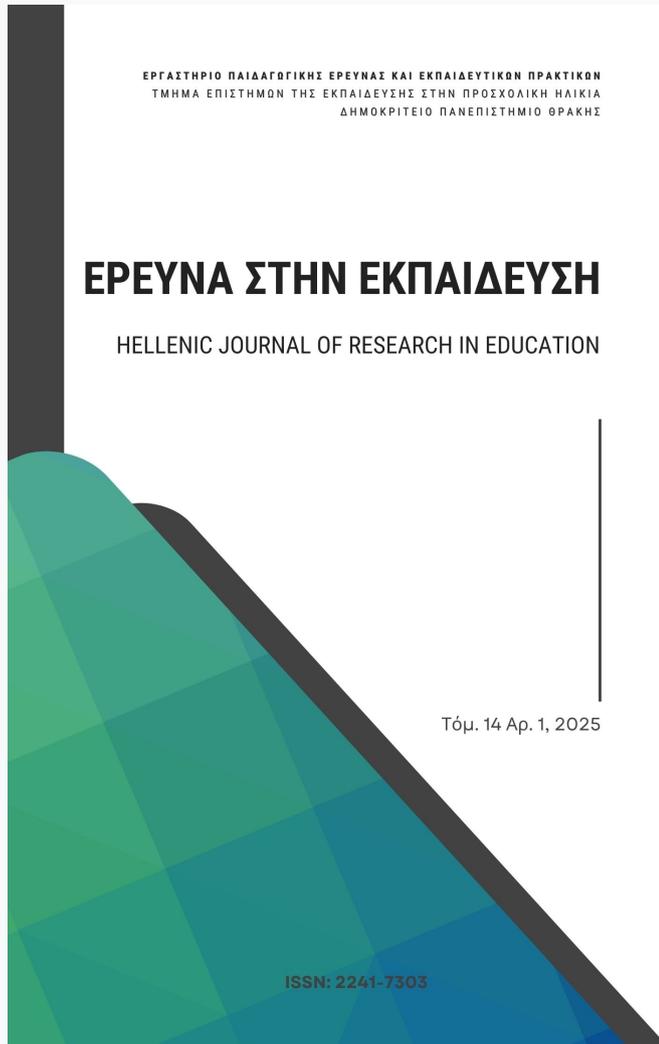


# Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 14, Αρ. 1 (2025)



## Μεντορική σχέση στην Πρακτική Άσκηση και ψυχοσυναισθηματική βελτίωση υποψήφιων εκπαιδευτικών

Μανώλης Παπαϊωάννου

doi: [10.12681/hjre.40494](https://doi.org/10.12681/hjre.40494)

Copyright © 2025, Μανώλης Παπαϊωάννου



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

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαϊωάννου Μ. (2025). Μεντορική σχέση στην Πρακτική Άσκηση και ψυχοσυναισθηματική βελτίωση υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 14(1), 52–69. <https://doi.org/10.12681/hjre.40494>

# Μεντορική σχέση στην Πρακτική Άσκηση και ψυχοσυναισθηματική βελτίωση υποψήφιων εκπαιδευτικών

Μανώλης Παπαϊωάννου

Εκπαιδευτικός θεολόγος / δρ. Τμήμα Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α.

## Περίληψη

Στο άρθρο διερευνάται η ποιότητα των μεντορικών σχέσεων μεταξύ υποψήφιων εκπαιδευτικών και Μεντόρων, όπως αυτές αναπτύχθηκαν μέσω Μεντορικής Καθοδήγησης (mentoring) κατά το διάστημα εφαρμογής ενός ετήσιου προγράμματος Πρακτικής Άσκησης σε πραγματικό περιβάλλον σχολείου, και η επίδραση αυτών των μεντορικών σχέσεων στο πεδίο της ψυχοσυναισθηματικής βελτίωσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης κατά το διάστημα από τον Οκτώβριο του 2021 μέχρι τον Μάιο του 2022, σε δύο χρονικές φάσεις (Οκτώβριος-Ιανουάριος, Μάρτιος-Μάιος). Στην έρευνα συμμετείχαν 77 υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί, φοιτητές/τριες στο Τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μορφή της μεντορικής σχέσης που αναπτύσσεται στα μεντορικά ζεύγη στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, τα αποτελέσματα από την εκπαίδευση των φοιτητών/τριών στο πεδίο της ψυχοσυναισθηματικής τους βελτίωσης και της καλλιέργειας της διδακτικής τους αυτοαποτελεσματικότητας, όπως επίσης και η επίδραση της μεντορικής σχέσης στην ανάδειξη των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Και στις δύο φάσεις της έρευνας έγινε ταυτόχρονη χρήση ποιοτικών (τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», ομάδες εστίασης) αλλά και ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ποιότητας της μεντορικής σχέσης, ερωτηματολόγιο μέτρησης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας), έτσι ώστε να διερευνηθούν τριγωνικά τα υπό εξέταση ερωτήματα. Εφαρμόστηκε ανάλυση περιεχομένου και θεματική ανάλυση, όσον αφορά στα δεδομένα που αντλήθηκαν από τα ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία, και αξιοποίηση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης (SPSS) για τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης που εφαρμόζεται μέσω Μεντορικής Καθοδήγησης σημειώνεται εμφανής βελτίωση στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Σε αυτό συντελεί η μορφή της μεντορικής σχέσης και συγκεκριμένα η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσονται μέσα στα μεντορικά ζευγάρια. Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη επιστημονική βαρύτητα σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία και μπορούν να αξιοποιηθούν στο επίπεδο του σχεδιασμού και της εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης νέων ή υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω Μεντορικής Καθοδήγησης.

## Abstract

The article investigates the quality of mentoring relationships between prospective teachers and mentor teachers, as developed through Mentoring during the implementation of an annual teaching practice program in a real school environment, and the impact of these mentoring relationships on the psycho-emotional improvement of prospective teachers. Qualitative case study research was conducted between October 2021 and May 2022, in two-time phases (October-January, March-May). 77 prospective teachers, students from the Department of Theology of the National and Kapodistrian University of Athens participated in the survey. The perceptions of the prospective teachers about the form of the mentoring relationship that develops in the mentoring pairs in the context of the teaching practice program, the results of the students' training in the field of their psycho-emotional improvement and the cultivation of their teaching self-efficacy, as well as the influence of the mentoring relationship on the emergence of these results were investigated. In both phases of the research, both qualitative (Most Significant Change technique, focus groups) and quantitative research tools (questionnaire to assess the quality of the mentoring relationship, questionnaire to measure teaching self-efficacy) were used simultaneously, so that the questions under consideration were explored triangularly. Content analysis and thematic analysis were applied to the data extracted from the qualitative research tools, and descriptive and inferential statistical analysis (SPSS) was used for the quantitative data of the questionnaires. The results showed that during the Practicum implemented through Mentoring there is a marked improvement in the psycho-emotional state and teaching self-efficacy of the teacher candidates. The form of the mentoring relationship contributes to this, in particular the communication and trust that develops within mentoring

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Μανώλης Παπαϊωάννου, Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ, Τμήμα Θεολογίας, Άνω Πλάτεια, TK 15772, Αθήνα, [epapaioa@theol.uoa.gr](mailto:epapaioa@theol.uoa.gr)

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

*pairs. These findings have particular scientific weight in line with the international literature and can be used in the design and implementation of similar teaching practice programs for new or prospective teachers through Mentoring.*

© 2025, Εμμανουήλ (Μανώλης) Παπαϊωάννου  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** Πρακτική Άσκηση, μεντορική καθοδήγηση, μεντορική σχέση, ψυχοσυναισθηματική βελτίωση, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

**Key words:** Teaching Practice, mentoring, mentoring relationship, psycho-emotional development, teaching self-efficacy

## Εισαγωγή

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζεται ένα μέρος των αποτελεσμάτων μεγάλης ποιοτικής έρευνας υπό τον τίτλο «Η Μεντορική Καθοδήγηση (Mentoring) ως σχέση και μέθοδος εκπαίδευσης νέων εκπαιδευτικών», που διενεργήθηκε σε φοιτητές/τριες του Τμήματος Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) από τον Οκτώβριο του 2021 μέχρι τον Μάιο του 2022. Ειδικότερα στο παρόν διερευνάται η επίδραση που έχει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών (ΥΕ) η σχέση με τον/τη Μέντορα Εκπαιδευτικό (ΜΕ) στο πλαίσιο της Μεντορικής Καθοδήγησης κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) σε μια σχολική μονάδα. Αρχικά γίνεται αναφορά στην επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με τη μεντορική σχέση και τα αποτελέσματα που προκύπτουν στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των ΥΕ. Στο ερευνητικό μέρος του άρθρου παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της έρευνας (ερευνητικά ερωτήματα, δείγμα, μεθοδολογία, ερευνητικά εργαλεία) και αναλύονται τα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση των ΥΕ σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, σε συνάφεια με τη μεντορική σχέση, κατά το διάστημα εφαρμογής ενός ετήσιου προγράμματος Μεντορικής Καθοδήγησης, με ταυτόχρονη έμφαση στην καλλιέργεια της Διδακτικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας (ΔΑ). Με βάση τα ευρήματα της έρευνας στο άρθρο αναδεικνύεται η σημασία της μεντορικής σχέσης στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των ΥΕ και τη βελτίωση της ΔΑ στην ΠΑ. Τα συμπεράσματα της έρευνας έχουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, όσον αφορά στον σχεδιασμό και την υποστήριξη παρόμοιων προγραμμάτων αλλά και την ενίσχυση της Μεντορικής Καθοδήγησης, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης νέων ή υποψήφιων εκπαιδευτικών.

