοκρατικά κριτήρια.

**Πίνακας 8: Συσχέτιση μεταβλητών Ε1 με φύλο****Ε1ι: Ενδοσχολική ενσωμάτωση του θεσμού**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
<b>Άντρας</b>	2,8%	1,4%	7,9%	19,5%	3,7%	35,3%
<b>Γυναίκα</b>	1,9%	2,8%	16,7%	27,5%	15,8%	64,7%
<b>Σύνολο</b>	4,7%	4,2%	24,6%	47,0%	19,5%	100,0%

Η εξάρτηση του φύλου (Πίνακας 8: Τιμή στατιστικού Chi-Square : 9.525, σημαντικότητα : .049., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.210), p-value .049.) με την ενδοσχολική ενσωμάτωση του θεσμού

συνάδει με ερευνητικά αποτελέσματα που δείχνουν ότι ο μέντορας ομαλοποιεί την ενσωμάτωση του νεοδιόριστου, αναπτύσσοντας θετική στάση μεταξύ των συναδέλφων (Odell, 1990) και επιχειρεί να διατηρήσει ισορροπία μεταξύ της αυτονομίας και της ισότιμης συμμετοχικότητας έμπειρων και νεοδιόριστων (Fullan & Hargreaves, 1996 · Feiman-Nemser, 2003).

### Πίνακας 9: Συσχέτιση μεταβλητών Ε1 με φύλο

#### Ε1λ: Συνεργατική δόμηση προγράμματος καθοδήγησης από το μέντορα και τον καθοδηγούμενο

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
<b>Αντρας</b>	2,8%	1,4%	10,7%	17,7%	2,7%	35,3%
<b>Γυναίκα</b>	0,5%	1,9%	13,0%	36,7%	12,6%	64,7%
<b>Σύνολο</b>	3,3%	3,3%	23,7%	54,4%	15,3%	100,0%

Επίσης, η πλειοψηφική συναίνεση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 9: Τιμή στατιστικού Chi-Square : 14.741, σημαντικότητα: .0 05., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.229), p-value .001.) συνάδει με την συνεργατική θεωρία της καθοδήγησης, που παραπέμπει στη δυαδική σχέση καθοδήγησης στα πλαίσια της οποίας μέντορας και καθοδηγούμενος λειτουργούν ως συν-μέντορες (Schunk & Mullen, 2013). Συνακόλουθα, στα συγκεντρωτικά ποσοστά παρατηρείται ξεκάθαρη αντίσταση στους ρόλους της επίβλεψης (52%) και της αξιολόγησης (66%) και κατ' επέκταση στο μοντέλο ικανότητας και την οδηγητική καθοδήγηση, που στοχεύει στον έλεγχο των καλλιεργούμενων ικανοτήτων (Martin, 1994).

### Πίνακας 10: Συσχέτιση μεταβλητών Ε1 με εμπειρία

#### Ε1δ: Σύσταση εξατομικευμένου πρωτοκόλλου εργασίας στη σχολική μονάδα

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
<b>Νεοδιόριστος</b>	-	0,5%	0,5%	6,0%	-	7,0%
<b>Έμπειρος</b>	2,8%	9,3%	34,4%	35,8%	10,7%	93,0%
<b>Σύνολο</b>	2,8%	9,8%	34,9%	41,8%	10,7%	100,0%

Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι (Πίνακας 10: Τιμή στατιστικού Chi-Square : 13.748, σημαντικότητα : .0 08. , στατιστικά σημαντική συσχέτιση (-0.119), p-value .005.) συναινούν στη σύσταση εξατομικευμένου πρωτοκόλλου εργασίας, πιθανόν αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Οι έμπειροι εμφανίζουν διαβαθμίσεις που αντικατοπτρίζουν τη δυσκολία της από κοινού σύστασης ενός ενδοσχολικού πρωτοκόλλου καθοδήγησης, η οποία οφείλεται στην έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο και σχετικής εμπειρίας. Αντίστοιχα, στα συγκεντρωτικά ποσοστά εκφράζεται συναίνεση από το 64,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επιπρόσθετα, στην ανάπτυξη εθνικού πιλοτικού καθοδηγητικού προγράμματος από στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους) και μάχιμους

εκπαιδευτικούς δηλώνεται συμφωνία (73%), ενώ στο μικρότερο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών (57%) στη διαμόρφωση ενός πρωτοκόλλου εθνικής εμβέλειας υποβόσκει η ανησυχία για ενδεχόμενη προχειρότητα.

