



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

***ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –***

***ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. για τον θεσμό  
του μέντορα.**

**Της Κατσανίδου Σ. Σοφίας**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαδοπούλου Βασιλική,  
vrapadoroulou@edlit.auth.gr

Εξεταστές:

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, [giordanidis@uowm.gr](mailto:giordanidis@uowm.gr)
2. Κουτούζης Μανώλης, [ekoutouzis@eap.gr](mailto:ekoutouzis@eap.gr)

Φλώρινα, Ιούνιος 2022

## ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Copyright © Κατσανίδου Σοφία, 2022. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Κατσανίδου Σοφία

A.E.M.:01007

Ηλεκτρονική διεύθυνση: sofikats@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. για τον θεσμό  
του μέντορα.**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 02 - 06 - 2022

Η Δηλούσα

Κατσανίδου Σοφία

Ευτελίστε το χαρακτήρα και δεν θα έχετε παρά τους όχλους του Ξέρξη.  
Εξυψώστε τον χαρακτήρα, και θα έχετε τους πολεμιστές του Μ. Αλεξάνδρου.

Gustave Le Bon, 1841-1931, Γάλλος ανθρωπολόγος

## **ΤΙΤΛΟΣ**

### **Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. για τον θεσμό του μέντορα.**

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Οι νεότερες εξελίξεις στην εκπαίδευση δημιουργούν πολλαπλές απαιτήσεις από τους ανθρώπους που τη στελεχώνουν, είτε πρόκειται για διευθυντές, είτε για εκπαιδευτικούς. Αναμφισβήτητα, η Διοίκηση των εκπαιδευτικών δομών, αναδεικνύεται σε ένα δύσκολο έργο σε σύγκριση με αυτό των επιχειρήσεων, διότι η διατήρηση ικανών στελεχών και εκπαιδευτικών, έχει μεγάλη σημασία για τον τρόπο λειτουργίας και το κλίμα των σχολικών μονάδων.

Ο μέντορας συναντάται στις σχολικές μονάδες ως ένας διαμεσολαβητής που καθοδηγεί, υποστηρίζει, εμπνυχώνει ανθρώπους και εξομαλύνει σχέσεις. Δεδομένου ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ο μέντορας καλείται μέσω της μεντορικής σχέσης να εκπαιδεύσει, να βελτιώσει διαύλους επικοινωνίας, να αλλάξει εκπαιδευτικούς στόχους και να αποτελέσει εργαλείο του Τμήματος Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Σχολών του ΟΑΕΔ κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους για τον θεσμό του μέντορα και τον τρόπο που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες, κατά την διάρκεια της ένταξής τους στα σχολεία αυτά. Εξέφρασαν την γνώμη τους για την επίδραση του μέντορα στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και για την βελτίωση των ΕΠΑ.Σ., που θα μπορούσε να προκύψει από μια μεντορική σχέση.

Αφετηριακό σημείο για την εκπόνηση αυτής της έρευνας υπήρξε το ερώτημα για τον τρόπο, με τον οποίο ένα εργαλείο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και κατ' επέκταση

της Διοίκησης Επιχειρήσεων, είναι ικανό να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε έναν τομέα, όπου δεν μπορούν να εφαρμοσθούν οι αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Μέσα από την εργασία αυτή, αναδεικνύεται η ισχυρή σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού, του μέντορα, του Διευθυντή και του Τμήματος Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΟΑΕΔ, καθώς μια ιδανική σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων, θα μπορούσε να οδηγήσει στην ποιοτική επαγγελματική εκπαίδευση.

## **ABSTRACT**

The latest developments in education create multiple demands on the people who operate it, whether they are principals or teachers. Undoubtedly, the administration of educational structures is becoming a difficult task, compared to that of businesses, because the maintenance of competent directors and teachers is of great importance for school climate and operational style.

The mentor meets in school units as a mediator who guides, supports educators and normalizes relationships. Since the quality of the educational system is inextricably linked to training and job satisfaction of teachers, the mentor is called through guidance to train, improve communication channels, change educational goals and become a tool of Human Resource Management.

Teachers at the Vocational Schools of OAED were invited to submit their opinion on the institution of the mentor and the way that this institution could help them, to face any difficulties, during their integration into these schools. They expressed their opinion on the influence of the mentor, on their personal and professional development and on the improvement of the Vocational Schools, that could result from a mentoring relationship.

The starting point for the elaboration of this research, was the question of how a tool of Human Resources Management, and by extension of Business Administration, can operate effectively in a field where business administration principles cannot be applied.

Through this research, the strong connection between the teacher, the mentor, the Director and the Human Resource Management Department of the Directorate of Secondary Education of OAED, is highlighted as an ideal relationship between these factors, that could lead to quality vocational education.

## **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ), mentoring, μεντορεία, συμβουλευτική καθοδήγηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ), Εναλλασσόμενη μάθηση και κατάρτιση, Δυϊκό μοντέλο μάθησης.

## **ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ**

ΔΑΠ: Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων

ΔΑΔ: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού

ΕΕΚ: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. : Επαγγελματικές Σχολές Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

ΕΟΠΠΕΠ : Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού

CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training

Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών

UNEVOC: International Centre for Technical and Vocational Education and Training

Διεθνές Κέντρο Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Δ.ΥΠ.Α: Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### Περιεχόμενα

ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ.....	2
ΤΙΤΛΟΣ .....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT.....	6
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ .....	7
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ .....	7
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΕΝΤΟΡΙΝΓ .....	16
1.1  Εννοιολογική προσέγγιση και νομικό πλαίσιο του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση .....	16
1.2  Ορισμοί και εξέλιξη της μεντορείας στο χρόνο .....	18
1.3  Σκοπός και στόχοι του mentoring .....	19
1.4  Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μέντορα.....	21
1.5  Μοντέλα μεντορείας (mentoring) .....	23
1.6  Είδη μεντορείας (mentoring).....	26
1.7  Αντίστροφο Mentoring.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΜΕΝΤΟΡΙΝΓ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	31
2.1  Οι νέοι εκπαιδευτικοί και οι απαιτήσεις της θέσης τους .....	31
2.2  Η ανάγκη υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών .....	33



2.3	Η διαδικασία αντιστοίχισης των νέων εκπαιδευτικών με τους μέντορες	34
2.4	Τα οφέλη από τη σχέση μέντορα – «μεντορευόμενου».....	36
2.5	Παρακίνηση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσω της μεντορείας.....	37
2.6	Κατάρτιση προγραμμάτων μεντορείας στην εκπαίδευση.....	39
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΜΑΘΗΤΕΙΑ ΤΩΝ ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΕΚ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΑΔ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ</b>		
3.1	Η Νομοθεσία για την επαγγελματική εκπαίδευση (Μαθητεία) του Υπουργείου Εργασίας.....	42
3.2	Πρώτες μορφές Μαθητείας.....	45
3.3	Λειτουργία του δυϊκού μοντέλου μάθησης των ΕΠΑ.Σ. Ο.Α.Ε.Δ. ....	47
3.4	Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της ΕΕΚ και η αναγκαιότητα συνεχούς ανάπτυξής τους.....	49
3.5	Η αναγκαιότητα συμμετοχής του Τμήματος ΔΑΔ του ΟΑΕΔ με εργαλείο την μεντορεία για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	52
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>		56
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>		
4.1	Εισαγωγή.....	56
4.2	Σκοπός της έρευνας και διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. ....	57
4.3	Επιλογή Πληθυσμού και Δείγματος Έρευνας -Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	58
4.4	Μέθοδος- Εργαλείο συλλογής των δεδομένων.....	59
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>		
5.1	Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.....	63
5.2	Προφίλ συμμετεχόντων -Δημογραφικά στοιχεία.....	63
5.2.1	Φύλο .....	64
5.2.2	Ηλικιακή κατηγορία .....	65
5.2.3	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.....	65

5.2.4 Έτη προϋπηρεσίας στις ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ .....	66
5.2.5 Επίπεδο σπουδών για την εργασία στις ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ.....	67
5.2.6 Παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών .....	67
5.2.7 Πρώτη επαφή με την εκπαίδευση.....	68
5.3 Ένταξη εκπαιδευτικών στις ΕΠΑ.Σ .....	69
5.3.1 Βαθμός άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης .....	69
5.3.2 Πρόσβαση σε μέντορα.....	70
5.3.3 Μεγαλύτερα προβλήματα κατά την ένταξη στις ΕΠΑ.Σ .....	71
5.4 Μεντορική Σχέση.....	72
5.4.1 Ενημέρωση για τον θεσμό του μέντορα.....	72
5.4.2 Βαθμός συνεισφοράς της μεντορικής σχέσης στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας, στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού και στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος .....	74
5.4.3 Θέματα για τα οποία θα αναζητούνταν η συμβουλή ενός μέντορα .....	78
5.4.4 Βαθμός αναζήτησης καθοδήγησης από τον μέντορα για την απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης. ....	82
5.4.5 Σημαντικά προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα .....	83
5.4.6 Καταλληλότερο άτομο για το ρόλο του μέντορα .....	84
5.4.7 Προσωπικά οφέλη των εκπαιδευτικών από το mentoring .....	86
5.4.8 Επιφυλάξεις απέναντι στο πρόσωπο του μέντορα.....	87
5.5 Mentoring και Σχολική Μονάδα .....	89
5.5.1 Σημαντικότερα οφέλη για τις σχολικές μονάδες που προκύπτουν από την διαδικασία του mentoring.....	89
5.5.2 Βαθμός επιτακτικής εφαρμογής του θεσμού του μέντορα.....	91
5.5.3 Πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα.....	92
5.5.4 Πρόθεση ανάληψης του ρόλου του μέντορα σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	95

5.5.5 Πρόθεση ανάληψης του ρόλου του μέντορα σε σχέση με την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών .....	97
5.5.6 Η επιλογή του είδους του μέντορα σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	100
5.5.7 Συσχετισμοί Προβλημάτων , Προσόντων, Ωφελειών και Βελτίωσης των ΕΠΑ.Σ.....	103
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	105
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	108
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	110
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ .....	110
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ .....	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	132

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1. Αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	63
Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία .....	63
Πίνακας 3. Βαθμός άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης .....	69
Πίνακας 4.Πρόσβαση σε μέντορα .....	70
Πίνακας 5.Προβλήματα κατά την ένταξη στις ΕΠΑ.Σ.....	72
Πίνακας 6. Ενημέρωση για τον θεσμό του μέντορα.....	73
Πίνακας 7. Συνεισφορά στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχ. μονάδας.....	74
Πίνακας 8. Συνεισφορά στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της σχ. μονάδας	75
Πίνακας 9.Συνεισφορά στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της σχ. μονάδας. .....	76

Πίνακας 10. Συνεισφορά μεντορικής σχέσης.....	77
Πίνακας 11. Θέματα αναζήτησης συμβουλής από τον μέντορα .....	78
Πίνακας 12. Βαθμός αναζήτησης καθοδήγησης για απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης .....	82
Πίνακας 13. Προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα .....	83
Πίνακας 14. Καταλληλότερο άτομο για τον ρόλο του μέντορα .....	85
Πίνακας 15. Προσωπικά οφέλη από το mentoring .....	86
Πίνακας 16. Επιφυλάξεις στο πρόσωπο του μέντορα .....	88
Πίνακας 17. Οφέλη για την σχολική μονάδα .....	90
Πίνακας 18. Πόσο επιτακτική είναι η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα; .....	91
Πίνακας 19. Πρόθεση ανάληψης ρόλου μέντορα.....	93
Πίνακας 20. Λόγοι μη συμμετοχής ως μέντορας.....	94
Πίνακας 21. Λόγοι συμμετοχής ως μέντορας.....	94
Πίνακας 22. Συσχετισμός πρόθεσης ανάληψης ρόλου μέντορα με ηλικία εκπαιδευτικών .....	96
Πίνακας 23. Συσχετισμός πρόθεσης ανάληψης ρόλου μέντορα με έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας .....	98
Πίνακας 24. Συσχετισμός επιλογής είδους μέντορα με ηλικία εκπαιδευτικών .....	102
Πίνακας 25. Μέτρα θέσης και διασποράς των συγκεντρωτικών μεταβλητών .....	103
Πίνακας 26. Εξέταση συσχετίσεων μεταξύ των νέων μεταβλητών .....	104

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Παρακαλώ δηλώστε το φύλο σας.....	64
Γράφημα 2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας .....	65
Γράφημα 3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας .....	66

Γράφημα 4. Έτη προϋπηρεσίας στις ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ.....	66
Γράφημα 5. Επίπεδο σπουδών με τις οποίες εργάζεστε στις ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ .....	67
Γράφημα 6. Έχετε παιδαγωγική κατάρτιση;.....	68
Γράφημα 7.Πρώτη επαφή με την εκπαίδευση .....	68
Γράφημα 8.Βαθμός άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης.....	69
Γράφημα 9. Πρόσβαση σε μέντορα.....	70
Γράφημα 10.Κυκλικό διάγραμμα των απαντήσεων σχετικά με την ενημέρωση για τον θεσμό του μέντορα.....	73
Γράφημα 12. Συνεισφορά στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της σχ. μονάδας .....	76
Γράφημα 13. Συνεισφορά στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της σχ. μονάδας.....	77
Γράφημα 14. Θέματα αναζήτησης συμβουλής από τον μέντορα.....	79
Γράφημα 15. Ραβδόγραμμα για τα θέματα αναζήτησης συμβουλής από τον μέντορα .....	81
Γράφημα 16. Βαθμός αναζήτησης καθοδήγησης για απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης .....	82
Γράφημα 18. Καταλληλότερο άτομο για τον ρόλο του μέντορα.....	85
Γράφημα 19. Ραβδόγραμμα φθίνουσας παρουσίας μέσης τιμής των προσωπικών ωφελειών από το mentoring.....	87
Γράφημα 20. Επιφυλάξεις στο πρόσωπο του μέντορα .....	88
Γράφημα 21.Φθίνουσα διάταξη των ωφελειών της σχολικής μονάδας.....	91
Γράφημα 22. Ραβδόγραμμα απόψεων για το πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη εφαρμογής του θεσμού του μέντορα. ....	92
Γράφημα 23. Σχηματική απεικόνιση της πρόθεσης ανάληψης ρόλου μέντορα. ....	93
Γράφημα 24 Πρόθεση ανάληψης ρόλου μέντορα ανάλογα με έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.....	99

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μεντορεία την τελευταία δεκαετία, έχει αναδειχθεί ως μία καινοτόμος μορφή εκπαίδευσης, που απευθύνεται σε άτομα όλων των ηλικιών και όλων των επιπέδων μόρφωσης, καθώς πρόκειται για έναν τρόπο οργανωμένης υποδοχής των αρχάριων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, εφαρμόζεται ήδη σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα για την εκπαίδευση και την υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την υποστήριξη ενός μέντορα για να διαχειριστούν το άγχος της προσαρμογής σε ένα νέο και απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο. Με τη χρήση των διαφόρων μορφών μεντορείας, επωφελούνται όλες οι πλευρές της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για τους μέντορες και τους «μεντορευόμενους», είτε για τους μαθητές και τους διευθυντές.

Ο μέντορας, όπως αναλύεται στο πρώτο κεφάλαιο, πρέπει να έχει συγκεκριμένα προσωπικά και πνευματικά χαρακτηριστικά για να ασκήσει αυτόν τον ρόλο, που σημαίνει ότι όλοι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να γίνουν μέντορες. Για αυτόν τον λόγο έχουν καταρτιστεί προγράμματα εκπαίδευσης μεντόρων, που αποσκοπούν στην εκμάθηση των διαδικασιών του mentoring, ώστε οι μέντορες να μπορούν να αντιληφθούν τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και να τους καθοδηγήσουν.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναλύεται στο δεύτερο κεφάλαιο, παρόλο που απασχολεί κάθε χρόνο χιλιάδες αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, καθυστερεί την εφαρμογή αυτού του θεσμού, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αγωνίζεται τον περισσότερο χρόνο να ενσωματωθεί στο σχολικό κλίμα, να μάθει τις τυπικές διαδικασίες και τελικά να αναπαράγει τις δοκιμασμένες και σίγουρες, αναχρονιστικές πρακτικές, παρά να βρίσκει την ευκαιρία να εισάγει καινοτόμες μεθόδους εκπαίδευσης στην τάξη και να εξελίσσεται επαγγελματικά. Επιπλέον για μια δεκαετία από τη νομοθέτηση του θεσμού του μέντορα, δεν έχουν γίνει προσπάθειες οργάνωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης μεντόρων.

Την στασιμότητα αυτή προσπαθεί ορισμένες φορές, να ανατρέψει ο διευθυντής, δεδομένου ότι ανεπίσημα η πρωτοβουλία κατάρτισης και εφαρμογής προγραμμάτων μεντορισμού, μέσα στη σχολική μονάδα, επαφίεται στην κρίση και διάθεσή του. Ο διευθυντής είναι αυτός που σε πολλές περιπτώσεις αναθέτει άτυπα τον ρόλο του μέντορα σε έμπειρους

εκπαιδευτικούς ή αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει ο ίδιος αυτό το ρόλο, με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται ο τρόπος λειτουργίας των ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ, η Μαθητεία και το Ανθρώπινο Δυναμικό που διδάσκει σε αυτές τις σχολές. Η παρέμβαση του Τμήματος Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού του ΟΑΕΔ, με εργαλείο το μέντορα, είναι ικανή να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η Επαγγελματική εκπαίδευση και διαμέσου της βελτίωσης των εκπαιδευτικών, να τροποποιήσει στερεότυπα και προκαταλήψεις για αυτήν.

Ακολούθως στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο, αναπτύσσεται το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, στο οποίο διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, αιτιολογείται η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και αναλύεται το εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Αναλύοντας τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα προβλήματα ένταξης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και το δίλημμα επιλογής είδους μέντορα, οδηγούμαστε στα συμπεράσματα της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να εκπονηθούν με σκοπό την πλήρη και οργανωμένη εφαρμογή του θεσμού στην Επαγγελματική Εκπαίδευση.

## ΜΕΡΟΣ Α' - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. MENTORING

#### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση και νομικό πλαίσιο του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση

Η έννοια του mentoring θεωρείται ξένη και κατά βάση Αγγλική. Εάν όμως ανατρέξουμε στην ετυμολογία της λέξης τότε διαπιστώνουμε ότι αυτή η άγνωστη, κατά τα άλλα λέξη, προέρχεται από την ελληνική μυθολογία. Ο Μέντωρ υπήρξε στενός φίλος του βασιλιά της Ιθάκης, Οδυσσέα. Όταν ο πολυμήχανος Οδυσσέας αναχώρησε για την Τροία, για να λάβει μέρος στον Πόλεμο της Τροίας, εμπιστεύτηκε την ανατροφή και την εκπαίδευση του γιού του στον Μέντορα. Η θεά Αθηνά πήρε τη μορφή του Μέντορα και συνόδευσε τον Τηλέμαχο στην Πύλο, ενώ αργότερα ήταν ο Μέντορας που βοήθησε τον Οδυσσέα να σκοτώσει τους μνηστήρες της πιστής Πηνελόπης.

Υπό την επίβλεψη και εκπαίδευση του Μέντορα, ο Τηλέμαχος μεγαλώνει, αποκτά αυτοπεποίθηση, βρίσκει το θάρρος να αντιμετωπίσει τους μνηστήρες και στο τέλος να τους φονεύσει μαζί με τον πατέρα του. Αργότερα, ο Τηλέμαχος έχοντας βρει τη θέση του ως άξιος γιός δίπλα στον βασιλιά Οδυσσέα, επιλέγει να φύγει μακριά για να μην επαληθευτεί ο χρησμός και χρειαστεί να σκοτώσει τον πατέρα του.

Οι συμβολισμοί είναι ξεκάθαροι, σύμφωνα με τους Μανιάτης & Μπάτρα (2016). Στα πρόσωπα του Μέντορα και του Τηλέμαχου μπορούμε να αποδώσουμε τους ρόλους του καθοδηγητή και υποστηρικτή όσον αφορά τον Μέντορα και το ρόλο του εκπαιδευόμενου, όσον αφορά τον Τηλέμαχο. Όταν ο Τηλέμαχος κατακτά τις γνώσεις για τη ζωή και τείνει να ξεπεράσει τον πατέρα του, ο Όμηρος βρίσκει τη λύση του προβλήματος και τον αφήνει να ανοίξει τα φτερά του και να ψάξει την τύχη του μακριά, όντας ώριμος, γεμάτος εμπειρίες και ικανός να διαχειριστεί τις όποιες δυσκολίες. Όσο και αν φαίνεται παράδοξο, «ο Μέντορας τελικά μνει και μαθητεύει τον εκάστοτε μαθητεύόμενο σε μια ευχέρεια κινήσεων και συνεπώς στην ελευθερία» (Μανιάτης & Μπάτρα, 2016, pp. 11).



Από το 2010 και έπειτα και ειδικότερα μετά την εισαγωγή του Νόμου 3848/2010 - ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010, η μεντορεία αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και μελέτης για την εκπαίδευση, καθώς αποτελεί έναν νέο θεσμό για την υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών. Στην πραγματικότητα όμως, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, που εμπλέκει ταυτόχρονα αρχές της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Ο Νόμος 3848/2010 - ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010, τονίζει ότι:

*«Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.»*

Οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, χρειάζονται καθοδήγηση, υποστήριξη και αποδοχή από τους συναδέλφους τους, ενώ παράλληλα αναγκάζονται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της εποχής που χαρακτηρίζεται από την αλλαγή και την καινοτομία. Ο μέντορας είναι αυτός που θα αναλάβει την ομαλή ενσωμάτωση του νέου εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον και θα βοηθήσει στην επαγγελματική εξέλιξή του.

Μέσα από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, αναδεικνύονται σημαντικά θέματα όπως η καθοδήγηση, η κουλτούρα του σχολείου και ο αμοιβαίος επαγγελματικός σεβασμός, ενώ προωθείται μια συνεργατική κουλτούρα όπου οι μέντορες και οι σχολικοί ηγέτες αναλαμβάνουν πρωταρχικούς ρόλους. Αντιμετωπίζουν τα περιστασιακά εμπόδια στην διαδικασία κοινωνικοποίησης των νέων εκπαιδευτικών και βελτιώνουν τις διαδικασίες μάθησης.

## 1.2 Ορισμοί και εξέλιξη της μεντορείας στο χρόνο

Υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί για τη μεντορεία. Πολλοί από αυτούς τους ορισμούς προέρχονται από την εμπειρία και τις μαρτυρίες επιχειρηματιών και συμβούλων (Merriam, 1983, Clutterbuck, 2004). Ωστόσο, αυτοί οι ορισμοί εστιάζουν περισσότερο στις ανάγκες των επιχειρήσεων και της επιστήμης της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και τονίζουν τη σημασία του θεσμού, κυρίως για την επίτευξη οικονομικών, στατιστικών μεγεθών και στόχων.

Πρώτος ο Levinson (1978), αναφέρει ότι η μεντορεία- mentoring, όπως ακριβώς και η ομαδική εργασία, είναι μια εξαιρετική μέθοδος συνεργασίας που προσφέρει στους εμπλεκόμενους υψηλές επιβραβεύσεις. Αυτή είναι και η πρώτη αναφορά του όρου του μέντορα, που αποκτά ανθρώπινη υπόσταση και περιγράφει άτομα με έμφυτες ικανότητες καθοδήγησης και διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά, αποδεικνύεται ότι η μεντορεία, μάλλον αποτελεί μια πιο πολύπλοκη κοινωνική και ψυχολογική διαδικασία που αποσκοπεί στην συγκρότηση μιας ιεραρχικής σχέσης με διάρκεια και εξέλιξη για τον εκπαιδευόμενο σε διάφορα επίπεδα, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά, πνευματικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του. Ένας ορισμός που συμφωνεί με τα παραπάνω προέρχεται από τον MacLennan (2017), ο οποίος υποστηρίζει ότι *«mentoring είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας πιο έμπειρος άνθρωπος είναι διαθέσιμος σε έναν λιγότερο έμπειρο ώστε ο δεύτερος να σχηματίσει μια μη καθορισμένη αναπτυξιακή σχέση, να αναζητήσει πληροφορίες, να θεωρήσει ως πρότυπο, να καθοδηγηθεί, για την παροχή ανατροφοδότησης και εκτίμησης, για να διδαχθεί όλα τα στοιχεία που θα του επιτρέψουν να εργαστεί αποτελεσματικά σε έναν οργανισμό»* (MacLennan, 2017, pp.3-8).

Η μεντορεία, με απλά λόγια και στην περίπτωση της εκπαίδευσης, μπορεί να οριστεί ως μια επίσημα ή ανεπίσημα οριοθετημένη σχέση μεταξύ ενός έμπειρου και ενός λιγότερο έμπειρου εκπαιδευτικού. Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που θα τιλοδοτηθεί ως μέντορας, είναι κάποιος που σχηματίζει μια στενή σχέση με τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό και μεταλαμπαδεύει γνώσεις και εμπειρίες, με σκοπό καταρχήν να αποκομίσει πολλαπλά οφέλη ο νεοεισερχόμενος και κατά δεύτερον, να αποκτήσει τα εφόδια να αντιμετωπίσει διάφορα ζητήματα στο απαιτητικό σχολικό περιβάλλον. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός έχοντας θέσει στόχους που επιδιώκει να πετύχει, συνεργάζεται στενά με τον μέντορά του και έπειτα από συζητήσεις, συμβουλές και καθοδήγηση για υιοθέτηση κατάλληλων συμπεριφορών,

θεωρείται ικανός να πλησιάσει στην επίτευξη των προσωπικών και επαγγελματικών του προσδοκιών.

Η μεντορεία, είναι κάτι παραπάνω από «παροχή συμβουλών» ή μετάδοση εμπειρίας σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή κατάσταση (Kenworthy, 2018). Ουσιαστικά είναι η αναγνώριση από τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό της ανάγκης παροχής βοήθειας από τον μέντορα και αποδοχής αυτής της βοήθειας, ώστε μέσα από την κοινωνική και επαγγελματική του ενδυνάμωση να βρει τον δρόμο του προς την επίτευξη των στόχων του. Συναντάται στη μεντορεία μια υποχρεωτική, στην αρχή, σχέση συμπαράστασης, υποστήριξης και μεταφοράς γνώσης, που στην πορεία εξελίσσεται σε μία σχέση ζωής, ενώ θα μπορούσαμε σε ορισμένες περιπτώσεις να την χαρακτηρίσουμε σχέση γονική και σχέση προστασίας.

Οι Hobson et al.(2016), διαχωρίζουν τις σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στην μεντορική σχέση, από τις ευθύνες του διευθυντή. Ουσιαστικά θεωρούν ότι ένας διευθυντής δεν μπορεί να υπάρξει ταυτόχρονα ως μέντορας και διευθυντής στους εκπαιδευτικούς του. Κι αυτό γιατί η επιτυχία του μεντορισμού βασίζεται στην αυθεντικότητα και την ειλικρίνεια της μεντορικής σχέσης, συστατικά σχέσεων που δύσκολα συναντώνται σε ιεραρχικά διαφορετικές θέσεις. Ωστόσο, τα παραπάνω συστατικά σχέσεων, συχνά βρίσκονται στο επίκεντρο των αποτελεσματικών σχέσεων καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (Rhodes, Schwartz, Willis & Wu, 2017), γεφυρώνουν το ιεραρχικό χάσμα μεταξύ των διευθυντών και εκπαιδευτικών και αποτελούν κλειδί για την επίτευξη της καλύτερης άσκησης των καθηκόντων των διευθυντών, δεδομένο που οδηγεί στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αναστασίου, Βαλκάνος, Φραγκούλης & Ανδρούτσου, 2015).

### 1.3 Σκοπός και στόχοι του mentoring

Σήμερα, σύμφωνα με τους Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης (2012), δίδεται τεράστια βαρύτητα στο ανθρώπινο δυναμικό για την βελτίωση της ποιότητας. Οι ταχύτατοι ρυθμοί στην τεχνολογία, στην επικοινωνία και στην αλλαγή της κουλτούρας, επιβάλλουν ριζικές μεταβολές στις αντιλήψεις και στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, μέσα στα πλαίσια λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η έμφαση στην κατάρτιση και την εκπαίδευση του προσωπικού, αποτελεί μονόδρομο, εάν ο εκπαιδευτικός οργανισμός επιδιώκει

την βελτίωση και την επιτυχία. Η μεντορεία αναμφισβήτητα, συμπορεύεται και ταυτίζεται με την εκπαίδευση, ενώ παράλληλα υιοθετεί μια φιλοσοφία που προωθεί την δια βίου μάθηση, την διαρκή βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ατόμου, καθώς και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Σκοπός της μεντορείας είναι να διατηρεί τον «μεντορευόμενο» ενημερωμένο, να τον εμπνέει, να τον κάνει να νοιώθει ικανό, να αποδίδει καλά και να τον βοηθάει στην εξέλιξη της καριέρας του (Forsyth, 2008). Ο μέντορας ενεργοποιεί τον «μεντορευόμενο», τον βοηθά να αναπτύξει τις δεξιότητες και τις γνώσεις, που σχετίζονται με την εργασία του (Beever & Rea, 2013).

Ο McClelland κατέληξε μετά από σχεδόν δύο δεκαετίες ερευνών και μελετών στο συμπέρασμα πως *«άτομα που έχουν σημαντική ανάγκη για επίτευξη επιτυγχάνουν πολύ συχνότερα σε σύγκριση με τα άτομα που δεν σκοπεύουν να επιτύχουν περαιτέρω στόχους και αφοσιώνονται σε ένα ληθαργικό στάδιο εργασιακής ρουτίνας. Άτομα που έχουν έντονη επιθυμία για προσδιορισμό και επίτευξη καινούργιων στόχων είναι επίσης πολύ πιο δεκτικά για καθοδήγηση μεγιστοποιήσουν την αποδοτικότητά τους»* (Κοσμούλη, 2017, pp.33).

Συμπερασματικά το mentoring, μέσα από διάφορες διαδικασίες υποστήριξης και καθοδήγησης, πιθανόν στοχεύει να ωθήσει τα άτομα, να θέσουν και να εκπληρώσουν τους στόχους τους καθώς και να ικανοποιήσουν τις βασικότερες επίκτητες ανάγκες τους. Ανάγκες οι οποίες σύμφωνα με τον McClelland, δεν προκύπτουν από κάποια έμφυτη τάση του ατόμου, αλλά παρουσιάζονται και αποκτούνται κατά τη διάρκεια των εμπειριών της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου (Κοσμούλη, 2017).

Ο McClelland (1961), προσδιόρισε τρεις επίκτητες ανάγκες και πιο συγκεκριμένα

1. Την ανάγκη για διαπροσωπικές σχέσεις
2. Την ανάγκη για επίτευξη στόχων
3. Την ανάγκη για απόκτηση δύναμης και εξουσίας.

Σε αυτές τις ανάγκες θα μπορούσαμε επιπλέον να προσθέσουμε, σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow και την ανάγκη προσωπικής και ψυχολογικής ικανοποίησης.

## 1.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μέντορα

Ο ρόλος του μέντορα χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ενσυναίσθηση. Οι μέντορες, σε βαθμό που διαφέρει για τον καθένα, εκλαμβάνουν την επιτυχία και αποτυχία των «μεντορευόμενων» τους, προσωπικά (Bullough Jr & Draper, 2004), επενδύουν στην μεταξύ τους σχέση και απολαμβάνουν συναισθήματα ικανοποίησης ή απογοήτευσης αντίστοιχα. Οι περισσότεροι μέντορες επιδιώκουν τον σεβασμό, παρόλο που κατά βάθος νιώθουν απομονωμένοι από την σχολική κοινότητα και με το αίσθημα ότι η δουλειά τους δεν τυγχάνει της επιθυμητής εκτίμησης (Bullough Jr & Draper, 2004). Ο ενθουσιασμός για την συμβουλευτική καθοδήγηση και το ενδιαφέρον τους για τους νέους εκπαιδευτικούς, τις περισσότερες φορές οδηγούν ασυναίσθητα σε αισθήματα αβεβαιότητας, εξουθένωσης και άγχους, ενώ η ευθύνη και οι απαιτήσεις της θέσης τους, τους δίνει την αίσθηση της- από το μέρος τους- αναίτιας υπαιτιότητας (Cullingford, 2016).

Η βασική απαίτηση προς τους νέους εκπαιδευτικούς να ενταχθούν αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον και να αναπτυχθούν επαγγελματικά, έθεσε τις βάσεις της αναζήτησης μεντόρων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να ενεργήσουν καταλυτικά στην καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών. Οι μέντορες απαιτείται να είναι επαγγελματίες, ώστε να κινητοποιήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς προς μια κατεύθυνση συνεχούς επαγγελματικής ανέλιξης και επίτευξης στόχων. Στην πράξη, οι μέντορες ασκούν μια τεράστια επιρροή στον τρόπο και το είδος γνώσεων και εμπειριών που λαμβάνει ο «μεντορευόμενος» (Feiman-Nemser & Norman, 2000).

Τα χαρακτηριστικά, όπως και τα προσόντα ενός μέντορα, είναι πολύ σημαντικά για την καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων. Οι Brock και Grady (1998), υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις ικανότητες ή δεξιότητες για να γίνουν αποτελεσματικοί μέντορες. Επιπλέον, οι μέντορες δεν μπορούν να έχουν έμφυτες τις δεξιότητες που χρειάζονται για να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αλλά σταδιακά μαθαίνουν νέες πρακτικές και συνεργάζονται με άλλους μέντορες για να βελτιώσουν την συνεχόμενη διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης-μεντορείας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι μέντορες είναι, διαπροσωπικές δεξιότητες, βαθιά γνώση του τρόπου λειτουργίας του οργανισμού, απόλυτη δέσμευση στον ρόλο του μέντορα, υψηλή ικανότητα διδασκαλίας, δεξιότητες διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και αποδοτική εργασία. Άλλα βασικά χαρακτηριστικά είναι, η διάθεση του μέντορα

να μεταδώσει τις γνώσεις του, να ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να αναλάβει πρωτοβουλίες, να τον σέβεται και να τον υποστηρίζει, να είναι υπομονετικός και ανεκτικός σε τυχόν λάθη, να αναλαμβάνει ρίσκο εμπιστευόμενος τον νέο εκπαιδευτικό. Τέλος η πίστη στη σχέση μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευόμενου, είναι σημαντική γιατί μόνο έτσι μπορεί να αναπτυχθεί η απαραίτητη αμοιβαία εμπιστοσύνη και να υπάρξει αμφίδρομη επικοινωνία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με την Μανωλοπούλου (2011), ζητούμενο της λειτουργίας του θεσμού του μέντορα αποτελεί η επαγγελματική ικανοποίηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, η οποία τελικά είναι μία θετική συναισθηματική απόκριση προς το εκπαιδευτικό έργο και από αυτό το στοιχείο φαίνεται η επιτυχία του έργου του μέντορα.

