

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2019)



Η εισαγωγή του e-mentoring ως θεσμού υποδοχής-υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης

Γεωργία Γιάνναρου, Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος

doi: [10.12681/jode.16367](https://doi.org/10.12681/jode.16367)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Η εισαγωγή του e-mentoring ως θεσμού υποδοχής-υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης

E-mentoring as reception-support for new entrant teachers in primary education: A case study

Γεωργία Γιάνναρου

Δασκάλα, MEd

6^ο Δημοτικό Σχολείο Πύργου Ηλείας

gogogiannar@gmail.com

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

galexand72@gmail.com

Summary

This research studies the possibilities and the hindrances of the implementation of the e-mentoring as a method of reception and support of the new entrant teachers in the public education. The *sample* of the research was 155 people ($n = 155$) out of 350 new entrant teachers *study population* ($N \approx 350$), nonprobability sampling, who would be appointed in the primary education of the prefecture of Iiia, Greece during 2014-2017. For the data collection, an authentic questionnaire was used, while the research questions referred to knowledge of legislation, functional penetration of e-mentoring, the opposition / the preference in relation to an alternative way of reception support of new entrant teachers and the homogeneity of the aspects. Also, there were held statistic controls using Pearson's *chi-squared* (χ^2) and Spearman's *rho* rank correlation with *significance level* $\alpha = 0,05$.

The results of the survey show at first that most of the new entrants have a confusing aspect as far as their support-assessment. Secondly, they are opposed with the new statute which they don't consider as effective as the face-to-face mentoring. Furthermore, the sample is very homogeneous. Finally, in the educational community there are more technical skills as far as the introduction of e-mentoring than administrative ones.

The pilot application of e-mentoring is recommended as well as its further consideration which has to do with the open learning of the evaluation in the public administration and the working stress.

Keywords

E-mentoring, ICT, new entrant teachers, organizational change

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις δυνατότητες και τα εμπόδια της αξιοποίησης του e-mentoring στην υποδοχή-υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτέλεσαν 155 άτομα, με δειγματοληψία μη πιθανότητας, από τους περίπου 350 νεοεισερχόμενους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφερειακής ενότητας Ηλείας τα έτη 2014-2017. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε πρωτότυπο

ερωτηματολόγιο, ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τη γνώση της νομοθεσίας, τη λειτουργική διεισδυτικότητα του e-mentoring, την αντίσταση / την προτίμηση σε αυτό σε σχέση με κάποιο άλλο τρόπο υποδοχής-υποστήριξης των εκπαιδευτικών και την ομοιογένεια των απόψεων. Πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι με τα κριτήρια Pearson's *chi-squared* (χ^2) και Spearman's *rho* σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$.

Από τα ευρήματά μας φαίνεται ότι οι περισσότεροι νεοεισερχόμενοι έχουν συγκεχυμένη εικόνα για την υποστήριξη-αξιολόγησή τους. Διαφωνούν με τον νέο θεσμό, τον οποίο δεν θεωρούν αποτελεσματικότερο σε σχέση με το πρόσωπο με πρόσωπο mentoring, ενώ το δείγμα είναι εξαιρετικά ομοιογενές. Επίσης, στην εκπαιδευτική κοινότητα υπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι τεχνικές δυνατότητες για την εισαγωγή του e-mentoring παρά οι διοικητικές.

Προτείνεται η πιλοτική εφαρμογή του e-mentoring, καθώς και η διεύρυνση του σχετικού προβληματισμού αναφορικά με τη σχέση της ανοικτότητας με την αξιολόγηση στον δημόσιο τομέα και το εργασιακό άγχος.

Λέξεις-κλειδιά

E-mentoring, νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, οργανωσιακή αλλαγή, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Το mentoring αναφέρεται στη σχέση μεταξύ ενός εκπαιδευτικού με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία και περισσότερες γνώσεις, του μέντορα (mentor), κι ενός με λιγότερη εμπειρία και γνώσεις, του καθοδηγούμενου, επιβλεπόμενου ή προστατευόμενου (mentee ή protégé). Αποσκοπεί στη συμβουλευτική υποστήριξη του δεύτερου όσον αφορά: α) την ομαλή ένταξή του στη σχολική πραγματικότητα, β) την παιδαγωγική-διδακτική καθοδήγηση και γ) τη συναισθηματική του στήριξη (Jarvis, 2002: 130-131). Επιπλέον, το e-mentoring αποτελεί καινοτομία με την οποία θεωρείται ότι θα προωθηθούν νέες αντιλήψεις στην εκπαίδευση, θα υπερνικηθούν εμπόδια χρόνου και χώρου και θα γίνουν οικονομίες κλίμακας και φάσματος μέσα από την αλλαγή πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων (Fullan, 2005: 25, 36, 155-189· Morris, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολυμορφικότητας της ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από την άποψη της ποιότητας του περιεχομένου της και της χρήσης των μέσων και των εργαλείων της, θα πρέπει να εντάξουμε και το e-mentoring σε αυτή. Και αυτό γιατί: α) υπάρχει φυσική απουσία του δασκάλου-καθοδηγητή, β) οι εκπαιδευόμενοι είναι αποκομμένοι από τον φορέα που τους καθοδηγεί, γ) παρέχεται περιστασιακά, δ) δίνεται έμφαση στον ρόλο της τεχνολογίας και παράγεται υψηλό επιπέδου διδακτικό υλικό, ε) οι εκπαιδευόμενοι είναι διαχωρισμένοι μεταξύ τους, στ) ο εκπαιδευτικός φορέας που παρέχει καθοδήγηση επηρεάζεται στον σχεδιασμό, την προετοιμασία και τη διανομή του διδακτικού υλικού από τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου, ζ) η επικοινωνία είναι αμφίδρομη και η) υπάρχει ανοικτότητα, επειδή με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου προσφέρονται σε αυτόν περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση με ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο σπουδών, τη μελέτη και την αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και ιδεών (Keegan, 2000· Λιοναράκης, 2006· Ξυλά, 2014).

Το e-mentoring υπάγεται στο e-learning, δηλαδή στην εξ αποστάσεως μάθηση με τη χρήση ΤΠΕ, ενώ η όλη διαδικασία μπορεί να ασκείται και άτυπα/ανεπίσημα, εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Jarvis, 2002: 57).

Αυτά τα στοιχεία του e-mentoring, δηλαδή η εξ αποστάσεως λειτουργία, οι μη τυπικές διαδικασίες και η ανοικτότητα, θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα στη συνέχεια. Κυρίως, επειδή προορίζονται να χαρακτηρίσουν τις αυστηρά τυπικές, ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους τους, λειτουργίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της δημόσιας διοίκησης, δηλαδή της επιμόρφωσης και της αξιολόγησης των δόκιμων εκπαιδευτικών (Díez, 2008).

Το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο του e-mentoring

Από τη δεκαετία του 1970 στην οικονομία, ειδικότερα στην οργάνωση της εργασίας, κυριαρχεί ως μοντέλο ο μεταφορντισμός (post-Fordism). Τα χαρακτηριστικά του είναι: α) η απαίτηση για πολλαπλές δεξιότητες νέου τύπου, ως βασικές και αποκτήσιμες με τη δια βίου μάθηση, β) η υψηλή κατάρτιση, γ) η οριζόντια επικοινωνία, δ) η αυξημένη ευελιξία-ετοιμότητα για θετική ανταπόκριση στις αλλαγές, ε) η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στους χώρους εργασίας, η αλληλεπίδραση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στ) οι οικονομίες κλίμακας και φάσματος. Σε αυτό το μοντέλο, οι ηγέτες δεν αποτελούν μορφή εξουσίας αλλά είναι μέντορες. Επειδή οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις επηρεάζουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι προαναφερόμενες αλλαγές παρατηρούνται με ιδιαίτερη ένταση στους χώρους της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Allen & Eby, 2007: xviii· Colley, 2003: 23-24· Heffernan, 2000).