### Πίνακας 11: Συσχέτιση μεταβλητών Ε1 με εμπειρία

#### Ε1στ: Επιλογή μέντορα από διευθυντή

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Νεοδιόριστος	0,5%	2,8%	1,4%	0,9%	1,4%	7,0%
Έμπειρος	26,0%	28,8%	25,6%	11,2%	1,4%	93,0%
<b>Σύνολο</b>	<b>26,5%</b>	<b>31,6%</b>	<b>27,0%</b>	<b>12,1%</b>	<b>2,8%</b>	<b>100,0%</b>

Η πλειοψηφία των έμπειρων εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη μεταβλητή στ (Πίνακας 10: Τιμή στατιστικού Chi-Square : 20.177, σημαντικότητα : .000, στατιστικά σημαντική συσχέτιση (-0.138), p-value .004.), ενώ στους νεοδιόριστους εμφανίζεται μικρότερη διάσταση ανάμεσα στη συμφωνία και τη διαφωνία. Στην εντονότερη διαφορά υποβόσκει η ανησυχία των έμπειρων για τις ενδοσχολικές διαδικασίες επιλογής μεντόρων ή δυσπιστία στις ενυπάρχουσες συμμαχίες που διαμορφώνουν τις απόψεις των διευθυντών. Στην ουσία οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στο πλαίσιο θέσπισης του μεντορικού θεσμού στην Ελλάδα το 2010 για το νεοδιόριστο (Ν. 3848/2010, αρ. 4 παρ. 6).

### Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει ένα καθοδηγητικό πλαίσιο που ρέει ανάμεσα στην εκπαιδευτική συντροφικότητα, στο μοντέλο μαθητείας και το αναστοχαστικό μοντέλο με ενσωμάτωση του ευρύτερου σχολικού πλαισίου (Maynard & Furlong, 1993). Σε συνάφεια με τη διεθνή βιβλιογραφία, ενυπάρχει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η άποψη ότι οι μεντορικές παροχές καθορίζονται από τις ανάγκες του νεοδιόριστου. Επιβεβαιώνεται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των νεοδιόριστων και της επαγγελματικής επαναδιαπραγμάτευσης των έμπειρων εκπαιδευτικών. Αναδεικνύεται, επομένως, ως μείζων στόχος του μεντορικού θεσμού, η δυναμική ανάπτυξης της συνεργατικής αλληλεπιδραστικής επαγγελματικής κουλτούρας.

Οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στο μοντέλο ικανότητας και την οδηγική καθοδήγηση. Προσάπτουν στον μέντορα τη μητριαρχική (προσωπική φροντίδα, συναισθηματική υποστήριξη) (Orland-Barak, 2014) και την πατριαρχική λειτουργία (εμπειρογνώμονας). Επομένως, προσανατολίζονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση και εκφράζουν την προβληματική του ισορροπημένου συνδυασμού της αξιολόγησης και της συμβουλευτικής (Yusko & Feiman-Nemser, 2008), ενώ ταυτόχρονα διεκδικούν τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων (Κόκκος, 1998 · Κουλαουζίδης, 2012). Στα πλαίσια της διδακτικής υποστήριξης του μέντορα, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στον εμπλουτισμό διδακτικών και παιδαγωγικών

μεθόδων, δείχνοντας ότι το παγιωμένο διδακτικό ρεπερτόριο αποδεικνύεται ανεπαρκές (Mezirow & Associates, 1990). Συνάμα, ως κύρια ανάγκη καταγράφεται η ενημέρωση για καινοτομίες, οι οποίες διεθνώς ταυτίζονται με ένα καλύτερα εκπαιδευμένο προσωπικό (Hobson, 2003 · Fraser, Kennedy, Reid & Mckinney 2007 · Green-Powell, 2012 · Iordanides & Vryoni, 2013). Η συγκεκριμένη ροπή των εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι εθνικές και διεθνείς τάσεις διαμορφώνουν τους προσωπικούς στόχους μάθησης (Anderson et al., 1995).

