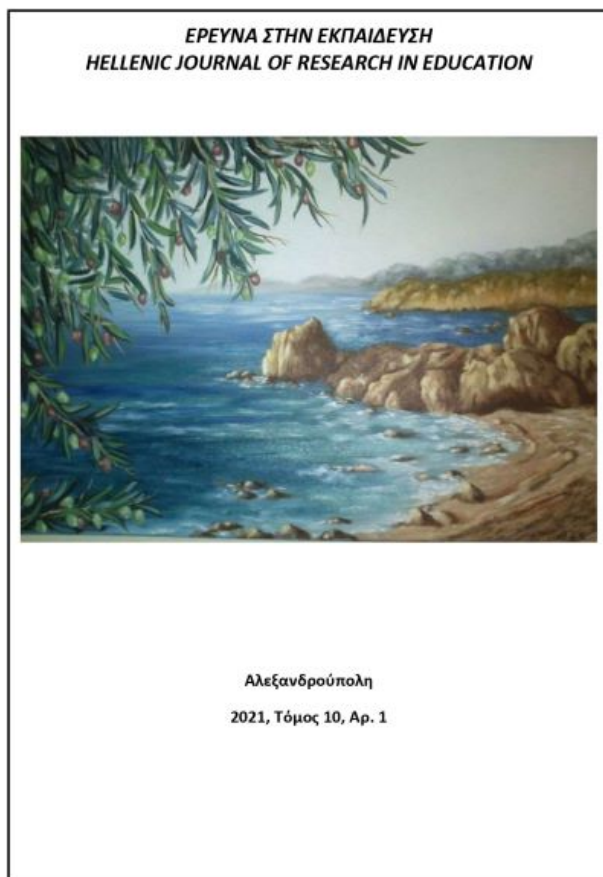


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



Η σχέση με τον/την μέντορα και η αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/φοιτητριών του Τμήματος Θεολογίας Αθήνας στην πρακτική άσκηση στο σχολείο

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Μανώλης Παπαϊωάννου, Ελένη-Άννα Αποστολάκη

doi: [10.12681/hjre.27824](https://doi.org/10.12681/hjre.27824)

Copyright © 2021, Μανώλης Παπαϊωάννου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., Παπαϊωάννου Μ., & Αποστολάκη Ε.-Α. (2021). Η σχέση με τον/την μέντορα και η αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/φοιτητριών του Τμήματος Θεολογίας Αθήνας στην πρακτική άσκηση στο σχολείο. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 229–246. <https://doi.org/10.12681/hjre.27824>

Η σχέση με τον/την μέντορα και η αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/φοιτητριών του Τμήματος Θεολογίας Αθήνας στην πρακτική άσκηση στο σχολείο

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης^α, Μανώλης Παπαϊωάννου^β, Ελένη-Άννα Αποστολάκη^γ

^α Αναπληρωτής Καθηγητής / Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ.

^β Εκπαιδευτικός ΠΕ01, υπ. δρ. Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ

^γ Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια / Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στο άρθρο διερευνώνται οι αντιλήψεις Υποψήφιων Εκπαιδευτικών (ΥΕ), φοιτητών/τριών του Τμ. Θεολογίας ΕΚΠΑ, για τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη Πρακτική Άσκηση (ΠΑ) στο σχολείο, στο πλαίσιο της απόκτησης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Συμτείχαν 83 ΥΕ, τη χρονιά 2019-20. Μελετήθηκαν ξεχωριστά τέσσερις διαστάσεις της μεντορικής καθοδήγησης και συγκεκριμένα: α) η ποιότητα σχέσης Μέντορα και ΥΕ, β) η μεντορική υποστήριξη, γ) η διάρκεια και ο χαρακτήρας της ανατροφοδότησης, δ) η αυτονομία των ΥΕ στην επιλογή και δοκιμασία διδακτικών δραστηριοτήτων, σε συσχέτιση με τις αντιλήψεις των ΥΕ για την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία (διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα). Από την ανάλυση δεδομένων προκύπτει ότι η καλή σχέση και η υποστήριξη που δέχονται οι ΥΕ από τους/τις Μέντορες σχετίζεται σε ένα βαθμό θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία. Επίσης, όταν η ανατροφοδότηση λειτουργεί θετικά σε πρακτικό εκπαιδευτικό επίπεδο για τους/τις ΥΕ, αυτό σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία, κάτι που δεν συμβαίνει αντίστοιχα με τη διάρκειά της. Τέλος, όσο μειώνεται η συνεισφορά των Μεντόρων Εκπαιδευτικών (ΜΕ) στην επιλογή και την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων των ΥΕ, τόσο περισσότερο οι ΥΕ αισθάνονται μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Η έρευνα αναδεικνύει σημαντικά κριτήρια για τον μελλοντικό σχεδιασμό προγραμμάτων ΠΑ φοιτητών/τριών ή εκπαίδευσης Μεντόρων.

Abstract

This study attempts to examine the views of student teachers of the Department of Theology of NKUA, about the factors which affect their teaching self-efficacy in their practicum during their Practice Programme for the Pedagogical and Teaching Competence Certificate. The study took place in the academic year of 2019-2020 and the sample was 83 students. There were studied four dimensions of the training by mentoring a. the quality of the relationship between the mentor and the student, b. mentor's support, c. the duration and the characteristics of the feedback, d. the autonomy of the students to choose and apply different teaching activities in relation to their attitudes towards their teaching efficacy. The analysis confirmed that the good relationship and support is positively linked with the sense of self-efficacy. Additionally, feedback works positively in practical and educational level for the students, as it is related to the sense of self-efficacy but it's not related with its duration. Finally, it was found that the less the mentor's are involved when students choose and apply their teaching activities, the more students feel efficient to teach effectively. The research defines the criteria for the future design of effective student teachers' training and practice programmes as well as mentors' trainings.

© 2021, Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Μανώλης Παπαϊωάννου, Ελένη-Άννα Αποστολάκη
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτική άσκηση, Μέντορες, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μεντορική σχέση, ανατροφοδότηση, διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα

Key words: Training Practice, mentors, trainee students, mentoring relationship, internship feedback, teaching self-efficacy

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Μανώλης Παπαϊωάννου, Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ, Τμήμα Θεολογίας, Άνω Ιλίσια, TK 15772, Αθήνα, epapaioa@theol.uoa.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

Εισαγωγή

Πολλά Πανεπιστημιακά τμήματα έχουν πλέον εντάξει την Πρακτική Άσκηση (ΠΑ) στα προγράμματα των προπτυχιακών τους σπουδών, αποσκοπώντας στην πρακτική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την απονομή πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Η ΠΑ αποτελεί μια εκπαιδευτική δράση, που έχει ως σκοπό να συνδέσει την επιστημονική παιδαγωγική θεωρία με την πράξη. Οι φοιτητές/τριες που συμμετέχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα καλούνται να εφαρμόσουν σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης όσα μαθαίνουν στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους μαθημάτων, αποκτώντας εκπαιδευτική εμπειρία. Η ΠΑ των φοιτητών/τριών του Τμ. Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) πραγματοποιείται μέσω εποπτείας και συμβουλευτικής καθοδήγησης από εκπαιδευμένους/ες θεολόγους εκπαιδευτικούς, Μέντορες, με φυσική παρουσία στο σχολικό περιβάλλον. Μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευση αποτελεί έναν άμεσο τρόπο για να αποκτήσουν οι φοιτητές/τριες τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί (Van Velzen, Volman, Brekelmans, & White, 2012, σ. 236). Ο όρος Μεντορεία (mentoring) περιλαμβάνει μια ποικιλία στοιχείων, εννοιολογήσεων και εφαρμογών, με περιγραφή είτε των σχετιζόμενων προσώπων (μέντορες, εκπαιδευόμενοι), είτε συμπεριφορών και διαδικασιών (Brondyk & Searby, 2013, σ. 195). Στο παρόν άρθρο οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρονται ως «Μέντορες Εκπαιδευτικοί» (ΜΕ), ενώ όσοι/όσες εκπαιδεύονται πραγματοποιώντας ΠΑ θα σημειώνονται με τον γενικό όρο «Υποψήφιοι/ες Εκπαιδευτικοί» (ΥΕ), έννοια που εμπεριέχει καλύτερα τις πολλές σημασίες που συναντώνται στη βιβλιογραφία για το θέμα αυτό, όπως είναι οι όροι εκπαιδευτικοί προ της υπηρεσίας, φοιτητές εκπαιδευτικοί, φοιτητές, ασκούμενοι, ειδικευόμενοι, «πρακτικάριου», υποψήφιοι, δόκιμοι, αρχάριοι, μελλοντικοί ή δυνητικά μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (Hoffman et al., 2015, σ. 103). Ανάμεσα σε ΜΕ και ΥΕ συντελούνται πολλές διαδράσεις, κεντρικός άξονας των οποίων είναι η μεταξύ τους σχέση, ενώ και άλλα στοιχεία όπως η επικοινωνία, το ταίριασμα, τα πιστεύω και οι γνώσεις επηρεάζουν τις εμπειρίες και την ανάπτυξη του μεντορικού ζεύγους (La Paro, Van Schagen, King, & Lippard, 2018, σ. 373). Συνεπώς, το καθοριστικό στοιχείο μιας ΠΑ είναι η δυναμική ανθρώπινη σχέση ανάμεσα σε έναν/μία ΜΕ και σε έναν/μία (ή περισσότερους/ες) ΥΕ, που είναι και οι βασικοί πρωταγωνιστές ενός προγράμματος μεντορείας. Η φωνή των πρωταγωνιστών είναι ένας υποκειμενικός αλλά ασφαλής δείκτης για να μετρηθούν πτυχές της μεντορικής σχέσης και να εκτιμηθεί η επίτευξη των σκοπών της ΠΑ, καθώς και η ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των ΥΕ.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των ΥΕ, φοιτητών/τριών του Τμ. Θεολογίας ΕΚΠΑ, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διάρκεια της ΠΑ στο σχολείο, στο πλαίσιο της απόκτησης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, που πραγματοποιήθηκε την ακαδημαϊκή χρονιά 2019-2020 και στην οποία αναδεικνύονται συγκεκριμένες πτυχές της μεντορικής καθοδήγησης, όπως είναι η ποιότητα της σχέσης μεταξύ ΜΕ και ΥΕ, η παρεχόμενη μεντορική υποστήριξη, η διάρκεια και ο χαρακτήρας της, καθώς επίσης η ελευθερία των ΥΕ στην επιλογή και δοκιμασία διδακτικών δραστηριοτήτων, σε σχέση με τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Στο άρθρο, εκτός από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με σημαντικές διαστάσεις της μεντορείας (Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα, Μεντορική σχέση, Υποστήριξη στη διδασκαλία και ανατροφοδότηση, Μεντορική καθοδήγηση και αυτονομία), περιλαμβάνονται ακόμα η περιγραφή της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολούθησαν οι συγγραφείς, η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, σε διάλογο με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς επίσης οι περιορισμοί της έρευνας σε συνδυασμό με τις δυνατότητες μελλοντικών εφαρμογών σε προγράμματα ΠΑ φοιτητών/τριών και ΥΕ μέσω μεντορείας.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1 Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία (social cognitive theory) του Bandura (1977), είναι η προσωπική αντίληψη ενός ατόμου ως προς την ικανότητά του να ανταπεξέλθει σε συγκεκριμένα πεδία δραστηριότητας, η οποία ασκεί σημαντική επίδραση στα κίνητρα και την ατομική δράση. Συγκεκριμένα, μπορεί και παίζει σπουδαίο ρόλο στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς ενός ατόμου, επηρεάζοντας σκέψεις και συναισθήματα, ακόμα και καθορίζοντας μελλοντικές ενέργειες και αποφάσεις (Bandura, 1997). Η γνώση ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τη διαμόρφωση συμπεριφορών, δικαιολογεί ίσως την πλούσια ερευνητική ενασχόληση για τον ρόλο της στην ανάπτυξη ενός ατόμου, αλλά και τη σημασία που αυτή έχει για τις διαδικασίες της μάθησης και την Εκπαίδευση γενικότερα. Σύμφωνα με τις Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy, βασικές παράμετροι αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορούν να θεωρηθούν η αυτο-αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης αλλά και στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (2001). Η ενασχόληση, όμως, με τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα αγγίζει όπως είναι φυσικό και το πεδίο της εκπαίδευσης των ΥΕ, που καλούνται να ανταπεξέλθουν σε μεγαλύτερες ή μικρότερες υποχρεώσεις διδακτικής φύσης, ανάλογα με τη μορφή της εκπαίδευσης στην οποία συμμετέχουν. Για τους/τις ΥΕ ο όρος διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα καταγράφεται ως η προσωπική εκτίμηση που έχουν, σχετικά με την ικανότητά τους να πετύχουν αποτελέσματα τα οποία αναφέρονται στη διδακτική πράξη (Van Schagen Johnson, La Paro, & Crosby, 2017, σ. 231) και συνδέονται με την αποτελεσματική διδασκαλία (La Paro, Lippard, Fusaro, & Cook, 2020, σ. 342). Οι προσωπικές αντιλήψεις των ΥΕ, για την ικανότητά τους στη διδακτική πράξη, φαίνεται ότι αποτελούν και παράγοντα που συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Liou et al., 2016, σ. 16· Roulou, 2007, σ. 212).