## 1. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Μεντορική Καθοδήγηση

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε πραγματικό περιβάλλον διδασκαλίας εντός σχολικής μονάδας αποτελεί υποχρέωση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών όλων των χωρών, με τη συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring) να καταγράφεται ως η πιο διαδεδομένη μορφή υποστήριξης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, σ. 66). Υπάρχουν, βέβαια, διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων ΠΑ μέσω Μεντορικής Καθοδήγησης, ανάλογα με τον φορέα που τα οργανώνει, τις διαδικασίες και τις παιδαγωγικές αρχές που τα διέπουν (Brondyk & Searby, 2013, σ. 195; Hoffman, και συν., 2015, σσ. 103-104; Prakasha & Kenneth, 2023, σ. 1; Yee Mok & Staub, 2021, σ. 11). Τα οφέλη της ΠΑ σε συνδυασμό με τον σημαντικό ρόλο έμπειρων εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν να προσφέρουν υποστήριξη ώστε οι ΥΕ να αποκτήσουν δεξιότητες στη διδακτική πράξη, αναγνωρίζεται σε διεθνές επίπεδο (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013, σ. 345; Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015, σσ. 401-402; Livingston & Assunção-Flores, 2017, σ. 551; Prakasha & Kenneth, 2023, σ. 1; White & Forgasz, 2016).

Σε ελληνικό πλαίσιο, η χορήγηση από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα πιστοποιημένης Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΔΕ) μέσω πρακτικής εκπαίδευσης, ως τυπικό προσόν διορισμού στην εκπαίδευση, θεσπίζεται από τη δεκαετία του 2010 (ν. 3848/2010 ΦΕΚ, 71/Α/19-5-2010, άρθρο 2, και ν. 4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθρο 111). Στο Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ παρόμοιο πρόγραμμα εφαρμόζεται ανελλιπώς από το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016. Περιλαμβάνει ΠΑ, η οποία πραγματοποιείται σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον μέσω Μεντορικής Καθοδήγησης, ενταγμένη στο 4ο σπουδών με ετήσια ακαδημαϊκή διάρκεια. Η καθοδήγηση των φοιτητών/τριών ασκείται εθελοντικά από θεολόγους εκπαιδευτικούς, που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με ζητήματα Μεντορικής Καθοδήγησης και λειτουργούν ως Μέντορες σε συνεργασία με το Τμήμα Θεολογίας. Σημειώνεται εδώ

συνοπτικά το επιμορφωτικό σεμινάριο 76 ωρών που διενεργήθηκε το Φθινόπωρο του 2021 σε θεματικές περιοχές που άπτονται του μεντορικού ρόλου (με εξ αποστάσεως συναντήσεις και ασύγχρονη εκπαίδευση). Βασικοί άξονες του περιεχομένου αυτής της επιμόρφωσης ήταν οι διαδικασίες του συγκεκριμένου προγράμματος ΠΑ, η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ Μέντορα και ΥΕ, καθώς επίσης οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής καθοδήγησης / ανατροφοδότησης, με έμφαση στους παράγοντες εκείνους που ενισχύουν το παιδαγωγικό κλίμα μεταξύ των δύο πλευρών, η διδακτική μεθοδολογία του διδασκόμενου μαθήματος και η διαχείριση της σχολικής τάξης (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2023, σ. 100).

Κάθε εκπαιδευτικός μέντορας για ένα ολόκληρο διδακτικό έτος υποδέχεται στο σχολείο του/της έναν έως δύο φοιτητές/τριες, αναλαμβάνοντας σε εβδομαδιαία βάση την εξατομικευμένη καθοδήγησή τους στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Οι φοιτητές/τριες ως ΥΕ παρατηρούν διδασκαλίες και υποστηρίζονται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή ατομικών διδακτικών δραστηριοτήτων, λαμβάνοντας συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, με σκοπό την προοδευτική διδακτική τους αυτονομία. Στο τέλος κάθε φάσης της ΠΑ οι ΥΕ πραγματοποιούν ολοκληρωμένες διδασκαλίες. Στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους, οι ΥΕ καλούνται να συντάξουν δύο σχέδια μαθήματος, μιας μονώορης διδασκαλίας στο τέλος της α' φάσης της ΠΑ και μιας δίωρης διδασκαλίας στο τέλος της β' φάσης. Τα σχέδια μαθήματος που δημιουργούν οι ΥΕ θα πρέπει να υπηρετούν τα κριτήρια της βιωματικής μεθόδου, όπως αυτή διδάσκεται στις πανεπιστημιακές παραδόσεις του μαθήματος. Ταυτόχρονα, οι ΥΕ αξιολογούνται από τους/τις ΜΕ και για τη διδακτική τους πράξη μέσα στο σχολείο. Στο τέλος της α' φάσης της ΠΑ οι ΜΕ καλούνται να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των ΥΕ σε δεκαπέντε δείκτες, με βάση τα εξής τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης: 1) Ικανότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με επιστημονικά κριτήρια, 2) Υλοποίηση σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων (θεωρία βιωματικής μεθόδου), 3) Αποτελεσματικότητα στο διδακτικό έργο, και 4) Συνέπεια (προθεσμίες, προγραμματισμός, παρουσία). Για την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης των ΥΕ στο τέλος της β' φάσης της ΠΑ, αξιοποιείται ένα εξειδικευμένο φύλλο αξιολόγησης των τελικών τους διδασκαλιών, είκοσι μία ερωτήσεων, εκ των οποίων οι πρώτες δεκατρείς αναφέρονται στην εφαρμογή της διδασκαλίας και οι υπόλοιπες οκτώ στη διαχείριση της τάξης.

## 2. Η μεντορική σχέση στην Πρακτική Άσκηση

Κατά την εκπαίδευση ΥΕ μέσω Μεντορικής Καθοδήγησης σε ένα πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης διαμορφώνονται αλληλεπιδράσεις και σχέσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Στο ξεκίνημα αυτής της διαδικασίας οι ΥΕ είναι φυσικό να έχουν άγχος και ανησυχία σχετικά με την πορεία της σχέσης τους με τον/την ΜΕ και το πώς μπορεί να εξελιχθεί η μεταξύ τους συνεργασία. Προσωπικά χαρακτηριστικά των ΜΕ αναφέρονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της μεντορικής σχέσης (Ploj Virtič, Plessis, & Šorgo, 2021, σ. 15). Τέτοια χαρακτηριστικά είναι όσα σχετίζονται με το κλίμα της επικοινωνίας αλλά και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα δύο μέρη του μεντορικού ζευγούς (Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020, σ. 5).

Ειδικότερα, η επικοινωνία μέσα σε ένα μεντορικό ζευγάρι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την καλλιέργεια θετικής σχέσης (Izadinia, 2015, σ. 398; Lu, 2013, σ. 24), η οποία συνδέεται άμεσα με την επικοινωνία των δύο πλευρών στο πλαίσιο της Μεντορικής Καθοδήγησης (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 67; La Paro, Van Schagen, King, & Lippard, 2018, σ. 370). Η επικοινωνία αυτή συχνά περιγράφεται ως «προσιτότητα» («approachability»), σχετιζόμενη με την προσήνεια ή τη διαθεσιμότητα των ΜΕ να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη, συμπεριφορές που φαίνεται ότι αποζητούν οι ΥΕ σε μια μεντορική σχέση (Martin & Rippon, 2003, σ. 147). Είναι σημαντικό για τους/τις ΥΕ να αισθάνονται ότι οι ΜΕ είναι φιλικοί/ές και ευπροσήγοροι/ες απέναντί τους (Mackie, 2018, σ. 628), καθώς επίσης και ότι οι ΜΕ στέκονται συνεχώς κοντά τους, διαθέσιμοι/ες να συζητήσουν για όσα οι ΥΕ μπορεί να αντιμετωπίσουν μέσα στην τάξη (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 62). Αντίθετα, η μη διάθεση επαρκούς χρόνου από την πλευρά των ΜΕ αποτελεί λόγο μη ικανοποιητικής επικοινωνίας μέσα σε ένα μεντορικό ζευγάρι (Hobson & Malderez, 2013, σ. 97).

Αλλά και η εμπιστοσύνη συνιστά κρίσιμο παράγοντα για την καλλιέργεια θετικών μεντορικών σχέσεων. Όταν η Μεντορική Καθοδήγηση ασκείται σε κλίμα σχέσεων εμπιστοσύνης, οι ΥΕ μπορούν να δοκιμάζουν και να πειραματίζονται ποικιλότητα στην άσκηση της διδασκαλίας (Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 125), κάτι το οποίο εκτιμούν, εκλαμβάνοντάς το ως στοιχείο ισότιμης αντιμετώπισής τους και ευκαιρία προσωπικής τους ανάπτυξης (Hagenauer, Waber, & de Zordo, 2023, σ. 411; Waber,

Hagenauer, & de Zordo, 2020, σ. 225). Μέσα από την ύπαρξη κλίματος ανοιχτής επικοινωνίας οι ΥΕ μπορεί να νιώσουν την αίσθηση του «ανήκειν» και της αποδοχής (Izadinia, 2018, σ. 117). Η ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης εντός του μεντορικού ζεύγους συνιστά βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης και την προώθηση της μάθησης και στα δύο εμπλεκόμενα μέρη (Hobson, 2016, σ. 100; Vostal, Horner, & LaVenita, 2021, σ. 37). Το ανοιχτό πνεύμα («openness») από την πλευρά των ΜΕ, διευκολύνει προς αυτήν την κατεύθυνση την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και τη δεκτικότητα προς τους/τις ΥΕ και τις απόψεις τους (Waber, Hagenauer, & de Zordo, 2020, σ. 223). Η εμπιστοσύνη βοηθά στη δημιουργία μεντορικών σχέσεων που βασίζονται στην ισότητα και τη συμμετρία και όχι στην ιεραρχική υπεροχή της μίας πλευράς έναντι της άλλης (Attard Tonna, Bjerkholt, & Holland, 2017, σ. 221). Σε αυτήν την περίπτωση αποδυναμώνονται οι παραδοσιακές μορφές καθοδήγησης, καθώς δίνεται έμφαση στις σχέσεις ισοτιμίας, ενώ οι ιδέες που κομίζουν οι ΥΕ στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους έχουν αξία, αναγνωρίζονται και εκτιμώνται με σεβασμό (Canipe & Gunckel, 2020, σ. 91; Nolan, 2017, σ. 287; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 125). Όταν υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στις δύο πλευρές, παρέχονται ταυτόχρονα πιο πολλές ευκαιρίες στους/στις ΥΕ για διδασκαλία (Bentley, Workman, & Overby, 2017, σ. 235), χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η εγκαθίδρυση παρόμοιων σχέσεων είναι δεδομένη (Hobson & Malderez, 2013, σ. 95).