Συνεπώς, ενυπάρχει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η πρισματική εστίαση των διεθνών καθοδηγητικών προγραμμάτων για τη διδακτική πρακτική: η συμμετοχική αμφισβήτηση της πεπατημένης και η ταυτόχρονη εξατομικευμένη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού (Achinstein & Athanases, 2006 · Howe, 2006). Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την εξατομικευμένη εργασιακή ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Croft et al., 2010). Αντιλαμβάνονται ότι επιφέρει ποιοτική πύκνωση στο διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού και συνάμα διευκολύνει τη γνωστική πορεία του μαθητικού πληθυσμού. Το διεστιακό όραμα της καθοδήγησης, συνεπώς, υλοποιείται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συναινώντας με τις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες (Feiman-Nemser & Beasley, 1997), με διάχυση της ωφέλειας στη σχολική μονάδα (Young et al., 2005). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την άποψη ότι ο μέντορας συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας αλληλεπιδραστικού επαγγελματισμού (Fullan & Hargreaves, 1996) και οραματίζονται μια δυαδική καθοδηγητική πορεία, υπό το πρίσμα της δημιουργικής αλλαγής (Ιορδανίδης, 2006), αλλά διατυπώνουν μια επιφύλαξη ως προς τα οφέλη που τελικά επωμίζονται οι καθοδηγούμενοι.

Επίσης, διαφαίνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών το ολιστικό πλαίσιο της καθοδήγησης, όπου ο μέντορας λειτουργεί ως επαγγελματίας προγραμματιστής, οικοδομώντας ένα δροσερό επαγγελματισμό, που καλλιεργεί και αναδεικνύει το δυναμικό των εκπαιδευτικών μέσα στο διδακτικό και μεθοδολογικό φάσμα. Συνακόλουθα, η καθοδηγητική εποπτεία συνέχεται από το διασυνδεδεμένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, που επιφέρει αλλαγές στο προσωπικό πεδίο εδραιώνοντας τη γνώση, την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα, στο πρακτικό επίπεδο εμπλουτίζοντας τη διδακτική πορεία με καινοτόμες πρακτικές και στον εξωτερικό τομέα προσφέροντας τη δυνατότητα συνεργασίας (Kalule & Bouchamma, 2013). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται η συνεισφορά του μέντορα στη διαδικασία της συνεχούς επαναδιαπραγμάτευσης της επαγγελματικής έννοιας (Fraser et al., 2007), στα πλαίσια της μετασηματιστικής επαγγελματικής μάθησης που θέτει την ατομική βάση επαγγελματικής εκπαίδευσης (Sprinthall, Reiman, & Theis - Sprinthall, 1996).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συναινούν με την αξιοποίηση εφαρμοσμένων προγραμμάτων και ερευνητικών πορισμάτων αλλά και τη συνέργεια υπηρεσιών και φορέων που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη πιλοτικού προγράμματος από στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους) και μάχιμους εκπαιδευτικούς με εθνικό πρωτόκολλο εργασίας για την καθοδήγηση (Hobson, 2003). Συνεπώς, θεωρούν ότι είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων, όπου τα ζητήματα φιλοσοφίας και εφαρμογής τίθενται ως αντικείμενα διαβούλευσης, στοχεύοντας στην εξασφάλιση των βέλτιστων συνθηκών εφαρμογής του θεσμού. Αξιοσημείωτη είναι η αντίθεση στο πλαίσιο θέσπισης του μεντορικού θεσμού στην Ελλάδα του 2010 (Ν.3848/2010, αρ. 4 παρ. 6). Η συνεργατική οργάνωση του προγράμματος καθοδήγησης παραπέμπει στη συνεργατική θεώρηση της καθοδήγησης και προσιδιάζει στην αντιπροσωπευτική

καθοδήγηση σε συνάφεια με ερευνητικά ευρήματα (Wang & Fulton, 2012), που δίνει μια ελευθερία στην προσωπική μαθησιακή πορεία του καθοδηγούμενου και συμβουλευτική χροιά στη λειτουργία του μέντορα. Συνάμα, αγγίζει και τη διαδραστική καθοδήγηση (Young et al., 2005), καθώς ενέχει τον από κοινού καθορισμό των δράσεων. Ειδικότερα, αποδεκτή εμφανίζεται η ενδοσχολική ενσωμάτωση του μεντορικού θεσμού, όπου ο μέντορας δεσμεύεται για τη φροντίδα του καθοδηγούμενου μέσα σε πλαίσια διερευνητικού αλληλεπιδραστικού διάλογου για τη διδασκαλία (Mooney Simmie & Moles, 2011).