Έτσι, η συνεχής επιμόρφωση των δασκάλων, η προώθηση εικονικών χώρων εκπαίδευσης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η στήριξη νέων μεθόδων, εργαλείων και πρακτικών ηλεκτρονικής μάθησης και η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελούν στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η τελευταία με το άρθρο 166 της ιδρυτικής *Συνθήκης για τη λειτουργία* της έθεσε ως στόχους της επαγγελματικής εκπαίδευσης τον αναπροσανατολισμό και τη βελτίωση της αρχικής κατάρτισης και την ένταξη στην αγορά εργασίας, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επιχειρήσεων (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2010). Μέσα από το πρίσμα των νέων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, και της αντιμετώπισής τους σε πολιτικό και θεσμικό επίπεδο, θα εξετάσουμε το e-mentoring ως καινοτόμο στοιχείο της μαθητείας και της πρακτικής ή διδακτικής άσκησης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Το e-mentoring στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον ορισμό του Jarvis (2002: 130-131), μέντορας είναι αυτός ο οποίος συμβουλεύει, καθοδηγεί και παρακινεί. Στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ο ιεραρχικά ανώτερος εκπαιδευτής, αλλά αυτός ο οποίος συμβουλεύει τους άλλους για το πώς οι ικανότητες/δεξιότητες και οι εμπειρίες αποκτώνται στον χώρο της εργασίας. Σε διάφορους οργανισμούς υπάρχουν τυπικά συστήματα για την καθοδήγηση των νεοεισερχομένων (από κάποιον μέντορα), αλλά και άτυπα, με τα οποία ένας νεότερος εργαζόμενος επιδιώκει ή καταφεύγει στη συμβουλή ενός παλαιότερου συνάδελφού του. Συχνά θεωρείται ότι ο μέντορας είναι συμπαραστάτης του νέου και σε γενικότερα, εκτός εργασίας, θέματα.

Θα ορίσουμε το e-mentoring ως την πρακτική του εξ αποστάσεως mentoring, που πραγματοποιείται σε ποσοστό τουλάχιστον 75% με τη χρήση των ΤΠΕ (Hamilton & Scandura, 2003: 395). Σύγχρονα ή ασύγχρονα, η διαδικασία υπερβαίνει τα φυσικά όρια ή εμπόδια και αποσκοπεί σε αμοιβαία οφέλη μέσω της παροχής γνώσεων, συμβουλών, ενθάρρυνσης, παρώθησης-υποκίνησης και προτύπων (Bierema & Merriam, 2002: 214· Switzer, 2009: 885-889).

Σύμφωνα με την ανάλυση του Inbar (1996: 5-7, 23), το e-mentoring συνιστά δεύτερης τάξης αλλαγή (second-order change), αφού με την εφαρμογή του: α) θα επέλθει ολοκληρωτική αλλαγή στον τρόπο υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, β) θα μετασχηματιστούν οι παραδοσιακοί ρόλοι (αρχαιότεροι-νεότεροι) και οι υπάρχουσες δομές και γ) θα επιλυθούν χρόνια προβλήματα.

Σήμερα τα κυρίαρχα μοντέλα οργάνωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που υλοποιούνται με την πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία/αλληλεπίδραση, τίθενται υπό αμφισβήτηση. Οι επικριτές τους εστιάζουν στην υποκειμενικότητα της μάθησης (Τζίτζιρα, 2014), καθώς και στις αναγκαίες στρατηγικές υποδοχής-υποστήριξης που θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από: α) την παροχή περισσότερων ευκαιριών στους αρχάριους μέσα σε κοινότητες πρακτικής εξάσκησης ή σε εικονικούς χώρους συνεργατικής μάθησης, β) την υποστήριξη της διαχείρισης, της δημιουργίας, της χρήσης και της ανταλλαγής της γνώσης (knowledge management) από τις ΤΠΕ (Basque, Paquette, Pudelko & Leonard, 2008), καθώς και γ) εκπαιδευτικούς υποβοηθούμενους από την τεχνολογία (technology-assisted teacher), στους οποίους υπερισχύει ο ρόλος του μέντορα-καθοδηγητή από αυτόν του ηγέτη (Abbott, 2001: 63).

Αν και αυτό καθ' εαυτό το e-mentoring, ως σχέση “μη βίαιης επικοινωνίας” (nonviolent communication) δεν θα πρέπει να προκαλεί συγκρούσεις (Cox & Dannahy, 2005; Deutsch, Coleman & Marcus, 2006: 126, 163-164, 525, 744), αφού αποτελεί σημαντική καινοτομία και οργανωσιακή αλλαγή, ενδέχεται να προκαλέσει αντιδράσεις κατά την εισαγωγή του (Fullan, 1999: 27, 2005: 100). Άρα, η εισαγωγή του θα πρέπει να γίνει αφού μελετηθεί η λειτουργική διεισδυτικότητά του, η αποτελεσματικότητά του και εξασφαλιστεί η μελλοντική βιωσιμότητά του.

Μεταξύ άλλων, λοιπόν, φιλοδοξούμε να συμβάλουμε στη συνέχιση του διαλόγου για τους μέντορες ως πρεσβευτές της μάθησης/γνώσης (learning ambassadors) (OECD, 2005: 2), μετά την ψήφιση του σχετικού Νόμου 3848/2010 (άρθρο 4) και τη Δημόσια Διαβούλευση (2010) για την εισαγωγή της μεντορικής σχέσης στο πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοεισερχόμενων (2014-2017) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφερειακής ενότητας Ηλείας για τον ρόλο του e-mentoring σε σχέση με το παραδοσιακό πρόσωπο-με-πρόσωπο. Επιπλέον, να γίνουν προτάσεις για την πιλοτική εγκαθίδρυσή του. Έτσι, διατυπώσαμε τα εξής ερωτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 38-39, 76):

1^ο: Γνωρίζουν οι νεοεισερχόμενοι ότι το mentoring και το e-mentoring συνδέονται με το εργασιακό τους μέλλον (Ν. 3848/2010 και Ν. 1566/1985);

2^ο: Θεωρούν ότι υπάρχουν οι δυνατότητες για επιτυχή εγκαθίδρυσή του e-mentoring;

3^ο: Πώς είναι διατεθειμένοι να συμβάλλουν ή να αντιδράσουν στην εφαρμογή του θεσμού του mentoring και του e-mentoring, όποτε αυτή γίνει;

4^ο: Θα επέλεγαν το e-mentoring, σε σχέση με το παραδοσιακό πρόσωπο-με-πρόσωπο mentoring, θεωρώντας το ως πιο σύγχρονη και πιο αποτελεσματική μέθοδο υποδοχής, επιμόρφωσης και υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών;

5^ο: Διαφοροποιούνται οι απόψεις του δείγματος με βάση τα δημογραφικά και εργασιακά του χαρακτηριστικά;

Πληθυσμός, δείγμα, δειγματοληψία, ερωτηματολόγιο και ανάλυση

Το δείγμα μας ήταν 155 άτομα ($n = 155$) με βολική δειγματοληψία μη πιθανότητας από τους περίπου 350 νεοεισερχόμενους ($N \approx 350$) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφερειακής ενότητας Ηλείας τα σχολικά έτη 2014-2017. Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς, ενώ η κύρια έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο και τον Μάιο του 2017. Χρησιμοποιήθηκε πρωτότυπο δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, έντυπο και ηλεκτρονικό (Βλέπε Παράρτημα, goo.gl/GqciVP), με ονομαστικές και τακτικές μεταβλητές, από τις οποίες ανεξάρτητες θεωρήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία (ερωτήσεις 1-11). Οι τιμές των τακτικών μεταβλητών μετρήθηκαν με 7βαθμη κλίμακα Likert, με λεκτική περιγραφή (Cohen et al., 2007: 326· DeVellis, 2003: 78-81· Ζαφειρόπουλος, 2005: 72). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α (N of Items = 20) ήταν $\alpha = 0,977$, δηλαδή εξαιρετικά υψηλός (Cohen et al., 2007: 148, 342, 506). Για να μελετήσουμε το 5^ο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο Pearson's χ^2 (Bock, Velleman & De Veaux, 2010: 617-648) και έγινε σύγκριση των προσαρμοσμένων υπολοίπων (adjusted residuals). Επίσης, με το Spearman's ρ έγινε έλεγχος της συσχέτισης των τακτικών μεταβλητών (Δαφέρμος, 2011: 27, 489). Η επεξεργασία και οι έλεγχοι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ πραγματοποιήθηκαν με το IBM SPSS 24 (Field, 2009).