### **3. Μεντορική σχέση και ψυχοσυναισθηματική βελτίωση**

Πέρα από τη γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου εξίσου μεγάλη σημασία έχει ταυτόχρονα η ολόπλευρη ανάπτυξή του και η ισχυροποίηση τόσο των κοινωνικών όσο και των συναισθηματικών του δεξιοτήτων, όπως επιτάσσει η Παιδαγωγική επιστήμη και ιδιαίτερα ένας κλάδος της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, η Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Έχει παρατηρηθεί ότι στο ξεκίνημα της ΠΑ οι ΥΕ παρουσιάζουν αυξημένο άγχος, που έχει να κάνει με την προσωπική τους αίσθηση για όσα απαιτούνται σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και για τις σχέσεις που θα υπάρξουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους (Izadinia, 2018, σ. 112). Αυτό που ενδιαφέρει τους/τις ΥΕ είναι να υποστηριχθούν τόσο σε πρακτικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 127), έτσι ώστε όχι μόνο να εκπαιδευτούν στο πώς της διδασκαλίας, αλλά επίσης να λάβουν την κατάλληλη ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη, για να ξεπεράσουν την όποια αρνητική τους αυτοεικόνα, οικοδομώντας μια θετική στάση για όσα προσδοκούν για το εκπαιδευτικό τους μέλλον (Izadinia, 2015, σ. 399). Με αυτές τις προϋποθέσεις, η ενίσχυση των ΥΕ με σκοπό να μπορούν να διαχειρίζονται το προσωπικό τους άγχος και τα αρνητικά τους συναισθήματα έχει σημαντική θέση στην εκπαίδευσή τους (La Paro, Lippard, Fusaro, & Cook, 2020, σ. 351), για αυτό και η Μεντορική Καθοδήγηση θα πρέπει να υποστηρίζει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ΥΕ (Hobson, 2016, σ. 101; 2017, σ. 349; 2020, σ. 526).

Η μεντορική σχέση στο πλαίσιο της ΠΑ επιδρά θετικά στη μάθηση των ΥΕ (Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015, σ. 2), συμβάλλοντας στην προσωπική τους ανάπτυξη (Βλάχου & Μάνεσης, 2019, σ. 87; Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013, σ. 369) και, πέρα από το καθαρά γνωστικό πεδίο, και στην ψυχοσυναισθηματική τους ενίσχυση (Orland-Barak & Wang, 2021, σ. 89). Έτσι, το χτίσιμο μιας θετικής μεντορικής σχέσης και η υποστήριξη των ΥΕ σε συναισθηματικό επίπεδο, όταν περιλαμβάνει την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 67), εκτός από τη βελτίωση στη διδασκαλία, βοηθά ταυτόχρονα τους/τις ΥΕ να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα (Köksal & Genç, 2019, σ. 909) και να αντιμετωπίσουν το άγχος και την αμφισβήτηση του εαυτού τους, που βίωναν στην αρχή της ΠΑ (Charisma & Nurmalasari, 2020, σ. 19; Izadinia, 2015, σ. 399).

#### ***Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα στην Πρακτική Άσκηση***

Όταν γίνεται αναφορά σε ψυχολογική και συναισθηματική ενίσχυση των ΥΕ δεν γίνεται να μην αναφερθεί η έννοια της «Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας» (ΔΑ) (teaching self-efficacy). Πρόκειται για ένα ψυχολογικό χαρακτηριστικό που ανάγεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977) και σχετίζεται με την προσωπική αντίληψη που έχει ένα άτομο, σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισής του σε κάποια πεδία ατομικής δράσης, όπως είναι η διδακτική πράξη. Αυτή η προσωπική αντίληψη μπορεί να ενεργοποιεί το άτομο και σε σχέση με τις μαθησιακές διαδικασίες αλλά και τον χώρο της Εκπαίδευσης συνολικά, επιδρώντας σημαντικά στα κίνητρα που κατευθύνουν τη

συμπεριφορά του. Κατά κάποιο τρόπο, σύμφωνα με τον Bandura, βοηθά ένα άτομο να αυτορυθμίζεται, επενεργώντας σε επίπεδο σκέψεων και συναισθημάτων, μελλοντικών αποφάσεων και ενεργειών (1997).

Έχει παρατηρηθεί ότι η ΔΑ των ΥΕ παρουσιάζει βελτίωση στην εξέλιξη της ΠΑ (Ma, McMaugh, & Cavanagh, 2022, σ. 57; Maglente, και συν., 2023, σ. 152). Σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση αναγνωρίζεται, ωστόσο, η αποτελεσματική υποστήριξη που παρέχουν οι ΜΕ σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, καθώς αυτή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ευημερία των ΥΕ και στην προσωπική τους αίσθηση ότι μπορεί να τα καταφέρουν στον τομέα της διδασκαλίας (Hobson, 2020, σ. 529; Hudson, 2016, σ. 41). Η απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη Μεντορική Καθοδήγηση και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ΜΕ μπορεί να βελτιώνει τη ΔΑ των ΥΕ (Nikozeviq-Kurti, 2022, σ. 1252). Ειδικότερα, η ικανοποίηση που μπορεί να αντλούν οι ΥΕ λόγω μιας θετικής μεντορικής σχέσης επιδρά θετικά και στην αντίληψή τους για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα (La Paro, Lippard, Fusaro, & Cook, 2020, σσ. 342, 351; La Paro K. M., Van Schagen, King, & Lippard, 2018, σ. 368; Van Schagen Johnson, La Paro, & Crosby, 2017, σσ. 231, 235). Και αυτή η αντίληψη ενισχύεται, όταν υπάρχει αντίστοιχα επικοινωνία και εμπιστοσύνη στο μεντορικό ζευγάρι (Chizhik, Chizhik, Close, & Gallego, 2018, σ. 35; Juuti, Christophersen, Elstad, Solhaug, & Turmo, 2018, σ. 433; Κουκουνάρας Λιάγκης, Παπαϊωάννου, & Αποστολάκη, 2021, σ. 241; Liou, και συν., 2016, σ. 18; Maglente, και συν., 2023, σ. 152), επηρεάζοντας θετικά και την αποτελεσματικότητα των ΥΕ στη διδακτική πράξη (Liou, και συν., 2016, σ. 16; Roulou, 2007, σ. 212). Όταν, μάλιστα, η εκπαίδευση των ΥΕ μέσω μεντορικής καθοδήγησης γίνεται σε κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο επικοινωνίας, που αξιοποιεί τη συνεργασία και τον διάλογο, καθώς επίσης τον αναστοχασμό και την ανακαλυπτική μάθηση (Φρυδάκη, 2009, σσ. 240-241), τότε η θετική επίδραση στη ΔΑ των ΥΕ είναι εμφανής (Burger, 2023, σ. 107; Richter, και συν., 2013, σ. 174).

Βέβαια, σε κάθε περίπτωση, η ΔΑ είναι ένα ψυχοσυναισθηματικό μέγεθος και δεν σημαίνει ότι μπορεί πάντα να συμβαδίζει και με μία αντίστοιχη διδακτική απόδοση, παρά την ώθηση που μπορεί να δίνει στη διδακτική πράξη των ΥΕ. Έτσι, μπορεί η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των ΥΕ να είναι χαμηλότερη από αυτό που μπορεί να αντιλαμβάνονται (Akiri & Dori, 2022, σ. 129). Μπορεί, επίσης, η ΔΑ να μη συνδέεται απαραίτητα με τον μεντορικό ρόλο αλλά με ένα πλήθος άλλων παραγόντων, όπως είναι οι προγενέστερες αντιλήψεις των ΥΕ ή η μορφή και η διάρκεια ενός προγράμματος ΠΑ (Österling & Christiansen, 2022, σ. 9).

## 4. Η έρευνα

### 4.1. Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση της μεντορικής σχέσης στην ανάπτυξη των ΥΕ, κατά τη διάρκεια της ΠΑ στα σχολεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1) Ποια μορφή έχει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ΥΕ και ΜΕ (με βάση τους παράγοντες της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης) στο πλαίσιο της Μεντορικής Καθοδήγησης του προγράμματος της ΠΑ;

2) Τι αποτελέσματα προκύπτουν στο πεδίο της ψυχοσυναισθηματικής βελτίωσης των ΥΕ κατά την εκπαίδευσή τους στην ΠΑ;

3) Ποια σχέση υπάρχει μεταξύ της μεντορικής σχέσης ΥΕ και ΜΕ με την ψυχοσυναισθηματική βελτίωση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ΥΕ στο πλαίσιο της ΠΑ;

### 4.2. Μεθοδολογία

Επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης μίας συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών/τριών που συμμετέχουν στην ΠΑ στη διάρκεια δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων (α' και β' ερευνητική φάση). Για να διασφαλιστεί η μεταφερσιμότητα, η φερεγγυότητα και η επαληθευσιμότητα της έρευνας, η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τριγωνοποίηση ερευνητικών εργαλείων (ομάδες εστίασης, τεχνική «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», ερωτηματολόγια) (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 2000).

### 4.3. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-2022, στη διάρκεια της ετήσιας εκπαίδευσης φοιτητών-υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ΠΑ του Τμήματος Θεολογίας

ΕΚΠΑ, στο πλαίσιο των δύο σχετικών μαθημάτων των προπτυχιακών σπουδών: «Μεθοδολογία έρευνας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του θεολόγου - Πρακτική Άσκηση» (Ζ' εξαμήνου) και «Διδακτική των Θρησκευτικών και Πρακτική-Διδακτική Άσκηση» (Η' εξαμήνου). Περιλάμβανε δύο ερευνητικές φάσεις, αντίστοιχες με τις δύο φάσεις της ΠΑ (Οκτώβριος 2021-Ιανουάριος 2022, Μάρτιος-Μάιος 2022). Συμμετείχαν 77 φοιτητές και φοιτήτριες που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα ΠΑ τη συγκεκριμένη χρονιά. Η συναίνεση των συμμετεχόντων/ουσών επιτεύχθηκε μέσα από τη συμπλήρωση ηλεκτρονικής φόρμας συναίνεσης, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας διαφυλάχθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών με τη χρήση ατομικού προσωπικού κωδικού.