Καταληκτικά, διαφαίνεται ότι ενυπάρχει έντονη διάθεση αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό πληθυσμό μέσω της ενδοσχολικής ενσωμάτωσης ενός συνεκτικού προγράμματος επαγωγής, που να ανταποκρίνεται στην επιμόρφωση των νεοδιόριστων (Cross, 1995· Κουτούζης, 1999) αλλά και την εκπαιδευτική βελτίωση των έμπειρων με προοπτική τον κοινό οραματισμό ταυτότητας περιβάλλοντος. Προτείνεται, λοιπόν, οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποκεντρώνοντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρογιώργος, 2008), να προωθήσουν το μεντορικό θεσμό μεταβιβάζοντας στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης αποτελεσματικής εσωτερικής πολιτικής, με προσανατολισμό στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Κουτούζης, 2008), να επενδύσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διαρθρώνοντας ενδοσχολική επαγγελματική σχολή ανάπτυξης, που θα μετατραπεί σε μεντορική πηγή. Συνεπώς, η καθοδήγηση διανοίγει προοπτικές για την εξειδίκευση του προσωπικού συνεισφέροντας στο σταδιακό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σώματος (Stokes, 1997) με αποδέκτη των ωφελειών το μαθητικό πληθυσμό. Η εκ των έσω αλλαγή της σχολικής μονάδας μέσω του επαγωγικού προγράμματος με τη διαμόρφωση συνεργατικού κριτικού πνεύματος θα λειτουργήσει ως ντόμινο ευεργετικών αλληλεπιδράσεων, διασφαλίζοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τη βελτίωση των σχολείων απελευθερώνοντας το μετασχηματισμό των παιδαγωγικών σκέψεων και διόδων.

Η παρούσα έρευνα δεν επιτρέπει την ανάδυση όλων των διαστάσεων του θέματος. Συγκεκριμένα, προτείνεται να ερευνηθεί ενδελεχώς η οργάνωση των παροχών του μέντορα, έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των καθοδηγούμενων. Συνάμα, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένα διεθνή εφαρμοσμένα προγράμματα με μετρήσιμη επιτυχία σε μια συνοδική σχέση με την αντίστοιχη αντίληψη των εκπαιδευτικών μέσω ατομικών ή ομαδικών συνεντεύξεων, ώστε να αναδυθεί ένα αποτελεσματικό πλαίσιο εφαρμογής συμβατό με την ελληνική εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

Achinstein, B. & Athanases, S.Z. (2006). *Mentors in the making: developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.

Achinstein, B. & Davis, E. (2014). The Subject of Mentoring: Towards a Knowledge and Practice Base for Content-focused Mentoring of New Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22 (2), 104-126. doi:10.1080/13611267.2014.902560. Ανακτήθηκε από Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 (31 Οκτωβρίου 2014).

Anderson, L., Ball, D., Bird, T., Chazan, D., Cohen, D., Featherstone, H., Feiman - Nemser, S., Holt - Reynolds, D., Kennedy M., M., LaBue, M. A, Williamson McDiarmid, G., Neufeld, B., Paine, L., Peterson,