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Στο δείγμα παρατηρείται μεγάλο ποσοστό (76,8%) γνώσης και εξοικείωσης με τις ΤΠΕ, σχεδόν καθημερινή χρήση των κοινωνικών δικτύων από τη συντριπτική πλειονότητα (80,0%), ενώ οι μισοί περίπου (45,8%) θεωρούν πως έχουν ανάγκη υποστήριξης για την ένταξη στη σχολική πραγματικότητα. Αναλυτικά:

Πίνακας 1. Δημογραφική αυτοπεριγραφή του δείγματος ($n = 155$)

| Μεταβλητές | Συχνότητες (f) | % (f/n) |
|-----------------------------|----------------|---------|
| Φύλο (Ερώτηση 1) | | |
| Άνδρες | 72 | 46,5 |
| Γυναίκες | 83 (Mode) | 53,5 |
| Ηλικιακή ομάδα (Ερώτηση 2) | | |
| 23-30 ετών | 68 (Mo) | 43,9 |
| 31-40 ετών | 47 | 30,3 |
| 41-50 ετών | 33 | 21,3 |
| 51-60 ετών | 6 | 3,9 |
| Πάνω από 61 ετών | 1 | 0,6 |
| Ειδικότητα (Ερώτηση 3) | | |
| Δάσκαλος-α | 46 (Mo) | 29,7 |
| Νηπιαγωγός | 33 | 21,3 |
| Ειδική αγωγή | 10 | 6,5 |
| Εικαστικά | 15 | 9,7 |
| Θεατρική αγωγή | 7 | 4,5 |
| Μουσική | 5 | 3,2 |
| Πληροφορική | 9 | 5,8 |
| Ξένη γλώσσα | 14 | 9,0 |
| Φυσική αγωγή | 16 | 10,3 |
| Επίπεδο σπουδών (Ερώτηση 4) | | |
| Πτυχίο AEI – Bachelor | 132 (Mo) | 85,2 |

| | | |
|--|---------|------|
| Μεταπτυχιακός τίτλος εξειδίκευσης – Master | 21 | 13,5 |
| Διδακτορικό – PhD | 2 | 1,3 |
| Μετα-διδακτορική έρευνα και σπουδές – Post-Doc | 0 | 0,0 |
| Έτη προϋπηρεσίας (Ερώτηση 5) | | |
| Λιγότερο από 1 έτος | 30 | 19,4 |
| 1-2 έτη | 27 | 17,4 |
| 2-3 έτη | 98 (Mo) | 63,2 |
| Συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών του σχολείου (Ερώτηση 6) | | |
| 1 | 23 | 14,8 |
| 2-3 | 12 | 7,7 |
| 4-8 | 25 | 16,1 |
| 9 μέχρι 15 | 45 (Mo) | 29,0 |
| 16 μέχρι 25 | 38 | 24,5 |
| 26 και πάνω | 12 | 7,7 |
| Μόνιμοι κάτοικοι της περιοχής του σχολείου (Ερώτηση 7) | | |
| Μέχρι 100 | 21 | 13,5 |
| 101-500 | 14 | 9,0 |
| 501-1.000 | 30 | 19,4 |
| 1.001- 5000 | 33 | 21,3 |
| 5.001-10.000 | 12 | 7,7 |
| 10.001 και πάνω | 45 (Mo) | 29,0 |
| Επίπεδο γνώσης και εξοικείωσης με τις ΤΠΕ (Ερώτηση 8) | | |
| Πάρα πολύ καλό | 28 | 18,1 |
| Αρκετά καλό | 91 (Mo) | 58,7 |
| Γνωρίζω τα βασικά πράγματα | 18 | 11,6 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος –η | 0 | 0,0 |
| Τώρα αρχίζω να μαθαίνω τις ΤΠΕ | 12 | 7,7 |
| Συναντώ πάρα πολλές δυσκολίες | 6 | 3,9 |
| Δεν τις έχω χρησιμοποιήσει ποτέ | 0 | 0,0 |
| Χρήση Facebook και Messenger (Ερώτηση 9) | | |
| Καθημερινά | 64 (Mo) | 41,3 |
| Σχεδόν καθημερινά | 60 | 38,7 |
| Συχνά | 7 | 4,5 |
| Σπάνια | 6 | 3,9 |
| Τα έχω χρησιμοποιήσει μερικές φορές | 6 | 3,9 |
| Τα έχω χρησιμοποιήσει μόνο σε ειδική ανάγκη | 12 | 7,7 |
| Δεν έχω λογαριασμό / δεν τα χρησιμοποιώ ποτέ | 0 | 0,0 |
| Σε ποιον τομέα θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη από επιμόρφωση; (Ερώτηση 10) | | |
| Στην ένταξη στη σχολική πραγματικότητα | 71 (Mo) | 45,8 |
| Στις σχέσεις με τους γονείς-κηδεμόνες | 16 | 10,3 |
| Σε ειδικά παιδαγωγικά θέματα | 11 | 7,1 |
| Στην ενημέρωση για τη νομοθεσία | 20 | 12,9 |
| Σε σοβαρά θέματα συμπεριφοράς μαθητών | 16 | 10,3 |
| Σε κανένα τομέα | 8 | 5,2 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 5 | 3,2 |
| Ως νεοεισερχόμενο -η, ποιοι ανέλαβαν να σας υποστηρίξουν; (Ερώτηση 11) | | |
| Οι παλαιότεροι συνάδελφοι | 86 (Mo) | 55,5 |
| Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας | 32 | 20,6 |
| Οι σχολικοί σύμβουλοι | 15 | 9,7 |
| Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) | 6 | 3,9 |

| | | |
|------------------------------------|---|-----|
| Κανείς | 9 | 5,8 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 7 | 4,5 |

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Γνώση της νομοθεσίας για το e-mentoring

Το 40% δηλώνει ότι παρακολουθεί ή γνωρίζει τη σχετική νομοθεσία και το 50% έχει σαφή γνώση για τις διαδικασίες υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχόμενων, καθώς και της αξιολόγησής τους. Αναλυτικά:

Πίνακας 2. Γνώση της σχετικής με το e-mentoring νομοθεσίας (n = 155)

| Μεταβλητές | Συχνότητες (f) | % (f/n) |
|--|----------------|---------|
| Παρακολουθείτε ή γνωρίζετε τη νομοθεσία που αφορά τις διαδικασίες για τη μονιμοποίησή σας στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης; (Ερώτηση 12) | | |
| Οποσδήποτε ναι – Τη γνωρίζω απόλυτα | 51 (Mo) | 32,9 |
| Μάλλον ναι, γνωρίζω τα περισσότερα | 11 | 7,1 |
| Γνωρίζω πολύ λίγα, σε γενικές γραμμές | 13 | 8,4 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 5 | 3,2 |
| Ενημερώνομαι μόνον όταν κάτι με αφορά | 23 | 14,8 |
| Μάλλον όχι, δεν τη γνωρίζω | 32 | 20,6 |
| Οποσδήποτε όχι – Δεν γνωρίζω τίποτα | 20 | 12,9 |
| Σήμερα, ισχύει η επετηρίδα στους διορισμούς των νεοεισερχόμενων; (Ερώτηση 13) | | |
| Ναι, ισχύει απόλυτα | 17 | 11,0 |
| Μάλλον ισχύει | 38 | 24,5 |
| Ισχύει μόνο για ειδικές περιπτώσεις | 20 | 12,9 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 6 | 3,9 |
| Ίσως να μην ισχύει | 12 | 7,7 |
| Μάλλον δεν ισχύει | 6 | 3,9 |
| Όχι, δεν ισχύει – Έχει καταργηθεί | 56 (Mo) | 36,1 |
| Γνωρίζετε τι προβλέπει η νομοθεσία για τις διαδικασίες της υποδοχής και της υποστήριξης των νεοεισερχόμενων (δόκιμων) εκπαιδευτικών; (Ερώτηση 14) | | |
| Ναι, το γνωρίζω απόλυτα | 48 | 31,0 |
| Μάλλον ναι, γνωρίζω τα περισσότερα | 9 | 5,8 |
| Ίσως γνωρίζω λίγα πράγματα | 16 | 10,3 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 5 | 3,2 |
| Ίσως δεν το γνωρίζω | 16 | 10,3 |
| Μάλλον δεν το γνωρίζω | 52 (Mo) | 33,5 |
| Δεν το γνωρίζω καθόλου | 25 | 16,1 |
| Σήμερα, εφαρμόζεται η αξιολόγηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών; (Ερώτηση 15) | | |
| Ναι, εφαρμόζεται | 34 | 21,9 |
| Μάλλον εφαρμόζεται | 35 | 22,6 |
| Ίσως να εφαρμόζεται | 6 | 3,9 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 7 | 4,5 |
| Ίσως δεν εφαρμόζεται | 14 | 9,0 |
| Μάλλον δεν εφαρμόζεται | 17 | 11,0 |
| Όχι, δεν εφαρμόζεται | 42 (Mo) | 27,1 |
| Γνωρίζετε ότι από την ισχύουσα νομοθεσία το mentoring (δηλαδή η συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη από κάποιον έμπειρο συνάδελφό σας) συνδέεται άμεσα με το εργασιακό μέλλον των νεοεισερχόμενων (δόκιμων) εκπαιδευτικών, με ενδεχόμενα αποτελέσματα τη θετική αξιολόγηση και τη μονιμοποίηση, ή, σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης, τη μετάταξη ή την απόλυση; (Ερώτηση 16) | | |
| Ναι, το γνωρίζω | 31 | 20,0 |

| | | |
|------------------------------------|---------|------|
| Μάλλον το γνωρίζω | 28 | 18,1 |
| Ίσως γνωρίζω πολύ λίγα πράγματα | 14 | 9,0 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 6 | 3,9 |
| Ίσως δεν το γνωρίζω | 5 | 3,2 |
| Μάλλον δεν το γνωρίζω | 32 | 20,6 |
| Όχι, δεν το γνωρίζω | 39 (Μο) | 25,2 |

