

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική Εργασία

Μεντορική σχέση και καθοδήγηση: οφέλη και προκλήσεις για το
σύγχρονο σχολείο

Ζολώτα Κλεοπάτρα (Α.Μ. 01039)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Παπαλόη

Εξεταστές:

1. Γρίβα Ελένη
2. Ιορδανίδης Γεώργιος

Κοζάνη, 10/02/2023

Copyright © Ζολώτα Κλεοπάτρα, 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: Κλεοπάτρα Ζολώτα

A.E.M.: 01039

Ηλεκτρονική διεύθυνση: zolotakleo@yahoo.com

Έτος εισαγωγής: 2021

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Μεντορική σχέση και καθοδήγηση: οφέλη και προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο.»

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 τη συγγραφέα.

Ημερομηνία

10-02-2023

Η δηλούσα
Ζολώτα Κλεοπάτρα

“Mentoring is a brain to pick, an ear to listen, and a push in the right direction.”

John C. Crosby

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	5
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	7
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΜΕΡΟΣ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ.....	15
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις- Ιστορική αναδρομή.....	15
1.2 Ορισμός του μέντορα - Ορισμός του mentoring.....	16
1.3 Η μεντορική σχέση - στάδια.....	17
1.3.1 Διακρίσεις mentoring.....	22
1.3.2 Μοντέλα mentoring.....	23
1.4 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα.....	27
1.5 Τα οφέλη από την εφαρμογή του μεντορικού θεσμού.....	30
1.6 Οι δυσκολίες εφαρμογής του μεντορικού θεσμού.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΤΟ COACHING.....	36
2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις – Ιστορική αναδρομή.....	36
2.2 Ορισμός του coaching - Ορισμός του coach.....	36
2.2.1 Διάκριση coaching με άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.....	39
2.3 Τα στάδια του coaching.....	43
2.4 Τα Μοντέλα του coaching.....	44
2.5 Η σχέση μεταξύ coach και coachee.....	46
2.6 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού coach.....	47
2.7 Τα οφέλη από την εφαρμογή του coaching.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΤΟ MENTORING ΚΑΙ ΤΟ COACHING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	51
3.1. Η εφαρμογή του mentoring και του coaching στην εκπαίδευση.....	51
3.2. Συναφείς μελέτες.....	54
3.2.1 Ελληνικές έρευνες.....	54
3.2.2 Διεθνείς έρευνες.....	56

ΜΕΡΟΣ Β- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58
4.1 Ο σκοπός της έρευνας.....	58
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	58
4.3 Το δείγμα και η μέθοδος επιλογής του.....	59
4.4 Το πλαίσιο μεθοδολογίας.....	59
4.5 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων.....	59
4.6 Διαδικασία.....	61
4.7 Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	65
5.1 Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	65
5.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	65
5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	65
5.2.2 Μεντορισμός.....	67
5.2.3 Coaching.....	80
5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	89
5.3.1 Μετασχηματισμός μεταβλητών και έλεγχος κανονικότητας.....	89
5.3.2 Συσχετίσεις μεταβλητών των κατηγοριών mentoring και coaching.....	90
5.3.3 Συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	100
6.1 Η σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα.....	101
6.2 Βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα.....	102
6.3 Σημαντικότητα του coaching.....	103
6.4 Βασικά χαρακτηριστικά του coaching.....	104
6.5 Οφέλη και δυσκολίες εφαρμογής του mentoring και του coaching.....	105
6.5.1 Mentoring.....	105
6.5.2 Coaching.....	106
6.6 Συσχετίσεις.....	107
6.6.1 Συσχετίσεις με δημογραφικά.....	107
6.6.2 Συσχετίσεις μεταξύ του mentoring και του coaching.....	108
6.7 Σύνοψη συμπερασμάτων.....	109
6.8 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις.....	111
6.8.1 Περιορισμοί.....	111

6.8.2 Προτάσεις.....	112
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	128

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Τυπική αναμενόμενη συμπεριφορά ανά στάδιο.....	20
Πίνακας 2 Μοντέλο μεντορικής σχέσης του Daloz.....	26
Πίνακας 3 Χαρακτηριστικά του μέντορα.....	28
Πίνακας 4 Διαφορές Coaching - Mentoring.....	41
Πίνακας 5 Δείκτης αξιοπιστίας για το σύνολο των ερωτήσεων.....	62
Πίνακας 6 Δείκτης αξιοπιστίας για την κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου.....	62
Πίνακας 7 Φύλο εκπαιδευτικών.....	65
Πίνακας 8 Ηλικία εκπαιδευτικών.....	66
Πίνακας 9 Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών.....	66
Πίνακας 10 Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών.....	66
Πίνακας 11 Κατανομή απαντήσεων για το βαθμό στον οποίο το mentoring είναι απαραίτητο στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού.....	67
Πίνακας 12 Κατανομή απόψεων για το βαθμό εφαρμογής του mentoring σε σχολικές μονάδες.....	68
Πίνακας 13 Κατανομή απόψεων για τη βοήθεια που προσφέρει ένας μέντορας σε συναισθηματικό επίπεδο.....	68
Πίνακας 14 Κατανομή απόψεων για τη βοήθεια που προσφέρει ένας μέντορας σε διδακτικό επίπεδο.....	69
Πίνακας 15 Κατανομή απόψεων για τη βοήθεια που προσφέρει ένας μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο.....	70
Πίνακας 16 Κατανομή απόψεων για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν βοηθηθεί από εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση μέρη.....	71
Πίνακας 17 Κατανομή απόψεων για το είδος υποστήριξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί.....	72
Πίνακας 18 Κατανομή απόψεων για χαρακτηριστικά ενός μέντορα.....	75
Πίνακας 19 Κατανομή απόψεων για τα χαρακτηριστικά που έχουν εντοπίσει οι εκπαιδευτικοί σε έναν μέντορα.....	76
Πίνακας 20 Κατανομή απόψεων για τα οφέλη που παρέχει η διαδικασία του mentoring.....	77
Πίνακας 21 Κατανομή απόψεων για τα εμπόδια που επιδρούν στην εφαρμογή του mentoring.....	79
Πίνακας 22 Κατανομή απόψεων για το βαθμό που το coaching θεωρείται απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού.....	80
Πίνακας 23 Κατανομή απόψεων για το βαθμό εφαρμογής του coaching.....	81

Πίνακας 24 Κατανομή απόψεων για την επιρροή που μπορεί να ασκήσει ένας coach στους εκπαιδευτικούς.....	83
Πίνακας 25 Κατανομή απόψεων για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω του coaching.....	85
Πίνακας 26 Κατανομή απόψεων για την ύπαρξη και βαθμό επίδρασης εμποδίων κατά την εφαρμογή του coaching.....	87
Πίνακας 27 Παρουσίαση των νέων μεταβλητών της έρευνας.....	89
Πίνακας 28 Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov Test.....	90
Πίνακας 29 Αποτελέσματα συσχετίσεων Spearmanrhotest.....	93
Πίνακας 30 Σχέση ηλικίας και ετών υπηρεσίας με το mentoring.....	97
Πίνακας 31 Σχέση ηλικίας και ετών υπηρεσίας με το coaching.....	99
Πίνακας 32 Αποτελέσματα συσχετίσεων Spearmanrhotest.....	135

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχεδιάγραμμα 1 Self Directed Learning.....	38
Σχεδιάγραμμα 2 Το coaching δανείζεται στοιχεία από τη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία.....	40
Σχεδιάγραμμα 3 Το μοντέλο G.R.O.W., A.R.R.O.W. και O.S.C.A.R.....	46
Σχεδιάγραμμα 4 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού coach	48
Σχεδιάγραμμα 5 Κατανομή απόψεων για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας.....	73
Σχεδιάγραμμα 6 Μέσοι όροι δεξιοτήτων μέντορα.....	74
Σχεδιάγραμμα 7 Κατανομή απόψεων για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας coach.....	84

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Μέσα από τη διαδικασία του mentoring και της καθοδήγησης είναι δυνατό να ενισχυθούν και να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις υποχρεώσεις του απαιτητικού και σύνθετου έργου εντός της σχολικής μονάδας. Τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στις δύο αυτές διαδικασίες στα πλαίσια υποστήριξης των εκπαιδευτικών, βελτίωσης των δομών της εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των υφιστάμενων προκλήσεων που ανακύπτουν.

Στόχος: Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η μεντορική σχέση και καθοδήγηση. Στόχος ήταν να εκτιμηθεί η σημαντικότητα του mentoring και του coaching, τα χαρακτηριστικά με τα οποία σχετίζονται, τα οφέλη που έχουν και τα εμπόδια από τα οποία υπονομεύονται.

Μεθοδολογία: Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Δυτική Μακεδονία. Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών έγινε με τη δειγματοληψία ευκολίας.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μέτριο βαθμό τη σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα και του coaching. Τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας είναι η παιδαγωγική κατάρτιση, η ικανότητα εφαρμογής διδακτικών μεθόδων, οι γνώσεις ψυχολογίας και η ικανότητα καθοδήγησης, εμπύχωσης και συμπαράστασης των εκπαιδευτικών. Το βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ένας coach είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Το σημαντικότερο όφελος που προκύπτει από τη διαδικασία του mentoring έχει να κάνει με την ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο. Στην έρευνα βρέθηκε ότι το σημαντικότερο όφελος που προκύπτει από τη διαδικασία του coaching αφορά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και των κρίσεων. Όσον αφορά τα εμπόδια εφαρμογής του mentoring και του coaching, υπογραμμίστηκε και για τις δύο περιπτώσεις η έλλειψη χρόνου από τη μεριά των εκπαιδευτικών αλλά και η απουσία κοινού χρονοδιαγράμματος. Στην έρευνα παρατηρήθηκε ότι το φύλο δεν καθορίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το mentoring και το coaching. Η μόνη σχέση αφορά στο φύλο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια που μπορεί να παρέχει ένας μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο. Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δε

σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το coaching. Παρατηρήθηκε όμως ότι οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη που έχουν από υποστήριξη και βρέθηκε ότι οι μικροί σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ανάγκη από υποστήριξη. Τέλος, η ηλικία βρέθηκε να σχετίζεται με το βαθμό εφαρμογής του mentoring. Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί για τη σημαντικότητα και τα οφέλη του mentoring και του coaching και πρέπει να αναζητηθούν τρόποι ώστε να αντιμετωπιστούν αυτές οι ενστάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: *Mentoring, Coaching, Οφέλη, Προκλήσεις, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

ABSTRACT

Introduction: It is possible to strengthen and empower teachers so as to cope with the obligations of the demanding and complex work within the school unit through the process of mentoring and coaching. In recent years, emphasis has been placed on these two processes in the context of supporting teachers, improving education structures and addressing the existing challenges that arise.

Aim: The purpose of this paper was to investigate the mentoring relationship and coaching. The aim was to assess the importance of mentoring and coaching, the characteristics they are related to, the benefits they have and the obstacles they are affected by.

Methodology: 143 primary education teachers from Western Macedonia participated in the research. Convenience sampling was applied to approach the teachers.

Results: The results showed that teachers perceive the importance of mentoring and coaching moderately. The main characteristics that a mentor must have are pedagogical training, the ability to apply teaching methods, knowledge of psychology and the ability to guide, motivate and support teachers. The main characteristic that a coach must have is emotional intelligence. The most important benefit resulting from the mentoring process has to do with the development of equal relations of communication and cooperation between the teachers and the resolution of the problems that arise in the school. In the research it was found that the most important benefit resulting from the coaching process concerns dealing with problems as well as crises. Regarding the obstacles to the implementation of mentoring and coaching, the lack of time on behalf of the teachers and the absence of a common schedule were highlighted in both cases. Moreover, it was observed that gender does not determine the teachers' views on mentoring and coaching. The only relationship concerns gender and teachers' views on the help a mentor can provide at a communicative level. Age and work experience are not related to teachers' views on coaching. However, it was observed that these two variables are related with the opinions of teachers about their need for support and it was found that young teachers have more need for support. Finally, age was found to be related to the degree of application of mentoring. In general, it was observed that teachers are not convinced of the importance and

benefits of mentoring and coaching. Therefore, ways must be sought to address the existing objections.

Keywords: *Mentoring, Coaching, Benefits, Challenges, Primary Education*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο πυρετώδης ρυθμός της σύγχρονης ζωής χαρακτηρίζεται από επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο η οποία δεν αφήνει κανένα επαγγελματικό κλάδο ανεπηρέαστο. Σε αυτό το ασταθές περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με νέα δεδομένα και καινούργιες προκλήσεις που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση. Ο θεσμός του μέντορα έρχεται σαν απομηχανής θεός προκειμένου να συνδράμει στον υπερκερασμό των εμποδίων της απαιτητικής, επαγγελματικής καθημερινότητας (Strong & Baron, 2004). Ταυτόχρονα, στην καθημερινή μας ζωή ακούμε πλέον όλο και συχνότερα τον όρο *coaching*, το οποίο αποδίδεται στην Ελληνική γλώσσα ως «καθοδήγηση» ή και «προπονητική». Χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στον κόσμο των επιχειρήσεων και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο προς την ανάπτυξη και βελτίωση της απόδοσης του εργατικού δυναμικού μιας επιχείρησης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη ύπαρξης ενός μηχανισμού υποδοχής, στήριξης και καθοδήγησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών με σκοπό την ομαλή ένταξή τους στη σχολική μονάδα (Stansbury & Zimmerman 2000; Day 2003; Philips & Fragoulis 2010). Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες ερευνών σχετικά με το θεσμό του μέντορα, εντούτοις είναι ακόμη σχετικά περιορισμένες, ιδιαίτερα σε σχέση με τα οφέλη αλλά και την προβληματική του θεσμού στο Ελληνικό σχολείο.

Τα προαναφερθέντα στοιχεία συσχετίζονται άμεσα με την παρούσα εργασία, η οποία φιλοδοξεί να αναδείξει την αναγκαιότητα εφαρμογής του μεντορικού θεσμού και της καθοδήγησης στη σχολική μονάδα, ερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Μακεδονία σε σχέση με τα οφέλη και τις δυσκολίες εφαρμογής που παρουσιάζονται.

Πιο αναλυτικά, η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο έχει ως επίκεντρο την έννοια του *mentoring* και του μέντορα. Αναλύεται η μεντορική σχέση, οι διακρίσεις και τα μοντέλα στα οποία δύναται να κατηγοριοποιηθεί. Αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα και τα πολλαπλά οφέλη της μεντορικής σχέσης και τέλος εξετάζονται οι δυσκολίες εφαρμογής του μεντορικού θεσμού στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στο θεσμό του καθοδηγητή-συμβούλου (coach), τα στάδια της καθοδηγητικής σχέσης και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού coach, καθώς και τη σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Επιπρόσθετα, γίνεται συζήτηση τόσο για τα οφέλη όσο και τις δυσκολίες που απορρέουν από την εφαρμογή της καθοδηγητικής σχέσης. Επιπλέον, διευκρινίζονται οι διαφορές του coaching με άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εργαζομένων.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με το μέντορα και τον καθοδηγητή. Επιχειρείται μια προσπάθεια σύνοψης των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελληνικό και στο διεθνή χώρο.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας όπου θα αναπτυχθεί η μεθοδολογία, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα συμπεράσματα και η συζήτηση σε σχέση με το θέμα της παρούσας εργασίας.

ΜΕΡΟΣ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις- Ιστορική αναδρομή

Η λέξη «μέντορας» δεν είναι καινούργιος όρος στη βιβλιογραφία. Πρόκειται για μια ελληνικής ρίζας και προέλευσης λέξη. Πρωτοεμφανίζεται στα ομηρικά έπη, τον 8^ο π.Χ. αιώνα με την ύπαρξη του φίλου του Οδυσσέα, Μέντωρ. Ο Μέντωρ αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση των οικογενειακών υποθέσεων του Οδυσσέα, όταν ο δεύτερος φεύγει για την Τροία. Επιπλέον, είναι επιφορτισμένος με το δύσκολο έργο της ανατροφής και διαπαιδαγώγησης του Τηλέμαχου, γιού του Οδυσσέα, προκειμένου να αναλάβει το βασιλικό θρόνο μετά την απόσυρση του πατέρα του. Ο Carruthers (1993: 9) δίνει μια επιπλέον διάσταση στον Μέντορα: ο Μέντωρ εμφανίζεται ως πατρική φιγούρα, δάσκαλος, πρότυπο, αξιόπιστος σύμβουλος. Ακόμη η Little (1990) επεκτείνει περαιτέρω την έννοια του μέντορα λέγοντας ότι η σχέση που απαιτείται από αυτόν είναι αυτή της σοφίας, ακεραιότητας και προσωπικής επένδυσης. Ακόμη, από την Ελληνική μυθολογία μαθαίνουμε ότι η θεά Αθηνά, θεά του πολέμου και της σοφίας, έπαιρνε συχνά τη μορφή του μέντορα με σκοπό να βοηθήσει, να συμβουλέψει και να καθοδηγήσει τον Τηλέμαχο. Συνεπώς, αποδίδονται στον μέντορα τα χαρακτηριστικά της μητρικής φιγούρας και της σοφίας.

Στη νεότερη εποχή ο μέντορας γίνεται γνωστός μέσω του Γάλλου συγγραφέα Φενελόν Φρανσουά και του έργου του «Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου» το 1699, όπου διηγείται τις περιπέτειες του Τηλέμαχου καθώς αυτός ψάχνει τον πατέρα του, έχοντας πάντα στο πλευρό του το σύμβουλο-μέντορα του, αναπτύσσοντας έτσι σχέση εμπιστοσύνης, σεβασμού και αμοιβαίας δέσμευσης. Συνεπώς, λειτουργεί ως πνευματικός οδηγός και καθοδηγητής.

Τέλος, σύμφωνα με το διακεκριμένο ακαδημαϊκό Μπαμπινιώτη (1998) μέντορας είναι ο συνετός σύμβουλος και φίλος. Πρόκειται ουσιαστικά για το σύμβολο της γνώσης την οποία προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει στον προστατευόμενό του. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί πως ορίζεται ο μέντορας και η μεντορεία στην Ελληνική και τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

1.2 Ορισμός του μέντορα - Ορισμός του mentoring

Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια πληθώρα ορισμών σχετικά με τον μέντορα, τονίζοντας τις πολλαπλές ιδιότητες του όπως αυτές σχετίζονται με την εκπαίδευση. Ένας από τους πρώτους ορισμούς είναι του Andrews (1978) όπου τον περιγράφει ως έμπειρο εκπαιδευτικό, ο οποίος προσφέρεται είτε ορίζεται να καθοδηγήσει, να εποπτεύσει και κάποιες φορές να αξιολογήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Παρά ταύτα ο ορισμός που δίνει το APEC (1997) εστιάζει σε μια διαφορετική οπτική. Σύμφωνα με αυτόν μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει εθελοντικά να παρέχει καθοδήγηση και στήριξη στον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Είναι φανερό πως υπάρχει μια διαφορετική άποψη σε σχέση με το ρόλο του μέντορα. Ο πρώτος ορισμός δίνει έμφαση στον αξιολογητικό ρόλο ενώ ο δεύτερος στον υποστηρικτικό, ενθαρρυντικό. Εντούτοις, αμφότεροι συγκλίνουν στη βεβαιότητα πως η εμπειρία του μέντορα παίζει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, μέντορας εκτιμάται πως είναι το άτομο το οποίο έχοντας αυξημένη εργασιακή εμπειρία και γνώση δεσμεύεται να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει σε θέματα καριέρας τον προστατευόμενο, ο οποίος στη βιβλιογραφία καλείται με τον όρο protegee ή mentee (Ragins & Cotton, 1999).

Ένας από τους πιο πλήρη ορισμούς είναι αυτός του Clutterbuck (2004), ο οποίος προσδιορίζει εννοιολογικά τη λέξη με βάση το ακρωνύμιο της αγγλικής λέξης mentor:

Manages the relationship (διαχειρίζεται την σχέση)

Encourages (ενθαρρύνει, παρακινεί)

Nurtures (τρέφει τη σχέση)

Teaches (διδάσκει)

Offers mutual respect (προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό)

Responses to the mentee needs (ανταποκρίνεται στις ανάγκες των προστατευόμενων)

Ο μέντορας αναφέρεται σε έναν έμπειρο, ώριμο εκπαιδευτικό, του οποίου ο ρόλος είναι εμπνευστικός, συμβουλευτικός και καθηγητικός επιδιώκοντας να βοηθήσει

τον εκπαιδευτικό να συμφιλωθεί με το νέο επαγγελματικό, σχολικό περιβάλλον (Γιάνναρου & Αλεξανδρόπουλος, 2019; Μπαραλός, 2016). Κατά τον Κουγιουμτζή (2015) ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό που έχει ανάγκη, προκειμένου ο δεύτερος να υπερκεράσει τα εμπόδια που αντιμετωπίζει στον επαγγελματικό του χώρο. Πρόκειται για ένα ανώτερο ιεραρχικά άτομο, φίλο και σύμβουλο που προσφέρει επαγγελματική ενδυνάμωση, συναισθηματική στήριξη και προσωπική ανάπτυξη.

Μολονότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για το mentoring, λόγοι και μελετητές συγκλίνουν στο ότι αποτελεί μια διαδικασία όπου τα μέλη ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Κατά τους McKimm et al (2007) πρόκειται για μια εκπαιδευτική συνεργασία ανάμεσα σε κάποιον με μεγάλη εμπειρία και κάποιον που επιδιώκει να μάθει από αυτή τη σχέση, σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού (Κουγιουμτζής, 2015).

Σκοπός του mentoring είναι «να βοηθήσει άτομα είτε και ομάδες να διαχειριστούν την προσωπική τους μάθηση προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τη δυνατότητα που τους παρέχεται να εξελίξουν τις ικανότητες τους και τελικά να βελτιώσουν την απόδοσή τους» (Βαλάση, 2015). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια ποιοτική σχέση χωρίς ανταγωνισμό (Sanyal, 2017), η οποία έχει ημερομηνία λήξης θεσμικά, πριν τη μετατροπή της σε συναδελφική.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του μέντορα συνάδει με την έννοια της υποστήριξης και καθοδήγησης διευκολύνοντας την προσαρμογή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο νέο εργασιακό του περιβάλλον, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

1.3 Η μεντορική σχέση - στάδια

Με το διορισμό τους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη μετάβαση από τα θρανία του πανεπιστημίου στη σχολική αίθουσα όπου καλούνται να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις της διδασκαλίας, μια νέα πραγματικότητα. Αυτονόητο είναι πως οι αλλαγές προκαλούν άγχος, ανασφάλεια, ανησυχία. Αυτή τη νέα πραγματικότητα καλούνται να χειριστούν οι νεοδιόριστοι, μαθητευόμενοι εκπαιδευτικοί, να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον περνώντας από τη θεωρία στην πράξη, την οποία είναι πιθανό να έχουν μονομερώς διδαχθεί (Μαυρογιώργος,

2000). Κατά τον Caldwell (Caldwell et al., 1993), ο μέντορας δύναται να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό να ξεπεράσει τα εμπόδια που προκύπτουν από τη μετάβαση αυτή.

Ανάμεσα στο μέντορα και τον καθοδηγούμενό του αναπτύσσεται η μεντορική σχέση που ορίζεται κατά τον Thompson (1999) ως η σχέση κατά την οποία υπάρχει ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και πληροφοριών που στοχεύουν πάντα στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μερών αναφορικά πάντα με ένα συγκεκριμένο τομέα απασχόλησης. Έτσι κατά τους Caldwell et al. (1993), τα στάδια της μεντορικής σχέσης ορίζονται ως ακολούθως:

Το τυπικό στάδιο, κατά το οποίο οι δύο πλευρές πραγματοποιούν μια πρώτη γνωριμία. Ο νεοδιόριστος νιώθει ως «επισκέπτης» στο σχολείο, ενώ ο μέντορας ως «οικοδεσπότης». Η επαφή τους έχει τυπικό χαρακτήρα.

Το στάδιο του δισταγμού, όπου οι δύο πλευρές αρχίζουν να γνωρίζονται μεταξύ τους. Μέσα από συζητήσεις ο μέντορας προσπαθεί να ανακαλύψει τις προσωπικές φιλοδοξίες του νεοδιόριστου και να κατανοήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην επαγγελματική του ζωή.

Το στάδιο της συμμετοχής. Οι δύο πλευρές χτίζουν φιλική σχέση, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλοκατανόηση.

Τέλος, **το στάδιο της οικειότητας**, όπου υπάρχει πλέον σχέση εμπιστοσύνης και ενδεχομένως να δημιουργηθούν πιο στενές σχέσεις ανάμεσα στα άτομα πέρα από την επαγγελματική σχέση.

Σύμφωνα με το μοντέλο των O'Mahony και Matthews (2005) διακρίνονται 3 στάδια που αφορούν τη μεντορική σχέση.

Πρώτο στάδιο

Στο πρώτο, αρχικό στάδιο υπάρχει εξάρτηση του νεοδιοριζόμενου από το μέντορα. Ο μέντορας βοηθά το νέο εκπαιδευτικό στην επίτευξη συγκεκριμένων καθηκόντων τα οποία σχετίζονται με τη νέα του θέση. Ενημερώνει τον νεοδιοριζόμενο για τις δεξιότητες που απαιτούνται, παρέχει πληροφορίες και υποδεικνύει τρόπους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Μέσω της συνεχούς ενθάρρυνσης και ανατροφοδότησης με ιδέες και στρατηγικές, αποσκοπεί στη σταδιακή απεξάρτηση του νέου εκπαιδευτικού.

Δεύτερο στάδιο

Ο αρχάριος αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πρακτική που πρέπει να ακολουθήσει, αναγνωρίζει τις δεξιότητες που απαιτούνται, εντούτοις αναζητά πιο συνεπή και συχνή ανατροφοδότηση. Ο μέντορας κατευθύνει το δάσκαλο σε αναστοχαστικές πρακτικές ως ένα τρόπο αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να κατορθώσει σταδιακά την επαγγελματική ανάπτυξη. Υπάρχουν ποικίλοι μέθοδοι με τις οποίες ο νέος δάσκαλος μπορεί να επιτύχει την βαθύτερη κατανόηση της διδακτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα μέσω των συζητήσεων με τον μέντορά του, τυπικών και άτυπων συνεδρίων, της παρατήρησης των επαγγελματικών διδακτικών μεθόδων των συναδέλφων, μέσω των αναστοχαστικών στρατηγικών αμφισβήτησης. Ο μέντορας είναι σε θέση να ενισχύσει τον αρχάριο εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να αναπτύξει μεθόδους για να προσαρμόσει το πρόγραμμα σπουδών και να ενσωματώσει νέες στρατηγικές για τη μεγιστοποίηση απόδοσης των μαθητών.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να υπερτονιστεί η ανάγκη της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού για τον αρχάριο εκπαιδευτικό ως μοχλός για την εκπαιδευτική ανάπτυξη και εξέλιξη. Η κριτική σκέψη εστιάζει στις κριτικές δυνατότητες του ατόμου και τις καθιστά αναγκαίες για τον αναστοχασμό δηλαδή την συστηματική εξέταση κάθε παραδοχής, σκέψης και πεποίθησης. Αποτελεί μία διαδικασία όπου εμπλέκονται όλες οι γνώσεις παράλληλα με τις υποκειμενικές εμπειρίες κάθε διδάσκοντα, οπότε είναι σαφές πως πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία. Κατά τον Κολιάδη (2002) το άτομο προσλαμβάνει, κωδικοποιεί και μετασχηματίζει τις πληροφορίες σε έμπρακτη συμπεριφορά.

Τρίτο στάδιο

Στο τελευταίο, τελικό στάδιο ο νεοδιόριστος επιτυγχάνει την ανεξαρτησία του από τον μέντορα. Διαθέτει πλέον την ικανότητα να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν στην επαγγελματική του ζωή. Ο μέντορας παραμένει δίπλα στο νέο εκπαιδευτικό, προσφέροντας τις πολύτιμες συμβουλές του. Η σχέση των δύο επαναπροσδιορίζεται, μετατρέπεται σε συναδελφική, διακρίνεται από αλληλουποστήριξη και αμοιβαία εκτίμηση.

Στον παρακάτω πίνακα, αναφέρονται οι τυπικές αναμενόμενες συμπεριφορές ανά στάδιο.

Πίνακας 1 Τυπική αναμενόμενη συμπεριφορά ανά στάδιο

Πρώτο στάδιο	<p>Ο μέντορας και ο νέος εκπαιδευτικός συζητούν από κοινού στόχους και προσδοκίες, ενώ ο μέντορας δοκιμάζει να εισάγει το νέο εκπαιδευτικό στην κουλτούρα του σχολικού κλίματος. Προσπαθούν να χτίσουν κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης. Ο νέος εκπαιδευτικός μοιράζεται τις ανησυχίες του.</p> <p>Ο μέντορας εξηγεί, καθοδηγεί, παρέχει βοήθεια, αναλύει πρακτικές, ενώ ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, δέχεται και ανταποκρίνεται.</p> <p>Ο μέντορας παρέχει επαγγελματικές συμβουλές, ενθαρρύνει την παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών, ενώ ο εκπαιδευτικός καταγράφει την εκπαιδευτική προσέγγιση του μέντορα.</p> <p>Ο πρώτος αναγνωρίζει και επαινεί την προσπάθεια του νεοδιοριζόμενου, ενώ ο δεύτερος προσπαθεί να εφαρμόσει τη νέα γνώση και παραμένει δεκτικός στις παρατηρήσεις.</p> <p>Ο μέντορας αναλύει την εκπαιδευτική προσέγγιση και παροτρύνει τον νεοδιόριστο να την υιοθετήσει, ενώ ο νέος εκπαιδευτικός εξετάζει τις πρακτικές του πρώτου.</p>
Δεύτερο στάδιο	<p>Ο μέντορας και ο αρχάριος εκπαιδευτικός παρέχουν και λαμβάνουν ανατροφοδότηση, παρατηρούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις του άλλου, σχολιάζουν και αναπροσαρμόζονται.</p> <p>Ο μέντορας συνεχίζει να παρέχει τη στήριξή του σε σχέση με τη δημιουργία αποδοτικών διδακτικών τεχνικών, προσφέρει επιλογές, προάγει τον αναστοχασμό, ενώ ο νεοδιόριστος αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα των επιλογών του με αυτοπεποίθηση.</p> <p>Ο μέντορας αναγνωρίζει και επαινεί την ορθότητα των επιλογών του νεοδιόριστου, προωθεί την κριτική σκέψη, διευκολύνει και αναμένει τη σταδιακή ανεξάρτηση του.</p>

<p>Τρίτο στάδιο</p>	<p>Ο μέντορας και ο αρχάριος εκπαιδευτικός συζητούν τις δυσκολίες που προκύπτουν, αξιολογούν τις πιθανές λύσεις και συναποφασίζουν.</p> <p>Εποπτεύουν από κοινού τις εκπαιδευτικές δράσεις στη σχολική μονάδα παίρνοντας εναλλάξ πρωτοβουλίες. Χρησιμοποιώντας την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό αξιολογούν τα αποτελέσματα των δράσεων. Αξιοποιώντας τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ανακαλύπτουν τη γνώμη του συνομιλητή τους και επενδύουν στην ανάληψη εναλλακτικών πρωτοβουλιών.</p> <p>Χτίζουν συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης, παρέχουν και λαμβάνουν ανατροφοδότηση.</p> <p>Τέλος, η μεντορική σχέση σταδιακά επαναπροσδιορίζεται κατόπιν της συνειδητοποίησης επίτευξης των αρχικών στόχων και μετατρέπεται σε συναδελφική σχέση αμοιβαίας εκτίμησης.</p>
---------------------	--

Συμπερασματικά, η μεντορική είναι μια σχέση προστατευμένη, συνεργατική (Zachary, 2000) η οποία διακρίνεται από συνεκμάθηση, κριτική σκέψη, ανάλυση και αναθεώρηση των πρακτικών, των πιθανών λύσεων και των πρωτοβουλιών κάθε εμπλεκόμενου σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τα εμπόδια που παρουσιάζονται σε αυτή. Σύμφωνα με τους McKimm et all (2007) οικοδομείται με αμοιβαία εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια και οδηγεί τον προστατευόμενο στη μάθηση μέσω της σταδιακής ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, ενδυνάμωσης και ωριμότητας του. Όταν επιτευχθεί η αυτονομία, επέρχεται η βαθμιαία ανεξαρτητοποίηση από το μέντορα. Θεωρείται επιτυχημένη όταν είναι αμφίδρομη, υπάρχει συνεκμάθηση των εμπλεκόμενων και οι δύο πλευρές συνεισφέρουν αλληλοεπιδρώντας ελεύθερα, ενεργώντας ως ίσοι στη σχέση (Hay, 1997). Τέλος, η μεντορική σχέση η οποία καθορίζεται από την ποιότητα της σχέσης των εμπλεκόμενων (McKimm et all, 2007), αποβλέπει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Frykholm, 2005).

1.3.1 Διακρίσεις mentoring

Υπάρχουν ποικίλα προγράμματα και μοντέλα που αφορούν τη μεντορεία, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Σε σχέση με τα προγράμματα που αφορούν τη μεντορική σχέση υπάρχει διάκριση ανάλογα με τα κριτήρια που αφορούν τη δομή της σχέσης των εμπλεκόμενων μερών, ή το περιεχόμενο της σχέσης αυτής (Σοφός, 2015; Σοφός & Κασσίμη, 2015), είτε ανάλογα με τους στόχους που τίθενται (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Σε συνάρτηση με τη δομή της σχέσης η μεντορεία διακρίνεται σε τυπική, όταν διοργανώνεται από κάποιο θεσμοθετημένο φορέα είτε αντίστοιχα άτυπη, όταν δε μεσολαβεί κάποιος εξειδικευμένος φορέας. Εσωτερική ή εξωτερική με βάση το αν ο μέντορας ανήκει στον ίδιο εργασιακό χώρο με τον προστατευόμενό του ή σε διαφορετικό. Εν συνεχεία, παραδοσιακή μεντορική σχέση, όταν υποστηρίζεται η ανάπτυξη της δυαδικής σχέσης ανάμεσα σε μέντορα και νεοδιόριστο, είτε ομαδική, αν το κριτήριο είναι η ύπαρξη πολλών ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα. Ατομική και ομαδική μεντορική σχέση, ανάλογα με τον αριθμό των μεντόρων που αποτελούν μία «μονάδα mentoring». Τέλος, ένας άλλος διαχωρισμός συνδέεται με την κυριολεκτική απόσταση που υπάρχει στα εμπλεκόμενα μέρη και έτσι, έχουμε είτε διαζώσης μεντορεία, είτε e- mentoring με τη χρήση ψηφιακών τεχνικών. Αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένες φορές οι προαναφερθείσες διακρίσεις δύναται να συνδυαστούν, οπότε αναφερόμαστε στο μικτό mentoring (Buell, 2004).