- P., Prawat, R., Wilson, S., Young, L., Zeichner, K. & Zeuli J. (1995). *National Center for Research on Teacher Learning College of Education*. Michigan State University: NCRTL East Lansing, MI 48824-1034. Ανακτήθηκε από <http://www.educ.msu.edu/neweducator/Spring95/ne66c3~5.htm>
- Barkley, S.G. (2005). *Quality teaching in a culture of coaching*. New York: Rowman and Littlefield Education.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Clutterbuck, D. (1992). *Mentoring*. London: IPM.
- Conner, D. R. (1993). *Managing at the speed of change*. New York, NY: Villard.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Croft, A., Coggshall, G. J., Dolan, M.D., Powers, E. & Killion, J. (2010). *Job Embedded Professional Development: What It Is, Who Is Responsible, and How to Get It Done Well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Cross, R. (1995, 01 March). The Role of the Mentor in Utilising the Support System for the Newly Qualified Teacher. *School Leadership & Management*, 15 (1), 35 – 42. DOI: 10.1080/0260136950150105. Ανακτήθηκε από Informa Ltd, 1072954 (27 Νοεμβρίου 2007). URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0260136950150105>
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in Education : An International Perspective (Monitoring change in education)*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το S.P.S.S.*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη.
- Feiman - Nemser, S. (1996). *Teacher Mentoring: A Critical Review*. ERIC Digest. ED397060 1996-07-00. Washington DC : ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Feiman - Nemser, S. & Beasley, K. (1997). *Mentoring as assisted performance: An ease' of zco-planning*. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (108-119). Washington, DC: Falmer Press.
- Feiman - Nemser, S. (2003). *What new teachers need to learn*. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (Introducing Statistical Methods series)*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in Schools*. London: Kogan Page.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & Mckinney, S. (2007). *Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models*. *Journal of In-Service Education*, 33 (2), 153-169. doi: 10.1080/13674580701292913. Ανακτήθηκε από Informa Ltd, 1072954 (29 December 2014).
- Fruht, M. V. & Wray-Lake L. (2013). *The Role of Mentor Type and Timing in Predicting Educational Attainment*. *Empirical Research, J Youth Adolescence* (42), 1459–1472. Springer Science & Business Media, LLC. doi 10.1007/s10964-012-9817-0.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York Teachers College Press.



Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική Εμπειρική Έρευνα και Δημιουργία Στατιστικών Μοντέλων*. Αθήνα : Κριτική ΑΕ.

Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers : mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21 (3), 233-246. DOI: 10.1080/10476210903342102. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903342102>. Ανακτήθηκε από Informa Ltd: 1072954 (05 Νοεμβρίου 2014).

Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey - Bass Publishing.

Gordon, S.P. & Maxey, S. (2000). *How to Help Beginning Teachers Succeed*. (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *US-China Education Review B 1*, 99-106. David Publishing. ISSN 1548-6613.

Hall, D.T., Otazo, K.L. & Hollenbeck, G.P. (1999). 'Behind closed doors: what really happens in executive coaching', *Organizational Dynamics*, 27, 3, 39-53.

Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες εκπαιδευτικών : Ένας στόχος αλλαγής. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (σελ.329 – 365) . Αθήνα : Πατάκης.

Hobson, J. A. (2002). Student Teachers' Perceptions of School based Mentoring in Initial Teacher Training (ITT). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10 (1), 5 - 20. doi: 10.1080/13611260220133117. Ανακτήθηκε από Informa Ltd, 1072954 (29 Δεκεμβρίου 2014).

Hobson, A. (2003). *Mentoring and Coaching for New Leaders* : Full Report National Foundation for Educational Research (NCSL).

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, 207-216.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 90 – 97). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Iordanides, G. & Vryoni, M. (2013). School Leaders and the Induction of New Teachers. *International Studies in Educational Administration 41* (1), 75 - 88. ISSN 1324 1702.

Kalule, L. & Bouchamma, Y. (2013). Supervisors' Perception of Instructional Supervision. *International Studies in Educational Administration 41* (1), 89 - 104. ISSN 1324 1702.

Κόκκος, Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση : Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων*. (Τόμος Β' , σελ. 19 - 51). Πάτρα : ΕΑΠ.

Κολυβά-Μαχαίρα, Φ. & Μπόρα-Σέντα, Ε. (2013). *Στατιστική: Θεωρία και Εφαρμογές*. Εκδόσεις Ζήτη.

Κουλαουζίδης, Γ. (2012). *Οι Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από [http://edu4adults.blogspot.gr/2012\\_06\\_10\\_archive.html#axzz2vgeeOxLF](http://edu4adults.blogspot.gr/2012_06_10_archive.html#axzz2vgeeOxLF)

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων : Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (Τόμ. Α). Πάτρα : ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων : Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμ. Α', 2η έκδ., σελ. 2 - 49). Πάτρα : ΕΑΠ.

Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608 – 625.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα : Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Little, J. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Lopes Henriques, P. & Curado, C. (2009). Pushing the boundaries on mentoring: Can mentoring be a knowledge tool? *Journal of Business Economics and Management* 10 (1), 85-97. Ανακτήθηκε από Informa Ltd, 1072954 (31 Οκτωβρίου 2014): <http://dx.doi.org/10.3846/1611-1699.2009.10.85-97>.