Άρα, η απάντηση στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι περισσότεροι από τους μισούς έχουν ελλιπή ενημέρωση για τη νομοθεσία και συγκεχυμένη εικόνα για τις διαδικασίες της υποδοχής, της υποστήριξης με το mentoring και της αξιολόγησης.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Λειτουργική διεισδυτικότητα και αποτελεσματικότητα της εισαγωγής της καινοτομίας του e-mentoring

Παραπάνω από τους μισούς γνωρίζουν ότι το e-mentoring εφαρμόζεται με επιτυχία σε άλλες χώρες στον χώρο της εκπαίδευσης, ενώ οι απόψεις τους είναι διχασμένες αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αναλυτικά:

Πίνακας 3. Λειτουργική διεισδυτικότητα και αποτελεσματικότητα της εισαγωγής της καινοτομίας του e-mentoring (n = 155)

| Μεταβλητές | Συχνότητες (f) | % (f/n) |
|---|----------------|---------|
| Γνωρίζετε αν το e-mentoring, δηλαδή το εξ αποστάσεως mentoring με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), εφαρμόζεται με επιτυχία σε άλλες χώρες στον χώρο της εκπαίδευσης; (Ερώτηση 17) | | |
| Ναι, γνωρίζω ότι εφαρμόζεται σε πολλές χώρες | 53 (Μο) | 34,2 |
| Μάλλον εφαρμόζεται με αρκετή επιτυχία | 9 | 5,8 |
| Ίσως να εφαρμόζεται με ελάχιστη επιτυχία | 16 | 10,3 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 10 | 6,5 |
| Ίσως δεν εφαρμόζεται | 18 | 11,6 |
| Μάλλον δεν εφαρμόζεται | 25 | 16,1 |
| Όχι, γνωρίζω ότι δεν εφαρμόζεται πουθενά | 24 | 15,5 |
| Ποια είναι η γνώμη σας για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα; (Ερώτηση 18) | | |
| Είναι απολύτως αναγκαίο / Συμφωνώ απολύτως | 29 | 18,7 |
| Μάλλον είναι αναγκαίο / Σχεδόν συμφωνώ | 33 (Μο) | 21,3 |
| Ίσως είναι αναγκαίο / Ελαφρώς συμφωνώ | 11 | 7,1 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 11 | 7,1 |
| Ίσως να μην είναι αναγκαίο / Ελαφρώς διαφωνώ | 26 | 16,8 |
| Μάλλον δεν είναι αναγκαίο / Σχεδόν διαφωνώ | 25 | 16,1 |
| Δεν είναι καθόλου αναγκαίο / Διαφωνώ απολύτως | 20 | 12,9 |
| Θεωρείτε ότι σήμερα υπάρχουν οι δυνατότητες σε επίπεδο συνεργατικής σχολικής/εκπαιδευτικής κουλτούρας για την επιτυχή εισαγωγή του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; (Ερώτηση 19) | | |
| Σίγουρα ναι | 28 | 18,1 |
| Μάλλον ναι | 33 (Μο) | 21,3 |
| Ίσως ναι | 8 | 5,2 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 10 | 6,5 |
| Ίσως όχι | 27 | 17,4 |
| Μάλλον όχι | 29 | 18,7 |

| | | |
|---|---------|------|
| Σίγουρα όχι | 20 | 12,9 |
| Θεωρείτε ότι σήμερα, υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και επαρκείς γνώσεις των ΤΠΕ από τους εμπλεκόμενους, ώστε να εφαρμοστεί επιτυχώς ο θεσμός του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; (Ερώτηση 20) | | |
| Σίγουρα ναι | 42 (Μο) | 27,1 |
| Μάλλον ναι | 35 | 22,6 |
| Ίσως ναι | 10 | 6,5 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 11 | 7,1 |
| Ίσως όχι | 24 | 15,5 |
| Μάλλον όχι | 21 | 13,5 |
| Σίγουρα όχι | 12 | 7,7 |
| Θεωρείτε ότι σήμερα υπάρχει το κατάλληλο και εξειδικευμένο προσωπικό που θα αναλάβει τον ρόλο των e-μεντόρων, ώστε να εφαρμοστεί επιτυχώς ο θεσμός του e-mentoring στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; (Ερώτηση 21) | | |
| Σίγουρα ναι | 25 | 16,1 |
| Μάλλον ναι | 37 (Μο) | 23,9 |
| Ίσως ναι | 11 | 7,1 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 15 | 9,7 |
| Ίσως όχι | 24 | 15,5 |
| Μάλλον όχι | 29 | 18,7 |
| Σίγουρα όχι | 14 | 9,0 |
| Ποιοι θεωρείτε ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες σας και είναι κατάλληλοι για να αναλάβουν τον ρόλο του e-μέντορα; (Ερώτηση 22) | | |
| Εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία | 31 | 20,0 |
| Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων | 11 | 7,1 |
| Οι σχολικοί σύμβουλοι | 12 | 7,7 |
| Άλλοι εκπαιδευτικοί, ειδικά επιμορφωμένοι | 24 | 15,5 |
| Πανεπιστημιακοί καθηγητές | 7 | 4,5 |
| Επιμορφωτές στα πλαίσια των ΠΕΚ | 18 | 11,6 |
| Κανείς | 37 (Μο) | 23,9 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 15 | 9,7 |
| Ποια τύχη θεωρείτε ότι θα είχε σήμερα και πόσο αποτελεσματική θα ήταν μια προσπάθεια εφαρμογής ενός προγράμματος e-mentoring στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; (Ερώτηση 23) | | |
| Σίγουρα θα επιτύχαινε | 27 | 17,4 |
| Μάλλον θα επιτύχαινε | 35 (Μο) | 22,6 |
| Τα εμπόδια δεν θα εμπόδιζαν την εφαρμογή του | 10 | 6,5 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 13 | 8,4 |
| Τα εμπόδια θα εμπόδιζαν την πλήρη εφαρμογή του | 26 | 16,8 |
| Μάλλον θα αποτύχαινε | 27 | 17,4 |
| Σίγουρα θα αποτύχαινε | 17 | 11,0 |

Συνεπώς, η απάντηση στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι υπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι τεχνικές δυνατότητες σε σχέση με τις διοικητικές, δηλαδή την ύπαρξη της αναγκαίας κουλτούρας και των κατάλληλων στελεχών. Επομένως, η λειτουργική διεισδυτικότητα και η αποτελεσματικότητα της εισαγωγής της καινοτομίας του e-mentoring δεν είναι δεδομένη.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Αντίσταση στην αλλαγή

Το 62,6% τοποθετείται αρνητικά απέναντι στο e-mentoring, αν αυτό έχει καθοριστικό ρόλο στη μονιμοποίησή τους, ενώ θεωρούν ότι θα αντιδρούσαν ενεργά στον νέο θεσμό (63,9%). Αναλυτικά:

Πίνακας 4. Αντίσταση στην αλλαγή (n = 155)

| Μεταβλητές | Συχνότητες (f) | % (f/n) |
|---|----------------|---------|
| Σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όταν τελικά εφαρμοστεί πλήρως ο θεσμός του mentoring και του e-mentoring, θα συμβάλλει και θα καθορίζει την τελική απόφαση της διοίκησης για τη μονιμοποίηση ή την απόλυση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Είστε σύμφωνοι με αυτή τη ρύθμιση; (Ερώτηση 24) | | |
| Συμφωνώ απόλυτα | 15 | 9,7 |
| Μάλλον συμφωνώ αρκετά | 15 | 9,7 |
| Ίσως συμφωνώ σε μικρό βαθμό | 7 | 4,5 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 21 | 13,5 |
| Ίσως διαφωνώ σε μικρό βαθμό | 27 | 17,4 |
| Μάλλον διαφωνώ αρκετά | 28 | 18,1 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 42 (Mo) | 27,1 |
| Ποια πιστεύετε ότι θα ήταν η στάση σας σε ενδεχόμενη πλήρη εφαρμογή του θεσμού του e-mentoring; (Ερώτηση 25) | | |
| Θα τον υποστήριζα απολύτως | 14 | 9,0 |
| Μάλλον θα τον υποστήριζα | 16 | 10,3 |
| Ίσως να τον υποστήριζα με επιφυλάξεις | 4 | 2,6 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 22 | 14,2 |
| Ίσως να μην υποστήριζα – Δεν θα αντιδρούσα ενεργά | 25 | 16,1 |
| Μάλλον θα αντιδρούσα ενεργά | 30 | 19,4 |
| Σίγουρα θα αντιδρούσα ενεργά | 44 (Mo) | 28,4 |
| Ο e-μέντορας, εκτός από σύμβουλος και καθοδηγητής, πρέπει να έχει και τον ρόλο του αξιολογητή του έργου του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού; (Ερώτηση 26) | | |
| Σίγουρα ναι | 12 | 7,7 |
| Μάλλον ναι | 28 | 18,1 |
| Ίσως ναι | 21 | 13,5 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 18 | 11,6 |
| Ίσως όχι | 10 | 6,5 |
| Μάλλον όχι | 35 (Mo) | 22,6 |
| Σίγουρα όχι | 31 | 20,0 |
| Θα αμφισβητούσατε την αυθεντία ή τις συμβουλές-οδηγίες του e-μέντορα; (Ερώτηση 27) | | |
| Σίγουρα ναι | 39 (Mo) | 25,2 |
| Μάλλον ναι | 36 | 23,2 |
| Ίσως να διαφωνούσα μαζί του αν υπήρχε ανάγκη | 24 | 15,5 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 20 | 12,9 |
| Ίσως δεν θα διαφωνούσα ποτέ μαζί του | 5 | 3,2 |
| Μάλλον όχι | 18 | 11,6 |
| Σίγουρα όχι | 13 | 8,4 |