Ο Cullingford (2016), αναφέρει ότι οι μέντορες χρειάζονται εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με τους στόχους των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τη συνεργασία με τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, τα στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τις ανησυχίες και τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, την παρατήρηση στην τάξη, τον απαραίτητο αναστοχασμό και την ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και της αυτάρκειας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Βάση της παραπάνω προσέγγισης, θεωρείται δεδομένο ότι πρέπει να μελετηθούν αυστηρά τα κριτήρια επιλογής των μεντόρων, να καθοριστεί ο ρόλος τους και να εκπαιδευτούν κατάλληλα προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του ρόλου τους.

Το Υπουργείο Παιδείας βασισόμενο στον νόμο 3848/2010 προσδιορίζει τα τυπικά προσόντα του μέντορα τα οποία είναι:

- Κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση
- Εκπαίδευση και επάρκεια σε σύγχρονες εφαρμογές τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων (ΤΠΕ)
- Δυνατότητα να ανταπεξέλθει σε καινοτόμες δράσεις
- Πενταετής τουλάχιστον διδακτική προϋπηρεσία
- Γνώση της κουλτούρας του οργανισμού

Επομένως ένας επιτυχημένος μέντορας επιβάλλεται να είναι ένα άτομο το οποίο γνωρίζει πολύ καλά τον οργανισμό και πιθανόν να μπορούσε επίσης να αναδειχθεί σε έναν

αποτελεσματικό ηγέτη. Ένας ικανός μέντορας έχει υιοθετήσει την κουλτούρα και τις αξίες του οργανισμού (Κλαυδιανού, 2019).

Καταληκτικά, είναι φανερό πως τόσο η προσωπικότητα του μέντορα, η ικανότητά του να καθοδηγήσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, όσο και τα πλούσια τυπικά του προσόντα μαζί με τον βαθμό ταύτισής του με τις αξίες του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθορίζουν το ποσοστό επιτυχίας του μεντορισμού, την επαγγελματική εξέλιξη του νέου εκπαιδευτικού και την απόφαση παραμονής στο εκπαιδευτικό επάγγελμα.

## 1.5 Μοντέλα μεντορείας (mentoring)

Κεντρικό σημείο για την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, αποτελεί η μελέτη των διαφόρων μοντέλων μεντορείας. Στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται μια πληθώρα μοντέλων, τα οποία στην πλειοψηφία τους διατυπώθηκαν και θεμελιώθηκαν την δεκαετία του 1980, την εποχή δηλαδή που το mentoring πέρασε ως θεσμός από τις επιχειρήσεις, στην εκπαίδευση και αποδόθηκε στα Ελληνικά ως συμβουλευτική καθοδήγηση, μεντορεία ή μεντορισμός. Παρόλο που τα πρώτα μοντέλα μεντορείας θεωρούνται πλέον πεπερασμένα, αξίζει να αναφερθούν για το λόγο ότι αποτέλεσαν τον θεμελιώδη «λίθο» στην δομική εξέλιξη των σύγχρονων μοντέλων μεντορείας.

Οι Maynard and Furlong (1993), αναφέρουν τρία μοντέλα μεντορικής

- α) **της μαθητείας** (apprenticeship model),
- β) **των δεξιοτήτων** (competence model) και
- γ) **του αναστοχασμού** (reflection model).

Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, οι δεξιότητες μαθαίνονται με τη μίμηση των έμπειρων εκπαιδευτικών από την πλευρά των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ενώ εφαρμόζεται μία επιτηρούμενη και καθοδηγούμενη εξάσκηση. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η συνεργατική διδασκαλία και τα οφέλη της που προκύπτουν από την μίμηση και την εξάσκηση, ενώ το μειονέκτημα είναι η έλλειψη χρόνου για να πραγματοποιηθεί αυτή η συνεργατική διδασκαλία.

Στο δεύτερο μοντέλο, των δεξιοτήτων, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός εφαρμόζει τον τρόπο διδασκαλίας που έχει ήδη προκαθοριστεί και προτυποποιηθεί από τον μέντορα.

Παράλληλα ο μέντορας παρατηρεί τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό και του παρέχει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση. Το μεγαλύτερο όμως μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία δεν διευκρινίζεται με ποιον τρόπο θα παρέχεται ώστε να μην εμποδίζει ή ακυρώνει την διαδικασία της ανατροφοδότησης. *«Η αξιολόγηση θα πρέπει να καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες και να καλλιεργεί εσωτερικά κίνητρα για αυτοβελτίωση, να προάγει την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την αναγνώριση της προσφοράς του αλλά και από την παροχή κινήτρων για προσφορά καλού και ωφέλιμου έργου»* (Sapountzakis, 2018,pp 172).

Τέλος, στο μοντέλο του αναστοχασμού, ο μέντορας ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει μόνος του την διδασκαλία και να αναλάβει την ευθύνη των εκπαιδευτικών πρακτικών του, ενώ παράλληλα εισάγει το στοιχείο του αναστοχασμού για την διαδικασία της διδασκαλίας. Σε αυτό το μοντέλο προωθείται η ανάπτυξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, μέσα σε κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ελευθερίας κινήσεων.

Τα μοντέλα των Cochran-Smith και Paris (1995), διακρίνουν το mentoring ως **μετάδοση γνώσης** (knowledge transmission) και ως **μετασχηματισμό γνώσης** (knowledge transformation). Το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης, αντιλαμβάνεται τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό ως παθητικό αποδέκτη γνώσης, εισάγοντας μια μονόδρομη κατεύθυνση εκπαίδευσης από τον μέντορα προς τον εκπαιδευτικό. Το μοντέλο μετασχηματισμού της γνώσης, υποστηρίζει ότι ο μέντορας οδηγεί τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στην κατάκτηση της μάθησης, μέσω της γνώσης και εμπειρίας που του παρέχει ο μέντορας. Στην ίδια λογική κινείται και η Feiman-Nemser (1996), διαχωρίζοντας το mentoring σε **συμβατικό** (conventional) και σε **εκπαιδευτικό** (educative), υιοθετώντας όπως και οι Cochran-Smith και Paris (1995) για το συμβατικό μοντέλο την μονόδρομη κατεύθυνση γνώσης και για το εκπαιδευτικό μοντέλο την - από μέρους του εκπαιδευτικού- κατάκτηση της μάθησης με την υποστήριξη του μέντορα.

Ο Hudson (2004), καταγράφει το **μοντέλο των πέντε παραγόντων** (five factor model), όπου οι παρακάτω παράγοντες είναι καθοριστικοί για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας του mentoring:

α) **Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα** (personal attributes), τα οποία ενδυναμώνουν την διαδικασία της μεντορείας. Ειδικότερα, εφόσον η μεντορική διαδικασία



λαμβάνει χώρα μέσα σε μία κοινότητα μάθησης, είναι αναπόφευκτο ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα διευκολύνουν την ίδια τη μάθηση.

β) **Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος** (system requirements). Όταν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί εισάγονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θα χρειαστεί να κατανοήσουν τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μέντορες μπορούν να παρέχουν πολύτιμη βοήθεια για την κατανόηση του συστήματος και να συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

γ) **Η παιδαγωγική κατάρτιση του μέντορα** (pedagogical knowledge), η οποία θεωρείται απαραίτητη για να καταφέρει να μεταδώσει νέες διδακτικές πρακτικές, να καθοδηγήσει σε ζητήματα όπως διαχείριση της σχολικής τάξης, οργάνωση χρόνου διδασκαλίας, προετοιμασία κ.α.

δ) **Η δημιουργία/ παροχή προτύπου** (modelling) αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται άμεσα με χαρακτηριστικά του μέντορα όπως ενθουσιασμός για την διδασκαλία, διαχείριση συγκρούσεων, ευχέρεια λόγου κ.α. Μέσα από την διαδικασία της μίμησης του μέντορα από τον νέο εκπαιδευτικό, σχηματίζεται ένα πρότυπο εκπαιδευτικού για τον νεοεισερχόμενο που τείνει να εξιδανικεύσει ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας του και την παρουσία του γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης.

ε) **Η παροχή ανατροφοδότησης** (feedback) είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες διότι διευκολύνει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν και να βελτιώσουν την πρακτική τους μετά από τις υποδείξεις του μέντορά τους.

Άλλες μελέτες, όπως των Jones & Brown (2011), αναφέρουν δύο μοντέλα, το **παραδοσιακό μοντέλο** (traditional model) και το **μοντέλο αμοιβαιότητας** (reciprocity model). Το παραδοσιακό τονίζει την δυαδική σχέση μεταξύ του μέντορα και του «μεντορευόμενου», ενώ βασίζεται στην μονομερή μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων από τον μέντορα, ο οποίος υιοθετεί την ιδιότητα του έμπειρου και αναπόφευκτα του μεγαλύτερου σε ηλικία. Ο «μεντορευόμενος» αποδέχεται την γνώση και την καθοδήγηση του μέντορά του, αναγνωρίζοντας τον ως ανώτερο σε ιεραρχία και κατεξοχήν αρμόδιο και υπεύθυνο για την εκπαίδευσή του. Κατά τη διάρκεια του παραδοσιακού mentoring ωφελούνται μόνο οι «μεντορευόμενοι» (Jones & Brown, 2011). Στην αντίθετη κατεύθυνση κινείται το μοντέλο αμοιβαιότητας, όπου η δυαδική σχέση διέπεται από αλληλοσεβασμό, συνεργασία, διαμοιρασμό γνώσης και εμπειρίας. Ο «μεντορευόμενος» μέσα από μια αμφίδρομη

συνεργασία, αναστοχάζεται, εξελίσσεται και αναπτύσσεται επαγγελματικά. Οι αποφάσεις για την πορεία της μεντορικής σχέσης, τους στόχους και την εξέλιξή της καθορίζονται και από τα δύο μέρη (Jones & Brown, 2011).

Ο Σαλβαράς (2013), σε μία προσπάθεια να υιοθετήσει στοιχεία από τις παραπάνω θεωρίες, προτείνει τρία μοντέλα:

α) **το μοντέλο της μαθητείας**, όπου ο μέντορας είναι ένας εξειδικευμένος δάσκαλος αποτελώντας πρότυπο για τον νέο εκπαιδευτικό, ο οποίος τον μιμείται και εξασκείται στην διδασκαλία με την επιτήρηση του μέντορα

β) **το μοντέλο των δεξιοτήτων**, όπου η μάθηση της διδασκαλίας απαιτεί μία προκαθορισμένη πρακτική εκπαίδευση, μέσα από την οποία αποκτούνται όλες οι απαιτούμενες δεξιότητες. Ταυτόχρονα ο μέντορας επιβλέπει τον «μεντορευόμενο» και του παρέχει την ανατροφοδότηση που χρειάζεται, με σκοπό την βελτίωση της πρακτικής του

γ) **το μοντέλο του αναστοχασμού**, όπου ο μέντορας αναλαμβάνει τον ρόλο του κριτικού και υποστηρικτικού φίλου, που ωθεί τους νέους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν σχετικά με τον τρόπο και την οργάνωση της διδασκαλίας τους.

## 1.6 Είδη μεντορείας (mentoring)

Τα βασικά είδη και οι μορφές που μπορεί να λάβει το mentoring καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο και τη δομή του. Έτσι, οι βασικότερες διακρίσεις που εντοπίζουμε είναι οι ακόλουθες:

- 1) τυπικό (peer mentoring) και άτυπο mentoring
- 2) εσωτερικό και εξωτερικό mentoring,
- 3) ατομικό και ομαδικό
- 4) διά ζώσης και διαδικτυακό (e-mentoring)
- 5) βραχείας διάρκειας (short term) και μακράς διάρκειας (long term) και
- 6) μεικτό σχήμα που περιλαμβάνει συνδυασμό πολλών από τα παραπάνω (*Οδηγός εφαρμογής εκπαιδευτικής συμβουλευτικής - Mentoring*, 2015)

Επιπλέον αξίζει να αναφερθούμε και στο αντίστροφο mentoring, το οποίο για λόγους που θα αναλυθούν παρακάτω, τείνει να καταλάβει μία θέση στα είδη του mentoring.

**Το άτυπο mentoring:** Συνήθως είναι παραδοσιακό, ατομικό. Η σχέση του καθοδηγούμενου με το μέντορα ξεκινά σταδιακά και είναι δύσκολο να εντοπίσουμε την ακριβή χρονική στιγμή της έναρξής της. Η σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου δεν προωθείται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό ή κάποιον διευθυντή, αλλά προκύπτει αυθόρμητα στο χώρο του σχολείου. Αυτός ο τύπος μεντορείας έχει ως βάση τον συνδυασμό της ανάγκης παροχής υποστήριξης του μέντορα και την αναζήτηση καθοδήγησης του «μεντορευόμενου». Σε αυτή την περίπτωση, η μεντορική σχέση είναι μακροπρόθεσμη και χαρακτηρίζεται από οικειότητα, και εξοικείωση. Ο μέντορας αντιλαμβάνεται τον «μεντορευόμενο» του ως τη «νεότερη εκδοχή» του και ως «διάδοχο». Σε αυτόν τον τύπο η εμπιστοσύνη χτίζεται σταδιακά και λόγω της αυθόρμητης έναρξης της σχέσης, η αποδοχή των συμβουλών του μέντορα είναι δεδομένη, ενώ η πρόοδος του «μεντορευόμενου» είναι άμεση.

**Το τυπικό mentoring** συνήθως ξεκινάει από προτροπή του εκπαιδευτικού οργανισμού ή συμπεριλαμβάνεται στις διαδικασίες ένταξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το mentoring αποτελεί σε αυτήν την περίπτωση μέρος της κουλτούρας και ενεργός θεσμός του οργανισμού. Πραγματοποιείται από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και μπορεί να το συναντήσουμε και ως peer mentoring. Το τυπικό mentoring συνήθως πραγματοποιείται σε ατομικό επίπεδο, ωστόσο όταν συναντάται σε ομαδικό επίπεδο, τότε παίρνει τη μορφή επίσημης εκπαίδευσης ή σεμιναρίων που πραγματοποιούνται από έμπειρους μέντορες και αποτελεί τις περισσότερες φορές εργαλείο εκμάθησης διαδικασιών που οδηγούν και σε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

**Το εσωτερικό mentoring** οργανώνεται μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και πραγματοποιείται από μέντορες που εργάζονται ήδη εκεί. Παράλληλα με την εργασία του ο μέντορας αναλαμβάνει την καθοδήγηση ενός νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, αλλά και την ανάπτυξη μιας κατευθυνόμενης συνεργασίας που έχει ως κύριο σκοπό την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

**Το εξωτερικό mentoring** αντιθέτως, ανατίθεται σε εξωτερικούς συνεργάτες ή εταιρίες outsourcing που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν όλες τις διαδικασίες του mentoring προς όφελος των μη αρχάριων εκπαιδευτικών. Οι μέντορες αυτοί συνήθως είναι εκπαιδευμένοι να παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση έναντι αμοιβής, ενώ πολλές φορές βλέπουμε να λήγει η μεντορική σχέση που αναπτύσσεται με τους εκπαιδευτικούς, παράλληλα με τη λήξη της σύμβασης τους με τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο τύπος αυτός του mentoring είναι ευρέως

διαδεδομένος σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς που εμπιστεύονται την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού τους σε επαγγελματίες και επιδιώκουν να δημιουργήσουν ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης.

**Στο ατομικό mentoring**, η σχέση που δημιουργείται μεταξύ του μέντορα και του «μεντορευόμενου» αποσκοπεί στην διερεύνηση προσωπικών αλλά και επαγγελματικών ζητημάτων. Στην πραγματικότητα, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καθοδηγείται από κάποιον ομότιμο. Δηλαδή, η συμφωνία μάθησης μεταξύ των mentor-mentee υφίσταται με σκοπό τη δημιουργία μιας στενής και συνεργατικής σχέσης του ενός με του άλλου (one to one).

**Το ομαδικό mentoring**, πραγματοποιείται σε ομάδες ατόμων και ο μέντορας στην προκειμένη περίπτωση θα πρέπει να διαθέτει πιο ειδικές γνώσεις σε θέματα ψυχολογίας της ομάδας (*Οδηγός εφαρμογής εκπαιδευτικής συμβουλευτικής - Mentoring*, 2015). Αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτού του τύπου mentoring είναι ο αμφίδρομος διαμοιρασμός ιδεών, δεξιοτήτων, εμπειριών και καθοδήγησης μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

**Το διαδικτυακό mentoring** (e- mentoring) αναπτύχθηκε παράλληλα με την ανάπτυξη των τεχνολογιών επικοινωνίας και συναντάται σε σύγχρονες κοινωνίες. Παρέχεται από μεγάλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ιδιωτικούς ή δημόσιους με σκοπό την εξοικονόμηση χρόνου. Κατά τα άλλα ακολουθεί την ίδια μεθοδολογία με το **δια ζώσης πρόγραμμα mentoring**, δίδοντας όμως την ευκαιρία παρακολούθησης και αλληλεπίδρασης και σε νέους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε δυσπρόσιτα μέρη.

Το **short term mentoring**, ή αλλιώς βραχείας διάρκειας, είναι πρόγραμμα mentoring μικρής διάρκειας και εκλαμβάνει πολλές φορές την μορφή του coaching, δηλαδή της εκμάθησης τυπικών διαδικασιών με σαφείς απαιτήσεις και στόχους, ενώ το **long term mentoring** έχει μεγάλη διάρκεια και αποτελεί την ουσιαστική διαδικασία mentoring όπου δίνεται ο χρόνος να αναπτυχθεί η σχέση μέντορα – «μεντορευόμενου» (mentee) και να εκπληρωθούν οι στόχοι του τελευταίου.

## 1.7 Αντίστροφο Mentoring

Οι δημογραφικές αλλαγές και η συνακόλουθη διαφοροποίηση των ομάδων εργαζομένων σε οργανισμούς, απαιτούν την αλλαγή προσέγγισης στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την αναζήτηση νέων μεθόδων, προσαρμοσμένων στις σύγχρονες προκλήσεις. Μία από αυτές τις μεθόδους είναι το αντίστροφο mentoring. Το αντίστροφο mentoring, είναι η ακολουθία μιας αντίστροφης διαδρομής καθοδήγησης, δηλαδή ο μέντορας καθοδηγείται από έναν νεότερο. Η διαδικασία αυτή αφήνει περιθώρια αναγνώρισης των κενών γνώσης που ενδέχεται να υπάρχουν και από τις δύο πλευρές, προωθώντας την κάλυψη τους μέσα από αυτή την σχέση εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου, με τη διαφορά ότι αγνοεί τον κανόνα της μεγαλύτερης ηλικίας του μέντορα που συναντάμε έως τώρα.

Υποστηρίζεται ότι το αντίστροφο mentoring λειτουργεί και είναι αποδοτικό, μόνο όταν αναγνωριστεί από τους παλαιότερους το γεγονός ότι οι νεότεροι έχουν γνώσεις που μπορούν να μοιραστούν. Προηγούμενες έρευνες αποκαλύπτουν ότι η εφαρμογή της αντίστροφης καθοδήγησης έχει κερδίσει ευρεία αποδοχή τόσο σε εταιρικά όσο και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (Carter, 2004). Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η αντίστροφη καθοδήγηση πρέπει να είναι δομημένη, με καθορισμένους χρόνους συναντήσεων, συγκεκριμένους στόχους και συγκεκριμένη διάρκεια (Chivaka, 2017). Αρχίζουν να προτείνουν το αντίστροφο mentoring ως ένα υψηλού επιπέδου εργαλείο στη διαδικασία καθοδήγησης και στον εκπαιδευτικό χώρο (Carter, 2004). Θεωρείται μία από τις πλέον σύγχρονες μεθόδους δημιουργίας δέσμευσης και καλλιέργειας ηγετικών ταλέντων της γενιάς Y (γεννημένοι 1980-2000), καθώς είναι πασιφανές ότι οι οργανισμοί χρειάζονται ένα ισχυρό μέσο διατήρησης και ανανέωσης της ηγεσίας (Hernandez et al., 2018).

Μερικά από τα οφέλη του αντίστροφου mentoring σύμφωνα με τον Chivaka (2017), είναι η υιοθέτηση νέων ιδεών και η πτώση των ιεραρχικών τειχών που υψώνονται γύρω από τους παλαιότερους και εμπειρότερους υπαλλήλους. Επίσης, το αντίστροφο mentoring φαίνεται να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ανταλλαγή γνώσεων, τη δημιουργία δέσμευσης, την ανάπτυξη ηγεσίας και πρωτίστως, την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των γενεών, που βασίζονται στην αμοιβαία αποδοχή (Gadomska-Lila, 2020). Τα οφέλη θα μπορούσαν επίσης να περιλαμβάνουν πρόσβαση σε πληροφορίες, επαγγελματική εκτίμηση και επαγγελματικό σεβασμό, προσωπική ολοκλήρωση και ικανοποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη, βελτιωμένο ηθικό και χαμηλό βαθμό εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Harvey et al., 2009).

Έρευνα των Breck et al. (2018), αναδεικνύει τρία θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική σύνδεση μεταξύ των διαφορετικών γενεών, που προκύπτει από το αντίστροφο mentoring:

- αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς οικοδομούν εμπιστοσύνη στην τεχνολογική χρήση· και των νεαρών ενηλίκων, καθώς αναπτύσσουν ηγετικές δεξιότητες και μια επιταχυνόμενη πορεία σταδιοδρομίας, μέσω της καθοδήγησης
- κατάργηση των ηλικιακών στερεότυπων
- δέσμευση και ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των γενεών.

Η έρευνα επίσης υποστηρίζει, ότι το αντίστροφο mentoring μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα περιβάλλοντα, για τη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης των ηλικιωμένων, με την ανάπτυξη διαγενεακών συνδέσεων και την αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας από τους ηλικιωμένους (Breck et al., 2018). Το αντίστροφο mentoring δίνει την ευκαιρία στους παλαιότερους να μάθουν από τους νεότερους και να συμβαδίσουν στη χρήση νέων τεχνολογιών και στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Ωστόσο για να είναι αποτελεσματικό το αντίστροφο mentoring, θα πρέπει οι μέντορες αλλά και οι «μεντορευόμενοι» να έχουν κατανοήσει τους ρόλους τους, τις ευθύνες τους και τον σκοπό του προγράμματος (Chivaka, 2017).

Μελλοντικές έρευνες πρέπει να εξετάσουν τον βαθμό δέσμευσης των νέων εκπαιδευτικών στη λειτουργία του αντίστροφου mentoring και το πως οι ηλικιακές προκαταλήψεις μπορεί να επηρεάσουν τις σχέσεις μέσα σε αυτό. Κι αυτό διότι όπως υποστηρίζουν οι Chaudhuri & Ghosh (2012), μια λανθασμένη αντιστοίχιση μέντορα – μεντορευόμενου, μπορεί να οδηγήσει σε σπατάλη πόρων που χρησιμοποιούνται από προγράμματα αντίστροφου mentoring. Επιπλέον θα πρέπει να διερευνηθεί η πιθανότητα εμπλοκής των μαθητών στο αντίστροφο mentoring, με σκοπό να κλείσει το χάσμα γενεών που συναντάται στα σχολεία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν την σκέψη και τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μελλοντικών γενεών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ MENTORING ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

### 2.1 Οι νέοι εκπαιδευτικοί και οι απαιτήσεις της θέσης τους

Οι τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις επέτρεψαν την μαζική είσοδο νέων εκπαιδευτικών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί συνήθως στερούνται εκπαιδευτικής εμπειρίας, γεγονός που τους καθιστά ευάλωτους, χωρίς υψηλή αυτοεκτίμηση και κάποιες φορές ανέτοιμους να αναλάβουν τα απαιτούμενα διδακτικά καθήκοντα. Ο όρος νέος εκπαιδευτικός δεν δείχνει κατ'ανάγκη και το νεαρό της ηλικίας, καθώς πολλά είναι τα παραδείγματα, όπου η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών έρχεται σε μία μέση ηλικία και ενώ οι εκπαιδευτικοί αυτοί ενδέχεται να έχουν ήδη απασχοληθεί σε άλλα επαγγέλματα.

Στην Ελλάδα, ο νόμος προβλέπει ότι ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, καλείται από την υπηρεσία του και πρέπει μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να παρουσιαστεί και να μπει στη σχολική αίθουσα. Στην πράξη, αυτή η διαδικασία δεν επιτρέπει καμία τυπική υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού, επίβλεψη και ένα δοκιμαστικό στάδιο. Οι νέοι εκπαιδευτικοί από την πρώτη μέρα της εργασίας τους, καλούνται να επιλύσουν προβλήματα, όπως η διαχείριση της τάξης, η οργάνωση και ο σχεδιασμός των μαθημάτων, η τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και η κάλυψη της διδακτέας ύλης, η επικοινωνία με τους γονείς, η συνεργασία με τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/τρια.

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, περιγράφουν την είσοδό τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα πραγματικό σοκ (McCormack & Thomas, 2003), ενώ ήδη ο Lortie (1974), περιέγραψε τα πρώτα βήματα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως δίλημμα πνιγμού ή κολύμβησης. Οι συντριπτικά αντίξοες συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, παρόλο που οι ίδιοι μπορεί να διακατέχονται από ισχυρή αφοσίωση και υψηλό σθένος, δυστυχώς σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Είναι λογικό ότι η εργασιακή δέσμευση και αγάπη για το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, μέχρι ένα συγκεκριμένο σημείο, μπορεί να προστατεύσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό από την επαγγελματική εξουθένωση, όταν όμως ξεπεραστεί το κρίσιμο αυτό σημείο, εξακολουθεί η επαγγελματική εξουθένωση να βρίσκεται παρούσα και απειλητική για το μέλλον του νέου εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2005), τα ποσοστά αισθήματος φθοράς στους νέους εκπαιδευτικούς συνεχώς αυξάνονται και η επιθυμία παραμονής στο επάγγελμα μειώνεται δραματικά (Perie, 1997). Ερευνητικές μελέτες σε σχολικές περιοχές της Βόρειας Αμερικής έχουν αποδείξει ότι περίπου το 40-50% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα, κατά τα πρώτα πέντε χρόνια της διδασκαλίας τους (Ingersoll and Smith, 2003). Οι απαιτήσεις της θέσης είναι πολλές, οι δυσμενείς συνθήκες εργασίας, το κακό κλίμα του οργανισμού, η υπερφόρτωση εργασίας και οι ασαφείς ρόλοι που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί, οδηγούν τελικά σε άγχος και εξάντληση (Chang, 2009).

Το άγχος των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη Σακκά (2020), προέρχεται από παράγοντες συνήθως εξωτερικούς που αδυνατούν οι ίδιοι να ελέγξουν, όπως

- Προβλήματα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές
- Η έλλειψη καθοδήγησης σχετικά με αναλυτικά προγράμματα και διαδικασίες
- Η δυσκολία διαχείρισης της τάξης και των συγκρούσεων
- Πολυπληθείς τάξεις και δυσκολία παρακίνησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών
- Η έλλειψη αυτονομίας και ο αυξημένος φόρτος εργασίας
- Η οργάνωση της ύλης και η έγκαιρη κάλυψή της
- Η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης και ο φόβος της αξιολόγησης
- Οι προβληματική επικοινωνία με τους γονείς
- Οι σχέσεις με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή, οι συνεργασίες, οι εντάσεις και οι αντιπαράθεσεις στο σύλλογο διδασκόντων.

Είναι φυσικό και επόμενο οι παραπάνω παράγοντες να επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών αρνητικά και να δοκιμάζουν τις αντοχές τους. Απέναντι σε αυτή την αντίξοχη πραγματικότητα και χωρίς καθόλου υποστήριξη, οι νέοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μηχανισμούς επιβίωσης, αδιαφορούν για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, γίνονται συντηρητικοί, αντιμετωπίζουν μηχανικά τους μαθητές και αμύνονται με κλείσιμο στον εαυτό τους, στο «αυτόνομο θερμοκήπιο» της τάξης τους (Κατσουλάκης, Σ., 1999).



## 2.2 Η ανάγκη υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν πολλαπλές ανάγκες στήριξης, τόσο σε επαγγελματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, όσο και σε ψυχολογικό. Για την κάλυψη αυτών των αναγκών, μπορούν να απευθύνονται στον μέντορα, ο οποίος παρέχει την απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη ώστε να ανταποκριθούν στην πρώτη τους επαφή με το επάγγελμα. Παρέχει επίσης υποστήριξη για τον τρόπο διδασκαλίας, την διαχείριση της σχολικής τάξης, αλλά και επαγγελματική υποστήριξη για την ανάπτυξη και την ομαλή ένταξή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η μελέτη των Sacks και Brady (1985) υποδεικνύει την ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση της πορείας τους από κάποιο σύμβουλο. Επίσης ο Lortie (1974), διαπίστωσε πως οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί, διακατέχονται από το σύνδρομο του Ροβινσώνα Κρούσου, δηλαδή νιώθουν μόνοι και απομονωμένοι στις σχολικές αίθουσες την ώρα που προσπαθούν να οικοδομήσουν την επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή. Αποφεύγουν να ζητήσουν βοήθεια από συναδέλφους, λόγω ανασφάλειας, ενώ παράλληλα επιθυμούν να αποκτήσουν επαγγελματική αυτονομία και ισότητα με τους συναδέλφους τους (Lortie, 1974). Δικαίως οι Fullan και Hargreaves (1996), τονίζουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, η κουλτούρα του σχολείου προσδιορίζεται ως άτονα συνεργατική ή απλώς συνεργατική.

Οι Ostroff and Kozlowski (1993), υποστηρίζουν ότι ο μεντορισμός επιδρά αποφασιστικά στους μεντορευόμενους, χρονικά αμέσως μετά από την ένταξή τους στον οργανισμό. Παρόλο που το πρώτο αυτό χρονικό διάστημα είναι και το πιο καθοριστικό για την ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών, είναι και αυτό κατά το οποίο, θεωρείται μάλλον απίθανο να συγκροτήσουν αυθόρμητες συνεργασίες και σχέσεις με συναδέλφους, εξαιτίας της έλλειψης αυτοπεποίθησης, αλλά και της έλλειψης χρόνου, αφού παλεύουν να βρουν το δρόμο τους και ένα στήριγμα στον οργανισμό.

Οι Hoigaard et al. (2012), υποστηρίζουν ότι μια άτυπη συμβουλευτική καθοδήγηση είναι απαραίτητη και συναντάται συχνά στο σχολικό περιβάλλον. Παραταύτα, θα πρέπει να καθιερωθεί επίσημη συμβουλευτική καθοδήγηση που θα βασίζεται σε συναδέλφους των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Εντοπίζουν επίσης τα θετικά οφέλη που προκύπτουν από αυτήν την καθοδήγηση, τα οποία συνδέονται άμεσα με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, την ικανοποίηση από την εργασία, την δέσμευση στους στόχους του σχολείου και την υψηλότερη

απόδοση και παραγωγικότητα (Høigaard et al., 2012). Τέλος, θεωρούν ότι ο μειωμένος φόρτος εργασίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι μια πάγια τακτική κατά το πρώτο τους έτος διδασκαλίας, για να καταφέρουν να εστιάσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό στο διδακτικό τους ρόλο και να προβληματιστούν για τις διδακτικές πρακτικές που πρόκειται να εφαρμόσουν.

Οι Armstrong et al. (2002), υποστηρίζουν ότι η βαθύτερη εστίαση στις ανάγκες των «μεντορευόμενων», οδηγεί αναπόφευκτα σε μία ανάπτυξη εξατομικευμένων μεθόδων προσέγγισης αυτών, αντί να υιοθετεί μία προκαθορισμένη προσέγγιση ίδια για όλους.

Συμπερασματικά, από τους περισσότερους ερευνητές, έχει τονιστεί η ανάγκη υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε επάγγελμα κατά την ανάληψη καθηκόντων των εργαζομένων. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ιδανικά αυτή η ανάγκη υποστήριξης θα μπορούσε να ικανοποιηθεί, με την κατάλληλη διαδικασία αντιστοίχισης μεντόρων και «μεντορευόμενων», σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που έχει οριοθετήσει τα καθήκοντα των μεντόρων, μέσα από την συγκρότηση ενός οργανωμένου προγράμματος μεντορισμού.

### 2.3 Η διαδικασία αντιστοίχισης των νέων εκπαιδευτικών με τους μέντορες

Ο μέντορας και ο «μεντορευόμενος» συνδέονται και συνεργάζονται, αποτελώντας μία δυάδα, μια ομάδα που λειτουργεί δυναμικά και αλληλένδετα, κάποιες φορές υποχρεωτικά και κάποιες με μία χημεία στην σχέση σύνδεσης, που εμπνέεται και εμπνέει. Η δημιουργία αυτού του ζεύγους συνεργασίας, το ταίριασμα μέντορα και «μεντορευόμενου», μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία ή αποτυχία της όλης διαδικασίας της μεντορείας. Μελετώντας την βιβλιογραφία για το mentoring, συχνά υποστηρίζεται ότι το ποιοτικό ταίριασμα-αντιστοίχιση, ενδεχομένως να επηρεάζει το αποτέλεσμα του mentoring. Πολλές φορές οι αστοχίες στην αντιστοίχιση οδηγούν σε δυσαρέσκεια, θυμό, καχυποψία και κακή συνεργασία. Για αυτούς τους λόγους επιδιώκεται η βέλτιστη αντιστοίχιση, ώστε να αποκομίζουμε τα μέγιστα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, τους οργανισμούς και τους μαθητές.