#### 4.4. Ερευνητικά εργαλεία

Για την άντληση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: Α) Ερωτηματολόγιο για την ποιότητα της μεντορικής σχέσης (Mentoring Relational Quality) (Rogers, 2011, σσ. 90, 98), για τη μέτρηση της διαπροσωπικής έλξης, της εμπιστοσύνης και της δέσμευσης, μέσα και από σχετικές έννοιες όπως είναι η επικοινωνία, η ικανοποίηση και η ποιότητα των σχέσεων. Πριν την αξιοποίησή του, το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε στη διαδικασία της «προς τα πίσω» και «προς τα εμπρός μετάφρασης», ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητά του σε συνδυασμό με την αρχική του εκδοχή. Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκαν στο 0,939 στο τέλος της α' φάσης της ΠΑ και στο 0,961 στο τέλος της ΠΑ (MO ~0,95). Β) Ερωτηματολόγιο ΔΑ των ΥΕ (Teachers' Sense of Efficacy Scale) (TSES) γνωστό και ως Ohio State teacher efficacy scale (OSTES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, σ. 800). Επιλέχθηκε η σύντομη εκδοχή των 12 ερωτήσεων, η μετάφραση της Ρουλου και η 5βαθμη κλίμακα απαντήσεων (Κοτσανά, 2018, σσ. 60-61; Ρουλου, 2007, σ. 214). Στον έλεγχο αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε τόσο πριν την έναρξη της έρευνας (Οκτώβριος 2021) όσο και στις δύο φάσεις αυτής (Ιανουάριος και Μάιος 2022), οι συντελεστές Alpha Cronbach's υπολογίστηκαν σε 0,921, 0,913 και 0,929 (MO ~0,92). Πριν την ανάλυση των αποτελεσμάτων και στα δύο ερευνητικά εργαλεία πραγματοποιήθηκε έλεγχος ελλειπουσών τιμών και για τις δύο φάσεις της έρευνας (n=3) και αντικατάστασή τους με τη μέση τιμή επί του συνόλου των απαντήσεων (N=74), ώστε να μην υπάρχει απώλεια πληροφοριών. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του εργαλείου IBM SPSS Statistics (v. 26) και την αξιοποίηση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Για την άντληση ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία: Α) Το εξειδικευμένο ποιοτικό εργαλείο αξιοποίησης προσωπικών αφηγήσεων «Τεχνική της Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change) (στο εξής MSC) (Dart & Davies, 2003; Davies & Dart, 2005; Davies, 1998, σ. 243). Συγκεκριμένα, στο μέσο (Ιανουάριος 2022) και στο τέλος της ΠΑ (Μάιος 2022) ζητήθηκε από τους/τις ΥΕ να αποτυπώσουν τη δική τους οπτική μέσα από το ερώτημα «Διάλεξε και αφηγήσου την πιο σημαντική αλλαγή που συντελέστηκε μέχρι τώρα, στο πλαίσιο της Πρακτικής σου Άσκησης και της σχέσης σου με τον/την Μέντορά σου, με λεπτομέρειες στα γεγονότα, στα πρόσωπα, στα συναισθήματα και στα αποτελέσματα που αυτή είχε για εσένα». Η συγκεκριμένη τεχνική ακολούθησε όλη την προβλεπόμενη διαδικασία (π.χ. σώμα επτά ανεξάρτητων κριτών, αξιολόγηση αφηγήσεων, θεματικές κατηγορίες, ανάλυση περιεχομένου και δευτερογενής θεματική ανάλυση), αξιολογώντας με επιτυχία τα αποτελέσματα της μάθησης των ΥΕ στην ΠΑ (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2023; Koukounaras-Liagkis, Karavas, & Papaioannou, 2024). Β) Χρήση ομαδικών συνεντεύξεων μέσω ομάδων εστίασης (Focus Groups). Επιλέχθηκε να αξιοποιηθούν δύο ομάδες εστίασης (κύρια ομάδα και ομάδα ελέγχου), ώστε να διασφαλιστεί πως το όποιο αποτέλεσμα δεν θα είναι το μοναδικό για τη συμπεριφορά μίας επιλεγμένης ομάδας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 484-487). Η δειγματοληψία έγινε με τυχαία συστηματική ποσοστοποιημένη επιλογή, έτσι ώστε το μέγεθος των ομάδων να μην είναι ούτε δυσανάλογα μικρό ούτε πολύ μεγάλο και δυσλειτουργικό (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Έτσι προέκυψε ο αριθμός του απαιτούμενου δείγματος των 7 ΥΕ (10% επί του συνόλου των 77 ΥΕ), οι οποίοι επιλέχθηκαν ύστερα από αλφαριθμητική στρωματοποίηση δύο ομάδων, με βάση το φύλο (3 άνδρες, 4 γυναίκες). Ο πρώτος κύκλος συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος της α' φάσης της ΠΑ (Ιανουάριος 2022), και ο δεύτερος κύκλος πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος της β' φάσης (Μάιος 2022). Για την ανάλυση του υλικού, μετά την επιλογή θεματικών κατηγοριών/υποκατηγοριών έγινε θεματική ανάλυση με αξιοποίηση (δύο) ανεξάρτητων κριτών.

## 5. Αποτελέσματα της έρευνας

### 5.1. Μεντορική Σχέση

Η μεντορική σχέση στο πλαίσιο της ΠΑ, σύμφωνα με την εκτίμηση των ΥΕ αξιολογείται ως πολύ θετική. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ποιότητας της μεντορικής σχέσης, τόσο κατά την α' φάση ( $m=4,48$ ) όσο και κατά την ολοκλήρωση της ΠΑ ( $m=4,38$ ), οι μέσοι όροι σε όλες τις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση της μεντορικής σχέσης πλησιάζουν τη μέγιστη τιμή, με την επικοινωνία (ερ. 2) και την εμπιστοσύνη (ερ. 14) να λαμβάνουν υψηλές τιμές, χωρίς ωστόσο να είναι οι υψηλότερες στο σύνολο των ερωτήσεων (Πίν. 1).

**Πίνακας 1** Αξιολόγηση Μεντορικής Σχέσης από ΥΕ (α' και β' φάση)

Αξιολόγηση Μεντορικής Σχέσης	α' φάση		β' φάση		N
	M	SD	M	SD	
1. Ένιωθα βαθιά αφοσιωμένος/η στον/στη μέντορά μου.	4,38	,779	4,23	,857	77
2. Η επικοινωνία στο πλαίσιο της μεντορικής καθοδήγησης ήταν καλή.	4,61	,610	4,53	,852	77
3. Έχω την αίσθηση ότι μετείχα στη μεντορική καθοδήγησή μου.	4,35	,644	4,22	,837	77
4. Αισθανόμουν πολύ συνδεδεμένος με τον/τη μέντορά μου στο πλαίσιο της μεντορικής μας σχέσης.	4,47	,736	4,16	,859	77
5. Έβρισκα τη μεντορική μου καθοδήγηση γεμάτη από νόημα και σκοπό.	4,49	,700	4,31	,815	77
6. Ήμουν ενθουσιασμένος/η με τη μεντορική μου καθοδήγηση.	4,38	,744	4,29	,825	77
7. Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τη μεντορική σχέση που ο/η μέντοράς μου και εγώ έχουμε αναπτύξει.	4,60	,654	4,53	,771	77
8. Ο/Η μέντοράς μου και εγώ απολαμβάναμε μια υψηλής ποιότητας σχέση.	4,18	,807	4,25	,845	77
9. Είμαι αποφασισμένος/η να διατηρήσω τη σχέση μου με τον/τη μέντορά μου.	4,13	,817	3,86	1,048	77
10. Ένιωθα περήφανος/η που δεχόμουν μεντορική καθοδήγηση από αυτό το άτομο.	4,43	,751	4,44	,896	77
11. Μου άρεσε πάρα πολύ ο/η μέντορας μου.	4,49	,737	4,49	,788	77
12. Σεβόμουν τον/τη μέντορά μου.	4,84	,400	4,75	,710	77
13. Ο/Η μέντοράς μου ήταν αξιόπιστος/η.	4,75	,491	4,69	,730	77
14. Αισθανόμουν ότι μπορούσα να εμπιστευτώ πλήρως τον/τη μέντορά μου.	4,66	,598	4,61	,764	77
ΜΟ	4,48	,676	4,38	,828	77

Παρόμοια και στις περισσότερες αφηγήσεις από την τεχνική της MSC οι μεντορικές σχέσεις αποτιμώνται θετικά από τους/τις ΥΕ. Η υποστηρικτική παρουσία του/της ΜΕ στην εκπαίδευση των ΥΕ, όπως και η θετική σχέση μέσα στο μεντορικό ζευγάρι είναι εμφανείς και στις δύο φάσεις της ΠΑ. Κατά την α' φάση, στο σύνολο των 70 αφηγήσεων των ΥΕ, σε 58 από αυτές (82,8%) καταγράφονται θετικά σχόλια για τον ρόλο των ΜΕ και τις μεντορικές σχέσεις, ενώ το ίδιο συμβαίνει και στη β' φάση, όπου από τις 62 συνολικά αφηγήσεις, στις 41 από αυτές (66,1%) καταγράφεται ο θετικός ρόλος των ΜΕ (Πίν. 2).