Σε συνάρτηση με το περιεχόμενο της σχέσης η μεντορεία διακρίνεται (Σοφός, 2015; Σοφός & Κασσίμη, 2015) στο μοντέλο εξομοίωσης mentoring (επιδίωξη του μέντορα είναι η κατανόηση του κλίματος και της κουλτούρας του οργανισμού όπου εργάζεται ο προστατευόμενος του), το εκπαιδευτικό μοντέλο mentoring (ο μέντορας επιδιώκει την εξειδίκευση του mentee) και στο μοντέλο διαλόγου mentoring (τα εμπλεκόμενα μέρη αναπτύσσουν σχέση εμπιστοσύνης με εναλλασσόμενους ρόλους και διάλογο). Στόχος τους είναι η ένταξη και χρήση των γνώσεων του νέου εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη.

Σε συνάρτηση με τους στόχους που τίθενται η μεντορική σχέση ομαδοποιείται σε τρεις βασικές κατηγορίες που εδράζονται στην ανθρωπιστική προσέγγιση, στην πλαισιωμένη προοπτική μαθητείας και στην κριτική εποικοδομητική προσέγγιση (Wang & Odell, 2002; Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Ειδικότερα:

Η Ανθρωπιστική προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι η τριβή με την καθημερινότητα λειτουργεί ως τροχοπέδη για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής αίθουσας και έτσι εστιάζει στην κατά κύριο λόγο, συναισθηματική και ψυχολογική ενδυνάμωση των νεοδιόριστων προκειμένου να υπερκερνούν τις επαγγελματικές προκλήσεις.

Η Πλαισιωμένη προοπτική μαθητείας, βασίζεται στην υπόθεση ότι ο νεοδιόριστος έχει έλλειψη διδακτικής εμπειρίας. Συνεπώς ο μέντορας στοχέυει στην παροχή υποστήριξης για τη δημιουργία διδακτικού προφίλ (παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους) στον εκπαιδευτικό, εναρμονισμένου στην σχολική κουλτούρα και κλίμα.

Τέλος, η Κριτική εποικοδομητική προσέγγιση εδράζεται στην υπόθεση ότι καθώς ο κριτικός αναστοχασμός είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία (Κολιάδης, 2002), ο μέντορας εστιάζει στην καθοδήγηση του νεοδιόριστου να αποκτήσει και να υιοθετήσει την πρακτική διερευνητική σκέψη με απώτερο στόχο τη μεγιστοποίηση της διδακτικής απόδοσης.

1.3.2 Μοντέλα mentoring

Σε συνάρτηση με τα μοντέλα της μεντορικής σχέσης στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις. Οι Maynard & Furlong (1993); Θεοδώρου & Πετρίδου (2014) ανέπτυξαν τρία μοντέλα: της μαθητείας, των δεξιοτήτων και το αναστοχαστικό μοντέλο. Αναλυτικότερα:

Το μοντέλο μαθητείας ή συνεργατική διδασκαλία (The Apprenticeship model). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός εργάζεται και μαθητεύει πλάι σ' έναν έμπειρο εκπαιδευτικό παρατηρώντας τις μεθόδους και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί.

Το μοντέλο δεξιοτήτων (The Competence model). Ο μέντορας παίρνει το ρόλο του συστηματικού εκπαιδευτή με στόχο την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων για τον εκπαιδευόμενο.

Το αναστοχαστικό μοντέλο (The Reflective model). Ο μέντορας καθοδηγεί τον νέο εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση της μάθησης και του τρόπου σύνδεσης των γνώσεων και των πρακτικών με την υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων.

Τα προαναφερθέντα μοντέλα εξαρτώνται απόλυτα από την κουλτούρα του οργανισμού όπου εργάζεται ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός και τις ανάγκες του ίδιου.

Είναι πεποιθήσή τους πως η διαδικασία της καθοδήγησης απαιτεί χρόνο και εγκιβωτίζει πολλές αλληλοεπικαλυπτόμενες φάσεις κατά τις οποίες ο μέντορας πρέπει να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Συνεπώς, ο μέντορας ανάλογα με στάδιο της εκπαίδευσης παίρνει το ρόλο του πρότυπου μοντέλου, του καθοδηγητή, του κριτικού φίλου, είτε του συναδέλφου. Τέλος, είναι κατανοητό πως τονίζεται η σημασία της ενίσχυσης των πραγματικών διαστάσεων της διδασκαλίας, ακολουθούμενες από τις ανάλογες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές (Λούκα & Κουγιουμτζής, 2018).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Norhasni & Aminuddin (2012); Σοφός & Κασσίμη, 2015) τα μοντέλα που αφορούν τη μεντορική σχέση, διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες. Οι ανάγκες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και το οργανωτικό πλαίσιο θα πρέπει να είναι τα κριτήρια για την επιλογή του ιδανικότερου μοντέλου. Αναλυτικότερα διακρίνονται:

- Το μοντέλο της παροχής συμβουλών για την αποτελεσματική βοήθεια (The Counselling Model for Effective Helping). Σκοπός του μέντορα είναι βάσει των επικοινωνιακών και συμβουλευτικών του δεξιοτήτων να βελτιώσει τα επιτεύγματα των νεοδιόριστων. Περιγράφονται τρία στάδια παροχής συμβουλών μέσω 1. του προσδιορισμού των εμποδίων, 2. του προσδιορισμού του στόχου και εύρεσης της επιθυμητής λύσης και 3. της καθοδήγησης προς την επιθυμητή λύση. Αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεπίγνωσης των νεοδιόριστων, που αποδεικνύει αν η καθοδήγηση από τον μέντορα ακολουθεί τη σωστή πορεία.
- Το μοντέλο των δεξιοτήτων με το μέντορα ως εκπαιδευτή (The Competence-Based Model and the Mentor as Trainer). Εδράζεται στην άποψη ότι η διδασκαλία εμπεριέχει την απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων. Ουσιαστικά, σε αυτό το μοντέλο ο μέντορας ενεργεί ως συστηματικός καθοδηγητής του νεοδιόριστου, χρησιμοποιώντας ένα προκαθορισμένο πλάνο παρατήρησης και παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο για την εξέλιξή του προς την απόκτηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή πλεονεκτεί στο γεγονός ότι αμφότεροι οι εμπλεκόμενοι έχουν λάβει επίγνωση των προσδοκιών και των προτύπων που απαιτούνται.

- Το μοντέλο των Furlong & Maynard το οποίο είναι εμπειρικό (The Furlong and Maynard Model of Mentoring, 1995). Οι ερευνητές θεωρούν ότι η ποιοτική καθοδήγηση είναι απόρροια μιας πολύπλευρης και πολύπλοκης διαδικασίας και ως τέτοια προϋποθέτει ικανότητες και δεξιότητες υψηλού επιπέδου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση υποστηρίζει ότι η διαδικασία του mentoring είναι δυναμική και τα στάδια δύναται να είναι αλληλοεπικαλυπτόμενα και όχι διαδοχικά.
- Το μοντέλο της στοχαστικής πρακτικής (The Reflective Practitioner Model). Τονίζεται ότι η όλη διαδικασία της διδασκαλίας εμπεριέχει αξίες και στάσεις οι οποίες κατά περίπτωση αγνοούνται στα μοντέλα mentoring που εστιάζουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Συνεπώς, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δίνουν έμφαση στην κριτική σκέψη και αναστοχασμό προς την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών τους προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους.
- Το μοντέλο της αληθινής και ψευδο-μεντορικής σχέσης (The True and Pseudo-Mentoring Relationship). Η πραγματική μεντορική σχέση διέπεται από αμοιβαιότητα, ειλικρίνεια, δέσμευση και διάρκεια. Συχνά, οι άμεσα εμπλεκόμενοι τυγχάνει να μην έχουν πλήρη επίγνωση του ρόλου τους και της ουσιαστικής διαδικασίας του σκοπού και της έννοιας της καθοδήγησης.

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί το αναπτυξιακό μοντέλο μεντορικής σχέσης του Daloz (Ehrlich, 2013), το οποίο καταδεικνύει ότι η βέλτιστη μάθηση επέρχεται ως απόρροια της πρόκλησης και της υποστήριξης στο πιο υψηλό επίπεδο (Πίνακας 2). Με τον όρο «πρόκληση» ο συγγραφέας αναφέρεται στην προσπάθεια του μέντορα να εμπυρώσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό να αμφισβητήσει τα όρια του, τις αξίες του και εν τέλει την ίδια τη συμπεριφορά του χρησιμοποιώντας στοχαστικές ερωτήσεις. Ως «υποστήριξη» ο Daloz καλεί την ψυχοκοινωνική στήριξη προς τον εκπαιδευόμενο, την παροχή ενθάρρυνσης, καθοδήγησης, να είναι πάντα «παρών», με σκοπό να τον εμπνέει και να τον ενδυναμώνει.

Πίνακας 2 Μοντέλο μεντορικής σχέσης του Daloz

	Υψηλό επίπεδο πρόκλησης και χαμηλό επίπεδο υποστήριξης =	Υψηλό επίπεδο πρόκλησης και υψηλό επίπεδο υποστήριξης =
--	--	---

Υψηλή πρόκληση	Υποχώρηση	Ανάπτυξη
Χαμηλή πρόκληση	Χαμηλό επίπεδο πρόκλησης και χαμηλό επίπεδο υποστήριξης = Στάση	Χαμηλό επίπεδο πρόκλησης και υψηλό επίπεδο υποστήριξης = Επιβεβαίωση
	Χαμηλή υποστήριξη	Υψηλή υποστήριξη

Πηγή: Ehrich(2013)

Ειδικότερα, όταν υπάρχει χαμηλή υποστήριξη από τον μέντορα και χαμηλή πρόκληση για τον εκπαιδευόμενο, τότε έχουμε τη «στάση» δηλαδή στασιμότητα, δεν υπάρχει μάθηση.

Όταν παρέχεται χαμηλή υποστήριξη αλλά υψηλή πρόκληση ο εκπαιδευόμενος είναι πιθανό να υποχωρήσει από την ανάπτυξη.

Όταν παρέχεται υψηλή υποστήριξη αλλά χαμηλή πρόκληση τότε ο εκπαιδευόμενος καθίσταται μη παραγωγικός, δεν είναι σε θέση να απελευθερωθεί από το περιβάλλον του. Εδώ έχουμε το στάδιο της «επιβεβαίωσης».

Τέλος, υψηλή υποστήριξη και υψηλή πρόκληση είναι ο συνδυασμός όπου η ανάπτυξη είναι βέβαιη για τον καθοδηγούμενο.

Από την πλευρά τους, οι Δεληγιάννη & Ματθαιουδάκη (2008) διακρίνουν το μοντέλο του τεχνίτη (ο νεοδιόριστος εμφανίζεται ως μαθητευόμενος)¹, το μοντέλο της εφαρμοσμένης επιστήμης (προωθείται η απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από την εμπειρική έρευνα) και το ανακλαστικό μοντέλο (εκτός από την επιστημονική γνώση, η διάθεση της ικανότητας εντοπισμού και επίλυσης εμποδίων βασιζόμενη σε νέες προσεγγίσεις και πρακτικές είναι ζωτικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό).

Συμπερασματικά, στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά στάδια και μοντέλα της μεντορικής σχέσης, γεγονός που συγκλίνει στην πολυδιάστατη και δυναμική φύση της διαδικασίας που χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα, κοινή χρήση και μεταβατικότητα. Ομοίως, το ίδιο δυναμικός είναι και ο ρόλος του μέντορα που

¹Υποστηρίχθηκε πως είναι «συντηρητικό» μοντέλο (Stones & Morris, 1972) διότι προάγει τη μίμηση, συνεπώς δε συμβαδίζει με τη δυναμικότητα του σχολικού οργανισμού.

χαρακτηρίζεται από επιστημονική κατάρτιση αλλά και υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης και κοινωνικές δεξιότητες (Βλάχου & Μάνεσης, 2019).

1.4 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα

Στην Οδύσσεια του Ομήρου όπου πρωτοεμφανίζεται ο ρόλος του μέντορα περιγράφεται ως «σοφός και υπομονετικός σύμβουλος που υπηρετεί την καθοδήγηση των νεότερων συναδέλφων του» (Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Εφόσον η ένταξη στο σχολικό επαγγελματικό περιβάλλον σηματοδοτεί την απαρχή ενός νέου επαγγελματικού κύκλου ζωής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με πολλαπλά εμπόδια και δυσκολίες, αρωγός σε αυτή την νέα αρχή είναι ο μέντορας ο οποίος θα διαμορφώσει μια σχέση υποστηρικτική, καθοδηγητική, συμβουλευτική αλλά πρωτίστως ζεστή και ανθρώπινη (Μανιάτη & Μάσσου, 2016), θα λειτουργήσει ως «πατρική φιγούρα» (Green-Powell, 2012). Προκειμένου να είναι αποτελεσματικός οφείλει να διαθέτει τα τυπικά και μη τυπικά προσόντα, γνώσεις και δεξιότητες.

Σε σχέση με τα τυπικά προσόντα ο μέντορας απαιτείται να διαθέτει την κατάλληλη ηλικία, προυπηρεσία, πιθανόν και ηγετική θέση στο σχολικό οργανισμό. (Athaneses et all. 2008). Απαραίτητα εφόδια επίσης κρίνονται τόσο η γνώση παιδαγωγικών πρακτικών και τεχνικών τις οποίες θα μπορεί να μεταφέρει στους νέους εκπαιδευτικούς, όσο και η γνώση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών προκειμένου να οργανώνει τη διδασκαλία στην τάξη.

Με βάση τη θεωρία των McDonald&Flint (2011) τα χαρακτηριστικά του μέντορα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Πίνακας 3 Χαρακτηριστικά του μέντορα

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ		
ΓΝΩΣΕΙΣ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΑΣΕΙΣ

<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση ενηλίκων • Συμβουλευτική • Κουλτούρα της ομάδας • Αυτογνωσία 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνιακές • Διδακτικές • Στοχαστικές • Οργανωτικές • Συμβουλευτικής • Συναισθηματική νοημοσύνη 	<ul style="list-style-type: none"> • Αποδοχή • Ισοτιμία • Δια βίου μάθηση • Συμμετοχική μάθηση • Αισιοδοξία • Αυτοβελτίωση • Προθυμία
--	--	--

Πηγή: McDonald & Flint (2011)

Σε σχέση με τις γνώσεις, η μεντορική είναι μια διαδικασία που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, συνεπώς η επάρκεια παιδαγωγικών γνώσεων και η ύπαρξη του κατάλληλου επιστημονικού υπόβαθρου είναι προαπαιτούμενα σύμφωνα με τους Caldwell & Carter (1993). Απαραίτητες κρίνονται από έρευνες (Γεωργοπούλου, 2017), οι γνώσεις ψυχολογίας και κοινωνιολογίας, οι γνώσεις συμβουλευτικής και τέλος ως μια ιδιαίτερη κοινότητα αυτή των εκπαιδευτικών, είναι χρήσιμο ο μέντορας να κατέχει την ιδιαίτερη κουλτούρα της ομάδας. Η καλή γνώση και διαχείριση των ορίων της σχέσης μέντορα-εκπαιδευόμενου είναι επίσης προαπαιτούμενο για τον μέντορα, όπως επιπλέον οι ελλείψεις και αδυναμίες του ίδιου ώστε να λειτουργήσει προς τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη.

Αναφορικά με τις δεξιότητες, η μεντορική σχέση βασίζεται ουσιαστικά στις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων. Ίσως το πιο σημαντικό προσόν του είναι οι άριστες επικοινωνιακές σχέσεις με τον εκπαιδευόμενο. Οφείλει να είναι καλός ακροατής, να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις ανασφάλειες του προστατευόμενου του. Οι αναστοχαστικές του δεξιότητες είναι εξίσου σημαντικές εφόσον του επιτρέπουν να αντιλαμβάνεται μέσω της κριτικής σκέψης και ανατροφοδότησης τις εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους που υιοθετεί ο ίδιος αλλά και ο εκπαιδευόμενος. Ο αποτελεσματικός μέντορας πρέπει να διέπεται από υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (Βαλάση, 2015; Rowley, 1999), τη δεξιότητα του να καταλαβαίνει τις ανασφάλειες και τα άγχη των εκπαιδευόμενων και να τους εμπνυχώνει ανάλογα.

Τέλος, οι στάσεις που υιοθετεί οφείλουν να αντανακλούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του εντός και εκτός του επαγγελματικού χώρου. Αποδέχεται τους

συναδέλφους χωρίς να ασκεί κριτική για τις επιλογές τους. Αποτελεί πρότυπο θετικής συμπεριφοράς και εμπνεεί τους συναδέλφους του. Η προθυμία και η εθελοντική του παρουσία να φωτίσει και να προτείνει λύσεις σε θέματα που προβληματίζουν είναι υποδειγματική. Στοχεύει παράλληλα στη βελτίωση των δικών του ικανοτήτων, ενώ ταυτόχρονα εμπυγχώνει τους συναδέλφους προς την ίδια κατεύθυνση (Βαλάση, 2015). Αποφένγει την κριτική στις επιλογές του εκπαιδευόμενου και επιδιώκει την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης για να βοηθήσει το νεοδιόριστο να αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί. Είναι υπέρμαχος της δια βίου μάθησης και αποτελεί πρότυπο προς αυτή την κατεύθυνση παροτρύνοντας τον εκπαιδευόμενο σε αδιάκοπη μάθηση.

Κατά τον Rowley (1999) ο μέντορας θα πρέπει να διακρίνεται από υψηλό βαθμό δέσμευσης. Αποδέχεται το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό χωρίς να κρίνει τις επιλογές του και ειδικεύεται στην παροχή υποστήριξης σε πολλαπλά διαπροσωπικά πλαίσια έτσι ώστε ο νέος εκπαιδευτικός να νιώσει ασφαλής με τις επιλογές του. Τέλος, κριτικής σημασίας χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού μέντορα είναι η εμφύσηση αισιοδοξίας, ελπίδας και θετικότητας.

Στο θεωρητικό μοντέλο του Johnson (The Triangular model, 2003) για τον αποτελεσματικό μέντορα δίνεται έμφαση τόσο στις αρετές του μέντορα, όσο και στις ικανότητές του. Σε συνάρτηση με τις αρετές του, ο συγγραφέας αναφέρεται αρχικά στην ακεραιότητα (integrity) ως βασική παράμετρος για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Έπειτα, το ενδιαφέρον (caring) που σχετίζεται με την έμπρακτη απόδειξη του σεβασμού που τρέφουν οι μέντορες για τις ανάγκες των προστατευόμενων τους. Τέλος, η σύνεση (prudence) δείχνει προγραμματισμό, με μέτρο επιφυλακτικότητα και αποτελεί απόδειξη ορθής κρίσης σε ζητήματα επαγγελματικού και προσωπικού επιπέδου.

Σε σχέση με τις ικανότητες του μέντορα, ο Johnson τις κατατάσσει σε γνωστικές ικανότητες (cognitive abilities), συναισθηματικές (emotional) και ικανότητες δημιουργίας σχέσεων (relational). Ο μέντορας χαρακτηρίζεται από διάθεση για δια βίου μάθηση, συνδυάζοντας τη γνωστική ικανότητα με την αθροιστική εμπειρία. Αποδεικνύει τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη την ουσιαστική γνωστική του ικανότητα. Επιπρόσθετα, όσο αφορά τη συναισθηματική ικανότητα ο μέντορας εμφανίζει ψυχική ισορροπία, συναισθηματική αυτογνωσία και δεκτικότητα, είτε αλλιώς «συναισθηματική νοημοσύνη» (Goleman, 1995), καθώς επίσης και την

ικανότητα να χειρίζεται τα συναισθήματά του μέσα στη μεντορική σχέση. Συνεπώς η προσωπικότητα του μέντορα, η ετοιμότητα του, η αυτογνωσία παρά οι γνώσεις του, είναι σημαντικοί παράμετροι για το μέντορα. Καθώς αναπτύσσεται μια οικεία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων ο μέντορας θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να διαχωρίζει τα όρια της επαγγελματικής από την προσωπική σχέση, να έχει δεσμευτεί στη συνεργασία, να ενθαρρύνει τον προστατευόμενό του και γενικότερα να συνυπάρχει σε μία σχέση που ενέχει σεβασμό, κατανόηση, αμεσότητα, επιβεβαίωση και φροντίδα (McLeod, J., & McLeod, J, 2020).

Τέλος, για να ολοκληρωθεί το τριγωνικό μοντέλο του Johnson (The Triangular model, 2003) απαιτείται η τρίτη παράμετρος και πιο συγκεκριμένα η ύπαρξη των κατάλληλων γνώσεων, του επιστημονικού υπόβαθρου καθώς και των απαραίτητων δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά, τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά για τον αποτελεσματικό μέντορα είναι κοινά σε όλες τις θεωρίες που υπάρχουν στη βιβλιογραφία. Η ικανότητα καθοδήγησης, υποστήριξης, διαχείρισης του εκπαιδευόμενου και των συναισθημάτων του, η συμβουλευτική και επικοινωνιακή ικανότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2017). Μπορεί να ειπωθεί πως καθώς η μεντορική σχέση είναι μια πολύπλευρη διαδικασία απαιτείται αυτογνωσία, αξιοπιστία, ικανότητα ανάθεσης εξουσιών, υψηλός βαθμός ενσυναίσθησης και άριστες επικοινωνιακές ικανότητες (Μπουρνή, 2007) προκειμένου ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός να νιώσει την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να μεγιστοποιήσει την απόδοσή του.

1.5 Τα οφέλη από την εφαρμογή του μεντορικού θεσμού

Αρχικά οι ερευνητές εστίασαν στα οφέλη της μεντορικής στον καθοδηγούμενο, ωστόσο έρευνες (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009) έδειξαν ότι τα οφέλη του θεσμού εκδηλώνονται σε πολλαπλά επίπεδα, τόσο στον καθοδηγούμενο, όσο στον μέντορα αλλά και στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

➤ Οφέλη mentoring για τον καθοδηγούμενο

Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης στον καθοδηγούμενο μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορες περιοχές. Αρχικά στον ακαδημαϊκό τομέα είναι αναμφισβήτητο ότι ο εκπαιδευόμενος αποκτά περισσότερες ακαδημαϊκές γνώσεις. Μαθαίνει νέες

εκπαιδευτικές τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων και ενισχύονται οι πιθανότητες εύρεσης λύσεων καθώς ο ίδιος μέσω της καθοδήγησης γίνεται πιο έμπειρος αλλά και πιο ασφαλής για τις επιλογές του. Αποκτά διδακτικές δεξιότητες βελτιώνοντας τις τεχνικές διδασκαλίας. Η καθοδήγηση βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και να εμβαθύνει στοχαστικά στις παιδαγωγικές τεχνικές που υιοθετεί.

Κατά δεύτερον, σε επίπεδο προσωπικότητας τα οφέλη είναι πολλαπλά. Αρχικά, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή του (Ehrlich, 2013; Βαλάση, 2015; Μανιάτη & Μάσσου, 2016), συνεπώς νιώθει βέβαιος για τις επιλογές του. Διαχειρίζεται το επαγγελματικό άγχος έχοντας θετικό αντίκτυπο την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης (Κουτσούκος, 2021). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Hobson et al. (2009) βελτιώνονται οι ικανότητες του τρόπου διαχείρισης της τάξης, γίνεται πιο οργανωτικός έχοντας ως αποτέλεσμα τη μείωση του εργασιακού φορτίου και του χρόνου ενασχόλησης με αυτό. Ιεραρχεί και επαναπροσδιορίζει τους επαγγελματικούς και προσωπικούς στόχους αντιμετωπίζοντας πιο ξεκάθαρα τις προκλήσεις και τα εμπόδια που παρουσιάζονται. Αναπτύσσονται οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κατανοώντας σε βάθος τα συναισθήματα των συναδέλφων αλλά και των μαθητών. Είναι αυτονόητο πως αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές του δεξιότητες, γίνεται πιο κοινωνικός, αφουγκράζεται τις ανησυχίες των διπλανών του και βοηθά. Ο καθοδηγούμενος είναι πιθανό να αναλάβει το ρόλο του μέντορα κάποια στιγμή στην επαγγελματική του ζωή (Green-Powell, 2012).

Τέλος, ο εκπαιδευόμενος μέσω της μεντορικής καθοδήγησης εξοικειώνεται με την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολικού οργανισμού οδηγούμενος με αυτό τον τρόπο σε άμεση κοινωνικοποίηση (Achinstein & Athanases, 2005).

➤ **Οφέλη mentoring για το μέντορα**

Η μεντορική σχέση είναι αμφίδρομη κατά την Darling-Hammond (2003), συνεπώς ως τέτοια παρέχει αντίστοιχα οφέλη και στο μέντορα. Αρχικά σε προσωπικό επίπεδο ο μέντορας ως έμπειρος εκπαιδευτικός έχει την αίσθηση της «χρησιμότητας», αντλεί ευχαρίστηση από αυτό το ρόλο και νιώθει ολοκλήρωση (Carruthers, 1993). Μοιράζεται τη συσσωρευμένη γνώση του και εμπειρία και συνάμα ενισχύεται το αίσθημα της επιτυχίας (Gordon & Maxey, 2000; Βαλάση, 2015). Η ανάληψη του μεντορικού ρόλου οδηγεί σε αναγνώριση της αξίας του μέντορα από τους

συναδέλφους, γεγονός που αυξάνει την επαγγελματική αναγνώριση του, ομοίως και την αυτοπεποίθησή του, η οποία ενισχύεται ιδιαίτερω όταν ο εκπαιδευόμενος επιτυγχάνει τους στόχους του και διακρίνεται στον επαγγελματικό του χώρο (Green-Powell, 2012).

Επιπλέον, βελτιώνει ο ίδιος τις επικοινωνιακές δεξιότητες του, ανανεώνει τις οργανωσιακές του μεθόδους (Ambrosetti, 2013; Βαλάση, 2015) και σε τελική ανάλυση βελτιώνεται ο ίδιος. Μέσα από τις αναζητήσεις και ανησυχίες του καθοδηγούμενου εξερευνά νέους τομείς προβληματισμού, διευρύνει το φάσμα των γνώσεων του καθώς συχνά οι νέοι εκπαιδευτικοί έχοντας μόλις αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο με νέες, πιο σύγχρονες γνώσεις και μεθόδους τον βοηθούν να ανανεώσει τις στρατηγικές του. Αυτό οδηγεί στην εκ μέρους του αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των τεχνικών του, ακολούθως τις επαναπροσδιορίζει και αξιολογεί εκ νέου την ισχύ τους (Nilsson & Driel, 2010). Οι μέντορες αναστοχάζονται σε σχέση με τις απόψεις τους για τις τεχνικές τους διδασκαλίας αλλά και γενικότερα για τη μάθηση (Αρβανιτίδου, 2014; McConnell & Geesa, 2019).

Τέλος, μέσω των συνεργατικών επαφών της μεντορικής σχέσης αναγνωρίζει και αξιοποιεί ευκαιρίες δικτύωσης που δίνονται με συναδέλφους και επαγγελματίες του ίδιου χώρου και όχι μόνο, ενισχύοντας τη συλλογικότητα του κλάδου (Hargreaves & Fullan, 2000; Ehrich et al., 2004).

➤ **Οφέλη mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό**

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ζωντανός οργανισμός αλλάζει, μεταβάλλεται και ευνοεί τη μάθηση ως ένα υψηλά δομημένο περιβάλλον (Koutouzis & Papazoglou, 2017). Η ύπαρξη των μεντορικών προγραμμάτων εντός του σχολικού οργανισμού βελτιώνει το κλίμα, ευνοεί την επίτευξη των στόχων του σχολείου και την αποτελεσματικότητά του (Αρβανιτίδου, 2014). Παράλληλα, ενισχύει την κουλτούρα της μάθησης και τη μεταφορά γνώσης, ενδυναμώνει τη δια βίου μάθηση (Hargreaves & Fullan, 2000) καθώς και την κουλτούρα συναδελφικότητας με την προσφορά βοήθειας. Τονώνει τις συναδελφικές σχέσεις και την ισχύ του σχολικού οργανισμού σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα (CEDEFOP, 2013). Προάγει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την παραγωγικότητά τους. Επιδεικνύει την ανάγκη για επένδυση στην ενδυνάμωση του προσωπικού, προωθεί μια θετική εντύπωση του

σχολείου προς τα έξω και αντικατοπτρίζει τις ανθρωποκρατικές αξίες του οργανισμού (Ντιλούδη, 2020).

Κατά την Green-Powell (2012) η συμμετοχή σε μεντορικά προγράμματα αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων καθώς δίνει αξία στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ενώ αντίστοιχα μειώνει τις αποχωρήσεις των εργαζομένων από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εξαλείφοντας το αίσθημα της απομόνωσης και του «αταίριαστού» που μπορεί να βιώνει ο νεοδιόριστος. Με αυτό τον τρόπο ενδυναμώνεται η αίσθηση της εργασιακής δέσμευσης, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των ατόμων και ο οργανισμός ακμάζει (Hobson et al. 2009; Κουτσούκος, 2021).

Τέλος, το mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και συμμαχιών εκτός του σχολικού οργανισμού οι οποίες μπορεί να αποβούν χρήσιμες στο μέλλον (Green-Powell, 2012; CEDEFOP, 2013).

Συνοψίζοντας, είναι ασφαλές να ειπωθεί ότι η μεντορική σχέση αποτελεί ένα «παράλληλο ταξίδι» (Zachary, 2011) όπου μέντορας και καθοδηγούμενος στέκονται στην αφετηρία με κοινό προορισμό τη γνώση, την επαγγελματική ανέλιξη και την ατομική βελτίωση (Carner, 1994). Το mentoring έχει αποδειχθεί πως ενέχει τόσο αναπτυξιακές (ακαδημαϊκές), όσο και ψυχοκοινωνικές λειτουργίες (συμβουλευτική, αποδοχή, συνδελφικότητα). Ο μέντορας διδάσκει με το παράδειγμα, εμπνυχώνει και ενδυναμώνει, ο νεοδιόριστος εκφράζει τις ανησυχίες του, ακούει, μαθαίνει, αποκτά αυτοπεποίθηση. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οργανισμός στηρίζει τις επιλογές, παρέχοντας ένα ασφαλές περιβάλλον ανάπτυξης έχοντας πάντα στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Green-Powell, 2012; Shanks, 2017).

1.6 Οι δυσκολίες εφαρμογής του μεντορικού θεσμού

Εύλογο είναι πως υπάρχει και η αρνητική πλευρά της μεντορικής σχέσης. Πολλοί ακαδημαϊκοί (Ehrich et al, 2004; Hobson et all, 2009; Chatur & Taylor, 2009; Αθανασούλα-Ρέππα, 2017) έχουν γράψει για τις δυσκολίες εφαρμογής του θεσμού του μέντορα. Συνοπτικά, η σωστή αντιστοιχία μέντορα-εκπαιδευόμενου, η ελλιπής κατάρτιση του μέντορα, η στήριξη του θεσμού είναι μόνο κάποιοι από τους λόγους που ο θεσμός του μέντορα μπορεί να αποτύχει. Πιο συγκεκριμένα:

- **Δυσκολίες εφαρμογής mentoring για τον καθοδηγούμενο**

Η συχνότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι καθοδηγούμενοι κατά την Ehrlich (2013) αφορά την έλλειψη επαρκούς χρόνου από την πλευρά του μέντορα. Ο εργασιακός φόρτος - ειδικότερα εαν το ρόλο του μέντορα έχει αναλάβει ο διευθυντής, είναι τέτοιος (Hobson et al, 2005), ώστε αν δεν υπάρχει αληθινή δέσμευση του μέντορα προς τον νεοδιόριστο, ο τελευταίος οδηγείται σε έλλειψη εμπιστοσύνης, συνεπώς σε άκαρπη μεντορική σχέση. Η ατυχής αντιστοιχία (mismatch) μέντορα – εκπαιδευόμενου τόσο σε επίπεδο προσωπικότητας (διαφορές σε φιλοσοφία, στάση ζωής), όσο και σε επίπεδο επαγγελματικής εξειδίκευσης είναι η δεύτερη συχνότερη αιτιολογία. Επιπλέον, άλλες αιτίες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι ότι ο μέντορας επιδεικνύει κριτική στάση απέναντι στις επιλογές του νεοδιόριστου, (Αναφέρεται πως ο μέντορας δεν πρέπει «να κρίνει, να αξιολογεί», Βαλάση, 2015), εμφανίζεται ανεπαρκής στην παροχή ανατροφοδότησης, στερείται δέσμευσης, είτε αδυνατεί να κατανοήσει τους στόχους της μεντορικής σχέσης. Τέλος, η πιθανή ανταγωνιστική, επικριτική στάση που δείχνει ο μέντορας μπορεί να αποτελέσει αιτία για την άκαρπη μεντορική σχέση (Straus et al., 2013), καθώς και η έλλειψη συνεννόησης για τους εμπλεκόμενους (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014).

➤ **Δυσκολίες εφαρμογής mentoring για τον μέντορα**

Η έλλειψη ποιοτικού χρόνου με τον εκπαιδευόμενο και η έλλειψη αμοιβαίας επαγγελματικής και προσωπικής εκτίμησης (Abell et al., 1995) αποτελεί για τους μέντορες η συχνότερη τροχοπέδη για τη μεντορική σχέση. Άλλοι λόγοι που δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους σχέση είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στην επαγγελματική εξειδίκευση και την προσωπικότητα. Η έλλειψη δέσμευσης των καθοδηγούμενων, είτε η ελλιπής κατανόηση των στόχων της μεντορικής εκ μέρους τους δυσκολεύει τη σχέση των εμπλεκόμενων. Επιπλέον, οι μέντορες ανέφεραν την επαγγελματική και συναισθηματική εξουθένωση ως βασικό λόγο αποτυχίας (Ehrlich, 2013), καθώς τους οδηγεί σε συναισθηματικό μαρασμό ως μια πολύ απαιτητική διαδικασία. Ο αντικρουόμενος ρόλος των μεντόρων, πιο συγκεκριμένα αυτός του καθοδηγητικού ρόλου για τους εκπαιδευόμενους συνάμα και του αξιολογητή τους οδηγεί το μέντορα σε μια εσωτερική σύγκρουση. Τέλος, η ανεπαρκής στήριξη του θεσμού εκ μέρους του σχολικού οργανισμού αναφέρθηκε ως ένας σημαντικός λόγος αποτυχίας του mentoring (Αθανασούλα- Ρέππα, 2017).