Η Phillips-Jones (1983), αναγνώρισε την διαδικασία επιλογής και αντιστοίχισης των δυάδων μεντόρων-μεντορευόμενων ως ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια που είναι κρίσιμα

για την επιτυχία τέτοιων συστημάτων. Η απορία βέβαια συνεχίζει να αιωρείται, για το πως θα μπορούσαν τα επίσημα μοντέλα αντιστοίχισης να υπερνικήσουν τις όποιες δυσκολίες που βασίζονται στον ξεχωριστό ανθρώπινο χαρακτήρα και προσωπικότητα. Ελάχιστες προσεγγίσεις αντιστοίχισης αναγνωρίζουν ως σημαντική αυτήν την χημεία στη σχέση σύνδεσης, που προαναφέρθηκε, παρόλο που περιστασιακά αναγνωρίζονται διάφοροι διαπροσωπικοί παράγοντες σημαντικοί για την αντιστοίχιση, όπως η συμπάθεια (Kizilos, 1990). Πολλές φορές οι μέντορες τείνουν να είναι πολύ πιο έμπειροι, με τεράστια προϋπηρεσία, γεγονός που αποτελεί παράγοντα φόβου και σύγκρισης για τον «μεντορευόμενο». Εάν αυτό το χάσμα εμπειρίας που παρατηρείται είναι πολύ μεγάλο, μπορεί η αντιστοίχιση να χαρακτηριστεί μη παραγωγική και να χρειαστεί η όλη διαδικασία να τερματιστεί.

Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου του Sussex, προτείνονται τέσσερις βασικοί τρόποι για να πραγματοποιηθεί η αντιστοίχιση μεντόρων και «μεντορευόμενων»:

**Αντιστοίχιση διαχειριστή** - Παρατηρείται ένας υπεύθυνος προγράμματος, ή αλλιώς διαχειριστής που έχει τον έλεγχο της διαδικασίας αντιστοίχισης. Αυτή η καθοδηγούμενη μορφή αντιστοίχισης χρησιμοποιείται όταν οι στόχοι του προγράμματος mentoring είναι υψηλοί. Ο μέντορας πιθανότατα να είναι πολύ έμπειρος και ο «μεντορευόμενος» να διαθέτει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για να αναδειχθεί σε πολύτιμο στέλεχος.

**Μαζική αντιστοίχιση** - Στην μαζική αντιστοίχιση, ένας διαχειριστής μπορεί να αντιστοιχίσει μεγάλο αριθμό μεντόρων και «μεντορευόμενων» ταυτόχρονα. Αυτός ο τρόπος εξοικονομεί χρόνο, έχει όμως πολλά μειονεκτήματα γιατί δεν λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικότητες των μεντόρων, ούτε και των «μεντορευόμενων». Μπορεί να χαρακτηριστεί και ως τυχαία αντιστοίχιση.

**Επιλογή μέντορα από τον «μεντορευόμενο»** - Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στους μεντορευόμενους να επιλέξουν τον μέντορά τους, αφού πρώτα λάβουν πληροφορίες για τις ικανότητες των μεντόρων. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής, είναι η δέσμευση του «μεντορευόμενου» για την επιτυχία της μεντορικής σχέσης. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο μειονέκτημα, είναι η τάση των «μεντορευόμενων» να επιλέγουν μέντορες με τους οποίους νιώθουν ότι ταυτίζονται, με αποτέλεσμα να μην εκτίθενται σε διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις και οπτικές.

**Υβριδική-αυτοματοποιημένη αντιστοίχιση** - Αυτή η μέθοδος καινοτομεί χρησιμοποιώντας λογισμικά προγράμματα και υπολογιστικές εφαρμογές στις οποίες καταχωρούνται δεδομένα προτιμήσεων και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των μεντόρων και «μεντορευόμενων». Στη συνέχεια γίνεται μια αυτόματη πιθανή αντιστοίχιση, η οποία βασίζεται σε μια αξιολόγηση συμβατότητας των ζευγών, βάση των χαρακτηριστικών τους. Σε αυτό το στάδιο αναγνωρίζεται η κρίσιμη συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα και συγκεκριμένα του διαχειριστή του προγράμματος, ο οποίος συνδυάζει την αντικειμενικότητα των πληροφοριακών συστημάτων και την γνώση των εύθραυστων ανθρώπινων σχέσεων, που δεν μπορούν να αποδοθούν ως βαθμός, από ένα πληροφοριακό σύστημα.

Η χρήση των πληροφοριακών συστημάτων δεν αποτελεί απόλυτη λύση του γρίφου αντιστοίχισης προσωπικοτήτων, αλλά μία πρώτη βοήθεια με σκοπό την εξοικονόμηση χρόνου, όταν οι μέντορες και οι «μεντορευόμενοι» ξεπερνούν τις εκατοντάδες ή χιλιάδες, όπως θα συνέβαινε σε ένα πρόγραμμα μεντορισμού, σε ένα εθνικού επιπέδου εκπαιδευτικό σύστημα. Μερικά γνωστά λογισμικά mentoring είναι τα MentorcliQ, PushFar, Mentorink, Mentornity, Appreiz, Graduway, Chronus, MentorYou και πολλά άλλα (*Best Mentoring Software 2022*).

## 2.4 Τα οφέλη από τη σχέση μέντορα – «μεντορευόμενου»

Ο Heung-LING (2003), τονίζει ότι μια από τις προτεραιότητες του mentoring είναι το χτίσιμο ισχυρών σχέσεων μεταξύ μέντορα και «μεντορευόμενου». Επιπλέον οι διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί προσεγγίζουν αυτή τη δυαδική σχέση από διαφορετική πλευρά κάθε φορά. Άλλοτε από την πλευρά του μέντορα, άλλοτε από του «μεντορευόμενου» και κάποιες φορές από την πλευρά του εκπαιδευτικού οργανισμού που αναμφισβήτητα ωφελείται ή βλάπτεται από την εξέλιξη της σχέσης αυτής. Η πολυπλοκότητα της αναπτυσσόμενης σχέσης μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων μερών, αναγκάζει την προσήλωση στα οφέλη αυτής της σχέσης και στη διάρκειά της, που μπορεί να κυμανθεί από 2 έως και 10 χρόνια ή και περισσότερο. Κατά το χρονικό αυτό διάστημα οι σχέσεις διαρκώς μεταβάλλονται, εξελίσσονται και αναπτύσσονται, κυφορώντας αλληπάλλληλα οφέλη που έρχονται στο φως σταδιακά, κατά τη διάρκεια αυτής της σχέσης.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά οφέλη των μεντορευόμενων, οι έρευνες αναδεικνύουν οφέλη που σχετίζονται με ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, με εποικοδομητική ανατροφοδότηση,

με αξιολόγηση της κριτικής σκέψης για ατομικές διδακτικές πρακτικές (Ehrich et al., 2004). Επιπλέον σύμφωνα με τους Bullough et al. (2004), οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με την βοήθεια του μέντορα τα αρνητικά συναισθήματα της αποτυχίας και εστιάζουν περισσότερο στο βασικό τους σκοπό, την μετάδοση γνώσης στους μαθητές τους. Ως αποτέλεσμα οι σχέσεις με τους μαθητές γίνονται πιο παραγωγικές και η τάξη, πολύ πιο εύκολα, διαχειρίσιμη. Από την πλευρά των μεντόρων τα οφέλη δεν περιορίζονται σε ακαδημαϊκά μόνο, αλλά επεκτείνονται στη σφαίρα της συναδελφικότητας, στην βελτίωση της επαγγελματικής δικτύωσης, ακόμη και στον διαμοιρασμό ιδεών μεταξύ μεντόρων (Ehrich et al., 2004).

Το μεγαλύτερο όμως όφελος από την δυαδική σχέση κινείται στο επίπεδο των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του μέντορα και του «μεντορευόμενου». Η σχέση αυτή ωριμάζει στην πορεία του χρόνου και όταν βασίζεται σε γερά θεμέλια γίνεται ποιοτική και αποτελεσματική όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για τον οργανισμό που αναμένει από τους νέους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν επιτυχώς τα καθήκοντά τους και να ικανοποιήσουν τις επιδιώξεις του οργανισμού, που είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται επιτρέπουν επίσης την ανάπτυξη του ταλέντου των εργαζομένων, την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και την αύξηση της αφοσίωσής τους στον οργανισμό.

## 2.5 Παρακίνηση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσω της μεντορείας

Η παρακίνηση μπορούμε να πούμε ότι είναι μια «ενδογενής κατάσταση η οποία δραστηριοποιεί ή υποκινεί τα άτομα προκειμένου να εκπληρώσουν κάποιο στόχο» (Ζαβλάνος, 2002). Επίσης αλληλεπιδρά με τις ανθρώπινες ανάγκες και συσχετίζεται μαζί τους με έναν τρόπο που δεν έχει αποσαφηνιστεί ακόμη.

Σύμφωνα με την θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow, οι ανθρώπινες ανάγκες ιεραρχούνται από ένα κατώτερο επίπεδο σε ένα ανώτερο και κατατάσσονται με τη σειρά σε πέντε κατηγορίες:

1. Φυσιολογικές ανάγκες (τροφή, νερό, στέγη, ύπνος)
2. Ανάγκες ασφάλειας (μονιμότητα εργασίας, περίθαλψη, ασφάλεια οικογένειας)

3. Κοινωνικές ανάγκες (φιλία, ανάγκη να ανήκουν κάπου)
4. Ανάγκες εκτίμησης (αναγνώριση, γόητρο, κύρος, αυτοπεποίθηση)
5. Ανάγκες ολοκλήρωσης-αυτοπραγμάτωσης (πραγματοποίηση επιθυμιών, αυτονομία, δημιουργικότητα, επιτυχία)

Στον εργασιακό χώρο οι περισσότεροι εργαζόμενοι μέσω των αμοιβών ικανοποιούν τις φυσιολογικές ανάγκες, τις ανάγκες ασφάλειας και τις κοινωνικές. Μόνο όμως τα ανώτερα και ανώτατα στελέχη μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ολοκλήρωσης και αυτοπραγμάτωσης και αυτό κυρίως στον ιδιωτικό τομέα (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2012).

Γενικά, η παρακίνηση αποτελεί μια διαδικασία η οποία για να διατηρήσει την αποτελεσματικότητά της θα πρέπει να τροφοδοτείται συνέχεια από την παροχή νέων και καινοτόμων κινήτρων που θα εμπίπτουν στις φιλοδοξίες των εργαζομένων και δεν θα αποκλίνουν από τους στόχους των επιχειρήσεων (Κοσμούλη, 2017), ή των οργανισμών. Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζεται ως το πιο αποφασιστικό στοιχείο για την παρακίνηση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στους διευθυντές-ηγέτες για να υιοθετήσουν πρακτικές στρατηγικές, ώστε να κινητοποιήσουν καθηγητές, στη συνέχεια μαθητές και να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της μάθησης (Han & Yin, 2016).

Πέρα από τα συνηθισμένα κίνητρα, όπως αμοιβή, bonus, βραβεύσεις, επιδόματα θέσης και επιδόματα μεταπτυχιακών σπουδών, τα οποία αποδείχθηκαν αναποτελεσματικά για την παρακίνηση των δημόσιων κυρίως εκπαιδευτικών, όπως αναφέρει ο Rossidis et al. (2016), μπορούν να εφαρμοσθούν τεχνικές θετικής ενίσχυσης ως κίνητρα. Μεγίστης σημασίας είναι επίσης η ανάθεση νέων ρόλων στους εκπαιδευτικούς, με τον εμπλουτισμό των καθηκόντων τους (job enrichment) και την κυκλική ροή-εναλλαγή των θέσεων εργασίας (job rotation) (Kroth, 2006).

Σύμφωνα με τους Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης (2012), ο εμπλουτισμός της θέσης εργασίας αποτελεί μια διαδικασία ανάθεσης νέων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων σε ικανά και παραγωγικά στελέχη. Η αύξηση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων πρέπει να πραγματοποιείται βάσει σχεδιασμού και να αφορά μόνο τα στελέχη που αποδεδειγμένα μπορούν να ανταπεξέλθουν στα αυξημένα καθήκοντα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε

προαγωγή ή απόκτηση ανώτερης θέσης στην ιεραρχία. Στην περίπτωση όμως που δεν επιλέγουν τα κατάλληλα άτομα τότε έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα: εργασιακό άγχος και παραίτηση, φόβο αποτυχίας και αναποτελεσματικότητα.

## 2.6 Κατάρτιση προγραμμάτων μεντορείας στην εκπαίδευση

Οι προσπάθειες που έχουν γίνει για την ανάπτυξη προγραμμάτων μεντορείας είναι μεγάλες, κυρίως όμως πραγματοποιήθηκαν στην Αμερική και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, όπως στην Ιταλία, Κροατία, Ισπανία, Αυστρία, Πορτογαλία, Μάλτα, Ρουμανία, Πολωνία, Σουηδία, είναι υποχρεωτική από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, η παρακολούθηση προγραμμάτων μεντορείας. Η Μεγάλη Βρετανία διαθέτοντας τεράστια εμπειρία σε προγράμματα μεντορείας, θεωρεί ως απαραίτητο χρόνο τυπικής συμβουλευτικής καθοδήγησης τα 3 έτη. Στην Αμερική τα προγράμματα μεντορείας εφαρμόζονται ήδη την τελευταία εικοσαετία, με στόχο την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την Sindelar (1992), η διαδικασία ανάπτυξης προγράμματος mentoring περιλαμβάνει πέντε στάδια.

1. Τον προσδιορισμό της σκέψης του προγράμματος,
2. Την επιλογή των μεντόρων και των «μεντορευόμενων»,
3. Την εκπαίδευση των μεντόρων,
4. Την παρακολούθηση της διαδικασίας καθοδήγησης και
5. Την αξιολόγηση και αναθεώρηση του προγράμματος.

Τα προγράμματα που είχαν περισσότερη επιτυχία σύμφωνα με τους Arends & Rigazio-DiGilio (2000), ήταν αυτά που υπήρξε στενή σχέση και συνεργασία μεταξύ του μέντορα και του «μεντορευόμενου», αυτά που δεν υπήρχε η έννοια της αξιολόγησης για τον «μεντορευόμενο», που έδωσαν έμφαση στην βοήθεια και την υποστήριξη, αλλά και αυτά που αντιμετώπισαν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, περισσότερο ως ένα συνεχές

ταξίδι γνώσης με θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου, παρά ως ένα ειδικό μεμονωμένο γεγονός.

Έπειτα από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων μεντορείας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα οφέλη εστιάζονται στο κομμάτι της κουλτούρας του σχολείου. Σημαντικό πλεονέκτημα για τα σχολεία αποτελεί το γεγονός ότι μέσω της εφαρμογής της μεντορείας δημιουργείται μια κουλτούρα έρευνας –μάθησης και ένα ολιστικό περιβάλλον μάθησης (Renshaw, 2006). Επιπλέον δημιουργείται μια αίσθηση αύξησης της συμμετοχής και της ποιότητας συνεργασίας της ομάδας και καλλιεργείται μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών και υποστήριξης μεταξύ των διοικητικών υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών (Child & Merrill, 2003).

Αναφορικά με την ηγεσία, ο Renshaw (2006), υποστηρίζει ότι παρατηρείται βελτίωση της ηγεσίας, λόγω των δεξιοτήτων που αποκτά ο διευθυντής, δεξιότητες που περιλαμβάνουν κυρίως τη διασύνδεση του σχολείου με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα με σκοπό την αύξηση των δυνατοτήτων πρόσθετης επιμόρφωσης και παρακολούθησης προγραμμάτων co-mentoring (συνκαθοδήγησης). Ουσιαστικά η συνεργατική κουλτούρα που καλλιεργείται από τον διευθυντή σε συνεργασία με τις επιδράσεις του προγράμματος mentoring, οδηγεί σε έντονη βελτίωση των δεξιοτήτων, τον πλήρη διαμοιρασμό της γνώσης, την συνεχόμενη επαγγελματική εξέλιξη, την προσέλευση και διατήρηση αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσωπικού και την βελτίωση των τυπικών διαδικασιών.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008), εφόσον επικρατούν συγκεκριμένες συνθήκες στην εκπαίδευση, όπως η συγκεντρωτικότητα, είναι σημαντικό, προκειμένου να αναγνωριστούν τα αποτελέσματα των μεντορικών προγραμμάτων, να αποκεντρωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να μεταβιβαστεί η διαχείριση του μεντορικού θεσμού στην ίδια τη σχολική μονάδα, με την παράλληλη αξιοποίηση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Καπαχτσή & Ρούσης (2020), η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων μεντορείας, η σχολική μονάδα ενισχύεται ποιοτικά, καθώς δίνεται η δυνατότητα αφενός της διάχυσης καλών πρακτικών και αποτελεσματικών προσεγγίσεων διδασκαλίας, και αφετέρου της επίλυσης διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, μέσω διαρκούς στήριξης και καθοδήγησης (Καπαχτσή & Ρούσης, 2020).



Σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010 - ΦΕΚ 71/A/19-5-2010, εισάγεται ο θεσμός του μέντορα και γενικότερα η διαδικασία της μεντορείας στην ελληνική εκπαίδευση. Απώτερος σκοπός αποτελεί η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού-διδακτικού έργου και η προσωπική-επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η προσπάθεια να γίνει ένας βαθύς μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι εμφανής, ωστόσο έντεκα χρόνια μετά, η μεντορεία στα σχολεία παραμένει μια άτυπη και ανεπίσημη διαδικασία που ως επί το πλείστον δεν εφαρμόστηκε επίσημα σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης.

Κάθε χρόνο, χιλιάδες νέοι εκπαιδευτικοί απασχολούνται στα ελληνικά σχολεία ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι και κάθε χρόνο τοποθετούνται σε διαφορετική σχολική μονάδα και περιφέρεια, με διαφορετικές απαιτήσεις απόδοσης από τους εκάστοτε διευθυντές. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έως τώρα δεν υποστηρίχθηκαν, ενθαρρύνθηκαν, εμπνεύστηκαν, αναστοχάστηκαν ή αυτοαξιολογήθηκαν στα πλαίσια μιας ισότιμης σχέσης μέντορα –μεντορευόμενου, παρόλο που θεωρείται επιβεβλημένη η κατάλληλη υποδοχή και ένταξη του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Watkins (2005), ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρυνθεί στην εισαγωγή και οργάνωση καινοτόμων δράσεων, όπως το mentoring. Με αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής οικοδομεί ένα σχολικό κλίμα που θα αγκαλιάσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό-φορέα νέων ιδεών, ενώ παράλληλα ενθαρρύνοντας τον διάλογο μεταξύ παλαιών και νέων εκπαιδευτικών προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών. Η βέλτιστη κατάρτιση του σχολικού προγράμματος και ο καθορισμός του καταλληλότερου χρόνου για τη διαδικασία της μεντορείας, είναι επίσης ένα από τα σημαντικότερα έργα που πρέπει να επιτελέσει ο διευθυντής, ώστε να πετύχει η όλη διαδικασία της μεντορείας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΜΑΘΗΤΕΙΑ ΤΩΝ ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΕΚ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΑΔ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

### **3.1 Η Νομοθεσία για την επαγγελματική εκπαίδευση (Μαθητεία) του Υπουργείου Εργασίας.**

Μεταπολεμικά και συγκεκριμένα με τον Νόμο 1654/51 και το Α.Ν.1542/50 συστήθηκε παρά τω Υπουργείω Εργασίας Τεχνικό Τμήμα Εκπαιδύσεως Μαθητευόμενων κλπ. ενώ ακολούθως με το βασιλικό διάταγμα *Περί εκπαίδευσως μαθητών τεχνιτών* της 06/06/1952-Τεύχος Α΄-Φύλλο 157, *θεσπίζονται κανόνες εφαρμογής προγράμματος τεχνικής εκπαίδευσως μαθητευόμενων*, στους οποίους *υπάγονται μόνον οι μαθηταί τεχνίται*.

Στα 24 άρθρα που περιλαμβάνονται στο διάταγμα αυτό, καθορίστηκαν τα προσόντα των μαθητευόμενων, η ηλικία τους, που ορίστηκε από τα 14 έως τα 20 έτη, ο τρόπος αίτησης κ.α. Συστήθηκαν ειδικότητες μαθητείας που κυμάνθηκαν σε διάρκεια από τα δύο έως και τα πέντε έτη, ενώ οι αποδοχές των μαθητευόμενων αυξάνονταν ανά εξάμηνο και ξεκινούσαν από το 30%, φτάνοντας το 85% του ημερομισθίου του τεχνίτη. Αυτό το μισθολόγιο εφαρμοζόταν έπειτα από εξαμηνιαίες εξετάσεις, παράλληλα με την υποχρεωτική και ανελλιπή παρακολούθηση 2 ωρών ημερήσιας θεωρητικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητευόμενοι τοποθετούνταν σε εργοστάσια ή επιχειρήσεις για να πραγματοποιήσουν την μαθητεία τους, σε αναλογία με τους έμπειρους τεχνίτες από 1:10 έως 1:3 και εργάζονταν μια ώρα λιγότερη από το ωράριο των έμπειρων τεχνιτών, ενώ δικαιούνταν επίσης άδεια μετ' αποδοχών για 15 ημέρες κάθε χρόνο το καλοκαίρι.

Το διάταγμα προέβλεπε τον ορισμό Εποπτών μαθητείας οι οποίοι επιλύαν τυχόν διαφορές μεταξύ εργοδοτών και μαθητευόμενων, κατάρτιζαν και βελτίωναν τα προγράμματα μαθητείας, επιθεωρούσαν τις συνθήκες μαθητείας, οργάνωναν εκπαιδευτικές προβολές για την μάθηση νέων μεθόδων εργασίας και παραγωγής και τέλος υπέβαλαν εκθέσεις για την εξέλιξη του θεσμού της μαθητείας.

Το 1954 και συγκεκριμένα με το Ν.Δ.2961 που υπογράφηκε την 25-08-1954 Τεύχος Α΄- Φύλλο 197, ιδρύθηκε ο «Οργανισμός Απασχολήσεως και Ασφαλίσεως Ανεργίας», ο οποίος το 1969 με το Ν.Δ. 212 (14-06-1969 Τεύχος Α΄- Φύλλο 112), μετονομάστηκε σε «Οργανισμό Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού» και αναλάμβανε πλέον, όπως αναφέρεται στο άρθρο 2, την τεχνική μαθητεία των νέων και την επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού με την ταχύρρυθμη εκπαίδευσή τους. Στο ίδιο διάταγμα και συγκεκριμένα στο άρθρο 1 παρ.1 «Περί Οργανώσεως & Διοίκησης του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού» αναφέρεται ότι η νομική μορφή του ΟΑΕΔ είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου και τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας, καθεστώς που διατηρείται έως σήμερα.

Την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου του 1969 ήταν και η πρώτη ημέρα έναρξης της εκπαίδευσης σε Κέντρα, Σχολές Μαθητείας και Ταχύρρυθμη Εκπαίδευση Ενηλίκων που οργανώνεται από τον ΟΑΕΔ.

Το 1971 με το Β.Δ 405/71 « Περὶ οργανώσεως, συγκροτήσεως και λειτουργίας των Υπηρεσιών του Οργανισμού Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού» και συγκεκριμένα με το άρθρο 25, καθορίστηκαν οι αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Μαθητείας (Α2), που είναι η ίδρυση των Σχολών Μαθητείας και η ίδρυση οικοτροφείων για μαθητές που φοιτούσαν σε αυτές τις σχολές.

Με το άρθρο 26 καθορίστηκαν οι αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Επαγγελματικής Καταρτίσεως Ενηλίκων (Α3) που ανέλαβε την ίδρυση, οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία των Κέντρων Επαγγελματικής Καταρτίσεως Ενηλίκων (Κ.Ε.ΚΑΤ.Ε.) *προς παροχήν, δια καταλλήλων μεθόδων και προγραμμάτων βραχυχρονίου θεωρητικής και πρακτικής επαγγελματικής καταρτίσεως: αα) εις μη απασχολουμένους ενηλίκους, προς ειδίκευσιν και απασχόλησίν των εις την βιομηχανίαν, τας επιχειρήσεις και τα επαγγέλματα εν γένει, ββ) εις απασχολουμένους ήδη εις αυτά ως κατωτέρω ή μέσα τεχνικά ή διοικητικά στελέχη, προς επιμόρφωσιν και επαγγελματικήν τελειοποίησίν των.*

Ακολουθούν το Ν.Δ 1104/72, ο Ν 576/77 που μετέτρεψε τις εκπαιδευτικές μονάδες μαθητείας του ΟΑΕΔ σε Τεχνικές Σχολές Νέου Τύπου σύμφωνα με την παράγραφο 6 του άρθρου 66, ο Ν 709/77, ο Ν 1346/1983 με τον οποίο ιδρύθηκαν οι εκπαιδευτικές μονάδες (Σχολές ή Κέντρα) μαθητείας του ΟΑΕΔ και ο Ν 1566/1985 με τον οποίο οι Σχολές Μαθητείας εντάχθηκαν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: *Οι σχολές μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. του ν.*

*1346/1983 (ΦΕΚ 46) ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα πτυχία των σχολών μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. είναι ισότιμα με τα πτυχία των τεχνικών - επαγγελματικών σχολών. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας, ύστερα από γνώμη του συμβουλίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρυθμίζονται τα θέματα των παραγράφων 4,5,6 και 9 που αναφέρονται στις σχολές αυτές.*

Ο Ν. 2434/1996 αρ.26, αναφέρει ότι όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες του ΟΑΕΔ όπως Σχολές Μαθητείας (Σ.Μ.), Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης Κοινωνικού Αποκλεισμού (Κ.Ε.Κ. Κοινωνικού Αποκλεισμού) κ.λπ. και οι Εκπαιδευτικές Μονάδες που θα ιδρυθούν μετά τη δημοσίευση του νόμου αυτού, μπορεί να συγκροτούνται σε ενιαία ΚΕΝΤΡΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (Κ.Ε.Τ.Ε.Κ.). Με το ίδιο άρθρο ρυθμίστηκε η διαμονή, περίθαλψη, ψυχαγωγία και άθληση των καταρτιζόμενων στις Εκπαιδευτικές Μονάδες του Ο.Α.Ε.Δ. ενώ ο όρος «Ταχύρρυθμη Επαγγελματική Κατάρτιση» (Τ.Ε.Κ.), στο εξής αντικαταστάθηκε με τον όρο «Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση» (Σ.Ε.Κ.).

Με το Ν. 2640/1998 «Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α΄ 206) οι Σχολές Μαθητείας εντάχθηκαν πλήρως στο θεσμικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΤΕΕ Α' και Β' Κύκλου).

Η Μαθητεία και η Ταχύρρυθμη Εκπαίδευση λειτούργησε έως το 1984 με διάφορες τεχνικές ειδικότητες όπως κτιστές, τορναδόροι κ.α

Από το σχολικό έτος 1984-85 η Μαθητεία μετατράπηκε σε Μαθητεία των ΚΕΤΕΚ, με ειδικότητες όπως Κεραμίστες-Αγγειοπλάστες, Αργυροχρυσόχοι κ.α. Από το σχολικό έτος 1998-99 η Μαθητεία ΚΕΤΕΚ μετατράπηκε σε Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (ΤΕΕ) Μαθητείας Α΄ Κύκλου, το οποίο ανήκε στη δημόσια μεταγυμνασιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση με 3ετή διάρκεια φοίτησης. Το σχολικό έτος 2001-02 προστέθηκε στο ΤΕΕ Μαθητείας Α΄ Κύκλου και το ΤΕΕ Μαθητείας Β΄ Κύκλου με 2ετή διάρκεια φοίτησης. Από το σχολικό έτος 2007-08 οι Σχολές Μαθητείας άλλαξαν πάλι όνομα και έγιναν οι γνωστές ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ.

Παράλληλα από το 1984 και έως το 1995 λειτούργησε η Ταχύρρυθμη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΤΕΚ) με ειδικότητες όπως Δακτυλογράφοι-Γραμματείς, Ζαχαροπλάστες, Ελαιοχρωματιστές, Φρεζοτορναδόροι κ.α.

Από το 1995 έως και το 1998 λειτούργησε η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ), ενώ από το 1998 έως το 2000 το (ΣΕΚ) εντάχθηκε στα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) του ΟΑΕΔ.

Μέχρι το σχολικό έτος 2020-21 λειτουργούσαν ως Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) Μαθητείας του ΟΑΕΔ βάσει του Ν.3475/2006 «Οργάνωση και Λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α' 146) ενώ από το σχολικό έτος 2021-22 εφαρμόστηκε η μετατροπή τους σε Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) Μαθητείας του ΟΑΕΔ του Ν. 4763/2020 (Α' 254).

Με τον Ν. 4387/2016 άρθρο 118 «Οργανωτικά θέματα Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης» ο ΟΑΕΔ δύναται να ιδρύσει Πειραματικές Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (Π.ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας), οι οποίες θα διέπονται από το νομικό καθεστώς του ν. 3475/2006 (Α' 146), γεγονός που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021-22 όπου και λειτούργησαν Τουριστικές Π.ΕΠΑ.Σ σε 7 πόλεις της Ελλάδας (*Αρχείο Εγγράφων ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ Ωραιοκάστρου, 2022*).

### 3.2 Πρώτες μορφές Μαθητείας

Ο Παπαγεωργίου (1986), αναφέρει ότι ένα πρωταρχικό είδος μαθητείας συναντάται από τον 16ο αιώνα στον τουρκοκρατούμενο και βενετοκρατούμενο Ελλαδικό χώρο. Στην επαγγελματική πυραμίδα τη βάση καταλαμβάνει ο μαθητευόμενος ή αλλιώς τσιράκι, τη μέση ο κάλφας και την κορυφή ο μάστορας. *«Απαραίτητη προϋπόθεση για την τέλεια εκμάθηση των μυστικών του επαγγέλματος, τόσο στις συντεχνίες όσο και στις συντροφίες, ήταν η μακρόχρονη πρακτική εκπαίδευση του παιδιού ή του νέου, που γινόταν από τον μάστορα στα αυστηρά καθορισμένα και παραδοσιακά πλαίσια του θεσμού της μαθητείας»* (Παπαγεωργίου, 1986).

Το τσιράκι εισέρχονταν στο επάγγελμα με σύμβαση-συμφωνία που συναπτόταν μεταξύ του μάστορα και του πατέρα του παιδιού, το οποίο πολλές φορές δεν ξεπερνούσε την ηλικία των 7 ετών. Σε περιοχές όπου υπήρχε η βενετική κυριαρχία, το συμφωνητικό αυτό είχε νομική κάλυψη, σε αντίθεση με τις τουρκοκρατούμενες περιοχές, που έμενε σχεδόν πάντα σε προφορικό επίπεδο. Η είσοδος των παιδιών στην μαθητεία συνοδευόταν από εξαιρετικά δυσάρεστες εμπειρίες, όπως άθλιες συνθήκες εργασίας, διατροφής και διαβίωσης,

ξυλοδαρμούς, εκμετάλλευση, πολύωρη εργασία (15-16 ώρες) και στέρηση της ελευθερίας. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που στα τσιράκια επιτρεπόταν να παρακολουθήσουν απογευματινά ή βραδινά μαθήματα σε σχολείο, για να αποκτήσουν την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης.

Οι αμοιβές στις αρχές της μαθητείας, ήταν μικρές ή ανύπαρκτες, αφού οι μαστόροι επιβαρύνονταν με την παροχή τροφής και ένδυσης των μαθητευόμενων, ενώ οι μαθητές όφειλαν τυφλή υπακοή στον εργοδότη τους. Πολλά παιδιά εγκατέλειπαν τους μάστορες για να σωθούν, με τη σύμφωνη γνώμη όμως των γονιών τους, επέστρεφαν υποχρεωτικά πίσω στον μάστορα.

Ο Ιωάννης Μακρυγιάννης στα απομνημονεύματά του, αναφέρει ότι ως μαθητευόμενος εγκατέλειψε τον μάστορά του από τη Λειβαδιά και κατέφυγε στη Θήβα: «Σηκώθηκα και πήρα και άλλα παιδιά και πήγαμε εις Φήβα. Η κακή τύχη και εκεί οι συγγενείς ήρθαν και μας πιάσανε και με φέραν πίσω εις την Λιβαδιά και εις τον ίδιον αφέντη» (Παπαγεωργίου, 1986). Στη βενετοκρατούμενη μάλιστα Κρήτη παρατηρούμε ότι σε όλα σχεδόν τα συμβόλαια μαθητείας, εμπορικής και βιοτεχνικής, οι γονείς εγγυώνται στον μάστορα την επαναφορά του γιου τους σε περίπτωση που ο τελευταίος τον εγκατέλειπε πρόωρα (Παπαγεωργίου, 1986).

Ο μαθητής-τσιράκι αφού αποδεδειγμένα είχε αποκτήσει την υπακοή, την σεμνότητα, την φρονιμάδα και την δεξιότητα και αφού είχε μείνει 2 έως 4 χρόνια υπό την καθοδήγηση του μάστορα, τότε μόνο και με την διαβεβαίωση του αφεντικού του, περνούσε στην βαθμίδα του κάλφα. Η απόκτηση όμως αυτού του τίτλου ενέχκε κινδύνους και εμπόδια, από τον ίδιο τον μάστορα, που συνήθως αντιμετώπιζε τον κάλφα ως ανταγωνιστή και απέφευγε να του μάθει τα μυστικά του επαγγέλματος. Ως αποτέλεσμα, ελάχιστοι καλφάδες κατάφεραν να γίνουν μαστόροι.

Συμπερασματικά, οι πρώτες μορφές μαθητείας του 16<sup>ου</sup> αιώνα πιθανόν να αποτέλεσαν τη βάση λειτουργίας του δυϊκού μοντέλου μάθησης που εφαρμόστηκε μεταπολεμικά από την Γερμανία, με σκοπό την τάχιστα μετάβαση των νέων από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην εργασία, δεδομένου ότι ο ενήλικος ανδρικός πληθυσμός είχε αποδεκατιστεί κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου. Σε μία εποχή που η φτώχεια κατέγραφε ιστορικά υψηλά ποσοστά και η ανάγκη για άμεση αναδόμηση οικονομιών και κρατών ήταν εμφανέστατη, η μαθητεία ήταν η απόλυτη λύση στην αντιμετώπιση της έλλειψης εργατικού δυναμικού και της φτώχειας.