Παρότι η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ επηρεάζεται και από πρόσθετους παράγοντες, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι ικανότητες/δεξιότητες και τα κίνητρα, μεγάλη ωστόσο σημασία κατά τη διάρκεια προγραμμάτων εκπαίδευσης ΥΕ έχει η αξιοποίηση της υπάρχουσας εμπειρίας των ΜΕ (Oh, 2011). Σε αυτήν την περίπτωση, οι διδακτικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι ΥΕ σε ένα πρόγραμμα ΠΑ μπορούν να επηρεάζουν τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα και το αίσθημα της ετοιμότητάς τους να συμμετέχουν σε αυτό (Brown, Lee, & Collins, 2015). Ιδιαίτερη, όμως, σημασία για τη διαμόρφωση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των ΥΕ έχει η μορφή της καθοδήγησης την οποία λαμβάνουν. Έτσι, επιμέρους πτυχές της ασκούμενης μεντορικής καθοδήγησης, όπως είναι η λεκτική πειθώ, οι άμεσες προσωπικές εμπειρίες των ΥΕ, η παρατήρηση προτύπων και ο ρόλος των ΜΕ μέσω της παρεχόμενης ανατροφοδότησης (Charalambous, Philippou, & Kyriakides, 2008, σ. 140· Κοτσανά, 2018· La Paro et al., 2020, σ. 343), σε συνδυασμό με τις επιστημονικού επιπέδου συζητήσεις και ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (scaffolding) (Christian, 2017, σ. 24), μπορούν να ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των ΥΕ. Έχει παρατηρηθεί ότι μια καλή μεντορική σχέση ανάμεσα σε ΥΕ και ΜΕ, καθώς και η ενδεχόμενη ικανοποίηση που προκύπτει μέσα από τη μορφή της ασκούμενης καθοδήγησης, έχουν θετικό αντίκτυπο στην αίσθηση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας που αναπτύσσουν οι ΥΕ (La Paro et al., 2020, σ. 351· La Paro et al., 2018, σ. 368· Van Schagen Johnson et al., 2017, σ. 235). Κατά τον ίδιο τρόπο, οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί δεσμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ομάδες εκπαιδευομένων, παράλληλα με την ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αναφέρονται επίσης ως παράγοντες που ευνοούν ψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στους/στις ΥΕ (Liou et al., 2016, σ. 18).

2.2 Η μεντορική σχέση

Η μεντορεία είναι ένα «σύστημα» που υπερβαίνει το μεντορικό ζεύγος και δέχεται επιδράσεις και από εξωτερικούς παράγοντες (Jones & Brown, 2011, σσ. 413-415), όπως είναι το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Aderibigbe, 2014, σ. 398· Aderibigbe, Colucci-Gray, & Gray, 2016, σ. 23). Αυτό μπορεί να συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν οι ΥΕ δεν αντιμετωπίζονται ως συνάδελφοι ή όταν δεν δίνεται σημασία στον ρόλο τους, παρά το ότι έχουν αφιερώσει πολύ χρόνο στο σχολείο κατά τη διάρκεια της

ΠΑ (Rakicioglu-Soylemez & Erozt-Tuga, 2014, σ. 155). Δεν έχει, βέβαια, μετρηθεί επαρκώς ο βαθμός που το σχολικό πλαίσιο επηρεάζει τη μάθηση των ΥΕ και την ικανότητά τους στη διδασκαλία (Wang & Fulton, 2012, σ. 87).

Οι ΥΕ αντιμετωπίζουν ένα είδος «πολιτισμικού σοκ» και δυσκολία προσαρμογής, όταν μπαίνουν στο πραγματικό περιβάλλον της σχολικής τάξης, λόγω της θεωρητικής μέχρι τότε ενασχόλησής τους με τη διδασκαλία (Rakicioglu-Soylemez & Erozt-Tuga, 2014, σ. 162). Είναι σημαντικό, μέσα από ειλικρινή επικοινωνία και εμπιστοσύνη, ΜΕ και ΥΕ να μπορούν να χτίσουν μεταξύ τους καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020), οι οποίες συνδέονται θετικά με τη διδακτική πράξη των ΥΕ (Hoffman et al., 2015, σ. 107· Wang & Fulton, 2012, σσ. 86-87). Σχέσεις που περιέχουν εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση, ειλικρίνεια και έμπνευση, είναι σημαντικές για κάθε δραστηριότητα που αφορά τη μεντορεία (Van Velzen et al., 2012, σ. 235) και ενισχύουν τη θετική στάση των ΥΕ έναντι της διδασκαλίας και της εικόνας των εκπαιδευτικών που θέλουν να γίνουν (Izadinia, 2018, σ. 118· Kim & Schallert, 2011, σ. 1066). Η σχέση, βέβαια, ΜΕ και ΥΕ θα πρέπει να συνδυάζεται και με την εξυπηρέτηση του γνωστικού αντικείμενου και της εκπαιδευτικής θεωρίας (Φρυδάκη, 2015, σ. 313). Η φροντίδα για την ενίσχυση ενός ενθαρρυντικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος επικοινωνίας, διαλόγου, σεβασμού και εμπιστοσύνης, σε συναισθηματικό και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, με συνεχή ανατροφοδότηση και αναστοχαστικές δραστηριότητες, αποσκοπούν σε ανώτερες μαθησιακές εμπειρίες των ΥΕ (Izadinia, 2016, σ. 398· 2018, σ. 118). Με αυτές τις προϋποθέσεις η μεντορεία οδηγεί στην εξάσκηση δεξιοτήτων (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 68) σε δύο συνδεδεμένα επίπεδα: το πλαίσιο της τάξης (διδασκαλία, σχεδιασμός) και το πεδίο μιας ευρύτερης συνεργασίας, μέσα από το μοίρασμα αξιών, αρχών και ιδεών (Aderibigbe et al., σ. 67). Σε συνθήκες θετικής σχέσης, σεβασμού και εμπιστοσύνης, οι ΥΕ μπορούν να αισθανθούν ότι έχουν την υποστήριξη να διδάξουν (Hudson, 2016, σ. 41), να πάρουν ρίσκα και να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές, αναπτύσσοντας τις δικές τους παιδαγωγικές πρακτικές, χωρίς απλά να μιμούνται ό,τι παρατηρούν (Bentley, Workman, & Overby, 2017, σ. 238). Μια ανοιχτή επικοινωνία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για το χτίσιμο της εμπιστοσύνης, η ενίσχυση της οποίας έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των ΥΕ (Waber, Hagenauer, & de Zordo, 2020). Αλλά και ο χρόνος που οι ΜΕ διαθέτουν για εποικοδομητική ανατροφοδότηση με τους/τις ΥΕ, όπως και η ενσυναισθητική ακρόαση, αναφέρονται ως παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία κατανόησης, όπως και στην υπέρβαση των εντάσεων και των δυσκολιών ανάπτυξης της συνεργασίας στη μεντορική σχέση (Aderibigbe, 2014, σ. 392· Young & Cates, 2010, σ. 226). Ταυτόχρονα, η μεντορική σχέση συνιστά και έναν δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία των ΥΕ, καθώς φαίνεται να συνδέεται με την ικανοποίησή τους από τις θετικές ή αρνητικές πτυχές αυτής της σχέσης (La Paro et al., 2020, σ. 350· Van Schagen Johnson et al., 2017, σ. 235). Η προσωπική γνωριμία ΜΕ και ΥΕ, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, μπορεί επίσης να ενδυναμώσει και τα δύο μέρη κατά τη διάρκεια της ΠΑ, ώστε να αναπτύξουν μια μεγαλύτερη κατανόηση για τις πρακτικές που ακολουθούν (Ferrier-Kerr, 2009, σ. 792).