**Πίνακας 2** Αναφορές στη σχέση και τον ρόλο των ΜΕ από τις αφηγήσεις της MSC σε α' και β' φάση

Σχέση με τον/τη ΜΕ	Αναφορές (α' φάση)	%	Μεντορική σχέση & ψυχ/κή βελτίωση	Αναφορές (β' φάση)	%	Μεντορική σχέση & ψυχ/κή βελτίωση
Θετικές αναφορές	58	82,8	33 (47,1%)	41	66,1	29 (46,8%)
Μη θετικές αναφορές	2	2,9		2	3,2	
Καμία αναφορά	10	14,3		19	30,7	
Σύνολο αφηγήσεων	70	100,0		62	100,0	

Κατά την α' φάση της ΠΑ η επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα σε ΜΕ και ΥΕ, καταγράφεται σχεδόν στο 1/3 των 58 αφηγήσεων της MSC που αναφέρονται στη μεντορική σχέση (33%), ενώ στη β' φάση της ΠΑ περίπου στις μισές από τις 41 αφηγήσεις (44%) σημειώνονται αναφορές των ΥΕ για την επικοινωνία εντός των μεντορικών ζευγών κατά τη β' φάση της έρευνας σημειώνονται συνολικά, που σχετίζονται με τη μεντορική σχέση. Αλλά και ο παράγοντας της εμπιστοσύνης καταγράφεται, επίσης, περίπου στο 1/3 των σχετικών με τη μεντορική σχέση 58 αφηγήσεων των ΥΕ (37%) (α' φάση) και στο 1/5 των αντίστοιχων αφηγήσεων (20%) (β' φάση), περιλαμβάνοντας τα στοιχεία της υποστήριξης, της ενθάρρυνσης και της εμπιστοσύνης από την πλευρά των ΜΕ. Παρόμοια ευρήματα παρατηρούνται, επίσης, και στις ομάδες εστίασης των ΥΕ και στις δύο φάσεις της ΠΑ. Η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη στο πλαίσιο της καθοδήγησης, χωρίς διαφοροποίηση στις δύο ομάδες εστίασης των ΥΕ, αναγνωρίζονται ως καθοριστικές στην εξέλιξη της μεντορικής σχέσης. Οι ΥΕ στο σύνολό τους (n=6) αναφέρουν τόσο το στοιχείο της πολύ καλής επικοινωνίας όσο και της ύπαρξης εμπιστοσύνης εντός των μεντορικών ζευγών, ως βασικά συστατικά της καλής μεντορικής σχέσης. Μιλούν με πολύ θετικά λόγια για την επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και την ισότιμη αντιμετώπιση που είχαν στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης, που μεταφραζόταν ως ενδιαφέρον και διαθεσιμότητα των ΜΕ να υποστηρίζουν τους/τις ΥΕ όποτε αυτό ήταν αναγκαίο.

## 5.2. Ψυχοσυναισθηματική βελτίωση και διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Από την ανάλυση περιεχομένου όλων των αφηγήσεων της MSC αναδεικνύεται η σημασία της εκπαίδευσης των ΥΕ και το αποτέλεσμα που προκύπτει σε προσωπικό επίπεδο και τη ζωή τους γενικότερα. Συγκεκριμένα, στο σύνολο των 70 αφηγήσεων κατά την α' φάση σχετικές αναφορές καταγράφονται στις περισσότερες από τις μισές από αυτές (n=38, 54,3%). Αλλά και στη β' φάση της ΠΑ και σε σύνολο 62 αφηγήσεων, σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με την προηγούμενη φάση (n=43, 69,4%), σημειώνεται η βελτίωση που υπήρξε στο επίπεδο της ψυχοσυναισθηματικής βελτίωσης των ΥΕ (Πίν. 3).

**Πίνακας 3** Αποτελέσματα σε ψυχοσυναισθηματική βελτίωση σε σύνολο αφηγήσεων σε α' & β' φάση

Ψυχοσυναισθηματική βελτίωση	Αριθμός αναφορών (α' φάση)	%	Αριθμός αναφορών (β' φάση)	%
Θετικές αναφορές	38	54,3	43	69,4
Σύνολο αφηγήσεων	70		62	

Συγκεκριμένα, όπως αναδεικνύεται από τις αφηγήσεις τους και στις δύο φάσεις της ΠΑ, οι ΥΕ μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν το προσωπικό τους άγχος, αποκτούν θάρρος και αυτοπεποίθηση, όπως επίσης δεξιότητες επικοινωνίας και συναναστροφής, καταφέρνοντας να βελτιωθούν συναισθηματικά ως άνθρωποι, με υπευθυνότητα και ψυχολογική ωρίμανση. Παρόμοια, από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων των ομάδων εστίασης των ΥΕ, χωρίς διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες (n=6) και στις δύο φάσεις της ΠΑ, βρέθηκαν δεδομένα που επίσης αναδεικνύουν την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη και ενίσχυση των ΥΕ. Μέσα από την ΠΑ οι ΥΕ αποκομίζουν οφέλη και στην προσωπική τους ζωή, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν το άγχος και αποκτούν αυτοπεποίθηση.

Σημαντικό κομμάτι, όμως, στα αποτελέσματα που συνδέονται με την ψυχοσυναισθηματική βελτίωση των ΥΕ αποτελεί η προσωπική τους πεποίθηση ότι μπορούν πλέον να ανταποκριθούν στο πεδίο της διδασκαλίας. Αυτό καταγράφεται τόσο στις αφηγήσεις της MSC όσο και στις ομάδες εστίασης.

Ισχυρίζονται ότι έχουν πλέον πίστη στον εαυτό τους και μπορεί να σταθούν μέσα στην τάξη και να φέρουν σε πέρας με επιτυχία το διδακτικό τους έργο. Εκτός από τα ποιοτικά εργαλεία των αφηγήσεων και των συνεντεύξεων, η εξέλιξη της ψυχοσυναισθηματικής βελτίωσης των ΥΕ αξιολογήθηκε μέσα από το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ΔΑ, το οποίο απαντήθηκε από τους/τις ΥΕ πριν την έναρξη, στη μέση και στο τέλος της ΠΑ, δείχνοντας ότι σταδιακά οι ΥΕ αποκτούν μεγαλύτερη αίσθηση ΔΑ. Ειδικότερα, αν και οι αρχικές απαντήσεις των ΥΕ κυμαίνονταν κάτω από τη μέση τιμή, στην εξέλιξη της ΠΑ ξεπέρασαν τη μέση τιμή, φτάνοντας στο τέλος της εκπαίδευσής τους, συνολικά και ανά υποκατηγορία ΔΑ, σχεδόν στην ανώτερη τιμή. Οι τρεις υποκατηγορίες της διδακτικής πράξης, στις οποίες μετρήθηκε η ΔΑ των ΥΕ ήταν η αξιοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης και η εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διδασκαλία (Πίν. 4).

**Πίνακας 4** Μέσοι Όροι διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ΥΕ στην ΠΑ ανά υποκατηγορία

	<i>Στρατηγικές διδασκαλίας</i>	<i>Διαχείριση τάξης</i>	<i>Εμπλοκή μαθητών</i>	<i>Συνολικό</i>
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Πριν	2,90	2,74	2,99	2,87
Α΄ φάση	3,83	3,71	3,56	3,69
Β΄ φάση	3,92	3,72	3,68	3,77

Οι ΥΕ εμφανίζουν μεγαλύτερη βελτίωση στην υποκατηγορία που έχει να κάνει με τις στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο με την διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης, αν δεν υπολογιστούν σημαντικά οι απαντήσεις των ΥΕ στην ερώτηση του συγκεκριμένου εργαλείου σχετικά με τη διαχείριση των γονέων (3δ), ένα πεδίο που δεν βρίσκεται άμεσα στα καθήκοντα των ΥΕ σε ένα σύντομο σχετικά πρόγραμμα ΠΑ (Πίν. 5).

**Πίνακας 5** Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ΥΕ στο τέλος α΄ & β΄ φάσης ΠΑ ανά υποκατηγορία

<i>Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ΥΕ</i>	<i>α΄ φάση</i>		<i>β΄ φάση</i>		<i>N</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1α. Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;	3,69	,847	3,87	,750	77
1β. Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;	3,92	,774	4,00	,761	77
1γ. Σε ποιο βαθμό μπορείς να σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;	3,88	,760	3,88	,760	77
1δ. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;	3,81	,828	3,91	,814	77
2α. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου;	3,61	,989	3,65	,885	77
2β. Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	3,94	,695	3,87	,879	77
2γ. Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;	3,71	,825	3,69	,907	77
2δ. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου;	3,57	1,006	3,68	,979	77
3α. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	3,90	,836	3,92	,823	77
3β. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;	3,92	,855	3,88	,778	77

3γ. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;	3,66	,898	3,77	,759	77
3δ. Σε ποιο βαθμό μπορείς να διευκολύνεις τους γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις;	2,77	1,25 5	3,13	1,05 6	77
Συνολικοί ΜΟ	3,69	,881	3,77	,846	

### 5.3. Μεντορική σχέση και ψυχοσυναισθηματική βελτίωση

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την ψυχοσυναισθηματική βελτίωση των ΥΕ, βρέθηκε σημαντική σύνδεση αυτής της κατηγορίας αποτελεσμάτων με τη μεντορική σχέση που αναπτύχθηκε εντός του μεντορικού ζευγαριού. Κατά την α' φάση της ΠΑ και συγκεκριμένα στις αφηγήσεις της MSC, στις 58 θετικές αναφορές για τη μεντορική σχέση (από 70 αφηγήσεις), 33 αποτελέσματα βρέθηκε ότι σχετίζονται με την ψυχοσυναισθηματική βελτίωση των ΥΕ (47,1% επί του συνόλου των αφηγήσεων) (Πίν. 2). Αυτά τα 33 αποτελέσματα που αναφέρονται στη βελτίωση των ΥΕ σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο αποτελούν το 86,8% επί του συνόλου των αφηγήσεων με αναφορές στο ίδιο πεδίο (38), που σημαίνει ότι όταν οι ΥΕ αναφέρονται σε αποτελέσματα στην ψυχοσυναισθηματική τους βελτίωση, σε ποσοστό 86,8% τη σχετίζουν με τη μεντορική σχέση. Αλλά και στη β' φάση της ΠΑ, από την ανάλυση των αφηγήσεων της MSC, στις 41 θετικές αναφορές των ΥΕ στη μεντορική σχέση (από 62 αφηγήσεις), σημειώθηκαν 29 συσχετίσεις με την ψυχοσυναισθηματική βελτίωση των ΥΕ (46,8% επί του συνόλου των αφηγήσεων) (Πίν. 2). Οι 29 αυτές αναφορές αποτελούν το 67,4% των συνολικών αναφορών των ΥΕ στη β' φάση της ΠΑ στο ίδιο πεδίο (43), δηλαδή όταν οι ΥΕ αναφέρονται σε αποτελέσματα στο ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο στη β' φάση της ΠΑ, σε ποσοστό 67,4% αναφέρονται και στη μεντορική σχέση. Παρόμοια, χωρίς διαφοροποίηση στις ομάδες εστίασης (ΟΕ) των ΥΕ (n=5/n=6) αναδείχθηκαν παρόμοια ευρήματα, όσον αφορά στο συγκεκριμένο πεδίο, ευρήματα που έχουν να κάνουν με τον ρόλο της μεντορικής σχέσης και την ανάλογη υποστήριξη του/της ΜΕ. Παρουσιάζονται στη συνέχεια κάποια ενδεικτικές αφηγήσεις ΥΕ για τον ρόλο της μεντορικής σχέσης, με αναφορές στην επικοινωνία και την εμπιστοσύνη, στην βελτίωσή τους σε αυτό το πεδίο:

*«Με την αμέριστη συμπαράσταση της μέντορα απέκτησα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές δυνατότητές μου.» (MSC YE51)*

*«Μέσω της σχέσης μου με τον μέντορα μου, η οποία είναι εξαιρετική και έχει άπειρη εμπιστοσύνη, με βοήθησε στο να μην αγχώνομαι με διάφορους τρόπους και μου ανέβαξε την ψυχολογία.» (MSC YE1)*

*«Το φιλικό κλίμα που συνάντησα στη συνεργασία μου με τη μέντορα αλλά και οι συζητήσεις με τη μέντορα από την πρώτη στιγμή με βοήθησαν να μετριάσω το άγχος που είχα για την πρακτική.» (MSC YE69)*

*«Όλη αυτή η μεντορική σχέση με βοήθησε στο να έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καθώς με βοήθησε να ελέγχο το άγχος μου· επίσης, με έκανε και πιο παραγωγική και οργανωτική στις υποχρεώσεις μου.» (OE YE47)*

*«Πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξε και η μέντοράς μου, η οποία από την πρώτη στιγμή έδειξε εμπιστοσύνη και ήταν δίπλα μου σε ό,τι χρειαζόμουν, με άφησε με τον δικό μου τρόπο να σταθώ απέναντι στους μαθητές και πάντα με εμπύχωνε.» (MSC YE59)*

*«Και εγώ από κει που είχα πάρα πολύ άγχος και αγωνία, για το πώς θα είναι το μάθημα και το πώς θα καταφέρω να κάνω, με βοήθησε πάρα πολύ η μέντορας, ώστε να αποκτήσω έτσι αυτοπεποίθηση και να μπω στην τάξη και να κάνω μάθημα, έτσι όπως πραγματικά μπορώ. (...) Και για μένα το πιο σημαντικό ήταν η εμπιστοσύνη που μας έδειξε από την αρχή, ώστε να έχουμε αυτήν την αυτοπεποίθηση και να πιστέψουμε στον εαυτό μας.» (OE YE59)*

*«Με υποστήριξε αρκετά, κυρίως με τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη, αναπτύσσοντας τη σιγουριά και την αυτοπεποίθησή μου.» (OE YE64)*

Και στην εξέλιξη της ΠΑ, όμως, κατά τη β' φάση της, τα αποτελέσματα στην ψυχοσυναισθηματική βελτίωση των ΥΕ και στην αίσθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα στη διδασκαλία ήταν περισσότερο εμφανή:

«Η σχέση μου με τη μέντορα ήταν από την αρχή καλή αλλά εξελίχθηκε περισσότερο με τον καιρό. Γενικά, σαν άτομο ήμουν πάντα εσωστρεφής και δε μου άρεσε να έρχομαι σε επαφή με πολλούς ανθρώπους, κι όταν αναγκάζομαι να το κάνω, κρατούσα χαμηλό προφίλ. Από τη πρώτη μέρα, λοιπόν, μέχρι και την τελευταία κατάφερα, με τη βοήθεια και της μέντορά μου, να το αλλάξω αυτό. Μπορεί αυτή η επιθυμία μου για αλλαγή να ξεκίνησε λόγω της πρακτικής μου άσκησης, αλλά έχει επίδραση και γενικότερα στην προσωπική μου ζωή.» (MSC YE13)

«Στην αρχή της πρακτικής μου άσκησης δεν είχα σχεδόν καθόλου υπομονή. Ωστόσο μετά άλλαξε αυτό. Έμαθα να κάνω υπομονή σε ό,τι και αν συμβεί. Αυτός που με βοήθησε να τη βελτιώσω ήταν ο μέντοράς μου.» (MSC YE23)

«Η σχέση που είχα με τον μέντορά μου, προσωπικά, με έκανε να έχω πιο πολύ εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.» (OE YE27)

«Η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής μου είναι άμεσα συνυφασμένη με την προσωπικότητα της μέντοράς μου, η οποία με την καθοδήγησή της, το ενδιαφέρον και τη υποστήριξή της σε κάθε δυσκολία, και την πίστη της ότι μπορώ να τα καταφέρω με τη διδασκαλία, υπήρξε καθοριστική για την εξέλιξή μου. Η εξειδίκευσή της στον τομέα της μεντορικής μού δημιούργησε αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και με βοήθησε να αξιοποιήσω όσα είχα διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο.» (MSC YE66)

Η συσχέτιση της μεντορικής σχέσης με την ψυχοσυναισθηματική βελτίωση των ΥΕ καταδείχθηκε, επίσης, από τις απαντήσεις των ΥΕ στα ερωτηματολόγια της ΔΑ και της ποιότητας της μεντορικής σχέσης, κατά τη διάρκεια των δύο φάσεων της ΠΑ. Ύστερα από έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov στα δεδομένα των απαντήσεων των ΥΕ για τη ΔΑ στο τέλος της α' και της β' φάσης της ΠΑ και έλεγχο Spearman για τη διερεύνηση της σχέσης ΔΑ και της μεντορικής σχέσης, καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση (μέτρια θετική) μεταξύ της ΔΑ των ΥΕ και της ποιότητας της μεντορικής σχέσης, σε επίπεδο σημαντικότητας 1% (Πίν. 6). Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα η ΔΑ των ΥΕ και στις δύο φάσεις της ΠΑ, σχετίζεται και εξαρτάται θετικά από την ποιότητα της μεντορικής σχέσης.

**Πίνακας 6** Έλεγχος Spearman ΔΑ και μεντορική σχέση (α' και β' φάση)

			Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (α' και β' φάση)	Μεντορική σχέση (α' και β' φάση)
Spearman's Rho	Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (α' και β' φάση)	Correlation Coefficient	1,000	<b>,554**</b>
		Sig. (2-tailed)	.	<,001
		N	77	77
	Μεντορική σχέση (α' και β' φάση)	Correlation Coefficient	<b>,554**</b>	1,000
		Sig. (2-tailed)	<,001	.
		N	77	77

\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τη μορφή της μεντορικής σχέσης που παρατηρήθηκε στο συγκεκριμένο πλαίσιο, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και στις δύο φάσεις της, οι ΥΕ αποτιμούν ως πολύ θετική τη μεντορική σχέση που ανέπτυξαν στη διάρκεια της Μεντορικής Καθοδήγησης που δέχθηκαν, κατά την ακαδημαϊκή περίοδο 2021-2022. Αυτό αναδείχθηκε από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της μεντορικής σχέσης, αλλά και από τις αφηγήσεις των ΥΕ μέσω της τεχνικής της MSC. Η ύπαρξη θετικών μεντορικών σχέσεων αποτυπώθηκε επίσης και στο σύνολο των ΥΕ που συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης χωρίς διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε κύρια ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η ποιότητα της μεντορικής σχέσης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ΠΑ των ΥΕ, ερευνήθηκε

με βάση συγκεκριμένους παράγοντες, την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη, οι οποίοι σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία επηρεάζουν τη μορφή μιας μεντορικής σχέσης (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 67; Coppola, Rocha, & Woodard, 2021, σ. 16; La Paro, Van Schagen, King, & Lippard, 2018, σ. 370).