### 3.3 Λειτουργία του δυϊκού μοντέλου μάθησης των ΕΠΑ.Σ. Ο.Α.Ε.Δ.

Το δυϊκό μοντέλο μάθησης δεν αποτελεί κάποιο καινούργιο σύστημα εκπαίδευσης. Αντιθέτως, βασίζεται σε παλαιά συστήματα μάθησης, όπως προαναφέρθηκε, με σκοπό την μείωση την νεανικής ανεργίας. Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκε ο όρος Δυϊκό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Dual Vocational Education and Training System). Σε κάποιες περιπτώσεις το σύστημα αυτό αναφέρεται και ως Εναλλασσόμενη Μάθηση και Κατάρτιση.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η UNESCO-UNEVOC, πρόκειται για την εκπαίδευση που συνδυάζει μαθητεία σε μια εταιρεία και επαγγελματική εκπαίδευση σε επαγγελματικό σχολείο. Στην εταιρεία, ο μαθητευόμενος λαμβάνει πρακτική εκπαίδευση, η οποία συμπληρώνεται από τη θεωρητική διδασκαλία στο επαγγελματικό σχολείο (TVETipedia Glossary). Επίσης, σύμφωνα με το CEDEFOP, η «δυϊκή εκπαίδευση, κατάρτιση» ονομάζεται και «εναλλασσόμενη εκπαίδευση, κατάρτιση», γιατί εναλλάσσεται, δηλαδή πραγματοποιείται διαδοχικά και σε παράλληλο χρόνο από το σχολείο στον χώρο εργασίας. Δύναται ο μαθητευόμενος να λαμβάνει και αμοιβή για την εργασία του στην επιχείρηση που μαθητεύει.

Σύμφωνα με το CEDEFOP, η κύρια αρχή που λειτουργεί και εποπτεύει τα περισσότερα επαγγελματικά σχολεία που λειτουργούν με το σύστημα της εναλλασσόμενης μάθησης είναι ο ΟΑΕΔ (μετονομάζεται από τις 14/04/2022 σε Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης- ΔΥΠΑ). Η λειτουργία του ΟΑΕΔ βασίζεται στους εξής τρεις πυλώνες:

1. προώθηση της απασχόλησης.
2. ασφάλιση ανεργίας και κοινωνική προστασία της μητρότητας και της οικογένειας.
3. επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Συγκεκριμένα, στο πεδίο της εκπαίδευσης, διαχειρίζεται την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση όπου εφαρμόζεται η παράλληλη μαθητεία στην εργασία. Αυτό σημαίνει ότι παρέχεται στους νέους ένας συνδυασμός θεωρητικής εκπαίδευσης στο σχολείο και κατάρτισης στην εργασία, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα, προκειμένου να αποκτήσουν επαγγελματική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες εργασίας και να διευκολυνθεί παράλληλα, η ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Τα προγράμματα μαθητείας συνυπάρχουν με την μάθηση που πραγματοποιείται στο σχολείο, συνδυάζονται και αλληλοεπιδρούν, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί συνεργασίας, μεταξύ του σχολείου και του χώρου εργασίας. Ως αποτέλεσμα παρατηρείται μια ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην εργασία, αύξηση της απασχολησιμότητας των νέων, αλλά και μία βελτίωση της ποιότητας του εργατικού δυναμικού που οδηγεί σε υψηλότερες παραγωγικότητες. Η επιτυχία του συγκεκριμένου προγράμματος έγκειται στην δυναμική αλληλεπίδραση των εργοδοτών με το σχολείο.

Οι εργοδότες είναι αυτοί που εκφράζουν πρώτοι τις ανάγκες τους σε εργατοϋπαλληλικό δυναμικό, προβλέπουν τις τάσεις της αγοράς εργασίας και οδηγούν το εκπαιδευτικό σύστημα να στοχεύσει στην δημιουργία ή κατάργηση ειδικοτήτων, να προσαρμόσει και να εκσυγχρονίσει τα προγράμματα σπουδών και τέλος, να επαναπροσδιορίσει τις παρεχόμενες από το σχολείο επαγγελματικές, πρακτικές κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές τείνουν να ευθυγραμμίζονται με τους μαθησιακούς στόχους που θέτει το σχολείο, αλλά και οι εργοδότες.

Το σύστημα της μαθητείας μοιάζει ιδανικό για την επαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός το οποίο αναφέρεται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας: «οι ΕΠΑΣ – Μαθητείας, αποτελούν το βασικό παράδειγμα καλής πρακτικής για την εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας στην Ελλάδα, πάνω στο οποίο θα βασιστεί η επέκταση του θεσμού σε ευρεία κλίμακα» (Στρατηγικό\_Πλαίσιο\_ΕΕΚ, 2016). Στο ίδιο όμως κείμενο, το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας, έγιναν κάποιες διαπιστώσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση, και συγκεκριμένα εντοπίστηκαν σημαντικές διαρθρωτικές αδυναμίες, οι οποίες συνοψίζονται στα εξής:

- Χαμηλή ελκυστικότητα, λόγω της υψηλής εκτίμησης που δείχνει η Ελληνική κοινωνία στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση.
- Η Επαγγελματική εκπαίδευση είναι μια τελευταία επιλογή των γονέων και των μαθητών και κυρίως όταν οι τελευταίοι δεν έχουν καλές επιδόσεις. Η ΕΕΚ προσελκύει κυρίως μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι ως επί το πλείστον προέρχονται από τα χαμηλότερα οικονομικά στρώματα. Αυτή η κατάσταση



ενισχύει τις αρνητικές προκαταλήψεις και δημιουργεί φαύλο κύκλο εις βάρος αυτής της μορφής εκπαίδευσης (Ioannidou & Stavrou, 2013).

- Η μαθητική διαρροή από την επαγγελματική εκπαίδευση εμφανίζεται ιδιαίτερα αυξημένη, ενώ συγκεντρώνεται μια μεγάλη μερίδα μαθητών με κοινωνικά, οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα, με μαθησιακά προβλήματα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, περιορισμένες προσδοκίες κλπ.
- Παρατηρείται μια γκετοποίηση των σχολείων αυτών (Στρατηγικό\_Πλαίσιο\_EEK, 2016).

Ανάμεσα στις προτάσεις για την αναδιάρθρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ξεχωρίζει μία πρόταση που ορίζει ότι η προτεινόμενη μορφή μαθητείας θα περιλαμβάνει αυξημένο ρόλο της εκπαιδευτικής δομής, παράλληλη εκπόνηση εξειδικευμένων ή διαθεματικών projects από μαθητές, ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών- εκπαιδευτών, οι οποίοι θα έχουν πολλαπλό ρόλο: να μάθουν οι ίδιοι το εργασιακό – επιχειρηματικό περιβάλλον, να καθοδηγήσουν μαθητές σε projects, να συμβουλέψουν τις επιχειρήσεις και να δράσουν ως πολλαπλασιαστές στους άλλους εκπαιδευτικούς- εκπαιδευτές της ΕΕΚ των γνώσεων και των εμπειριών που θα αποκομίσουν από τις επιχειρήσεις (Στρατηγικό\_Πλαίσιο\_EEK, 2016).

Παρατηρείται δηλαδή μία επαγγελματική εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί δρουν με πολλαπλούς ρόλους ως καθοδηγητές μαθητών, σύμβουλοι επιχειρήσεων σε θέματα μαθητείας, πολλαπλασιαστές γνώσεων για άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα εισπράττουν γνώση από το εργασιακό-επιχειρηματικό περιβάλλον που σχετίζεται με την μαθητεία.

### 3.4 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της ΕΕΚ και η αναγκαιότητα συνεχούς ανάπτυξής τους

Δυστυχώς η σημασία της επαγγελματικής μάθησης συχνά επισκιάζεται από τη μεγαλύτερη έμφαση που δίνουν οι κοινωνίες στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αυτό εντοπίζεται στο γεγονός ότι πολλές από τις διεθνείς μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, δεν αναφέρονται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Οι πρόσφατες αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον και τις κοινωνίες έχουν δημιουργήσει μια άνευ προηγουμένου απαίτηση από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές επαγγελματικής εκπαίδευσης να επικαιροποιήσουν τις βασικές τους δεξιότητες και ικανότητες. Εκτός από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι εργασιακές συνθήκες εντός των σχολείων και η κουλτούρα που υιοθετεί ο οργανισμός αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις επαγγελματικές τους επιδόσεις (Misra, 2011).

Το έργο των εκπαιδευτικών ΕΕΚ απαιτεί ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι Wheelahan & Martin (2022), τονίζουν ότι τα πλαίσια στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ΕΕΚ και τα προσόντα που διαθέτουν, είναι πολύ διαφορετικά από αυτά που χρειάζεται κανείς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι απαιτήσεις για τους καθηγητές ΕΕΚ είναι περισσότερες και πιο πολύπλοκες από αυτές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Wheelahan & Martin, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης αναλαμβάνουν καθήκοντα που συνοψίζονται στα παρακάτω:

- υποστήριξη των τεχνικών ή επαγγελματικών διαδικασιών μάθησης των μαθητών, οι οποίες απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν τις γνώσεις τους σε κατάλληλες μεθόδους και μορφές μάθησης

- προετοιμασία των μαθητών για την εργασία, μέσω της υποστήριξης μαθησιακών διαδικασιών που οδηγούν σε γενικές εργασιακές στάσεις και ικανότητες, καθώς και το ρόλο τους στην κοινωνία

- αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και των διεργασιών μάθησης
- διοικητικά καθήκοντα όσον αφορά την οργάνωση και το πρόγραμμα σπουδών,
- συμβουλευτικές λειτουργίες για τους σπουδαστές, αλλά και τους υπόλοιπους καθηγητές (Grollmann, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί της ΕΕΚ ακροβατούν ανάμεσα στον χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης, γεγονός που τους δίνει την ιδιότητα του διπλού επαγγελματία, διότι χρειάζεται να είναι ειδικοί στους τρόπους διδασκαλίας και διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και από την άλλη πλευρά χρειάζεται να έχουν επίκαιρες γνώσεις, για τον τεχνικό τομέα από τον οποίο προέρχονται (British Council, 2022).

Σύμφωνα με άρθρο του Βρετανικού Συμβουλίου, πρόσφατα εμφανίστηκε ο όρος του «τριπλού επαγγελματισμού». Θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της ΕΕΚ λαμβάνουν αυτόν τον τίτλο διότι χρειάζονται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τις άλλες δύο πτυχές, αυτές του επαγγέλματος τους και του εκπαιδευτικού και να διατηρούν έναν ισορροπημένο διττό ρόλο.

Για την παιδαγωγική πτυχή, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, μπορεί να περιλαμβάνει την εκμάθηση νέων προσεγγίσεων για νέους τρόπους χρήσης της τεχνολογίας, για την εκμάθηση σύγχρονων προσεγγίσεων στη διδασκαλία ή τον προβληματισμό σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας τους. Για την πρακτική πτυχή, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εκμάθηση χρήσης των τελευταίων τεχνολογικών προόδων στον χώρο εργασίας ή την κατανόηση των νέων πιέσεων που αντιμετωπίζει ο κλάδος τους λόγω των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων.

Οι ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ, λόγω των ειδικοτήτων που διαθέτουν, προσλαμβάνουν κάθε χρόνο 1000-1500 ωρομίσθιους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι λίγοι και οι περισσότεροι από αυτούς συνταξιοδοτούνται στα επόμενα 5 χρόνια. Από αυτούς ένα μεγάλο ποσοστό αποτελούν οι εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ, οι οποίοι διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα και ένα μικρότερο ποσοστό αποτελούν οι εκπαιδευτικοί κλάδου Εμπειροτεχνιτών, ΔΕ, ΤΕ οι οποίοι διδάσκουν πρακτικά μαθήματα στα πλαίσια των εργαστηρίων. Με βάση το «περιεχόμενο» (διάσταση θεωρίας-πρακτικής) οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το θεωρητικό μέρος της ΕΕΚ, ενώ οι εκπαιδευτές είναι υπεύθυνοι για το πρακτικό μέρος της ΕΕΚ (Ελλάδα και Ισπανία) (CEDEFOP, 2016).

Σε ορισμένες χώρες όπως οι Κροατία, Λιθουανία, Σλοβακία και Σλοβενία, οι εκπαιδευτές που δεν έχουν λάβει αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικού ΠΕ, υποχρεούνται να παρακολουθήσουν μαθήματα παιδαγωγικής. Στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες οι εκπαιδευτές ΕΕΚ, έχουν στη διάθεσή τους ένα χρονικό περιθώριο για την απόκτηση παιδαγωγικών προσόντων στο πλαίσιο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και συμβουλευτικής καθοδήγησης. Στην Ελλάδα πρόσβαση στην απόκτηση παιδαγωγικών προσόντων έχουν μόνο οι εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ (CEDEFOP, 2016), γεγονός το οποίο απομακρύνει τους εκπαιδευτές ΕΕΚ από οποιαδήποτε επιμόρφωση ή υποστήριξη από εθνικά χρηματοδοτούμενα προγράμματα.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί για ένα επιτυχημένο σύστημα ΕΕΚ, ελάχιστα είναι γνωστά ή θεσμοθετημένα όσον αφορά το νομικό πλαίσιο, τις απαιτήσεις και τα συστήματα παροχής επιμόρφωσης ή συμβουλευτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών της ΕΕΚ και κατ' επέκταση των ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ.

Στο Ελσίνκι στις 5 Δεκεμβρίου 2006, οι Ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας δήλωσαν ότι «οι υψηλά καταρτισμένοι δάσκαλοι και εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν συνεχή επαγγελματική εξέλιξη είναι απαραίτητοι για τη βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Misra, 2011). Παραμένει όμως η έλλειψη αναγνώρισης του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι Volmari et al. (2009) παρατηρούν ότι σε πολλές χώρες οι εκπαιδευτές ΕΕΚ εξακολουθούν να θεωρούνται «κατώτερη τάξη εκπαιδευτικών» σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στη γενική εκπαίδευση.

Στη Φινλανδία, η επαγγελματική εκπαίδευση προσελκύει εκπαιδευτικούς με ισχυρή επαγγελματική εξειδίκευση και αυτοεκτίμηση. Κάθε ακαδημαϊκό έτος υπάρχουν πολύ περισσότεροι υποψήφιοι, από αυτούς που μπορούν να γίνουν δεκτοί σε κολέγια επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών (Lasonen and Gordon, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη αυτήν την προσέγγιση, οι ευρωπαϊκές χώρες πρέπει να επινοήσουν και να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα για να προσφέρουν «βραβεία και ανταμοιβές» για να παρακινήσουν έμπειρους και εξειδικευμένους επαγγελματίες να γίνουν εκπαιδευτικοί ΕΕΚ.

### 3.5 Η αναγκαιότητα συμμετοχής του Τμήματος ΔΑΔ του ΟΑΕΔ με εργαλείο την μεντορεία για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο πολλαπλός ρόλος των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκε παραπάνω, υποχρεώνει έμμεσα τουλάχιστον, το Τμήμα ΔΑΔ του ΟΑΕΔ να παρέμβει, για να εξασφαλίσει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό βρίσκεται στη θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτούμενες λειτουργίες που του ανατίθενται.

Η επιτυχία ενός οργανισμού προδιαγράφεται από πολύ νωρίς και καθορίζεται από την ποιότητα της ηγεσίας αυτού, από τους εργαζομένους του και από την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν. Επομένως το ισχυρότερο και μεγαλύτερης αξίας κεφάλαιο του οργανισμού, είναι η στρατηγική και ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Στον τομέα της εκπαίδευσης η παρεχόμενη υπηρεσία είναι η ίδια η μάθηση και η μελλοντική μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, η κοινωνική τους εξέλιξη και η εξέλιξη της κοινωνίας της ίδιας αλλά και των κρατών στο απώτερο μέλλον. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι η απόδοση των διευθυντών, των καθηγητών και των δασκάλων μέσα στη σχολική αίθουσα, έχει τέτοια επίδραση στην εξέλιξη και τις επιτυχίες των μαθητών, που εκμηδενίζει σχεδόν οποιονδήποτε άλλον παράγοντα βελτίωσης.

Οι Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης (2012), υποστηρίζουν ότι σε κάθε οργανισμό υπάρχουν τρία πεδία, ή αλλιώς πόροι που μπορεί να εφαρμοσθεί η Διοίκηση: Στο Ανθρώπινο Δυναμικό ή τους Ανθρώπινους πόρους, στους Οικονομικούς πόρους και τέλος στους Υλικούς πόρους. Αναμφισβήτητα οι ανθρώπινοι πόροι είναι οι πιο σημαντικοί, αλλά και οι πιο περίπλοκοι από άποψη διαχείρισης και ο λόγος είναι ότι ο κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα χαρακτηριστικών, σκέψεων, συναισθημάτων, δράσεων και αντιδράσεων.

Οι ανθρώπινοι πόροι, αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινο κεφάλαιο, καθώς οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, αξιοποιούν τις δυνατότητές τους και καλλιεργούν αξίες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2012). Επιπλέον οι ανθρώπινοι πόροι συνιστούν το όργανο διοίκησης και των υπολοίπων πόρων, επομένως αποκτούν και μία προστιθέμενη αξία που έμμεσα γιγαντώνει την σημαντικότητά τους στην παραγωγική διαδικασία, όπως και στην εκπαίδευση.

Η επαγγελματική εκπαίδευση, κατέχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση της θεωρητικής εκπαίδευσης με την πρακτική άσκηση, την άρρηκτη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και του σχολείου με την αγορά εργασίας. Σημαντική επίσης, ιδιαιτερότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η προσέλκυση, πρόσληψη και χρήση εκπαιδευτικού προσωπικού που κινείται συνήθως παράλληλα μέσα στους χώρους της εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων, με όλα τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται αυτό. Το παραπάνω γεγονός δίνει ένα βασικό προβάδισμα στην επαγγελματική εκπαίδευση σε σχέση με την κλασική θεωρητική εκπαίδευση, σχετικά με την δημιουργία μιας τεράστιας δεξαμενής ανθρώπινου δυναμικού, έτοιμου για εργασία, από όπου ως επι το πλείστον επιλέγουν να προμηθεύονται οι εργοδότες.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η ΔΑΔ χρησιμοποιεί την μετεκπαίδευση, την επιμόρφωση και τη μεντορεία των εκπαιδευτικών, ως μέσο ανάπτυξης και εισαγωγής καινοτομιών στην

εκπαίδευση, η οποία προετοιμάζει το μαθητικό δυναμικό να στελεχώσει οργανισμούς, επιχειρήσεις και δημόσιους φορείς.

Η ΔΑΔ που οδηγεί σε μια αποδοτική και αποτελεσματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την πετυχημένη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, αποτελεί ίσως την σημαντικότερη επιτυχία που θα μπορούσαν να καταφέρουν τα στελέχη της εκπαίδευσης. Και αυτό συμβαίνει διότι κάθε διευθυντής έχει αναλάβει μια λειτουργία να επιτελέσει, διαμέσου του προσωπικού του κυρίως, αλλά και των δυνατοτήτων του. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται τον ανθρώπινο παράγοντα για να εκτελέσει τα προγράμματά του και να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους.

Ο ΟΑΕΔ με το Π.Δ 11/Φ25/15-02-22 ίδρυσε την Διεύθυνση Επιμόρφωσης Προσωπικού, η οποία ανήκει στη Γενική Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Βασικοί επιχειρησιακοί στόχοι της Διεύθυνσης Επιμόρφωσης Προσωπικού είναι:

1. Η μέριμνα για την οργάνωση, τον συντονισμό, την εποπτεία και τη διασφάλιση συμμετοχής των νεοδιοριζόμενων σε προγράμματα εισαγωγικής εκπαίδευσης
2. Η μέριμνα για μεταπτυχιακή, ειδική και δια βίου εκπαίδευση του προσωπικού, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξή του
3. Η ανάπτυξη Μητρώου και Δικτύου εσωτερικών εκπαιδευτών, καθώς και η πιστοποίησή τους
4. Η ανάπτυξη εργαλείου ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών του προσωπικού καθώς και η εύρεση και χρήση καλών πρακτικών για την κάλυψή τους
5. Η αξιολόγηση των υλοποιημένων προγραμμάτων και η μέτρηση της ικανοποίησης του προσωπικού

Η αναγνώριση της ανάγκης υποστήριξης του Ανθρώπινου Δυναμικού, συνεπώς και του εκπαιδευτικού προσωπικού, επέβαλε την ίδρυση Διευθύνσεων, Υποδιευθύνσεων και Τμημάτων ΔΑΔ με απώτερο στόχο την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή του, την βελτίωση της αποδοτικότητας και της προστιθέμενης αξίας στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων που υπηρετούν.

Επομένως, θεωρείται αρκετά πιθανή η εδραίωση ενός άρτια οργανωμένου προγράμματος μεντορείας που θα υλοποιείται στις επαγγελματικές σχολές, όπου θα αναγνωρίζονται τα επαγγελματικά και εκπαιδευτικά προσόντα των εκπαιδευτικών και θα αξιοποιούνται κατάλληλα προς όφελος των εκπαιδευόμενων και κατ' επέκταση και των

εργοδοτών. Το πολύπλευρο γνωστικό δυναμικό των εκπαιδευτικών, είναι αυτό που έπειτα από την κατάλληλη αξιολόγηση και συμβουλευτική καθοδήγηση, θα μπορούσε να αποτελέσει μια οριοθετημένη βάση ποιοτικής αναβάθμισης των επαγγελματικών σχολών, ώστε αυτές να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις παρούσες και στις μελλοντικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης, αλλά και της αγοράς εργασίας.

## ΜΕΡΟΣ Β' - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 Εισαγωγή

Οι δημοσιευμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, υποστηρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αλεξανδρή, 2018; Νικολακοπούλου, 2017; Παππά & Ιορδανίδης, 2017), στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2018; Βακάλογλου, 2018; Γιαλαμά, 2017; Συγγενιώτη, 2018), και στην ειδική αγωγή (Δημάκης, 2018; Μέξια, 2018; Περιστέρη, 2018) του Υπουργείου Παιδείας.

Ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για την ανάγκη στήριξης και συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) των εκπαιδευτικών στα Επαγγελματικά Λύκεια του Υπουργείου Παιδείας (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2019) και σχεδόν καμία για την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ, εκπαιδευτική Δομή που ανήκει στο Υπουργείο Εργασίας, αλλά λειτουργεί υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας.

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ανέκαθεν αποτελούσε μείζον ζήτημα όχι μόνο για την Ελλάδα, αλλά για όλες τις οργανωμένες κοινωνίες που επιδιώκουν οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Η ανάγκη ώστε να σχεδιαστεί και να οργανωθεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης στην ΕΕΚ, οδήγησε στην μεμονωμένη μελέτη των χαρακτηριστικών των μαθητευόμενων, ή της εργασίας ως εργαλείο εκπαίδευσης, ή του έμψυχου εκπαιδευτικού προσωπικού. Η αλληλεπίδραση όμως αυτών των παραγόντων, αποτελεί την σημαντικότερη ίσως παράμετρο επιτυχίας του συστήματος της εναλλασσόμενης εκπαίδευσης και η υποστήριξη του κάθε παράγοντα ξεχωριστά κρίνεται απαραίτητη, ώστε να υπάρξει επιτυχής υλοποίηση των προγραμμάτων μαθητείας.

Παρόλο που ο θεσμός της μαθητείας είναι ένα δοκιμασμένο μοντέλο στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ, η συνέχιση της επιτυχίας του προϋποθέτει οργανωμένο θεσμικό σχεδιασμό,



παρακολούθηση και αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος. Κυρίως, όμως, απαιτείται συστηματική επιμόρφωση σε θέματα μαθητείας και mentoring (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2019).

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν τα στοιχεία που ερευνήθηκαν, έπειτα από την κατάθεση απόψεων των εκπαιδευτικών επαγγελματικών σχολών του ΟΑΕΔ. Ζητήθηκε η άποψή τους για τον θεσμό του μέντορα. Στην πραγματικότητα όμως, το ζήτημα ίσως τελικά να είναι η αναγνώριση της ανάγκης της υποστήριξής τους, από ένα ευρύτερο σύστημα υποστήριξης και συγκεκριμένα ένα οργανωμένο και ανθρωποκεντρικά στοχευμένο Τμήμα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τον θεσμό του μέντορα ως εργαλείο εκπαίδευσης και επίτευξης στόχων.

## 4.2 Σκοπός της έρευνας και διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.

Σκοπός της προτεινόμενης έρευνας είναι η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την διερεύνηση της σημαντικότητας ενός θεσμού που ενώ είναι πολυσυζητημένος δεν έφτασε ποτέ στο στάδιο της εφαρμογής του. Επομένως κρίνεται σκόπιμη η :

1. Μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις υφιστάμενες συνθήκες εργασίας των ωρομισθίων και αναπληρωτών των ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ.

2. Εξέταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και την κουλτούρα του εκάστοτε σχολείου, καθώς και απέναντι στις απαιτήσεις του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν.

3. Εξαγωγή συμπερασμάτων, μέσω της έρευνας, για το μέλλον του θεσμού, τις δυνατότητες εφαρμογής του, όπως και την επίδραση που μπορεί να έχει στους εκπαιδευτικούς σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο .

4. Διάθεση των αποτελεσμάτων προς αξιοποίηση σε οποιαδήποτε μελλοντική έρευνα.

Η έρευνα θα επιχειρήσει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

1. Ποιες είναι οι τρέχουσες συνθήκες υποδοχής των ωρομισθίων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών των ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ;

2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξή τους;
3. Κατά πόσο συναντάται μια άτυπη μορφή μεντορισμού στις ΕΠΑ.Σ;
4. Πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων mentoring στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ;
5. Ποια άτομα θα ήταν τα καταλληλότερα να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα στην σχολική μονάδα;
6. Ποια επίδραση και οφέλη έχει ο μεντορισμός στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

### 4.3 Επιλογή Πληθυσμού και Δείγματος Έρευνας -Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί όλων των επιπέδων εκπαίδευσης (Εμπειροτεχνίτες, ΥΕ, ΔΕ, ΤΕ, ΠΕ και εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό ή και Διδακτορικό) και όλων των ειδικοτήτων, που διδάσκουν κατά το έτος 2021-22 ή έχουν διδάξει σε προηγούμενα έτη στις ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ της Ελληνικής Επικράτειας.

Όπως προαναφέρθηκε, κάθε σχολικό έτος εργάζονται στις 50 ΕΠΑ.Σ της Ελλάδος 1500 ωρομίσθιοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Σχεδόν κάθε νομός έχει από ένα σχολείο, όμως στα μεγάλα αστικά κέντρα όπως η Αθήνα και Θεσσαλονίκη λειτουργούν έως και πέντε.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την βοήθεια ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή. Ο λόγος για αυτή την επιλογή είναι ότι επιτρέπει την συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων χωρίς την επιβολή περιορισμών όπως π.χ. η στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Τα ερωτηματολόγια ήταν ηλεκτρονικά και συντάχθηκαν στο Google Forms, ενώ η αποστολή τους έγινε μέσω του συστήματος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας Zimbra σε όλες τις ΕΠΑ.Σ του ΟΑΕΔ. Στο μήνυμα αυτό οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν ότι το ερωτηματολόγιο που καλούνταν να συμπληρώσουν ήταν ανώνυμο, ότι δεν γινόταν καταγραφή ευαίσθητων προσωπικών τους δεδομένων και ότι η έρευνα ήταν εθελοντική. Επιπλέον έγινε αποστολή του ερωτηματολογίου σε ιδιωτική ομάδα του Facebook, όπου μέλη είναι ωρομίσθιοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ.

Η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε τον Μάρτιο του 2022 και συγκεντρώθηκαν απαντήσεις έως και το τέλος Απριλίου του 2022. Συλλέχθηκαν 157 απαντήσεις, οι οποίες ήταν και το τελικό δείγμα της έρευνας, το οποίο όμως, παρόλο του μικρού μεγέθους του (10,5%) σε σχέση με τον πληθυσμό (1500) θεωρείται ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το SPSS 28 σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ή  $p\text{-level}=0.05$ .

#### 4.4 Μέθοδος- Εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Η ποσοτική έρευνα ορίζεται ως η συστηματική διερεύνηση φαινομένων με τη συλλογή μετρήσιμων δεδομένων και την εκτέλεση στατιστικών, μαθηματικών ή υπολογιστικών τεχνικών. Μπορεί να χαρακτηριστεί επίσης ως η «μαθηματικοποίηση της φύσης» (Μεντζενιώτης, 2008).

Αντικείμενό της είναι η συλλογή πληροφοριών από υπάρχοντες και δυνητικούς ερωτηθέντες, χρησιμοποιώντας μεθόδους δειγματοληψίας που πραγματοποιούνται μέσω διαδικτυακών ερευνών, ηλεκτρονικών δημοσκοπήσεων και ερωτηματολογίων, τα αποτελέσματα των οποίων μπορούν να απεικονιστούν με τη μορφή αριθμών (Creswell, 2014). Έπειτα δε, από την προσεκτική μελέτη αυτών των αριθμών, μπορούν να γίνουν καταγραφές απόψεων, στάσεων και πεποιθήσεων, να προβλεφθούν γνώμες και να διατυπωθούν προτάσεις με στόχο να γίνουν διορθωτικές κινήσεις, ώστε να μεταβληθούν αυτές προς όφελος της έρευνας.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βρει μοτίβα και μέσους όρους, να κάνει προβλέψεις, να ελέγξει τις αιτιώδεις σχέσεις και να γενικεύσει αποτελέσματα σε ευρύτερους πληθυσμούς (Gay, Mills, & Airasian, 2014). Είναι το ακριβώς αντίθετο της ποιοτικής έρευνας, η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή και την ανάλυση μη αριθμητικών δεδομένων, όπως γραπτό ή προφορικό λόγο, ήχο και εικόνα. Χρησιμοποιείται ευρέως στις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες, δηλαδή την βιολογία, την χημεία, την ψυχολογία, την οικονομία, την κοινωνιολογία, το μάρκετινγκ κ.λπ.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας είναι συνήθως αντικειμενικά, λογικά, στατιστικά και αμερόληπτα. Η συλλογή δεδομένων γίνεται πάντα χρησιμοποιώντας μια δομημένη μέθοδο και πραγματοποιείται σε μεγάλα δείγματα, που ιδανικά αντιπροσωπεύουν

ολόκληρο τον πληθυσμό. Τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας είναι τόσο πολλά που δικαιολογούν τη προτίμηση των ερευνητών σε αυτή την μέθοδο. Σύμφωνα με τον Creswell (2014), μερικά από αυτά συνοψίζονται στα εξής:

- Συλλογή αξιόπιστων δεδομένων. Εφόσον τα δεδομένα συλλέγονται, αναλύονται και παρουσιάζονται με αριθμούς, προσφέρουν μια ειλικρινή εικόνα της διεξαγόμενης έρευνας, χωρίς αποκλίσεις και με εξαιρετική ακρίβεια.
- Σύντομη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Οι ερωτηθέντες αντιπροσωπεύουν έναν πληθυσμό, πάνω στον οποίο εφαρμόζεται συγκεκριμένη ποσοτική μέθοδος έρευνας. Ανεξάρτητα από το μέγεθος του πληθυσμού και του δείγματος, η εξαγωγή των στατιστικών και η ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι συνήθως απλή και λιγότερο χρονοβόρα.
- Μεγάλο εύρος ανάλυσης δεδομένων. Λόγω της πληθώρας στατιστικών αναλύσεων και συσχετισμών που μπορούν να ελεγχθούν, η ποσοτική έρευνα παρέχει ένα τεράστιο εύρος εξαγωγής συμπερασμάτων και αποτελεσμάτων καθώς και πολλαπλής ερμηνείας αυτών.
- Διατήρηση της αντικειμενικότητας. Η αντικειμενικότητα της ποσοτικής έρευνας, βασίζεται στα αριθμητικά αποτελέσματά της και δεν δίνει κανένα περιθώριο στον ερευνητή για διαφωνία με το αποτέλεσμα, για προσωπικά σχόλια ή μεροληπτικές τοποθετήσεις.

Υπάρχουν αρκετοί κανόνες σύμφωνα με τους οποίους σχεδιάζεται ένα ερωτηματολόγιο (Fowler, 2009). Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015), η σύνταξη ενός ερωτηματολογίου γίνεται επιδιώκοντας να έχει συγκεκριμένο στόχο, συντομία και απλότητα. Τα τρία αυτά στοιχεία εξασφαλίζουν ελαχιστοποίηση σφαλμάτων λόγω κακής διατύπωσης και αποφυγή μετρήσεων που είναι προϊόν είτε κούρασης, είτε τυχαίας επιλογής απαντήσεων.

Τα ερωτηματολόγια είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο παρουσιάζει στους συμμετέχοντες, μια σειρά από ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν είτε σημειώνοντας σε κάποιο πλαίσιο, είτε γράφοντας κάποιον αριθμό, είτε απαντώντας με κάποιο σύντομο κείμενο. Τα ερωτηματολόγια παραμένουν τα πιο κοινά μέσα διεξαγωγής ερευνών και πιθανόν ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες (Breakwell et al., 2006).

Φυσικά υπάρχουν και προβλήματα που εμφανίζονται από τη χρήση των ερωτηματολογίων και συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Κατάθεση αναληθών απόψεων και απαντήσεων.
- Αδυναμία κατανόησης των ερωτήσεων.
- Παράβλεψη ερωτήσεων.
- Κούραση από μεγάλα και δύσκολα ερωτηματολόγια (Young, 2015).

Για την παρούσα έρευνα συντάχθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις που προέκυψαν έπειτα από προσωπικές εμπειρίες, προβλήματα στο χώρο εργασίας και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η ευκολίας ή βολικότητας (convenience).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις, 3 από τις οποίες είναι ημι-ανοιχτού τύπου με την προσθήκη και της επιλογής «Άλλο», ώστε να μπορούν οι ερωτηθέντες να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, σε περίπτωση που καμία από τις εναλλακτικές απαντήσεις δεν τους καλύπτει.