Luck, C. (2003). It's good to talk: An enquiry into the value of mentoring as an aspect of professional development of new teachers. *National College for School Leadership*. Great Britain. Ανακτήθηκε από: <http://dera.ioe.ac.uk/5092/1/its-good-talk.pdf>

Martin, S. (1994). The Mentoring Process in Pre-service Teacher Education. *School Leadership & Management*, 14 (3), 269 – 277. DOI: 10.1080/0260136940140304. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0260136940140304> (27 Νοεμβρίου 2007).

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας : Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. (5η εκδ., Τόμ. Β). Αθήνα : Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων : Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμ. Α, 2η έκδοση, σελ. 119 – 164). Πάτρα : ΕΑΠ.

Maynard, T. & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring, in: D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds) *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London : Kogan Page.

McDonald, F. J. & Elias, P. (1983). *The transition into teaching: The problems of beginning teachers and programs to solve them. Summary report*. Berkeley, CA: Educational Testing Service.

Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey - Bass, San Francisco. Ανακτήθηκε από [http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blogpost\\_9881.html#axzz2BwYESspz](http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blogpost_9881.html#axzz2BwYESspz).

Mooney Simmie, G. & Moles, J. (2011, November, 18). Critical Thinking, Caring and Professional Agency: An Emerging Framework for Productive Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (4), 465-482. doi: 10.1080/13611267.2011.622081. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2011.622081>

N. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε από: [http://dide.flo.sch.gr/web/wpcontent/uploads/2013/05/DIDEFlorinas\\_N\\_3848\\_2010\\_Me\\_Oles\\_Tis\\_Allages.pdf](http://dide.flo.sch.gr/web/wpcontent/uploads/2013/05/DIDEFlorinas_N_3848_2010_Me_Oles_Tis_Allages.pdf)

N. 3848/ 2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Ανακτήθηκε από:

[http://www.pischools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Ekp\\_Themata/P.D.%20FEK.%20138%20-A-%2010-8-1992.pdf](http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/P.D.%20FEK.%20138%20-A-%2010-8-1992.pdf) 0250%20-1992

Norman J. P. & Feiman - Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679–697. doi:10.1016/j.tate.2005.05.006. Elsevier Ltd: USA. North of Scotland General Practice Mentoring Scheme (2002). Ανακτήθηκε από: [www.invernesspgmc.demon.co.uk/Mentoring/about.htm](http://www.invernesspgmc.demon.co.uk/Mentoring/about.htm)

Odell, S. J. (1990). *Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher*. National Education Association: Washington, D.C. Ανακτήθηκε από ERIC, ED323185

Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44 (2014) 180e188. Ανακτήθηκε από Elsevier Ltd: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>

Portner, H. (2005). *Teacher mentoring and induction : the state of the art and beyond*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.

Schunk, H. D. & Mullen A. C. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educ Psychol Rev* (25) 361 – 389. Springer Science Business, Media New York (2013). Doi : 10.1007/s10648-013-9233-3.

Sosik, J., Lee, D. & Bouquillon, E. (2005). Context and mentoring : Examining formal and informal relationships in high-tech firms and k-12 schools, *Journal of Leadership and Organizational Studies* 12 (2), 94–108.

Sprinthall, N. A., Reiman, J. & Theis - Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In : J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), 666–703. New York: Macmillan.

Stokes, T. W. (1997). Progressive Teacher Education: Consciousness, Identify and Knowledge. In P. Freire, (1997), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (pp. 201 - 228). Counterpoints 60: New York.

Σωτηρούδας, Β. (2011). *Εγχειρίδιο Ερευνητικής Εργασίας : Δεοντολογία, εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνα. Δομή και Μεθοδολογία στην Έρευνα*. Θεσσαλονίκη : iWrite.gr.

Τσάντας, Ν., Μωϋσιάδης, Χ., Χατζηπαντελής, Θ. & Μπαγιάτης, Μ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Εκδόσεις Ζήτη. 2.41-2.55, 2.134- 3.4, 3.101-3.106, 3.225-3.236, Παραρτήματα : Α.3-Β.3.

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. doi: 10.1080/13611260500105477. Ανακτήθηκε από Informa Ltd, 1072954 (31 Οκτωβρίου 2014).

Yusko, B. and Feiman-Nemser, S., (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers college record*, 110 (5), 923–953.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143 - 178.

Vonk, J. H. (1993). Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring*

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

Wang, J. & Fulton, L. A. (2012). Mentor-novice relationships and learning to teach in teacher induction: A critical review of research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2, 56–104.