➤ **Δυσκολίες εφαρμογής mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό**

Σε σχέση με τις δυσκολίες εφαρμογής του μεντορικού θεσμού που απορρέουν από τον εκπαιδευτικό οργανισμό η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται κυρίως στο κόστος εφαρμογής του θεσμού εφόσον είναι ένα πρόγραμμα που πρέπει να χρηματοδοτηθεί από την εκάστοτε πολιτεία, καθώς και στην έλλειψη συνεργασιών (Ehrich, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΤΟ COACHING

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις – Ιστορική αναδρομή

Το coaching είναι ένας όρος σχετικά καινούργιος για την Ελληνική πραγματικότητα. Ξεκίνησε από το χώρο του αθλητισμού στην Αμερική και επεκτάθηκε αρκετά γρήγορα στον επαγγελματικό στίβο, αρχικά στο χώρο των επιχειρήσεων και έπειτα στην εκπαίδευση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2016).

Ως ιδεατή σύλληψη έχει τις ρίζες του στην αρχαία Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στη μαιευτική του Σωκράτη. Αποδίδεται στον Έλληνα φιλόσοφο, ο οποίος θεωρείται ως ο πρώτος coach. Πρέσβευε πως πρέπει κανείς να επιδιώκει τη γνώση και παρακινούσε τους ανθρώπους να γνωρίσουν καλύτερα, να εμβαθύνουν στον εαυτό τους και να νοιάζονται για αυτόν. Αναλυτικότερα, ο Σωκράτης χρησιμοποιώντας τη διαλεκτική πρακτική επεδίωκε την αλήθεια. Εφαρμόζοντας τη μέθοδο των ερωτήσεων και απαντήσεων στόχευε στην πρόκληση εσωτερικού προβληματισμού και αναζήτησης για το συνομιλητή του, παρακινώντας τον με αυτό τον τρόπο να εντοπίσει τα δυνατά και τα αδύνατα του σημεία βασιζόμενος στις εμπειρίες και τις δυνατότητές του με σκοπό την αυτοβελτίωση (Παπάνης & Μπαλάσα & Καραμπάση, 2017).

Το coaching αποδίδεται στα Ελληνικά ως «προπονητική». Η γενικότερη θεωρία του εδράζεται σε θεωρίες διάφορων επιστημών όπως η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Διοίκηση, ως μια θεωρία που στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εργαζομένων. Είναι ένας όρος πολύ οικείος στον κόσμο των επιχειρήσεων, όπου πρωτακούστηκε τη δεκαετία του 1980 ως θεωρία ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (Evered & Selman, 1989) και μεγιστοποίηση της απόδοσης τους μέσω της θετικής σκέψης και ενδυνάμωσης (Popper & Lipshitz, 1992). Τα τελευταία χρόνια η προπονητική έχει αποτελέσει εκ νέου αντικείμενο ενδιαφέροντος των μελετητών καθώς έγινε προσπάθεια σύνδεσής του με την εκπαίδευση και τη γενικότερη ανάπτυξη ως ένα εργαλείο-αρωγός για την κατάκτηση δεξιοτήτων και την επίτευξη στόχων (CIPD,2009) . Πως ορίζεται όμως το coaching και ο coach;

2.2 Ορισμός του coaching - Ορισμός του coach

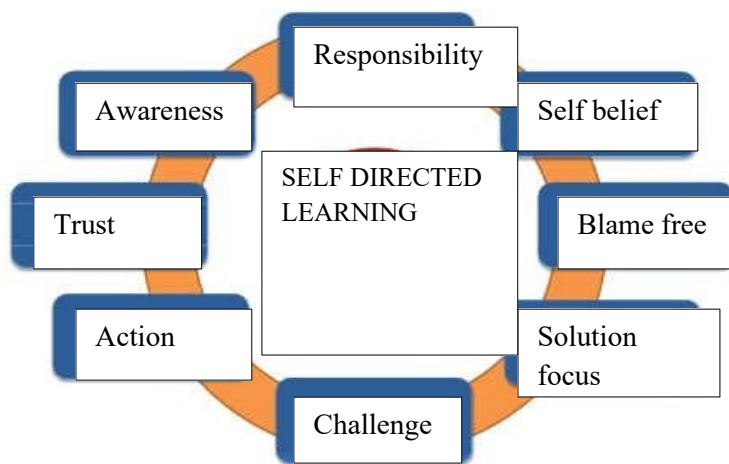
Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τον όρο του coaching. Ξεκινώντας από τον Parsloe (1999) είναι «*μια διαδικασία που διευκολύνει την εξέλιξη της μάθησης και*

της ανάπτυξης και έτσι βελτιώνει την απόδοση». Είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση για να δημιουργήσει αλλαγή, οδηγώντας το άτομο από τη θέση στην οποία είναι σε εκείνη που θέλει να μεταβεί. Περιγράφεται περισσότερο σαν τέχνη που προστάζει την ύπαρξη δυο ατόμων που εμπλέκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση επικοινωνίας και συνεργασίας (MTD Training, 2010).

Σύμφωνα με τον Galway (2009), το coaching είναι «η τέχνη του να διευκολύνεις την απόδοση στη μάθηση και την ανάπτυξη ενός άλλου ατόμου». Πρόκειται για μια μορφή ανάπτυξης του ατόμου, όπου ο «σύμβουλος - προπονητής» (coach) υποστηρίζει έναν εκπαιδευόμενο (coachee) παρέχοντας συμβουλές, κατάρτιση και καθοδήγηση με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου προσωπικού ή επαγγελματικού στόχου. Αφορά μια διαδικασία εξέλιξης κατά την οποία το άτομο που δέχεται τη συμβουλευτική, εν προκειμένω ο εκπαιδευτικός, παίρνει βοήθεια με στόχο να ξεκλειδώσει ουσιαστικά τις δυνατότητες του προκειμένου να παράξει τη βέλτιστη απόδοση κατά την υλοποίηση των στόχων του (Whitmore, 2009).

Σύμφωνα με τον Ελληνικό Σύνδεσμο Coaching (HCA) είναι μία διαδικασία συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο που δρα με στοχοθεσία. Ο σύμβουλος-coach βοηθά στη βελτίωση της αυτοσυναίσθησης και αυτοδιαχείρισης του καθοδηγούμενου, ώστε ο δεύτερος να καταστεί παραγωγικός στον εργασιακό του χώρο. Αναπτύσσει τις δεξιότητες του ατόμου στοχεύοντας στην επίτευξη εξαιρετικών αποτελεσμάτων τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (CIPD, 2009).

Διαφοριστική είναι η θεωρία που αναπτύσσει η Wilson (2012). Υποστηρίζει ότι η λέξη κλειδί για το coaching είναι η «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» (self directed learning), δηλαδή «η διαδικασία όπου τα άτομα αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, με ή χωρίς βοήθεια, να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές ανάγκες τους, να διαμορφώσουν μαθησιακούς στόχους, να προσδιορίσουν πηγές μάθησης, να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και να αξιολογήσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα» (Knowles, 1975). Υπάρχουν οκτώ λέξεις κλειδιά που απορρέουν από αυτή την προσέγγιση:



Σχεδιάγραμμα 1 Self Directed Learning(Knowles, 1975)

Πιο αναλυτικά:

- Επίγνωση (Awareness): Ο καθοδηγούμενος αποκτά την ικανότητα να αντιληφθεί και να καθορίσει τους στόχους του αναλαμβάνοντας δράση.
- Ευθύνη (Responsibility): Η ανάληψη ευθύνης των αποφάσεων είναι θεμελιώδης αρχή του coaching.
- Αυτοπεποίθηση (Self belief): Επιτρέποντας χώρο για πρωτοβουλία και αποδίδοντας τον έπαινο όταν ο καθοδηγούμενος φτάνει στην επίτευξη των στόχων βοηθά στην τόνωση της αυτοπεποίθησης.
- Χωρίς ευθύνες (Blame free): Συχνά η ύπαρξη λαθών προκαλεί ενοχές και καθυστερεί την προσέγγιση του στόχου. Η διαχείριση του λάθους ως ευκαιρία μάθησης είναι πρωταρχικής σημασίας.
- Εστίαση λύσης (Solution focus): Η εστίαση στο πρόβλημα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την άμεση αντιμετώπισή του.
- Πρόκληση (Challenge): Η πρόκληση επίτευξης των στόχων και η παρακίνηση προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί θετικά, όταν υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον όπως αυτό του coaching.
- Δράση (Action): Η παρακίνηση προς την πράξη μέσω νέων γνώσεων και ευκαιριών για μάθηση αντιμετωπίζεται ως βασική αρχή του coaching.
- Εμπιστοσύνη (Trust): Η οικοδόμηση μιας υγιούς σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του coach και του καθοδηγούμενου είναι ζωτικής σημασίας.

Κατά τον Πετρά (2015) ο σύμβουλος βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει τις προτεραιότητες του, ενθαρρύνει τη στοχοθεσία και τον ενδυναμώνει, οδηγώντας τον στην αποτελεσματική διδασκαλία. Ουσιαστικά, το coaching συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η επαγγελματική εξέλιξη. Εστιάζει στην παρακίνηση του ατόμου να αναγνωρίσει τη δυναμική που διαθέτει και να επιδιώξει τη μέγιστη απόδοση (Clutterbuck, 2004).

Οι παραπάνω ορισμοί φαίνεται πως διέπονται από δυο βασικές έννοιες: την προσωπική ανάπτυξη και τη βελτίωση της απόδοσης των ατόμων. Για να αποδώσει καρπούς η συνεργασία των δυο πλευρών η σχέση τους είναι απαραίτητο να διέπεται από υπευθυνότητα και θετική σκέψη (Whitmore, 2009). Ο coach απελευθερώνει τον καθοδηγούμενο από τους περιορισμούς της νοοτροπίας του. Ενθαρρύνει και παρακινεί τη μάθηση, την επίτευξη στόχων μέσα από την αυτοκινητοποίηση και την υπευθυνότητα. Μέσα από προγράμματα καθοδήγησης περιορισμένης διάρκειας κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει τις κύριες επιρροές του, να εστιάσει στους στόχους του και να καταστρώσει πλάνο ώστε να τους καταφέρει. Παρέχει ένα ασφαλές πεδίο υπό την επίβλεψή του ώστε να αναγνωρίσει τα αδύναμά του σημεία και να τα υπερκεράσει. Τέλος, ενδυναμώνει την επίγνωση του ατόμου ώστε να αποτρέψει μελλοντικές δυσκολίες (DuBrin, 1998).

Συνοπτικά, ο coach βοηθά τους εργαζόμενους τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή με θετική καθοδήγηση. Παρακινεί τη μάθηση και αποτελεί έναν ειδικό ο οποίος χρησιμοποιώντας κατάλληλους τρόπους όπως η ενσυναίσθηση, η εσωτερική αναζήτηση οδηγεί τα άτομα να αναλάβουν πρωτοβουλία και δράση πραγματοποιώντας παράλληλα τους προσωπικούς τους στόχους (Βάρλα, 2017).

2.2.1 Διάκριση coaching με άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης

Το coaching θεωρείται πως είναι ένας μηχανισμός υποστήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού αλλά και γενικότερα κάθε εργαζόμενου. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί παρόμοιοι μηχανισμοί υποστήριξης των εργαζομένων όπως η μεντορική, η συμβουλευτική, η ψυχοθεραπεία, το budding,. Συχνά οι όροι αυτοί συγχέονται και χρησιμοποιούνται χωρίς διαφορά. Οι Bond & Seneque (2012) ασχολήθηκαν με τις ομοιότητες και τις διαφορές των όρων αυτών. Κατέληξαν στο ότι το coaching δανείζεται στοιχεία και τεχνικές από πολλά επιστημονικά πεδία, όπως η ψυχολογία, η

εκπαίδευση, η συμβουλευτική. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω πίνακας ο οποίος παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ συμβουλευτικής και θεραπείας. Παρατηρούμε ότι το coaching εστιάζει στο μέλλον, υιοθετεί την ατομική απόδοση και λειτουργεί επικουρικά έτσι ώστε οι καθοδηγούμενοι να βρίσκουν το δρόμο τους μέσω της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

CONSULTING		COACHING	THERAPY	
Paid to come up with answers	Advises individual leaders on business matters	Focuses on the future	Paid to ask the right questions	Focuses on the past
Focuses on organizational performance	Involves management in goal setting	Fosters individual performance in a business context	Tackles difficult issues at work and home	Diagnoses and treats dysfunctionality
Strives for objectivity	Based on organizational ethics	Helps executives discover their own path	Focuses on individual behavioral change	Based on medical ethics
Provides quantitative analysis of problems	Paid for by the company		Explores subjective experience	Paid for by the individual

Σχεδιάγραμμα 2 Το coaching δανείζεται στοιχεία από τη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία (Harvard Business Review, 2009)

➤ Διάκριση Coaching - Mentoring

Το coaching και το mentoring συγχέονται συχνά καθώς και οι δύο είναι μέθοδοι προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Έχουν πολλά κοινά σημεία όπως η διερεύνηση των αναγκών των καθοδηγούμενων μέσω της παρατήρησης και της συζήτησης, η καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου προς τη λύση του προβλήματος. Βασικός τους στόχος είναι η συνεχόμενη βελτίωση του ατόμου τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Δεν εμφανίζουν επικριτική προσέγγιση, αλλά αντίθετα έχουν υποστηρικτική στάση και τέλος αξιολογούν με διάφορες τεχνικές τα

αποτελέσματα της προσπάθειας τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Παπάνη και συν., (2017) εμφανίζουν σημαντικές διαφορές που αφορούν «το στόχο, το στυλ και τα σημεία εστίασης».

Το coaching είναι μια σχέση βραχυπρόθεσμη, δομημένη, με ορισμένη διάρκεια που καθορίζεται από το βαθμό ικανοποίησης των στόχων, με τακτικές, συχνές συναντήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Γενικότερος στόχος του είναι οι επαγγελματικές δυσκολίες και ο τρόπος που θα ξεπεραστούν, είτε η απόκτηση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας (Παγούνη, 2019), δηλαδή η βέλτιστη απόδοση του ατόμου. Δεν απαιτεί σχεδιασμό για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου, είναι προσωποποιημένο και προσανατολίζεται στο έργο. Επιπλέον, δεν είναι απαραίτητο ο coach και ο εκπαιδευόμενος να ανήκουν στον ίδιο εργασιακό κλάδο, εντούτοις, είναι χρήσιμο ο coach να γνωρίζει τον εργασιακό χώρο του καθοδηγούμενου. Σε γενικές γραμμές ο coach ανατροφοδοτεί το άτομο, τονίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εστιάζοντας στη μεγιστοποίηση της απόδοσης.

Ωστόσο, σε σχέση με το mentoring παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές. Αρχικά, το mentoring δεν έχει καθορισμένη διάρκεια εφόσον αφορά μια «σχέση συνεχή» (IME-ΓΣΕΒΕΕ, 2015). Η μεντορική σχέση είναι μακροπρόθεσμη, δεν έχει τυπικές προκαθορισμένες συναντήσεις και ο μέντορας εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται την αρωγή του πρώτου για τη διαχείριση κάποιου θέματος. Στόχος του είναι η ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευόμενου για την υποστήριξη, την ενδυνάμωση αυτού με σκοπό να αναλάβει μελλοντικούς ρόλους. Ο μέντορας είναι ένας άνθρωπος με μεγάλη εργασιακή εμπειρία στον ίδιο κλάδο με τον εκπαιδευόμενο, ιεραρχικά ανώτερος και γνώστης του χώρου. Σημαντικό είναι να ειπωθεί ότι το mentoring απαιτεί σχεδιασμό στις κινήσεις, προκαθορισμό των σχέσεων που θα οδηγήσουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ενδυνάμωσης του ατόμου. Σε γενικές γραμμές ο μέντορας μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις του ως ειδικός, δίνει το παράδειγμα, κατευθύνει, συμβουλεύει και εκπαιδεύει.

Οι διαφορές των δυο εμφανίζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4Διαφορές Coaching - Mentoring

COACHING	MENTORING
Βραχυπρόθεσμο - καθορισμένης	Μακροπρόθεσμο–συνεχής σχέση

διάρκειας σχέση	
Επίκεντρο: τα εργασιακά ζητήματα και η απόδοση σε αυτά	Επίκεντρο: η προσωπική ανάπτυξη και τα ζητήματα καριέρας
Εστιάζει στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων	Εστιάζει στην υποστήριξη, ενδυνάμωση και προετοιμασία για μελλοντικούς ρόλους
Δεν απαιτείται σχεδιασμός	Προϋποθέτει μια φάση σχεδιασμού, καθορισμού του στόχου και των μοντέλων που θα καθοδηγήσουν τη σχέση
Ο coach κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία	Υπεύθυνος για την πρόοδο του είναι ο ίδιος ο μεντορευόμενος. Ο μέντορας δεν σχετίζεται με την αξιολόγηση της απόδοσης

Πηγή: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ (2015)

➤ Διάκριση Coaching – Counselling – Therapy – Budding

Η Συμβουλευτική (**Counselling**) είναι μια μέθοδος που παρομοιάζεται με το coaching. Ο κύριος στόχος της είναι η κατανόηση των βαθύτερων αιτιών των ζητημάτων που απασχολεί το άτομο και η αντιμετώπιση τους. Στηρίζεται κυρίως σε παρελθοντικές συμπεριφορές και εστιάζει στη σε βάθος ψυχική διερεύνηση του ατόμου που φέρει κάποιο ψυχολογικό τραύμα, είτε τραυματική εμπειρία. Συνεπώς, η συμβουλευτική σχετίζεται με ψυχοκοινωνικά θέματα και σαφώς είναι μακροχρόνια διαδικασία, στην οποία δεν δύναται να εμπλέκονται τρίτα πρόσωπα (Παπάνης και συν., 2015).

Η Ψυχοθεραπεία (**Therapy**) είναι μια κλινική προσέγγιση για τη θεραπεία προβλημάτων ψυχικής υγείας (Παπάνης και συν., 2015) όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η ΔΕΠΥ και άλλα. Οι ψυχοθεραπευτές είναι εξουσιοδοτημένοι επαγγελματίες, κάνουν διάγνωση της κατάστασης του ατόμου, αξιολογούν, παρέχουν θεραπεία και πολύτιμες συμβουλές. Διακρίνεται από τη σχέση γιατρού-ασθενή, όπου δεν μπορεί να εμπλακεί τρίτο άτομο.

Το **Budding** αποδίδεται στα Ελληνικά ως «υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων». Κατά τον Renshaw (2009) είναι μια βραχυπρόθεσμη, ανεπίσημη μορφή χαμηλής στήριξης συναδέλφων, όπου ανταλλάσσονται απόψεις και συμβουλές, διευκολύνοντας τη μετάβαση σε νέο εργασιακό περιβάλλον ή ρόλο. Η βασική διαφορά με το coaching έγκειται στα άτομα που εμπλέκονται (Nigah, N., Davis, A.J., & Hurrell, S. A., 2012). Το άτομο που συμβουλεύει και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό δεν είναι ιεραρχικά ανώτερος, απλά κατανοεί βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Δεν είναι απαραίτητο να διαθέτει μεγαλύτερη εμπειρία καθώς και αναπτυγμένες δεξιότητες, οπότε η επίβλεψη από ανώτερο στέλεχος είναι άκρως επιβεβλημένη.

2.3 Τα στάδια του coaching

Το coaching ως μια βραχυπρόθεσμη διαδικασία πρέπει να περάσει από κάποια στάδια προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική. Οι Veenman, DeLaat και Staring (1998) διακρίνουν την όλη διαδικασία σε τρία στάδια. Το αρχικό (pre-conference) στοχεύει στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων και προσδιορισμό των στόχων. Το δεύτερο (observation) αποτελείται από την παρακολούθηση της υποδειγματικής διδασκαλίας του coach, καταγραφή κινήσεων και μεθόδων και ακολούθως από την ανατροφοδότηση και αναστοχασμό για το ότι προηγήθηκε. Το τελικό στάδιο (post-conference) ασχολείται με την επικοινωνιακή κριτική και συζήτηση για τις επιλογές που προτιμήθηκαν.

Ωστόσο, άλλοι μελετητές καταγράφουν μια πιο ενδεδειγμένη διαδικασία. Έτσι, διακρίνονται τα ακόλουθα στάδια της προπονητικής διαδικασίας (HCA-Coaching Guide, 2018; Βάρλα, 2017):

- ✓ Εντοπισμός της ανάγκης του εργαζομένου και καθορισμός του προβλήματος. Αφού επιβεβαιωθεί πως είναι η ενδεδειγμένη λύση η διαδικασία προχωρά στο επόμενο στάδιο.
- ✓ Επιλογή του κατάλληλου coach, η οποία γίνεται με κριτήρια διαπίστευσης, εμπειρίας και ευλόγως συμβατότητας με τον άμεσα ενδιαφερόμενο.

- ✓ Συμφωνία των στόχων, του χρονοδιαγράμματος , χάραξη της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί και του γενικότερου πλαισίου συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών.
- ✓ Υλοποίηση των προγραμματισμένων συνεδριών, κατά τη διάρκεια των οποίων υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση. Έλεγχος προόδου.
- ✓ Ολοκλήρωση της διαδικασίας βάσει της αρχικής συμφωνίας. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, της επίτευξης των στόχων αλλά και της αποτελεσματικότητας του coach.
- ✓ Παγίωση των μεθόδων και συμπεριφορών που έχουν οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα για μελλοντική χρήση.

2.4 Τα Μοντέλα του coaching

Το coaching είναι μια υποστηρικτική μέθοδος για τους νεοδιοριζόμενους εργαζομένους, το οποίο στηρίζεται σε δομημένο διάλογο μεταξύ των εμπλεκόμενων, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στον προσανατολισμό στους στόχους. Έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα για την αποτελεσματική εφαρμογή του coaching. Συνοπτικά, υπάρχουν πολλά μοντέλα - εργαλεία για την τέχνη του coaching με τη χρήση των οποίων τα εμπλεκόμενα μέρη αποκομίζουν πολλά οφέλη, όπως ο σαφής στόχος, η χάραξη της ενδεδειγμένης στρατηγικής, η εστίαση στον προκαθορισμένο στόχο (Παπάνης και συν., 2015). Τα πιο διαδεδομένα είναι (Παπάνης και συν., 2015):

Το μοντέλο G.R.O.W.

Εφαρμόζεται από πληθώρα οργανισμών για την ενίσχυση των εργαζομένων καθώς διαθέτει μια σχετικά απλή δομή (Whitmore, 2009). Όπως φανερώνει και το όνομά του το μοντέλο G.R.O.W. αποτελείται από τέσσερα στάδια και προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων:

Goal (=στόχος). Καθορίζεται ο στόχος ως το επιθυμητό αποτέλεσμα του coach και του coachee, ο οποίος οφείλει να είναι ξεκάθαρος, ρεαλιστικός και μετρήσιμος.

Reality (=πραγματικότητα). Είναι η εκτίμηση της παρούσας κατάστασης. Αναλύονται οι προκλήσεις, ακολουθεί ανατροφοδότηση και αξιολογούνται οι ευκαιρίες που δίνονται για την επίτευξη του στόχου.

Obstacles - Options (=εμπόδια - επιλογές). Αναγνωρίζονται τα εμπόδια που δυσκολεύουν τον coachee και οι πιθανές λύσεις ώστε να μετατραπούν σε

ευκαιρίες για ανάπτυξη. Αντίστοιχα, αξιολογούνται οι επιλογές που δίνονται για υλοποίηση της προσπάθειας.

Will (=θέληση). Προσδιορίζονται τα κίνητρα και ο τρόπος δράσης προς την επίτευξη του τελικού στόχου.

Απώτερος σκοπός του coach με τη χρήση του μοντέλου G.R.O.W. είναι η εστίαση των εμπλεκόμενων μερών σε ένα στόχο μετρήσιμο και ρεαλιστικό προς αποφυγή ανούσιων συζητήσεων και χάσιμο χρόνου και ενέργειας (Grant 2011). Καθότι χαίρει ευρέας αποδοχής έχουν αναπτυχθεί επιπλέον παραλλαγές του όπως το μοντέλο G.R.O.W.M.E. που συμπληρώνει την επίβλεψη (Monitor) και την αξιολόγηση (Evaluate).

Το μοντέλο A.R.R.O.W.

Όπως φανερώνει το όνομά του το μοντέλο A.R.R.O.W. αποτελείται από πέντε στάδια και προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων:

Aim (=στόχος). Ο coach θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι πρέπει να είναι κατανοητοί, μετρήσιμοι, ρεαλιστικοί και εφικτοί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Reality (=πραγματικότητα). Είναι η εκτίμηση της παρούσας κατάστασης. Αναλύονται οι προκλήσεις, ακολουθεί ανατροφοδότηση και αξιολογούνται οι ευκαιρίες που δίνονται για την επίτευξη του στόχου.

Reflections (=αναστοχασμός). Αναλύονται τα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη για την εξέλιξη του εργαζομένου. Επιπλέον, προσδιορίζονται οι διαθέσιμοι πόροι ως μέρος μιας στρατηγικής υπερκερασμού των εμποδίων και επίτευξης του στόχου.

Options (= επιλογές). Εκτιμούνται οι πιθανές επιλογές που υπάρχουν για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να καταστρωθούν οι στρατηγικές λύσεις για την ανάληψη δράσης.

Way (= κίνηση προς τα εμπρός). Επιλογή της μοναδικής λύσης που δείχνει ως η ενδεδειγμένη προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο προκαθορισμένος στόχος.

Το μοντέλο A.R.R.O.W. είναι στην ουσία μια προέκταση του μοντέλου G.R.O.W.. Το τρίτο στάδιο του αναστοχασμού και ανατροφοδότησης είναι μια φανερή απόδειξη της ορθότητας των επιλογών του coach.

Το μοντέλο O.S.C.A.R.

Δημιουργοί του είναι οι Jackson & McKergow (2002). Αυτό το μοντέλο εστιάζει στη λύση σε αντίθεση με άλλα μοντέλα που εστιάζουν στην αντιμετώπιση των εμποδίων. Στο μοντέλο αυτό, ο coach διερευνά τους επιθυμητούς στόχους, μεθόδους που είχαν θετικά αποτελέσματα στο παρελθόν και τους υφιστάμενους πόρους. Αποτελείται από πέντε στάδια και προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων:

Outcome (=αποτέλεσμα). Εξετάζονται οι επιθυμητοί στόχοι, η χρησιμότητα της γνώσης που απέκτησε από αυτή τη διαδικασία και το επιθυμητο σενάριο για τον coachee.

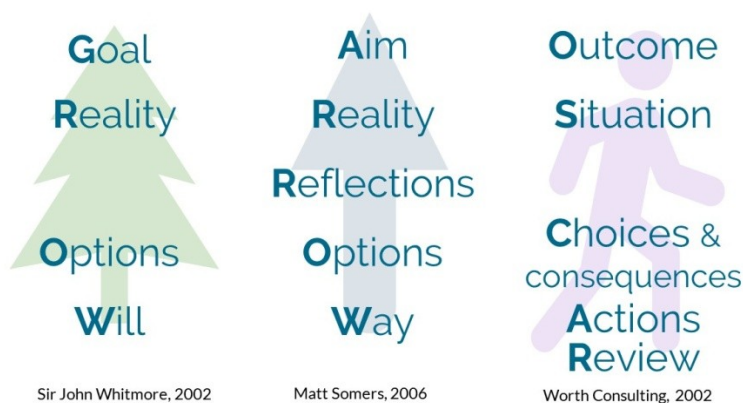
Scaling-Situation (=ιεράρχηση-κατάσταση). Ο coachee αξιολογεί την παρούσα κατάσταση και την εγγυήτητα του στόχου του σε κλίμακα 0-10.

Choices (=επιλογές). Καθορίζονται οι δεξιότητες, τα προσόντα και τα εφόδια που απαιτούνται για την επίτευξη του στόχου.

Actions(=δράσεις). Ο coach προχωρά στην παροχή ανατροφοδότησης στον προπονούμενο, στις υποδείξεις για την κατάστρωση των δράσεων.

Review (=αναθεώρηση). Αναθεωρείται η στρατηγική που έχει ακολουθηθεί στα προηγούμενα βήματα, επαναξιολογούνται τα δεδομένα και αναζητώνται τρόποι για περαιτέρω βελτίωση της δράσης που έχει επιλεχθεί.

3 ways to structure coaching



Σχεδιάγραμμα 3 Το μοντέλο G.R.O.W., A.R.R.O.W. και O.S.C.A.R. (Formium Development)

2.5 Η σχέση μεταξύ coach και coachee

Η σχέση μεταξύ coach και coachee είναι καθαρά επαγγελματικής φύσεως. Ο coach πρέπει να είναι πρόθυμος να δημιουργήσει μια ισότιμη, υπεύθυνη σχέση που

βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό. Απαραίτητο συστατικό της είναι η εχεμύθεια και η αποδοχή. Ίσως το πιο βασικό στοιχείο της όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία (Scoular, 2009) είναι η επιθυμία του εργαζόμενου να δεχτεί τη βοήθεια του coach προς την επίτευξη του επιθυμητού στόχου. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί και στην καλή χημεία (perfect match) που σαφώς απαιτείται ανάμεσα στους δύο.

Ο coach μέσα από τη διαδικασία των ερωτήσεων κατευθύνει τον προπονούμενο στην απόκτηση αυτογνωσίας αναφορικά με τις ικανότητές και τις φιλοδοξίες του. Συνεπώς ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και δεσμεύεται στον εαυτό του προς αυτή την κατεύθυνση. Η σχέση τους διαρκεί όσο χρόνο απαιτείται για να ολοκληρωθεί αυτό το ταξίδι της αυτοεπίγνωσης και επίτευξης των στόχων του προπονούμενου. Ο coach επιμένει στην παγίωση των αλλαγών στη ζωή του προπονούμενου και θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας.

2.6 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού coach

Με το πέρασμα των χρόνων και καθώς η συμβολή του coach εμφανίζεται πλέον αδιαμφισβήτητη, είναι χρήσιμο να δει κανείς τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ένας αποτελεσματικός coach.

Ένας αποτελεσματικός coach διαθέτει μια ποικιλία ρόλων. Είναι σπουδαίος στο να ρωτάει και να ακούει. Αυτό αποτελεί τη διαδικασία της «ενεργητικής ακρόασης» κατά τον Παπάνη (Παπάνης και συν., 2015). Ενεργητική ακρόαση καλείται «*η προσπάθεια του δέκτη να βοηθήσει τον πομπό να εκφράσει και να μεταβιβάσει με σωστό τρόπο αυτό που επιθυμεί, και ταυτόχρονα, να κατανοήσει και να αισθανθεί το μήνυμα από την πλευρά του πομπού*». Πρόκειται για μια διαδικασία της οποίας βασικό στοιχείο είναι η ενσυναίσθηση. Ο coach ακούει τους προβληματισμούς του προπονούμενου και εκμαιεύει λύσεις και στρατηγικές θέτοντας έξυπνες ερωτήσεις από τα λεγόμενά του. Διευκολύνει τον προπονούμενο να προσεγγίσει το ζήτημα από διαφορετική οπτική, καταστρώντας τη διαδικασία εύρεσης λύσεων πιο εφικτή παρέχοντας ανατροφοδότηση. Ο coach διαθέτοντας διορατικότητα για το μέλλον, βελτιώνει τους πόρους, τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητα του coachee προκειμένου να δει εκείνος τις λύσεις ξεκάθαρα. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση των προπονούμενων και αποτελεί το φωτεινό παράδειγμα συμπεριφοράς, δέσμευσης στο

στόχο, επιδεικνύοντας το επίπεδο της απόδοσης που προσδοκά να δει στους προπονούμενους του (MTD Training, 2010).

Ασφαλώς δεν αρκούν μόνο οι γνώσεις και τα διαπιστευτήρια για να γίνει κάποιος αποτελεσματικός coach. Καθώς είναι μια ενασχόληση που εδράζεται κατά ένα μέρος στον τομέα της Ψυχολογίας, ο καλός coach οφείλει να διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που του επιτρέπουν να ψυχολογεί άνα πάσα στιγμή τον προπονούμενο και να τον καθοδηγεί να βρίσκει μόνος τη λύση στο πρόβλημα του. Έτσι, ο αποτελεσματικός coach οφείλει να είναι υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, να μην επικρίνει τον coachee για τις επιλογές του κακόβουλα, παρά μόνο με εποικοδομητικό τρόπο, να είναι διορατικός ώστε να είναι σε θέση να οδηγήσει τον coachee στον προκαθορισμένο στόχο. Η ευφράδεια λόγου είναι μια από τις δεξιότητες που διαθέτει, όπως και η δύναμη του λόγου του. Καθώς η αποστολή του είναι να οδηγήσει τον προπονούμενο του σε εφικτές λύσεις οφείλει να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, να παρέχει ανατροφοδότηση και να φωτίζει με την αξιοπιστία του και το ενδιαφέρον του τη σχέση τους. Εμπνέει τον προπονούμενό του και διαθέτει σφαιρική σκέψη (EMCC, 2018).

Σχεδιάγραμμα 4 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού coach (Παπάνης και συν., 2015)

2.7 Τα οφέλη από την εφαρμογή του coaching

Τα οφέλη από την εφαρμογή του coaching είναι στο επίκεντρο της συζήτησης των ακαδημαϊκών και των ερευνητών. Αρχικά οι ερευνητές εστίασαν στα οφέλη που αποδίδονται στον προπονούμενο, ωστόσο έρευνες (Lord, Atkinson & Mitchell, 2008) έδειξαν ότι τα οφέλη του θεσμού εκδηλώνονται σε πολλαπλά επίπεδα, τόσο στον coachee, όσο στον coach αλλά και στον ίδιο τον οργανισμό.

➤ **Οφέλη του coaching για τον προπονούμενο**

Όπως δείχνουν οι έρευνες τα οφέλη του coaching στον ίδιο τον προπονούμενο είναι πολλά (EMCC, 2018). Αρχικά, αυξάνεται η διαύγεια σκέψης και η αναστοχαστικότητα. Ο προπονούμενος μαθαίνει να έχει πάντα μια δεύτερη σκέψη πάνω στο θέμα που τον απασχολεί. Βελτιώνονται οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τονώνεται η αποφασιστικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλίας και γενικότερα η ευημερία του εργαζομένου, το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και την ενίσχυση της αυτογνωσίας (Hobson & Sharp, 2005). Ως ένας ικανοποιημένος, σίγουρος για τις επιλογές του εργαζόμενος, αποδίδει τα μέγιστα στον εργασιακό του χώρο. Ο οργανισμός ακμάζει και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά τόσο η επαγγελματική του σταδιοδρομία, όσο και οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εφόσον μπορεί να υπάρξει ανταλλαγή πρακτικών (Warman & Jackson, 2007) και απόψεων πάνω στα θέματα που απασχολούν τον οργανισμό. Τέλος, καλλιεργείται η προσωπική επαφή και επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων, ενώ αναμφισβήτητα ο εργαζόμενος προσαρμόζεται πιο εύκολα στην αλλαγή (Lord et al., 2008).