Οι πρώτες 7, με τίτλο «Ερωτήσεις Προφίλ», καταγράφουν δημογραφικά χαρακτηριστικά και επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στην συνέχεια οι επόμενες 4 ερωτήσεις, με τίτλο «Ένταξη εκπαιδευτικών στις ΕΠΑ.Σ», εξετάζουν τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εργασία τους, τον τρόπο ένταξης των εκπαιδευτικών στις ΕΠΑ.Σ και διερευνούν το είδος και τον βαθμό συμβουλευτικής καθοδήγησης που έχουν λάβει κατά το πρώτο διάστημα εργασίας τους. Επιπλέον καλούνται να εντοπίσουν τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετώπισαν το παραπάνω χρονικό διάστημα και να τα βαθμολογήσουν.

Στη συνέχεια οι επόμενες 10 ερωτήσεις, με τίτλο «Μεντορική σχέση», εξετάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών για την μεντορική σχέση, τα τυχόν οφέλη που αποκομίζουν από αυτήν και την άποψή τους για τον μέντορα. Οι ερωτήσεις αυτές είναι όλες κλειστού τύπου και βαθμολογούνται είτε με την 5βαθμη κλίμακα Likert (1= Καθόλου...5=Πάρα πολύ) είτε είναι διχοτομικές τύπου Ναι/Όχι.

Ακολούθως, οι επόμενες 4 ερωτήσεις, με τίτλο «Mentoring και Σχολική μονάδα», διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη του θεσμού στην εκπαιδευτική

μονάδα και τον βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία αυτή. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει 3 κύριες ερωτήσεις κλειστού τύπου και βαθμολογείται είτε με την 5βαθμη κλίμακα Likert (1=Καθόλου...5=Πάρα πολύ) είτε είναι διχοτομικές τύπου Ναι / Όχι και μια ανοικτού τύπου.

Οι ερωτήσεις διαδέχονται η μία την άλλη με λογική ακολουθία και ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται σταδιακά, αλλά όχι υπερβολικά για να μπορούν και οι εκπαιδευτικοί χαμηλού μορφωτικού επιπέδου να απαντήσουν χωρίς να δυσκολευτούν.

Η τελευταία ερώτηση ανοικτού τύπου απαντήθηκε από όλους τους ερωτηθέντες, γεγονός που καταδεικνύει την έλλειψη μονοτονίας και πολυπλοκότητας του ερωτηματολογίου. Για την επεξεργασία της ερώτησης ανοικτού τύπου, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ως προς το περιεχόμενό τους. Αναλυτικότερα, έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων, ποσοτικοποίηση και καταγραφή τους ως κατηγορική μεταβλητή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου θεωρείται πολύ υψηλή καθώς ο συντελεστής alpha του Cronbach είναι ίσος με 0,929 σε σύνολο 62 ερωτήσεων.

Πίνακας 1. Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,929	,925	62

### 5.2 Προφίλ συμμετεχόντων -Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία

		Συχνότητα(f)	(%)
1.Παρακαλώ δηλώστε το φύλο σας	Άνδρας	49	31,2%
	Γυναίκα	108	68,8%
2.Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας	21-30	12	7,6%
	31-40	44	28,0%
	41-50	54	34,4%
	51-60	34	21,7%
	61+	13	8,3%
3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	1-5	42	26,9%
	6-10	41	26,3%

	11-15	34	21,8%
	16+	39	25,0%
4. Έτη προϋπηρεσίας στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ	1-5	74	47,1%
	6-10	33	21,0%
	11-15	25	15,9%
	16+	25	15,9%
5. Επίπεδο σπουδών με τις οποίες εργάζεστε στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ	Εμπειροτεχνίτες	2	1,3%
	ΔΕ	28	17,8%
	ΤΕ	26	16,6%
	ΠΕ	49	31,2%
	Μεταπτυχιακό	45	28,7%
	Διδακτορικό	7	4,5%
6. Έχετε παιδαγωγική κατάρτιση; (ΑΣΠΑΙΤΕ-μέσω του Τίτλου Σπουδών , κλπ)	Όχι	66	42,9%
	Ναι	88	57,1%
7. Η πρώτη επαφή σας με την εκπαίδευση ήταν στις ΕΠΑΣ ή σε άλλη δομή εκπαίδευσης;	Σε άλλη δομή	78	50,3%
	Στις ΕΠΑΣ	77	49,7%

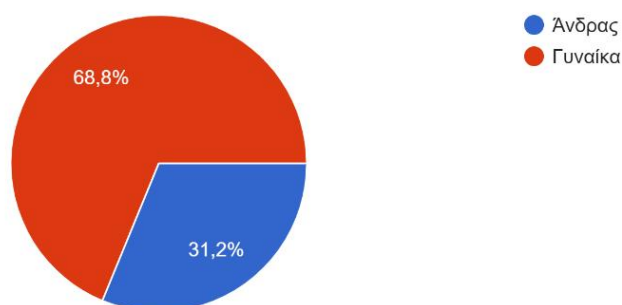
### 5.2.1 Φύλο

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα από το σύνολο των 157 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 108 (68,8%) ήταν γυναίκες και οι 49 (31,2%) ήταν άνδρες.

Γράφημα 1. Παρακαλώ δηλώστε το φύλο σας

1. Παρακαλώ δηλώστε το φύλο σας

157 απαντήσεις



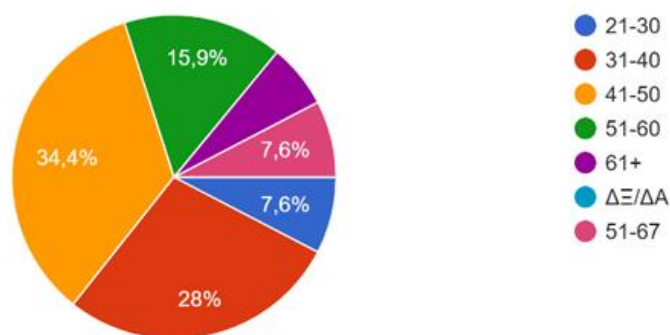


### 5.2.2 Ηλικιακή κατηγορία

Η ηλικιακή κατηγορία με την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών, με 54 άτομα (34,4%) . Ακολουθεί η ηλικιακή κατηγορία μεταξύ 31 και 40 ετών (N=44, N%=28%), δηλαδή 44 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 28% και 51 και 60 ετών (N=34, N%=21,7%), δηλαδή 34 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 21,7%. Η ηλικιακή κατηγορία 61+ αποτελείται από 13 άτομα και αντιστοιχεί σε ποσοστό 8,3%.

Γράφημα 2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας

2.Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας  
157 απαντήσεις



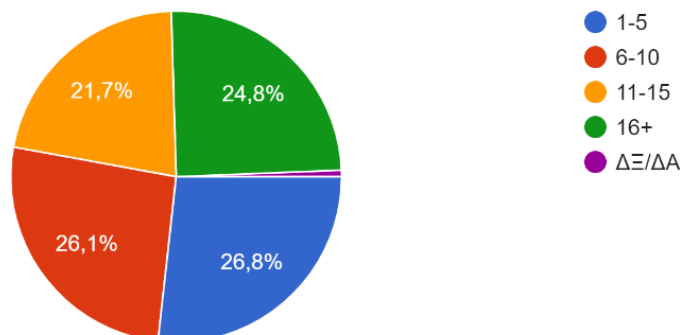
### 5.2.3 Έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας

Η κατηγορία των ετών συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας με την μεγαλύτερη συχνότητα ήταν μεταξύ 1 και 5 ετών (N=42, N%=26,8%), δηλαδή 42 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 26,8% και στην συνέχεια ακολουθούν τα άτομα με συνολική εκπαιδευτική εμπειρία μεταξύ 6 και 10 ετών (N=41, N%=26,1%) δηλαδή 41 άτομα με ποσοστό 26,1%. Η επόμενη ομάδα είναι μεταξύ 11 και 15 ετών (N=34, N%=21,7%), δηλαδή 34 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 21,7% και τέλος η ομάδα με εμπειρία περισσότερα από 16 έτη (N=39, N%=24,8%), δηλαδή 39 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 24,8%.

Γράφημα 3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας

### 3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

157 απαντήσεις



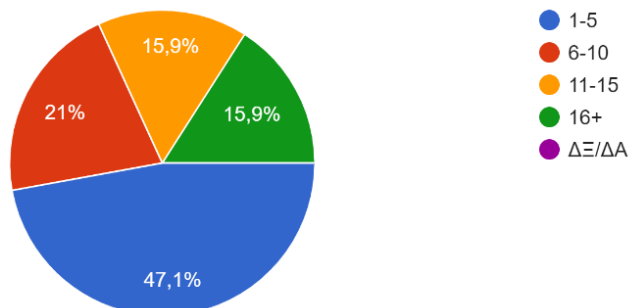
#### 5.2.4 Έτη προϋπηρεσίας στις ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ

Η κατηγορία ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ με την μεγαλύτερη συχνότητα είναι μεταξύ 1 και 5 ετών (N=74, N%=47,1%), δηλαδή 74 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 47,1% και στην συνέχεια μεταξύ 6 και 10 ετών (N=33, N%=21%), δηλαδή 33 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 21%. Ακολουθεί η ομάδα μεταξύ 11 και 15 ετών (N=25, N%=15,9%), δηλαδή 25 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 15,9% και περισσότερα από 16 έτη (N=25, N%=15,9%), δηλαδή 25 άτομα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 15,9%.

Γράφημα 4. Έτη προϋπηρεσίας στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ

### 4. Έτη προϋπηρεσίας στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ

157 απαντήσεις



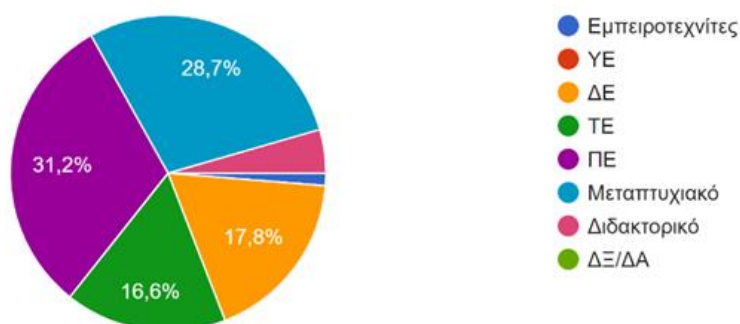
### 5.2.5 Επίπεδο σπουδών για την εργασία στις ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ

Το επίπεδο σπουδών με το οποίο εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα με την μεγαλύτερη συχνότητα είναι ΠΕ (N=49, N%=31,2%) και στην συνέχεια με Μεταπτυχιακό (N=45, N%=28,7%), ΔΕ (N=28, N%=17,8%), ΤΕ (N=26, N%=16,6%), με Διδακτορικό (N=7, N%=4,5%) και τέλος 2 εκπαιδευτικοί ήταν Εμπειροτεχνίτες (N=2, N%=1,3%). Δεν υπήρξε κανένας συμμετέχων της κατηγορίας ΥΕ.

Γράφημα 5. Επίπεδο σπουδών με τις οποίες εργάζεστε στις ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ

### 5. Επίπεδο σπουδών με τις οποίες εργάζεστε στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ

157 απαντήσεις



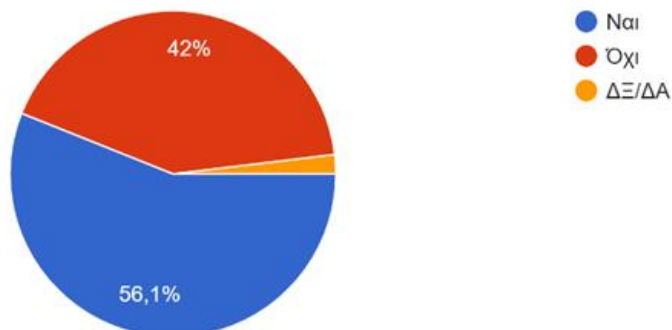
### 5.2.6 Παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Από το σύνολο των 157 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 88 κατέχουν Παιδαγωγική κατάρτιση με ποσοστό 56,1% (N=88, N%=56,1%) και 66 δεν κατέχουν κάποιου είδους Παιδαγωγικής κατάρτισης με ποσοστό 42% (N=66, N%=42%). 3 άτομα απάντησαν ΔΞ/ΔΑ με ποσοστό 1,9% (N=3, N%=1,9%).

Γράφημα 6. Έχετε παιδαγωγική κατάρτιση;

6. Έχετε παιδαγωγική κατάρτιση; (ΑΣΠΑΙΤΕ- μέσω του Τίτλου Σπουδών , κλπ)

157 απαντήσεις



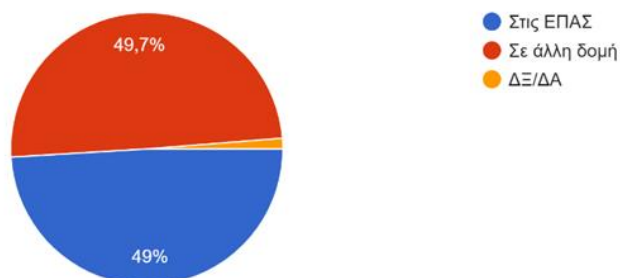
#### 5.2.7 Πρώτη επαφή με την εκπαίδευση

Από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 78 δήλωσαν ότι η πρώτη τους επαφή με την εκπαίδευση ήταν σε άλλη δομή εκπαίδευσης , δηλαδή ποσοστό 49,7% (N=78, N%=49,7%) και 77 δήλωσαν ότι η πρώτη τους επαφή με την εκπαίδευση ήταν στις ΕΠΑ.Σ, δηλαδή ποσοστό 49% (N=77, N%=49%). 2 άτομα απάντησαν ΔΞ/ΔΑ με ποσοστό 1,3% (N=2, N%=1,3%).

Γράφημα 7. Πρώτη επαφή με την εκπαίδευση

7. Η πρώτη επαφή σας με την εκπαίδευση ήταν στις ΕΠΑΣ ή σε άλλη δομή εκπαίδευσης;

157 απαντήσεις



### 5.3 Ένταξη εκπαιδευτικών στις ΕΠΑΣ

#### 5.3.1 Βαθμός άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης

Από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 119 δήλωσαν ότι έτυχαν καθόλου ή λίγο, κάποιιας άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης, με ποσοστό 75,8% (N=119, N%=75,8%). Οι 37 δήλωσαν ότι έτυχαν μέτριου και μεγάλου βαθμού άτυπη συμβουλευτική καθοδήγηση με ποσοστό 23,6% (N=37, N%=23,6%), ενώ μόνο 1 άτομο δήλωσε ότι έτυχε πολύ μεγάλου βαθμού άτυπη συμβουλευτική καθοδήγηση με ποσοστό 0,6% (N=1, N%=0,6%).

Πίνακας 3. Βαθμός άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης

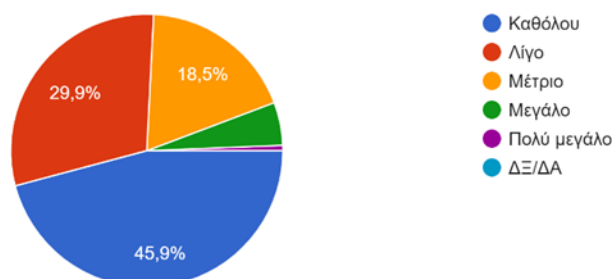
#### 8. Όταν εργαστήκατε για πρώτη φορά στις ΕΠΑΣ, σε τι βαθμό τύχατε κάποιας άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	72	45,9	45,9	45,9
	Λίγο	47	29,9	29,9	75,8
	Μέτριο	29	18,5	18,5	94,3
	Μεγάλο	8	5,1	5,1	99,4
	Πολύ μεγάλο	1	,6	,6	100,0
	Total	157	100,0	100,0	

Γράφημα 8. Βαθμός άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης

#### 8. Όταν εργαστήκατε για πρώτη φορά στις ΕΠΑΣ, σε τι βαθμό τύχατε κάποιας άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης;

157 απαντήσεις



### 5.3.2 Πρόσβαση σε μέντορα

Από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 141 απάντησαν ότι δεν είχαν πρόσβαση σε μέντορα όταν εργάστηκαν για πρώτη φορά στις ΕΠΑΣ με ποσοστό 89,8% (N=141, N%=89,8%) και 11 απάντησαν ότι είχαν πρόσβαση σε μέντορα με ποσοστό 7% (N=11, N%=7%). 5 άτομα απάντησαν ΔΞ/ΔΑ με ποσοστό 3,2% (N=5, N%=3,2%).

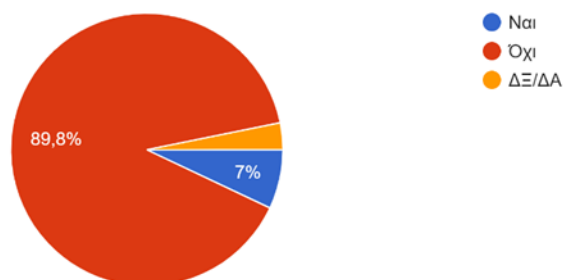
Πίνακας 4. Πρόσβαση σε μέντορα

#### 9. Όταν εργαστήκατε για πρώτη φορά στις ΕΠΑΣ, είχατε πρόσβαση σε κάποιον μέντορα, προκειμένου να λάβετε συμβουλευτική καθοδήγηση ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	141	89,8	92,8	92,8
	Ναι	11	7,0	7,2	100,0
	Total	152	96,8	100,0	
Missing	System	5	3,2		
Total		157	100,0		

Γράφημα 9. Πρόσβαση σε μέντορα

9. Όταν εργαστήκατε για πρώτη φορά στις ΕΠΑΣ, είχατε πρόσβαση σε κάποιον μέντορα, προκειμένου να λάβετε συμβουλευτική καθοδήγηση ;  
157 απαντήσεις



Από τους 11 συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά στην ερώτηση ποια ήταν η θέση του μέντορα στις ΕΠΑ.Σ, στα πλαίσια της άτυπης βέβαια εφαρμογής της μεντορείας, 10 έδωσαν έγκυρες απαντήσεις. Από αυτούς οι 5 απάντησαν ότι η θέση του μέντορα ήταν «Μόνιμος εκπαιδευτικός», 3 ότι ήταν «Αναπληρωτής εκπαιδευτικός» ένας ότι ήταν «Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός» και ένας ότι ήταν ο «Διευθυντής» της εκπαιδευτικής μονάδας.

### 5.3.3 Μεγαλύτερα προβλήματα κατά την ένταξη στις ΕΠΑ.Σ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 5 διαπιστώθηκε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα (MT=3,51, TA=1,468).

Οι υπόλοιπες δύο αναφερόμενες δυσκολίες παρέπεμπαν στην μέτρια ή ουδέτερη επιλογή καθώς οι μέσες βαθμολογίες τους ήταν κοντά στην τιμή 3. Αυτές ήταν η δυσκολία στη διαχείριση της σχολικής τάξης σε θέματα πειθαρχίας (MT=3,16, TA=1,496), η δυσκολία εισαγωγής των ΤΠΕ στην διδασκαλία μαθημάτων (MT=3,02, TA=1,575) και ο λιγοςτός χρόνος για επισκέψεις στους εργοδότες (παρακολούθηση πρακτικής) (MT=2,93, TA=1,629).

Στην συνέχεια μικρού βαθμού διαφωνία διαπιστώθηκε στην έλλειψη συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (MT=2,85, TA=1,448), στην δυσκολία διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους (MT=2,63, TA=1,454), στην δυσκολία ανταπόκρισης σε απαιτήσεις μαθημάτων (MT=2,49, TA=1,382), στην έλλειψη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/τρια (MT=2,44, TA=1,429) και μεγαλύτερου βαθμού διαφωνία στην δυσκολία στην σωστή συμπλήρωση παρουσιολογιών, βιβλίων ύλης, βαθμολογιών κλπ. (MT=2,05, TA=1,364).

Πίνακας 5. Προβλήματα κατά την ένταξη στις ΕΠΑ.Σ

		Statistics								
		11.1 Δυσκολία στην σωστή συμπλήρωση παρουσιολογίων, βιβλίων ύλης, βαθμολογιών κλπ.	11.2 Δυσκολία ανταπόκρισης σε απαιτήσεις μαθημάτων	11.3 Έλλειψη συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	11.4 Έλλειψη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/τρια	11.5 Δυσκολία στη διαχείριση της σχολικής τάξης σε θέματα πειθαρχίας	11.6 Δυσκολία εισαγωγής των ΤΠΕ στην διδασκαλία μαθημάτων	11.7 Δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα	11.8 Δυσκολία διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους	11.9 Λιγιστός χρόνος για επισκέψεις στους εργοδότες (παρακολούθηση πρακτικής)
N	Valid	110	118	129	107	138	128	144	115	107
	Missing	47	39	28	50	19	29	13	42	50
	Mean	2,05	2,49	2,85	2,44	3,16	3,02	3,51	2,63	2,93
	Std. Deviation	1,364	1,382	1,448	1,429	1,496	1,575	1,468	1,454	1,629

## 5.4 Μεντορική Σχέση

### 5.4.1 Ενημέρωση για τον θεσμό του μέντορα

Στην ερώτηση προς τους 157 συμμετέχοντες εάν έχουν ενημερωθεί για τον θεσμό του μέντορα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα οι 97 (N=97, N%=61,8%) απάντησαν ότι δεν έχουν ενημερωθεί, 31 εκπαιδευτικοί (N%=19,7%) απάντησαν ότι έχουν ενημερωθεί και 28 εκπαιδευτικοί (N%= 17,8%) ότι έχουν ενημερωθεί μερικώς, ενώ 1 εκπαιδευτικός απάντησε ΔΞ/ΔΑ (N%=0,6%).

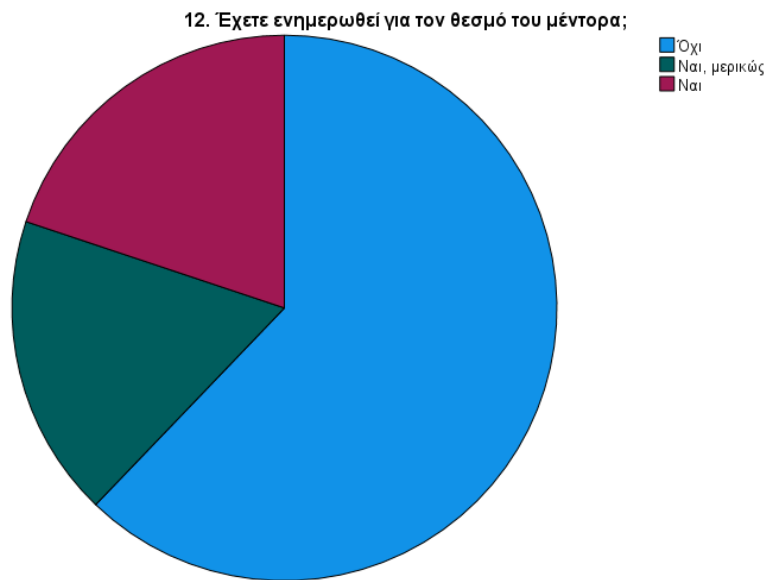


Πίνακας 6. Ενημέρωση για τον θεσμό του μέντορα

### 12. Έχετε ενημερωθεί για τον θεσμό του μέντορα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	97	61,8	62,2	62,2
	Ναι, μερικώς	28	17,8	17,9	80,1
	Ναι	31	19,7	19,9	100,0
	Total	156	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		157	100,0		

Γράφημα 10.Κυκλικό διάγραμμα των απαντήσεων σχετικά με την ενημέρωση για τον θεσμό του μέντορα.



5.4.2 Βαθμός συνεισφοράς της μεντορικής σχέσης στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας, στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού και στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος.

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις εξέτασαν το κατά πόσο μια μεντορική σχέση θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας, στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού και στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος.

Στην πρώτη ερώτηση που αφορούσε την συνεισφορά της μεντορικής σχέσης στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας, από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 128 εκπαιδευτικοί (81%) απάντησαν «Πάρα πολύ» και «Πολύ», οι 29 (18,4%) απάντησαν «Επαρκώς», «Λίγο» και «Καθόλου», ενώ 1 εκπαιδευτικός (0,6%) απάντησε ΔΞ/ΔΑ.

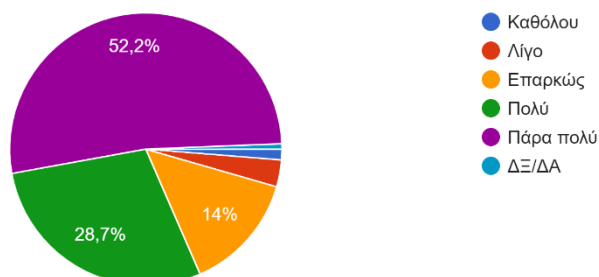
Πίνακας 7. Συνεισφορά στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχ. μονάδας

**13. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της μονάδας;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	5	3,2	3,2	4,5
	Επαρκώς	22	14,0	14,1	18,6
	Πολύ	45	28,7	28,8	47,4
	Πάρα πολύ	82	52,2	52,6	100,0
	Total	156	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		157	100,0		

Γράφημα 11. Συνεισφορά στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχ. μονάδας.

13. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της μονάδας;  
157 απαντήσεις



Στην δεύτερη ερώτηση που αφορούσε την συνεισφορά της μεντορικής σχέσης στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας, από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 120 εκπαιδευτικοί (75,9%) απάντησαν «Πάρα πολύ» και «Πολύ», οι 37 (23,4%) απάντησαν «Επαρκώς», «Λίγο» και «Καθόλου», ενώ 1 εκπαιδευτικός (0,6%) απάντησε ΔΞ/ΔΑ.

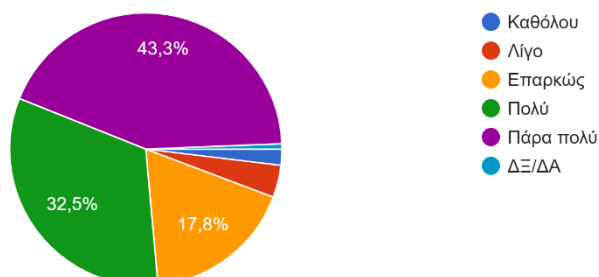
Πίνακας 8. Συνεισφορά στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της σχ. μονάδας

**14. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της μονάδας;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,9	1,9	1,9
	Λίγο	6	3,8	3,8	5,8
	Επαρκώς	28	17,8	17,9	23,7
	Πολύ	51	32,5	32,7	56,4
	Πάρα πολύ	68	43,3	43,6	100,0
	Total	156	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		157	100,0		

Γράφημα 112. Συνεισφορά στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της σχ. μονάδας

14. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της μονάδας;  
157 απαντήσεις



Στην τρίτη ερώτηση που αφορούσε την συνεισφορά της μεντορικής σχέσης στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής μονάδας, από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 102 εκπαιδευτικοί (64,5%) απάντησαν «Πάρα πολύ» και «Πολύ», οι 55 (34,8%) απάντησαν «Επαρκώς», «Λίγο» και «Καθόλου», ενώ 1 εκπαιδευτικός (0,6%) απάντησε ΔΞ/ΔΑ.

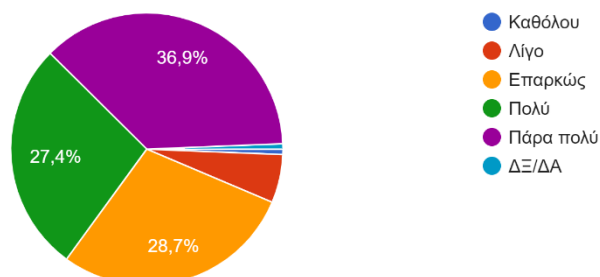
Πίνακας 9. Συνεισφορά στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της σχ. μονάδας

**15. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της μονάδας;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	9	5,7	5,8	6,4
	Επαρκώς	45	28,7	28,8	35,3
	Πολύ	43	27,4	27,6	62,8
	Πάρα πολύ	58	36,9	37,2	100,0
	Total	156	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		157	100,0		

Γράφημα 123. Συνεισφορά στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της σχ. μονάδας

15. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της μονάδας;  
157 απαντήσεις



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 10, διαπιστώθηκαν πολύ υψηλές συμφωνίες στη συνολικά συνεισφορά του mentoring στους εκπαιδευτικούς. Η υψηλότερη αναφέρεται στο ότι η μεντορική σχέση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της μονάδας (MT=4,28, TA=0,914) και στην συνέχεια στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της μονάδας (MT=4,12, TA=0,966) και τέλος στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της μονάδας (MT=3,95, TA=0,976).

Πίνακας 10. Συνεισφορά μεντορικής σχέσης.

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
13. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της μονάδας;	156	4	1	5	4,28	,914	,836
14. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της μονάδας;	156	4	1	5	4,12	,966	,933
15. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της μονάδας;	156	4	1	5	3,95	,976	,952
Valid N (listwise)	156						

#### 5.4.3 Θέματα για τα οποία θα αναζητούνταν η συμβουλή ενός μέντορα

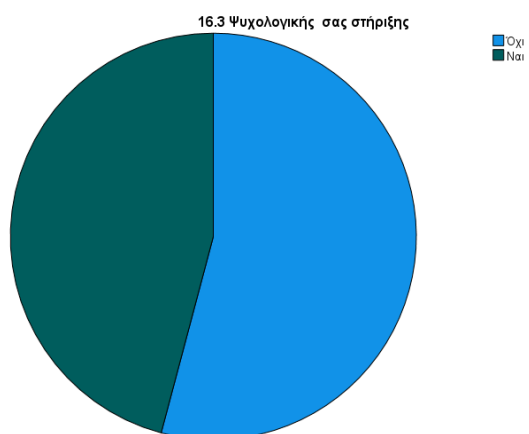
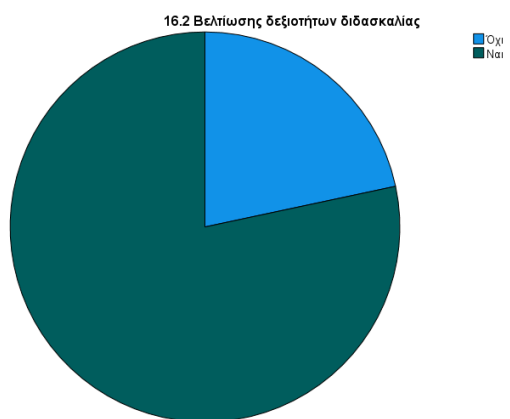
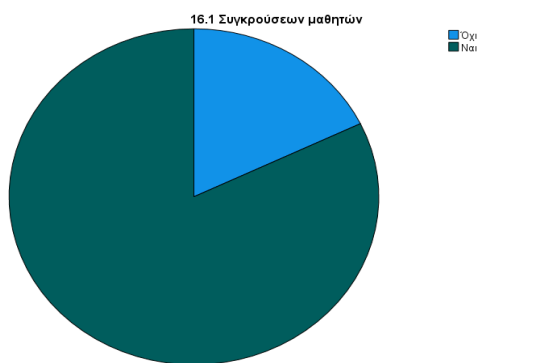
Τα θέματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί, θα αναζητούσαν την συμβουλή ενός μέντορα, παρουσιάζονται στον πίνακα 11 και στο γράφημα 14 και 15. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα θέματα στα οποία θα αναζητούσαν συμβουλή από τον μέντορα τους και με σειρά σημαντικότητας, θα ήταν στην υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (N=144, N%=91,7%), σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (N=131, N%=83,4%), στις συγκρούσεις μαθητών (N=129, N%=82,2%) και στην βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας (N=123, N%=78,3%).

Σε θέματα όπως στην διαχείριση του επαγγελματικού άγχους (N=78, N%=0,497), ψυχολογικής στήριξης (N=72, N%=0,459), αξιολόγησης των μαθητών (N=72, N%=0,459) και αποδοχής από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (N=64, N%=0,408), οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι η υποστήριξη είναι μικρότερης σημασίας για αυτούς.