2.3 Υποστήριξη στη διδασκαλία και ανατροφοδότηση

Αναφέρεται ότι ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των ΥΕ (Christian, 2017, σ. 24). Ειδικότερα οι ΥΕ αισθάνονται καλύτερα προετοιμασμένοι να διδάξουν όταν λαμβάνουν καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη, συχνότερη και επαρκή ανατροφοδότηση, αυτονομία και ενθάρρυνση, και συνεργατική καθοδήγηση (Matsko et al., 2020, σ. 53). Αναμένουν από τους/τις ΜΕ να τους παρέχουν αποτελεσματική και ενθαρρυντική ανατροφοδότηση, που θα υποστηρίζει τη μάθησή τους και θα βελτιώνει τις πρακτικές τους (Aderibigbe et al., 2016, σ. 24). Μάλιστα, η συζήτηση μεταξύ ΜΕ και ΥΕ σχετικά με τη διδακτική πράξη και ο κοινός σχεδιασμός πριν τη διδασκαλία μπορεί να δημιουργήσουν ευκαιρίες αμοιβαίας συνεργατικής μάθησης ΜΕ και ΥΕ, καθώς δίνουν την ευκαιρία να συζητηθούν οι διδακτικοί στόχοι και οι ρόλοι του κάθε μέρους (Aderibigbe, 2014, σ. 398· Aderibigbe et al., 2018, σ. 65). Η ποιότητα της ανατροφοδότησης αποτελεί ένα δείκτη, βάση του οποίου οι ΥΕ αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της μεντορείας και την εκπαιδευτική τους πρόοδο, ανάλογα με τον τρόπο που παρέχεται (εποικοδομητική ή επικριτική), την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των ΥΕ και τη διάρκειά της (Hayes, 2001, σσ. 17-18). Οι ΥΕ επιθυμούν να λαμβάνουν συνεχή και αναλυτική, αλλά κυρίως περισσότερο ποιοτική ανατροφοδότηση, ώστε να μπορούν να γνωρίζουν πώς θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής τους πράξης (Agudo, 2016, σ. 47). Η συνεχής ανατροφοδότηση αλλά και ο περισσότερος

χρόνος που αφιερώνεται σε αυτήν μπορεί να βοηθήσει τους/τις ΥΕ να αναστοχάζονται την πρόοδό τους, να αξιολογούν τις διδασκαλίες που εφαρμόζουν, αναγνωρίζοντας αδυναμίες και δυνατά σημεία, και να οικοδομούν την προσωπική τους μάθηση και διδακτική πράξη (Izadinia, 2018, σ. 114). Πέρα, βέβαια, από την ανατροφοδότηση που είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένες διδακτικές πράξεις, σημαντικό ρόλο σε μια μεντορική σχέση παίζει και η συνολική επικοινωνία ανάμεσα στο μεντορικό ζεύγος, όπως είναι το μοίρασμα πληροφοριών ή η γενικότερη υποστήριξη των ΥΕ (La Paro et al., 2018, σ. 369).

Ο τρόπος της ανατροφοδότησης επηρεάζει τη μάθηση των ΥΕ και επιδρά στο πώς και τα δύο μέρη του μεντορικού ζεύγους εκλαμβάνουν τη σχέση τους κατά τη διάρκεια της ΠΑ (La Paro et al., 2018, σ. 369). Βέβαια, αν και στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη παροχή ανατροφοδότησης στους/στις ΥΕ, εντούτοις αυτή συνήθως περιορίζεται σε τεχνικού τύπου επισημάνσεις και σπάνια προωθεί τον ουσιαστικό αναστοχασμό της διδακτικής πράξης (Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014, σ. 175). Μπορεί να κυμαίνεται από 5' μέχρι 60' και, ανάλογα με τον τύπο της μεντορείας, είτε είναι περισσότερο στραμμένη στο τι συνέβη στο μάθημα είτε περιστρέφεται γύρω από το τι θα μπορούσε να αλλάξει σε ένα μελλοντικό μάθημα (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 176). Δεν είναι, βέβαια, δεδομένο ότι οι ΜΕ θα θέλουν ή θα μπορούν να διαθέσουν επαρκή χρόνο για τους ΥΕ (Hobson & Malderez, 2013, σ. 97). Έτσι, ακόμα και αν συμβαίνει αυτό, μπορεί η ανατροφοδότηση που παρέχουν να μην είναι επικοινωνιακή (Rakicioglu-Soylemez & Eroztuga, 2014, σ. 154). Η διάρκεια της ανατροφοδότησης δεν είναι, βέβαια, ένας ασφαλής δείκτης της ποιότητάς της. Ένας/Μία ΜΕ που χρησιμοποιεί καθοδηγητικού τύπου ανατροφοδότηση (παροχή συμβουλών και πληροφοριών) πιθανόν χρειάζεται περισσότερο χρόνο, από έναν που χρησιμοποιεί ερωτήσεις για να αναδείξει τα προς αξιοποίηση θέματα (Hennissen et al., 2008, σ. 177). Μια προοδευτικά διαλογική ανατροφοδότηση, που πραγματοποιείται μέσα σε κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας και εμπιστοσύνης, μπορεί να είναι περισσότερο ουσιαστική και επικοινωνιακή, σε σχέση με μια τυπική γραπτή ή μονολογική ανατροφοδότηση, και ενεργοποιεί περισσότερο τις αυθεντικές και προσωποποιημένες συζητήσεις ανάμεσα στο μεντορικό ζεύγος (Jones, Tones, & Foulkes, 2018, σσ. 135-136). Η ανατροφοδότηση γίνεται αποτελεσματική μόνο όταν είναι στοχευμένη και υποστηρίζει τους/τις ΥΕ στο να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πράξη (Fawzi & Alldabous, 2019, σ. 44· Kalsoom, Showunmi, & Ibrar, 2019). Έτσι, οι ΥΕ θέλουν τους/τις ΜΕ να αφιερώνουν ειδικό χρόνο σε συχνή και ουσιαστική πολυτροπική ανατροφοδότηση με εξειδικευμένες και όχι γενικές υποδείξεις, που θα παρέχονται και με γραπτό τρόπο, παράλληλα με την επίδειξη αποτελεσματικών διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες ενισχύουν τη διδακτική πράξη και παρέχουν ενθάρρυνση και προσωπική ανάπτυξη (Sayeski & Paulsen, 2012, σσ. 122-124).

2.4 Μεντορική καθοδήγηση και αυτονομία

Οι ΥΕ σε μια μεντορική σχέση αναζητούν την υποστήριξη και την ελευθερία, ώστε να μπορέσουν μέσα από τον πειραματισμό να δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις και να αναπτύξουν τον δικό τους διδακτικό τρόπο έκφρασης μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2007, σ. 238· Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 125). Αναφέρεται ότι η μεντορεία χρειάζεται προοδευτικά να ενισχύει τους/τις ΥΕ, ώστε να γίνουν περισσότερο αυτόνομοι και ανεξάρτητοι (Hobson, 2016, σ. 106· Rippon & Martin, 2006, σ. 93), αν και δεν είναι δεδομένο ότι οι ΜΕ παρέχουν στους/στις ΥΕ επαρκή υπευθυνότητα και αυτονομία κατά την εκπαίδευσή τους, ίσως μάλιστα να συμβαίνει το αντίθετο (Hobson & Malderez, 2013, σ. 97). Σε μια τέτοια περίπτωση, η έλλειψη ελευθερίας που αισθάνονται οι ΥΕ στο να δοκιμάσουν διδακτικές ιδέες μπορεί να γίνεται αφορμή σημαντικών εντάσεων (Patrick, 2013, σ. 213). Κάποιες φορές, βέβαια, οι ΜΕ φοβούνται ότι αν αφήσουν μεγαλύτερη αυτονομία σε ΥΕ που είναι αδύναμοι/ες, αυτό μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών/τριών της τάξης τους, για τους οποίους/τις οποίες οι ΜΕ έχουν υπευθυνότητα. Με την κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορούν να κρίνουν πότε και πώς θα πρέπει να κάνουν ένα βήμα πίσω, ώστε να δώσουν περισσότερη αυτονομία στους/στις ΥΕ (Aderibigbe, 2014, σσ. 397-398). Η εκπαίδευση των ΥΕ θα πρέπει σταδιακά να τους παρέχει την απαραίτητη απελευθέρωση, για να έχουν τον δικό τους χρόνο σχεδιασμού και διδασκαλίας (Nurlaelawati & Sri Lengkanawati, 2020, σ. 358). Άλλωστε, η αυτονομία που παρέχει ένας ΜΕ στον/στην ΥΕ αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως παράγοντας που επηρεάζει την καθιέρωση μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης (Ellis et al., 2020). Ειδικά όταν η μεντορεία λαμβάνει υπόψη τις συναισθηματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των ΥΕ, και αναπτύσσεται μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky για τη

μάθηση και την ανάπτυξη, με βάση και τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, μπορεί να προωθεί τη μάθηση των ΥΕ (Hobson, 2016, σσ. 106-107· Yoon & Kim, 2019, σ. 104). Μέσα σε ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο ισότιμων σχέσεων εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, βασισμένη στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης και όχι σε μια λογική μεταφοράς της από τον/την ΜΕ στον/στην ΥΕ, η μεντορεία προάγει τον κριτικό αναστοχασμό, ενθαρρύνει την αυτονομία και είναι περισσότερο πιθανό να ευνοεί τον ενθουσιασμό από τη διδασκαλία και την ανάπτυξη της αίσθησης αποτελεσματικότητας των ΥΕ (Attard Tonna, Bjerkholt, & Holland, 2017, σ. 221· Richter et al., 2013, σ. 174). Αντίθετα, η «επικριτική» μεντορεία εμποδίζει την ανάπτυξη ενός ασφαλούς και εμπιστευτικού πλαισίου και μπορεί να έχει αρνητική επίδραση τόσο στη συναισθηματική κατάσταση όσο και στη μάθηση των ΥΕ (Hobson & Malderez, 2013, σ. 101). Αποτελεσματική χαρακτηρίζεται η μεντορική σχέση όταν προάγει την αμοιβαιότητα, τον αναστοχασμό και τον σεβασμό, και ταυτόχρονα προσαρμόζεται στην διαφορετική κατάσταση του κάθε μέρους της (Nolan, 2017, σ. 287).