➤ **Οφέλη του coaching για τον προπονητή**

Τα οφέλη για τον coach είναι παραπλήσια με αυτά του προπονούμενου. Αρχικά, και οι προπονητές coach με τη σειρά τους ωφελούνται από τη σχέση τους με τους προπονούμενους. Αποκτούν καλύτερες δεξιότητες και γνώσεις, ενισχύουν το αίσθημα της υποστήριξης αλλά και της ασφάλειας στον οργανισμό (Moore et al., 2005). Βελτιώνεται η ψυχική τους υγεία καθώς ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και το αίσθημα της «προσφοράς» στον συνάνθρωπο. Επιλύουν με μεγαλύτερη ευκολία τις δυσκολίες που προκύπτουν τόσο στον επαγγελματικό τους χώρο, όσο και στην καθημερινή ζωή (Lord et al., 2008).

➤ **Οφέλη του coaching για τον οργανισμό**

Σε σχέση με τα οφέλη του coaching στον ίδιο τον οργανισμό παρατηρείται ότι αυτά περιστρέφονται κατά κύριο λόγο γύρω από την κουλτούρα του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, κατά τους Lord (Lord et al., 2008), η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει ένα κλίμα μάθησης και έρευνας θέτοντας τη βάση για ένα συνολικό, «ολιστικό κλίμα μάθησης» (Renshaw, 2008). Επιπλέον, ενισχύεται το κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας μέσα στη σχολική κοινότητα και το αίσθημα αναγνώρισης της επαγγελματικής προόδου και εξέλιξης των εργαζομένων. Οι

εργαζόμενοι νιώθουν πιο ολοκληρωμένοι γνωρίζοντας πως αναγνωρίζεται η προσφορά τους, έτσι αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση και αυτό έχει ως αντίκτυπο τη διατήρηση του προσωπικού στον εκπαιδευτικό οργανισμό και την εύρυθμη λειτουργία του.

Η έρευνα (Lord et all, 2008) τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που διεξάγουν προγράμματα καθοδήγησης διαθέτουν το πλεονέκτημα της μεταφοράς των δεξιοτήτων αυτών και σε άλλους τομείς εργασίας του σχολείου αλλά και της ζωής γενικότερα. Στη συνέχεια, η εφαρμογή του coaching παρατηρήθηκε πως ευνοεί το άνοιγμα διασυνδέσεων με άλλους οργανισμούς, ανοίγοντας το δρόμο για ανταλλαγή απόψεων, διατομεακές διασυνδέσεις και πιθανότητες συνεργασίας.

Εκτός από τα προαναφερθέντα οφέλη, σημειώνεται ότι το coaching συντελεί στην ταχύτερη ένταξη των νέων στελεχών στην κουλτούρα της εταιρίας και στην ομαλότερη προσαρμογή τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό γενικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΤΟ MENTORING ΚΑΙ ΤΟ COACHING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η μεντορική και η καθοδήγηση είναι μηχανισμοί υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εργαζομένων σε έναν επαγγελματικό χώρο. Είναι χρήσιμο να ερευνηθεί πώς αυτά τα εργαλεία βελτίωσης της απόδοσης και ενδυνάμωσης εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό κόσμο και ποιά είναι η απήχρησή τους.

3.1. Η εφαρμογή του mentoring και του coaching στην εκπαίδευση

Η μεντορική και η καθοδήγηση ως μηχανισμοί στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εφαρμόζονται τις τελευταίες δεκαετίες σε χώρες του εξωτερικού (Wang & Odell, 2002; Achinstein & Athanases, 2005). Από μελέτες που έχουν γίνει παρατηρήθηκε ότι η μεντορεία ως θεσμός υποστήριξης ευθύνεται για το μειωμένο αριθμό διαφυγής από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Smith & Ingersoll, 2004).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, αν και έχουν γίνει κάποια βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, ο θεσμός του μέντορα δεν έχει προχωρήσει. Πιο συγκεκριμένα, το 2010 με το νόμο Ν.3848/2010 (άρθρο 4, παράγραφος 6) θεσμοθετήθηκε ο πρωτοποριακός για τα Ελληνικά δεδομένα θεσμός του μέντορα, με αντικειμενικό σκοπό την καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Προβλεπόταν ότι ο μέντορας καθορίζεται από το διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού σε συμφωνία με το σχολικό σύμβουλο. Ως κριτήρια επιλογής προσδιορίστηκαν η διδακτική εμπειρία και η συνυπηρέτηση στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα είτε στην ίδια ομάδα σχολείων. Επιπλέον, προβλεπόταν πως η μεντορική σχέση θα διαρκούσε δυο χρόνια. Κατά το πρώτο έτος ο νεοδιοριζόμενος θα είχε τη δυνατότητα: παρακολούθησης υποδειγματικών διδασκαλιών από το μέντορά του, πραγματοποίησης διδασκαλιών τις οποίες θα παρακολουθούσε ο μέντοράς του με σκοπό την επικοδομητική ανατροφοδότηση και πραγματοποίησης διδασκαλιών από κοινού με το μέντορά του. Δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιόριστου. Κατά το δεύτερο έτος, εκτός από τη δυνατότητα διδασκαλιών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δινόταν έμφαση στο σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου καθώς και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Παρά το ότι ο θεσμός θεσπίστηκε το 2010 έχει παραμείνει ανενεργός, αν και κρίθηκε «*επί των πλείστων επιτακτικός*» στη σχετική Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης (2010) καθώς θεωρήθηκε πως έγιναν προσπάθειες να συνδεθεί με την αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών (Τρίκας & Κασιμάτη, 2018) είτε γιατί, όπως προτάθηκε, δεν θα πρέπει να αφορά μόνο τους νεοδιόριστους αλλά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πράγματι, έρευνες αποδεικνύουν πως η επαγγελματική καθοδήγηση δεν θα πρέπει να αφορά μόνο τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αλλά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Slater & Narver, 1995; Hunt & Weintraub, 2002; Κωτή, 2020)

Νέες μελέτες υποστηρίζουν πως ο συγκεκριμένος θεσμός εμψυχώνει και καθοδηγεί το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό σε διδακτικά, παιδαγωγικά αλλά και σε οργανωτικά θέματα (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016; Τρίκας & Κασιμάτη, 2018). Ως μια πρακτική που χρησιμοποιείται ευρέως στο εξωτερικό, ο μέντορας εμφανίζεται εκ νέου με τη νομοθετική ρύθμιση του Ν. 4823/2021 (άρ. 93, παρ. 1). Στο συγκεκριμένο άρθρο προβλέπεται πως προκειμένου να καθοδηγηθεί, υποστηριχθεί και ενταχθεί ομαλά ο νεοδιοριζόμενος ή πρόσφατα τοποθετημένος μόνιμος ή αναπληρωτής με προϋπηρεσία ως 5 έτη, ορίζεται από το Διευθυντή του σχολείου ο μέντοράς του.

Παρατηρείται λοιπόν μια εκ νέου οργανωμένη προσπάθεια ένταξης του μεντορικού θεσμού ως μηχανισμό υποστήριξης στη σχολική μονάδα. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν αποδείξει περίτρανα τα οφέλη της μεντορικής σχέσης και της καθοδήγησης στο σχολείο. Κατά τους Hobson et all (2009) η εφαρμογή της μεντορείας και της καθοδήγησης στο σχολείο οδηγεί τη σχολική μονάδα σε σταθερότητα καθώς το φαινόμενο διαρροής από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια μειώνεται (Smith & Ingersoll, 2004). Κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της μετάβασης από τα έδρανα του Πανεπιστημίου στη σχολική τάξη, καλείται να διαχειριστεί την ανασφάλεια, το άγχος, τις επαγγελματικές απαιτήσεις και να οπλιστεί με θάρρος, επίγνωση της κατάστασης που έχει να αντιμετωπίσει με επιτυχία, να αποκτήσει το συναίσθημα της «επάρκειας» (Κωτή, 2020). Η νέα πραγματικότητα πολλές φορές δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη, συνεπώς η ύπαρξη του μέντορα, είτε του καθοδηγητή κρίνεται απαραίτητη. Επιπλέον, η σχέση αυτή συμβάλλει στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας οδηγώντας σε καλύτερη συνεργασία και απόλαυση (Παπάνης και συν. 2005). Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται ένα κλίμα προηγμένης επαγγελματικής ανάπτυξης και αλληλουποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς.

Κατά την πρόβλεψη του Ν. 4823/2021 (άρ. 93, παρ. 2) «οι Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων ή Τάξεων του άρθρου 92 μπορούν να αναλαμβάνουν, παράλληλα, καθήκοντα

παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα». Σύμφωνα με τους Hobson et all (2009) μειώνεται το κόστος μίσθωσης εξωτερικού παρόχου καθοδήγησης δεδομένου ότι ο μέντορας είναι ένας παλιότερος εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας, ο οποίος δύναται να ασκεί παράλληλα τα καθήκοντά του.

Οι Hansford et all (2003) τονίζουν ότι η ύπαρξη των μεντόρων και καθοδηγητών συμβάλλουν σε πιο αποτελεσματική ηγεσία (Clutterbuck, 2004; Αναστασίου και συν., 2015) όπως επίσης και το γεγονός ότι όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από προγράμματα ένταξης, παρατηρείται ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης συμβάλλοντας στη λειτουργία αποτελεσματικών σχολείων (Wong, 2002).

Ωστόσο, κατά την προσπάθεια εφαρμογής είτε της μεντορικής σχέσης είτε καθοδήγησης ενδέχεται να ανακύψουν διάφορες δυσκολίες. Αρχικά, είναι πιθανό πως η εμπειρία και η συνυπηρέτηση στην ίδια σχολική μονάδα να μην αποτελούν επαρκή προσόντα για ένα μέντορα ή καθοδηγητή. Ο μέντορας είναι πιθανό να μην είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στο απαιτητικό του έργο με αποτέλεσμα την αποτυχία παροχής επαρκούς ψυχολογικής και συναισθηματικής στήριξης (Παπάνης και συν., 2015). Η έλλιπής προετοιμασία, οι συχνές αντιθέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων αποθαρρύνουν τις δυο πλευρές από το ενδεχόμενο της συνεργασίας. Επιπλέον, οι νεοδιόριστοι διαμαρτύρονται για την έλλειψη χώρου, αυτονομίας και ελευθερίας για καινοτομία, καθώς οι μέντορες-καθοδηγητές εμφανίζονται συχνά επικριτικοί (Hobson et all, 2015), ή λειτουργούν ως αυθεντίες (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Επιπρόσθετα, το ασταθές εργασιακό περιβάλλον, η ύπαρξη πολλών αναπληρωτών εκπαιδευτικών, η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου αποτελούν αιτίες για να οδηγηθούν οι νεοδιόριστοι στην αλλαγή απόψεων οδηγούμενοι έτσι σε απρόθυμες συμπεριφορές και έλλειψη δέσμευσης (Μαυρογιώργος, 1996; Lord et all, 2008; Μέξια, 2018). Αδιαμφισβήτητα προκύπτουν και πρακτικές δυσκολίες, όπως η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των καθοδηγητών, μη ρεαλιστικές προσδοκίες αναφορικά με το χρόνο ολοκλήρωσης του εγχειρήματος (Lord et all, 2008).

Συμπερασματικά, για ένα επάγγελμα – λειτούργημα όπως αυτό του εκπαιδευτικού το οποίο χαρακτηρίζεται από την ανθρώπινη επαφή, η υποστήριξη του νεοδιόριστου τόσο η συναισθηματική όσο και η παιδαγωγική είναι μείζονος σημασίας για την εκπλήρωση των στόχων του εργαζομένου και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Άλλωστε, έχει αποτυπωθεί σε μελέτες πως η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί συνάρτηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003).

3.2. Συναφείς μελέτες

Ενδιαφέρουσες έρευνες έχουν διεξαχθεί τόσο στον Ελληνικό χώρο όσο και στο διεθνή αναφορικά με τη μεντορική σχέση και την καθοδήγηση, τα οφέλη και τις δυσκολίες εφαρμογής τους στη σχολική μονάδα. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των μελετητών αναφορικά με το θέμα αυτής της εργασίας. Παρακάτω ακολουθούν συνοπτικά τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει οι μελετητές του μέντορα και της καθοδήγησης αρχικά στην Ελλάδα και ακολούθως στο διεθνή χώρο.

3.2.1 Ελληνικές έρευνες

Ο Ματσαγγούρας (2005) υπογραμμίζει πως ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης και τονίζει τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης και την παροχή βοήθειας από την αρχή ως τη δύση της καριέρας του εκπαιδευτικού.

Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με το mentoring οδηγεί στη βελτίωση της συνεργασίας, την γρήγορη αντιμετώπιση δυσεπίλυτων ζητημάτων, και ενισχύει την κριτική σκέψη σύμφωνα με τη γνώμη των Philips & Fragoulis (2010).

Η Βαλάση (2015) τονίζει πως η καθοδήγηση συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τα οφέλη του μεντορικού θεσμού είναι πολλαπλά. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η Σιδηροπούλου- Δημακάκη (2016) σημειώνοντας πως η καθοδήγηση *«συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική υποστήριξη για να αντιμετωπίσει με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο τις καινούργιες ανάγκες που προκύπτουν, όπως επίσης και τις αντίστοιχες προκλήσεις»*.

Επιπλέον, οι Παππά & Ιορδανίδης (2017) σε σχετική έρευνα συγκρίνοντας τις απόψεις 215 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο νομό Θεσσαλονίκης κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης του μεντορικού θεσμού καθώς τον συνδέουν με την επαγγελματική ανάπτυξη προτείνοντας μάλιστα τη μεντορεία ως είδος ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Οι Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου (2017) ανέδειξαν μέσω της έρευνάς τους ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί στην αναγκαιότητα του μεντορικού θεσμού πρωτίστως για την επιτυχημένη ένταξη του νεοδιοριστού και έπειτα για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ο μεντορικός θεσμός ωφελεί και τους

ίδιους τους μέντορες λαμβάνοντας ηθική ικανοποίηση και εν τέλει τη σχολική μονάδα καθώς εμφανίζεται πιο αποτελεσματική.

Για την Αθανασούλα-Ρέππα (2017) ο σύμβουλος-μέντορας μπει τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό τόσο στον επαγγελματικό του χώρο όσο και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας όπου εντάσσεται, καθοδηγεί το νεοδιόριστο να ανακαλύψει την επαγγελματική του ταυτότητα επιτρέποντας του να αναλάβει πρωτοβουλίες.

Οι Τρίκας & Κασιμάτη (2018) ερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Εύβοιας σε σχέση με το ρόλο του μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων και κατέληξαν πως οι εν λόγω εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο μέντορας παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη, συμβάλλει στην προσαρμογή στη σχολική κουλτούρα και συνολικά υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα του μέντορα στη σχολική μονάδα.

Η Κωτή (2020) σε έρευνά της μέσω των συμμετεχόντων ανέδειξε την ανεπάρκεια των γνώσεων που αποκτώνται συνέπεια της φοίτησης στο Πανεπιστήμιο, την πεποίθηση σε υψηλό ποσοστό ότι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός σε ρόλο μέντορα μπορεί να σταθεί ως αρωγός για το νεοδιόριστο, και τέλος ότι η εφαρμογή του θεσμού κρίνεται αναγκαία για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Η ενισχυμένη συνεργασία και η βελτίωση της κριτικής σκέψης θεωρείται πως είναι τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα που αποφέρει η έρευνα των Κουτσούκου και Σηπιτάνου (2020). Η μεντορική και η καθοδήγηση θα πρέπει να θεωρούνται ως εργαλεία με δυναμική να συμβάλλουν στη βελτίωση περιβάλλοντος μάθησης σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Παρά τις θετικές απόψεις για την ύπαρξη της καθοδήγησης αρκετές έρευνες εκφράζουν επιφυλάξεις (Δάφκου, 2014; Κυριακάκης, 2019). Ο Κυριακάκης (2019) σε σχετική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα έδειξε πως ο μεντορικός θεσμός βοηθά μόνο τους νεοδιόριστους. Ωστόσο, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, πιθανόν εξαιτίας της αυτοπεποίθησης και της εργασιακής εμπειρίας δηλώνουν επιφυλακτικοί ως προς τα οφέλη του θεσμού, ενώ τονίζουν ότι η σύμφωνη συμπεριφορά του μέντορα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πρωταρχικής σημασίας.

3.2.2 Διεθνείς έρευνες

Η Abell και οι συνεργάτες της (1995) σε έρευνες που έκαναν κατέληξαν σε τρία σημαντικά συμπεράσματα. Αρχικά, οι μέντορες θεωρούν ευθύνη τους να καθοδηγήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς. Έπειτα, αναλαμβάνουν εναλλασσόμενους ρόλους με εξαίρεση αυτόν του αξιολογητή όταν εργάζονται μαζί, ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται. Οι ρόλοι τους μπορεί να είναι η πατρική φιγούρα, ο συναδελφός, η «σκάλα» προς την επαγγελματική ανέλιξη. Η οικοδόμηση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης θεωρείται ζήτημα πρωταρχικής σημασίας.

Τονίστηκε από τους Ingersoll & Smith (2004) πως οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την καθοδήγηση προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο νέο περιβάλλον, να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις προκλήσεις ενός τόσο απαιτητικού επαγγέλματος και φυσικά στη διαχείριση της τάξης. Επιπλέον σε ερευνές τους υπογραμμίστηκε πως οι έχοντες δεχθεί συμβουλευτική καθοδήγηση κατά την εισοδό τους στη σχολική μονάδα έχουν μειωμένες πιθανότητες για εγκατάλειψη του διδακτικού τους έργου (Hahs-Vaughn & Scherff, 2008).

Οι Hobson et al (2009) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως η καθοδήγηση και η μεντορική προτείνονται ως οι πιο αποτελεσματικές λύσεις για τη στήριξη των νέων, άπειρων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, επιβεβαιώνουν την αρωγή των θεσμών στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών και την κατάκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται οι Ingersoll & Strong (2011) που υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η βελτίωση των πρακτικών που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης και της διδασκαλίας είναι οι πιο θετικές πλευρές της καθοδήγησης.

Εκτός από τα οφέλη του μεντορικού θεσμού στον νεοδιοριστό εκπαιδευτικό ο Hudson (2013) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού σε σχέση με τον ίδιο το μέντορα καθώς συμβάλλει στην αυτοβελτίωση του.

Σημαντική στη συμβολή της μελέτης του μεντορικού θεσμού αποτελεί η έρευνα της Ambrosetti (2014). Αρχικά αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ότι ο καθοδηγητικός ρόλος δε βοηθά μόνο στην ανάπτυξη και ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά πρωτίστως συνεισφέρει στη συναισθηματική τους υποστήριξη και ενδυνάμωση, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και οι Kwan & Lopez-Real (2005). Επιπλέον, τονίζει ότι η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της

καθοδήγησης αναδεικνύει την ανάγκη για χρήση πολλαπλών ρόλων για το μέντορα. Οι Kwan & Lopez-Real (2005) αναγνωρίζουν το ρεαλιστικό ρόλο του μέντορα (παρατηρητής, πρότυπο), το διαπροσωπικό του ρόλο (σύμβουλος, κριτικός φίλος) και το διαχειριστικό που ασχολείται κυρίως με τα τυπικά της διαδικασίας. Στην ίδια άποψη συγκλίνουν οι Valeni & Vogrine (2007), υποστηρίζοντας ότι η κατανόηση των ρόλων οδηγεί στη δημιουργία ποιοτικής καθοδήγησης για όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή.

Από μια άλλη οπτική προσεγγίζουν το θέμα της μεντορικής καθοδήγησης οι Mooretall (2005) ερευνώντας τα πολλαπλά οφέλη της μεντορικής. Κατέληξαν ότι αυτά αγγίζουν τον εκπαιδευόμενο, το μέντορα, συνάμα και τον εκπαιδευτικό οργανισμό που στηρίζει τη μεντορική σχέση. Βελτιώνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με το σχολικό οργανισμό στον οποίο εντάσσονται. Επιπλέον κατανοούν και υιοθετούν άμεσα τη σχολική κουλτούρα και παράγουν άμεσα αποτελέσματα εφόσον και οι ίδιοι κοινωνικοποιούνται πιο γρήγορα οδηγώντας τους στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Η μεντορική αναγνωρίζεται ως βασική αιτία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι το συμπέρασμα της έρευνας του Bullough (2012). Ο ερευνητής ωστόσο, εστιάζει στο ότι η εμπειρία κατά μόνας δεν αποτελεί ικανή προϋπόθεση προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά ακόμη και οι ίδιοι οι μέντορες χρειάζονται την ανάλογη υποστήριξη και καθοδήγηση. Σε αυτή την άποψη τείνουν και οι Brooks & Sikes (1997), υποστηρίζοντας πως και οι μέντορες πρέπει να εκπαιδεύονται, λαμβάνοντας εφόδια αρχικά για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Σε συνέχεια των παραπάνω απόψεων οι Stanulis & Floden (2009) αποδεικνύουν μέσα από την έρευνά τους πως όλοι οι μέντορες δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικοί, καθώς η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα του μέντορα είναι συνάρτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτει.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί πως η πλειονότητα των μελετητών συμφωνεί στην ανάγκη εφαρμογής του μεντορικού θεσμού και της καθοδήγησης και τα οφέλη που αυτή δύναται να προσφέρει (Wang & Odell, 2007; Hobson et al., 2009).

ΜΕΡΟΣ Β- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη μεντορική σχέση και καθοδήγηση (coaching), τα οφέλη και τις προκλήσεις τους για το σύγχρονο σχολείο. Στόχος είναι να διερευνηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θεσμό του μέντορα και του συμβούλου καθοδήγησης (coach) στο σχολείο με απώτερο στόχο να αναδειχθεί και να γίνει σαφής η συμβολή το θεσμού στη γενικότερη ενδυνάμωση αλλά και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία του mentoring και του coaching, το βαθμό εφαρμογής τους στο σχολείο που απασχολούνται, να εκτιμηθεί η σημασία τους, τα χαρακτηριστικά με τα οποία σχετίζονται, η αναγκαιότητα εφαρμογής τους, τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή τους αλλά και τα εμπόδια που την υπονομεύουν.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το σκοπό της παρούσας διπλωματικής εργασίας, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, μπορούν να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρείται να δοθεί απάντηση και από τα οποία η έρευνα καθοδηγείται. Έτσι, η έρευνα στοχεύει να δώσει απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

Με βάση τις απαντήσεις του δείγματος

1. Σε ποιο βαθμό το δείγμα θεωρεί σημαντικό το θεσμό του μέντορα;
2. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που δηλώνει το δείγμα ότι επιθυμεί να διαθέτει ο μέντορας;
3. Σε ποιο βαθμό το δείγμα θεωρεί σημαντικό το coaching;
4. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που δηλώνει το δείγμα ότι επιθυμεί να διαθέτει ο coach;
5. Ποια είναι τα οφέλη (για το άτομο και τον οργανισμό) και ποιες οι δυσκολίες εφαρμογής του mentoring & coaching στο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

4.3 Το δείγμα και η μέθοδος επιλογής του

Στην παρούσα διπλωματική εργασία συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Δυτική Μακεδονία. Το δείγμα απαρτίζεται από 39 άνδρες και 104 γυναίκες. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι ηλικίας 41 έως 50 και 56 έως 60 ετών. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων φέρει την ιδιότητα του εκπαιδευτικού τα τελευταία 11 με 20 χρόνια (προϋπηρεσία) κατέχοντας κάποια μόνιμη θέση στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος μπορεί να ειπωθεί ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια. Το δείγμα της έρευνας προσεγγίστηκε εφαρμόζοντας τη δειγματοληψία ευκολίας η οποία εμπίπτει στο πλαίσιο των μη πιθανοτικών δειγματοληπτικών μεθόδων. Η δειγματοληψία αυτή είναι πρακτική και διευκολύνει τη διεξαγωγή μιας έρευνας αλλά στερείται εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

4.4 Το πλαίσιο μεθοδολογίας

Σύμφωνα με το σκοπό της παρούσας διπλωματικής εργασίας αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρείται να δοθεί απάντηση, έγινε εκτίμηση των υφιστάμενων μεθόδων και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές μπορούν να εφαρμοστούν. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται δύο κύρια είδη μεθόδων έρευνας, η ποιοτική έρευνα και η ποσοτική. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στη χρήση συνεντεύξεων, τα δεδομένα συλλέγονται και ερμηνεύονται δίνοντας έμφαση στην παρατήρηση αλλά και σε υποκειμενικά κριτήρια. Ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά στη μελέτη που πραγματοποιεί και δίνεται έμφαση στο γιατί συμβαίνει κάτι. Αντίστοιχα, η ποσοτική έρευνα στηρίζεται στη χρήση ερωτηματολογίου και τα δεδομένα συλλέγονται χωρίς την άμεση και ενεργή εμπλοκή του ερευνητή. Τα δεδομένα ερμηνεύονται με αντικειμενικό τρόπο και για την ερμηνεία τους δίνεται έμφαση σε αριθμούς και ποσοστά. Τέλος, η ποσοτική έρευνα μπορεί να είναι πιο άμεση από την ποιοτική καθώς δύναται να εξοικονομηθεί χρόνος και κόστος για έναν ερευνητή Creswell (2011). Συνεκτιμώντας τα θετικά και τα αρνητικά της κάθε μεθόδου, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα.

4.5 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων

Σε σχέση με τα όσα προαναφέρθηκαν για την ποσοτική έρευνα το εργαλείο που προτιμήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή για την άμεση συλλογή πληροφοριών με μικρό κόστος

(Κελπανίδης, 1999:81). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, κατόπιν μελέτης της σχετικής Ελληνικής βιβλιογραφίας και σε πλήρη αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Οι ερωτήσεις προήλθαν από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι Θεοδωροπούλου & Προδρόμου (2015), Χαδιάρη (2018), Λαγουδάκης (2019), Μητρογιάννη (2020), Κωτή (2020). Αναφορικά με τη δομή του ερωτηματολογίου, αυτό χωρίζεται σε τρία μέρη και διαθέτει συνολικά 20 ερωτήσεις με υποερωτήματα. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Είναι οι ερωτήσεις Α1- Α4 που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων.

Το δεύτερο μέρος αφορά στο μεντορισμό και αποτελείται από 10 ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο 1°, 2°, και 5° ερευνητικό ερώτημα της διπλωματικής εργασίας. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις Β1-Β5 απαντούν στο 1° ερευνητικό ερώτημα τη σημαντικότητα του μεντορικού θεσμού, οι ερωτήσεις Β6-Β8 απαντούν στο 2° ερευνητικό ερώτημα, τα βασικά χαρακτηριστικά που δηλώνει το δείγμα ότι επιθυμεί να διαθέτει ο μέντορας. Τα ερωτήματα Β9-Β10 απαντούν στο 5° ερευνητικό ερώτημα, τα οφέλη και τις δυσκολίες εφαρμογής του mentoring.

Το τρίτο μέρος αφορά στην καθοδήγηση (coaching) και αποτελείται από 6 ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο 3°, 4°, και 5° ερευνητικό ερώτημα της διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα οι ερωτήσεις Γ1-Γ3 απαντούν στο 3° ερευνητικό ερώτημα τη σημαντικότητα του coaching, η ερώτηση Γ4 απαντά στο 4° ερευνητικό ερώτημα, τα βασικά χαρακτηριστικά που δηλώνει το δείγμα ότι επιθυμεί να διαθέτει ο καθοδηγητής. Τα ερωτήματα Γ5-Γ6 αντιστοιχούν στο 5° ερευνητικό ερώτημα, τα οφέλη και τις δυσκολίες εφαρμογής του coaching.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι κλειστού τύπου, γεγονός που διευκολύνει τόσο τη συμπλήρωσή του αλλά και την ποσοτικοποίηση των δεδομένων για τη εξαγωγή των συμπερασμάτων (Ζάχος, 2011). Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις κλίμακες μέτρησης: 1. η ονομαστική κλίμακα (φύλο, σχέση εργασίας) 2. η αναλογική (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας) 3.η διαβαθμισμένη κλίμακα για την ιεράρχηση των απαντήσεων και 4. η πεντάβαθμη κλίμακα Likert με διαβάθμιση από το Πάρα πολύ =5, Πολύ=4, Μέτρια=3, Λίγο=2, Καθόλου=1.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο αρχικά κατασκευάστηκε στο Word και έπειτα ψηφιοποιήθηκε μέσω του Google Forms και αποστάλθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Για την ενημέρωσή τους γνωστοποιήθηκε ο σκοπός της έρευνας. Συνάμα, κρίθηκε αναγκαίο να αποσαφηνιστούν οι έννοιες του mentoring και του coaching προς αποφυγή παρανοήσεων σε σχέση με το αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας.

4.6 Διαδικασία

Σχετικά με το ερευνητικό μέρος της εργασίας, μόλις διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε δείγμα 15 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας προκειμένου να εντοπιστούν πιθανές ατέλειες. Κατόπιν, όταν εξακριβώθηκε η αρτιότητα του ερωτηματολογίου αυτό διαμοιράστηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας το πρώτο δεκαήμερο του Δεκεμβρίου 2022. Μετά από δέκα ημέρες έγινε επαναπροώθηση του ερωτηματολογίου. Η συλλογή των απαντήσεων ολοκληρώθηκε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Δεκεμβρίου. Συνολικά υποβλήθηκαν 143 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που αποτελεί το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας. Η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των συμπερασμάτων έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS.

4.7 Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Είναι σημαντικό όταν υλοποιείται μία έρευνα να δίνεται έμφαση στα εργαλεία που αξιοποιούνται και να εξετάζεται εάν τα εργαλεία αυτά είναι αξιόπιστα ως προς τη χρήση τους και αν χαρακτηρίζονται από εσωτερική συνέπεια. Ο Creswell (2011) έχει ορίσει την εσωτερική συνέπεια ως το βαθμό εκείνο κατά το οποίο το σύνολο των μεταβλητών-ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται (ερωτήσεις κλιμάκων) μετρούν τα ίδια στοιχεία και σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό μεταξύ τους αλλά και με τα στοιχεία τα οποία μετρούν. Η αξιοπιστία των εργαλείων της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξετάστηκε δύο φορές μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha. Η πρώτη μέτρηση της εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων έγινε στα πλαίσια πιλοτικής έρευνας σε δείγμα 15 εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα του ελέγχου έγινε για σύνολο 93 ερωτήσεων (Items) και ο δείκτης φάνηκε να είναι πολύ υψηλός (Cronbach's

Alpha = ,949). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως ένα εργαλείο μπορεί να χαρακτηριστεί από εσωτερική συνάφεια όταν ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι πάνω από 0,7. Η πιλοτική έρευνα έδειξε ότι το ερευνητικό εργαλείο είναι αξιόπιστο και με βάση το εύρημα αυτό συνεχίστηκε η διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου σε περισσότερους εκπαιδευτικούς προκειμένου να προβούν στη συμπλήρωσή του.

Η ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων συνέπεσε με τη συλλογή 143 ορθών συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια έγινε πάλι έλεγχος συνάφειας αλλά αυτή τη φορά για δείγμα N=143. Το αποτέλεσμα του επανέλεγχου που έγινε έδειξε ότι ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν ,971, μερικώς υψηλότερος από εκείνο που αφορά την πιλοτική έρευνα. Ο επανέλεγχος επιβεβαίωσε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και την μεγάλη εσωτερική συνάφεια αυτού.

Πίνακας 5 Δείκτης αξιοπιστίας για το σύνολο των ερωτήσεων

Cronbach's Alpha	N of Items	Αριθμός ερωτηματολογίων
,949	93	15
,971	93	143

Κατά την υλοποίηση του δευτέρου ελέγχου αξιοπιστίας έγινε παράλληλα και ένας επιπλέον έλεγχος προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχει κάποια μεταβλητή η οποία μετά την αφαίρεση της θα βελτίωνε τον δείκτη αξιοπιστίας. Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί δεν υπάρχει κάποια ερώτηση η οποία θα επηρέαζε το δείκτη αξιοπιστίας εάν διαγραφόταν. Κρίνεται ότι το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από εξαιρετική εσωτερική συνάφεια και οι ερωτήσεις σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό μεταξύ τους.