Άρα, η απάντηση στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι περισσότεροι από τους 6 στους 10 τοποθετούνται αρνητικά και περισσότεροι από 4 στους 10 είναι διατεθειμένοι να αντιδράσουν ενεργά επειδή διαφωνούν με την αξιολόγηση.

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Προτίμηση στο e-mentoring

Το 66,5% δεν θεωρεί ότι το e-mentoring αφορά την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και την ηλεκτρονική δημοκρατία, ενώ το 71,5% δηλώνει ότι δεν θα εκμυστηρευόταν στον e-μέντορα ένα σοβαρό προσωπικό θέμα. Αναλυτικά:

Πίνακας 6. Προτίμηση στο e-mentoring σε σχέση με το παραδοσιακό (n = 155)

| Μεταβλητές | Συχνότητες (f) | % (f/n) |
|--|----------------|---------|
| Θεωρείτε ότι το e-mentoring ως λειτουργία της δημόσιας διοίκησης αποτελεί στοιχείο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και της ηλεκτρονικής δημοκρατίας; (Ερώτηση 28) | | |
| Σίγουρα ναι | 15 | 9,7 |
| Μάλλον ναι | 11 | 7,1 |
| Ίσως ναι | 5 | 3,2 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 21 | 13,5 |
| Ίσως όχι | 24 | 15,5 |
| Μάλλον όχι | 35 | 22,6 |
| Σίγουρα όχι | 44 (Mo) | 28,4 |
| Θα εκμυστηρευόσαστε στον e-μέντορα ένα σοβαρό προσωπικό σας θέμα που θα αφορούσε τη συναισθηματική, οικονομική ή την κατάσταση της υγείας σας; (Ερώτηση 29) | | |
| Σίγουρα ναι | 17 | 11,0 |
| Μάλλον ναι | 19 | 12,3 |
| Ίσως ναι | 5 | 3,2 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 3 | 1,9 |
| Ίσως όχι | 21 | 13,5 |
| Μάλλον όχι | 23 | 14,8 |
| Σίγουρα όχι | 67 (Mo) | 43,2 |
| Θα ζητούσατε τη βοήθεια και τη συμβουλευτική καθοδήγηση του e-μέντορα σε περιπτώσεις κακής άσκησης γονικής μέριμνας, παραμέλησης, κακοποίησης, πορνογραφικής εκμετάλλευσης ή σεξουαλικής κακοποίησης μαθητή; (Ερώτηση 30) | | |
| Σίγουρα ναι | 20 | 12,9 |
| Μάλλον ναι | 21 | 13,5 |
| Ίσως ναι | 6 | 3,9 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 3 | 1,9 |
| Ίσως όχι | 18 | 11,6 |
| Μάλλον όχι | 23 | 14,8 |
| Σίγουρα όχι | 64 (Mo) | 41,3 |
| Κατά τις απαραίτητες πρόσωπο-με-πρόσωπο επαφές με τον e-μέντορα, θεωρείτε ότι θα αποτελούσαν εμπόδια στην επικοινωνία σας τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ή τα δικά σας χαρακτηριστικά (social cues), όπως η ηλικία, το φύλο, ο τόνος της φωνής, η χρησιμοποιούμενη γλώσσα και η στάση του σώματος, η ενδυμασία, η κόμμωση ή το χτένισμα, η ιδιαίτερη προφορά κλπ.; (Ερώτηση 31) | | |
| Σίγουρα ναι | 12 | 7,7 |
| Μάλλον ναι | 18 | 11,6 |
| Ίσως ναι | 28 | 18,1 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 22 | 14,2 |
| Ίσως όχι | 7 | 4,5 |
| Μάλλον όχι | 33 | 21,3 |
| Σίγουρα όχι | 35 (Mo) | 22,6 |

Από τις ακόλουθες θεματικές εκδοχές του e-mentoring, ποια κατά τη γνώμη σας ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας ανάγκες; (Ερώτηση 32)

| | | |
|--|---------|------|
| Διάθεση online πηγών πληροφόρησης | 11 | 7,1 |
| Εξ αποστάσεως διδασκαλία σε εικονικά εργαστήρια | 7 | 4,5 |
| Συνεργασία στον σχεδιασμό των διδασκαλιών | 5 | 3,2 |
| Συμβουλές διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων | 8 | 5,2 |
| Online εκπαιδευτικές επισκέψεις και περιηγήσεις | 9 | 5,8 |
| Συζήτηση σε μελέτες περίπτωσης | 6 | 3,9 |
| Ενθάρρυνση του προβληματισμού | 7 | 4,5 |
| Προβολή καλών εκπαιδευτικών πρακτικών | 8 | 5,2 |
| Εργασίες σε προκαθορισμένο θεματικό πλαίσιο | 5 | 3,2 |
| Συναισθηματική συμβουλευτική στήριξη | 5 | 3,2 |
| Καμία | 71 (Μο) | 45,8 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 13 | 8,4 |
| Αν ήταν στη διακριτική σας ευχέρεια, θα επιλέγατε το e-mentoring σε σχέση με το παραδοσιακό πρόσωπο-με-πρόσωπο mentoring, θεωρώντας το ως πιο σύγχρονη και αποτελεσματικότερη μέθοδο υποδοχής, επιμόρφωσης και υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών; (Ερώτηση 33) | | |
| Σίγουρα ναι | 19 | 12,3 |
| Μάλλον ναι | 25 | 16,1 |
| Ίσως ναι | 9 | 5,8 |
| Δεν έχω άποψη / Είμαι ουδέτερος -η | 33 | 21,3 |
| Ίσως όχι | 15 | 9,7 |
| Μάλλον όχι | 3 | 1,9 |
| Σίγουρα όχι | 51 (Μο) | 32,9 |

Η απάντηση στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα είναι πως οι περισσότεροι δεν θα επέλεγαν το e-mentoring, γιατί δεν το θεωρούν αποτελεσματικό και ότι καλύπτει τις ανάγκες τους.

5^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα, ο έλεγχος με το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Pearson's *chi-squared* (χ^2) έδειξε ότι:

Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γνωρίζουν καλύτερα τη νομοθεσία από τους νεότερους, αλλά καθώς πλησιάζουν στο τέλος του εργασιακού τους βίου αδιαφορούν (χ^2 (24) = 49,297, $p = 0,002$). Όμως, σε σχέση με τη γνώση της ισχύος της επετηρίδας (χ^2 (24) = 50,917, $p = 0,001$) και της ειδικότερης νομοθεσίας υποδοχής και υποστήριξης οι νεότεροι είναι σαφώς πιο ενημερωμένοι (χ^2 (20) = 45,168, $p = 0,001$). Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι αμφιβάλλουν για τη σκοπιμότητα της εισαγωγής αλλαγών όπως το e-mentoring (χ^2 (24) = 41,499, $p = 0,015$), ίσως γιατί υπολογίζουν τις πιθανές/ενδεχόμενες αντιστάσεις. Επίσης, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση κατά ηλικιακή ομάδα (χ^2 (24) = 38,319, $p = 0,032$) για τον συνδυασμό του ρόλου του e-μέντορα και του αξιολογητή του δόκιμου εκπαιδευτικού. Συμπερασματικά, η στάση σε ενδεχόμενη εφαρμογή του e-mentoring στα πλαίσια της αξιολόγησης διαφοροποιείται κατά ηλικιακή ομάδα (χ^2 (24) = 43,610, $p = 0,008$) και με βάση τα έτη προϋπηρεσίας (χ^2 (12) = 22,005, $p = 0,037$), με τους μεγαλύτερους σε ηλικία να είναι περισσότερο επιφυλακτικοί.