Η μεντορεία σχετίζεται με δύο εναλλακτικές προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία της διδασκαλίας. Η μία έχει χαρακτήρα ανακαλυπτικό ενώ η άλλη έχει περισσότερο ως σκοπό τη βελτίωση ή την ενίσχυση των υπάρχοντων πρακτικών (Aderibigbe et al., 2016, σ. 22). Υπάρχουν, βέβαια, αντικρουόμενα ερευνητικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία ένα «αναπτυξιακό» μεντορικό μοντέλο που ευνοεί εκείνον τον τύπο μεντορείας, όπου οι ΜΕ ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό των ΥΕ, δεν συνεισφέρει επαρκώς στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ, παρότι είναι απαραίτητο (Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 301). Αναφέρεται ότι, ειδικά στα αρχικά στάδια της μεντορείας, η ξεκάθαρη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση είναι περισσότερο ωφέλιμη για τους/τις ΥΕ, ώστε να επιτύχουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 299), έχει όμως μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα στη μάθηση, την ανάπτυξη και την ικανοποίηση των ΥΕ (Manning & Hobson, 2017, σ. 590). Βέβαια, το ένα είδος εξάσκησης της μεντορικής πράξης δεν αποκλείει το άλλο, καθώς μια καθοδηγητικού τύπου εκπαιδευτική σχέση μπορεί να παρουσιάζει και τα στοιχεία της εμπιστοσύνης, της ανοιχτότητας στις διαφορετικές προσεγγίσεις και τον αναστοχασμό (Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 300). Από τη μεριά τους, βέβαια, οι ΥΕ επιθυμούν τόσο μια καθοδηγητικού τύπου εκπαίδευση όσο και να απολαμβάνουν την ελευθερία να πειραματίζονται. Θέλουν συχνή και άμεση ανατροφοδότηση, η οποία να περιλαμβάνει συγκεκριμένες υποδείξεις ή ιδέες που θα βοηθούν στο να αναπτύξουν δεξιότητες διδασκαλίας, όσο και μια διαφορετικού είδους «διευκολυντική» ανατροφοδότηση, μέσω ποιοτικών ερωτήσεων που θα τους δίνει τη δυνατότητα να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους διδακτικές πρακτικές. Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη οι ΜΕ να ισορροπούν ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους ανατροφοδότησης, επιλέγοντας πότε θα πρέπει να ασκούν τον ένα ή τον άλλο και προσαρμόζοντάς τους στις ανάγκες των ΥΕ (Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 302· Manning & Hobson, 2017, σ. 590· Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126). Αν και οι ΥΕ φαίνεται να έχουν ανάγκη πιο πρακτικές λύσεις και διδακτικές τεχνικές, για να είναι ικανοί/ές να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες της σχολικής τάξης, κάτι τέτοιο ενδεχομένως θα εμπόδιζε την αμοιβαία μάθηση και των δύο μερών (Aderibigbe et al., 2016, σ. 23).

Η ικανότητα, ωστόσο, των ΜΕ να λειτουργούν με ευελιξία κατά τη διεξαγωγή των μεντορικών διαλόγων, αλλάζοντας προσεγγίσεις και επιλέγοντας συμπεριφορά ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των ΥΕ, προσφέρει περισσότερες μαθησιακές δυνατότητες (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011, σ. 330). Η μάθηση των ΥΕ βελτιώνεται όταν οι ΜΕ μπορούν να προσαρμόζουν τη μεντορική τους πράξη στις ατομικές διαφορές των ΥΕ και στις διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες και καταστάσεις, που αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τα ειδικά προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε ΥΕ (Hennissen et al., 2008, σ. 180). Το ίδιο και όταν χρησιμοποιούν εξατομικευμένες μεντορικές πρακτικές, παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη και πρακτική γνώση ανάλογα με τις ικανότητες των ΥΕ να αναπτυχθούν (Van Ginkel, Oolbekkink, Meijer, & Verloop, 2016, σ. 212). Έτσι, ακόμα και οι αναπόφευκτες τριβές ανάμεσα στο μεντορικό ζεύγος, μπορεί να είναι δυναμικά εποικοδομητικές και υποστηρικτικές, στο να ανακαλύψουν οι ΥΕ τους δικούς τους τρόπους μάθησης. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει τους ΜΕ στο να καταλάβουν καλύτερα τη συνθετότητα της μαθησιακής διαδικασίας των ΥΕ, βρίσκοντας τον τρόπο να συναντούν τις μαθησιακές τους ανάγκες (Bronkhorst, Koster, Meijer, & Woldman, 2014, σ. 81). Κατά τον ίδιο τρόπο και η διαχείριση των εντάσεων που ανακύπτουν σε μια μεντορική σχέση μπορεί να έχει θετική επίδραση στη λειτουργικότητα των ΥΕ, με τον μετασχηματισμό των εντάσεων σε μαθησιακές ευκαιρίες (Pillen, Beijjaard, & den Brok, 2013, σ. 675).

3. Η έρευνα

Η έρευνα ακολουθεί την ποσοτική μεθοδολογία με τη χρήση ερωτηματολογίων. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε σε ικανοποιητικό επίπεδο ($\alpha=0,72$). Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, καθώς παρατηρήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας με παράγοντες που βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας θα αναμενόταν η προηγούμενη έννοια να σχετίζεται. Πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 και αφορούσε σε φοιτητές/τριες (ΥΕ) από το Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ, που παρακολουθούσαν τα πανεπιστημιακά μαθήματα «Μεθοδολογία έρευνας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του θεολόγου στην τάξη-Πρακτική Άσκηση» (Ζ' εξαμήνου) και «Διδακτική των Θρησκευτικών και Πρακτική – Διδακτική Άσκηση» (Η' εξαμήνου), στο πλαίσιο της δυνατότητας απόκτησης Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας. Οι 90 ΥΕ που συμμετείχαν στην ΠΑ τη συγκεκριμένη περίοδο είχαν τοποθετηθεί από το Πανεπιστήμιο σε 60 Θεολόγους ΜΕ, που είχαν υπό την εποπτεία της από έναν/μία μέχρι δύο ΥΕ. Η τοποθέτησή τους/στις ΜΕ έγινε με βάση την εγγύτητα του τόπου διαμονής των ΥΕ με ένα σχολείο στο οποίο υπηρετεί ένας/μία ΜΕ. Οι περισσότεροι/ες ΜΕ είχαν περάσει στο παρελθόν κάποιου είδους μεντορική εκπαίδευση, που έχει διοργανώσει το Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ, είχαν προηγούμενη εμπειρία μεντορικής υποστήριξης ΥΕ μέχρι και πέντε χρόνια, ενώ έχουν επιπλέον συμμετάσχει σε επιμορφώσεις πάνω στη διδακτική μεθοδολογία και πράξη. Το ερευνώμενο αντιπροσωπευτικό δείγμα αποτελούσαν 83 ΥΕ, οι απόψεις των οποίων μπορεί να λειτουργήσουν από μόνες τους ως χρήσιμος δείκτης αξιολόγησης της ποιότητας της μεντορείας (Richter et al., 2013, σ. 171). Από το σύνολο των 83 ΥΕ οι 36 έκαναν ΠΑ σε Γυμνάσια (43,4%) και οι 47 (56,6%) σε Λύκεια. Επί του συνόλου των ΥΕ, 54 ήταν γυναίκες (64,63%) και 29 άνδρες (35,37%), 67 (80,49%) είχαν ηλικία 21-25 ετών, 4 (4,88%) 25-30 και 12 (14,63%) ήταν πάνω από 30 ετών.