Πίνακας 6 Δείκτης αξιοπιστίας για την κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B1	310,12	2779,387	,613	,971
B2	311,05	2832,103	,179	,972
B3.1	309,85	2782,830	,625	,971
B3.2	310,09	2770,027	,712	,971
B3.3	309,92	2771,796	,686	,971
B3.4	309,98	2763,359	,721	,971
B3.5	309,89	2764,142	,757	,970

B3.6	310,15	2770,281	,695	,971
B3.7	310,09	2770,337	,709	,971
B3.8	310,37	2766,841	,738	,971
B3.9	310,42	2769,992	,689	,971
B3.10	310,21	2769,068	,683	,971
B3.11	310,15	2765,732	,725	,971
B3.12	310,15	2757,272	,768	,970
B3.13	310,01	2759,577	,761	,970
B3.14	310,02	2762,302	,746	,970
B3.15	310,33	2763,687	,727	,971
B4.1	310,49	2825,576	,273	,971
B4.2	310,73	2821,172	,260	,971
B4.3	311,48	2816,097	,331	,971
B5.1	311,07	2814,742	,388	,971
B5.2	311,00	2808,324	,391	,971
B5.3	311,20	2812,144	,372	,971
B7.1	309,08	2825,415	,431	,971
B7.2	309,40	2817,129	,406	,971
B7.3	309,27	2823,341	,392	,971
B7.4	310,03	2823,133	,297	,971
B7.5	309,41	2828,976	,300	,971
B7.6	309,98	2804,824	,447	,971
B7.7	310,31	2805,203	,395	,971
B7.8	310,92	2807,993	,375	,971
B7.9	310,23	2812,489	,326	,971
B8.1	310,15	2815,962	,354	,971
B8.2	310,38	2815,140	,343	,971
B8.3	310,45	2811,643	,390	,971
B8.4	310,36	2803,048	,447	,971
B8.5	309,98	2800,922	,454	,971
B8.6	310,19	2809,506	,408	,971
B8.7	310,16	2811,446	,397	,971
B8.8	310,24	2811,901	,376	,971
B9.1	310,37	2775,573	,723	,971
B9.2	310,30	2767,451	,731	,971
B9.3	310,56	2767,840	,689	,971
B9.4	310,46	2759,574	,744	,970
B9.5	310,34	2776,692	,658	,971
B9.6	310,63	2777,531	,641	,971
B9.7	310,47	2774,124	,679	,971
B9.8	310,37	2774,488	,685	,971
B10.1	309,69	2829,062	,252	,971
B10.2	309,81	2819,563	,360	,971
B10.3	309,99	2836,387	,154	,972

B10.4	310,13	2840,167	,121	,972
B10.5	310,25	2821,105	,291	,971
B10.6	310,31	2827,344	,244	,971
B10.7	310,01	2830,112	,208	,971
B10.8	310,08	2823,261	,319	,971
B10.9	310,33	2817,926	,363	,971
B10.10	310,07	2826,347	,241	,971
B10.11	310,22	2818,428	,285	,971
Г1	310,36	2771,402	,672	,971
Г2	311,49	2818,435	,328	,971
Г3.1	310,52	2768,350	,702	,971
Г3.2	310,22	2767,105	,751	,971
Г3.3	310,20	2766,328	,734	,971
Г3.4	310,15	2768,427	,739	,971
Г3.5	310,12	2765,922	,716	,971
Г3.6	310,20	2765,004	,762	,970
Г3.7	310,22	2767,129	,750	,971
Г3.8	310,08	2773,106	,737	,971
Г3.9	310,24	2779,088	,682	,971
Г3.10	310,21	2772,618	,723	,971
Г3.11	310,36	2774,118	,682	,971
Г3.12	310,15	2771,028	,729	,971
Г5.1	310,48	2779,054	,707	,971
Г5.2	310,17	2764,831	,790	,970
Г5.3	310,32	2775,177	,723	,971
Г5.4	310,29	2779,516	,650	,971
Г5.5	310,41	2780,061	,651	,971
Г5.6	310,23	2767,235	,733	,971
Г5.7	310,22	2775,974	,703	,971
Г5.8	310,24	2770,933	,724	,971
Г5.9	310,11	2771,340	,744	,971
Г6.1	309,68	2843,023	,133	,971
Г6.2	309,73	2839,186	,173	,971
Г6.3	309,91	2842,125	,120	,972
Г6.4	309,94	2840,369	,135	,971
Г6.5	310,03	2827,253	,227	,971
Г6.6	309,94	2828,355	,243	,971
Г6.7	309,83	2830,511	,236	,971
Г6.8	310,04	2827,393	,263	,971
Г6.9	310,15	2826,638	,299	,971
Г6.10	310,15	2824,835	,268	,971
Г6.11	309,93	2830,051	,217	,971

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBMSPSS Statistics. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε τόσο σύμφωνα με τις αρχές της περιγραφικής όσο και σύμφωνα με τις αρχές της επαγωγικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα, για την ανάλυση των δεδομένων δόθηκε έμφαση στις συχνότητες κατανομής των απαντήσεων (απόλυτες (N) και σχετικές (%)) για κάθε ερώτηση στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι και εν συνέχεια στη συσχέτιση ορισμένων μεταβλητών ως ανεξάρτητες με κάποιες άλλες μεταβλητές ως εξαρτημένες. Για την υλοποίηση των συσχετίσεων κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μετασχηματισμός των ερωτήσεων και να δημιουργηθούν νέες μεταβλητές ως άθροισμα κάποιων άλλων. Κατά τη στατιστική ανάλυση έγιναν κυρίως μη παραμετρικοί έλεγχοι (t-test έλεγχοι υποθέσεων), κατόπιν ελέγχου της ύπαρξης ή μη κανονικότητας και χρησιμοποιώντας το MannWhitneyUtest αλλά και το Spearman rho test.

5.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Δείγμα- Φύλο

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 143 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 39 (27,3%) είναι άνδρες και οι 104 (72,7%) είναι γυναίκες.

Πίνακας 7 Φύλο εκπαιδευτικών

Φύλο	N	%
Άνδρας	39	27,3
Γυναίκα	104	72,7

Ηλικία

Το 65,8% των ερωτώμενων είναι ηλικίας κάτω των 50 ετών ενώ ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης του 34,2% είναι ηλικίας άνω των 50. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος το οποίο είναι ηλικίας κάτω των 50 διαμορφώνεται από τους εργαζόμενους οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών. Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως ηλικίας 41 έως 60.

Πίνακας 8 Ηλικία εκπαιδευτικών

<i>Ηλικία</i>	N	%
έως 30	10	7,0
31-40	26	18,2
41-50	58	40,6
51-60	48	33,6
61 +	1	0,7

Χρόνια Υπηρεσίας

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά έτη υπηρεσίας (11 έως 20) ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό αφορά εκείνο, τα έτη υπηρεσίας του οποίου κυμαίνονται από 21 έως 30. Σε γενικές γραμμές, μπορεί να ειπωθεί ότι πάνω από το 60% του δείγματος έχει ικανοποιητική προϋπηρεσία η οποία κυμαίνεται από 11 έως 30 έτη.

Πίνακας 9 Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών

<i>Έτη υπηρεσίας</i>	N	%
έως 5	26	18,2
6-10	15	10,5
11-20	50	35,0
21-30	40	28,0
31 +	12	8,4

Σχέση Εργασίας

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, 105 ερωτώμενοι (73,4%) απασχολούνται σε κάποια μόνιμη θέση ενώ οι υπόλοιποι 38(18,2%) απασχολούνται ως αναπληρωτές (18,2%) και ως ωρομίσθιοι (8,4%).

Πίνακας 10 Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών

<i>Σχέση εργασίας</i>	N	%
Μόνιμος	105	73,4
Αναπληρωτής	26	18,2
Ωρομίσθιος	12	8,4

5.2.2 Μεντορισμός

Σε επόμενο βήμα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί, αφού ενημερώθηκαν για το εννοιολογικό υπόβαθρο του mentoring, κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήσεις αναφορικά με αυτό.

Βαθμός στον οποίο το mentoring είναι απαραίτητο στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι το mentoring είναι σε μέτριο βαθμό απαραίτητο για να αναπτυχθεί ένας εκπαιδευτικός σε επαγγελματικά πλαίσια (25,2%) αλλά διαπιστώνεται ότι το 53,9% του δείγματος απάντησε θετικά δηλώνοντας ότι το mentoring μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό επιβεβαιώνεται από το μέσο όρο των απαντήσεων που δόθηκαν (Μ.Ο.=3,47, Τ.Α.=1,174). Το ποσοστό εκείνων των εκπαιδευτικών οι οποίοι τοποθετήθηκαν αρνητικά φαίνεται να είναι αρκετά μικρότερο (21,0%).

Πίνακας 11 Κατανομή απαντήσεων για το βαθμό στον οποίο το mentoring είναι απαραίτητο στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού

		N	%
Valid	Καθόλου	10	7,0
	Λίγο	20	14,0
	Μέτρια	36	25,2
	Πολύ	47	32,9
	Πάρα πολύ	30	21,0
	Total	143	100,0

Βαθμός εφαρμογής του mentoring στη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν γίνεται αντιληπτό ότι ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων απαντά αρνητικά (51,1%) ενώ εκείνοι που απάντησαν θετικά είναι σαφώς λιγότεροι (21,0%). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από το μέσο όρο των απαντήσεων ο οποίος ισούται με 2,54 (Τ.Α.=1,209). Ακόμη, από έναν αριθμό 40 εκπαιδευτικών (28,0%) εκφράστηκαν μετριοπαθείς απόψεις καθώς υπογραμμίστηκε ότι το mentoring βρίσκει μέτρια εφαρμογή.

Πίνακας 12 Κατανομή απόψεων για το βαθμό εφαρμογής του mentoring σε σχολικές μονάδες

		N	%
Valid	Καθόλου	34	23,8
	Λίγο	39	27,3
	Μέτρια	40	28,0
	Πολύ	19	13,3
	Πάρα πολύ	11	7,7
	Total	143	100,0

Υποστήριξη σε συναισθηματικό επίπεδο

Αρχικά, σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων δήλωσε ότι μέσω του μέντορα μπορούν να βοηθηθούν ηθικά (67,2%) και παρόμοια είναι τα αποτελέσματα για τις τέσσερις άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε συναισθηματικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο ότι μέσω του μέντορα μπορεί να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και να ενθαρρυνθούν (63,0%). Ακόμη, η βοήθεια του μέντορα μπορεί να είναι σημαντική για τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα (62,3%) και τη διαχείριση των γονέων (59,5%). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να δεχθούν βοήθεια στη διαχείριση της τάξης (58,1%), Η συμβολή του μέντορα σε συναισθηματικό επίπεδο φάνηκε να είναι σημαντική για πολλά ζητήματα αλλά μεγαλύτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στην ηθική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,73, Τ.Α.=1,100).

Πίνακας 13 Κατανομή απόψεων για τη βοήθεια που προσφέρει ένας μέντορας σε συναισθηματικό επίπεδο

		1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συναισθηματικό επίπεδο								
Ηθική υποστήριξη	N	9	9	29	60	36	3,73	1,100
	%	6,3	6,3	20,3	42,0	25,2		
Βοήθεια στη διαχείριση της τάξης	N	12	13	35	58	25	3,50	1,138
	%	8,4	9,1	24,5	40,6	17,5		
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ενθάρρυνση	N	11	9	33	53	37	3,67	1,155
	%	7,7	6,3	23,1	37,1	25,9		
Διαχείριση γονέων	N	13	10	35	47	38	3,61	1,210
	%	9,1	7,0	24,5	32,9	26,6		
Διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα	N	9	11	34	49	40	3,70	1,145
	%	6,3	7,7	23,8	34,3	28,0		
Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5								

Υποστήριξη σε διδακτικό επίπεδο

Όσον αφορά τη διδακτική υποστήριξη, οι περισσότεροι ερωτώμενοι έχουν θετική γνώμη ως προς το ότι ο μέντορας μπορεί να τους βοηθήσει να εμπλουτίσουν διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους (θετικές απαντήσεις από το 55,3% του δείγματος) και να τους υποστηρίξει με τη δόμηση διδακτικών στρατηγικών και μεταδοτικότητας (θετικές απαντήσεις από το 53,9% του δείγματος). Σύμφωνα με τις απαντήσεις, ο μέντορας μπορεί να συμβάλει θετικά στην παρουσίαση δειγματικών

διδασκαλιών 51,1% αλλά όχι ιδιαίτερα σημαντικά στην κάλυψη των αναγκών καθώς το 40,6% απάντησε θετικά και το 33,6% με μετριοπάθεια. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι ένα χαμηλό ποσοστό (23,1%) απάντησε αρνητικά σχετικά με το ότι ο μέντορας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κινήτρων στον μαθητικό πληθυσμό και ένα παρόμοιο ποσοστό συμμαρτίζεται κάτι τέτοιο σε μέτριο βαθμό (37,8%). Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές απόψεις όσον αφορά το βαθμό στον οποίο ο μέντορας μπορεί να υποστηρίξει διδακτικά τους ίδιους. Μάλιστα, ο μέντορας μπορεί να συμβάλλει περισσότερο στον εμπλουτισμό των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων (Μ.Ο.=3,50, Τ.Α.=1,138).

Πίνακας 14 Κατανομή απόψεων για τη βοήθεια που προσφέρει ένας μέντορας σε διδακτικό επίπεδο

		1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
<i>Διδακτική υποστήριξη</i>								
Βοήθεια στη δόμηση διδακτικών στρατηγικών και μεταδοτικότητας	N	12	16	38	51	26	3,44	1,161
	%	8,4	11,2	26,6	35,7	18,2		
Εμπλουτισμός διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων	N	12	11	41	52	27	3,50	1,138
	%	8,4	7,7	28,7	36,4	18,9		
Βοήθεια στην ανάπτυξη κινήτρων στον μαθητικό πληθυσμό	N	13	20	54	35	21	3,22	1,139
	%	9,1	14,0	37,8	24,5	14,7		
Κάλυψη εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών	N	16	21	48	39	19	3,17	1,175
	%	11,2	14,7	33,6	27,3	13,3		
Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών-Δημιουργία διδακτικών σεναρίων	N	14	17	39	47	26	3,38	1,197
	%	9,8	11,9	27,3	32,9	18,2		

Υποστήριξη σε επικοινωνιακό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν θετικές απαντήσεις όσον αφορά το βαθμό στον οποίο ο μέντορας μπορεί να ευνοήσει τους ίδιους σε επικοινωνιακό επίπεδο. Το 60,9% συμμαρτίζεται το ρόλο του μέντορα για τη διευκόλυνση των συνεργασιών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και το 59,5% έχει θετική γνώμη για τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένας μέντορας ως προς το ζήτημα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Το 53,2% των εκπαιδευτικών απαντά θετικά ως προς το ότι ο μέντορας μπορεί να επιδράσει στην επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και το 51,1% αναδεικνύει τη σημασία του μέντορα για την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων., Τέλος το 46,9% των εκπαιδευτικών έχουν θετική γνώμη για τη βοήθεια του μέντορα στο ζήτημα της δόμησης επαγγελματικής αυτονομίας.

Πίνακας 15 Κατανομή απόψεων για τη βοήθεια που προσφέρει ένας μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο

		1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
<i>Επικοινωνιακό επίπεδο</i>								
Επικοινωνία εκπαιδευτικών - μαθητών	N	13	14	40	49	27	3,44	1,173
	%	9,1	9,8	28,0	34,3	18,9		
Επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων	N	14	14	42	42	31	3,43	1,214
	%	9,8	9,8	29,4	29,4	21,7		
Επικοινωνία εκπαιδευτικών μεταξύ τους	N	13	11	34	51	34	3,57	1,196
	%	9,1	7,7	23,8	35,7	23,8		
Διευκόλυνση συνεργασιών στη σχολική μονάδα	N	12	14	30	55	32	3,57	1,184
	%	8,4	9,8	21,0	38,5	22,4		
Δόμηση επαγγελματικής αυτονομίας	N	14	24	38	45	22	3,26	1,197
	%	9,8	16,8	26,6	31,5	15,4		

Παρατηρείται ότι ο μέντορας μπορεί να βοηθήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε επικοινωνιακό επίπεδο και η συμβολή του σχετίζεται περισσότερο με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (M.O.=3,57 T.A.=1,196) και τη διευκόλυνση των συνεργασιών στη σχολική μονάδα (M.O.=3,57, T.A.=1,184). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένας μέντορας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο σε συναισθηματικό επίπεδο (M.O.=3,62) και μετά σε επικοινωνιακό επίπεδο (M.O.=3,45) και σε διδακτικό επίπεδο (M.O.=3,34).

Βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν βοηθηθεί στην επαγγελματική τους πορεία

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε πλέον ερωτήσεις προκειμένου να δείξουν σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι αυτοί προσωπικά έχουν προωθηθεί στην επαγγελματική τους πορεία από κάποια εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση μέρη. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά ως προς τη βοήθεια που έχουν λάβει από παλαιότερους συναδέλφους (39,2%). Όσον αφορά τη βοήθεια που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί από το διευθυντή του σχολείου, αυτή φαίνεται να είναι μικρότερη καθώς ένα ποσοστό 33,6% απαντά θετικά ως προς αυτό αλλά το 37,8% έχει αρνητική γνώμη. Ακόμη, υπάρχει και ένα ποσοστό το οποίο συμερίστηκε σε μέτριο βαθμό τη βοήθεια που έχουν λάβει σε αυτά τα πλαίσια (29,4%). Διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά δεν είναι υψηλά κι αυτό γεννά ερωτήματα για τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Τέλος, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παράγουν αρνητικές απόψεις όσον αφορά τη βοήθεια που έχουν λάβει από εξωτερικούς συμβούλους-

coaches (63,7%) ενώ το ποσοστό εκείνων που παράγει θετικές απόψεις είναι μικρότερο (12,6%).

Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν βοηθηθεί στην επαγγελματική τους πορεία πιο πολύ από παλαιότερους συναδέλφους (Μ.Ο.=3,10, Τ.Α.=1,030) και μετά από το διευθυντή του σχολείου (Μ.Ο.=2,86, Τ.Α.=1,225) και από εξωτερικούς συμβούλους/coaches (Μ.Ο.=2,10, Τ.Α.=1,118).

Πίνακας 16 Κατανομή απόψεων για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν βοηθηθεί από εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση μέρη

		1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Παλαιότερους συναδέλφους	N	7	38	42	46	10	3,10	1,030
	%	4,9	26,6	29,4	32,2	7,0		
Το διευθυντή του σχολείου	N	26	28	41	36	12	2,86	1,225
	%	18,2	19,6	28,7	25,2	8,4		
Εξωτερικούς συμβούλους/coaches	N	58	33	34	15	3	2,10	1,118
	%	40,6	23,1	23,8	10,5	2,1		

Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5

Βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται υποστήριξη σε παιδαγωγικό, συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο

Μετά την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο έχουν βοηθηθεί από εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση μέρη, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν ότι στην εργασιακή φάση που διανύουν χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη σε παιδαγωγικό, συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Και για τα τρία ζητήματα οι απαντήσεις που καταγράφηκαν δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη σε μέτριο βαθμό. Πιο αναλυτικά, το μεγαλύτερο ποσοστό (67,9%) δηλώνει ότι χρειάζεται λίγη έως μέτρια βοήθεια σε παιδαγωγικό-διδασκτικό επίπεδο.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα για την περίπτωση της υποστήριξης σε συναισθηματικό επίπεδο όπου το μεγαλύτερο ποσοστό (37,1%) συγκεντρώνει την ανάγκη υποστήριξης σε μέτριο βαθμό. Όσον αφορά το παιδαγωγικό-διδασκτικό επίπεδο οι περισσότεροι ερωτώμενοι (32,2%) κάνουν ομοίως αναφορά για την ανάγκη που έχουν να υποστηριχθούν η οποία είναι μικρή. Γενικά, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να υποστηριχθούν περισσότερο σε συναισθηματικό επίπεδο (Μ.Ο.=2,59, Τ.Α.=1,134), εν συνεχεία σε παιδαγωγικό-διδασκτικό επίπεδο

(Μ.Ο.=2,52, Τ.Α.=,992) και τέλος σε επικοινωνιακό επίπεδο (Μ.Ο.=2,39, Τ.Α.=1,094).

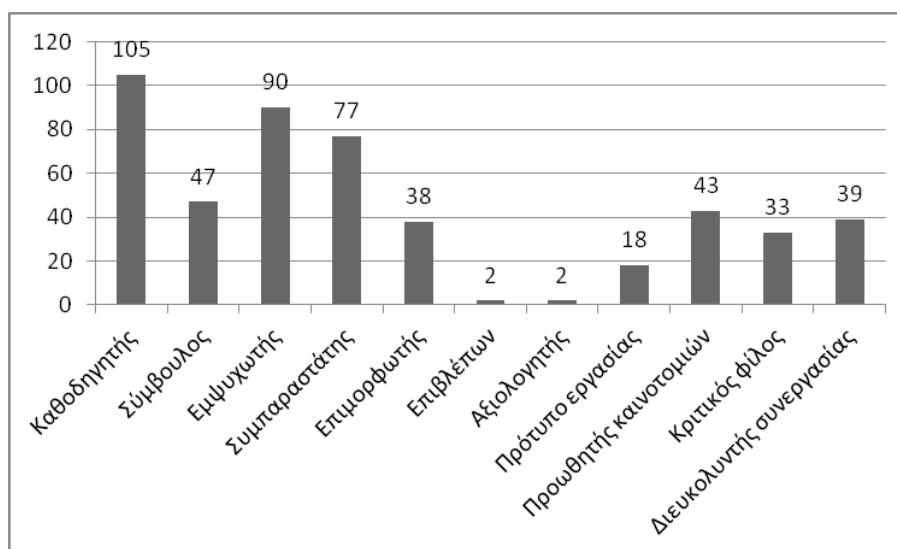
Πίνακας 17 Κατανομή απόψεων για το είδος υποστήριξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί

		1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σε παιδαγωγικό – διδακτικό επίπεδο	N	24	46	51	19	3	2,52	,992
	%	16,8	32,2	35,7	13,3	2,1		
Σε συναισθηματικό επίπεδο	N	30	34	53	17	9	2,59	1,134
	%	21,0	23,8	37,1	11,9	6,3		
Σε επικοινωνιακό επίπεδο	N	36	41	46	14	6	2,39	1,094
	%	25,2	28,7	32,2	9,8	4,2		

Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5

Χαρακτηριστικά που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει ένας μέντορας

Ο μέντορας και ο αποτελεσματικός ρόλος αυτού παρουσιάστηκε ως έννοια στους εκπαιδευτικούς και τους ζητήθηκε να επιλέξουν 3 χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τη γνώμη τους θα πρέπει αυτός να έχει. Για τον προσδιορισμό των τριών βασικών χαρακτηριστικών λήφθηκαν υπόψη όλες οι απαντήσεις αθροιστικά και με βάση αυτές προέκυψε το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί.



Σχεδιάγραμμα 5 Κατανομή απόψεων για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας

Με βάση τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του μέντορα, πρώτα την ιδιότητα του καθοδηγητή, έπειτα την ιδιότητα του εμπυχωτή και μετά την ιδιότητα του συμπαραστάτη. Ως εκ τούτου, μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από έναν μέντορα να τους συμπαραστέκεται, να τους εμπυχώνει και να τους καθοδηγεί. Αναφορικά με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά

παρατηρείται μία σημαντική διαφοροποίηση καθώς, εκτός από τα τρία που αναφέρθηκαν ήδη, για τα υπόλοιπα συγκεντρώνεται ένας χαμηλότερος αριθμός απαντήσεων. Από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά ξεχωρίζουν η ιδιότητα του συμβούλου, του προωθητή καινοτομιών, του διευκολυντή συνεργασίας και του κριτικού φίλου.

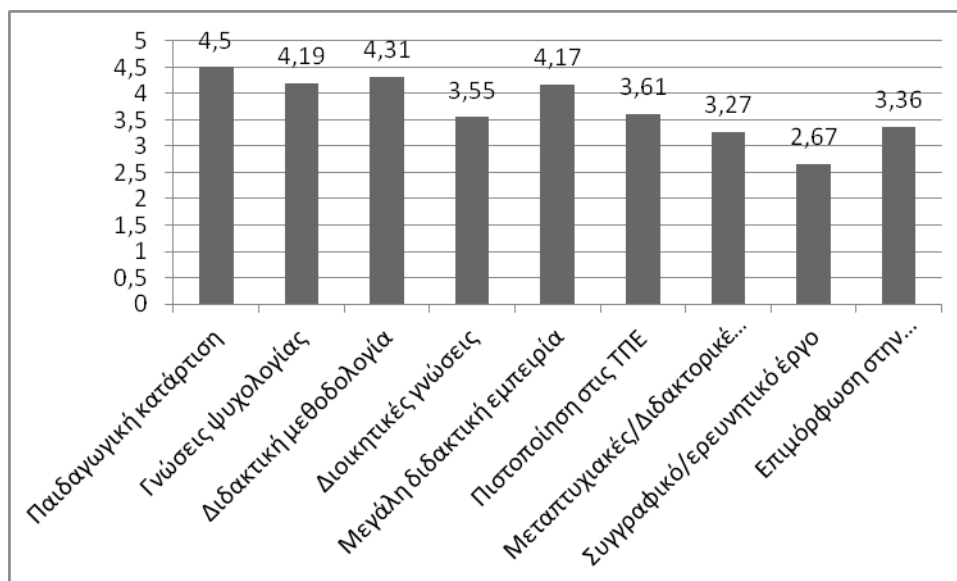
Δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας μέντορας

Το δείγμα της έρευνας κλήθηκε να απαντήσει σε ποιο βαθμό εκτιμά ότι ο μέντορας πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά (δεξιότητες). Οι εκπαιδευτικοί εκτέθηκαν σε 9 χαρακτηριστικά σχετικά με τα οποία τοποθετήθηκαν με διαφορετικό τρόπο. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά σε ποσοστό 94,4% σχετικά με το ότι ο μέντορας πρέπει να διαθέτει παιδαγωγική κατάρτιση. Εξίσου θετική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς το γεγονός ότι ο μέντορας πρέπει να έχει διδακτική μεθοδολογία (θετικές απαντήσεις από το 91,7% του δείγματος) και γνώσεις ψυχολογίας (θετικές απαντήσεις από το 82,6% του δείγματος). Επιπλέον, φαίνεται ότι το 79,1% συµμερίζεται σε σημαντικό βαθμό τη μεγάλη διδακτική εμπειρία, το 54,6% αναγνωρίζει το χαρακτηριστικό της πιστοποίησης στις ΤΠΕ και το 52,5% των εκπαιδευτικών συµμερίζεται σε σημαντικό βαθμό τις διοικητικές γνώσεις ως χαρακτηριστικό που θα πρέπει να προικίζει έναν μέντορα.

Για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά εξίσου θετικά αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα προηγούμενα που αναφέρθηκαν. Πιο αναλυτικά, το 46,9% των εκπαιδευτικών απαντά θετικά σχετικά με το χαρακτηριστικό του μέντορα που αφορά την επιμόρφωση αυτού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά ότι ένας μέντορας θα πρέπει να έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές σε ποσοστό 43,4% και ένα εξίσου υψηλό ποσοστό (35,0%) συµμερίζεται κάτι τέτοιο σε μέτριο βαθμό. Όσον αφορά το συγγραφικό-ερευνητικό έργο ως χαρακτηριστικό του μέντορα δεν αναγνωρίζεται σε μεγάλο παρά σε μέτριο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (37,8%) αναγνωρίζει το προσόν αυτό σε μέτριο βαθμό. Το ποσοστό που φαίνεται να απαντά θετικά ανέρχεται σε 21,0%.

Με βάση τα μέτρα κεντρικής τάσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί περιμένουν από τον μέντορα να διαθέτει κυρίως παιδαγωγική κατάρτιση (Μ.Ο.=4,50, Τ.Α.=,670) και διδακτική μεθοδολογία (Μ.Ο.=4,31, Τ.Α.=,782). Σε εξίσου σημαντικό βαθμό

προσδοκούν από έναν μέντορα να έχει γνώσεις ψυχολογίας (Μ.Ο.=4,19, Τ.Α.=,896) και μεγάλη διδακτική εμπειρία (Μ.Ο.=4,17, Τ.Α.=,842).



Σχεδιάγραμμα 6 Μέσοι όροι δεξιοτήτων μέντορα

Πίνακας 18 Κατανομή απόψεων για χαρακτηριστικά ενός μέντορα

		1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Παιδαγωγική κατάρτιση	N	-	3	5	52	83	4,50	,670
	%	-	2,1	3,5	36,4	58,0		
Γνώσεις ψυχολογίας	N	1	8	16	56	62	4,19	,896
	%	0,7	5,6	11,2	39,2	43,4		
Διδακτική μεθοδολογία	N	-	8	4	66	65	4,31	,782
	%	-	5,6	2,8	46,2	45,5		
Διοικητικές γνώσεις	N	5	14	49	47	28	3,55	1,026
	%	3,5	9,8	34,3	32,9	19,6		
Μεγάλη διδακτική εμπειρία	N	-	5	25	53	60	4,17	,842
	%	-	3,5	17,5	37,1	42,0		
Πιστοποίηση στις ΤΠΕ	N	7	10	48	45	33	3,61	1,068
	%	4,9	7,0	33,6	31,5	23,1		
Μεταπτυχιακές/Διδακτορικές σπουδές	N	16	15	50	38	24	3,27	1,194
	%	11,2	10,5	35,0	26,6	16,8		
Συγγραφικό/ερευνητικό έργο	N	30	29	54	18	12	2,67	1,185
	%	21,0	20,3	37,8	12,6	8,4		
Επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων	N	13	21	42	36	31	3,36	1,230
	%	9,1	14,7	29,4	25,2	21,7		

Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5

Βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί έχουν βοηθηθεί οι ίδιοι ή έχουν δει άλλους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζονται από έναν μέντορα

Σε επόμενο βήμα της έρευνας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό τα άτομα που ως μέντορες, είτε τους βοήθησαν προσωπικά στην καριέρα τους είτε έχουν δει να βοηθούν άλλους συναδέλφους στο σχολείο, διέθεταν ορισμένα χαρακτηριστικά. Θετικές είναι οι απόψεις του 58,8% των εκπαιδευτικών όσον αφορά την προθυμία του μέντορα να παράσχει βοήθεια. Παρατηρείται ότι το 53,9% απαντά θετικά αναφορικά με το χαρακτηριστικό της οργανωτικότητας του μέντορα, εν αντιθέσει με το 30,1% το οποίο εκφράζει λιγότερο θετική γνώμη. Ακόμη, το 51,8% έχει θετικές γνώμες αναφορικά με το χαρακτηριστικό της μεταδοτικότητας και το 50,4% απαντά θετικά σχετικά με τη διαλλακτικότητα και την ευελιξία όταν ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης του 30,8% έχει λιγότερο θετική άποψη.

Το 49,7% απαντά θετικά ως προς το χαρακτηριστικό της ικανότητας συνεργασίας και το 34,3% έχει λιγότερο θετική γνώμη. Ως προς το χαρακτηριστικό της αφοσίωσης, διαπιστώνεται ότι από το 44,1% εκφράζεται θετική γνώμη και από το 23,8% αρνητική. Το 37,8% απαντά θετικά ως προς το χαρακτηριστικό της έμπνευσης ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (39,9%) δηλώνει ότι ο μέντορας έφερε σε μέτριο βαθμό το χαρακτηριστικό αυτό. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι το 1/3 του δείγματος είναι θετικό ως προς το ότι ο μέντορας διέθετε διορατικότητα, το 1/3 αναγνωρίζει το χαρακτηριστικό αυτό σε μέτριο βαθμό και το υπόλοιπο 1/3 έχει αρνητική γνώμη.

Ο μέντορας από τον οποίο βοηθήθηκαν οι εκπαιδευτικοί ή παρατήρησαν κάποια μορφή βοήθειας σε συναδέλφους τους χαρακτηρίζεται κυρίως για την προθυμία παροχής βοήθειας (Μ.Ο.=3,61, Τ.Α.=1,132), και την ικανότητα συνεργασίας (Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=1,052). Το χαρακτηριστικό εκείνο το οποίο αναγνωρίστηκε πάνω του στο μικρότερο βαθμό αφορά στη διορατικότητα (Μ.Ο.=3,14, Τ.Α.=1,059).

Πίνακας 19 Κατανομή απόψεων για τα χαρακτηριστικά που έχουν εντοπίσει οι εκπαιδευτικοί σε έναν μέντορα

		1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ικανότητα συνεργασίας	N	8	15	49	49	22	3,43	1,052
	%	5,6	10,5	34,3	34,3	15,4		
Όραμα- έμπνευση	N	12	20	57	34	19	3,20	1,104
	%	8,4	14,0	39,9	24,5	13,3		
Διορατικότητα	N	11	25	53	41	13	3,14	1,059
	%	7,7	17,5	37,1	28,7	9,1		
Αφοσίωση	N	12	22	46	47	16	3,23	1,105
	%	8,4	14,0	39,9	24,5	13,3		

	%	8,4	15,4	32,2	32,9	11,2		
Προθυμία για παροχή βοήθειας	N	9	13	37	50	34	3,61	1,132
	%	6,3	9,1	25,9	35,0	23,8		
Μεταδοτικότητα	N	10	15	44	56	18	3,40	1,062
	%	7,0	10,5	30,8	39,2	12,6		
Οργανωτικότητα	N	10	13	43	60	17	3,43	1,045
	%	7,0	9,1	30,1	42,0	11,9		
Διαλλακτικότητα και ευελιξία	N	12	15	44	55	17	3,35	1,089
	%	8,4	10,5	30,8	38,5	11,9		
<i>Σε πολύ μικρό βαθμό=1, Σε μικρό βαθμό=2, Σε μέτριο βαθμό=3, Σε μεγάλο βαθμό=4, Σε πολύ μεγάλο βαθμό=5</i>								

Βαθμός ωφελιμότητας μιας σχολικής μονάδας από το mentoring

Το περιεχόμενο του mentoring απασχόλησε τους ερωτώμενους και σε επόμενες ερωτήσεις σε μία προσπάθεια να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά αυτού και η ευρύτερη σημασία του. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις για να προσδιοριστεί σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι η διαδικασία του mentoring ωφελεί μία σχολική μονάδα σε σχέση με ορισμένα ζητήματα. Το 47,6% απαντά μετριοπαθώς ως προς το ότι μέσα από το mentoring αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Το 44,1% απαντά εξίσου μετριοπαθώς υπογραμμίζοντας ότι το mentoring συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Για τα δύο ανωτέρω ζητήματα οι απαντήσεις δεν είναι ιδιαίτερα θετικές. Παρατηρείται ότι το 39,2% των εκπαιδευτικών απαντά σε μικρό βαθμό θετικά σχετικά με το ότι η ανάπτυξη του ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και του διευθυντή οφείλεται στη διαδικασία του mentoring. Ως προς το ζήτημα αυτό καταγράφονται μέτρια θετικές απόψεις από το 29,4% και αρνητικές από το 31,5%.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά σε ποσοστό 44,8% δηλώνοντας ότι η διαδικασία του mentoring ευνοεί την επίτευξη της καλύτερης δυνατής διαχείρισης του προσωπικού της σχολικής μονάδας χωρίς οι απόψεις να είναι σε μεγάλο βαθμό θετικές. Όμοια είναι τα ευρήματα που προέκυψαν για το ζήτημα της επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν στο χώρο της σχολικής μονάδας για το οποίο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μέτρια θετική γνώμη σε ποσοστό 44,8% χωρίς φυσικά να απουσιάζουν λιγότερο θετικές γνώμες ως αυτές αποτυπώνονται από το 21,4% του δείγματος. Η διαδικασία του mentoring δε φαίνεται να συμβάλλει σε

μεγάλο βαθμό στην αποκτημένη εμπειρία και στην παραμονή αυτής στη σχολική μονάδα καθώς το 37,8% δηλώνει ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει σε μέτριο βαθμό.

Τέλος, το 42% των εκπαιδευτικών εκφράζει μετρία θετική άποψη ως προς το ότι η διαδικασία του mentoring συμβάλλει στην υποστήριξη της βιώσιμης ανάπτυξης της σχολικής μονάδας και το 44,8% εκφράζει παρόμοιες απόψεις ως προς την επιρροή του mentoring στην ενίσχυση των καινοτομιών στο χώρο της σχολικής μονάδας. Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ως προς το ζήτημα της υποστήριξης της βιώσιμης ανάπτυξης ένα ποσοστό 29,4% έχει μετριοπαθή στάση όπως και για το ζήτημα της ενίσχυσης των καινοτομιών (31,5% ποσοστό θετικών απαντήσεων). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαδικασία του mentoring ωφελεί μία σχολική μονάδα κυρίως ως προς το ζήτημα της ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,29, Τ.Α.=1,142).