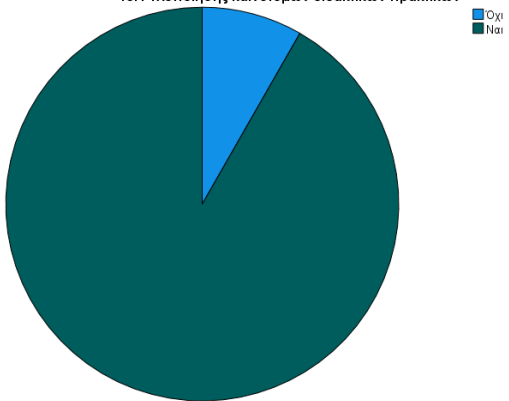
Πίνακας 11. Θέματα αναζήτησης συμβουλής από τον μέντορα

	Όχι		Ναι	
	N	N%	N	N%
16.1 Συγκρούσεων μαθητών	28	17,8%	129	82,2%
16.2 Βελτίωσης δεξιοτήτων διδασκαλίας	34	21,7%	123	78,3%
16.3 Ψυχολογικής στας στήριξης	85	54,1%	72	45,9%
16.4 Υλοποίησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	13	8,3%	144	91,7%
16.5 Αξιολόγησης των μαθητών	85	54,1%	72	45,9%
16.6 Διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους	79	50,3%	78	49,7%
16.7 Αποδοχής από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	93	59,2%	64	40,8%
16.8 Επαγγελματικής ανάπτυξης	26	16,6%	131	83,4%

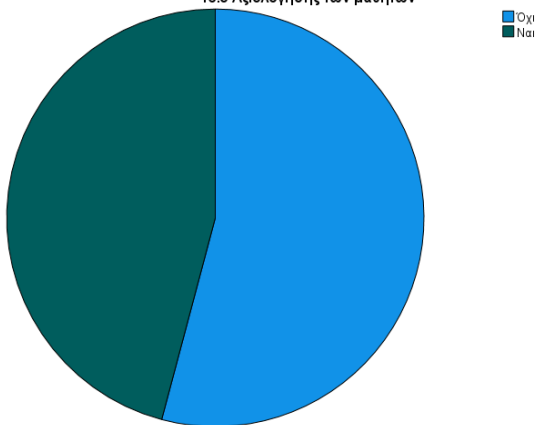
Γράφημα 134. Θέματα αναζήτησης συμβουλής από τον μέντορα



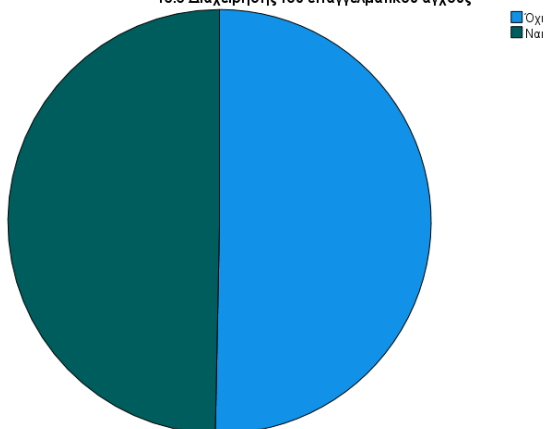
16.4 Υλοποίησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών



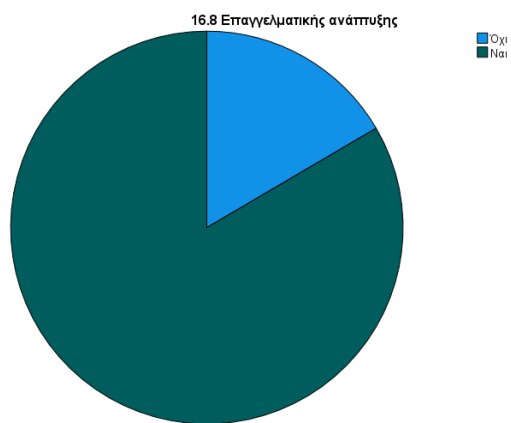
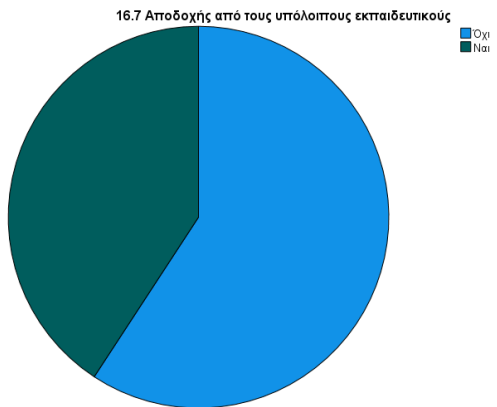
16.5 Αξιολόγησης των μαθητών



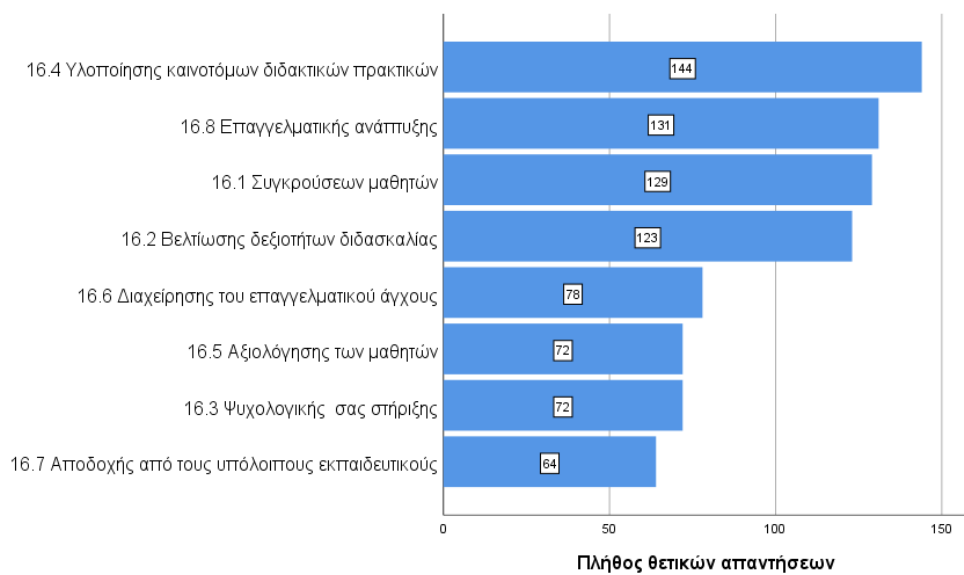
16.6 Διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους







Γράφημα 145. Ραβδόγραμμα για τα θέματα αναζήτησης συμβουλής από τον μέντορα



5.4.4 Βαθμός αναζήτησης καθοδήγησης από τον μέντορα για την απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης.

Για τον βαθμό που οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, θα αναζητούσαν καθοδήγηση για την απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης, από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 96 εκπαιδευτικοί (61,1%) απάντησαν «Πάρα πολύ» και «Πολύ», οι 39 εκπαιδευτικοί (24,8%), απάντησαν «Επαρκώς», και οι 22 εκπαιδευτικοί (14%), «Λίγο» και «Καθόλου».

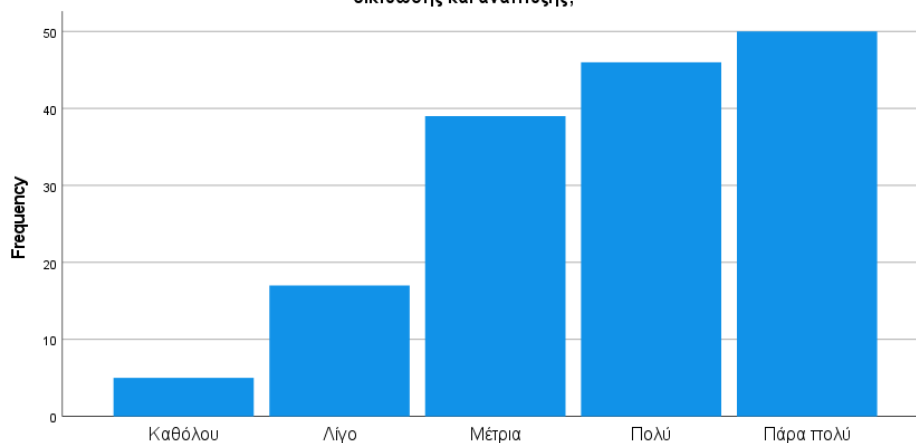
Πίνακας 12. Βαθμός αναζήτησης καθοδήγησης για απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης

**17. Σε ποιο βαθμό θα αναζητούσατε από τον μέντορα καθοδήγηση για την απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	3,2	3,2	3,2
	Λίγο	17	10,8	10,8	14,0
	Μέτρια	39	24,8	24,8	38,9
	Πολύ	46	29,3	29,3	68,2
	Πάρα πολύ	50	31,8	31,8	100,0
	Total	157	100,0	100,0	

Γράφημα 156. Βαθμός αναζήτησης καθοδήγησης για απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης

**17. Σε ποιο βαθμό θα αναζητούσατε από τον μέντορα καθοδήγηση για την απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης;**



**17. Σε ποιο βαθμό θα αναζητούσατε από τον μέντορα καθοδήγηση για την απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης;**

#### 5.4.5 Σημαντικά προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα

Τα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας μέντορας για να είναι αποτελεσματικός παρουσιάζονται στον πίνακα 13 και στο γράφημα 17. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρηθήκαν πολύ υψηλές συμφωνίες σε όλα τα εξεταζόμενα προσόντα καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η μέση τιμή ήταν μεγαλύτερη της τιμής 4 που αναφέρεται στην κατηγορία «Πολύ».

Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη μέση βαθμολογία διαπιστώθηκε στην δήλωση «18.7 Να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτήν τη θέση» (MT=4,60, TA=0,789) και στην συνέχεια στις δηλώσεις «18.2 Να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την υιοθέτηση καλών παιδαγωγικών πρακτικών» (MT=4,48, TA=0,759), «18.1 Να λειτουργεί με προθυμία να μοιραστεί εμπειρίες και γνώσεις» (MT=4,45, TA=0,746), «18.8 Να λειτουργεί ως πρότυπο εκπαιδευτικού» (MT=4,45, TA=0,899), «18.6 Να είναι υπομονετικός και να κατανοεί τον χαρακτήρα των μεντορευόμενων» (MT=4,42, TA=0,859), «18.5 Να διαθέτει υψηλή ευφυΐα, κριτική ικανότητα και αίσθημα δικαιοσύνης» (MT=4,40, TA=0,87), «18.3 Να προωθεί τον αναστοχασμό για εκπαιδευτικές πρακτικές» (MT=4,19, TA=0,943) και «18.4 Να λειτουργεί ως κριτικός φίλος με σεβασμό προς τον εκπαιδευτικό» (MT=4,16, TA=0,937).

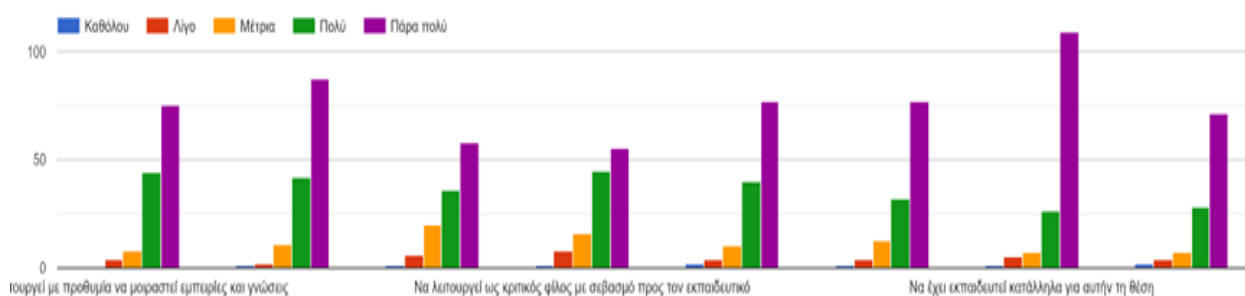
*Πίνακας 13. Προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα*

	MT	TA
18.1 Να λειτουργεί με προθυμία να μοιραστεί εμπειρίες και γνώσεις	4,45	,746
18.2 Να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την υιοθέτηση καλών παιδαγωγικών πρακτικών	4,48	,759
18.3 Να προωθεί τον αναστοχασμό για εκπαιδευτικές πρακτικές	4,19	,943
18.4 Να λειτουργεί ως κριτικός φίλος με σεβασμό προς τον εκπαιδευτικό	4,16	,937
18.5 Να διαθέτει υψηλή ευφυΐα, κριτική ικανότητα και αίσθημα δικαιοσύνης	4,40	,870
18.6 Να είναι υπομονετικός και να κατανοεί τον χαρακτήρα των μεντορευόμενων	4,42	,859
18.7 Να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτήν τη θέση	4,60	,789
18.8 Να λειτουργεί ως πρότυπο εκπαιδευτικού	4,45	,899

Statistics									
		18.1 Να λειτουργεί με προθυμία να μοιραστεί εμπειρίες και γνώσεις	18.2 Να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει την υιοθέτηση καλών παιδαγωγικών πρακτικών	18.3 Να προωθεί τον αναστοχασμό για εκπαιδευτικές πρακτικές	18.4 Να λειτουργεί ως κριτικός φίλος με σεβασμό προς τον εκπαιδευτικό	18.5 Να διαθέτει υψηλή ευφυΐα, κριτική ικανότητα και αίσθημα δικαιοσύνης	18.6 Να είναι υπομονετικός και να κατανοεί τον χαρακτήρα των μεντορευόμενων	18.7 Να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτήν τη θέση	18.8 Να λειτουργεί ως πρότυπο εκπαιδευτικού
N	Valid	131	143	121	125	133	127	148	112
	Missing	26	14	36	32	24	30	9	45
Mean		4,45	4,48	4,19	4,16	4,40	4,42	4,60	4,45
Median		5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Mode		5	5	5	5	5	5	5	5
Std. Deviation		,746	,759	,943	,937	,870	,859	,789	,899
Variance		,557	,575	,889	,877	,757	,737	,622	,808
Range		3	4	4	4	4	4	4	4
Sum		583	641	507	520	585	561	681	498
Percentiles	25	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	50	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Γράφημα 17. Ραβδόγραμμα προσόντων του αποτελεσματικού μέντορα

18. Ποια προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα είναι, κατά την γνώμη σας, πιο σημαντικά;



#### 5.4.6 Κατάλληλο άτομο για το ρόλο του μέντορα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 14 και του γραφήματος 18, από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 73 (N%=46,5%) απάντησαν ότι ο πιο κατάλληλος για τον ρόλο του μέντορα είναι ένας «Έμπειρος καθηγητής του αντικειμένου τους στην ίδια ή κοντινή σχολική μονάδα», οι 65 (N%=35,0%) απάντησαν ότι ο πιο κατάλληλος για τον ρόλο του μέντορα είναι ένας «Εκπαιδευμένος μέντορας από μητρώο μεντόρων Δημόσιου Οργανισμού», οι 17 (N%=10,8%) απάντησαν ότι ο πιο κατάλληλος είναι ένας «Μέντορας-υπάλληλος ιδιωτικής εταιρείας παροχής υπηρεσιών mentoring» και τέλος οι 11 εκπαιδευτικοί (N%= 7,0%), απάντησαν ότι ο πιο κατάλληλος για τη θέση του μέντορα είναι

«Ο/Η Διευθυντής /τρια της σχολικής μονάδας». Ένας εκπαιδευτικός επέλεξε την εναλλακτική απάντηση «Άλλο» (N%=0,6%), χωρίς όμως να δώσει κάποια έγκυρη λεκτική απάντηση.

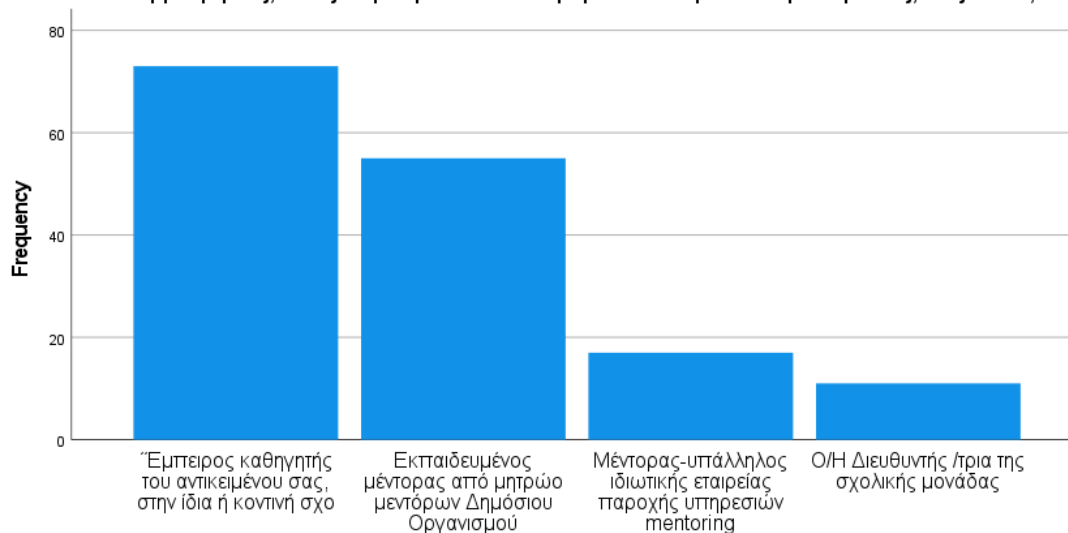
Πίνακας 14. Καταλληλότερο άτομο για τον ρόλο του μέντορα

**19. Κατά τη γνώμη σας, ποιος θα μπορούσε να διαδραματίσει τον ρόλο του μέντορά σας, στις ΕΠΑΣ;**

	N	%
Έμπειρος καθηγητής του αντικειμένου σας, στην ίδια ή κοντινή σχολική μονάδα	73	46,5%
Εκπαιδευμένος μέντορας από μητρώο μεντόρων Δημόσιου Οργανισμού	55	35,0%
Μέντορας-υπάλληλος ιδιωτικής εταιρείας παροχής υπηρεσιών mentoring	17	10,8%
Ο/Η Διευθυντής /τρια της σχολικής μονάδας	11	7,0%
Missing	5	0,6%

Γράφημα 168. Καταλληλότερο άτομο για τον ρόλο του μέντορα

**19. Κατά τη γνώμη σας, ποιος θα μπορούσε να διαδραματίσει τον ρόλο του μέντορά σας, στις ΕΠΑΣ;**



**19. Κατά τη γνώμη σας, ποιος θα μπορούσε να διαδραματίσει τον ρόλο του μέντορά σας, στις ΕΠΑΣ;**

#### 5.4.7 Προσωπικά οφέλη των εκπαιδευτικών από το mentoring

Τα προσωπικά οφέλη των 157 συμμετεχόντων στην έρευνα παρουσιάζονται στον πίνακα 15 και στο γράφημα 19. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η «Διεύρυνση γνώσεων» (MT=3,85, TA=1,172), η «Επαγγελματική εξέλιξη» (MT=3,82, TA=1,19) και η «Βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών» (MT=3,76, TA=1,11) ήταν τα 3 πιο σημαντικά προσωπικά οφέλη που επισήμαναν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

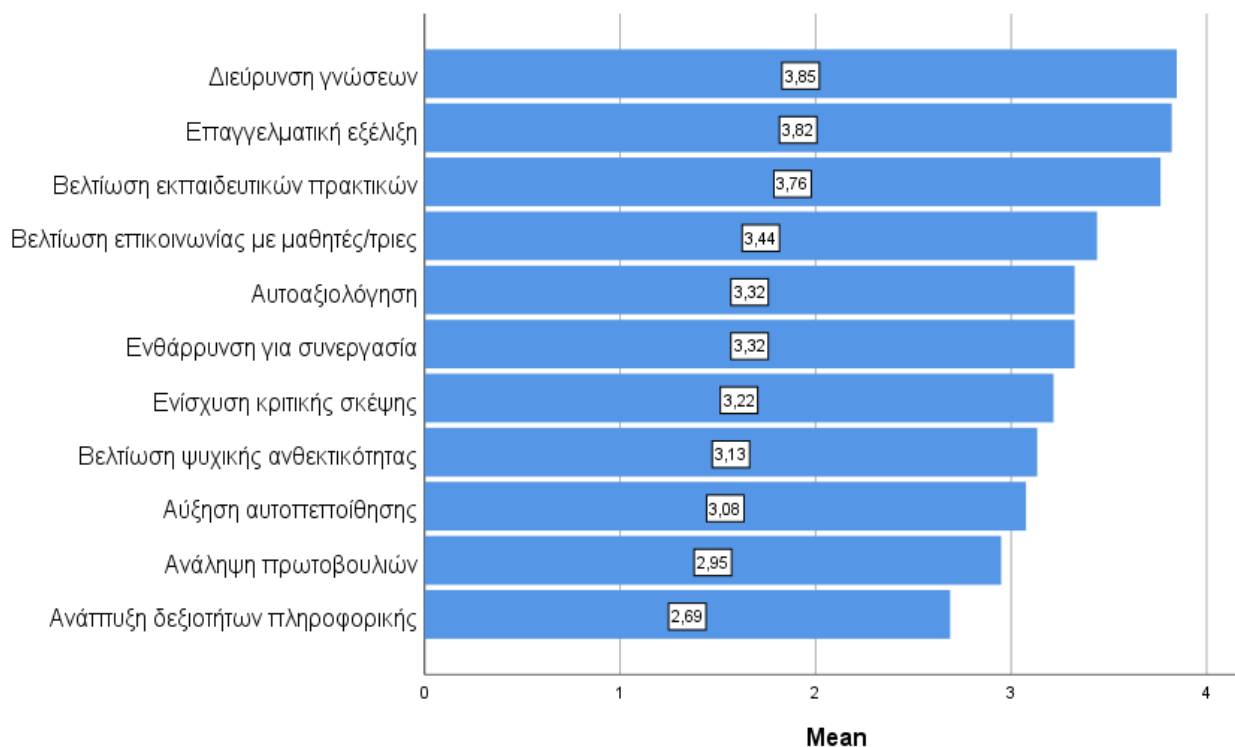
Στην συνέχεια αναφέρθηκαν η «Βελτίωση επικοινωνίας με μαθητές/τριες» (MT=3,44, TA=1,168), η «Ενθάρρυνση για συνεργασία» (MT=3,32, TA=1,111), η «Αυτοαξιολόγηση» (MT=3,32, TA=1,045) και η «Ενίσχυση της κριτικής σκέψης» (MT=3,22, TA=1,168).

Ουδέτερες ήταν οι απόψεις τους για την «Βελτίωση ψυχικής ανθεκτικότητας» (MT=3,13, TA=1,256) την «Αύξηση αυτοπεποίθησης» (MT=3,08, TA=1,233) και την «Ανάληψη πρωτοβουλιών» (MT=2,95, TA=1,125) ενώ η «Ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής» (MT=2,69, TA=1,181) αναφέρθηκε ως προσωπικό όφελος σημασίας κάτω του μετρίου επιπέδου.

Πίνακας 15. Προσωπικά οφέλη από το mentoring

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής	157	2,69	1,181
Ανάληψη πρωτοβουλιών	157	2,95	1,125
Αύξηση αυτοπεποίθησης	157	3,08	1,233
Βελτίωση ψυχικής ανθεκτικότητας	157	3,13	1,256
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	157	3,22	1,168
Ενθάρρυνση για συνεργασία	157	3,32	1,111
Αυτοαξιολόγηση	157	3,32	1,045
Βελτίωση επικοινωνίας με μαθητές/τριες	157	3,44	1,168
Βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών	157	3,76	1,110
Επαγγελματική εξέλιξη	157	3,82	1,190
Διεύρυνση γνώσεων	157	3,85	1,172
Valid N (listwise)	157		

Γράφημα 179. Ραβδόγραμμα φθίνουσας παρουσίας μέσης τιμής των προσωπικών ωφελειών από το mentoring



#### 5.4.8 Επιφυλάξεις απέναντι στο πρόσωπο του μέντορα

Η τελευταία ερώτηση της ενότητας της μεντορικής σχέσης εξέτασε τις πιθανές επιφυλάξεις των συμμετεχόντων στην έρευνα απέναντι στο πρόσωπο του μέντορα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του γραφήματος οι μεγαλύτερες επιφυλάξεις που αναφέρθηκαν είναι η «Ελλιπής εκπαίδευση του μέντορα για το mentoring» (N=63, N%=40,1%) και στην συνέχεια η «Ελλιπής γνώση του αντικειμένου του εκάστοτε εκπαιδευτικού» (N=49, N%=31,2%). Αντίθετα η «Υιοθέτηση απαρχαιωμένων απόψεων λόγω ηλικίας» (N=18, N%=11,5%), «τα αντικειμενικά προσόντα» (N=13, N%=8,3%) και ο «Φόβος αξιολόγησης από τον μέντορα» (N=12, N%=7,6%) σημείωσαν χαμηλά ποσοστά εμφάνισης. Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί ανέφεραν όλες τις προηγούμενες επιφυλάξεις ως πιθανές επιφυλάξεις απέναντι στο πρόσωπο του μέντορα. (N%=1,3%),

Πίνακας 16. Επιφυλάξεις στο πρόσωπο του μέντορα

**21. Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι επιφυλάξεις σας απέναντι στο πρόσωπο του μέντορα;**

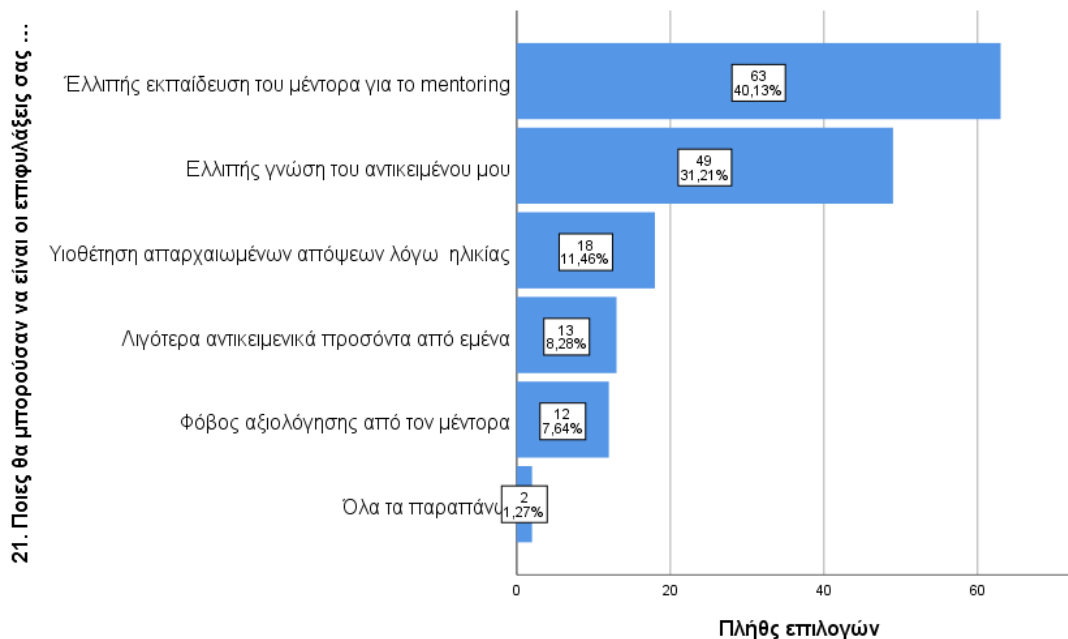
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελλιπής γνώση του αντικειμένου μου	49	31,2	31,2	31,2
	Έλλιπής εκπαίδευση του μέντορα για το mentoring	63	40,1	40,1	71,3
	Λιγότερα αντικειμενικά προσόντα από εμένα	13	8,3	8,3	79,6
	Όλα τα παραπάνω	2	1,3	1,3	80,9
	Υιοθέτηση απαρχαιωμένων απόψεων λόγω ηλικίας	18	11,5	11,5	92,4
	Φόβος αξιολόγησης από τον μέντορα	12	7,6	7,6	100,0
	Total	157	100,0	100,0	

Γράφημα 2018. Επιφυλάξεις στο πρόσωπο του μέντορα

21. Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι επιφυλάξεις σας απέναντι στο πρόσωπο του μέντορα;  
157 απαντήσεις







## 5.5 Mentoring και Σχολική Μονάδα

5.5.1 Σημαντικότερα οφέλη για τις σχολικές μονάδες που προκύπτουν από την διαδικασία του mentoring

Η πρώτη ερώτηση της τελευταίας ενότητας του ερωτηματολογίου εξέτασε τον βαθμό που θα ωφελούσε η διαδικασία του Mentoring σε συγκεκριμένους τομείς μέσα στην σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 17 και το γράφημα 21 .

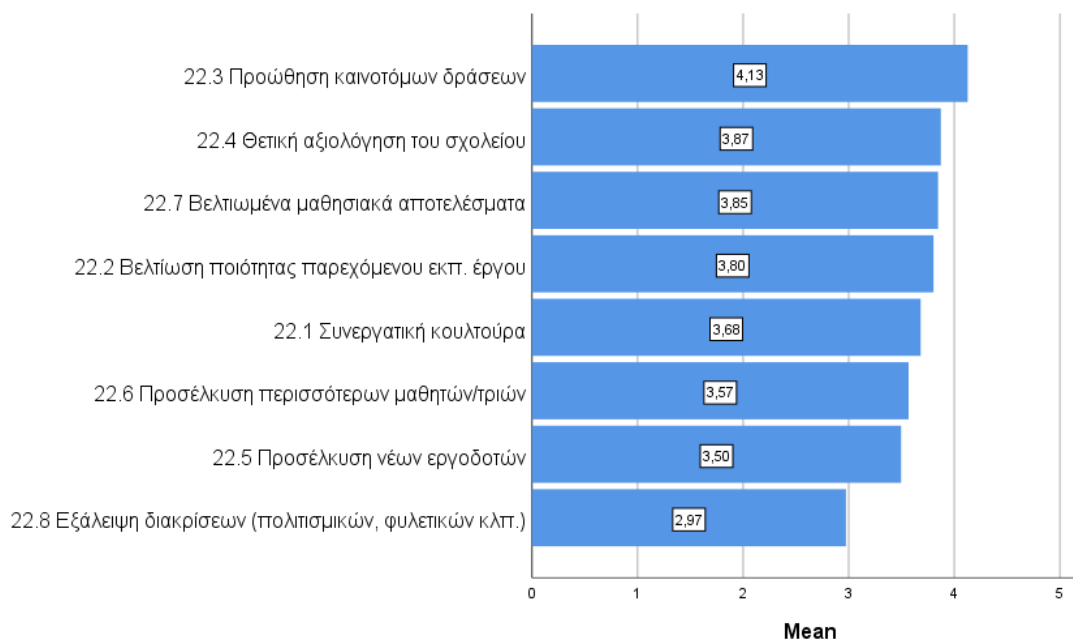
Πίνακας 17.Οφέλη για την σχολική μονάδα

		Statistics							
		22.1	22.2	22.3	22.4	22.5	22.6	22.7	22.8
		Συνεργατική κουλτούρα	Βελτίωση ποιότητας παρεχόμενο υ εκπ. έργου	Προώθηση καινοτόμων δράσεων	22.4 Θετική αξιολόγηση του σχολείου	Προσέλκυση νέων εργοδοτών	Προσέλκυση περισσότερω ν μαθητών/τρι ών	Βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματ α	Εξάλειψη διακρίσεων (πολιτισμικό ν, φυλετικών κλπ.)
N	Valid	157	157	157	157	157	157	157	157
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,68	3,80	4,13	3,87	3,50	3,57	3,85	2,97
Std. Deviation		,927	,996	,932	,972	,985	1,039	,962	1,209

Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι ο τομέας που αναμένεται, μέσω της διαδικασίας του mentoring, να ωφελήσει την σχολική μονάδα, είναι κυρίως η «Προώθηση καινοτόμων δράσεων» (ΜΤ=4,13, ΤΑ=0,932). Στην συνέχεια ακολουθούν η «Θετική αξιολόγηση του σχολείου» (ΜΤ=3,87, ΤΑ=0,972), τα «Βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα» (ΜΤ=3,85, ΤΑ=0,962) και η «Βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου» (ΜΤ=3,80, ΤΑ=0,996).

Χαμηλότερου βαθμού συμφωνία σημειώνεται στη «Συνεργατική κουλτούρα» (ΜΤ=3,68, ΤΑ=0,927), στην «Προσέλκυση περισσότερων μαθητών/τριών» (ΜΤ=3,57, ΤΑ=1,039), και στην «Προσέλκυση νέων εργοδοτών» (ΜΤ=3,5, ΤΑ=0,985) ενώ ουδέτερη ήταν η άποψη για την «Εξάλειψη διακρίσεων» (πολιτισμικών, φυλετικών κλπ.) (ΜΤ=2,97, ΤΑ=1,209).

Γράφημα 191. Φθίνουσα διάταξη των ωφελειών της σχολικής μονάδας



#### 5.5.2 Βαθμός επιτακτικής εφαρμογής του θεσμού του μέντορα

Η επόμενη ερώτηση εξέτασε το πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη εφαρμογής του θεσμού του μέντορα. Από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 98 (N%=63,64%), απάντησαν ότι είναι «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» επιτακτική η εφαρμογή του θεσμού, οι 49 εκπαιδευτικοί (N%=31,82%) απάντησαν «Αρκετά» και οι 7 (N%=4,55%) απάντησαν «Καθόλου» ή «Λίγο». Τέλος 3 εκπαιδευτικοί (N%=1,9%) απάντησαν ΔΞ/ΔΑ.

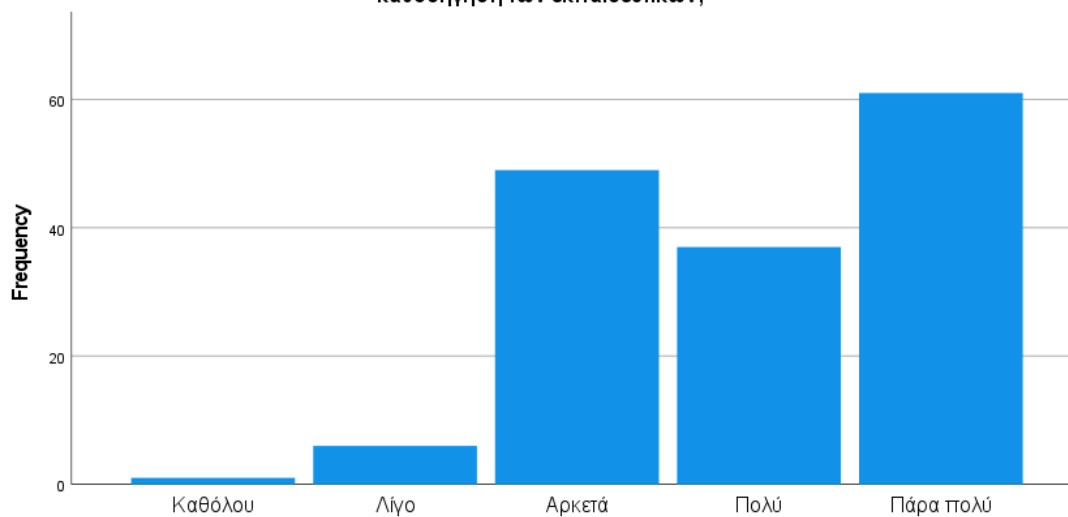
Πίνακας 18. Πόσο επιτακτική είναι η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα;

#### 23. Πόσο επιτακτική είναι, κατά την γνώμη σας, η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	6	3,8	3,9	4,5
	Αρκετά	49	31,2	31,8	36,4
	Πολύ	37	23,6	24,0	60,4
	Πάρα πολύ	61	38,9	39,6	100,0
	Total	154	98,1	100,0	
Missing	System	3	1,9		
Total		157	100,0		

Γράφημα 202. Ραβδόγραμμα απόψεων για το πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη εφαρμογής του θεσμού του μέντορα.