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει το αν η μεντορική σχέση επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία. Έγινε η υπόθεση ότι συγκεκριμένες διαστάσεις της μεντορικής σχέσης (ποιότητα, υποστήριξη από τον/τη ΜΕ, ανατροφοδότηση και αυτονομία στη διδακτική πράξη των ΥΕ) επηρεάζουν την διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ. Έτσι, από την αρχική αυτή υπόθεση προέκυψαν τα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1. Ποια σχέση έχει η ποιότητα της σχέσης ΜΕ και ΥΕ, με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία;

ΕΕ2. Ποια σχέση έχει το πόσο υποστηρικτικοί/ές ήταν οι ΜΕ, κατά την ανάληψη όλων των φάσεων του διδακτικού έργου των ΥΕ, με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία;

ΕΕ3. Ποια σχέση έχει η ανατροφοδότηση που δέχονταν οι ΥΕ από τους ΜΕ μετά το μάθημα, ως προς τη διάρκειά της και το αν προσέφερε κάτι καινούργιο σε πρακτικό επίπεδο, με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία;

ΕΕ4. Ποια σχέση έχει ο βαθμός αυτονομίας των ΥΕ, ως προς τη δυνατότητά τους να προετοιμάζουν και να δοκιμάζουν διδακτικές δραστηριότητες, με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία;

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Τα δεδομένα με τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών αντλήθηκαν στο μέσο του Προγράμματος της ΠΑ, μέσα από ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων στο οποίο οι ΥΕ είχαν ηλεκτρονική πρόσβαση. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, με σκοπό να αξιολογήσει παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση αποτελεσματικότητας των ΥΕ κατά την ΠΑ, και περιελάμβανε συνολικά είκοσι ερωτήματα. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ (ερώτημα: «Ένιωθα σωστά προετοιμασμένος/η πηγαίνοντας για την Πρακτική Άσκηση»), η οποία διερευνήθηκε με βάση ερωτήματα που αφορούσαν τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές, σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος ΠΑ σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν: α) η ποιότητα της μεντορικής σχέσης (ερώτημα: «Η μεντορική σχέση με τον/τη Μέντορά μου, όσον αφορά την κατανόηση/συνεννόησή μας, ήταν καλή»), β) η παρεχόμενη μεντορική υποστήριξη (ερώτημα: «Κατά την ανάληψη του διδακτικού μου έργου ο/η Μέντοράς μου ήταν υποστηρικτικός/ή σε όλες τις φάσεις»),

γ) ο ρόλος της ανατροφοδότησης (ερωτήματα: «Έκανα τουλάχιστον μια ώρα ανατροφοδότηση με τον/τη Μέντορά μου μετά από κάθε παρακολούθηση» και «Η ανατροφοδότησή μου με τον/τη Μέντορά μου κάθε φορά μου έδινε κάτι καινούργιο, ώστε να αξιοποιώ τις γνώσεις μου σε πρακτικό επίπεδο») και δ) η αυτονομία των ΥΕ στην επιλογή και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων (ερωτήματα: «Οι δραστηριότητες που προετοίμαζα για το μάθημα ήταν επιλεγμένες κατά βάση από τον/τη Μέντορα και δεν είχα το ελεύθερο να δοκιμάσω κάτι που ο ίδιος/η ίδια δεν επιλέγει» και «Όταν αναλάμβανα δράση εγώ, ο/η Μέντοράς μου δεν επενέβαινε»). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν εθελοντική και τηρήθηκαν οι προϋποθέσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας των συμμετεχόντων ΥΕ. Χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, από το «Διαφωνώ Απόλυτα» μέχρι το «Συμφωνώ Απόλυτα», ενώ η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό εργαλείο SPSS 20.0. Το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε σε έλεγχο “a” Cronbach και η κλίμακα αξιοπιστίας του βρέθηκε να είναι «ικανοποιητική» ($\alpha=0,72$).

4. Αποτελέσματα

Για τη εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιήθηκαν αρχικά περιγραφικές αναλύσεις των απαντήσεων των ΥΕ με βάση τα σχετικά ερωτήματα. Όσον αφορά στον κορμό των ερευνητικών ερωτημάτων, πρώτα αναλύθηκαν οι αντιλήψεις των ΥΕ σχετικά με το πόσο ένιωθαν σωστά προετοιμασμένοι/ες πηγαίνοντας για την ΠΑ. Έτσι, στο αντίστοιχο ερώτημα, οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είχαν θετικό πρόσημο. Συγκεκριμένα 55 ΥΕ απάντησαν ότι ένιωθαν σωστά προετοιμασμένοι/ες πηγαίνοντας για την ΠΑ (66,3%), υπήρχαν πέντε μόλις διαφωνίες (6%), ενώ για ένα σημαντικό ποσοστό 23 ΥΕ η απάντηση είχε ουδέτερο χαρακτήρα (27,7%). Καθώς, όμως, από τα πρώτα αυτά αποτελέσματα δεν μπορούσαν να αντληθούν ασφαλή συμπεράσματα, το επόμενο βήμα ήταν να διερευνηθούν ξεχωριστά οι πιθανές επιδράσεις και άλλων παραμέτρων της μεντορικής διαδικασίας στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ, όπως είναι η ποιότητα της σχέσης και η υποστήριξη από τον/την ΜΕ, η ανατροφοδότηση και ο βαθμός αυτονομίας στη διδακτική πράξη. Πραγματοποιήθηκε, έτσι, έλεγχος Kolmogorov-Smirnov στην αρχική αυτή μεταβλητή, ώστε να προσδιοριστεί το αν υπάρχει κανονική κατανομή για ενδεχόμενες συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή ($p\text{-value} < 5\%$, άρα ισχύει η H_1), συνεπώς η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με έλεγχο μη παραμετρικής συσχέτισης Spearman.

4.1. Μεντορική σχέση

Στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ποιότητα της μεντορικής σχέσης, όσον αφορά στην κατανόηση/συνεννόηση με τον/την ΜΕ, οι ΥΕ έδωσαν πολύ θετικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, 70 ΥΕ, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων, συμφώνησαν ότι η σχέση με τον/την ΜΕ ήταν καλή (85,4%), ενώ μόνο τέσσερις ΥΕ έδωσαν αρνητική απάντηση (4,9%) και οκτώ κράτησαν ουδέτερη στάση (9,8%). Στη συνέχεια, ύστερα από τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσά στην αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία και την ποιότητα της επικοινωνίας με τον/την ΜΕ, βρέθηκε ότι μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση (σ.σ. 0,311) (Πίν. 1). Συγκεκριμένα, όσο καλύτερα ως προς την κατανόηση και τη συνεννόηση αξιολογούν οι ΥΕ τη σχέση τους με τους/τις ΜΕ, τόσο περισσότερο αυξάνεται η αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία. Το στοιχείο αυτό είναι σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, όπου η ειλικρινής επικοινωνία και η εμπιστοσύνη συνδέονται θετικά με τη διδακτική πράξη και τη μάθηση των ΥΕ (Hoffman et al., 2015, σ. 107· Waber et al., 2020· Wang & Fulton, 2012, σσ. 86-87) και ενισχύουν τη θετική τους στάση έναντι της διδασκαλίας και της εικόνας των εκπαιδευτικών που θέλουν να γίνουν (Izadinia, 2018, σ. 118· Kim & Schallert, 2011, σ. 1066). Μέσα σε συνθήκες προσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης οι ΥΕ μπορούν να αισθανθούν ότι έχουν την υποστήριξη και την ενδυνάμωση να διδάξουν (Ferrier-Kerr, 2009, σ. 792· Hudson, 2016, σ. 41· La Paro et al., 2018, σ. 368), ενώ η ικανοποίησή τους από τη μεντορική σχέση φαίνεται να επιδρά και στη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα (La Paro et al., 2020, σ. 350· Van Schagen Johnson et al., 2017, σ. 235).

Πίνακας 1 Συσχέτιση μεντορικής σχέσης με προετοιμασία φοιτητή/τριας για ΠΑ.

			<i>Ένωθα σωστά προετοιμασμένος/η πηγαίνοντας για την ΠΑ.</i>	<i>Η μεντορική σχέση με τον/τη Μέντορά μου όσον αφορά την κατανόηση/συνεννόησή μας, ήταν καλή.</i>
Spearman's rho	Ένωθα σωστά προετοιμασμένος/η πηγαίνοντας για την ΠΑ.	Συντελεστής Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	1,000	,311**
		Σύνολο	83	82
	Η μεντορική σχέση με τον/τη Μέντορά μου, όσον αφορά την κατανόηση/συνεννόησή μας, ήταν καλή.	Συντελεστής Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	,311**	1,000
		Σύνολο	82	82

4.2. Υποστήριξη από τον/την μέντορα

Αλλά έντονα θετικό πρόσημο είχαν και οι απαντήσεις που καταγράφηκαν, όσον αφορά στην υποστήριξη που λάμβαναν οι ΥΕ κατά την ανάληψη όλων των φάσεων του διδακτικού τους έργου. Οι 76 ΥΕ (92,7%) απάντησαν ότι ο/η ΜΕ ήταν υποστηρικτικός/ή σε όλες τις φάσεις του διδακτικού έργου που αναλάμβαναν. Μόνο τρεις ΥΕ είχαν αντίθετη άποψη (3,6%) και τρεις, επίσης, κράτησαν ουδέτερη στάση (Πίν. 2). Στη στατιστική ανάλυση που ακολούθησε, βρέθηκε και εδώ μια ασθενής αλλά θετική συσχέτιση (σ.σ. 0,262) ανάμεσά στην αυτο-αποτελεσματικότητα του/της ΥΕ στη διδασκαλία και την υποστήριξη που λαμβάνει από τον/την ΜΕ. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο υποστηρικτικός/ή είναι ο/η ΜΕ προς τον/την ΥΕ, σε όλες τις φάσεις της μεντορικής διαδικασίας, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η αυτο-αποτελεσματικότητά του/της ΥΕ στη διδασκαλία.

Άλλωστε, η συνολική μεντορική υποστήριξη παίζει έναν σημαντικό ρόλο (La Paro et al., 2018, σ. 369), καθώς μέσα σε συνθήκες υποστήριξης, ενθάρρυνσης και συνεργατικής καθοδήγησης οι ΥΕ αισθάνονται καλύτερα προετοιμασμένοι να διδάξουν (Christian, 2017, σ. 24· Hudson, 2016, σ. 41· Matsko et al., 2020, σ. 53). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια μεντορεία πρακτικού προσανατολισμού (διδασκαλία, σχεδιασμός) και, ταυτόχρονα, συνεργασίας και μοιράσματος αξιών, αρχών και ιδεών (Aderibigbe et al., σ. 67), η οποία αναπτύσσεται σε ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο ισότιμων σχέσεων εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, μπορεί να ευνοεί και την αίσθηση αποτελεσματικότητας των ΥΕ (Attard Tonna et al., 2017, σ. 221· Richter et al., 2013, σ. 174). Η μάθηση των ΥΕ βελτιώνεται όταν οι ΜΕ παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και πρακτική γνώση (Van Ginkel et al., 2016, σ. 212), σε αντίθεση με μια «επικριτικού» τύπου μεντορική πράξη, η οποία εμποδίζει την ανάπτυξη ενός εμπιστευτικού πλαισίου και μπορεί να έχει αρνητική επίδραση τόσο στη συναισθηματική κατάσταση όσο και στη μάθηση των ΥΕ (Hobson & Malderez, 2013, σ. 101).