Πίνακας 20 Κατανομή απόψεων για τα οφέλη που παρέχει η διαδικασία του mentoring

		1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
Επιτυγχάνονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας και η ποιότητα του παρεχόμενου έργου	N %	10 7,0	24 16,8	46 32,2	51 35,7	12 8,4	3,22	1,049
Αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς	N %	13 9,1	20 14,0	42 29,4	49 34,3	19 13,3	3,29	1,142
Αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή	N %	21 14,7	24 16,8	42 29,4	42 29,4	14 9,8	3,03	1,204
Επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή διαχείριση του προσωπικού της σχολικής μονάδας	N %	18 12,6	27 18,9	34 23,8	47 32,9	17 11,9	3,13	1,221
Επιλύονται προβλήματα που ανακύπτουν στο χώρο της σχολικής μονάδας	N %	11 7,7	26 18,2	42 29,4	45 31,5	19 13,3	3,24	1,133
Η αποκτημένη εμπειρία παραμένει στη σχολική μονάδα	N %	20 14,0	24 16,8	54 37,8	32 22,4	13 9,1	2,96	1,150
Υποστηρίζεται η βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας	N %	15 10,5	26 18,2	42 29,4	47 32,9	13 9,1	3,12	1,135
Ενισχύονται οι καινοτομίες στο χώρο της σχολικής μονάδας	N %	14 9,8	20 14,0	45 31,5	49 34,3	15 10,5	3,22	1,120
<i>Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5</i>								

Εμπόδια κατά την εφαρμογή του mentoring

Η τελευταία ερώτηση που αφορά το mentoring έχει να κάνει με τα εμπόδια που επιδρούν κατά την εφαρμογή του. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λάβουν υπόψη τους την προσωπική τους εμπειρία και να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο συμβαίνουν κάποια ζητήματα. Διαπιστώνεται ότι το 74,2% των ερωτώμενων απαντά πολύ θετικά και δηλώνει ότι η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με την έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος, καθώς το 68,6% φαίνεται να απαντά θετικά και να συμερίζεται την πολύ συχνή ύπαρξη του παράγοντα. Ακόμη, το 56% απαντά θετικά για την ύπαρξη ασαφειών σχετικά με τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του μέντορα και των εκπαιδευτικών και το 53,9% απαντά θετικά και δηλώνει ότι η ασυμβατότητα ειδικότητας μέντορα-εκπαιδευτικών είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εφαρμογή του mentoring.

Θετικές απόψεις έχει το 51,1% των ερωτώμενων όσον αφορά τη λανθασμένη επιλογή του μέντορα ως παράγοντα επιρροής του mentoring και το 46,9% το οποίο απαντά θετικά σχετικά με την ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Το 46,2% απαντά θετικά για την έλλειψη διάθεσης για συνεργασία. Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι για όλα τα εξετάζονται ζητήματα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντά αρνητικά είναι μικρό σε σχέση με εκείνο το οποίο απαντά θετικά.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52,5% εκφράζουν μέτρια θετική άποψη για τη σημασία που έχει η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού. Το 40,6% έχει λιγότερο θετικές απόψεις για τις εσφαλμένες προσδοκίες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού και ένα ποσοστό (51,8%) αναγνωρίζει σε μέτριο βαθμό τη σημασία της υποψίας αξιολόγησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών. Τέλος, το κακό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα ως παράγοντας επιρροής αναγνωρίζεται ομοίως σε μέτριο βαθμό (46,9%).

Εκείνο το οποίο φαίνεται να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα και το οποίο εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβαίνει στο μεγαλύτερο βαθμό έχει να κάνει με την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών (M.O.=3,90, T.A.=,988) και την έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος (M.O.=3,78, T.A.=,945).

Πίνακας 21 Κατανομή απόψεων για τα εμπόδια που επιδρούν στην εφαρμογή του mentoring

		1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των	N	4	10	23	65	41	3,90	,988

εκπαιδευτικών	%	2,8	7,0	16,1	45,5	28,7		
Έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος	N	4	9	32	68	30	3,78	,945
	%	2,8	6,3	22,4	47,6	21,0		
Ασυμβατότητα ειδικότητας μέντορα-εκπαιδευτικών	N	7	17	42	38	39	3,59	1,152
	%	4,9	11,9	29,4	26,6	27,3		
Λανθασμένη επιλογή μέντορα	N	10	18	42	42	31	3,46	1,167
	%	7,0	12,6	29,4	29,4	21,7		
Ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	N	8	25	43	45	22	3,30	1,107
	%	5,6	17,5	30,1	31,5	15,4		
Έλλειψη διάθεσης για συνεργασία	N	10	23	44	50	16	3,27	1,082
	%	7,0	16,1	30,5	35,0	11,2		
Ασάφειες σχετικά με τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του μέντορα και των εκπαιδευτικών	N	6	21	36	45	35	3,57	1,135
	%	4,2	14,7	25,2	31,5	24,5		
Προσωπικότητα και χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού	N	2	20	46	54	21	3,50	,956
	%	1,4	14,0	32,2	37,8	14,7		
Εσφαλμένες προσδοκίες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού	N	7	20	58	45	13	3,26	,977
	%	4,9	14,0	40,6	31,5	9,1		
Υποψία αξιολόγησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών	N	7	19	43	41	33	3,52	1,131
	%	4,9	13,3	30,1	28,7	23,1		
Κακό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα	N	11	24	41	36	31	3,36	1,213
	%	7,7	16,8	28,7	25,2	21,7		
<i>Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5</i>								

5.2.3 Coaching

Βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι το coaching είναι απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού

Στο δεύτερο και βασικό μέρος της εργασίας διερευνήθηκε η έννοια του coaching και επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή. Αφού οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον ορισμό του coaching κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση είχε να κάνει με το βαθμό στον οποίο θεωρείται απαραίτητο το coaching στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώνεται ότι το 43,4% απαντά θετικά και υποστηρίζει ότι το coaching είναι απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού. Για ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης του 31,5% το coaching είναι μέτρια απαραίτητο ενώ το 25,2% φαίνεται να απαντά αρνητικά σε αυτό. Παρατηρείται ότι γίνεται σε αρκετά σημαντικό βαθμό αντιληπτή η

συνεισφορά του coaching, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα μέτρα κεντρικής τάσης (M.O.=3,22, T.A.=1,183).

Πίνακας 22 Κατανομή απόψεων για το βαθμό που το coaching θεωρείται απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού

		N	%
Valid	Καθόλου	15	10,5
	Λίγο	21	14,7
	Μέτρια	45	31,5
	Πολύ	41	28,7
	Πάρα πολύ	21	14,7
	Total	143	100,0

Βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι εφαρμόζεται το coaching στη σχολική μονάδα που υπηρετούν

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι εφαρμόζεται το coaching στη σχολική μονάδα που εργάζονται, έστω και ατύπως. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 67,2% απαντά αρνητικά ως προς αυτό τονίζοντας ότι το coaching δεν εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα που απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί. Θετική γνώμη καταγράφηκε μόνο από το 13,3%. Σε γενικές γραμμές η εφαρμογή του coaching είναι μικρή και υπάρχουν σημαντικά περιθώρια εφαρμογής του (M.O.=2,10, T.A.=1,064).

Πίνακας 23 Κατανομή απόψεων για το βαθμό εφαρμογής του coaching

		N	%
Valid	Καθόλου	53	37,1
	Λίγο	43	30,1
	Μέτρια	28	19,6
	Πολύ	18	12,6
	Πάρα πολύ	1	,7
	Total	143	100,0

Βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι το coaching μπορεί να ευνοήσει τους εκπαιδευτικούς

Ήταν σημαντικό να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους ίδιους από έναν έμπειρο σύμβουλο

(coach) μπορεί να τους βοηθήσει ως προς συγκεκριμένα ζητήματα. Διερευνήθηκε η επίδραση του coaching στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και ως προς αυτό το ζήτημα το 40,6% απαντά θετικά αλλά υπάρχει και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό της τάξεως του 36,4% το οποίο απαντά αρνητικά. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν αδιαφορία σε αξιοπρόσεκτο βαθμό για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο coach και την επίδραση που μπορεί να έχει σε αυτούς. Το 52,5% έχει θετική γνώμη για την επίδραση του coach στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και ένα ποσοστό 25,9% συμμερίζεται κάτι τέτοιο σε μέτριο βαθμό. Το 51,1% φαίνεται να απαντά θετικά και δηλώνει ότι ο coach μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας. Ίδιο είναι το ποσοστό (51,1%) των εκπαιδευτικών που απαντούν θετικά δηλώνοντας ότι ο coach μπορεί να βοηθήσει τους ίδιους να οργανώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στους στόχους και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Υπάρχει όμως ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 30,8% το οποίο δηλώνει ότι ο coach μπορεί να επιδράσει σε μέτριο βαθμό σε αυτό.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά στο ότι ο coach μπορεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς συναισθηματικά και ψυχολογικά, να συμβάλει στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, να συμβάλει την ορθότερη αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων και να επιδράσει θετικά στο σχεδιασμό νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων, στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε θέματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης, στην παροχή κινήτρων αναστοχασμού σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους και στην προώθηση της ομαδικότητας στη σχολική μονάδα. Το 53,2% των εκπαιδευτικών φαίνεται να απαντά θετικά ως προς το ζήτημα της συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης αλλά σε ένα ποσοστό 26,6% εντοπίζονται λιγότερο θετικές γνώμες. Το 52,5% των εκπαιδευτικών έχει θετική γνώμη όσον αφορά το ζήτημα της βελτίωσης της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών αν και υπάρχει και ένα ποσοστό 25,9% που συμμερίζεται σε μέτριο βαθμό την επίδραση του coach.

Ακόμη, το 50,4% έχει θετική γνώμη για την επίδραση του coach στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών σε σχέση με το 29,4%, η γνώμη του οποίου είναι λιγότερο θετική. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί σε σημαντικό βαθμό δεν αναγνωρίζουν την ικανότητα του coach να ενώσει τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργήσει συνεργατικό περιβάλλον. Πάνω από το 50% του δείγματος και

συγκεκριμένα το 55,3% έχει θετική γνώμη για την επίδραση του coach στην ορθότερη αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων αλλά υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξεως του 28% το οποίο φαίνεται να απαντά μετριοπαθώς. Όσον αφορά την επίδραση του coach στο σχεδιασμό νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων αποτυπώνονται θετικές απόψεις σε ποσοστό 46,2% αλλά υπάρχει και ένα υψηλό ποσοστό (35,0%) εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του coach αυτό το όφελος σε μέτριο βαθμό.

Η καθοδήγηση σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης είναι ένα όφελος που μπορεί να προέλθει από τη δράση του coach για το οποίο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική γνώμη σε ποσοστό 51,1%. Βέβαια, αυτό το όφελος αναγνωρίζεται σε μέτριο βαθμό από το 27,3% των εκπαιδευτικών. Τέλος, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντά θετικά για να τονίσει την επίδραση του coach στην παροχή κινήτρων αναστοχασμού σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους ανέρχεται σε 44,8% ενώ το ποσοστό εκείνων των εκπαιδευτικών που απαντά θετικά για να τονίσει την επίδραση του coach στην προώθηση της ομαδικότητας στη σχολική μονάδα ανέρχεται σε 52,5%. Σύμφωνα με τα μέτρα κεντρικής τάσης διαπιστώνεται ότι ένας έμπειρος σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως προς την ορθότερη αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων (M.O.=3,50, T.A.=1,061).

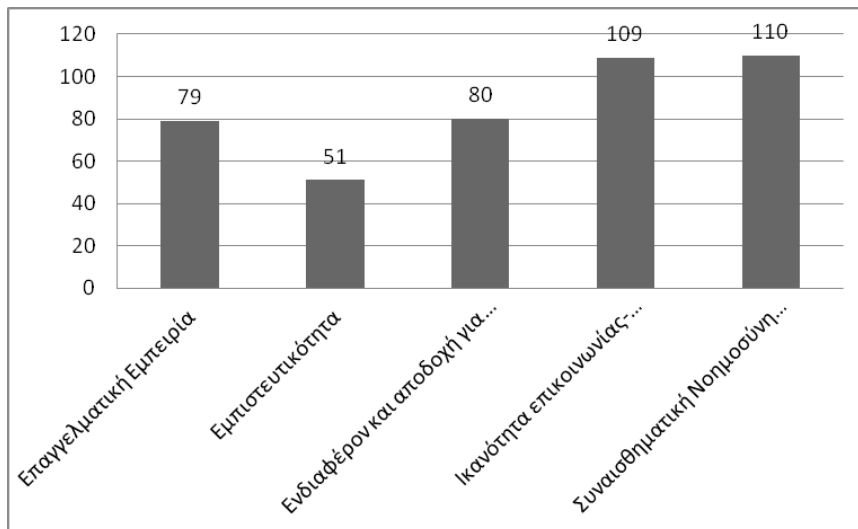
Πίνακας 24 Κατανομή απόψεων για την επιρροή που μπορεί να ασκήσει ένας coach στους εκπαιδευτικούς

		1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
Επαγγελματική εξέλιξη	N %	13 9,1	39 27,3	33 23,1	42 29,4	16 11,2	3,06	1,176
Ενδυνάμωση	N %	11 7,7	20 14,0	37 25,9	56 39,2	19 13,3	3,36	1,117
Ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας	N %	12 8,4	17 11,9	41 28,7	49 34,3	24 16,8	3,39	1,151
Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένα στους στόχους και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας	N %	10 7,0	16 11,2	44 30,8	48 33,6	25 17,5	3,43	1,117
Συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη	N %	11 7,7	18 12,6	38 26,6	45 31,5	31 21,7	3,47	1,186
Βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικών-μαθητών	N %	10 7,0	21 14,7	37 25,9	53 37,1	22 15,4	3,39	1,126
Βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ	N	11	18	42	51	21	3,37	1,118

εκπαιδευτικών	%	7,7	12,6	29,4	35,7	14,7		
Ορθότερη αντιμετώπιση σχολικών προβλημάτων	N	7	17	40	55	24	3,50	1,061
	%	4,9	11,9	28,0	38,5	16,8		
Σχεδιασμός νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων	N	9	18	50	47	19	3,34	1,062
	%	6,3	12,6	35,0	32,9	13,3		
Καθοδήγηση σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης	N	8	23	39	53	20	3,38	1,086
	%	5,6	16,1	27,3	37,1	14,0		
Παροχή κινήτρων αναστοχασμού σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους	N	13	22	44	47	17	3,23	1,130
	%	9,1	15,4	30,8	32,9	11,9		
Προώθηση της ομαδικότητας στη σχολική μονάδα	N	8	20	40	51	24	3,44	1,098
	%	5,6	14,0	28,0	35,7	16,8		
<i>Σε πολύ μικρό βαθμό=1, Σε μικρό βαθμό=2, Σε μέτριο βαθμό=3, Σε μεγάλο βαθμό=4, Σε πολύ μεγάλο βαθμό=5</i>								

Χαρακτηριστικά που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να διαθέτει ένας coach

Αναφορικά με τον coach οι εκπαιδευτικοί εκτέθηκαν σε διάφορα χαρακτηριστικά και τους συζητήθηκε να επιλέξουν εκείνα (3 στον αριθμό) που πιστεύουν ότι θα πρέπει να διαθέτει. Για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών λήφθηκαν συνολικά οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και έγινε καταγραφή αυτών κατά τέτοιο τρόπο ώστε να απαριθμηθούν οι φορές κατά τις οποίες γίνεται αναφορά στο κάθε χαρακτηριστικό. Όπως φαίνεται από το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ένας coach θα πρέπει να χαρακτηρίζεται πρωτίστως από συναισθηματική νοημοσύνη (αυτοέλεγχο-αυτογνωσία-ενσυναίσθηση-ικανότητα επιρροής). Κατά δεύτερον, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ικανότητα επικοινωνίας-προσεκτική ακρόαση και το τρίτο χαρακτηριστικό αφορά στην επίδειξη ενδιαφέροντος προς τον συμβουλευόμενο και στην αποδοχή του. Τα δύο πρώτα χαρακτηριστικά υπερίσχυσαν σε σχέση με τα άλλα στα οποία έγινε αναφορά σε μικρότερο βαθμό.



Σχεδιάγραμμα 7 Κατανομή απόψεων για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας coach

Βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μέσα από το coaching δύναται να προκύψουν οφέλη για τη σχολική μονάδα

Σε επόμενη ερώτηση επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι μέσα από την καθοδήγηση (coaching) δύναται να προκύψουν ορισμένα οφέλη. Το 37,1% απαντά θετικά δηλώνοντας ότι μέσα από την καθοδήγηση δύναται να επιτευχθεί η καλύτερη προσαρμογή των μαθητών αλλά το 34,3% αναγνωρίζει ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί σε μέτριο βαθμό. Ένα σημαντικό ποσοστό (28,7%) δε πιστεύει ιδιαίτερα ότι μπορεί να προκύψει κάτι τέτοιο. Το 49,7% απαντά θετικά δηλώνοντας ότι το coaching μπορεί να συμβάλλει στη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και το 31,5% έχει λιγότερο θετική γνώμη. Το 43,4% έχει θετική γνώμη και συμμαρτίζεται την επίδραση του coaching στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Υπάρχει όμως ένα ποσοστό εκπαιδευτικών 32,1% που έχει μετριοπαθείς απόψεις.

Επιπλέον, το 46,2% φαίνεται να απαντά θετικά και να αναγνωρίζει την επίδραση του coaching στην αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά σε ένα ποσοστό 30,1% η αποδοχή της διαφορετικότητας μπορεί να επιτευχθεί σε μέτριο βαθμό. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το 23,8% έχει αρνητική γνώμη για το ζήτημα αυτό. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 41,3% έχουν θετική γνώμη για την επίδραση του coaching στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Θα πρέπει όμως να γίνει αναφορά και σε ένα ποσοστό 34,3% το οποίο αναγνωρίζει αυτή την επιρροή του coaching σε μέτριο βαθμό και στο 24,5% από το οποίο εκφράστηκε αρνητική γνώμη. Σύμφωνα με

τα αποτελέσματα και σε σχέση με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μέσα από τον coach δύναται να υπάρξουν περισσότερα οφέλη αναφορικά με το καλύτερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, την ορθότερη επίλυση προβλημάτων των μαθητών, το καλύτερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και τέλος, την αντιμετώπιση κρίσεων.

Οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά σε ποσοστό 51,1% αναγνωρίζοντας την επίδραση του coach στη δημιουργία καλύτερου κλίματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών. Ωστόσο, ένα ποσοστό 25,2% απαντά με μετριοπάθεια και ένα άλλο 23,8% απαντά αρνητικά. Το 52,5% έχει θετική γνώμη για την επίδραση του coaching στην ορθότερη επίλυση προβλημάτων των μαθητών και το 49,7% έχει θετική γνώμη για την επίδραση του coaching στην επίτευξη καλύτερου κλίματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων. Τέλος, το ποσοστό εκπαιδευτικών που απαντά θετικά δηλώνοντας ότι ο coach μπορεί να συμβάλει την αντιμετώπιση κρίσεων ανέρχεται σε 55,3%. Διαπιστώνεται ότι coach έχει πολύπλευρο ρόλο και μπορεί να επιδράσει θετικά σε πολλά ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Από όλα τα ζητήματα που μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην επίδραση του coaching στην αντιμετώπιση κρίσεων (Μ.Ο.=3,48, Τ.Α.=1,074).

Πίνακας 25 Κατανομή απόψεων για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω του coaching

		1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Καλύτερη προσαρμογή των μαθητών	N %	8 5,6	33 23,1	49 34,3	42 29,4	11 7,7	3,10	1,026
Διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών	N %	8 5,6	19 13,3	45 31,5	47 32,9	24 16,8	3,42	1,090
Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα	N %	7 4,9	27 18,9	47 32,9	45 31,5	17 11,9	3,27	1,055
Αποδοχή της διαφορετικότητας	N %	8 6,3	25 17,5	43 30,1	46 32,2	20 14,0	3,30	1,107
Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	N %	13 9,1	22 15,4	49 34,3	45 31,5	14 9,8	3,17	1,096
Καλύτερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών	N %	10 7,0	24 16,8	36 25,2	51 35,7	22 15,4	3,36	1,141
Ορθότερη επίλυση προβλημάτων των μαθητών	N %	7 4,9	26 18,2	35 24,5	57 39,9	18 12,6	3,37	1,073
Καλύτερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων	N %	9 6,3	24 16,8	39 27,3	51 35,7	20 14,0	3,34	1,108
Αντιμετώπιση κρίσεων (πχ σχολικός	N	5	25	34	55	24	3,48	1,074

εκφοβισμός)	%	3,5	17,5	23,8	38,5	16,8		
<i>Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5</i>								

Βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επιδρούν διάφορα εμπόδια κατά την εφαρμογή του coaching

Στο τέλος οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν σχετικά με τα εμπόδια που σχετίζονται με την εφαρμογή του coaching. Με βάση την προσωπική τους εμπειρία αξιολόγησαν κάποια εμπόδια και το βαθμό στον οποίο αυτά υφίστανται στη σχολική μονάδα που απασχολούνται. Το 74,9% απαντά πολύ θετικά τονίζοντας την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών και το 72,1% απαντά θετικά τονίζοντας την έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος. Ο διαθέσιμος χρόνος φαίνεται να είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που υπονομεύει την εφαρμογή του coaching. Ακόμη, το 60,2% εκφράζει θετική γνώμη για την ύπαρξη ασυμβατότητας μεταξύ ειδικότητας coach και εκπαιδευτικών και το 63% των εκπαιδευτικών έχει πάλι θετική γνώμη υπογραμμίζοντας την λανθασμένη επιλογή του coach ως εμπόδιο το οποίο μπορεί να υπονομεύσει την εφαρμογή του coaching.

Διαπιστώνεται πως το κακό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα συγκεντρώνει θετικές απόψεις από το 58,8% του δείγματος και η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία από το 60,9%. Το 66,5% του δείγματος φαίνεται να απαντά θετικά για το εμπόδιο που σχετίζεται με τις ασάφειες σχετικά με τους όρους και τις υποχρεώσεις του coach αλλά και των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, το 54,6% απαντά θετικά τονίζοντας το εμπόδιο που σχετίζεται με την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό της τάξης του 30,8% το οποίο συμμαρτίζει αυτό το εμπόδιο σε μέτριο βαθμό. Όσον αφορά τις εσφαλμένες προσδοκίες στον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να απαντούν θετικά σε ποσοστό 47,6% αλλά σε ένα ποσοστό 37,8% το εμπόδιο αυτό φαίνεται να επηρεάζει σε μέτριο βαθμό την εφαρμογή του coaching.

Σχετικά με την ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά σε ποσοστό 51,8% και λιγότερο θετικά σε ποσοστό 30,1%. Τέλος, διαπιστώνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 60,2% έχει θετική γνώμη για την επιρροή της υπονίας αξιολόγησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών στη διαδικασία του coaching. Παρατηρείται ότι η εφαρμογή του

coaching μπορεί να επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό από διάφορα εμπόδια. Από όλα όσα μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί τόνισαν στο μεγαλύτερο βαθμό την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,91, Τ.Α.=,895). Απεναντίας ο χαμηλότερος μέσος όρος που καταγράφηκε αφορά τις μεταβλητές που περιγράφουν τις εσφαλμένες προσδοκίες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού (Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=1,072) και την ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=1,072).

Πίνακας 26 Κατανομή απόψεων για την ύπαρξη και βαθμό επίδρασης εμποδίων κατά την εφαρμογή του coaching

		1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών	N %	2 1,4	9 6,3	25 17,5	71 49,7	36 25,2	3,91	,895
Έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος	N %	3 2,1	7 4,9	30 21,0	70 49,0	33 23,1	3,86	,901
Ασυμβατότητα ειδικότητας coach-εκπαιδευτικών	N %	5 3,5	13 9,1	39 27,3	52 36,4	34 23,8	3,68	1,045
Λανθασμένη επιλογή coach	N %	5 3,5	17 11,9	31 21,7	60 42,0	30 21,0	3,65	1,050
Κακό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα	N %	10 7,0	16 11,2	33 23,1	52 36,4	32 22,4	3,56	1,161
Έλλειψη διάθεσης για συνεργασία	N %	4 2,8	18 12,6	34 23,8	55 38,5	32 22,4	3,65	1,050
Ασάφειες σχετικά με τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του coach και των εκπαιδευτικών	N %	4 2,8	12 8,4	32 22,4	61 42,7	34 23,8	3,76	1,000
Προσωπικότητα και χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού	N %	4 2,8	17 11,9	44 30,8	53 37,1	25 17,5	3,55	1,005
Εσφαλμένες προσδοκίες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού	N %	2 1,4	19 13,3	54 37,8	51 35,7	17 11,9	3,43	,916
Ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	N %	8 5,6	18 12,6	43 30,1	52 36,4	22 15,4	3,43	1,072
Υποψία αξιολόγησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών	N %	7 4,9	13 9,1	37 25,9	51 35,7	35 24,5	3,66	1,095
<i>Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5</i>								

5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

5.3.1 Μετασηματισμός μεταβλητών και έλεγχος κανονικότητας

Στη συνέχεια της έρευνας έγινε προσπάθεια να πραγματοποιηθούν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Πριν την πραγματοποίηση της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης έγιναν δύο βασικές διαδικασίες. Η πρώτη έχει να κάνει με τη δημιουργία νέων μεταβλητών με βάση τις κλίμακες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν. Οι νέες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 27 Παρουσίαση των νέων μεταβλητών της έρευνας

Νέες μεταβλητές	Περιγραφή	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
Συναισθηματική_υποστήριξη	Απόψεις για τη βοήθεια του μέντορα σε συναισθηματικό επίπεδο	B.3.1-B.3.5
Εκπαιδευτική_υποστήριξη	Απόψεις για τη βοήθεια του μέντορα σε διδακτικό επίπεδο	B.3.6-B.3.10
Επικοινωνιακή_υποστήριξη	Απόψεις για τη βοήθεια του μέντορα σε επικοινωνιακό επίπεδο	B.3.11-B.3.15
Γενική_υποστήριξη	Απόψεις για τη βοήθεια που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί	B.4.1-B.4.3
Ανάγκη_υποστήριξης	Απόψεις για την υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί	B.5.1-B.5.3
Mentor_χαρακτηριστικά	Απόψεις για τα χαρακτηριστικά του μέντορα	B.7.1-B.7.9
Mentor_υποστήριξη_συναδέλφων	Απόψεις για την υποστήριξη άλλων συναδέλφων από μέντορες	B.8.1-B.8.8
Mentoring_οφέλη_σχολείο	Απόψεις για τα οφέλη του σχολείου από το mentoring	B.9.1-B.9.8
Mentoring_εμπόδια	Απόψεις για τα εμπόδια εφαρμογής του mentoring	B.10.1-B.10.11
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Απόψεις για τα οφέλη του coaching για τους εκπαιδευτικούς	Γ.3.1-Γ.3.12
Coaching_οφέλη_σχολείο	Απόψεις για τα οφέλη του coaching για το σχολείο	Γ.5.1-Γ.5.9
Coaching_εμπόδια	Απόψεις για τα εμπόδια εφαρμογής του coaching	Γ.6.1-Γ.6.11

Η δεύτερη διαδικασία που πραγματοποιήθηκε ήταν ο έλεγχος κανονικότητας και αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών των κατηγοριών mentoring και coaching. Εξετάστηκε εάν οι νέες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή και το αποτέλεσμα έδειξε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι με τη βοήθεια του Spearman rho Test.

Πίνακας 28 Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov Test

	N	Mean	Std. Deviation	Kolmogorov-Smirnov Test
Συναισθηματική_υποστήριξη	143	3,6420	1,03021	,000
Εκπαιδευτική_υποστήριξη	143	3,3399	1,06070	,000
Επικοινωνιακή_υποστήριξη	143	3,4545	1,10318	,001
Γενική_υποστήριξη	143	2,6876	,86870	,000
Ανάγκη_υποστήριξη	143	2,4988	,95261	,000
Mentor_χαρακτηριστικά	143	3,7382	,70204	,036
Mentor_υποστήριξη_συναδέλφων	143	2,5052	,71851	,000
Mentoring_οφέλη_σχολείο	143	2,7439	,88815	,006
Mentoring_εμπόδια	143	3,5054	,78088	,009
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	143	2,8013	,80382	,071
Coaching_οφέλη_σχολείο	143	3,3124	,98192	,026
Coaching_εμπόδια	143	3,6491	,78193	,000
Ηλικία	143	3,03	,911	,000

5.3.2 Συσχετίσεις μεταβλητών των κατηγοριών mentoring και coaching

Από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν προέκυψαν τα παρακάτω και για χρηστικούς λόγους παρουσιάζονται μόνο τα αποτελέσματα για τα οποία βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τις υπόλοιπες συσχετίσεις παρουσιάζονται και ερμηνεύονται στο παράρτημα της εργασίας.

Χαρακτηριστικά μέντορα και υποστήριξη σε συναισθηματικό-εκπαιδευτικό-επικοινωνιακό επίπεδο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας σχετίζονται θετικά με τις απόψεις για τη βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας σε εκπαιδευτικό επίπεδο ($r=,411$), σε επικοινωνιακό επίπεδο ($r=,406$) και σε συναισθηματικό επίπεδο ($r=,263$). Οι σχέσεις είναι σημαντικές σε επίπεδο

σημαντικότητας 0,01. Οι δύο πρώτες είναι μέτριας έντασης και η τελευταία μικρής έντασης.

Χαρακτηριστικά μέντορα και γενική υποστήριξη, ανάγκη για υποστήριξη

Επιπλέον, παρατηρείται θετική σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο εκτιμάται ότι έχουν βοηθηθεί οι ίδιοι στην επαγγελματική τους πορεία ($r=,334$) αλλά και τις απόψεις για το βαθμό στον οποίο χρειάζονται υποστήριξη ($r=,384$). Όλες οι σχέσεις είναι ασθενείς σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Οφέλη σχολείου από το mentoring και υποστήριξη σε συναισθηματικό-εκπαιδευτικό-επικοινωνιακό επίπεδο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη του mentoring για μία σχολική μονάδα σχετίζονται σε μέτριο βαθμό με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο ($r=,689$), σε διδακτικό επίπεδο ($r=,643$) και σε συναισθηματικό επίπεδο ($r=,631$). Οι σχέσεις είναι μεγάλες σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Οφέλη σχολείου από το mentoring και γενική υποστήριξη, ανάγκη για υποστήριξη, χαρακτηριστικά μέντορα, υποστήριξη συναδέλφων εκπαιδευτικών

Σημαντικά μικρότερης έντασης σχέσεις παρατηρούνται ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη του mentoring για την σχολική μονάδα και 1) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη που χρειάζονται ($r=,376$), 2) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του μέντορα ($r=,369$), 3) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη άλλων συναδέλφων από μέντορες ($r=,368$), 4) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια που έχουν λάβει ($r=,313$) και 5) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη που χρειάζονται ($r=,179$). Οι ανωτέρω σχέσεις είναι ασθενείς σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 με εξαίρεση την τελευταία η οποία εντοπίζεται σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Αντιλαμβανόμενα οφέλη coaching και υποστήριξη σε συναισθηματικό-εκπαιδευτικό-επικοινωνιακό επίπεδο

Υπάρχει μέτρια σχέση η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που

απορρέουν από το coaching για τους εκπαιδευτικούς και 1) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο ($r=,658$), σε διδακτικό επίπεδο ($r=,650$) και σε συναισθηματικό επίπεδο ($r=,632$). Οι σχέσεις είναι μεγάλης έντασης και σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Αντιλαμβανόμενα οφέλη coaching και γενική υποστήριξη, ανάγκη υποστήριξης, χαρακτηριστικά μέντορα, υποστήριξη συναδέλφων και οφέλη για το σχολείο από το mentoring

Επιπλέον, παρατηρείται ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα οφέλη του coaching για τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται σε μέτριο βαθμό με: 1) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που προκύπτουν για το σχολείο από το mentoring ($r=,679$), 2) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του μέντορα ($r=,433$), 3) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη που έχουν λάβει άλλοι συνάδελφοι από μέντορες ($r=,390$), 4) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ($r=,363$) και 5) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια που έχουν λάβει οι ίδιοι ($r=,303$). Όλες οι σχέσεις είναι θετικές και μέτριας έντασης με εξαίρεση την πρώτη η οποία είναι μέσης έντασης.

Οφέλη για το σχολείο από το coaching και υποστήριξη σε συναισθηματικό-εκπαιδευτικό-επικοινωνιακό επίπεδο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που απορρέουν από το coaching για το σχολείο σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο ($r=,690$), σε διδακτικό επίπεδο ($r=,658$) και σε συναισθηματικό επίπεδο ($r=,647$). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη του σχολείου σχετίζονται με τις τρεις προηγούμενες μεταβλητές σε μέτριο βαθμό.

Οφέλη για το σχολείο από το coaching και οφέλη από το mentoring, οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από το coaching

Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που απορρέουν από το coaching για το σχολείο φαίνεται να σχετίζονται ισχυρά και θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που απορρέουν από το coaching για τους εκπαιδευτικούς ($r=,798$) και τα οφέλη που απορρέουν από το mentoring για το σχολείο ($r=,738$). Οι δύο παραπάνω σχέσεις είναι σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Οφέλη για το σχολείο από το coaching και χαρακτηριστικά μέντορα

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που απορρέουν από το coaching για το σχολείο σχετίζονται θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του μέντορα ($r=.377$). Η σχέση είναι μέτρια μικρής έντασης και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Εμπόδια εφαρμογής coaching και εμπόδια εφαρμογής mentoring

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που υπονομεύουν την εφαρμογή του coaching σχετίζονται ισχυρά και θετικά σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που υπονομεύουν την εφαρμογή του mentoring ($r=.661$).