Ο βαθμός ενημέρωσης για τη νομοθεσία υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχόμενων δεν διαφοροποιείται με σαφήνεια σε σχέση με το μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων ενός σχολείου (χ^2 (30) = 44,696, $p = 0,041$), καθώς και την

πληθυσμιακή περιοχή στην οποία εντάσσεται αυτό (αστική, ημιαστική, αγροτική) ($\chi^2(25) = 38,733, p = 0,039$). Η ενημέρωση/γνώση για την επιτυχή εφαρμογή του e-mentoring σε άλλες χώρες ($\chi^2(30) = 47,890, p = 0,020$) και για τη σχέση του με την e-διακυβέρνηση και την e-δημοκρατία ($\chi^2(30) = 45,150, p = 0,037$) διαφοροποιούνται ανάλογα με την πληθυσμιακή περιοχή, με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων των αγροτικών περιοχών να εμφανίζονται καλύτερα πληροφορημένοι. Αυτό, πιθανώς, οφείλεται στο γεγονός ότι οι ανάγκες για συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές τις περιοχές κατά τα πρώτα έτη του εργασιακού τους βίου είναι μεγαλύτερες, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται περισσότερο για να ενημερωθούν.

Η σύνδεση του e-mentoring με το εργασιακό μέλλον των νεοεισερχόμενων εξαρτάται και από τις ειδικότερες ανάγκες τους για επιμόρφωση και συμβουλευτική υποστήριξη ($\chi^2(42) = 63,503, p = 0,018$). Από αυτό συμπεραίνουμε ότι η εγκαθίδρυση/εφαρμογή και η αξιολόγηση της επιτυχίας ενός προγράμματος e-mentoring πιθανόν να είναι εξαιρετικά δύσκολες διαδικασίες, καθώς θα πρέπει να ληφθούν υπόψη πολλά υποκειμενικά κριτήρια και δείκτες, κυρίως αν υπάρξει σύνδεση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Διαφοροποιούνται, ανάλογα με την ειδικότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, οι απόψεις για την ύπαρξη του κατάλληλου προσωπικού που θα αναλάβει τον ρόλο των e-μεντόρων ($\chi^2(48) = 75,540, p = 0,007$), για την αμφισβήτηση της αυθεντίας των τελευταίων ($\chi^2(48) = 75,713, p = 0,007$), καθώς και για τη σχέση του νέου θεσμού με την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και την ηλεκτρονική δημοκρατία ($\chi^2(48) = 67,276, p = 0,034$). Από αυτό συμπεραίνουμε ότι θα πρέπει να ταυτίζεται η ειδικότητα του e-μέντορα με αυτή του καθοδηγούμενου.

Οι απόψεις για τις δυνατότητες επιτυχούς εισαγωγής του e-mentoring ($\chi^2(42) = 58,579, p = 0,046$) και για την καθοδήγηση από τον e-μέντορα σε περιπτώσεις κακής άσκησης της γονικής μέριμνας ($\chi^2(42) = 59,850, p = 0,036$) διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων για επιμόρφωση και συμβουλευτική υποστήριξη. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι η επιτυχία του e-mentoring θα κριθεί και από το εάν και σε ποιο βαθμό θεωρούν και οι ίδιοι οι νεοεισερχόμενοι ότι έχουν ανάγκη υποστήριξης και συμβουλευτικής καθοδήγησης.

Όσοι νεοεισερχόμενοι υποστηρίχθηκαν από παλαιότερους συναδέλφους υποστηρίζουν ότι υπάρχει το κατάλληλο προσωπικό για e-μέντορες ($\chi^2(30) = 44,436, p = 0,044$) και θα εκμυστηρευόταν σε αυτούς κάποιο προσωπικό τους θέμα ($\chi^2(30) = 46,327, p = 0,029$), προφανώς γενικεύοντας τη δική τους θετική εμπειρία. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι, καταρχήν, η εισαγωγή ενός προγράμματος e-mentoring θα πρέπει να γίνει με τη συμμετοχή των e-μεντόρων και των καθοδηγούμενων σε εθελοντική βάση. Οι εκπαιδευτικοί των διθέσιων και τριθέσιων σχολείων γνωρίζουν λιγότερα για τις σχετικές ρυθμίσεις και διαδικασίες ($\chi^2(25) = 39,564, p = 0,032$), ενώ όσοι υπηρετούν σε σχολεία 4-8 θέσεων δηλώνουν ότι μάλλον γνωρίζουν περισσότερα. Όσοι έχουν προϋπηρεσία μικρότερη του ενός έτους δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\chi^2(12) = 21,526, p = 0,043$) ότι σίγουρα δεν θα αμφισβητούσαν την αυθεντία του e-μέντορα, ενώ όσοι υπηρετούν 2-3 έτη δηλώνουν ότι μάλλον δεν θα την αμφισβητούσαν.

Όσοι έχουν χρησιμοποιήσει Facebook-Messenger μόνο όταν έχει υπάρξει ειδική ανάγκη υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\chi^2(30) = 44,154, p = 0,046$) ότι μάλλον ισχύει η επετηρίδα, ενώ όσοι τα έχουν χρησιμοποιήσει μερικές μόνο φορές δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δεν έχουν άποψη ή πως είναι ουδέτεροι. Οι ερωτώμενοι που έκαναν σπάνια χρήση Facebook-Messenger δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\chi^2(30) = 44,842, p = 0,040$) ότι σίγουρα δεν θα αμφισβητούσαν την αυθεντία του e-μέντορα.

Αυτοί που έχουν κάνει χρήση μόνον όταν έχει υπάρξει ειδική ανάγκη δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ίσως δεν θα διαφωνούσαν ποτέ με τον e-μέντορα και σε μικρότερο βαθμό ότι θα αμφισβητούσαν σίγουρα την αυθεντία του. Υπάρχει πολύ σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της συχνότητας της χρήσης Facebook-Messenger και της προσφυγής στην καθοδήγηση του e-μέντορα σε περιπτώσεις κακής άσκησης της γονικής μέριμνας: ($\chi^2(30) = 54,084, p = 0,004$). Οι συμμετέχοντες που έχουν κάνει χρήση μόνον όταν έχει υπάρξει ειδική ανάγκη δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ουδετερότητα ή δεν εκφέρουν άποψη και ότι ίσως θα προσέφευγαν στον e-μέντορα, ενώ αυτοί που κάνουν συχνή χρήση δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι μάλλον δεν θα προσέφευγαν στη βοήθεια του συγκεκριμένου προσώπου.

Δηλαδή, στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα, μόνο σε 24 από τις 242 περιπτώσεις (δηλαδή στο 9,9%) των ελέγχων με το Pearson's *chi-squared* (χ^2) βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των ομάδων του δείγματος, το οποίο θα πρέπει να θεωρηθεί ως εξαιρετικά ομοιογενές. Επίσης, με το μη παραμετρικό Spearman's *rho* δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική *συσχέτιση* σε καμία περίπτωση. Αυτό το εύρημα θεωρείται αναμενόμενο, καθώς στα ομοιογενή δείγματα εμφανίζεται ασθενής ή καθόλου *συσχέτιση* (Hopkins, 2000a: 6, 2000b).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμβαδίζουν με τη θεωρία για την αντίσταση στην αλλαγή (Fullan, 1999: 27, 2005: 100) και έρχονται σε αντίθεση με τις θεωρίες περί μη βίαιης σχέσης του e-mentoring (Cox & Dannahy, 2005· Deutsch, Coleman & Marcus, 2006: 126, 163-164, 525, 744). Εντείνουν τον προβληματισμό για την επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων στην τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση με μεθόδους δια βίου μάθησης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από μη τυπικές διαδικασίες και ανοικτότητα (Díez, 2008). Επίσης, συμφωνούν με τα ευρήματα: α) της Μαρκάκη (2014) για την κατάλληλη θεσμική και νομοθετική προετοιμασία του νέου θεσμού, β) της Δανέζη (2013), του Σταυρίδη (2013) και του Βρυώνη (2016) για την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον θεσμό του μέντορα, το περιεχόμενο, τους στόχους, τον τρόπο λειτουργίας του καθώς και τον φόβο της παράλληλης λειτουργίας του ως αξιολογητή, γ) της Μακροπούλου (2013) για τα εμπόδια από την οργανωσιακή δομή του σχολικού συστήματος και τη δύσκαμπτη εκπαιδευτική κουλτούρα, δ) των Fragoulis & Phillips (2010) για την αναγκαιότητα της διαχείρισης των κρίσεων και συγκρούσεων κατά την εισαγωγή του θεσμού, ε) της Αρβανιτίδου (2014) για τις δημογραφικές διαφοροποιήσεις, την απόρριψη του συνδυασμού του ρόλου του αξιολογητή με αυτόν του e-μέντορα και στ) της Δάφκου (2014) για τη δυσπιστία, την ανασφάλεια και την καχυποψία των εκπαιδευτικών για τις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας σε σχέση με την αξιολόγηση.