Πίνακας 2 Κατά την ανάληψη του διδακτικού μου έργου, ο/η Μέντοράς μου ήταν υποστηρικτικός/ή σε όλες τις φάσεις.

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Εγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ Απόλυτα	2	2,4	2,4	2,4
Διαφωνώ	1	1,2	1,2	3,7
Ουδέτερο	3	3,6	3,7	7,3
Συμφωνώ	17	20,5	20,7	28,0
Συμφωνώ Απόλυτα	59	71,1	72,0	100,0
Σύνολο	82	98,8	100,0	
Ελλείποντα	1	1,2		
Σύνολο	83	100,0		

4.3. Διάρκεια και χαρακτήρας ανατροφοδότησης

Σχετικά με τη διάσταση της ανατροφοδότησης και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, και εδώ η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία. Αρχικά, όσον αφορά το ζήτημα της διάρκειας της ανατροφοδότησης, καταγράφηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ΥΕ, 58 επί του συνόλου (70,8%), απάντησαν ότι έκαναν τουλάχιστον μία ώρα ανατροφοδότησης μετά το μάθημα με τον/την ΜΕ. Παράλληλα, 16 ΥΕ απάντησαν αρνητικά (19,5%), ενώ οκτώ ΥΕ έδωσαν ουδέτερη απάντηση (9,8%). Ύστερα, όμως, από τη διερεύνηση μιας ενδεχόμενης συσχέτισης βρέθηκε ότι η πραγματοποίηση τουλάχιστον μιας ώρας ανατροφοδότησης με τον/την ΜΕ, μετά από κάθε παρακολούθηση μαθήματος, δεν συσχετίζεται με τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ (p -value > 5%). Το στοιχείο αυτό δεν είναι άγνωστο στη βιβλιογραφία. Η διάρκεια της ανατροφοδότησης δεν αποτελεί ασφαλή δείκτη της ποιότητάς της, αν η ανατροφοδότηση περιορίζεται σε τεχνικού τύπου επισημάνσεις και δεν προωθεί τον ουσιαστικό αναστοχασμό της διδακτικής πράξης (Clarke et al., 2014, σ. 175). Ακόμα και αν οι ΜΕ παρέχουν ανατροφοδότηση, αυτή μπορεί να μην είναι εποικοδομητική (Rakicioglu-Soylemez & Eroztuga, 2014, σ. 154) ή ποιοτική, με αποτέλεσμα να μη συντελεί στην εκπαιδευτική πρόοδο των ΥΕ (Hayes, 2001, σσ. 17-18). Ο τρόπος της ανατροφοδότησης είναι αυτός που επηρεάζει τη μάθηση των ΥΕ (La Paro et al., 2018, σ. 369).

Στο ερώτημα για το πώς οι ΥΕ αξιολογούν τον ρόλο της ανατροφοδότησης, στο να προσφέρει κάτι νέο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε πρακτικό επίπεδο, 68 ΥΕ απάντησαν θετικά (82,9%), εννέα διαφώνησαν (11%) και πέντε έδωσαν ουδέτερη απάντηση (6,1%). Σε αυτή, όμως, την πτυχή της ανατροφοδότησης καταγράφηκε μέτρια θετική συσχέτιση (σ.σ. 0,335) ανάμεσα στην εκτίμηση των ΥΕ ότι η ανατροφοδότηση κάθε φορά προσέφερε κάτι καινούργιο, ώστε να αξιοποιούν τις γνώσεις τους σε πρακτικό επίπεδο, και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία (Πίν. 3). Αυτό το αποτέλεσμα ανταποκρίνεται στον πρακτικό ρόλο της μεντορικής σχέσης, που δεν είναι άλλος από το να παρέχει στους/στις ΥΕ τα απαραίτητα εργαλεία για να τα αξιοποιήσουν στη διδακτική τους πράξη, κάτι που προσφέρει στους/στις ΥΕ μια αίσθηση διδακτικής επάρκειας. Πράγματι, οι ΥΕ επιθυμούν να λαμβάνουν τέτοια ανατροφοδότηση, που θα τους βοηθάει στο να γνωρίζουν πώς θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά της διδακτικής τους πράξης (Agudo, 2016, σ. 47). Θέλουν στοχευμένη ανατροφοδότηση με εξειδικευμένες και όχι γενικές υποδείξεις, που θα υποστηρίζουν τη μάθησή τους

και θα ενισχύουν και θα βελτιώνουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Aderibigbe et al., 2016, σ. 24· Fawzi & Alddabous, 2019, σ. 44· Kalsoom et al., 2019· Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126).

Πίνακας 3 Συσχέτιση ανατροφοδότησης σε καινούργιες γνώσεις ή πρακτικές μετά από κάθε παρακολούθηση με προετοιμασία φοιτητή/τριας για ΠΑ.

	<i>Ένιωθα σωστά προετοιμασμένος/η πηγαίνοντα/ς για την ΠΑ.</i>	<i>Η ανατροφοδότησή μου με τον/τη Μέντορά μου κάθε φορά μου έδινε κάτι καινούργιο, ώστε να αξιοποιώ τις γνώσεις μου σε πρακτικό επίπεδο.</i>
Spearman's rho	Ένιωθα σωστά προετοιμασμένος/η πηγαίνοντας για την ΠΑ.	Συντελεστής Συσχέτισης Sig. (2-tailed)
	83	,335**
	Σύνολο	,002
	82	1,000
	Η ανατροφοδότησή μου με τον/τη Μέντορά μου κάθε φορά μου έδινε κάτι καινούργιο, ώστε να αξιοποιώ τις γνώσεις μου σε πρακτικό επίπεδο.	Συντελεστής Συσχέτισης Sig. (2-tailed)
	82	,002
	Σύνολο	.
	82	.

4.4. Αυτονομία στην επιλογή και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων

Αλλά και τα δεδομένα που αναφέρονται στην ελευθερία των ΥΕ να επιλέγουν και να δοκιμάζουν δραστηριότητες, χωρίς την παρέμβαση των ΜΕ, έδειξαν ενδιαφέροντα στοιχεία. Στο σύνολο των απαντήσεων, 68 ΥΕ είπαν ότι οι δραστηριότητες που προετοίμαζαν για το μάθημα δεν ήταν επιλεγμένες από τον/την ΜΕ και ότι είχαν το ελεύθερο να δοκιμάσουν κάτι που οι ίδιοι/ίδιες είχαν επιλέξει (81,9%). Μόνο 5 ΥΕ απάντησαν το αντίθετο (6%) και δέκα έδωσαν ουδέτερη απάντηση (12%) (Πίν. 4). Παρόμοιες τιμές, αν και ελαφρώς μειωμένες, καταγράφονται και για τη μέτρηση της επέμβασης των ΜΕ κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Στο αντίστοιχο ερώτημα, 52 ΥΕ απάντησαν ότι όταν αναλάμβαναν δράση ο/η ΜΕ δεν επενέβαινε (62,7%). Το αντίθετο απάντησαν 20 ΥΕ (24,1) και 11 έδωσαν ουδέτερη απάντηση (13,3%). Η επεμβατική στάση κάποιων ΜΕ κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης των ΥΕ έχει παρατηρηθεί σε περιπτώσεις όπου οι ΜΕ φοβούνται να αφήσουν μεγαλύτερη αυτονομία σε αδύναμους/ες ΥΕ, για να αποφύγουν τυχόν αρνητικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών/τριών της τάξης τους, για την οποία οι ΜΕ έχουν την ευθύνη (Aderibigbe, 2014, σσ. 397-398).

Πίνακας 4 Συσχέτιση αυτονομίας ΥΕ στην επιλογή και δοκιμασία διδακτικών δραστηριοτήτων με προετοιμασία φοιτητή/τριας για ΠΑ.

	<i>Ένιωθα σωστά προετοιμασμένος/η πηγαίνοντας για την ΠΑ.</i>	<i>Οι δραστηριότητες που προετοιμάζα για το μάθημα, ήταν επιλεγμένες κατά βάση από τον/τη Μέντορα και δεν είχα το ελεύθερο να δοκιμάσω κάτι που ο ίδιος/η ίδια δεν επιλέγει.</i>			
Spearman's rho	Ένιωθα σωστά προετοιμασμένος/η πηγαίνοντας για την ΠΑ.	Οι δραστηριότητες που προετοιμάζα για το μάθημα, ήταν επιλεγμένες κατά βάση από τον/τη Μέντορα και δεν είχα το ελεύθερο να δοκιμάσω κάτι που ο ίδιος/η ίδια δεν επιλέγει.	Συντελεστής Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	1,000	-,244*
			Σύνολο	83	83
	Οι δραστηριότητες που προετοιμάζα για το μάθημα, ήταν επιλεγμένες κατά βάση από τον/τη Μέντορα και δεν είχα το ελεύθερο να δοκιμάσω κάτι που ο ίδιος/η ίδια δεν επιλέγει.		Συντελεστής Συσχέτισης Sig. (2-tailed)	-,244*	1,000
			Σύνολο	83	83