Πίνακας 29 Αποτελέσματα συσχετίσεων Spearmanrhotest

Μεταβλητές		Spearman rho
Mentor_χαρακτηριστικά	Συναισθηματική_υποστήριξη	,263**
Mentor_χαρακτηριστικά	Εκπαιδευτική_υποστήριξη	,411**
Mentor_χαρακτηριστικά	Επικοινωνιακή_υποστήριξη	,406**
Mentor_χαρακτηριστικά	Γενική_υποστήριξη	,334**
Mentor_χαρακτηριστικά	Ανάγκη_υποστήριξη	,384**
Mentoring_οφέλη_σχολείο	Συναισθηματική_υποστήριξη	,631**
Mentoring_οφέλη_σχολείο	Εκπαιδευτική_υποστήριξη	,643**
Mentoring_οφέλη_σχολείο	Επικοινωνιακή_υποστήριξη	,689**
Mentoring_οφέλη_σχολείο	Γενική_υποστήριξη	,313**
Mentoring_οφέλη_σχολείο	Ανάγκη_υποστήριξη	,376**
Mentoring_οφέλη_σχολείο	Mentor_χαρακτηριστικά	,369**
Mentoring_οφέλη_σχολείο	Mentor_υποστήριξη_συναδέλφων	,368**
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Συναισθηματική_υποστήριξη	,632**
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτική_υποστήριξη	,650**
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Επικοινωνιακή_υποστήριξη	,658**
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Γενική_υποστήριξη	,303**
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Ανάγκη_υποστήριξη	,363**
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Mentor_χαρακτηριστικά	,433**
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Mentor_υποστήριξη_συναδέλφων	,390**
Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	Mentoring_οφέλη_σχολείο	,679**
Coaching_οφέλη_σχολείο	Συναισθηματική_υποστήριξη	,647**
Coaching_οφέλη_σχολείο	Εκπαιδευτική_υποστήριξη	,658**
Coaching_οφέλη_σχολείο	Επικοινωνιακή_υποστήριξη	,690**
Coaching_οφέλη_σχολείο	Mentoring_οφέλη_σχολείο	,738**
Coaching_οφέλη_σχολείο	Coaching_οφέλη_εκπαιδευτικοί	,798**

Coaching_οφέλη_σχολείο	Mentor_χαρακτηριστικά	,377**
Coaching_εμπόδια	Mentoring_εμπόδια	,661**

5.3.3 Συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία

Φύλο και mentoring

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στο φύλο και τις μεταβλητές που αφορούν στο mentoring. Για την περίπτωση αυτή υπάρχει μία ποιοτική μεταβλητή με δύο κατηγορίες (άνδρες, γυναίκες) και μία ποσοτική, συνεπώς έγιναν T-Test έλεγχοι υποθέσεων. Για την πραγματοποίηση των ελέγχων έγινε έλεγχος κανονικότητας και παρατηρήθηκε ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση. Έτσι, έγιναν μη παραμετρικοί έλεγχοι με τη βοήθεια του Mann-WhitneyUtest. Ο μοναδικός έλεγχος που έγινε παραμετρικά αφορά τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και τα οφέλη του mentoring για το σχολείο όπου βρέθηκε να υπάρχει κανονική κατανομή. Τα αποτελέσματα των ελέγχων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Φύλο και βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το mentoring απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού

Από τον έλεγχο που έγινε, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για το βαθμό που το mentoring είναι απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού είναι Asymp. Sig. (2-tailed) = ,938. Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν κοινά στοιχεία ως προς το εξετάζον ζήτημα γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζεται το mentoring στη μονάδα που εργάζονται

Σύμφωνα με τον έλεγχο, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για το βαθμό που θεωρούν ότι εφαρμόζεται το mentoring στη μονάδα που εργάζονται είναι Asymp. Sig. (2-tailed) = 1,20. Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ομοιογενείς γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και συναισθηματική υποστήριξη

Σύμφωνα με τον έλεγχο, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για την υποστήριξη του μέντορα σε συναισθηματικό επίπεδο είναι $Asymp. Sig. (2-tailed) = ,255$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με όμοιο τρόπο τη σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον μέντορα γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και εκπαιδευτική υποστήριξη

Σύμφωνα με τον έλεγχο, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για την υποστήριξη του μέντορα σε διδακτικό επίπεδο είναι $Asymp. Sig. (2-tailed) = ,169$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με όμοιο τρόπο τη σημασία της διδακτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον μέντορα γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και επικοινωνιακή υποστήριξη

Σύμφωνα με τον έλεγχο, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για την υποστήριξη του μέντορα σε διδακτικό επίπεδο είναι $Asymp. Sig. (2-tailed) = ,043$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με όμοιο τρόπο τη σημασία της επικοινωνιακής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον μέντορα απορρίπτεται. Τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ρόλο και τη βοήθεια που μπορεί να παρέχει ο μέντορας στους εκπαιδευτικούς σε επικοινωνιακό επίπεδο.

Φύλο και γενική υποστήριξη

Βάσει ελέγχου, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για την υποστήριξη που έχουν λάβει στην επαγγελματική τους πορεία είναι $Asymp. Sig. (2-tailed) = ,713$. Βάσει αποτελέσματος, η μηδενική υπόθεση ότι οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με όμοιο τρόπο την υποστήριξη που έχουν λάβει γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και ανάγκη για υποστήριξη

Σύμφωνα με τον έλεγχο που έγινε, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται ομοίως την αναγκαιότητα να λάβουν υποστήριξη είναι $Asymp. Sig. = ,169$. Οι απόψεις σχετικά με το ζήτημα αυτό δε διαφέρουν στους εκπαιδευτικούς, οπότε υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις ότι η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και χαρακτηριστικά μέντορα

Με βάση το αποτέλεσμα του ελέγχου, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για τα χαρακτηριστικά που φέρει ο μέντορας είναι $Asymp. Sig. = ,229$. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με όμοιο τρόπο τα χαρακτηριστικά του μέντορα γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και υποστήριξη συναδέλφων

Σύμφωνα με τον έλεγχο, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για την υποστήριξη που έχουν λάβει οι ίδιοι από κάποιον μέντορα ή έχουν δει να λαμβάνουν άλλοι εκπαιδευτικοί είναι $Asymp. Sig. (2-tailed) = ,811$. Με βάση το αποτέλεσμα του ελέγχου, η μηδενική υπόθεση ότι οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με όμοιο τρόπο τη βοήθεια που έχουν λάβει αυτοί ή οι συνάδελφοί τους γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και οφέλη mentoring για το σχολείο

Υπενθυμίζεται ότι για την προκειμένη περίπτωση βρέθηκε να πληρείται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής κι ο έλεγχος έγινε παραμετρικά. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι διασπορές είναι ίσες ($p > 0,05 = ,651$). Η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για τα οφέλη του mentoring για το σχολείο είναι $Asymp. Sig. (2-tailed) = ,125$ ($t = -1,543$, $df = 141$). Άρα, η μηδενική υπόθεση για τη μη ύπαρξη διαφορών στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα οφέλη του mentoring για το σχολείο γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και εμπόδια εφαρμογής mentoring

Από τον έλεγχο που έγινε, η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για τα εμπόδια εφαρμογή του mentoring είναι $Asymp. Sig. (2-tailed) = ,061$. Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται ως προς το εξετάζον ζήτημα γίνεται αποδεκτή.

Ηλικία, έτη υπηρεσίας και mentoring

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανάμεσα στην ηλικία και τα έτη υπηρεσίας με την κατηγορία mentoring και τις μεταβλητές αυτής. Όπως διαπιστώνεται, η ηλικία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο το mentoring στην επαγγελματική

ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού ($r=,219$) αλλά και την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών ($r=,178$). Οι σχέσεις είναι σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 και 0,05 αντίστοιχα αλλά δεν εντοπίζεται ιδιαίτερη σύνδεση μεταξύ των μεταβλητών. Δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τις άλλες μεταβλητές.

Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας δε σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία μεταβλητή πλην της ανάγκης για υποστήριξη ($r=,185$). Πρόκειται για σχέση η οποία είναι αδύναμη και σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 30 Σχέση ηλικίας και ετών υπηρεσίας με το mentoring

	B1	B2	Συναισθηματική_υποστήριξη	Εκπαιδευτική_υποστήριξη	Επικοινωνιακή_υποστήριξη	Γενική_υποστήριξη	Ανάγκη_υποστήριξης	Mentoring_χαρακτηριστικά	Mentoring_υποστήριξη_αδελφών	Mentoring_υποστήριξη_συχώρων	Mentoring_υποστήριξη_εμπόδιων	
Spearmans rho	Age Correlation Coefficient	-.002*	,219*	-.006	,043	,048	,026	-.178*	-.035	-.068	-.044	-.078
	Sig. (2-tailed)	,984	,009	,941	,610	,572	,761	,034	,682	,420	,599	,352
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
	Work Correlation Coefficient	-.069	,162	-.044	-.004	-.014	,152	-.185*	-.043	-.055	-.070	-.058
	Sig. (2-tailed)	,415	,053	,602	,960	,864	,070	,027	,608	,517	,406	,491
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Φύλο και coaching

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στο φύλο και τις μεταβλητές που αφορούν στο coaching. Όπως στην περίπτωση του mentoring, έτσι και στην προκείμενη, έγιναν T-

Test έλεγχοι υποθέσεων, λόγω του ότι υπάρχει μία ποσοτική μεταβλητή και μία ποιοτική με δύο μόνο κατηγορίες. Για την πραγματοποίηση των ελέγχων έγινε έλεγχος κανονικότητας και παρατηρήθηκε ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση. Έτσι, έγιναν μη παραμετρικοί έλεγχοι με τη βοήθεια του Mann-WhitneyUtest. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για δύο περιπτώσεις οι οποίες αναφέρονται και στη συνέχεια, ο έλεγχος έγινε παραμετρικά επειδή βρέθηκε ότι πληρείται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής. Οι μεταβλητές αυτές αφορούν στους ελέγχους υποθέσεων που έγιναν αναφορικά με τα οφέλη του coaching για τους εκπαιδευτικούς και τα οφέλη του coaching για το σχολείο. Τα αποτελέσματα των ελέγχων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Φύλο και βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το coaching απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού

Με βάση τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, η πιθανότητα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που πιστεύουν ότι το coaching είναι αναγκαίο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού να είναι όμοιες είναι Asymp. Sig. (2-tailed) = ,349. Επειδή Sig > 0,05 η μηδενική υπόθεση της μη ύπαρξης διαφοράς στις απόψεις των εκπαιδευτικών γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζεται το coaching στο σχολείο που εργάζονται

Σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, η πιθανότητα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που πιστεύουν ότι το coaching είναι αναγκαίο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού να είναι όμοιες είναι Asymp. Sig. (2-tailed) = ,349. Επειδή Sig > 0,05 η μηδενική υπόθεση της μη ύπαρξης διαφοράς στις απόψεις των εκπαιδευτικών γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και οφέλη coaching για τους εκπαιδευτικούς

Για την περίπτωση που εξετάζεται βρέθηκε να υπάρχει κανονική κατανομή ανάμεσα στις δύο κατηγορίες (άνδρες, γυναίκες) και ο έλεγχος έγινε παραμετρικά. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι διασπορές είναι ίσες ($p > 0,05 = ,884$). Η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για τα οφέλη του coaching για τους εκπαιδευτικούς είναι Asymp. Sig. (2-tailed) = ,214 ($t = -1,248$, $df = 141$). Αυτό οδηγεί στη διαπίστωση ότι η μηδενική υπόθεση της ύπαρξης ομοιογένειας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη του coaching για τους εκπαιδευτικούς γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και οφέλη coaching για το σχολείο

Και στην περίπτωση αυτή ο έλεγχος έγινε παραμετρικά διότι επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη κανονικής κατανομής. Σύμφωνα με τον έλεγχο υποθέσεων, οι διασπορές είναι ίσες ($p > , = ,800$). Η πιθανότητα οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν όμοιες απόψεις για τα οφέλη του coaching για το σχολείο είναι $\text{Asymp. Sig. (2-tailed)} = ,164$ ($t = -1,399$, $df = 141$). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μηδενική υπόθεση για την ύπαρξη ομοιογενών απόψεων γίνεται αποδεκτή.

Φύλο και εμπόδια εφαρμογής του coaching

Σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, η πιθανότητα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια εφαρμογής του coaching να είναι όμοιες μεταξύ τους είναι $\text{Asymp. Sig. (2-tailed)} = ,926$. Επειδή $\text{Sig} > 0,05$ η μηδενική υπόθεση της μη διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών γίνεται αποδεκτή.

Ηλικία, έτη υπηρεσίας και coaching

Η συσχέτιση της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας με την κατηγορία coaching και τις μεταβλητές που την πλαισιώνουν δεν οδήγησε σε κάποιο ιδιαίτερο εύρημα. Όπως παρατηρείται από τον παρακάτω πίνακα οι δύο ποσοτικές μεταβλητές που αφορούν την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δε σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία από τις 5 μεταβλητές του coaching.

Πίνακας 31 Σχέση ηλικίας και ετών υπηρεσίας με το coaching

				Coachin g_οφέλη _εκπαιδε υτικοί	Coachin g_οφέλη _σχολεί ο	Coachin g_εμπόδ ια	
			Γ1	Γ2			
Spearman 's rho	Age	Correlation Coefficient	-,060	,102	-,113	-,101	-,062
		Sig. (2-tailed)	,476	,225	,178	,231	,465
		N	143	143	143	143	143
Work		Correlation Coefficient	-,090	,115	-,118	-,118	-,039
		Sig. (2-tailed)	,284	,170	,161	,162	,642
		N	143	143	143	143	143

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να συζητηθούν τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και να γίνει σύνθεση αυτών συνδέοντας τα με σχετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες. Στο τέλος του κεφαλαίου επιχειρείται να γίνουν προτάσεις ώστε να πραγματοποιηθούν επιπλέον σχετικές έρευνες στο μέλλον. Στην παρούσα διπλωματική εργασία καταγράφηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό του mentoring και του coaching με απώτερο στόχο να προσδιοριστούν τα οφέλη που απορρέουν αλλά και οι προκλήσεις που σχετίζονται με την εκτέλεση του έργου των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν με περιγραφικό τρόπο αλλά και μέσα από την πραγματοποίηση συσχετίσεων λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Πριν τη συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας αλλά και σε σχέση με αποτελέσματα άλλων ερευνών θα πρέπει να γίνει αναφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν και τα οποία αφορούν στο δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το σύνολο των εκπαιδευτικών προέρχεται από το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 27,3% των εκπαιδευτικών (N=39) ήταν άντρες και το 72,7% ήταν γυναίκες (N=104). Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών το οποίο ανέρχεται σε 74,2% είναι ηλικίας 41 έως 60 ετών.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τα ευρήματα έδειξαν ότι είναι πολλά και για το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (63,0%) κυμαίνονται από 11 έως 30. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (73,4%) το οποίο αφορά 105 άτομα είναι μόνιμοι ενώ το 18,2% (N=26) είναι αναπληρωτές και το 8,4% (N=12) εργάζονται ως ωρομίσθιοι. Εάν θα πρέπει να δημιουργηθεί εν συντομία ένα προφίλ για το δείγμα της έρευνας, τότε θα πρέπει να ειπωθεί ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς, κυρίως γυναίκες, οι οποίες έχουν σημαντική εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης.

6.1 Η σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορούσε στη σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως αυτά καταγράφηκαν κατά τη στατιστική ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν με ιδιαίτερα θετικό τρόπο όταν ρωτήθηκαν για το βαθμό στον οποίο θεωρούν το mentoring απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού. Ο μέσος όρος των απαντήσεων που καταγράφηκε ($\bar{x}=3,47$) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν με σαφήνεια και πιθανότατα δε γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την έννοια του mentoring. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι το 51,1% των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά σχετικά με το βαθμό που το mentoring εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που καταγράφηκαν σχετικά με τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένας μέντορας σε συναισθηματικό, διδακτικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη βοήθεια που μπορεί να παρασχεθεί μέσα από τη διαδικασία του mentoring αλλά μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν χαρακτήρισαν αυτή τη βοήθεια ως μέτρια. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις που δόθηκαν η σημαντικότητα του μέντορα συνδέεται με διάφορα ζητήματα συναισθηματικής, διδακτικής και επικοινωνιακής φύσης. Πιο συγκεκριμένα, το 62,3% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά και αναγνώρισε το γεγονός ότι χάρη στο μέντορα δύναται να διαμορφωθεί η συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα (συναισθηματικό επίπεδο), το 55,3% απάντησε θετικά αναγνωρίζοντας τη βοήθεια που σχετίζεται με τον εμπλουτισμό των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων (διδακτικό επίπεδο), το 59,5% απάντησε θετικά τονίζοντας τη βοήθεια που αφορά στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (επικοινωνιακό επίπεδο) και το 60,9% αναγνώρισε τη βοήθεια που σχετίζεται με τη διευκόλυνση των συνεργασιών στη σχολική μονάδα (επικοινωνιακό επίπεδο). Στην έρευνα της Κωτή (2020) οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνώρισαν τη σημαντικότητα του μέντορα και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν εξίσου μετριοπαθείς όπως στην παρούσα έρευνα. Η σπουδαιότητα της μεντορικής συνδέθηκε ομοίως με την ικανότητα του μέντορα να προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη σχολική μονάδα.

Η σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα φάνηκε να σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τη βοήθεια που μπορεί να παρασχεθεί σε συναισθηματικό επίπεδο και ακολούθως σε επικοινωνιακό και διδακτικό. Το εύρημα αυτό έρχεται αντίθετο με τα

αποτελέσματα της έρευνας του Λαγουδάκη (2019) καθώς δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην παροχή υποστήριξης σε διδακτικό επίπεδο. Αυτό επιβεβαιώθηκε και σε άλλο σημείο της έρευνας στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε ποιο από τα τρία επίπεδα έχουν περισσότερο ανάγκη για υποστήριξη αναφέροντας κυρίως το συναισθηματικό επίπεδο. Παρά το γεγονός αυτό, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι χρειάζονται υποστήριξη σε μικρό βαθμό. Η σημαντικότητα του μέντορα αποτιμήθηκε και από σχετικές απαντήσεις οι οποίες είχαν στόχο να καταγράψουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν βοηθηθεί στην επαγγελματική τους πορεία. Σε αυτές απάντησαν με μετριοπάθεια. Είναι σημαντικό το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστηριχθεί περισσότερο από παλαιότερους συναδέλφους και λιγότερο από εξωτερικούς συμβούλους. Αυτό δείχνει ότι ο θεσμός του coaching αλλά και του mentoring λείπει από τις σημερινές σχολικές μονάδες. Η αναγνώριση της σημαντικότητας του mentoring σε μέτριο βαθμό είναι μάλλον απόρροια της περιορισμένης εφαρμογής τους ή της παντελούς απουσίας. Δείχνει δε, ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις έννοιες mentoring και coaching αλλά και το περιεχόμενο αυτών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ισχυρισμούς προηγούμενων ερευνητών σύμφωνα με τους οποίους η μεντορική στερείται εφαρμογής επειδή απουσιάζουν οι απαιτούμενες εκπαιδευτικές δομές και ο κατάλληλος μηχανισμός από τη μεριά του κράτους (Παπαναούμ, 2003; Τρίκας, 2017). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας για τη μέτρια σημαντικότητα του μέντορα συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Βασιλειάδης, 2012; Αρβανιτίδου, 2014; Βογιατζή, 2015; Βλάχου, 2016; Λασκαράτου, 2016). Υπάρχουν μάλιστα αναφορές στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας δε λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση κι ως εκ τούτου η αδυναμία αντίληψης της σημασίας του μεντορισμού θεωρείται λογική (Γλαράκη, 2014).

6.2 Βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν μπορεί εύλογα να ειπωθεί αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο μέντορα την ικανότητα αυτού να υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε συναισθηματικό επίπεδο. Άρα, η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί μία βασική δεξιότητα που θα πρέπει να έχει ένας μέντορας προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εργάζονται αποτελεσματικά και στα πλαίσια

συνεργατικής κουλτούρας. Εκτός από την βοήθεια σε συναισθηματικό επίπεδο ένας μέντορας θα πρέπει να καθοδηγεί και να εμπνυχώνει τους εκπαιδευτικούς αλλά και να τους συμπαραστέκεται. Στο χαρακτηριστικό του καθοδηγητή έγινε αναφορά 105 φορές, στο χαρακτηριστικό του εμπνυχωτή 90 φορές και στο χαρακτηριστικό του συμπαραστάτη 77 φορές. Ο μέντορας συνδέθηκε με την καθοδήγηση και σε άλλες έρευνες στις οποίες υπογραμμίστηκε ο ρόλος αυτής ειδικά για την περίπτωση των εκπαιδευτικών με μικρή προϋπηρεσία (Cameron, 2007). Η Κωτή (2020) η οποία μελέτησε τις δεξιότητες του μέντορα βρήκε ότι αυτή με τη μεγαλύτερη βαρύτητα αφορά στην προσαρμογή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στη κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν το ρόλο του μέντορα με την παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς. Εκτός από τα ανωτέρω χαρακτηριστικά αναγνωρίστηκαν και επιπλέον στο πρόσωπο του μέντορα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην παιδαγωγική κατάρτιση, στη διδακτική μεθοδολογία και στις γνώσεις ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής κατάρτισης αναγνωρίστηκε σε πολύ μεγάλο ποσοστό καθώς το 94,4% των εκπαιδευτικών εξέφρασε θετική άποψη για αυτό. Ιδιαίτερα μεγάλο ήταν το ποσοστό (91,7%) των εκπαιδευτικών το οποίο είχε θετική γνώμη για τη διδακτική μεθοδολογία αλλά και τις γνώσεις ψυχολογίας (82,6%). Εάν θα πρέπει να συγκεντρωθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να έχει ένας μέντορας τότε θα ισχυριζόταν κανείς ότι αυτός θα πρέπει να έχει παιδαγωγική κατάρτιση, να μπορεί να εφαρμόσει διδακτικές μεθόδους, να έχει γνώσεις ψυχολογίας και να μπορεί να καθοδηγήσει, να εμπνυχώσει και να συμπαρασταθεί στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά οδηγούν στη σύνθεση του προφίλ ενός έμπειρου, υποστηρικτικού μέντορα με ικανότητες παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Η παιδαγωγική κατάρτιση έχει αναφερθεί στην έρευνα του Garza (2012) αλλά και σε πλέον έρευνες ως βασικός παράγοντας εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου (Ambrosetti & Dekkers, 2010)

6.3 Σημαντικότητα του coaching

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με τη σημαντικότητα του coaching όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του coaching σε μέτριο βαθμό. Όταν αυτοί ρωτήθηκαν σε τι βαθμό πιστεύουν ότι το coaching μπορεί να ευνοήσει τους εκπαιδευτικούς μόνο το 40,6% απάντησε θετικά και οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μετριοπαθείς απόψεις. Εάν θα πρέπει να γίνει αναφορά σε κάποιο χαρακτηριστικό που αναδεικνύει τη σημαντικότητα του coaching τότε θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι μέσα από τον θεσμό αυτό δύναται να αντιμετωπιστούν ορθότερα τα σχολικά προβλήματα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με προηγούμενα ευρήματα στα οποία αναδείχθηκε η σημασία του coaching για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων (Fletcher & Barrett, 2004; Bozeman & Feeney, 2007; Johnson & Kardos, 2005). Στην έρευνα του Λαγουδάκη (2019) η σημασία του coaching έγκειται στην προώθηση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν το ρόλο του coach με τη διαχείριση των προβλημάτων που υπάρχουν στα πλαίσια του σχολείου για το ζήτημα αυτό καταγράφηκε το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απόψεων από τους εκπαιδευτικούς (55,3%). Θα πρέπει να γίνει αναφορά και στο γεγονός ότι η σημαντικότητα του coaching συνδέεται με την προώθηση της ομαδικότητας αλλά και τη στήριξη των εκπαιδευτικών σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Για την πρώτη περίπτωση καταγράφηκαν θετικές απόψεις από το 52,5% των ερωτώμενων και για τη δεύτερη περίπτωση καταγράφηκαν θετικές απόψεις από το 53,2%.

Η συνολική αποτίμηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δείχνει ότι το coaching δεν επιδέχεται μεγάλης αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς και δε φαίνεται από αυτούς να γνωρίζουν για τον θεσμό αυτό. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν για το περιεχόμενο της διαδικασίας του coaching κι ως εκ τούτου τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτή δε μπορεί να γίνουν αντιληπτά σε μεγάλο βαθμό. Για να εκτιμηθεί η σημαντικότητα του coaching αξιοποιήθηκαν 12 ερωτήσεις και για το σύνολο αυτών ο μέσος όρος ήταν 3,36. Αυτό δείχνει ότι στη σχολική μονάδα που απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν σημαντικά βήματα αναφορικά με το θεσμό του coaching ώστε η σπουδαιότητα του να γίνει αντιληπτή σε μεγαλύτερο βαθμό.

6.4 Βασικά χαρακτηριστικά του coach

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στα βασικά χαρακτηριστικά του coach. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που καταγράφηκαν το coaching, ως διαδικασία κι ως εκ τούτου ο coach, ως εκείνο το πρόσωπο από το οποίο εφαρμόζεται, θα πρέπει να διακατέχεται στο μεγαλύτερο βαθμό από συναισθηματική νοημοσύνη. Θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυτογνωσία, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση και ικανότητα επιρροής. Εκτός όμως από το χαρακτηριστικό αυτό ένας coach θα πρέπει να έχει δεξιότητες

επικοινωνίας και να ακροάζεται προσεκτικά τους γύρω του και το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό του coach και του coaching αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς 110 φορές και η ικανότητα επικοινωνίας-προσεκτικής ακρόασης αναφέρθηκε 109 φορές. Όπως στην περίπτωση του mentoring έτσι και στην περίπτωση του coaching γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ανθρώπους μέσα από τη βοήθεια των οποίων θα μπορούν να λαμβάνουν την καθοδήγηση αλλά και την υποστήριξη που χρειάζονται σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με ευρήματα της Κωτή (2020) στην οποία η πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών (43 απαντήσεις), μεταξύ άλλων, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καθοδηγητή, αφορούσε στην παροχή συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Τόσο κατά τη διαδικασία του mentoring όσο και κατά τη διαδικασία του coaching, η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί βασικό πυλώνα αντιμετώπισης των καθημερινών δυσκολιών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

6.5 Οφέλη και δυσκολίες εφαρμογής του mentoring και του coaching

6.5.1 Mentoring

Το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με τα οφέλη που απορρέουν από το θεσμό του mentoring και του coaching αλλά και τα εμπόδια που υπονομεύουν την εφαρμογή τους. Όσον αφορά το θεσμό του mentoring και με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα οφέλη που απορρέουν σε μέτριο βαθμό. Η αποτίμηση των ωφελειών από τη μεριά των εκπαιδευτικών έγινε αξιοποιώντας 8 μεταβλητές και ο μέσος όρος των απαντήσεων για το σύνολο αυτών ήταν 3,29. Το εύρημα αυτό δεν παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση από τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω όσον αφορά την αντιληπτή σπουδαιότητα του mentoring για την οποία καταγράφηκε ομοίως χαμηλός μέσος όρος. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τη σημασία του mentoring και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν για τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Εάν θα πρέπει να γίνει αναφορά σε κάποιο όφελος, αυτό έχει να κάνει με την ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Αναφορά μπορεί να γίνει ακόμη στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στο χώρο της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη των στόχων του σχολείου διασφαλίζοντας την ποιότητα του παρεχόμενου έργου. Οι

συμμετέχοντες της έρευνας της Μητρογιάννη (2020) απάντησαν θετικά σε μεγάλο βαθμό για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο μέντορας στην οικοδόμηση αποτελεσματικού πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και για το ρόλο αυτού στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου.

Αυτό δείχνει ότι ο θεσμός του mentoring μπορεί να βοηθήσει πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση τη σχολική μονάδα. Σε αυτό υπάρχει λογική εξήγηση καθώς η επίτευξη των στόχων ενός σχολείου προϋποθέτει την ύπαρξη καλών συνεργατικών και επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τα εμπόδια που επιδρούν στην εφαρμογή του mentoring οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών. Για τον παράγοντα αυτό οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ένα μεγάλο ποσοστό (74,2%). Αναφορά, ωστόσο, θα πρέπει να γίνει και στην έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος όπου εντοπίστηκαν θετικές απόψεις από το 68,6% των ερωτώμενων. Για τα εμπόδια που επιδρούν στην εφαρμογή του mentoring καταγράφηκαν μετριοπαθείς απόψεις και είναι ξεκάθαρο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν τα εμπόδια όπως δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή του mentoring. Παρόλα αυτά δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι για να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο υποστήριξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει αυτοί να αφιερώνουν χρόνο και να συνεργάζονται μεταξύ τους έχοντας κοινούς στόχους, κοινά οράματα και κοινό χρονοδιάγραμμα. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι το mentoring και το coaching μπορούν να επηρεαστούν σημαντικά από την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και την μη επίδειξη πρόθεσης από τη μεριά των εκπαιδευτικών για να συνεργαστούν με τον μέντορα και τον καθοδηγητή (Riebschlieger & Cross, 2011).

6.5.2 Coaching

Για την περίπτωση του coaching τα αποτελέσματα έδειξαν ομοίως ότι μπορούν να προκύψουν πολλαπλά οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και τη σχολική μονάδα. Η Κωτή (2020) βρήκε ότι ο ρόλος του coaching για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός και αναγκαίος για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην προκείμενη περίπτωση, τα οφέλη γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς σε μέτριο βαθμό όπως ισχύει και με την περίπτωση του mentoring. Το εύρημα αυτό έχει συζητηθεί και σε άλλες έρευνες και δικαιολογήθηκε από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε

ένα δύσκολο έργο αλλά η ενασχόληση αυτών με το θεσμό του coaching είναι μικρή (Krell & Dana, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επωφεληθούν κυρίως μέσα από τη συμβολή του coaching στην ορθότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων με ιδιαίτερη έμφαση να δίνεται στην αντιμετώπιση κρίσεων. Το 55,3% των εκπαιδευτικών σύνδεσε στο μεγαλύτερο βαθμό τη διαδικασία του coaching με την αντιμετώπιση κρίσεων αλλά δεν μπορεί να παραληφθεί η συμβολή του θεσμού στη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τα εμπόδια που επιδρούν στην εφαρμογή του coaching οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών και στην έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος. Τόσο για την περίπτωση του mentoring όσο και την περίπτωση του coaching οι δύο αυτοί παράγοντες είναι οι πιο σημαντικοί. Στην περίπτωση του mentoring ο μέσος όρος για την έλλειψη διαθέσιμων χρόνου ήταν 3,91 και στην περίπτωση του coaching 3,90. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος για την έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος ήταν 3,78 και 3,86 (περίπτωση mentoring και coaching αντίστοιχα). Οι εκπαιδευτικοί με μικρή διαφορά έδειξαν ότι το coaching είναι μία διαδικασία η οποία μπορεί να επηρεαστεί σε μεγαλύτερο βαθμό από το mentoring. Συνεπώς, μπορεί να ειπωθεί ότι η καθοδήγηση και το coaching συνιστά μία περισσότερο γνώριμη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη διαδικασία του mentoring. Στην έρευνα του Λαγουδάκη (2019) ο πρώτος και βασικός παράγοντας που επηρεάζει την εφαρμογή του coaching είναι η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία, ο δεύτερος είναι η ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ο τρίτος αφορά στην ύπαρξη κακού επικοινωνιακού κλίματος στο σχολείο.

6.6 Συσχετίσεις

6.6.1 Συσχετίσεις με δημογραφικά

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας σχετίζονται με το mentoring και το coaching. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο δεν καθορίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα του mentoring, τα χαρακτηριστικά του μέντορα, τα οφέλη του mentoring και τα εμπόδια από τα οποία επηρεάζεται. Το φύλο επιδρά στη διαμόρφωση των απόψεων σχετικά με τη βοήθεια που μπορεί να παρέχει ένας μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο. Στην

έρευνα της Κωτή (2020) βρέθηκαν να διαφοροποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό του mentoring και του coaching ως προς το φύλο.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι η ηλικία σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό εφαρμογής του mentoring και τις απόψεις αυτών για ανάγκη που έχουν από υποστήριξη. Η ανάγκη υποστήριξης βρέθηκε να σχετίζεται και με τα έτη υπηρεσίας. Η αύξηση των ετών υπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού σηματοδοτεί και τη μείωση των κινήτρων να εμπλακεί στις διαδικασίες του mentoring λόγω πιθανότατα μείωσης εσωτερικών και εργασιακών κινήτρων. Άρα, οι εκπαιδευτικοί μικρής ηλικίας και με μικρή προϋπηρεσία έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστήριξη. Επιπλέον το φύλο δεν καθορίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα του coaching, τα χαρακτηριστικά του coach, τα οφέλη του coaching και τα εμπόδια από τα οποία επηρεάζεται. Τέλος, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δε σχετίζονται με τίποτα από τα παραπάνω.

6.6.2 Συσχετίσεις μεταξύ του mentoring και του coaching

Ενδιαφέροντα αποτελέσματα προέκυψαν από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στις μεταβλητές που αφορούν τις κατηγορίες «mentoring» και «coaching». Παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του μέντορα σε εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό κυρίως επίπεδο. Η κατανόηση των χαρακτηριστικών ενός μέντορα οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να δεχθούν εκπαιδευτική και επικοινωνιακή υποστήριξη, κυρίως δε, εκπαιδευτική. Ακόμη, όσο πιο πολύ αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του μέντορα τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι έχουν ανάγκη την υποστήριξη αυτού. Οι συσχετίσεις έδειξαν ακόμη ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που απορρέουν από το mentoring για το σχολείο και την υποστήριξη που μπορούν να λάβουν σε συναισθηματικό, εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα οφέλη που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί για το σχολείο συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την επικοινωνιακή υποστήριξη που μπορούν να λάβουν από τον μέντορα.

Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν σχετικά με το coaching και τα οφέλη αυτού για τους εκπαιδευτικούς αλλά και το σχολείο. Παρατηρήθηκε ότι τα αντιλαμβανόμενα

οφέλη συνδέονται στο μεγαλύτερο βαθμό με την επικοινωνιακή υποστήριξη και μετά με την εκπαιδευτική και τη συναισθηματική υποστήριξη, ότι δηλαδή παρατηρήθηκε και για περίπτωση των οφελών του mentoring. Αυτό δείχνει πρακτικά ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν το ρόλο του μέντορα και του καθοδηγητή με την ικανότητα αυτών να υποστηρίξουν επικοινωνιακά τους εκπαιδευτικούς. Άξιο επισήμανσης είναι ακόμη το γεγονός ότι υπάρχει στενή σύνδεση των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα αντιλαμβανόμενα οφέλη του coaching αλλά και του mentoring. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις δύο έννοιες και το περιεχόμενο αυτών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αυτό οφείλεται, μάλλον, στο γεγονός ότι οι δύο όροι (mentoring και coaching) συγχέονται συχνά μεταξύ τους ως αποτέλεσμα μη κατανόησης των διαφορών που έχουν κι ως αποτέλεσμα της περιορισμένης εφαρμογής τους. Έτσι, οι δύο θεσμοί καταλήγουν να γίνονται αντιληπτοί ως επάλληλοι, σχετιζόμενοι και εξαρτώμενοι.