Έρχονται, όμως, σε αντίθεση με τις διαπιστώσεις: α) του Αντωνάκου (2014) και της Δανέζη (2013) για την αναγκαιότητα του νέου θεσμού, β) των Panopoulos & Sarrí (2013) για την αποδοχή του e-mentoring λόγω της τεχνολογικής του καινοτομίας, γ) των Δουκάκη & Μιχαλοπούλου (2016) για την εφικτή εφαρμογή του e-mentoring και δ) του Brescia (2002a, 2002b) για τις προτιμητέες στρατηγικές του.

Η πρόθεση αντίδρασης στην εφαρμογή του e-mentoring θα πρέπει να αναλυθεί υπό το πρίσμα των ασύμπτωτων προταγμάτων πολιτείας και εκπαιδευτικών (Ζαμπέτα, 1994, όπ. αναφ. στο Αλεξανδρόπουλος, 2013: 79) και των προηγούμενων αντιδράσεων στην αξιολόγηση (Μπάκας, 2001: 178-187).

Στις 218 από τις 242 περιπτώσεις (90,1%) δεν ήταν δυνατόν να διαψευστεί με το Pearson's *chi-squared* (χ^2) ότι το συγκεκριμένο δείγμα είναι ομοιογενές στις απόψεις και τις στάσεις του, κάτι που διασφαλίζεται και ενισχύεται με το Spearman's *rho*,

όπου δεν βρέθηκε καμία *συσχέτιση* (Agresti & Finlay, 2009: 245· Hopkins, 2000a: 6, 2000b). Αυτό οφείλεται στην ένταση της επερχόμενης αλλαγής (Fullan, 1999: 27, 2005: 100) και στο ότι ο χώρος της δημόσιας εκπαίδευσης, με τη συμβολή των συνδικαλιστικών οργανώσεων, επιτυγχάνει τη συνενωτική λειτουργία, δηλαδή την ικανοποιητική επικοινωνία των εργαζομένων, την ώσμωση των διαφορετικών απόψεων και την αφομοίωσή τους. Ιδίως αυτών που αφορούν θέματα υπεράσπισης κεκτημένων δικαιωμάτων και την εξασφάλιση μιας απρόσκοπτης επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Αλεξανδρόπουλος, 2013: 19).

Συμπεράσματα

Οι διερευνητικές εμπειρικές μελέτες περίπτωσης, όπως αυτή εδώ, απλώς μπορούν να υποδείξουν κάποιες πιθανές απαντήσεις και να χρησιμοποιηθούν ώστε να επιλεγούν οι κατάλληλες ερευνητικές μέθοδοι, οι οποίες θα προσφέρουν μελλοντικά τις οριστικές απαντήσεις. Αυτό οφείλεται σε περιορισμούς όπως: η δειγματοληψία που χρησιμοποιείται συνήθως είναι βολική μη πιθανότητας και τα συμπεράσματά τους δεν μπορούν να γενικευτούν στον υπό μελέτη πληθυσμό, η αντικειμενικότητα των δεδομένων είναι μειωμένη λόγω των αυτοαναφορικών δηλώσεων των συμμετεχόντων (Tullis & Albert, 2008: 123-166). Αναφορικά με την ενισχυτική επαγωγική στατιστική ανάλυση, θεωρείται ότι τα αποτελέσματά της χαρακτηρίζονται από βαθμούς ισχυρότητας (degrees of strength) και οι νέες αποδείξεις μπορούν να τα υπονομεύσουν πλήρως (Salmon, 2001: 8-9). Ως προς το ερευνητικό εργαλείο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η σειρά των ερωτήσεων (η αποκάλυψη του ισχύοντος νομικού πλαισίου και η σύνδεση με την αξιολόγηση) μάλλον επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Touragneau & Rasinski, 1988). Επιπλέον, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί για την κατασκευή της κοινής γνώμης η οποία αποκτά υπόσταση μέσω της στατιστικής συσσωμάτωσης (Bourdieu, 1973), της υποκειμενικότητας της θεωρίας των μετρήσεων, της ανάλυσης και του λογισμού των πιθανοτήτων της μηδενικής υπόθεσης (H_0), η οποία ποτέ δεν επαληθεύεται παρά μόνο διαψεύδεται (Fisher, 1974: 16· Hand, 1996: 445-490· Popper, 1990: 130). Εδώ θα πρέπει να προστεθεί και η οικολογική πλάνη (ecological fallacy), δηλαδή ότι η στατιστική επεξεργασία και η ενδεχόμενη συμμεταβολή των ερευνητικών δεδομένων δεν αφορά σχέσεις και διαφοροποιήσεις στο ατομικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα (Jargowsky, 2005: 715-722), καθώς και το παράδοξο του Simpson (1951), σύμφωνα με το οποίο η ύπαρξη τάσεων δεν θα πρέπει να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι αφορούν ολόκληρο το δείγμα, καθώς η πραγματική εικόνα στο σύνολο μπορεί να είναι η ακριβώς αντίθετη.

Στα ευρήματα της έρευνάς μας εμπεριέχονται στοιχεία τα οποία αποτελούν χρήσιμες πληροφορίες για τη μελλοντική εισαγωγή του θεσμού του e-mentoring, παρά την έντονη ανησυχία και τον προβληματισμό που παρουσιάζουν για το γενικότερο νομικό πλαίσιο εντός του οποίου πρόκειται να λειτουργήσει ο συγκεκριμένος θεσμός. Παράλληλα, όμως, καθώς διαπιστώνεται ότι υπάρχει συγκεχυμένη εικόνα για τη νομοθεσία, την επετηρίδα και τις διαδικασίες υποδοχής και υποστήριξης, είναι απαραίτητη η συστηματική και συνεχής ενημέρωση των νεοεισερχομένων, κυρίως με πρωτοβουλία των ίδιων.

Θεωρούμε ότι η παρατεταμένη οικονομική κρίση (Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών, 2017: 68) γεννά ανασφάλειες για το εργασιακό μέλλον και παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των απόψεων. Συνεπώς, η λειτουργική διεισδυτικότητα και η αποτελεσματικότητα της εισαγωγής του e-mentoring θα πρέπει να μας προβληματίσει. Καθώς είναι πολύ ισχυρό το αίτημα για διαχωρισμό του ρόλου του e-μέντορα από αυτόν του αξιολογητή, όποτε επιχειρηθεί η

εισαγωγή του θεσμού, φαίνεται ότι θα συναντήσει ισχυρή αντίδραση και θα υπάρξει αμφισβήτηση της αυθεντίας του e-μέντορα.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν προτείνονται: α) να αναπτυχθεί ο θεωρητικός προβληματισμός για την ανοικτότητα του e-mentoring και της αξιολόγησης στον χώρο της δημόσιας διοίκησης (Díez, 2008) και τη σχέση του e-mentoring με το εργασιακό άγχος και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, β) η επικαιροποίηση της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, γ) η υλοποίηση ενός πιλοτικού προγράμματος e-mentoring μικρής κλίμακας (πχ, για τους νεοεισερχόμενους της ειδικότητας της Πληροφορικής) και η αξιολόγησή του από μια ανεξάρτητη αρχή, ώστε να διαμορφωθεί η σχετική κουλτούρα υποστήριξης της οργανωσιακής αλλαγής, δ) η διενέργεια νέας δημόσιας διαβούλευσης με θέμα την αξιολόγηση των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, το mentoring και το e-mentoring και ε) η πιστοποίηση με ISO 9001:2008 για την ποιότητα του παρόχου του e-mentoring.

Σε εμπειρικό επίπεδο σημαντική θα ήταν η πραγματοποίηση ποιοτικών ερευνών, δηλαδή συνεντεύξεων από στελέχη της εκπαίδευσης (προϊστάμενοι διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικοί σύμβουλοι), ώστε να διερευνηθούν οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν από την εγκαθίδρυση και τη λειτουργία ενός θεσμού e-mentoring (Cox & Dannahy, 2005· Deutsch, Coleman & Marcus, 2006: 126, 163-164, 525, 744· Jaques & Salmon, 2006: 33· Rahim, 2001· Robbins, 1974: 59-89) και οι επιδραστικές προσδοκίες (influential expectations) για την προσωπική τύχη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών σε σχέση με μακροοικονομικούς δείκτες, όπως το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν και ο Δείκτης Απασχόλησης (Kincheloe, 2004: 21-22· Παπαδόπουλος, 2015). Παράλληλα, προτείνεται η συνέχιση των μελετών περίπτωσης με ερωτηματολόγια σε κλίμακα Thurstone (Cohen et al., 2007: 327). Ως μέθοδος επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, εναλλακτικά από τον παραδοσιακό έλεγχο της H_0 , προτείνεται η αξιολόγηση των πληροφοριακών υποθέσεων (informative hypotheses) (Hoiijtink, 2012).