Με σκοπό να διερευνηθεί επιπλέον το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και μια ενδεχόμενη συσχέτιση της παρέμβασης των ΜΕ κατά την προετοιμασία των ΥΕ, με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπήρξε μια ασθενής αρνητική συσχέτιση (σ.σ. -0,244) (Πίν. 4). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι όσο λιγότερο είχαν συνεισφέρει οι ΜΕ στην επιλογή των δραστηριοτήτων των ΥΕ, αφήνοντάς τους μια ελευθερία διδακτικών κινήσεων, τόσο περισσότερο οι ΥΕ ένιωθαν σωστά προετοιμασμένοι/ες να συμμετάσχουν στις διδακτικές απαιτήσεις της ΠΑ, έχοντας το ελεύθερο να εφαρμόσουν τις δικές τους επιλογές. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι πολύ φυσικό οι ΥΕ να νιώθουν καλύτερα προετοιμασμένοι/ες όταν οι διδακτικές τους ενέργειες είναι δική τους επιλογή και δεν τις έχει αποφασίσει κάποιος άλλος. Μια τέτοια αυτονομία αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως παράγοντας που συντελεί σε μια αποτελεσματική μεντορική σχέση (Ellis et al., 2020), ευνοεί τον ενθουσιασμό από τη διδασκαλία και την ανάπτυξη της αίσθησης αποτελεσματικότητας των ΥΕ (Attard Tonna et al., 2017, σ. 221· Richter et al., 2013, σ. 174). Οι ΥΕ αναζητούν την υποστήριξη και την ελευθερία, ώστε μέσα από τον πειραματισμό να δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις και να αναπτύξουν τον δικό τους διδακτικό τρόπο έκφρασης (Rajuan et al., 2007, σ. 238· Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 125). Ωστόσο, όπως φαίνεται και από την παρούσα έρευνα, οι ΥΕ επιθυμούν και μια «καθοδηγητικού» τύπου υποστήριξη επί συγκεκριμένων διδακτικών θεμάτων, όσο και την ελευθερία να πειραματίζονται. Ειδικά στα πρώτα στάδια της μεντορείας, η σαφής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση μπορεί να είναι περισσότερο ωφέλιμη (Lejoberg & Tiplic, 2016, σ. 299), έχει όμως μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα στη μάθηση και την ικανοποίηση των ΥΕ (Manning & Hobson, 2017, σ. 590). Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ισορροπία ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους ανατροφοδότησης, ανάλογα με τις ανάγκες των ΥΕ (Lejoberg & Tiplic, 2016, σ. 302· Manning & Hobson, 2017, σ. 590· Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126).

5. Συζήτηση

Η μεντορική διαδικασία είναι ένα πολυσύνθετο ζήτημα. Στην έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ΥΕ, οι επιμέρους παράμετροι που συνιστούν και προσδιορίζουν μια μεντορική σχέση, με βάση την υπόθεση ότι συγκεκριμένες διαστάσεις της μεντορικής σχέσης (ποιότητα, υποστήριξη από τον/τη ΜΕ, ανατροφοδότηση και αυτονομία στη διδακτική πράξη) επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία. Τα ευρήματα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δείχνουν να επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, η καλή σχέση ΜΕ και ΥΕ συνδέεται σε έναν μέτριο βαθμό με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία. Και μπορεί να ειπωθεί ότι όσο καλύτερη είναι αυτή η σχέση, ως προς την κατανόηση και τη μεταξύ του μεντορικού ζεύγους συνεννόηση, τόσο περισσότερο δείχνει να αυξάνεται και η αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία. Αναφέρεται, άλλωστε, και στη βιβλιογραφία, και είναι σε συμφωνία και με την παρούσα έρευνα, ότι οι μεντορικές σχέσεις που περιλαμβάνουν στοιχεία όπως η εμπιστοσύνη, η αυτοπεποίθηση ή η ειλικρίνεια ενισχύουν τη θετική στάση των ΥΕ έναντι της διδασκαλίας και την αυτοαντίληψή τους σχετικά με τον/την εκπαιδευτικό που θα ήθελαν να γίνουν (Izadinia, 2018, σ. 118· Kim & Schallert, 2011, σ. 1066). Η μεντορική σχέση αποτελεί δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και συνδέεται με την ικανοποίηση των ΥΕ από την ποιότητά της (La Paro et al., 2020, σ. 350· Van Schagen Johnson et al., 2017, σ. 235), αλλά και με τις προσωπικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι ΥΕ κατά τη διάρκεια της ΠΑ (La Paro et al., 2020, σ. 343).

Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και σε σχέση με την υποστήριξη που δέχονται οι ΥΕ από τους/τις ΜΕ σε όλες τις φάσεις του διδακτικού έργου που αναλάμβαναν. Έστω και σε έναν μικρό βαθμό, όσο πιο υποστηρικτικοί/ές είναι οι ΜΕ προς τους/τις ΥΕ, σε όλες τις φάσεις της μεντορικής διαδικασίας, τόσο αυξάνεται και η αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία. Παρόμοια, και στη βιβλιογραφική έρευνα υποστηρίζεται ότι μέσα σε συνθήκες υποστήριξης και ενθάρρυνσης οι ΥΕ αισθάνονται καλύτερα προετοιμασμένοι να διδάξουν (Christian, 2017, σ. 24· Hudson, 2016, σ. 41· Matsko et al., 2020, σ. 53). Ειδικότερα, η καθοδήγηση των ΥΕ που αφορά σε πρακτικά ζητήματα όπως είναι η διδασκαλία και ο σχεδιασμός μαθήματος, όταν αναπτύσσεται σε ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, επιδρά στην αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία (Attard Tonna et al., 2017, σ. 221· Richter et al., 2013, σ. 174) και βελτιώνει τη μάθησή τους (Van Ginkel et al., 2016, σ. 212).

Όσον αφορά τον ρόλο της ανατροφοδότησης στη μεντορική διαδικασία, προέκυψαν δύο αξιοσημείωτα στοιχεία. Η διάρκεια της ανατροφοδότησης δεν σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία, κάτι που ενδεχομένως υποδηλώνει την ανάγκη μιας ουσιαστικής και ποιοτικής ανατροφοδότησης, που θα ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ΥΕ. Το ίδιο συμπέρασμα συνάγεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, στην οποία καταγράφεται ότι η διάρκεια της ανατροφοδότησης δεν είναι ασφαλής δείκτης της ποιότητάς της, πόσο μάλλον όταν αυτή δεν προωθεί τον ουσιαστικό αναστοχασμό (Clarke et al., σ. 175). Όταν, όμως, η ανατροφοδότηση ανταποκρίνεται στον πρακτικό ρόλο της μεντορικής σχέσης, παρέχοντας στους/στις ΥΕ τα απαραίτητα εκπαιδευτικά εργαλεία για αξιοποίηση στη διδακτική τους πράξη, αυτό φαίνεται να επιδρά σε έναν μέτριο βέβαια βαθμό στην αυτο-αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδασκαλία. Αυτό το εύρημα συναντάται και στη βιβλιογραφία, όπου η ανατροφοδότηση θεωρείται αποτελεσματική μόνο όταν είναι στοχευμένη στους μαθησιακούς στόχους και στη βελτίωση της διδακτικής πράξης των ΥΕ (Fawzi & Alldabous, 2019, σ. 44· Kalsoom et al., 2019). Αντίθετα, όταν δεν είναι παραγωγική (Rakicioglu-Soylemez & Eroztuga, 2014, σ. 154) ή ουσιαστική, δεν συντελεί στην εκπαιδευτική τους πρόοδο (Hayes, 2001, σσ. 17-18), καθώς ο τρόπος που αυτή εκφέρεται παίζει κεντρικό ρόλο για τη μάθησή τους (La Paro et al., 2018, σ. 369). Παράλληλα, αναφέρεται ότι και οι ΥΕ επιθυμούν η ανατροφοδότηση που τους παρέχεται να έχει πρακτικό χαρακτήρα και να είναι στοχευμένη, ώστε να μπορούν να γνωρίζουν πώς θα βελτιώσουν τη μάθησή τους, καθώς και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής τους πράξης (Aderibigbe et al., 2016, σ. 24· Agudo, 2016, σ. 47· Fawzi & Alldabous, 2019, σ. 44· Kalsoom et al., 2019· Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126).

Τέλος, σχετικά με τον βαθμό επεμβατικότητας των ΜΕ και την αυτονομία των ΥΕ στην ανάληψη των διδακτικών τους υποχρεώσεων, είναι πολύ θετικό το στοιχείο ότι οι ΥΕ στο πρόγραμμα ΠΑ του Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ δήλωσαν στο μεγαλύτερό τους ποσοστό ότι είχαν το ελεύθερο να επιλέγουν και να δοκιμάζουν διδακτικές δραστηριότητες χωρίς την παρέμβαση των ΜΕ. Όπως, επίσης, έδειξε η ανάλυση των δεδομένων, μπορεί να υποστηριχτεί έστω και σε έναν μικρό βαθμό ότι όσο μειώνεται η συνεισφορά των ΜΕ στην επιλογή των δραστηριοτήτων των ΥΕ, με το να παρέχουν ελευθερία διδακτικών κινήσεων στους/στις ΥΕ, τόσο περισσότερο οι ΥΕ αισθάνονται σωστά προετοιμασμένοι/ες στο να συμμετέχουν στις απαιτήσεις της ΠΑ, εφαρμόζοντας τις προσωπικές τους διδακτικές επιλογές. Για τη σημασία της ελευθερίας των ΥΕ στην εφαρμογή αυτόνομου διδακτικού έργου συμφωνεί και η έρευνα στη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι οδηγεί σε μια αποτελεσματική μεντορική σχέση (Ellis et al., 2020), ευνοεί τον ενθουσιασμό από τη διδασκαλία και την ανάπτυξη τις αυτο-αποτελεσματικότητας των ΥΕ (Attard Tonna et al., 2017, σ. 221· Richter et al., 2013, σ. 174).

Βέβαια, σύμφωνα και με τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διερεύνηση του παράγοντα τις ανατροφοδότησης στην παρούσα έρευνα, οι ΥΕ φαίνεται ότι επιθυμούν εξίσου τόσο μια εξειδικευμένη πρακτική υποστήριξη επί συγκεκριμένων διδακτικών θεμάτων, όσο και την ελευθερία να πειραματίζονται αναλαμβάνοντας τις δικές τους επιλογές. Με αυτό το συμπέρασμα, που θέλει τους/τις ΥΕ να αναζητούν ταυτόχρονα και την καθοδηγητική υποστήριξη των ΜΕ αλλά και την ελευθερία να πειραματίζονται, δοκιμάζοντας στην πράξη νέα διδακτικά στοιχεία, υπάρχει αντιστοιχία και στη βιβλιογραφία (Rajuan et al., 2007, σ. 238· Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 125). Αν και σε αρχικά στάδια καθοδήγησης μια κατευθυντική ανατροφοδότηση μπορεί να θεωρηθεί προσωρινά περισσότερο χρήσιμη (Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 299· Manning & Hobson, 2017, σ. 590), ωστόσο περισσότερο αποτελεσματική στη μάθηση και την ικανοποίηση των ΥΕ κρίνεται εκείνη η μορφή ανατροφοδότησης, που μπορεί να ισορροπεί ανάμεσα στην επεμβατικότητα και την παροχή αυτονομίας (Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 302· Manning & Hobson, 2017, σ. 590· Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126).