23. Πόσο επιτακτική είναι, κατά την γνώμη σας, η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών;



23. Πόσο επιτακτική είναι, κατά την γνώμη σας, η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών;

### 5.5.3 Πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα

Στην επόμενη ερώτηση εξετάστηκε εάν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν ως μέντορες στην συμβουλευτική καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού.

Από τους 157 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι περισσότεροι, δηλαδή οι 76 (N%=48,40%), απάντησαν θετικά, οι 59 (N%=37,60%) αρνητικά και οι 22 εκπαιδευτικοί (N%=14%) απάντησαν ΔΞ/ΔΑ.

Πίνακας 19. Πρόθεση ανάληψης ρόλου μέντορα

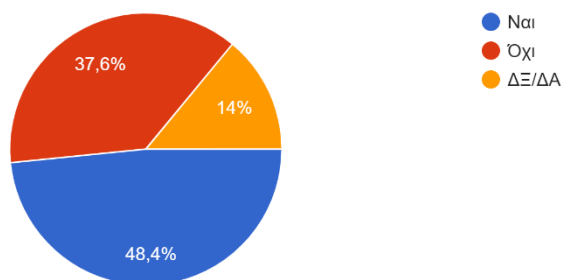
**24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	59	37,6	43,7	43,7
	Ναι	76	48,4	56,3	100,0
	Total	135	86,0	100,0	
Missing	System	22	14,0		
Total		157	100,0		

Γράφημα 213. Σχηματική απεικόνιση της πρόθεσης ανάληψης ρόλου μέντορα.

24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;

157 απαντήσεις



Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν ανοικτού τύπου και κατέγραψε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το λόγο που απάντησαν αρνητικά ή θετικά στην προηγούμενη ερώτηση.

Από τους 59 εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά, οι 51 έδωσαν έγκυρες απαντήσεις και από αυτούς το 56,9% (N=29), ανέφεραν ότι δεν θα μπορούσαν να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα, λόγω έλλειψης γνώσεων, σχετικής εκπαίδευσης, εμπειρίας, αλλά και αυτοπεποίθησης. Το 11,8% (N=6), απάντησαν ότι δεν ταιριάζει με τον χαρακτήρα τους, το 15,7% (N=8) ότι δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο, το 7,8% (N=4) ότι είναι μεγάλη ευθύνη και ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν γνωρίζει τις απαιτήσεις του προγράμματος.

Πίνακας 20. Λόγοι μη συμμετοχής ως μέντορας

	N	N%
Δε νομίζω ότι διαθέτω τα απαραίτητα προσόντα	29	56,9
Δεν γνωρίζω τις απαιτήσεις του προγράμματος	1	2,0
Δεν είναι μέσα στα ενδιαφέροντα μου	3	5,9
Δεν μου ταιριάζει	6	11,8
Είναι μεγάλη ευθύνη	4	7,8
Έλλειψη χρόνου - Εργασιακός φόρτος	8	15,7

Από τους 77 εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά και οι 77 έδωσαν έγκυρες απαντήσεις, ενώ από αυτούς το 41,9% (N=32), ανέφεραν ότι συμβουλεύουν ήδη άτυπα νεότερους εκπαιδευτικούς. Το 26,1% (N=20), απάντησαν ότι διαθέτουν αρκετή προϋπηρεσία και θα επιθυμούσαν να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα, το 14,4% (N=11) ότι διαθέτουν τα προσόντα για να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα, το 12,3% (N=10) ότι θα επιθυμούσαν να αναλάβουν αυτόν το ρόλο έπειτα από κατάλληλη εκπαίδευση και το 5,3% των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά (N=4), δήλωσαν ότι επιθυμούν την τιτλοδότησή τους και την παροχή κινήτρων για να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα.

Πίνακας 21. Λόγοι συμμετοχής ως μέντορας

	N	N%
Διαθέτω αρκετή προϋπηρεσία	20	26,1
Συμβουλεύω ήδη άτυπα νέους εκπαιδευτικούς	32	41,9
Έπειτα από κατάλληλη εκπαίδευση	10	12,3
Εφόσον τιτλοδοτηθώ και έχω κίνητρο	4	5,3
Διαθέτω τα προσόντα	11	14,4

#### 5.5.4 Πρόθεση ανάληψης του ρόλου του μέντορα σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών

Έπειτα από την μελέτη της βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν υποθέσεις, σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών και πως επηρεάζει αυτός ο παράγοντας την διάθεσή τους να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα για νέους εκπαιδευτικούς.

Υπόθεση : Οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ηλικίας αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα.

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας  $X^2$ , σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ ηλικίας και ενδιαφέροντος συμμετοχής στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού ( $X^2 = 9.196$ ,  $df=4$ ,  $p= 0.056 > 0.05$ ). Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης, στον οποίο η κατανομή των απαντήσεων μεταξύ των ηλικιακών ομάδων δεν διαφέρουν. Π.χ. στο σύνολο των απαντήσεων της ηλικιακής ομάδας 21-30, θετικό εμφανίζεται το 2,6% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 8,5%. Στο σύνολο των απαντήσεων της ηλικιακής ομάδας 31-40, θετικό εμφανίζεται το 39,5% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 20,3%. Στο σύνολο των απαντήσεων της ηλικιακής ομάδας 41-50, θετικό εμφανίζεται το 30,3% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 35,6%. Στο σύνολο των απαντήσεων της ηλικιακής ομάδας 51-60, θετικό εμφανίζεται το 23,7% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 23,7%. Τέλος στο σύνολο των απαντήσεων της ηλικιακής ομάδας 61+ , θετικό εμφανίζεται το 3,9% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 11,9%.

Ο παραπάνω έλεγχος ανεξαρτησίας δείχνει ακόμη πιο έντονα την διάθεση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ως μέντορες, όχι μόνο στα πλαίσια ενός κλασικού mentoring, αλλά και στα πλαίσια του αντίστροφου mentoring που παρουσιάστηκε νωρίτερα.

Πίνακας 22. Συσχετισμός πρόθεσης ανάληψης ρόλου μέντορα με ηλικία εκπαιδευτικών

**24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού; \* 2.Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας Crosstabulation**

		2.Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας					Total	
		21-30	31-40	41-50	51-60	61+		
24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;	Όχι	Count	5	12	21	14	7	59
		% within 24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;	8,5%	20,3%	35,6%	23,7%	11,9%	100,0%
	Ναι	Count	2	30	23	18	3	76
		% within 24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;	2,6%	39,5%	30,3%	23,7%	3,9%	100,0%
Total	Count	7	42	44	32	10	135	
	% within 24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;	5,2%	31,1%	32,6%	23,7%	7,4%	100,0%	



### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	9,196 <sup>a</sup>	4	,056
Likelihood Ratio	9,389	4	,052
Linear-by-Linear Association	1,707	1	,191
N of Valid Cases	135		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,06.

5.5.5 Πρόθεση ανάληψης του ρόλου του μέντορα σε σχέση με την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Υπόθεση : Οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως των συνολικών ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα.

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας  $\chi^2$ , σε στάθμη σημαντικότητας 5%, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ συνολικών ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και ενδιαφέροντος συμμετοχής στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού ( $\chi^2 = 2.892$ ,  $df=3$ ,  $p = 0.409 > 0.05$ ). Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης, στον οποίο η κατανομή των απαντήσεων μεταξύ των κατηγοριών ετών προϋπηρεσίας δεν διαφέρουν. Π.χ. στο σύνολο των απαντήσεων της κατηγορίας ετών προϋπηρεσίας 1-5, θετικό εμφανίζεται το 26,3% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 26,7%. Στο σύνολο των απαντήσεων της κατηγορίας ετών προϋπηρεσίας 6-10, θετικό εμφανίζεται το 28,9% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 25,4%. Στο σύνολο των απαντήσεων της κατηγορίας ετών προϋπηρεσίας 11-15, θετικό εμφανίζεται το 25,0% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 18,6%. Στο σύνολο των απαντήσεων της κατηγορίας ετών προϋπηρεσίας 16+, θετικό εμφανίζεται το 19,7% να συμμετέχει ως μέντορας και αρνητικό το 32,2%.

Συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είτε έχουν μεγάλη, είτε μικρή διδακτική προϋπηρεσία, είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα, προκειμένου να

βοηθήσουν τους νεοεισερχόμενους συναδέλφους τους να ενταχθούν ομαλά και να κατανοήσουν το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 23. Συσχετισμός πρόθεσης ανάληψης ρόλου μέντορα με έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

**24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού; \* 3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας**  
**Crosstabulation**

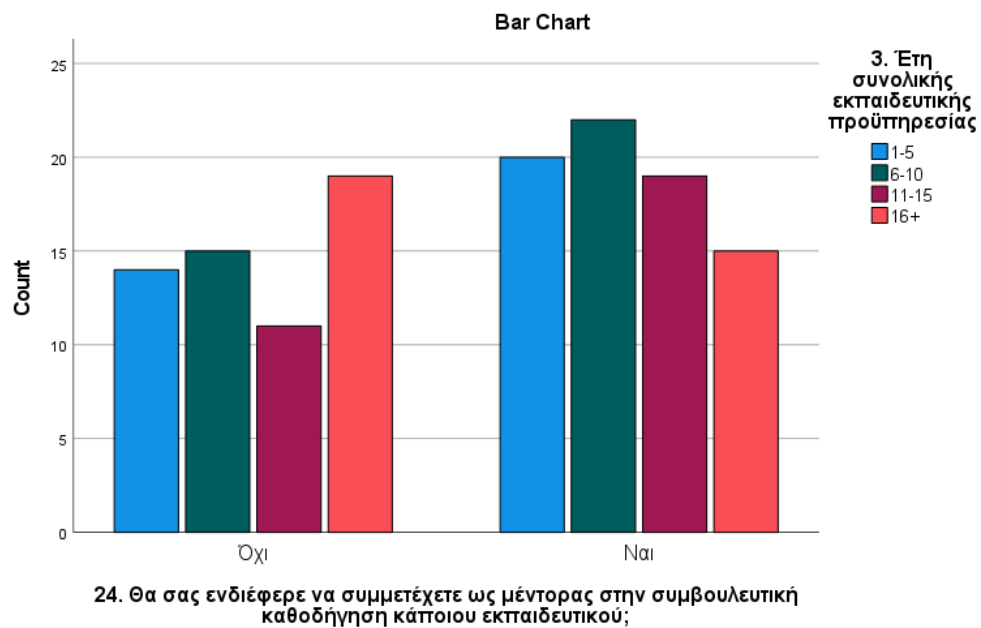
		3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας				Total	
		1-5	6-10	11-15	16+		
24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;	Όχι	Count	14	15	11	19	59
		% within 24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;	23,7%	25,4%	18,6%	32,2%	100,0%
	Ναι	Count	20	22	19	15	76
		% within 24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;	26,3%	28,9%	25,0%	19,7%	100,0%
Total	Count	34	37	30	34	135	
	% within 24. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;	25,2%	27,4%	22,2%	25,2%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,892 <sup>a</sup>	3	,409
Likelihood Ratio	2,881	3	,410
Linear-by-Linear Association	1,175	1	,278
N of Valid Cases	135		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,11.

Γράφημα 224 Πρόθεση ανάληψης ρόλου μέντορα ανάλογα με έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας



### 5.5.6 Η επιλογή του είδους του μέντορα σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών

Υπόθεση : Η ηλικία των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητη από το είδος του μέντορα που θα επέλεγαν για την καθοδήγησή τους.

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας  $X^2$ , σε στάθμη σημαντικότητας 5%, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του ατόμου που θεωρούν κατάλληλο για εκείνους ως μέντορα ( $X^2 = 30.816$ ,  $df=12$ ,  $p= 0.002 < 0.005$ ). Αυτό φαίνεται και στον πίνακα διασταύρωσης. Συγκεκριμένα στην ηλικιακή κατηγορία 21-30 οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν για μέντορά τους εκπαιδευμένο μέντορα από μητρώο μεντόρων Δημόσιου Οργανισμού σε ποσοστό 41,7%, ενώ ακολουθεί ο έμπειρος καθηγητής του αντικειμένου τους σε ποσοστό 33,3% και ο μέντορας ιδιωτικής εταιρείας σε ποσοστό 25,0%.

Αντιθέτως στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν για μέντορά τους έμπειρο καθηγητή του αντικειμένου τους σε ποσοστό 65,9%, εκπαιδευμένο μέντορα από μητρώο μεντόρων Δημόσιου Οργανισμού σε ποσοστό 20,5% και ακολουθούν ο μέντορας ιδιωτικής εταιρείας και ο Διευθυντής /τρια σε ίσο ποσοστό 6,8%. Παρόμοια ποσοστά με την ηλικία 31-40 παρατηρούνται και στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 με τη διαφορά ότι αυξάνεται το ποσοστό επιλογής του διευθυντή /τριας στο 13,0%. Η ηλικιακή κατηγορία 51-60 δείχνει προτίμηση στον μέντορα ιδιωτικής εταιρείας με ποσοστό 66,7% και η ηλικιακή κατηγορία 61+ επιλέγει τον έμπειρο εκπαιδευτικό του αντικειμένου της με ποσοστό 46,2%, χωρίς όμως να αγνοεί και τον εκπαιδευμένο μέντορα Δημόσιου Οργανισμού, που ακολουθεί με ποσοστό 30,8%, τον μέντορα ιδιωτικής εταιρείας με ποσοστό 15,4% και τον Διευθυντή /τρια μέντορα με ποσοστό 7,7%.

Οι εκπαιδευτικοί της ηλικίας 51-60 φαίνεται ότι επιλέγουν για μέντορά τους τον Εκπαιδευμένο μέντορα από μητρώο μεντόρων Δημόσιου Οργανισμού, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 61+ που επιλέγουν τον Έμπειρο καθηγητή του αντικειμένου τους, στην ίδια ή κοντινή σχολική μονάδα. Παρόλο που οι ηλικίες είναι κοντινές τα αποτελέσματα διαφέρουν, πιθανόν γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της ηλικίας 51-60 που αποτελούν αυτή την στιγμή τους παλιούς εκπαιδευτικούς του ΟΑΕΔ με πτυχία ΔΕ και ΤΕ, δεν θα ήθελαν υπό τον φόβο της σύγκρισης, ή της αξιολόγησης, να έχουν έναν μέντορα από το ίδιο ή κοντινό σχολείο. Στην αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 61+ οι οποίοι προτιμούν έναν έμπειρο καθηγητή του αντικειμένου τους στην ίδια ή κοντινή σχολική μονάδα,

διότι η εκπαιδευτική ωριμότητά τους τους δίνει την δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και αλληλοϋποστήριξη με τον μέντορά τους. Πιθανόν να ευελπιστούν ότι με αυτόν τον τρόπο θα αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με συναδέλφους και θα ανταλλάξουν απόψεις για παιδαγωγικές πρακτικές, μέσα στα πλαίσια καλής συνεργασίας των σχολικών μονάδων.

Παρόμοια λογική πιθανόν να έχουν οι εκπαιδευτικοί των ηλικιών 31-40 και 41-50, οι οποίοι είναι κατά βάση αναπληρωτές και ωρομίσθιοι με τίτλους πανεπιστημιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου και επενδύουν σε μία μεντορική σχέση με έμπειρους συναδέλφους για να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας 21-30 εμφανίζονται διστακτικοί να επιλέξουν είδος μέντορα, λόγω της μικρής εμπειρίας τους στις ΕΠΑ.Σ και στην εκπαίδευση γενικότερα. Φαίνεται να εμπιστεύονται μια κεντρικά οργανωμένη διαδικασία μεντορείας από το Τμήμα ΔΑΔ, με τη χρήση Μητρώου εκπαιδευμένων και πιστοποιημένων μεντόρων που θα μπορούσε να τους καθοδηγήσει συνολικά και έγκυρα, αποδέχονται όμως και τους έμπειρους συναδέλφους εκπαιδευτικούς διότι πιθανότατα να έχουν ήδη συναντήσει την άτυπη μορφή μεντορείας μέσα στο σχολείο που υπηρετούν.

Πίνακας 24. Συσχετισμός επιλογής είδους μέντορα με ηλικία εκπαιδευτικών

**2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας \* 19. Κατά τη γνώμη σας, ποιος θα μπορούσε να διαδραματίσει τον ρόλο του μέντορά σας, στις ΕΠΑΣ; Crosstabulation**

19. Κατά τη γνώμη σας, ποιος θα μπορούσε να διαδραματίσει τον ρόλο του μέντορά σας, στις ΕΠΑΣ;

		Έμπειρος καθηγητής του αντικειμένου σας, στην ίδια ή κοντινή σχο	Εκπαιδευμένο ς μέντορας από μητρώο μεντόρων Δημόσιου Οργανισμού	Μέντορας- υπάλληλος ιδιωτικής εταιρείας παροχής υπηρεσιών mentoring	Ο/Η Διευθυντής /τρια της σχολικής μονάδας	Total	
2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας	21-30	Count	4	5	3	0	12
		% within 2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας	33,3%	41,7%	25,0%	0,0%	100,0%
	31-40	Count	29	9	3	3	44
		% within 2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας	65,9%	20,5%	6,8%	6,8%	100,0%
	41-50	Count	27	15	5	7	54
		% within 2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας	50,0%	27,8%	9,3%	13,0%	100,0%
	51-60	Count	7	22	4	0	33
		% within 2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας	21,2%	66,7%	12,1%	0,0%	100,0%
	61+	Count	6	4	2	1	13
		% within 2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας	46,2%	30,8%	15,4%	7,7%	100,0%
	Total	Count	73	55	17	11	156
		% within 2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας	46,8%	35,3%	10,9%	7,1%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	30,816 <sup>a</sup>	12	,002
Likelihood Ratio	32,413	12	,001
Linear-by-Linear Association	1,179	1	,277
N of Valid Cases	156		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

#### 5.5.7 Συσχετισμοί Προβλημάτων , Προσόντων, Ωφελειών και Βελτίωσης των ΕΠΑ.Σ

Στην συνέχεια κατασκευάστηκαν 4 νέες μεταβλητές, έπειτα από τη μελέτη των μέσων τιμών τους και πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ τους. Αυτές οι μεταβλητές ήταν τα «Προβλήματα κατά την ένταξη», τα «Προσόντα του μέντορα», τα «Προσωπικά οφέλη» και η (συνολική) «Βελτίωση που αναμένεται να επιφέρει ο θεσμός του μέντορα στις ΕΠΑΣ».

Η αριθμητική περιγραφή τους έγινε με την βοήθεια των μέτρων θέσης και διασποράς και παρουσιάζεται στον πίνακα 22. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι η υψηλότερη μέση συνολική βαθμολογία παρατηρήθηκε στα «Προσόντα του μέντορα» (ΜΤ=4,44, ΤΑ=0,658). Η αμέσως επόμενη μεγαλύτερη βαθμολογία παρατηρήθηκε στην «Βελτίωση που αναμένεται να επιφέρει ο θεσμός» (ΜΤ=3,67, ΤΑ=0,722), στην συνέχεια στα «Προσωπικά οφέλη» (ΜΤ=3,33, ΤΑ=0,820) και τέλος στα «Προβλήματα κατά την ένταξη» (ΜΤ=3,04, ΤΑ=1,307).

Πίνακας 25. Μέτρα θέσης και διασποράς των συγκεντρωτικών μεταβλητών

	ΜΤ	Διάμεσος	ΤΑ	Εύρος	Ελ. τιμή	Μεγ. Τιμή
Προβλήματα κατά την ένταξη	3,04	3,00	1,307	4,00	1,00	5,00
Προσόντα του μέντορα	4,44	4,63	0,658	3,50	1,50	5,00
Προσωπικά οφέλη	3,33	3,36	0,820	4,00	1,00	5,00
Βελτίωση	3,67	3,75	0,722	4,00	1,00	5,00

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν υψηλές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τον μέντορα τους, αλλά και ότι αναμένουν σημαντική, συνολικά, βελτίωση στις ΕΠΑΣ με την εφαρμογή αυτού του θεσμού. Τα προσωπικά οφέλη αλλά και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, έδειξαν ότι είναι μέτριου βαθμού.

Τέλος εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών με την βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 26 και έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Η πιο δυνατή σχέση παρατηρήθηκε μεταξύ των προσωπικών ωφελειών και της βελτίωσης των ΕΠΑΣ ( $r=0.680$ ). Η σχέση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ότι τα προσωπικά οφέλη και η βελτίωση των ΕΠΑΣ είναι δύο γεγονότα που είναι αλληλένδετα και ότι η προσωπική τους βελτίωση περνά μέσα από την βελτίωση του συστήματος εκπαίδευσης στο οποίο συμμετέχουν.

Πίνακας 26. Εξέταση συσχετίσεων μεταξύ των νέων μεταβλητών

	Προβλήματα κατά την ένταξη	Προσόντα το μέντορα	Προσωπικά οφέλη	Βελτίωση
Προβλήματα κατά την ένταξη	1			
Προσόντα του μέντορα	0,346**	1		
Προσωπικά οφέλη	0,413**	0,330**	1	
Βελτίωση	0,266**	0,401**	0,680**	1

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ σχετικά με τον θεσμό του μέντορα. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους τόσο για τις συνθήκες ένταξής τους στις σχολικές μονάδες, όσο και για το πώς θα ήθελαν να ενταχθούν σε μια μεντορική σχέση.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που εξέτασε τις τρέχουσες συνθήκες υποδοχής των ωρομίσθιων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ, προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι οι ωρομίσθιοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ, εισέρχονται στο εργασιακό περιβάλλον χωρίς κατάλληλη προετοιμασία για διδασκαλία, αφού περίπου δύο στους πέντε δεν έχει παιδαγωγική κατάρτιση, παρόλο που κατέχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης· εύρημα που παρουσιάζεται και σε άλλες έρευνες (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2018). Το γεγονός αυτό στην περίπτωση των ΕΠΑ.Σ, αποδεικνύει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί προέρχονται από τον επαγγελματικό χώρο, όπου η παιδαγωγική κατάρτιση δεν είναι απαραίτητη για την εργασία τους. Εξάλλου, ένας στους δύο εκπαιδευτικούς, ήρθε πρώτη φορά σε επαφή με την εκπαίδευση στις ΕΠΑ.Σ.

Στον τομέα των θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναζητήσουν τη συμβουλή του μέντορα, ξεχωρίζουν οι συμβουλές για την υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, δηλαδή ως κύρια ανάγκη καταγράφεται η ενημέρωση για καινοτομίες (Ιορδανίδης, 2005). Ως σημαντική ακολουθεί η αναζήτηση συμβουλής για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών που υποστηρίζεται ότι στα επαγγελματικά σχολεία εμφανίζονται συχνά κι αυτό λόγω των συναισθημάτων που έχουν οι μαθητές εξαιτίας της «γκετοποίησης» και του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου (Στρατηγικό\_Πλαίσιο\_ΕΕΚ.,2016). Στο πλαίσιο μάλιστα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος: η απόρριψη προκαλεί επιθετικότητα και η επιθετικότητα με τη σειρά της προκαλεί παραπέρα απόρριψη (Μπίκος, 2011).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, αναλύθηκαν διεξοδικά για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, δεδομένου ότι όπως προαναφέρθηκε, οι επαγγελματικές σχολές δέχονται μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ή μαθητές που αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα.

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την ένταξη τους, δηλώσαν ότι ήταν όλες μέτριου βαθμού και αφορούσαν κυρίως τη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα, τη διαχείριση της σχολικής τάξης σε θέματα πειθαρχίας, τη δυσκολία εισαγωγής των ΤΠΕ στην διδασκαλία μαθημάτων και τέλος τον λιγοστό χρόνο για επισκέψεις στους εργοδότες (παρακολούθηση πρακτικής). Παρατηρήθηκε ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό (73,2%) των εκπαιδευτικών που αναφέρουν την αντιμετώπιση δυσκολίας στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους. Εάν αυτό συνδυαστεί με την ολοκληρωτική έλλειψη μεντόρων, συνεπώς και την ανύπαρκτη τυπική (93%) συμβουλευτική καθοδήγηση, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικά κατά τον πρώτο χρόνο εργασίας τους στις ΕΠΑ.Σ, προσπαθώντας να ξεπεράσουν τις παραπάνω δυσκολίες, διακατέχονται από ένα τεράστιο εργασιακό άγχος που θα μπορούσε να μετριαστεί μέσα από μία μεντορική σχέση.

Επιδιώκοντας να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την ύπαρξη τυπικής μορφής μεντορισμού, διαπιστώνεται ότι ο μεντορισμός είναι ουσιαστικά ανύπαρκτος και όποτε εφαρμόζεται μια άτυπη μορφή του, αυτή εφαρμόζεται από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στη μεντορεία ή κατάλληλη εκπαίδευση, αλλά ουσιαστικά κατατοπίζουν τους νεοεισερχόμενους στα καθήκοντα τους που σχετίζονται κυρίως με συμπλήρωση βιβλίων ύλης και άλλες λειτουργικού περιεχομένου διαδικασίες. Τυπικής μορφής μεντορισμός δεν έχει εφαρμοσθεί, ούτε και συναντάται. Ελάχιστοι έτυχαν σε σημαντικά μετρήσιμο βαθμό, κάποιας άτυπης μορφής συμβουλευτική καθοδήγηση και ακόμη λιγότεροι είχαν πρόσβαση σε άτυπο μέντορα, ο οποίος στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν κάποιος συνάδελφος μόνιμος ή αναπληρωτής. Επιπλέον η γνώση των εκπαιδευτικών για τον θεσμό του μέντορα χαρακτηρίζεται από ανύπαρκτη έως συγκεχυμένη, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν γνώση για τον θεσμό ή χαρακτηρίζουν τη γνώση τους ως μερική γνώση επι του θέματος.

Μέσα από την έρευνα, επισημάνθηκε η επιτακτική ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων μεντορείας στις ΕΠΑΣ, καθώς αναμένεται να βοηθήσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της μονάδας, στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της μονάδας και στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της μονάδας· παράγοντες που όπως υποστηρίζει ο Misra (2011), επηρεάζουν καθοριστικά τις επαγγελματικές τους επιδόσεις. Επιπλέον η συμβολή του μέντορα στην

απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κρίθηκε από τους συμμετέχοντες ως σημαντική, γεγονός που μεγεθύνει την ανάγκη εφαρμογής του θεσμού.

Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η εφαρμογή του θεσμού είναι επιτακτική, όχι μόνο για την δική τους βελτίωση, αλλά και για την βελτίωση του ίδιου του σχολείου. Συμπεραίνουμε μέσα από την έρευνα, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αγωγό βελτίωσης. Ο θεσμός του μέντορα μπορεί να «μετατρέψει τα σχολεία σε αυθεντικές κοινότητες μάθησης, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μοιράζουν τους μαθησιακούς πόρους στους μαθητές τους μέσω της διδασκαλίας» (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2018, pp 41). Οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την δική τους άμεση βελτίωση μέσω του mentoring, ως έμμεση βελτίωση του σχολείου, το οποίο ουσιαστικά δύναται να τους αξιοποιήσει για να προωθήσει καινοτόμες δράσεις, να αξιολογηθεί θετικά και να παράγει ποιοτικά αποτελέσματα μάθησης. Εάν συμφωνήσουμε με την άποψη των Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης (2012), που υποστηρίζουν ότι οι ανθρώπινοι πόροι αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινο κεφάλαιο και είναι απαραίτητοι για την επίτευξη στόχων, δεν μπορούμε πάρα να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα αστείρευτο και ανεκμετάλλευτο κοίτασμα γνώσης και μία πηγή βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Αρκεί βέβαια να εφαρμοσθούν τα κατάλληλα εργαλεία της ΔΑΠ για την «εξόρυξη» και εκμετάλλευση αυτών των πόρων.

Εκτός από τη σχολική μονάδα, που αναμφισβήτητα ωφελείται από το mentoring, συμπεραίνεται ότι τα αναμενόμενα προσωπικά οφέλη των εκπαιδευτικών από τον θεσμό του μέντορα είναι κυρίως η διεύρυνση των γνώσεων τους, η επαγγελματική τους εξέλιξη και η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Τονίζεται σε αυτό το σημείο η απόλυτη ταύτιση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την Μπρουσκέλη (2019), η οποία παρουσιάζει τον μέντορα ως μοχλό παρακίνησης και εμπύχωσης του εκπαιδευτικού ώστε αυτός να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να αποκτήσει κίνητρα για αναβάθμιση των γνώσεων του. Στην συνέχεια, σε μικρότερο βαθμό αναμένεται η βελτίωση της επικοινωνίας με τους μαθητές και τις μαθήτριες, η ενθάρρυνση για συνεργασία, η αυτοαξιολόγηση και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης.

Επιπλέον ο μέντορας θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτήν τη θέση, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την υιοθέτηση καλών παιδαγωγικών πρακτικών, να λειτουργεί με προθυμία να μοιραστεί εμπειρίες και γνώσεις και να λειτουργεί ως πρότυπο εκπαιδευτικού. Κάτι αντίστοιχο για την εκπαίδευση του μέντορα διαπιστώνουν και οι Bullough Jr & Draper,

(2004) και αναλυτικότερα ότι τα ίδια επιχειρήματα που υποστηρίζουν την αξία της καθοδήγησης για την έναρξη της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μπορούν και πρέπει να προβληθούν για την ανάπτυξη του μέντορα.

Ο μέντορας, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του συμβουλευτικού καθοδηγητή, θα πρέπει να είναι ένας έμπειρος καθηγητής του αντικειμένου των εκπαιδευτικών στην ίδια ή κοντινή σχολική μονάδα, ή ένας εκπαιδευμένος μέντορας από μητρώο μετόρων Δημόσιου Οργανισμού. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, η ηγεσία σπανίως ταυτίζεται με τον μεντορισμό, συνεπώς και ο ηγέτης με τον μέντορα. Επαληθεύεται, μέσω αυτής της έρευνας, η άποψη των Hobson et al.(2016), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί ο διευθυντής να αναλαμβάνει ταυτόχρονα και τον ρόλο του μέντορα. Κι αυτό γιατί η μεντορική σχέση έχει ως βάση της την ειλικρίνεια και την αυθεντικότητα· χαρακτηριστικά που μέσα στην ιεραρχικά δομημένη μορφή του σχολείου, απλά κατακερματίζονται.

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΈΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα επικεντρώθηκε στους ωρομίσθιους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ, οι οποίοι υπηρετούν σε όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Λόγω της διανομής του ερωτηματολογίου μέσω του δικτύου ηλεκτρονικής αλληλογραφίας του ΟΑΕΔ, αναμένονταν περισσότερες απαντήσεις, οι οποίες τελικά δεν συγκεντρώθηκαν. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 157 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 10,5% στο σύνολο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Διαπιστώθηκε ότι η διανομή του ερωτηματολογίου συνέπεσε χρονικά με τις προετοιμασίες των σχολείων για την μετονομασία του ΟΑΕΔ σε Δ.ΥΠ.Α., γεγονός που δικαιολογεί την χαμηλή ανταποκρισιμότητα των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο εστάλη στην κεντρική θυρίδα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας του κάθε σχολείου και πιθανόν οι Γραμματείες δεν είχαν την ευχέρεια του χρόνου να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Οποσδήποτε ένα μεγαλύτερο δείγμα θα παρείχε και ένα πιο αντιπροσωπευτικό αποτέλεσμα.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το mentoring, οι σκοποί του και τα χαρακτηριστικά του, εμπνέονται κυρίως από το χώρο των επιχειρήσεων, με πολλές όμως εφαρμογές στον χώρο της εκπαίδευσης, διότι τελικά το mentoring μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία πολύπλευρη μορφή καθοδήγησης που στοχεύει να αναδείξει τα καλύτερα στοιχεία του ανθρώπου και να τον ανυψώσει σε πνευματικό, προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Λαμβάνοντας υπόψη την μη τυπική εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, αλλά την άτυπη μόνο εφαρμογή του για την υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμη η κατάρτιση προγραμμάτων εκπαίδευσης μεντόρων και έπειτα η σύσταση Μητρώου μεντόρων που θα αξιοποιηθούν κατά την διάρκεια ένταξης των εκπαιδευτικών. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να ερευνήσουν τα πεδία εκπαίδευσης των μεντόρων καθώς και το είδος μεντορείας που θα μπορούσε να εφαρμοστεί.

Η συμβολή των διευθυντών των σχολικών μονάδων κρίνεται ως σημαντική για την αναγνώριση των αναγκών στήριξης των νέων εκπαιδευτικών της μονάδας, και την κοινοποίησή τους στο Τμήμα ΔΑΔ ώστε να εφαρμοσθεί το καταλληλότερο για αυτούς πρόγραμμα.

Η παρούσα έρευνα με τα αποτελέσματά της, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από το Υπουργείο Εργασίας και συγκεκριμένα τη Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και το Τμήμα Ανθρώπινου Δυναμικού, ώστε να διερευνήσει πιο εντατικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών για τον θεσμό του μέντορα στην επαγγελματική εκπαίδευση. Τα ευρήματα των μελλοντικών ερευνών ίσως αποτελέσουν το έναυσμα για την ενεργή συμμετοχή του τμήματος Ανθρώπινου Δυναμικού, με αποτέλεσμα την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στις σχολικές μονάδες, την αξιοποίηση των γνώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. Retrieved 4 April 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED450074>

Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human Resource Management Practice*. London, UK: Kogan Page Publishers.

Beevers, K., & Rea, A. (2013). *Learning and Development Practice*. London, UK: Chartered Institute of Personnel and Development.

*Best Mentoring Software 2022 | Reviews of the Most Popular Tools & Systems*. (n.d.). Retrieved 4 April 2022, from <https://www.capterra.com/mentoring-software/>

Brady, P., & Sacks, S. R. (1985). Who Teaches the City's Children? A Study of New York City First Year Teachers. *American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, Illinois*, 1 (M5), 27.

Breakwell, G. M., Hammond, S. E., Fife-Schaw, C. E., & Smith, J. A. (2006). *Research methods in psychology*. London, U. K.: Sage Publications, Inc.