Η επικοινωνία, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, αναγνωρίζεται ως καίριας σημασίας για τη σχέση που αναπτύσσουν ΥΕ και ΜΕ και στις δύο φάσεις της ΠΑ. Τόσο στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της μεντορικής σχέσης όσο και στις αφηγήσεις της MSC και στις ομάδες εστίασης, καταγράφεται ως παράγοντας που συντέλεσε ώστε να αναπτυχθούν θετικές σχέσεις στο μεντορικό ζευγάρι. Αναδεικνύονται χαρακτηριστικά των ΜΕ όπως είναι η προσιτότητα, το προσωπικό ενδιαφέρον, η διαθεσιμότητα, η ανοιχτότητα, η καλλιέργεια φιλικού και άνετου κλίματος, η οικειότητα, ο σεβασμός και το πνεύμα συνεργασίας. Παρόμοια επικοινωνιακά χαρακτηριστικά αναφέρονται και στη βιβλιογραφία ως παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα μιας μεντορικής σχέσης (Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020, σ. 5), με την επικοινωνία να αναφέρεται ως το κλειδί για μια τέτοια σχέση (Izadinia, 2015, σ. 398; Lu, 2013, σ. 24). Όπως βρέθηκε και σε αυτήν την έρευνα, αντίστοιχα και σε άλλες έρευνες σημειώνεται ότι είναι σημαντικό για τους/τις ΥΕ να αισθάνονται ότι οι ΜΕ είναι πάντα διαθέσιμοι/ές να συνομιλήσουν μαζί τους και να τους υποστηρίξουν, σχετικά με όσα πρόκειται να συναντήσουν στη σχολική τάξη (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 62). Όσον αφορά στο στοιχείο της εμπιστοσύνης μέσα στο μεντορικό ζεύγος, επίσης βρέθηκε ότι συνιστά παράγοντα ανάπτυξης της μεντορικής σχέσης. Και στις δύο φάσεις της ΠΑ η εμπιστοσύνη λαμβάνει πολύ θετικές τιμές, τόσο στο ερωτηματολόγιο της μεντορικής σχέσης όσο και στις αφηγήσεις της MSC και στις ομάδες εστίασης. Το ίδιο και σε σχετικές έρευνες αναφέρεται η συμβολή της αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο να καλλιεργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο μπορούν να ανθίσουν οι θετικές μεντορικές σχέσεις (Attard Tonna, Bjerkholt, & Holland, 2017, σ. 221). Στην παρούσα έρευνα η εμπιστοσύνη ενισχύεται ακόμα περισσότερο στη β' φάση της ΠΑ. Άλλωστε, πρόκειται για ένα δυναμικό μέγεθος, που χρειάζεται χρόνο για να ισχυροποιηθεί μέσα στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης, όπως αναφέρεται και σε σχετική έρευνα (Mackie, 2018, σ. 629). Η επικοινωνία που λειτουργεί αμφίδρομα και από τις δύο πλευρές της καθοδήγησης συνιστά προϋπόθεση, ώστε να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης (Hudson, 2016, σ. 40; Waber, Hagenauer, & de Zordo, 2020, σ. 226), δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον μέσα στο μεντορικό ζευγάρι (Attard Tonna, Bjerkholt, & Holland, 2017, σ. 221).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, βρέθηκε ότι η βελτίωση των ΥΕ σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο αποτελεί ένα επιπλέον αποτέλεσμα της εκπαίδευσης των ΥΕ πέρα από την απόκτηση της γνωστικής και διδακτικής επάρκειας. Ειδικότερα, στις αφηγήσεις από την τεχνική της MSC αλλά και στις ομάδες εστίασης των ΥΕ καταγράφεται ένας πλήθος σχετικών αναφορών, σύμφωνα με τις οποίες οι ΥΕ αναφέρονται σε ψυχοσυναισθηματικά οφέλη. Η ένταξη των ΥΕ στο σχολικό περιβάλλον συνιστά παράγοντα ανησυχίας, για αυτό και η διαχείριση του άγχους τους αποτελεί έναν πολύ σημαντικό στόχο τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση βρέθηκε ότι οι ΥΕ πετυχαίνουν να αντιμετωπίσουν το άγχος και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και δεξιότητες επικοινωνίας και συναναστροφής. Ταυτόχρονα, όμως, οι ΥΕ μέσα από την άσκηση της διδασκαλίας αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και ωριμάζουν ως άνθρωποι και ως χαρακτήρες. Αισθάνονται ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε όσα αναλαμβάνουν στο πλαίσιο των διδακτικών τους υποχρεώσεων, αποκτώντας υπομονή, αποφασιστικότητα και υπευθυνότητα, σιγουριά και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Koukounaras-Liagkis, Karavas, & Papanaiou, 2024, σσ. 305-306). Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι στην πορεία της ΠΑ οι ΥΕ βελτιώνουν τη ΔΑ, όσα δηλαδή συγκεκριμένα πιστεύουν ότι είναι ικανοί/ές να κάνουν στο πλαίσιο της διδακτικής τους πράξης, κάτι άλλωστε που παρατηρείται και σε άλλες έρευνες (La Paro, Lippard, Fusaro, & Cook, 2020, σ. 342; Van Schagen Johnson, La Paro, & Crosby, 2017, σ. 231). Συγκεκριμένα, τα ευρήματα από τη μέτρηση των αντιλήψεων των ΥΕ στις τρεις υποκατηγορίες της διδακτικής τους πράξης (στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείριση τάξης και εμπλοκή μαθητών/τριών στη διδασκαλία) έδειξαν ότι στην πορεία της ΠΑ η αίσθηση ΔΑ των ΥΕ σε σχέση με αυτές τις διαστάσεις της διδασκαλίας ενισχύεται. Η βελτίωση της ΔΑ των ΥΕ στο πλαίσιο της ΠΑ καταγράφεται και άλλες σχετικές έρευνες για την καθοδήγηση στην ΠΑ, η οποία σταδιακά παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ΔΑ των ΥΕ (Ma, McMaugh, & Cavanagh, 2022, σ. 57; Maglente, και συν., 2023, σ. 152).

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει απάντηση και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο μέρη του μεντορικού ζευγαριού συνδέεται σημαντικά και με τη βελτίωση των ΥΕ σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, και στις αφηγήσεις της MSC αλλά και στις ομάδες εστίασης των ΥΕ, και στις δύο φάσεις της ΠΑ, η ποιότητα της θετικής σχέσης μέσα στο μεντορικό ζευγάρι, της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης, λειτουργούν ενισχυτικά ώστε οι ΥΕ να πιστέψουν στον εαυτό τους και στις δυνατότητές τους και να αντιμετωπίσουν το άγχος τους, αποκομίζοντας ψυχοσυναισθηματικά οφέλη, που εμπλουτίζουν ακόμα περισσότερο την προσωπικότητά τους, την απόκτηση εξωστρέφειας, υπομονής, θάρρους και αυτοπεποίθησης. Η οικοδόμηση θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων στο πλαίσιο της Μεντορικής Καθοδήγησης βοηθά τους/τις ΥΕ σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Orland-Barak & Wang, 2021, σ. 89), ώστε να καλλιεργήσουν θετικά συναισθήματα και να μάθουν να υπερβαίνουν το άγχος της ΠΑ (Charisma & Nurmalasari, 2020, σ. 19; Köksal & Genç, 2019, σ. 909; La Paro, Lippard, Fusaro, & Cook, 2020, σ. 351) και το αίσθημα της αμφισβήτησης του εαυτού τους (Izadinia, 2015, σ. 399). Όταν οι ΥΕ λαμβάνουν υποστήριξη, σεβασμό και εμπιστοσύνη, αυτό έχει αποτελέσματα στην ευημερία τους και φυσικά στην αίσθηση της διδακτικής τους ικανότητας (Hobson, 2020, σ. 529; Hudson, 2016, σ. 41; Λιου, και συν., 2016, σ. 15).

Ειδικότερα, η ποιότητα της μεντορικής σχέσης σχετίζεται θετικά και με τη ΔΑ των ΥΕ, καθώς κάνει τους/τις ΥΕ να αισθάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν σε συγκεκριμένους δείκτες αποτελεσματικότητας, όπως είναι η αξιοποίηση διδακτικών στρατηγικών, η διαχείριση της τάξης και η εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, σ. 800). Ειδικότερα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική, μέτρια θετική συσχέτιση (0,554), μεταξύ της ΔΑ των ΥΕ και της ποιότητας της μεντορικής σχέσης σε α' και β' φάση της ΠΑ. Το ίδιο αποτέλεσμα εμφανίζεται και στη βιβλιογραφία σε άλλες έρευνες, όπου οι σχέσεις εμπιστοσύνης, οι συνεργατικοί δεσμοί και η θετική εμπειρία των ΥΕ από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ΜΕ κατά το διάστημα της καθοδήγησής τους λειτουργούν ενισχυτικά στη διαμόρφωση της ΔΑ των ΥΕ (Λιου, και συν., 2016, σ. 18; Nikoçeviq-Kurti, 2022, σ. 1252). Παρόμοια, θετική επίδραση στη ΔΑ των ΥΕ, δηλαδή στην εκτίμηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν αποτελεσματικά στη διδακτική τους πράξη, ασκεί επίσης η ικανοποίηση και των δύο πλευρών από τη μεντορική σχέση (La Paro, Lippard, Fusaro, & Cook, 2020, σσ. 342, 351; La Paro K. M., Van Schagen, King, & Lippard, 2018, σ. 368; Van Schagen Johnson, La Paro, & Crosby, 2017, σσ. 231, 235). Και όσο καλύτερη είναι αυτή η σχέση, ως προς την επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη, τόσο πιο πολύ αυξάνεται και η αίσθηση διδακτικής αποτελεσματικότητας των ΥΕ (Κουκουνάρας Λιάγκης, Παπαϊωάννου, & Αποστολάκη, 2021, σ. 241; Maglente, και συν., 2023, σ. 152), με τον ρόλο του/της ΜΕ να είναι καθοριστικός σε αυτήν την κατεύθυνση (Κοτσανά & Πούλου, 2019, σ. 409). Σύμφωνα με τα ευρήματα παρατηρείται εμφανής βελτίωση της ΔΑ των ΥΕ στην πορεία της ΠΑ σε σχέση με το συγκεκριμένο αποτέλεσμα πριν την έναρξη της ΠΑ.

## 7. Περιορισμοί και εφαρμογές

Στο παρόν, παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ηλικία, οι προηγούμενες γνώσεις των ΥΕ παρότι μετρήθηκαν στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας, δεν παρουσιάζονται, καθώς σκοπός ήταν μόνο η διερεύνηση της επίδρασης της μεντορικής σχέσης στην ψυχοσυναισθηματική βελτίωση των ΥΕ. Αν και μελετήθηκαν παράλληλα και οι απόψεις των ΜΕ, λόγω περιορισμένου χώρου παρουσιάζονται οι απόψεις μόνο των ΥΕ. Επίσης, παρατέθηκαν εδώ μόνο τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των ΥΕ που αναφέρονται την ενίσχυσή τους στο επίπεδο της ψυχοσυναισθηματικής βελτίωσης και της καλλιέργειας της διδακτικής τους αυτοαποτελεσματικότητας, αν και στην ευρύτερη έρευνα καταγράφηκαν μαθησιακά αποτελέσματα και στο πρακτικό κομμάτι της διδακτικής πράξης και θεωρίας, με τη συμβολή της μεντορικής σχέσης να είναι εξίσου σημαντική και σε αυτά τα πεδία.