6. Περιορισμοί και εφαρμογές

Ένας πρώτος περιορισμός αφορά στο ότι η έρευνα άντλησε τα δεδομένα της μόνο από την πλευρά των ΥΕ. Αν και από μόνες τους οι απόψεις των ΥΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτης αξιολόγησης της ποιότητας της μεντορείας (Richter et al., 2013, σ. 171), η παράλληλη οπτική και των ΜΕ θα μπορούσε να προσδώσει πληρέστερη ερμηνεία στα υπό συζήτηση θέματα. Ένας δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με το στοιχείο της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας (teaching self-efficacy) των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγησή της, με βάση έγκυρες κλίμακες που τη μετρούν, εφαρμόζεται και δείχνει ότι έχει θετικά αποτελέσματα σε εκπαιδευτικούς που ήδη υπηρετούν ή σε νέους/νέες ΥΕ που βρίσκονται σε διαδικασία εκπαίδευσης και αναλαμβάνουν εκτεταμένο διδακτικό έργο (Colson, Sparks, Berridge, Frimming, & Willis, 2017, σ. 72· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Δεν θα μπορούσε ο συγκεκριμένος όρος να μεταφερθεί με ακρίβεια σε ΥΕ που έχουν πραγματοποιήσει μια σύντομη ΠΑ με περιορισμένες διδακτικές υποχρεώσεις. Για τον λόγο αυτό η μέτρηση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των ΥΕ στην παρούσα έρευνα αφορά μια γενική εκτίμηση των συμμετεχόντων/ουσών και δεν εισέρχεται σε επιμέρους πτυχές της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα, η έρευνα χρησιμοποίησε μόνο ποσοτικά δεδομένα που αφορούσαν στην πρώτη φάση της ΠΑ, κάτι που ενδεχομένως δεν έδωσε τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι βαθύτερες ερμηνείες και εμπειρίες όσων συμμετείχαν στο συνολικό διάστημα της ετήσιας ΠΑ. Τέλος, ένα ακόμα στοιχείο που θα πρέπει εδώ να αναφερθεί έχει να κάνει με τη διερεύνηση του ρόλου του σχολικού περιβάλλοντος. Οι εκτιμήσεις των ΥΕ ότι αντιμετωπίστηκαν με ισότιμο τρόπο μέσα στο σχολικό περιβάλλον (από τη Δ/ση του σχολείου, από άλλους/ες εκπαιδευτικούς και από μαθητές/τριες), αποτελούσαν μεν την πλειοψηφία των απαντήσεών τους, δεν υπήρξε όμως μια εκτενέστερη διερεύνηση και παρουσίαση αυτού του παράγοντα, κάτι που θα απαιτούσε διαφορετική ερευνητική εστίαση. Ωστόσο, αυτή η μικρής έκτασης έρευνα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ενός προγράμματος ΠΑ, αναδεικνύοντας δείκτες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της μεντορείας μέσω προώθησης της αναζήτησης εμπειρικών δεδομένων (Brondyk & Searby, 2013, σ. 197) και ρίχνοντας φως στις αντιλήψεις και εμπειρίες του πιο σημαντικού αποδέκτη ενός προγράμματος ΠΑ, όπως είναι οι ΥΕ. Άλλωστε, όπως έχει παρατηρηθεί (Brown et al., 2015), οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι ΥΕ γύρω από τη διδασκαλία σε ένα πρόγραμμα ΠΑ επηρεάζουν τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα και την ετοιμότητά τους να συμμετέχουν ενεργά σε αυτό. Η επιβεβαίωση του σημαντικού ρόλου της μεντορικής σχέσης, της ποιοτικής ανατροφοδότησης και της

ουσιαστικής υποστήριξης των ΜΕ προς τους/τις ΥΕ, αποτελούν χρήσιμα στοιχεία για τον μελλοντικό σχεδιασμό προγραμμάτων αποτελεσματικής εκπαίδευσης Μεντόρων ή προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης φοιτητών/τριών, αφήνοντας περιθώριο για διενέργεια περαιτέρω εμπειρικής διερεύνησης της μεντορικής σχέσης και διαδικασίας στον χώρο της Εκπαίδευσης.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς είναι ευγνώμονες στους φοιτητές/στις φοιτήτριες που αφιέρωσαν χρόνο για να συμμετάσχουν σε αυτήν την έρευνα παρά το ότι ήταν απασχολημένοι με τις φοιτητικές τους υποχρεώσεις.

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., Colucci-Gray, L., & Gray, D. S. (2016). Conceptions and Expectations of Mentoring Relationships in a Teacher Education Reform Context. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 8-29. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163636>
- 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>
- Agudo, M. J. (2016). What Type of Feedback do Student Teachers Expect from their School Mentors during Practicum Experience? The Case of Spanish EFL Student Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 36-51. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.3>
- 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>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bentley, E., Workman, M., & Overby, A. (2017). Being “adopted” into a teaching community: Exploring mentoring relationships in a yearlong field placement. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 228-241. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-001>
- Brondyk, S., & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189-203. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0040>
- Bronkhorst, L. H., Koster, B., Meijer, P. C., & Woldman, N. (2014). Exploring student teachers’ resistance to teacher education pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 40, 73-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.001>
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers’ sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>
- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125-142. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9084-2>

- Christian, B. J. (2017). Primary Pre-Service Teachers' Perceptions of Course Related Factors that Enhance Instructional Self-Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education Australian Journal of*, 42(2), 14-27. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.2>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Colson, T., Sparks, K., Berridge, G., Frimming, R., & Willis, C. (2017). Pre-Service Teachers and Self-Efficacy: A Study in Contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 66-76. <https://doi.org/10.1515/dcse-2017-0016>
- 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>
- Fawzi, H., & Alddabous, S. (2019). Preservice teachers' perceptions and preferences of feedback process. *International Journal of Education, Learning and Development*, 7(1), 36-47. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10132.45442>
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790–797. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001>
- Hayes, D. (2001). The Impact of Mentoring and Tutoring on Student Primary Teachers' Achievements: A case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 9(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/13611260120046656>
- 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. 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., & 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>
- Hoffman, J. V., Wetzel, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
- Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>
- Izadinia, M. (2018). Mentor Teachers. Contributions to the Development of Preservice Teachers' Identity. Στο P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Επιμ.), *Research on Teacher Identity* (σσ. 109-119). Springer.
- Jones, R., & Brown, D. (2011). The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622077>

- Jones, L., Tones, S., & Foulkes, G. (2018). Mentoring associate teachers in initial teacher education: the value of dialogic feedback. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 127-138. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2017-0051>
- Kalsoom, T., Showunmi, V., & Ibrar, I. (2019). A Systematic Literature Review on the Role of Mentoring and Feedback in Improvement of Teaching Practicum. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 2(2), 20-32. <https://doi.org/10.36902/sjesr-vol2-iss2-2019>
- 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>
- Κοτσανά, Β. (2018). *Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Φοιτητών του ΠΤΔΕ για τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα πριν και μετά την Πρακτική τους Άσκηση*. Ανακτήθηκε από <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/12473>
- La Paro, K. M., Lippard, C., Fusaro, M., & Cook, G. (2020). Relationships in early practicum experiences: positive and negative aspects and associations with practicum students' characteristics and teaching efficacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(4), 338-358. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1668889>
- 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>
- 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>
- Liou, Y.-H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., . . . Hsiao, J. (2016). Mapping the social side of pre-service teachers: connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23(6), 635-657. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>
- 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>
- Matsko, K.-K., Ronfeldt, M., Greene Nolan, H., Klugman, J., Reiningger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- 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>
- Nurlaelawati, I., & Sri Lengkanawati, N. (2020). Accelerating Preservice Teachers' Learning in Teaching Practicum through Instructional Coaching. Στο *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the 4th International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2020)*. Vol. 509 (σσ. 354-359). Atlantis Press SARL.
- Oh, S. (2011). Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Its Sources. *Psychology*, 2(3), 235-240. Doi: 10.4236/psych.2011.23037
- Patrick, R. (2013). Don't rock the boat?: conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 40, 207-226. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0086-z>

- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching, 19*(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology, 27*(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(3), 223-242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Rakicioglu-Soylemez, A., & Eroz-Tuga, B. (2014). Mentoring Expectations and Experiences of Prospective and Cooperating Teachers during Practice Teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(10), 146-168. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.10>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education, 36*, 166-177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education, 22*, 84-99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.004>
- 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. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989787.pdf>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching, 22*(2), 198-218. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055438>
- Van Schagen Johnson, A., La Paro, K. M., & Crosby, D. A. (2017). Early Practicum Experiences: Preservice Early Childhood Students' Perceptions and Sense of Efficacy. *Early Childhood Education Journal, 45*, 229-236. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0771-4>
- 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>
- Waber, J., Hagenauer, G., & de Zordo, L. (2020). Student teachers' perceptions of trust during the team practicum. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803269>
- 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*(1), 56-104. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.03>
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Yoon, J., & Kim, J. (2019). A sociocultural theoretical approach to understanding mentor-mentee interactions during a Teaching English as a Second Language practicum at the master's degree level. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 27*(1), 88-108. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583411>
- Young, R. W., & Cates, C. M. (2010). Listening, Play, and Social Attraction in the Mentoring of New Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18*(3), 215-231. <https://doi.org/10.1080/13611267.2010.492938>