Breck, B. M., Dennis, C. B., & Leedahl, S. N. (2018). Implementing reverse mentoring to address social isolation among older adults. *Journal of Gerontological Social Work*, *61*(5), 513–525. Retrieved 27 March 2022, from <https://doi.org/10.1080/01634372.2018.1448030>

British Council. (2022). *What skills do modern vocational teachers need?* | British Council. Retrieved 27 March 2022, from <https://www.britishcouncil.org/education/skills-employability/tool-resources/vocational-education-exchange/models-professional-development/what-skills-do-modern-vocational-teachers-need>

Brock, B. L., & Grady, M. L. (1998). Beginning Teacher Induction Programs: The Role of the Principal. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *71*(3), 179–183. Retrieved 27 March 2022, from <https://doi.org/10.1080/00098659809599355>

Bullough Jr, R. V., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, *30*(3), 271–288. Retrieved 4 February 2022, from <https://doi.org/10.1080/0260747042000309493>

Carter, T. (2004). *Recipe For Growth* [https://www.abajournal.com/]. ABA Journal. Retrieved 4 April 2022, from [https://www.abajournal.com/magazine/article/recipe\\_for\\_growth](https://www.abajournal.com/magazine/article/recipe_for_growth)

- CEDEFOP. (2016). *ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΙΤΥΞΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΕΚ*. Retrieved 04 March 2022, from [https://www.cedefop.europa.eu/files/9112\\_el.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9112_el.pdf)
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. Retrieved 27 March 2022, from <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2012). Reverse Mentoring: A Social Exchange Tool for Keeping the Boomers Engaged and Millennials Committed. *Human Resource Development Review*, 11, 55–76. Retrieved 27 March 2022, from <https://doi.org/10.1177/1534484311417562>
- Child, A., & Merrill, S. (2003). Professional mentors' perceptions of the contribution of school/hei partnerships to professional development and school improvement. *Journal of In-Service Education*, 29(2), 315–324. Retrieved 04 March 2022, from <https://doi.org/10.1080/13674580300200248>
- Chivaka, R. (2017). *REVERSE MENTORING: Reason Chivaka*. Retrieved 02 March 2022, from <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13527.16803>



Clutterbuck, D. (2004). Making the most of informal mentoring: A positive climate is key.

*Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 18(4), 16–17.

Retrieved 27 March 2022, from <https://doi.org/10.1108/14777280410544574>

Cochran-Smith, M. & Paris, C.L. (1995). Mentor and Mentoring: Did Homer have it right. In

J.Smyth (ed.) *Critical discourses on teacher development* (pp.181-202). London:

Cassell

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods*

*approaches* (4. ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cullingford, C. (2016). *Mentoring in Education: An International Perspective*. London, U.K:

Routledge.

Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education

and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration*

*Quarterly*, 40(4), 518–540. Retrieved 4 April 2022, from

<https://doi.org/10.1177/0013161X04267118>

Feiman-Nemser, S. (1996, July). ED397060 1996-07-00 *Teacher Mentoring: A Critical*

*Review*. *ERIC Digest*. Retrieved 20 March 2022, from

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dPPcm->

[d0HmgJ:https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397060.pdf+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr#1](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397060.pdf+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr#1)

Feiman-Nemser, S., & Norman, P. (2000). Teacher Education: From Initial Preparation to Continuing Professional Development. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 732-755). New York, NY: Routledge.

Forsyth, D. (2008). Self-Serving Bias. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 7, 429.

Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School? Revised Edition*. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027: Teachers College Press.

Gadomska-Lila, K. (2020). Effectiveness of reverse mentoring in creating intergenerational relationships. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7), 1313–1328. Retrieved 26 February 2022, from <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2019-0326>

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2014). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Columbus: Pearson.

- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–547. Retrieved 22 February 2022, from <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.4.535>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. Retrieved 20 February 2022, from <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Harvey, M., McIntyre, N., Thompson Heames, J., & Moeller, M. (2009). Mentoring global female managers in the global marketplace: Traditional, reverse, and reciprocal mentoring. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(6), 1344–1361. Retrieved 20 February 2022, from <https://doi.org/10.1080/09585190902909863>
- Hernandez, J. S., Kenneth G. Poole, J., & Grys, T. E. (2018). MENTORING MILLENNIALS FOR FUTURE LEADERSHIP. *Physician Leadership Journal*, 5(3), 41–45.
- Heung-LING, Y. (2003). Mentoring Student-Teacher Case Studies. *Early Child Development and Care*, 173(1), 33–41. Retrieved 24 March 2022, from <https://doi.org/10.1080/0300443022000022404>

- Hobson, A., Castanheira, P., Doyle, Zoltán, C., & Clutterbuck, D. (2016). *The Mentoring across Professions (MaP) Project: What can teacher mentoring learn from international good practice in employee mentoring and coaching?* Retrieved 03 March 2022, from <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12682.06083>
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357. Retrieved 01 March 2022, from <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hudson \*, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139–146. Retrieved 14 March 2022, from <https://doi.org/10.1080/0261976042000223015>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Jones, R., & Brown, D. (2011). The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19, 401–418. Retrieved 4 April 2022, from <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622077>

Kenworthy, D. J. (2018, January 15). *What's the difference between coaching, mentoring, counselling, training and managing?* AdvantEdge Potential to Performance System. Retrieved 11 March 2022, from <https://gapps5.com/whats-the-difference-between-coaching-mentoring-counselling-training-and-managing/>

Kizilos, P. (1990). Take my mentor, please. *Training*, 27(4), 49–55.

Kroth, M. (2006). *The Manager as Motivator*. Westport, California: Praeger Publishing.

Lasonen, J., & Gordon, J. (2008). Improving the attractiveness and image of VET. *Modernizing Vocational Education and Training, Cedefop*, 3, 103.

Levinson, D. J. (1978). *The Seasons of a man's life*. New York: Ballantine.

Lortie, D.C. (1974). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, U.S.A: University of Chicago Press.

Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (pp. 69-85). London: Kogan Page.

McClelland, D. C., & Clelland, D. C. M. (1961). *Achieving Society*. New York, NY: Simon and Schuster.

McCORMACK, A., & THOMAS, K. (2003). Is Survival Enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 125–138. Retrieved 02 February 2022, from <https://doi.org/10.1080/13598660301610>

- MacLennan, N. (2017). Introducing Coaching and Mentoring. In *Coaching and Mentoring* (pp. 3-8). London, U.K.: Routledge.
- Merriam, S. (1983). Mentors and Protégés: A Critical Review of the Literature. *Adult Education*, 33(3), 161–173. Retrieved 10 January 2022, from <https://doi.org/10.1177/074171368303300304>
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27–45. Retrieved 4 April 2022, from <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.552732>
- Ostroff, C., & Kozlowski, S. (1993). The Role of Mentoring in the Information Gathering Processes of Newcomers during Early Organizational Socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 170–183. Retrieved 10 January 2022, from <https://doi.org/10.1006/jvbe.1993.1012>
- Perie, M. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Phillips-Jones, L. (1983). Establishing a formalized mentoring program. *Training & Development Journal*, 37(2), 38–42.

Renshaw, P. (2006). *Lifelong learning for musicians. The place of mentoring*. Lectorate Lifelong Learning in Music & the Arts. Hanzehogeschool Groningen.

Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Willis, M. M., & Wu, M. B. (2017). Validating a Mentoring Relationship Quality Scale: Does Match Strength Predict Match Length? *Youth & Society*, 49(4), 415–437. Retrieved 12 April 2022, from <https://doi.org/10.1177/0044118X14531604>

Sindelar, N. W. (1992). Development of a Teacher Mentorship Program: High Professionalism and Low Cost. *ERS Spectrum*, 10(2), 13–17.

TVETipedia Glossary. (n.d.). Retrieved 10 April 2022, from <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=545>

Volmari, K., Helakorpi, S., & Frimodt, R. (2009). *Competence framework for VET professions: Handbook for practitioners*. Sastamala, Finland: Cedefop. Finnish National Board of Education and editors.

Watkins, P. (2005). The Principal's Role in Attracting, Retaining, and Developing New Teachers: Three Strategies for Collaboration and Support. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 83–87. Retrieved 04 January 2022, from <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.2.83-87>

Wheelahlan, L., & Martin, L. (2022). *Literature review: The quality of teaching in VET. Final report and recommendations*. Retrieved 18 April 2022, from [https://www.academia.edu/17046422/The\\_quality\\_of\\_teaching\\_in\\_VET\\_final\\_report\\_and\\_recommendations](https://www.academia.edu/17046422/The_quality_of_teaching_in_VET_final_report_and_recommendations)

Young, T. (2015). *Questionnaires and Surveys* In book: *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (pp.163-180). West Sussex, U.K: Wiley Blackwell. Retrieved 4 April 2022, from <https://doi.org/10.1002/9781119166283.ch11>

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Αλεξανδρή, Ε. (2018). *To mentoring στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. ΠΜΣ Δημόσια Διοίκηση “Thesis”, Διπλωματική εργασία--Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Retrieved 15 April 2022, from <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22864>

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι., & Ανδρούτσου, Δ. (2015). *Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών*. «εκπ@ιδευτικός Κύκλος». Retrieved 15 April 2022, from <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/teyxos-3-2015/tomos-3-tefxos-1-2015/22-teyxi-periodikon/tomos-3-teyxos-1/99-mentoring>

A.N 1542/50-Φ251/29-10-1950. (n.d.). Retrieved 15 April 2022, from [http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1-x2bAKBowzCgeOkBRJQXtK8rzSZFxgk-eJeeZozfrmukAYi3ORfmaq74BIeDa9R7C2IOjDoeVMT4kicnjz\\_3u4G8qOBIzZQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DZh170iN29YfvAUUb-5qiu2JXOW8p\\_j4ddIxj712LIGYA..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1-x2bAKBowzCgeOkBRJQXtK8rzSZFxgk-eJeeZozfrmukAYi3ORfmaq74BIeDa9R7C2IOjDoeVMT4kicnjz_3u4G8qOBIzZQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5_DZh170iN29YfvAUUb-5qiu2JXOW8p_j4ddIxj712LIGYA..)



Αρβανιτίδου, Σ., & Παπαδοπούλου, Β. (2018). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 34 (63), 28-45. Retrieved 15 April 2022, from <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9561>

*Αρχείο εγγράφων ΕΠΑ.Σ ΟΑΕΔ Ωραιοκάστρου.* (2022).

Βακάλογλου, Ε. (2018). *Οι αντιλήψεις και θέσεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για την υποδοχή και υποστήριξη τους στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης/Mentoring.* ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής “Thesis”, ΕΑΠ. Πάτρα. Retrieved 4 January 2022, from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40875>

Βαξεβανίδου, Μ., & Ρεκλείτης, Π. (2012). *Management Ανθρωπίνων Πόρων* (2η). Propobos Publications / Εκδόσεις Προπομπός.

*Β.Δ. 405/1971—ΦΕΚ Α 123/21.06.1971.* (n.d.). Retrieved 27 March 2022, from <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/560422/v.d.-405-1971>

*Β.Δ-ΦΕΚ157/06-06-1952.* (n.d.). Retrieved 21 May 2022, from [http://www.et.gr/idocs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1-x2bAKBowzCQiVknalnTSq8rzSZFxgk-](http://www.et.gr/idocs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1-x2bAKBowzCQiVknalnTSq8rzSZFxgk-)

[Tqjst5pWdN4kAYi3ORfmapX5jDiTlxwzvdTgs9wBKVx4kicnjz\\_3u4G8qOBlZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DYDXN11Vzr2hdBMloQpi0icFLSpMx4GIGgVLxfRcOzozg.](https://www.researchgate.net/publication/354890121)

Γιαλαμά, Κ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του μέντορα ως υποστηρικτικής δομής στο γυμνάσιο και στο λύκειο.*

Διπλωματική Εργασία “Thesis”, ΕΑΠ. Πάτρα. Retrieved 4 April 2022, from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34738>

Δημακας, Μ. (2018). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου.*

Διπλωματική Εργασία “Thesis”, ΕΑΠ. Πάτρα. Retrieved 4 April 2022, from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37922>

ΕΚΘΕΣΗ ΟΟΣΑ. (2005). Retrieved 04 March 2022, from

<http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oosa.htm>

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Καπαχτοσή, Β., & Ρούσης, Δ. Α. (2020). Εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον μέντορα στην ομάδα. *Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, (5), 26-35.

<https://www.eletea.gr/el/%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-5-%cf%87%ce%b5%ce%b9%ce%bc%cf%8e%ce%bd%ce%b1%cf%82-2020/>

- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, ΣΣ Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, Τομ. Β΄. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, (σσ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κλαυδιανού, Ε. (2019). *Το Mentoring και το coaching στον τραπεζικό κλάδο: Μελέτη περίπτωσης Ελληνικής συστημικής τραπεζας*. Διπλωματική Εργασία “Thesis”, ΕΑΠ, Πάτρα. Retrieved 01 February 2022, from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42529>
- Κοσμούλη, Π. (2017). *Καλύτερες τεχνικές παρακίνησης στον κόσμο του εμπορίου*. Διπλωματική Εργασία “Thesis”, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Retrieved 01 December 2021, from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22745/4/KosmouliParaskeuiMsc2017.pdf>
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σσ. 27-49), Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μανιάτης, Α., & Μπάτρα, Π. (2016). Το όνομά μου είναι Νέστωρ, Μέντωρ Νέστωρ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(1Α), 153-166. Retrieved 10 January 2022, from <https://doi.org/10.12681/icodl.537>
- Μανωλοπούλου, Α. (2011). *Αποτελεσματική συμβουλευτική - συμβούλεση στελεχών στους χρηματοπιστωτικούς οργανισμούς: η περίπτωση της Ελλάδας* Τμήμα Διοίκησης

Επιχειρήσεων (ΜΔΕ) [Thesis], Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα. Retrieved 10 January 2022, from <http://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/4504>

Μεντζενιώτης, Δ. (2008). «Η μαθηματικοποίηση της φύσης» στο Καλδής Β. (επιμ.), *Κείμενα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών* (σσ. 84), Πάτρα: ΕΑΠ.

Μέξια, Α. (2018). *Διερεύνηση των διαφορετικών προσεγγίσεων στην έννοια του μέντορα. Η περίπτωση της εφαρμογής του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής*. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση “Thesis”, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Retrieved 4 March 2022, from <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5576>

Μπίκος, Κ. (2011) *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στην Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Μπρουσκέλη, Α., (2019). *Η καινοτομία του μεντορισμού και το οφέλη της μεντορικής σχέσης για τους σχολικούς ηγέτες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεσμοθέτησή του στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Επιστήμες της Αγωγής-«Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση» ‘Thesis’, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. Retrieved 24 May 2022, from <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11450.34242>

N576/77. (n.d.). Retrieved 21 May 2022, from [http://www.et.gr/idocs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1\\_FG3G1iQCVOBTfahC51Eiu8rzSZFxgk-RFC3sXBfRV4kAYi3ORfmapWJXVkk6-kh-cxFWPJ-](http://www.et.gr/idocs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1_FG3G1iQCVOBTfahC51Eiu8rzSZFxgk-RFC3sXBfRV4kAYi3ORfmapWJXVkk6-kh-cxFWPJ-)

[c9R4kicnjz\\_3u4G8qOBIZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DaI-59\\_IbnToLkUy94-zJ5AbDV1hOGSpEZLVqp2Pfs\\_w..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1_FG3G1iQCVOjHZ6c_wyKm68rzSZFxgk-RFC3sXBfRV4kAYi3ORfmaq1IMII8gha2OcxFWPJ-c9R4kicnjz_3u4G8qOBIZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5_DaI-59_IbnToLkUy94-zJ5AbDV1hOGSpEZLVqp2Pfs_w..)

*N709/77.* (n.d.). Retrieved 21 May 2022, from [http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1\\_FG3G1iQCVOjHZ6c\\_wyKm68rzSZFxgk-RFC3sXBfRV4kAYi3ORfmaq1IMII8gha2OcxFWPJ-c9R4kicnjz\\_3u4G8qOBIZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DaOvycIFXV\\_1mS7rStopQytygdaDC\\_YRodi3nUXSU2ONg..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1_FG3G1iQCVOjHZ6c_wyKm68rzSZFxgk-RFC3sXBfRV4kAYi3ORfmaq1IMII8gha2OcxFWPJ-c9R4kicnjz_3u4G8qOBIZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5_DaOvycIFXV_1mS7rStopQytygdaDC_YRodi3nUXSU2ONg..)

*N1346/83.* (n.d.). Retrieved 21 May 2022, from [http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1\\_FG3G1iQCVOEM9\\_PVd4PBa8rzSZFxgk-VJhmir6\\_9AYkAYi3ORfmaoxPT2DIrbOLHkxcPQvNBMtY9T3IvMHxXpABIQE1J-CW9FiNMrQQT-Ek\\_FKlm\\_8xYozFZC2tgJfIdj447S98XihZ7LhZGD6yRcc4B727FtiRGA..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1_FG3G1iQCVOEM9_PVd4PBa8rzSZFxgk-VJhmir6_9AYkAYi3ORfmaoxPT2DIrbOLHkxcPQvNBMtY9T3IvMHxXpABIQE1J-CW9FiNMrQQT-Ek_FKlm_8xYozFZC2tgJfIdj447S98XihZ7LhZGD6yRcc4B727FtiRGA..)

*N.1566/85.* (n.d.). Retrieved 21 May 2022, from [http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1\\_FG3G1iQCVOxDv4gpRQbVS8rzSZFxgk-R47RWjpawfRkAYi3ORfmaoeE4\\_PYibv0\\_dTgs9wBKVx4kicnjz\\_3u4G8qOBIZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DagtraKFh0KRkQKWbHtYVVIR3Q\\_flGi\\_6b4Qo7TiRm0g..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1_FG3G1iQCVOxDv4gpRQbVS8rzSZFxgk-R47RWjpawfRkAYi3ORfmaoeE4_PYibv0_dTgs9wBKVx4kicnjz_3u4G8qOBIZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5_DagtraKFh0KRkQKWbHtYVVIR3Q_flGi_6b4Qo7TiRm0g..)

*N.1654/51-Φ17/11-01-1951.* (n.d.). Retrieved 21 May 2022, from [http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1-x2bAKBowzCStAOGGyFd-u8rzSZFxgk-dotcSnDhCIMkAYi3ORfmaruPpX8ezBSEnkxcPQvNBMtY9T3IvMHxXpABIQE1JCW9FiNMrQQT-Ek\\_FKlm\\_8xYowOz7csb7toZHdPjx0Y1RVz\\_RqLP6VpvTN3m2TwQAc1fQ..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1-x2bAKBowzCStAOGGyFd-u8rzSZFxgk-dotcSnDhCIMkAYi3ORfmaruPpX8ezBSEnkxcPQvNBMtY9T3IvMHxXpABIQE1JCW9FiNMrQQT-Ek_FKlm_8xYowOz7csb7toZHdPjx0Y1RVz_RqLP6VpvTN3m2TwQAc1fQ..)

*N.2640/98.* (n.d.). Retrieved 21 May 2022, from [http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1\\_FG3G1iQCVO2fq7JYJIDb-8rzSZFxgk-VAyZ2rVZ2vKkAYi3ORfmarerK6YQPcmuB8\\_VF\\_296K14kicnjz\\_3u4G8qOBlZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DYS75nZiVoASeEjJ-6OfIGvEGgyEbRraxDiwHLV\\_gDPFQ..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1_FG3G1iQCVO2fq7JYJIDb-8rzSZFxgk-VAyZ2rVZ2vKkAYi3ORfmarerK6YQPcmuB8_VF_296K14kicnjz_3u4G8qOBlZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5_DYS75nZiVoASeEjJ-6OfIGvEGgyEbRraxDiwHLV_gDPFQ..)

*N.A. 212/1969.* (n.d.). Retrieved 13 March 2022, from [http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e17oq5pLctM2UXH1DjOvuqBe8rzSZFxgk-btgREE-SvaSkAYi3ORfmaomaAQ9B75m9ucxFWPJ-c9R4kicnjz\\_3u4G8qOBlZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DbKK3ib1BxDqKfIe4C1Z2V79AcFZ2kWHvhp-i5TFTRM1g..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e17oq5pLctM2UXH1DjOvuqBe8rzSZFxgk-btgREE-SvaSkAYi3ORfmaomaAQ9B75m9ucxFWPJ-c9R4kicnjz_3u4G8qOBlZzQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5_DbKK3ib1BxDqKfIe4C1Z2V79AcFZ2kWHvhp-i5TFTRM1g..)

*N.A. 1104/1972 (ΦEK 11/A` 24.1.1972) | EAINYAE.* (n.d.). Retrieved 27 March 2022, from <https://www.elinyae.gr/index.php/ethniki-nomothesia/nd-11041972-fek-11a-2411972>

N.Δ. 2961/1954. (n.d.). Retrieved 13 March 2022, from [http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5\\_cc--m0e1-x2bAKBowzC-YYw4rJLDq-8rzSZFygk-a2kseEk50CFkAYi3ORfmarHITZ0OcIYK\\_dTgs9wBKVx4kicnjz\\_3u4G8qOBIzZQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5\\_DalG9YFrlt3w2BqSsZHUFVdVi7PfyIro2a8n-yqE0s5Qw..](http://www.et.gr/docs-nph/pdfimageSummaryviewer.html?args=sppFfdN7IQP5_cc--m0e1-x2bAKBowzC-YYw4rJLDq-8rzSZFygk-a2kseEk50CFkAYi3ORfmarHITZ0OcIYK_dTgs9wBKVx4kicnjz_3u4G8qOBIzZQoc77k1-A9Eyz7vqZ2xJ5_DalG9YFrlt3w2BqSsZHUFVdVi7PfyIro2a8n-yqE0s5Qw..)

Νικολακοπούλου, Α. (2017). *Η θέση του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: Μία έρευνα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων “Thesis”, ΑΤΕΙ Πειραιά, Πειραιάς. Retrieved 13 March 2022, from <http://okeanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/3266>

Νόμος 2434/1996—ΦΕΚ 188/Α/20-8-1996 (Κωδικοποιημένος). (n.d.). e-nomothesia.gr | Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Retrieved 27 March 2022, from <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ergasia-koinonike-asphalise/n-2434-1996.html>

Νόμος 3475/2006—ΦΕΚ 146/Α/13-7-2006 (Κωδικοποιημένος). (n.d.). e-nomothesia.gr | Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Retrieved 27 March 2022, from <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/n-3475-2006.html>

*Νόμος 3848/2010—ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010 (Κωδικοποιημένος)*. (n.d.). e-nomothesia.gr |

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Retrieved 5 June 2021, from <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>

*Νόμος 4387/2016—ΦΕΚ 85/Α/12-5-2016 (Κωδικοποιημένος)*. (n.d.). e-nomothesia.gr |

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Retrieved 21 May 2022, from <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ergasia-koinonike-asphalise/nomos-4387-2016-phek-85a-12-5-2016.html>

*Νόμος 4763/2020—ΦΕΚ 254/Α/21-12-2020 (Κωδικοποιημένος)—ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΠΑΙΔΕΙΑ*.

(n.d.). Retrieved 21 May 2022, from <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4763-2020-phek-254a-21-12-2020.html>

*Οδηγός εφαρμογής εκπαιδευτικής συμβουλευτικής—Mentoring*. (2015, November 27). ΙΜΕ

ΓΣΕΒΕΕ. Retrieved 25 January 2022, from

<https://imegsevee.gr/%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%bf%cf%83%ce%b9%ce%b5%cf%8d%cf%83%ce%b5%ce%b9%cf%82/%ce%bf%ce%b4%ce%b7%ce%b3%cf%8c%cf%82-%ce%b5%cf%86%ce%b1%cf%81%ce%bc%ce%bf%ce%b3%ce%ae%cf%82-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%cf%82-%cf%83%cf%85%ce%bc%ce%b2%ce%bf%cf%85%ce%bb%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%cf%82-mentoring/>



- Παπαγεωργίου, Γ. (1986). *“Η μαθητεία στα επαγγέλματα (16ος-20ός αιώνας)”*. Αθήνα, Ελλάδα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Retrieved 6 April 2022, from <http://hdl.handle.net/11419/1296>
- Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112–130. Retrieved 13 March 2022, from <https://doi.org/10.12681/hjre.13782>
- Περιστέρη, Μ. (2018). *Ο θεσμός του Μέντορα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ). Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία “Thesis”, ΕΑΠ, Πάτρα. Retrieved 13 March 2022, from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39791>
- Ρωσσίδης, Ι., Ασπρίδης, Γ., Μπούας, Κ., & Κατισμάρδος, Π. (2015). Οι βέλτιστες πρακτικές παρακίνησης και η εφαρμογή τους στην ελληνική δημόσια διοίκηση για την αύξηση της αποδοτικότητας της. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Δια Βίου Μάθησης* (σσ. 409-419). Θεσσαλονίκη, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σακκά, Κ. (2020). *Παράγοντες επαγγελματικού στρες και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ειδικοτήτων που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*

Διπλωματική Εργασία “Thesis”, ΕΑΠ, Πάτρα. Retrieved 6 April 2022, from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47178>

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Μεντορική Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Σαπουντζάκης, Κ. (2018). Ο ρόλος του μέντορα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Παπαδημητρίου, Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ Εκπαίδευση Στον 21ο Αιώνα: Αναζητώντας Την Καινοτομία, Την Τέχνη, Τη Δημιουργικότητα*, 4, (σσ.168–176). Αθήνα, Ελλάδα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.

*Στρατηγικό\_Πλαίσιο\_EEK.pdf*. (n.d.). Retrieved 6 April 2022, from

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C\\_%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF\\_%CE%95%CE%95%CE%9A.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF_%CE%95%CE%95%CE%9A.pdf)

Συγγενιώτη, Α. (2018). *Ο θεσμός του mentoring (Συμβουλευτική Καθοδήγηση) κατά την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Επιστήμες της Αγωγής “Thesis”, ΕΑΠ, Πάτρα.

Retrieved 16 March 2022, from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39503>

Φραγκούλης, Ι. Γ., & Ανάγνου, Ε. Α. (2019). Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2(0), 346–353. Retrieved 13 March 2022, from <https://doi.org/10.12681/elrie.1445>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

## ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

Εισαγωγικό σημείωμα –Ηλεκτρονική φόρμα συναίνεσης.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της συμμετοχής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και για τις ανάγκες εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με θέμα “ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ“, καλείστε να συμπληρώσετε το ακόλουθο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και έχει αυστηρά ερευνητικό χαρακτήρα. Τα στοιχεία που δίνετε, είναι απόρρητα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Δεν απαιτείται κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κανένα στοιχείο επικοινωνίας, ούτε και αποθηκεύεται η ηλεκτρονική διεύθυνση από την οποία υποβάλλετε τις απαντήσεις σας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και η συναίνεσή σας να συμμετέχετε σε αυτήν πραγματοποιείται μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας,

Με εκτίμηση

Κατσανίδου Σοφία

ΠΕ 80.04 Ωρομίσθια καθηγήτρια Επας ΟΑΕΔ Ωραιοκάστρου

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΦΙΛ

## ΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ

1. Παρακαλώ δηλώστε το φύλο σας \*

Άνδρας

Γυναίκα

Άλλο

2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας \*

21-30

31-40

41-50

51-60

61+

ΔΞ/ΔΑ

3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας \*

1-5

6-10

11-15

16+

ΔΞ/ΔΑ

4. Έτη προϋπηρεσίας στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ \*

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16+
- ΔΞ/ΔΑ

5. Επίπεδο σπουδών με τις οποίες εργάζεστε στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ \*

- Εμπειροτεχνίτες
- ΥΕ
- ΔΕ
- ΤΕ
- ΠΕ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- ΔΞ/ΔΑ

6. Έχετε παιδαγωγική κατάρτιση; (ΑΣΠΑΙΤΕ- μέσω του Τίτλου Σπουδών , κλπ) \*

- Ναι
- Όχι
- ΔΞ/ΔΑ

7. Η πρώτη επαφή σας με την εκπαίδευση ήταν στις ΕΠΑΣ ή σε άλλη δομή εκπαίδευσης; \*

Στις ΕΠΑΣ

Σε άλλη δομή

ΔΞ/ΔΑ

#### ΕΝΤΑΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΑΣ

8. Όταν εργαστήκατε για πρώτη φορά στις ΕΠΑΣ, σε τι βαθμό τύχατε κάποιας άτυπης μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης\*

Καθόλου

Λίγο

Μέτριο

Μεγάλο

Πολύ μεγάλο

ΔΞ/ΔΑ

9. Όταν εργαστήκατε για πρώτη φορά στις ΕΠΑΣ ,είχατε πρόσβαση σε κάποιον μέντορα, προκειμένου να λάβετε συμβουλευτική καθοδήγηση;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ΔΑ

10. Εάν απαντήσατε ‘Ναι’ στην προηγούμενη ερώτηση ,παρακαλώ αναφέρατε τη θέση του μέντορα στον οργανισμό.(π.χ. Αναπληρωτής καθηγητής κλπ.)

.....  
 .....

11. Ποιά ήταν τα μεγαλύτερα πρόβλήματα που αντιμετωπίσατε κατά την ένταξή σας στις ΕΠΑΣ ; \* (έως 5 επιλογές)

Δυσκολία στην σωστή συμπλήρωση παρουσιολογίων, βιβλίων ύλης, βαθμολογιών κλπ.

Δυσκολία ανταπόκρισης σε απαιτήσεις μαθημάτων

Έλλειψη συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

Έλλειψη συνεργασίας με τον Διευθυντή/τρια

Δυσκολία στη διαχείριση της σχολικής τάξης σε θέματα πειθαρχίας

Δυσκολία εισαγωγής των ΤΠΕ στην διδασκαλία μαθημάτων

Δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα

Δυσκολία διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους

Λιγοστός χρόνος για επισκέψεις στους εργοδότες(παρακολούθηση πρακτικής)

Άλλο.....

## ΜΕΝΤΟΡΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

12. Έχετε ενημερωθεί για τον θεσμό του μέντορα; \*

Ναι

Ναι, μερικώς

Όχι

ΔΞ/ΔΑ



13. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της μονάδας; \*

Καθόλου

Λίγο

Επαρκώς

Πολύ

Πάρα πολύ

ΔΞ/ΔΑ

14. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της μονάδας; \*

Καθόλου

Λίγο

Επαρκώς

Πολύ

Πάρα πολύ

ΔΞ/ΔΑ

15. Πόσο θεωρείτε ότι θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς μια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορική σχέση) στην κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της μονάδας;

\*

- Καθόλου
- Λίγο
- Επαρκώς
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- ΔΕ/ΔΑ

16. Σε ποια από τα παρακάτω θέματα θα αναζητούσατε τη συμβουλή ενός μέντορα

	Ναι	Όχι
Συγκρούσεων μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βελτίωσης δεξιοτήτων διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ψυχολογικής σας στήριξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υλοποίησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αξιολόγησης των μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αποδοχής από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επαγγελματικής ανάπτυξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Σε ποιο βαθμό θα αναζητούσατε από τον μέντορα καθοδήγηση για την απόκτηση επαγγελματικής δικτύωσης και ανάπτυξης ; \*

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

ΔΞ/ΔΑ

18. Ποια προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα είναι κατά τη γνώμη σας, πιο σημαντικά;

( Έως 5 επιλογές )

Να λειτουργεί με προθυμία να μοιραστεί εμπειρίες και γνώσεις

Να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την υιοθέτηση καλών παιδαγωγικών πρακτικών

Να προωθεί τον αναστοχασμό για εκπαιδευτικές πρακτικές

Να λειτουργεί ως κριτικός φίλος με σεβασμό προς τον εκπαιδευτικό

Να διαθέτει υψηλή ευφυΐα, κριτική ικανότητα και αίσθημα δικαιοσύνης

Να είναι υπομονετικός και να κατανοεί τον χαρακτήρα των μεντορευόμενων

Να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτήν τη θέση

Να λειτουργεί ως πρότυπο εκπαιδευτικού

Άλλο.....

19. Κατά τη γνώμη σας, ποιος θα μπορούσε να διαδραματίσει τον ρόλο του μέντορά σας, στις ΕΠΑΣ; \*

Εκπαιδευμένος μέντορας από μητρώο μεντόρων Δημόσιου Οργανισμού

Έμπειρος καθηγητής του αντικειμένου σας, στην ίδια ή κοντινή σχολική μονάδα

Ο Διευθυντής /τρια της σχολικής μονάδας

Μέντορας-υπάλληλος ιδιωτικής εταιρείας παροχής υπηρεσιών mentoring

Άλλο.....

20. Από το 1-5 (1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Επαρκώς, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ), σε τι βαθμό θα ωφελούσε εσάς προσωπικά, το mentoring, στους παρακάτω τομείς; \*

	1	2	3	4	5
Βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενθάρρυνση για συνεργασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αυτοαξιολόγηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αύξηση αυτοπεποίθησης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επαγγελματική εξέλιξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διεύρυνση γνώσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βελτίωση επικοινωνίας με μαθητές/τριες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανάληψη πρωτοβουλιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βελτίωση ψυχικής ανθεκτικότητας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι επιφυλάξεις σας απέναντι στο πρόσωπο του μέντορα;

Φόβος αξιολόγησης από τον μέντορα

- Υιοθέτηση απαρχαιωμένων απόψεων λόγω ηλικίας
- Έλλιπής εκπαίδευση του μέντορα για το mentoring
- Έλλιπής γνώση του αντικειμένου μου
- Λιγότερα αντικειμενικά προσόντα από εμένα
- Άλλο.....

#### MENTORING και ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

23. Σε ποιο βαθμό θα ωφελούσε η διαδικασία του mentoring τις ΕΠΑΣ, στους παρακάτω τομείς; \*

	Καθόλου	Λίγο	Επαρκώς	Πολύ	Πάρα πολύ
Συνεργατική κουλτούρα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βελτίωση ποιότητας παρεχόμενου εκπ. έργου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προώθηση καινοτόμων δράσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θετική αξιολόγηση του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσέλκυση νέων εργοδοτών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσέλκυση περισσότερων μαθητών/τριών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εξάλειψη διακρίσεων (πολιτισμικών, φυλετικών κλπ.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Πόσο επιτακτική είναι , κατά τη γνώμη σας, η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών; \*

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

ΔΞ/ΔΑ

26. Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε ως μέντορας στην συμβουλευτική καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού;

Ναι

Όχι

27. Αν απαντήσατε Όχι στην προηγούμενη ερώτηση, παρακαλώ δικαιολογήστε εν συντομία την απάντησή σας.

.....