Η έμφαση στην παρουσία ψυχοσυναισθηματικών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ένα πρόγραμμα ΠΑ δεν είναι μια περιττή ερευνητική πολυτέλεια. Αντίθετα, αναδεικνύει ότι η ενίσχυση των ΥΕ σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, όπως είναι η καταπολέμηση του άγχους, η απόκτηση θάρρους, αυτοπεποίθησης και ωριμότητας, έχουν άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα των ΥΕ και στη διδακτική πράξη. Τα ψυχοσυναισθηματικά οφέλη για τους/τις ΥΕ που καταγράφονται σε αυτήν την έρευνα συνιστούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στην εκπαίδευσή τους. Λειτουργούν ως βάση, πάνω στην οποία μπορεί να χτιστεί η περαιτέρω ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Και αυτό είναι κάτι που χρειάζεται να το γνωρίζουν οι ΜΕ όταν αναλαμβάνουν έναν τέτοιο ρόλο, ώστε να

εκτιμούν τη σημασία αυτού του έργου. Το ίδιο ισχύει και όσον αφορά στην καλλιέργεια της ΔΑ των ΥΕ, η οποία σχετίζεται με την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων της διδασκαλίας, όπως είναι η αξιοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης και η εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης. Τα παραπάνω οφέλη αποτελούν, επίσης, σημαντικό κίνητρο και για τους/τις ΥΕ, που στέκονται με σκεπτικισμό και συναισθηματική επιφύλαξη μπροστά στο ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα ΠΑ. Η παρούσα έρευνα πέρα από το να καταδείξει την πραγματικότητα αλλά και τη σημασία της ψυχοσυναισθηματικής βελτίωσης των ΥΕ σε ένα πρόγραμμα ΠΑ, υπογραμμίζει ταυτόχρονα τη βαρύτητα της μεντορικής σχέσης προς αυτήν την κατεύθυνση. Η ποιότητα της μεντορικής σχέσης και συγκεκριμένα η επικοινωνία και το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών ενός μεντορικού ζεύγους κατά τη διάρκεια της Μεντορικής Καθοδήγησης, είναι τα στοιχεία που επιδρούν καταλυτικά στην ανάπτυξη των ΥΕ στο ψυχοσυναισθηματικό πεδίο. Και αυτό είναι κάτι που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και άλλους σχετικούς φορείς, έτσι ώστε να δίνεται η απαραίτητη προτεραιότητα στη θεσμοθέτηση και ενίσχυση των συνθηκών που διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών μεντορικών σχέσεων, στο πλαίσιο αντίστοιχων δομημένων προγραμμάτων ΠΑ. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας βρίσκουν, επίσης, εφαρμογή και στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που σκοπεύουν να αναλάβουν μεντορικό ρόλο. Μιας εκπαίδευσης που θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε εκείνα τα χαρακτηριστικά που σύμφωνα με την έρευνα ενδυναμώνουν και καλλιεργούν τις μεντορικές σχέσεις, όπως είναι η επικοινωνία, τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, καθώς και οι διαπροσωπικές ικανότητες.

## Βιβλιογραφία

- 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>
- Akiri, E., & Dori, Y.-J. (2022). Professional Growth of Novice and Experienced STEM Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 129-142. <https://doi.org/10.1007/s10956-021-09936-x>
- 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-03-2017-0016>
- Βλάχου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 77-91. <https://doi.org/10.12681/hjre.20495>
- 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>
- Burger, J. (2023). Constructivist and Transmissive Mentoring: Effects on Teacher Self-Efficacy, Emotional Management, and the Role of Novices' Initial Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 107-121. <https://doi.org/10.1177/00224871231185371>
- Canipe, M. M., & Gunckel, K. L. (2020). Imagination, Brokers, and Boundary Objects: Interrupting the Mentor-Preservice Teacher Hierarchy When Negotiating Meanings. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 80-93. <https://doi.org/10.1177/0022487119840660>

- Charisma, D., & Nurmalasari, P. (2020). An Investigation of Student Teachers' Anxiety Related to the Teaching Practicum. *Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 5(1), 15-20. <https://doi.org/10.32528/ellite.v5i1.3205>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη εκδ.). (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coppola, R., Rocha, D. J., & Woodard, R. (2021). Toward a Bidirectional and Co-Constructed Mentorship: Rethinking the Mentor and Student-Teacher Relationship. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 70(1), 252-271. <https://doi.org/10.1177/23813377211033559>
- Ellis, N., Alonzo, D., & Nguyen, H. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
- Chizhik, E. W., Chizhik, A. W., Close, C., & Gallego, M. (2018). Developing student teachers' teaching self-efficacy through Shared Mentoring in Learning Environments (SMILE). *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 35-53. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0014>
- Dart, J., & Davies, R. (2003). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique. *American Journal of Evaluation*, 24(2), 137-155. <https://doi.org/10.1177/109821400302400202>
- Davies, R. (1998). An evolutionary approach to facilitating organisational learning: An experiment by the Christian Commission for Development in Bangladesh. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 16(3), 243-250. <https://doi.org/10.1080/14615517.1998.10590213>
- Davies, R., & Dart, J. (2005). *The 'Most Significant Change' (MSC) Technique: A Guide to Its Use*. Ανάκτηση 4 1, 2022, από <https://mande.co.uk/special-issues/most-significant-change-msc/>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Inc.
- Hagenauer, G., Waber, J., & de Zordo, L. (2023). 'She never actually let you walk into a trap': exploring relational turning point events in the mentor-mentee relationship in the practicum. *Professional Development in Education*, 49(3), 402-415. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876155>
- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: Introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87-110. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>
- Hobson, A. J. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. Στο D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (Επιμ.), *The SAGE Handbook of Mentoring* (σσ. 335-357). London: Sage Publications.
- Hobson, A. J. (2020). ONSIDE Mentoring: A Framework for Supporting Professional Learning, Development, and Well-Being. Στο B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Sea, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza, & N. Abdelrahman (Επιμ.), *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities* (σσ. 521-545). <https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch32>
- Hobson, A. J., & 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. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (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. (2015). 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.
- Juuti, K., Christophersen, K.-A., Elstad, E., Solhaug, T., & Turmo, A. (2018). Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers' instructional self-efficacy. *Issues in educational research*, 28(2), 422-437. Ανάκτηση 8 1, 2023, από <http://hdl.handle.net/11250/2492947>
- Köksal, D., & Genç, G. (2019). Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 895-913. <https://doi.org/10.17263/jlls.631531>
- Κοτσανά, Β. (2018). *Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Φοιτητών του ΠΤΔΕ για τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα πριν και μετά την Πρακτική τους Άσκηση (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πάτρα. Ανάκτηση 11 27, 2023, από <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/12473>
- Κοτσανά, Β., & Πούλου, Μ. (2019). Διερεύνηση του ρόλου των μεντόρων ως πηγή πληροφόρησης για τη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Στο Γ. Νικολάου, Σ. Ν. Τσεσμελή, Κ. Δ. Μαλαφάντης, & Ι. Δημάκος (Επιμ.), *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*. Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2018. Πρακτικά. Τόμος Β' (σσ. 406-411). Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ανάκτηση 11 30, 2023, από [www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS\\_B\\_11o\\_SYNEDRIO\\_PRAKTIKA.pdf](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS_B_11o_SYNEDRIO_PRAKTIKA.pdf)
- Koukounaras-Liagkis, M., Karavas, E., & Papaioannou, M. (2024). Using the “most significant change” technique to evaluate the teaching competence and psycho-emotional development of prospective teachers during the teaching practicum. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(3), 295-312. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2023-0037>
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Παπαϊωάννου, Μ., & 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>
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2023). Η χρήση αφηγήσεων στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών - Η τεχνική της «πιο σημαντικής αλλαγής». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 98-117. <https://doi.org/10.12681/hjre.34064>
- La Paro, K. M., Van Schagen, A., King, E., & Lippard, C. (2018). A Systems Perspective on Practicum Experiences in Early Childhood Teacher Education: Focus on Interprofessional Relationships. *Early Childhood Education Journal*, 46, 365-375. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0872-8>
- 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>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Στο N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Επιμ.), *Handbook of qualitative research* (σσ. 163-188). Thousand Oaks, CA Sage.
- 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>
- Livingston, K., & Assunção-Flores, M. (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551-560. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>
- Lu, H.-L. (2013). Pre-Service Teachers' Issues in the Relationship with Cooperating Teachers and Their Resolutions. *US-China Education Review B*, 2(1), 18-28.
- Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 66(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/00049441211060474>
- Mackie, L. (2018). Understandings of Mentoring within Initial Teacher Education School Placement Contexts: a Scottish perspective. *Professional Development in Education*, 44(5), 622-637. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1398179>
- Maglente, S. S., Luza, M. N., Capulso, L. B., Lopres, J. R., Tabiolo, C.-D. L., Mira, E. C., . . . Hazir, H. (2023). My Self-Perspective as Future English Language Teacher Analysis of the Predictive Power of Mentoring Process. *World Journal of English Language*, 13(3), 146-155. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n3p146>
- Martin, M., & Rippon, J. (2003). Teacher induction: personal intelligence and the mentoring relationship. *Journal of In-Service Education*, 29(1), 141-162. <https://doi.org/10.1080/13674580300200204>
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Nikozeviq-Kurti, E. (2022). Predictive Power of Five-Factor Mentoring Model on Student Teachers' Teaching Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1245-1257. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1245>
- Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 272-290. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364800>
- Νόμος 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ΦΕΚ 71/Α'/19.05.2010.
- Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, ΦΕΚ 102/Α'/12.06.2018.
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Österling, L., & Christiansen, I. (2022). Whom Do They Become? A Systematic Review of Research on the Impact of Practicum on Student Teachers' Affect, Beliefs, and Identities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(4), em0710. <https://doi.org/10.29333/iejme/12380>
- Ploj Virtič, M., Plessis, A. D., & Šorgo, A. (2021). In the search for the ideal mentor by applying the 'Mentoring for effective teaching practice instrument'. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1957828>
- Παπαϊωάννου, Ε. (2024). *Η Μεντορική Καθοδήγηση (Mentoring) ως σχέση και μέθοδος εκπαίδευσης νέων εκπαιδευτικών (διδακτορική διατριβή)*. Τμήμα Θεολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/58012>
- Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Prakasha, G. S., & Kenneth, A. (2023). Introduction to Teaching Internship. Στο G. S. Prakasha, & A. Kenneth (Επιμ.), *Teacher Education - An Analytical Approach to Internship Practices Around the World* (σσ. 1-21). London: Routledge India.
- 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>

- Rogers, L. (2011). *Antecedents and Consequences of Mentoring Relational Quality in Academia. A Dissertation submitted to the Department of Management in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Tallahassee: Florida State University.
- 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.
- 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)
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- 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>
- Vostal, M., Horner, C. G., & LaVenía, K. N. (2021). Considering the Mentoring Dyad through the Lens of Relational Trust. *Action in Teacher Education*, 43(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1683480>
- Waber, J., Hagenauer, G., & de Zordo, L. (2020). Student teachers' perceptions of trust during the team practicum. *European Journal of Teacher Education*, 213-229. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803269>
- White, S., & Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? Στο J. Loughran, & M. Hamilton (Επιμ.), *International Handbook of Teacher Education* (σσ. 231-266). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6)
- Yee Mok, S., & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>