Τέλος, εξαιρετικό ενδιαφέρον θα είχε η ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων/λογισμικών για την υποδοχή, την υποστήριξη και την επιμόρφωση των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, καθώς και η μελέτη της δραστηριοποίησης ως e-μεντόρων των συντονιστών-διαχειριστών (moderators) των σχετικών διαδικτυακών εφαρμογών και δικτύων (Gordo-López & Parker, 1999· Harrad & Banks, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abbott, C. (2001). *ICT: Changing education*. London: RoutledgeFalmer.
- Agresti, A. & Finlay, B. (2009). *Statistical methods for the social sciences* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2013). *Κράτος και επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Ο λόγος της ΔΟΕ (1964-2004) (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Allen, T.D. & Eby, L.T. (Ed.). (2007). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Αντωνάκος, Ν. (2014). *Ο θεσμός του μέντορα στο νέο σχολείο: Απόψεις και ανάγκες υποψηφίων e-μεντόρων, εκπαιδευτικών της Πάτρας, για την υιοθέτηση και υλοποίηση του θεσμού* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αρβαντιδίου, Σ. (2014). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη.
- Basque, J., Paquette, G., Pudenko, B. & Leonard, M. (2008). Collaborative knowledge modelling with a graphical knowledge representation tool: A strategy to support the transfer of expertise in organisations. In A. Okada, S. Buckingham Shum & T. Sherborne (Eds.), *Knowledge cartography: Software tools and mapping techniques* (pp. 357-382). London: Springer.

- Bierema, L.L. & Merriam, S.B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26, 3, 211-227.
- Bock, D.E, Velleman, P.F. & De Veaux, R.D. (2010). *Stats: Modeling the world*. Boston: Addison-Wesley.
- Bourdieu, P. (1973). L'opinion publique n'existe pas. *Les Temps Modernes*, 318, 1292-1309.
- Brescia, W.F. (2002a). *Telementoring Taxonomy*. Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου, 2018, από www.courseshare.com/download/taxonomy.doc.
- Brescia, W.F. (2002b). *Using a Telementoring Taxonomy in a World Wide Web Instructional Environment: A Case Study* (PhD thesis). Indiana University, Bloomington.
- Βρυώνης, Μ. (2016). *Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην υποδοχή-υποστήριξη των νέο-εισερχόμενων εκπαιδευτικών στη δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. New York: RoutledgeFalmer.
- Cox, E. & Dannahy, P. (2005). The value of openness in e-relationships: Using nonviolent communication to guide online coaching and mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol. 3, No. 1, 39-51.
- Δανέζη, Α. (2013). *Ο θεσμός του mentoring στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δάφκου, Β.Ι. (2014). *Οι προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μία έρευνα βασισμένη στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών, αλλά και στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών του Νομού Πιερίας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Deutsch, M., Coleman, P.T. & Marcus, E.C. (2006). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Δημόσια διαβούλευση για τον θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. (2010, 22 Δεκεμβρίου). Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/ypeth/?p=365>.
- Díez, O. (2008). Training teachers for e-learning, beyond ICT skills towards lifelong learning requirements: A case study. In F.J. García Peñalvo (Ed.), *Advances in e-learning: Experiences and methodologies* (pp. 83-95). Hershey PA: Information Science Reference.
- Δουκάκης, Σ. & Μιχαλοπούλου, Γ. (2016). Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. Το Pierce e-tutoring online program. Αποτίμηση της λειτουργίας του. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12, 143-165.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2010). *Ενοποιημένες συνθήκες: Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. doi: 10.2860/5851.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fisher, R.A. (1974). *The design of experiments*. New York, NY: Hafner Press.
- Fragoulis, I., & Phillips, N. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2, (2), 201-213. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v2n2p201>.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change*. London: RoutledgeFalmer.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Gordo-López, A.J & Parker, I. (Eds.). (1999). *Cyberpsychology*. Basingstoke: Macmillan Press Ltd.
- Hamilton, B.A. & Scandura, T.A. (2003). Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, Vol. 31, No. 4, 388-402.
- Hand, D.J. (1996). *Statistics and the theory of measurement*. *Journal of the Royal Statistical Society, A*, 159, Part 3, pp. 445-492.
- Harrad, R. & Banks, N. (2016). Counselling in online environments. In A. Attrill & C. Fullwood (Eds.), *Applied cyberpsychology: Practical applications of cyberpsychological: Theory and research* (pp. 123-143). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heffernan, N. (2000). *Capital, class and technology in contemporary American culture: Projecting post-Fordism*. London: Pluto Press.
- Hopkins, W.G. (2000a). Measures of reliability in sports, medicine and science. *Sports Med*, Jul, 30 (1), 1-15.

- Hopkins, W.G. (2000b). *Summarizing data: Precision of measurement*. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2018, από <http://www.sportsci.org/resource/stats/precision.html>.
- Hoijtink, H. (2012). *Informative Hypotheses: Theory and practice for behavioral and social scientists*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Jaques, D. & Salmon, G. (2006). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments*. London: Routledge.
- Jargowsky, P.A. (2005). Ecological fallacy. In K. Kempf-Leonard, *Encyclopedia of social measurement, Vol. 1, A-G* (pp. 715-722). Amsterdam: Elsevier.
- Jarvis, P. (2002). *International dictionary of adult and continuing education*. London: Kogan Page.
- Inbar, D.E. (1996). *Planning for innovation in education*. Paris: UNESCO.
- Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών. (2017). *Η Ελληνική Οικονομία: Τριμηνιαία Έκθεση, Αρ. Τεύχους 86*. Αθήνα: Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών.
- Keegan, D. (2000). *Theoretical Principles of Distance Education*. New York: Routledge.
- Kincheloe, J.L. (2004). Introduction: the power of the bricolage: expanding research methods. In J.L. Kincheloe & K.S. Berry, *Rigour, Rigour and complexity in educational Research: Conceptualizing the bricolage* (pp. 1-22). Maidenhead: Open University Press – McGraw-Hill Education.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Μαρκάκη, Ε. (2014). *Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση και η εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μακροπούλου, Ε. (2013). *Ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των απόψεων εμπειρών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Morris, D. (2008). Economies of scale and scope in e-learning. *Studies in Higher Education*, 33 (3), 331-343.
- Μπάκας, Θ.Σ. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά το 1974: Η συμβολή της ΔΟΕ στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1974-2000* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ευλά, Ε. (2014). Ανοικτότητα και κλειστότητα στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, 4-6 Απριλίου (σσ. 206-212). Νάουσα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στις Φυσικές Επιστήμες “Μιγάλης Δερτούζος”.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Promoting adult learning: Executive summary*. Paris: OECD Publications Service.
- Panopoulos, A.P. & Sarri, K. (2013). E-mentoring: The adoption process and innovation challenge. *International Journal of Information Management*, Vol. 33, 1, February, 217-226.
- Παπαδόπουλος, Α. (2015). Μια νέα υπόθεση διαμόρφωσης προσδοκιών σε μακροοικονομικό επίπεδο: Η υπόθεση επιδραστικών προσδοκιών. *Οικονομικές Εξελίξεις*, 28 (Οκτώβριος), 75-82.
- Popper, K. (1990). *Τί είναι η διαλεκτική; Γνωσιοθεωρία χωρίς γνωστικό υποκείμενο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport: Quorum Books.
- Robbins, S.P. (1974). *Managing organizational conflict: A nontraditional approach*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Salmon, W.C. (2001). Επιστημονική εξήγηση. Στο W.C. Salmon κ.ά., *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Επιστήμης* (σσ. 3-50). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Simpson, E.H. (1951). The interpretation of interaction in contingency tables. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, 13, 238-241.
- Σταυρίδης, Σ. (2013). *Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Switzer, J.S. (2009). E-mentoring. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning: Second edition* (Vol. II, pp. 885-889). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Τζιτζιρα, Δ. (2014). *Η μελέτη των θεωριών σχετικά με την υποκειμενικότητα της μάθησης μέσα από τη θεωρία του Tony Brown* (Διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου, Αθήνα.
- Tullis, T. & Albert, B. (2008). *Measuring the user experience*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann.

Touragneau, R. & Rasinski, K.A. (1988). Cognitive processes underlying context effects in attitude measurement. *Psychological Bulletin*, Vol. 103, No. 3, 299-314.