6.7 Σύνοψη συμπερασμάτων

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με μετριοπάθεια για το σύνολο των ερωτήσεων και αυτό αποτελεί ένδειξη ότι ο θεσμός του mentoring και του coaching δεν αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί για τους δύο θεσμούς, τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτούς αλλά και τη σημαντικότητά τους. Η στάση των εκπαιδευτικών δε μπορεί να χαρακτηριστεί θετική, παρά μάλλον ουδέτερη και επιφυλακτική κι αυτό αποτελεί ένα ερευνητικό εύρημα το οποίο υποδηλώνει την αναγκαιότητα αναζήτησης τρόπων μέσα από τους οποίους οι ενστάσεις που κρατούν θα μπορέσουν να καμφθούν.

Παρά τη μετριοπαθή στάση των ερωτώμενων, ένα βασικό συμπέρασμα που προκύπτει έχει να κάνει με το γεγονός ότι υπάρχει ισχυρή σχέση στις απόψεις αυτών για τα οφέλη που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς από το coaching και τα οφέλη του mentoring για το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αντιλαμβάνονται το θεσμό του coaching και του mentoring με όμοιο τρόπο ως προς τα οφέλη που αυτοί μπορούν να έχουν για το περιβάλλον του σχολείου και τα μέλη του. Εκτιμάται ότι το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον μπορεί να υποστηριχθεί από τους δύο θεσμούς και είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι μέσα από αυτούς δύναται να διαμορφωθεί ένα ιδανικό υπόστρωμα για την εξέλιξη του. Οι δύο θεσμοί γίνονται αντιληπτοί ως προς τη σπουδαιότητα που έχουν από τους εκπαιδευτικούς και μεταξύ αυτών υπάρχει μια

αλληλένδετη σχέση που υποδηλώνει ότι ο ένας θεσμός επηρεάζει και καθοδηγεί τον άλλο. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή του coaching μπορεί να επιδράσει στην εφαρμογή του mentoring και το αντίθετο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την ισχυρή σχέση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στα αντιλαμβανόμενα εμπόδια που επηρεάζουν την εφαρμογή του coaching και του mentoring. Για τους εκπαιδευτικούς υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στα εμπόδια που υπονομεύουν την εφαρμογή των δύο θεσμών. Η υπονόμηση τους ενός θεσμού συνδέεται με τον άλλο.

Πρακτικά, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη εμποδίων εφαρμογής του coaching την ίδια στιγμή αντιλαμβάνονται ότι τα εμπόδια που μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή του mentoring δύνανται να έχουν όμοια επιρροή. Αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα γιατί αποτυπώνει το ρόλο που διαδραματίζουν οι δύο θεσμοί και το βαθμό στον οποίο γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα αντιληπτά οφέλη του mentoring για το σχολείο σχετίζονται με τα αντιληπτά οφέλη του coaching για αυτό. Τα οφέλη του mentoring φάνηκαν να σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί σε συναισθηματικό, εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό επίπεδο και με την υποστήριξη γενικά. Σε σχέση με το coaching βρέθηκε ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας κυρίως την επικοινωνιακή και συναισθηματική ανάγκη των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη σύνδεση των ωφελειών του mentoring και της ανάγκης που υπάρχει για υποστήριξη των εκπαιδευτικών, γεγονός που δείχνει ότι η λειτουργία του σύγχρονου σχολείου μπορεί να υποστηριχθεί περισσότερο από το θεσμό του mentoring.

Τα οφέλη του mentoring και του coaching είναι αναμφίβολα πολλά και σημαντικά αλλά η εφαρμογή τους προϋποθέτει την κατανόηση της σημασίας τους. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, ως άμεσα ωφελούμενοι, να παροτρυνθούν και να ενθαρρυνθούν από ανώτερα στελέχη (πχ διευθυντής) για να εμπλέκονται στις διαδικασίες που αφορούν τους δύο θεσμούς. Η εμπλοκή σε τέτοιες διαδικασίες προϋποθέτει την αποδοχή αυτών. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αύξηση των ατομικών συναντήσεων μεταξύ μεντόρων και καθοδηγητών και η πρόθεση κατάκτησης γνώσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας και ζωής, να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της καθοδήγησης αυτών από έμπειρους καθοδηγητές,

να γίνουν καλύτεροι ακροατές και περισσότερο ενεργητικοί. Καθοριστικός είναι ακόμη ο ρόλος του κράτους ο οποίος οφείλει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να μεριμνήσει για την εξέλιξή τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να ενταχθεί σχετικό μάθημα (πχ συμβουλευτική υποστήριξη) στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ώστε να γίνουν οι ίδιοι οι μέντορες των μαθητών και σταδιακά να αναγνωρίσουν τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν.

Τέλος, είναι απαραίτητο η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να υπεισέλθει στο φάσμα εφαρμογής νέων παιδαγωγικών μεθόδων και να γίνει μετάβαση από παλαιά μοντέλα, σε νέα, στα πλαίσια γνωστικής αναπλαισίωσης αλλά και εδραίωσης της ποιοτικής εκπαίδευσης σε νέους πυλώνες και νέες μορφές επαγγελματικών σχέσεων.

6.8 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις

6.8.1 Περιορισμοί

Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα (N=143) ήταν μικρό, γεγονός το οποίο καθιστά αδύνατο να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Παρόμοιους περιορισμός θέτει και η δειγματοληψία ευκολίας που εφαρμόστηκε. Όπως έγινε κατανοητό σε προηγούμενες ενότητες υπάρχει ανομοιογένεια ανάμεσα στους συμμετέχοντες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Από τη μία τα δεδομένα μπορεί να συλλέχθηκαν άμεσα αλλά από την άλλη δε μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι απασχολούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αξιοποίηση κάποιας άλλης μεθόδου δειγματοληψίας όπως για παράδειγμα η στρωματοποιημένη δειγματοληψία μπορεί να καθυστερούσε την έρευνα για τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων αλλά τα αποτελέσματα θα πληρούσαν βασικές προϋποθέσεις για να μπορούν να γενικευτούν. Ένας τρίτος περιορισμός αφορά στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Κατά την υλοποίηση της έρευνας δεν εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση προκειμένου να γίνει επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων. Η αξιοποίηση πλέον μεθόδων όπως για παράδειγμα η χρήση συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς θα έδινε τη δυνατότητα να γίνουν συγκρίσεις των αποτελεσμάτων και να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές ή ομοιότητες ώστε να διεξαχθούν περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα.

6.8.2 Προτάσεις

Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον στο άμεσο μέλλον να γίνουν παρόμοιες έρευνες προκειμένου να διερευνηθούν απόψεις εκπαιδευτικών για το mentoring και το coaching, τα οφέλη και τις προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο. Θα μπορούσε να πραγματοποιηθούν ερευνητικές προσπάθειες αξιοποιώντας ένα μεγαλύτερο δείγμα από ότι αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν απόψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο χώρο της ειδικής αγωγής, δεδομένου ότι ο χώρος αυτός είναι πιο δύσκολος από το χώρο της γενικής αγωγής και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μεγαλύτερη καθοδήγηση και υποστήριξη. Επέκταση της έρευνας θα μπορούσε να γίνει μέσα από τη διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα και από το εξωτερικό. Κάτι τέτοιο θα ήταν πρωτότυπο και θα έδινε τη δυνατότητα να παρατηρηθεί η θέση της χώρας και η σχέση της με τον θεσμό του mentoring και του coaching σε σχέση με άλλες χώρες και να καταγραφούν πιθανά προβλήματα και αδυναμίες.

Ακόμη, χρήσιμα και ξεχωριστά ευρήματα θα προσέφερε η διερεύνηση εκπαιδευτικών με συγκεκριμένη ειδικότητα για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με αυτή. Χαρακτηριστικά, εκτός από το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας θα μπορούσαν να γίνουν συσχετίσεις και με άλλα στοιχεία όπως για παράδειγμα το αν ένας εκπαιδευτικός εργάζεται σε αστική ή μη αστική περιοχή κλπ. Τέλος, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η μέθοδος της τριγωνοποίησης και μέσα από συνεντεύξεις να καταγραφούν οι απόψεις μεντόρων και καθηγητών για τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Η πρόταση αυτή θα μπορούσε να συμβάλλει στην καταγραφή των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών προς το θεσμό του mentoring και του coaching από διαφορετική οπτική γωνία. Οι θεσμοί του mentoring και του coaching βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο στην Ελλάδα και ως εκ τούτου οι ανωτέρω προτάσεις κρίνεται ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν σημαντικά στην εξέλιξη τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2017) Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης. *Mentoring impacts on professional development of teachers*. (19) Λαμία, Ελλάδα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας. <http://hdl.handle.net/11728/11520>

Αναστασίου, Α. Βαλκάνος, Ε. Φραγκούλης, Ι. & Ανδρούτσου, Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 7-24.

Αρβαντιδού, Σ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αρβαντιδού, Σ. & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, σ. 28-45.

Βαλάση, Δ. (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής - Mentoring*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/09/odhgos_mentoringtelikos.pdf

Βάρλα, Χ. (2017). *Η συμβολή του Coaching στην ανάπτυξη στελεχών και στη βελτίωση της απόδοσής τους στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Βλάχου, Σ. (2016). *Teacher training and mentoring: investigating the existing models, methods and attitudes in Greece*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βλάχου Ε., & Μάνεσης Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 77–91. <https://doi.org/10.12681/hjre.20495>

Βογιατζή, Α. (2015). *Απόψεις Φιλολόγων για την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεωργοπούλου, Χ. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μελέτη περίπτωσης* Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιάνναρου, Γ. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Η εισαγωγή του e-mentoring ως θεσμού υποδοχής-υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15, 92-110. <https://doi.org/10.12681/jode.16367>

Γλαράκη, Χ. (2014). *Ο Μέντορας ως θεσμός αρχικής στήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δάφκου, Β. (2014). *Οι προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μία έρευνα βασισμένη στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών, αλλά και στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δεληγιάννη, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι. Μία προκαταρκτική μελέτη για την εκαπίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 18-36.

Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης (2010). Ο θεσμός του μέντορα <http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/mentoras.pdf>

Ζάχος, Δ. Θ. (2010). *Δομή και σημασία της επιστημονικής εργασίας στους τομείς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο Δημήτρης Γληνός.

Θεοδώρου, Π. & Πετρίδου, Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στη επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 141-161.

ΙΜΕ- ΓΣΕΒΕΕ, (2015). Μέντορινγκ. Μια πρώτη προσέγγιση και οι καλές πρακτικές του. Αθήνα.

Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Κολιάδης, Ε.Α. (2002). Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών, Δ' Τόμος, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2015). Συμβουλευτική και εκπαίδευση. Mentoring και coaching: Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του μέντορα εκπαιδευτικών. Στο Γ. Κουγιουμτζής (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγικές εκφάνσεις συμβουλευτικής & προσανατολισμού* (σσ. 71-84). Αθήνα: Γρηγόρης.

Koutouzis, E. & Papazoglou, A. (2017). Transforming greek primary schools into learning organization. *ContemporaryEducationalLeadership* 4(1),21-35.

Κουτσούκος, Μ. (2021) *Η διδακτική καθοδήγηση / mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Koutsoukos, M. & Sipitanou, A. (2020). Applying mentoring in adult education: benefits for mentees, mentors and educational organizations. *Proceedings of ICERI 2020 Conference 9th-10th November 2020*

Κυριακάκης, Ι. (2019). *Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κωτή, Ε. (2020). *Μεντορισμός (mentoring) & επαγγελματική καθοδήγηση (coaching) στην εκπαίδευση: διασυνδέσεις με τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λαγουδάκης, Ν. (2019). *Η διαρκής καθοδήγηση (coaching) και ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού στα Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λασκαράτου, Α. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λουκά, Δ. & Κουγιουμτζής, Γ.Α. (2018). *Mentoring εκπαιδευτικών στο πεδίο της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ψυχικής υγείας των μαθητών Στο Κουγιουμτζής, Γ.Α. (επιμ) *Mentoring εκπαιδευτικών & διαστάσεις εφαρμοσμένης σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής*. Αθήνα : Γρηγόρης.*

Μακροπούλου, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τα προσδοκώμενα οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 156-174.

McLeod, J., & McLeod, J. (2020). (υπό έκδοση). *Δεξιότητες συμβουλευτικής για τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών και υποστήριξης του ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μανιάτη, Ε. & Μάσσου, Μ. (2016). Με στόχο την αυτορρύθμιση του νέου εκπαιδευτικού: αναδεικνύοντας το θεωρητικό πλαίσιο διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης στη σχολική μονάδα Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, (8), 150-157.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαυρογιώργος Γ., (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Παράλληλα Κείμενα για τη Θ.Ε. ΕΚΠ62 (2005), (σελ. 86-103). Πάτρα. ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου(επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Μέξια, Α. (2018). *Διερεύνηση των διαφορετικών προσεγγίσεων στην έννοια του μέντορα. Η περίπτωση της εφαρμογής του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μητρογιάννη, Γ. (2020). *Διερεύνηση των απόψεων Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την αξιοποίηση του Mentoring στο πλαίσιο της άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) Μέντορας. Στο *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαραλός, Γ. (2016). Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για τον θεσμό του Μέντορα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (schoolbased)* (σσ. 61 - 69). Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπουρνή, Ε. (2007). *Ο διευθυντής ως μέντορας: Απόψεις διευθυντών και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ντιλούδη, Μ. (2020). *Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση του μέντορινγκ στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παγούνη, Β. (2019). *Το coaching ως μέσο συνεργασίας και αποτελεσματικότητας στη Δημόσια Διοίκηση- Προκλήσεις στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Παπάνης, Ε., Καραμπάση, Α. & Μπαλάσα, Ε. (2017). *Εισαγωγή στην Προπονητική (Coaching)* Αθήνα : Σιδέρης.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Πετράς Χαράλαμπος, (2015). Η τέχνη του coaching. Εισαγωγή στη θεωρία & πρακτική της Coaching Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις iWrite

Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). Exploring the beliefs of primary education teachers regarding the contribution of mentoring in schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201-213.

Σεδίκος, Δ. (2020). *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα . Απόψεις εκαπιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2016). Coaching vs Mentoring: Ποιά η διαφορά; Ανακτήθηκε από: http://www.postgrad-esp.ppp.uoa.gr/fileadmin/postgrad-esp.ppp.uoa.gr/uploads/Coaching_vs_Mentoring.pdf

Σοφός, Α. (2015) *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σοφός, Α. & Κασσίμη, Μ. (2015). Mentoring και Εθελοντική Εργασία στην Εκπαιδευτική Διαδικασία http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue9-10/1_paper-%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%9F%CE%A3-OK.pdf

Τρίκας, Μ. (2017). *Ο ρόλος του Μέντορα και η Καθοδήγηση ως μοχλός για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 3ης Περιφέρειας του Νομού Εύβοιας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Τρίκας, Μ. & Κασσιμάτη, Α. (2018). Η σημασία και ο ρόλος του μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 6 (3), 8-27.

Χαρίση, Ε. (2021). *Ο ρόλος του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χασιώτη, Α. (2019). *Το μέντορινγκ στην εκπαίδευση ενηλίκων: διερεύνηση της αναγκαιότητας και χρησιμότητας του θεσμού μέσα από τις απόψεις των στελεχών και των εκπαιδευτών ενηλίκων των ΚΕΚ*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονία.

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.

Achinstein, B. & Athanases, S (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teacher and Teaching Education*, 21(7), 843-862.

Ambrosetti, A. (2012). *The impact of preparing mentor teachers for mentoring*. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544481.pdf>

Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-41.

Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education* 35(6), 42-55.

Andrews, I. (1987). *Induction programmes: staff development opportunities for beginning and experienced teachers*, in Wideen, M.F., Andrews, I., Staff development for school Improvement-A focus on the teacher, Sussex, The Falmer Press.

APEC. (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education.

Athanases, S., Abrams, J., Gordon J., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S., & Totaro, S. (2008) Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Curriculum Studies*, 40(6), 743-770. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270701784319>

Bond, C. & Seneque, M (2012). Conceptualizing coaching as an approach to management and organizational development. *Journal of Management Development*, 32 (1), 57 – 72.

Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719-739.

Brooks, V. & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Buell, C. (2004). Models of mentoring in communication. *Communication Review*, 53(1), 56-73.

Bullough, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership Learning*, 20 (1), 57-74.

Caldwell, B. J., & Carter, E. M. A. (1993). *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London: The Falmer Press.

Cameron, M. (2007). *Learning to teach: a literature review of induction theory and practice*. New Zealand: New Zealand Teachers Council.

Carruthers, J. (1993). 'The Principles and Practices of Mentoring', in: Caldwell., B.J. & Carter, E.M.A. (Eds) *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: Falmer Press

CEDEFOP (2013). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf

CIPD (2009). https://www.cipd.co.uk/Images/annual-review_2009-10_tcm18-11766.pdf

Chatur, F. ,Taylor, M, & Straus, S.E. (2009). Issues in the Mentor–Mentee Relationship in Academic Medicine: A Qualitative Study. *Academic Medicine*, 84(1), 135-139.

https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2009/01000/Issues_in_the_Mentor_Mentee_Relationship_in.36.aspx

- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs A Mentor*. UK:CIPD
- Coutu D. & Kauffman C. (2009). What Can Coaches Do for You. *Harvard Business Review, Research Report*.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων- εκδ. Έλλην.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Education Leadership*, 60(8), 7–13.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- DuBrin, A.J. (1998) *Leadership research finding: Practice and skills*. Boston: Mifflin Company
- 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.
- Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. The State of Queensland: Department of Education, Training and Employment.
- EMCC (2018). Coaching Guide <https://emccgreece.gr/wp-content/uploads/2021/05/HCA-COACHING-GUIDE.pdf>
- Evered, R.D. & Selman, J.C. (1989). Coaching and the art of management. *Organizational Dynamics*, 18 (2), 16-32. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(89\)90040-5](https://doi.org/10.1016/0090-2616(89)90040-5)
- Fletcher, S. & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.
- Frykholm, J. (2005). A Distributed Model For Teacher Mentoring: Broadening the Learning Community. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ947960.pdf>
- Gallwey, T. (2009). *The Inner Game of Stress: Outsmart Life's Challenges, Fulfill Your Potential, Enjoy Yourself*. New York: Random House

Garza, R. (2012). Initiating Opportunities to Enhance Preservice Teachers' Pedagogical Knowledge: Perceptions about Mentoring At-Risk Adolescents. *Journal of Urban Learning, Teaching and Research*, 8, 26-35.

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

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

Grant, A. M. (2011). Is it time to REGROW the GROW model? Issues related to teaching coaching session structures. *The Coaching Psychologist*, 7(2), 118–126.

Green-Powell, P. (2012). The rewards of mentoring. *US-China Education Review*, B(1), 99- 106.

EMCCGREECE, HCA- CoachingGuide, (2018). Ένας οδηγός για στελέχη που θέλουν να αξιοποιήσουν το coaching. <https://emccgreece.gr/wp-content/uploads/2021/05/HCA-COACHING-GUIDE.pdf>

Hahs- Vaughn, D. & Scherff, L. (2008) Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 21-53.

Hay, J. (1997). Transformational mentoring: using transactional analysis to make a difference. *Transactional Analysis Journal*, 27(3), 158–167. <http://doi:10.1177/036215379702700303>

Hansford, B., Tennent, L., Ehrich, L.C. (2003) Educational Mentoring: Is it worth the effort? . *Education, Research and Perspectives*, 30(1), 42-75.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.

Hobson, A. and Sharp, C. (2005). Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers, *School Leadership and Management*, 25, (1), 25-42.

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

Hobson, A.J., Maxwell, B., Stevens, A., Doyle, K., & Malderez, A. (2015). *Mentoring and coaching for teachers in the further education and skills sector in England: Full report*. London: Gatsby Charitable Foundation. <http://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/mentoring-full-report.pdf>

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771-783.

Hunt, J. M. & Weintraub, J. R. (2002). How coaching can enhance your brand as a manager. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 39-44.

Ingersoll, R.M & Smith, T.M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.

Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (8), 201-233.

Johnson, S. M. & Kardos, S. M. (2005). Bridging the generation gap. *Educational Leadership*, 62(8), 8-14.

Johnson, W. B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behavior*, 13(2), 127-151. http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1302_02

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A guide for learners and teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company.

Krell, D. & Dana, N. (2011). Facilitating action research: A study of coaches, their experiences, and their reflections on leading teachers in the process of practitioner inquiry. *Professional Development in Education* 38(5), 1-18.

Kwan, T. & Lopez-Real, F. (2006). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33 (3), 275–287.

Little, J.W. (1990) 'The mentor phenomenon and the social organisation of teaching', in: *Review of Research in Education*. Washington D.C: American Educational Research Association.

Lord, P., Atkinson, M., & Mitchell, H. (2008). *Mentoring and coaching for professionals: A study of the research evidence* National Foundation for Educational Research

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

McConnell, K. & Geesa, R.L. & Lowery, K. (2019). Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86-101. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2018-0043>

McKimm, J., Jollie C., and Hatter M. (2007). *Mentoring: Theory and Practice* (London: NHSE / Imperial College School of Medicine), 2007. http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Mentoring_Theory_and_Practice.pdf

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C. and Harland, J. (2005). *Professional Development for Teachers Early in Their Careers: an Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme* (DfES Research Report 613).

MTD Training (2010) *Coaching & mentoring* <https://bookboon.com/en/coaching-and-mentoring-ebook?mediaType=ebook>

Nigah, N., Davis, A.J., & Hurrell, S. A. (2012). The impact of buddying on psychological capital and work engagement: an empirical study of socialization in the professional services sector. *Thunderbird International Business Review*, 54(6), 891-905.

Nilsson, P. & Driel, J. V. (2010). Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1309–1318.

Norhasni Z., A., & Aminuddin H., (2012). A review of effective mentoring practices for mentees development. *Journal of Studies in Education* Vol. 2, (1), 80-84.

O'Mahony, G. R. & Matthews, R. J. (2005). *A Climate of Mentoring: Building Teams for School Improvement*. Heatherton Victoria: Hawker Brownlow Education.

Parsloe, E. (1999). *The Manager as Coach and Mentor*. CIPD Publishing

Popper, M. & Lipshitz, R (1992). Coaching on leadership. *Leadership & Organization Development Journal* DOI:[10.1108/01437739210022865](https://doi.org/10.1108/01437739210022865)

Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor Functions and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-550.

Renshaw, P. (2008). Lifelong learning A framework for mentoring

Riebschleger, J. & Cross, S. (2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(1), 65-82.

Roberts, A (1999). Homer's Mentor: Duties fulfilled or misconstrued Ανακτήθηκε από [Homer's Mentor - Duties Fulfilled or Misconstrued \(nickols.us\)](http://nickols.us/Homer's%20Mentor%20-%20Duties%20Fulfilled%20or%20Misconstrued)

Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.

Sanyal, Ch. (2017). The Effective Mentor, Mentee and Mentoring Relationship. In D. A. Clutterbuck, F. Kochan, L.G. Lunsford, N. Dominguez & J. Haddock-Millar (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring* (pp. 143-155). SAGE Publications.

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=4o32DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=mentoring+%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7&ots=wWyExiLJbJ&sig=Dry3o4tSUjnCxfEOXss_iPOmmDk&redir_esc=y#v=onepage&q=mentoring%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE

[%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7&f=false](#)

Scoular, A. (2009). *How do you pick a coach?* Harvard Business Review, Research Report.

Shanks, R. (2017). Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6 (3), 158-163. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2017-0045>

Slater, S. F. & Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59 (3), 63-74.

Stansbury, K. & Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*. Knowledge Brief.

Stanulis, R.N. & Floden, R.E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60 (2), 112-122.

Straus, S. E. MD; Johnson, M. O.; Marquez, C.; Feldman, M. (2013). Characteristics of Successful and Failed Mentoring Relationships A Qualitative Study Across Two Academic Health Centers, *Academic Medicine*, 88 (1), 82-89. https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2013/01000/Characteristics_of_Successful_and_Failed_Mentoring.27.aspx

Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching And Teacher Education*, 20(1), 47-57.

Thompson, J. (1999). The World of the Entrepreneur – A New Perspective, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 11, No, 6, pp. 209-224.

Valeni, M., & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competencies of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), 373-384.

Veenman, S., De Laat, H. & Staring, C. (1998). Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers. *Journal of In-Service Education*, 24 (3), 411-431.

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

Warman, A. & Jackson, E. (2007). Recruiting and retaining children and families' social workers: the potential of work discussion groups. *Journal of Social Work Practice*, 21(1), 35-48.

Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose: The principles and practice of coaching and leadership* (4th ed.). London: Nicholas Brealey

Williams, P. (2003). The potential perils of personal issues in coaching. The continual debate: Therapy or Coaching? What every coach MUST know! *International Journal of Coaching in Organizations*, 2(2), 21-30.

Wilson, C. (2012). What is coaching? Answering your questions www.performancecoachtraing.com

Wong, H. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-55.

Zachary L. (2000). *The Mentor's Guide : Facilitating effective Learning Relationships*, San Francisco CA, Jossey-Bass publishers

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία και διερευνώ την *μεντορική σχέση και καθοδήγηση, τα οφέλη και τις προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο*. Το θέμα εξετάζεται στα πλαίσια παρακολούθησης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι καθοριστική ώστε να εξαχθούν πολύτιμα ευρήματα για το χώρο της εκπαίδευσης.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Κλεοπάτρα Ζολώτα

zolotakleo@yahoo.com

A. Δημογραφικά στοιχεία

A.1 Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

A.2 Ηλικία:

έως 30 31- 40 41-50 51- 60 61+

A.3 Έτη υπηρεσίας:

Έως 5 6-10 11-20 21-30 31+

A.4 Σχέση εργασίας:

Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

B. Mentoring

Πριν απαντήσετε στις ερωτήσεις, θα ήθελα να διαβάσετε τον ορισμό του mentoring.
Mentoring: Η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο με αυξημένη εργασιακή εμπειρία και γνώση δεσμεύεται να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει σε θέματα καριέρας τον προστατευόμενο, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

B.1 Πόσο απαραίτητο θεωρείτε το mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού; **(Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5)**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

B.2 Σε ποιο βαθμό, θεωρείτε ότι εφαρμόζεται το mentoring στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, έστω και ατύπως; **(Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5)**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

B.3 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντική είναι η βοήθεια ενός μέντορα για τους εκπαιδευτικούς, σε συναισθηματικό-διδακτικό-επικοινωνιακό επίπεδο; **(Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5)**

Συναισθηματικό επίπεδο					
1	Ηθική υποστήριξη	1	2	3	4 5
2	Βοήθεια στη διαχείριση της τάξης	1	2	3	4 5
3	Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ενθάρρυνση	1	2	3	4 5
4	Διαχείριση γονέων	1	2	3	4 5
5	Διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα	1	2	3	4 5
Διδακτική υποστήριξη					
6	Βοήθεια στη δόμηση διδακτικών στρατηγικών και μεταδοτικότητας	1	2	3	4 5
7	Εμπλουτισμός διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων	1	2	3	4 5
8	Βοήθεια στην ανάπτυξη κινήτρων στο μαθητικό πληθυσμό	1	2	3	4 5
9	Κάλυψη εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών	1	2	3	4 5
10	Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών- Δημιουργία διδακτικών σεναρίων	1	2	3	4 5
Επικοινωνιακό επίπεδο					
11	Επικοινωνία εκπαιδευτικών - μαθητών	1	2	3	4 5
12	Επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων	1	2	3	4 5
13	Επικοινωνία εκπαιδευτικών μεταξύ τους	1	2	3	4 5
14	Διευκόλυνση συνεργασιών στη σχολική μονάδα	1	2	3	4 5
15	Δόμηση επαγγελματικής αυτονομίας	1	2	3	4 5

B.4 Σε ποιο βαθμό, εκτιμάτε ότι εσείς προσωπικά, έχετε βοηθηθεί στην επαγγελματική σας πορεία από: **(Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5)**

1	Παλαιότερους συναδέλφους	1	2	3	4	5
2	Το διευθυντή του σχολείου	1	2	3	4	5
3	Εξωτερικούς συμβούλους/coaches	1	2	3	4	5

B.5 Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στην εργασιακή φάση που διανύετε χρειάζεστε περισσότερη υποστήριξη ως προς τα ακόλουθα; **(Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5)**

1	Σε παιδαγωγικό – διδακτικό επίπεδο	1	2	3	4	5
2	Σε συναισθηματικό επίπεδο	1	2	3	4	5
3	Σε επικοινωνιακό επίπεδο	1	2	3	4	5

B.6 Κατά την άποψή σας, ποια 3 από τα παρακάτω χαρακτηριστικά κρίνετε ότι είναι απαραίτητα για έναν αποτελεσματικό μέντορα; Επιλέξτε 3 χαρακτηριστικά, ιεραρχώντας τις απόψεις σας, δίνοντας 1 στο πιο σημαντικό

1	Καθοδηγητής	
2	Σύμβουλος	
3	Εμπνευστής	
4	Συμπαράστατης	
5	Επιμορφωτής	
6	Επιβλέπων	
7	Αξιολογητής	
8	Πρότυπο εργασίας	
9	Πρωθητής καινοτομιών	
10	Κριτικός φίλος	
11	Διευκολυντής συνεργασίας	

B.7 Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο μέντορας πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω; **(Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5)**

1	Παιδαγωγική κατάρτιση	1	2	3	4	5
2	Γνώσεις ψυχολογίας	1	2	3	4	5
3	Διδακτική μεθοδολογία	1	2	3	4	5
4	Διοικητικές γνώσεις	1	2	3	4	5
5	Μεγάλη διδακτική εμπειρία	1	2	3	4	5
6	Πιστοποίηση στις ΤΠΕ	1	2	3	4	5
7	Μεταπτυχιακές/Διδακτορικές σπουδές	1	2	3	4	5
8	Συγγραφικό/ερευνητικό έργο	1	2	3	4	5
9	Επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων	1	2	3	4	5

B.8 Βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας, σε ποιο βαθμό τα άτομα που ως μέντορες είτε σας βοήθησαν προσωπικά στην καριέρα σας είτε έχετε δει να βοηθούν άλλους συναδέλφους στο σχολείο, διαθέτουν τα παρακάτω: **(Σε πολύ μικρό βαθμό=1, Σε**

μικρό βαθμό=2, Σε μέτριο βαθμό=3, Σε μεγάλο βαθμό=4, Σε πολύ μεγάλο βαθμό=5)

1	Ικανότητα συνεργασίας	1	2	3	4	5
2	Οραμα- έμπνευση	1	2	3	4	5
3	Διορατικότητα	1	2	3	4	5
4	Αφοσίωση	1	2	3	4	5
5	Προθυμία για παροχή βοήθειας	1	2	3	4	5
6	Μεταδοτικότητα	1	2	3	4	5
7	Οργανωτικότητα	1	2	3	4	5
8	Διαλλακτικότητα και ευελιξία	1	2	3	4	5

B.9 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η διαδικασία του mentoring ωφελεί μια σχολική μονάδα σε σχέση με τα παρακάτω; (**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5**)

1	Επιτυγχάνονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας και η ποιότητα του παρεχόμενου έργου	1	2	3	4	5
2	Αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
3	Αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή	1	2	3	4	5
4	Επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή διαχείριση του προσωπικού της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
5	Επιλύονται προβλήματα που ανακύπτουν στο χώρο της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
6	Η αποκτημένη εμπειρία παραμένει στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
7	Υποστηρίζεται η βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
8	Ενισχύονται οι καινοτομίες στο χώρο της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5

B.10 Αναφορικά με τα εμπόδια στην εφαρμογή του mentoring, βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας (είτε αφορά στη σχέση που εσείς προσωπικά αναπτύξατε με κάποιον άλλο συναδέλφο που σας βοήθησε είτε αφορά στη σχέση μεταξύ άλλων συναδέλφων στο σχολείο σας), σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι συμβαίνουν τα παρακάτω; (**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5**)

1	Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
2	Έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος	1	2	3	4	5
3	Ασυμβατότητα ειδικότητας μέντορα-εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
4	Λανθασμένη επιλογή μέντορα	1	2	3	4	5
5	Ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	1	2	3	4	5
6	Έλλειψη διάθεσης για συνεργασία	1	2	3	4	5
7	Ασάφειες σχετικά με τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του μέντορα και των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
8	Προσωπικότητα και χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
9	Εσφαλμένες προσδοκίες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
10	Υποψία αξιολόγησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
11	Κακό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5

Γ. Coaching

Πριν απαντήσετε στις ερωτήσεις, θα ήθελα να διαβάσετε τον ορισμό του coaching.
Coaching: Η τέχνη να διευκολύνεις την ανάπτυξη ενός άλλου ατόμου, βοηθώντας το να θέσει και να υλοποιήσει τους επαγγελματικούς στόχους του.
 Ο coach δύναται να προέρχεται από το χώρο του σχολείου ή να είναι εξωτερικός σύμβουλος

Γ.1 Πόσο απαραίτητο θεωρείτε το coaching στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού; **Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5)**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Γ.2 Σε ποιο βαθμό, θεωρείτε ότι εφαρμόζεται το coaching στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, έστω και ατύπως; **Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5)**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Γ.3 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς από έναν έμπειρο σύμβουλο (coach) μπορεί να ευνοήσει τους εκπαιδευτικούς ως προς τα παρακάτω; **(Σε πολύ μικρό βαθμό=1, Σε μικρό βαθμό=2, Σε μέτριο βαθμό=3, Σε μεγάλο βαθμό=4, Σε πολύ μεγάλο βαθμό=5)**

1	Επαγγελματική εξέλιξη	1	2	3	4	5
2	Ενδυνάμωση	1	2	3	4	5
3	Ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
4	Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένα στους στόχους και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
5	Συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη	1	2	3	4	5
6	Βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικών-μαθητών	1	2	3	4	5
7	Βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
8	Ορθότερη αντιμετώπιση σχολικών προβλημάτων	1	2	3	4	5
9	Σχεδιασμός νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	5
10	Καθοδήγηση σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης	1	2	3	4	5
11	Παροχή κινήτρων αναστοχασμού σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους	1	2	3	4	5
12	Προώθηση της ομαδικότητας στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5

Γ.4 Τι από τα παρακάτω οφείλει να διαθέτει ένας σύμβουλος (coach) για να προσφέρει αποτελεσματικά τις υπηρεσίες του στην εκπαίδευση; Επιλέξτε 3 χαρακτηριστικά, ιεραρχώντας τις απόψεις σας, δίνοντας 1 στο πιο σημαντικό

Γ.5 Σε τι κρίνετε την	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 60%;">Επαγγελματική Εμπειρία</td> <td style="width: 35%;"></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Εμπιστευτικότητα</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Ενδιαφέρον και αποδοχή για τον συμβουλευόμενο</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Ικανότητα επικοινωνίας- προσεκτική ακρόαση</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Συναισθηματική Νοημοσύνη (αυτοέλεγχο-αυτογνωσία-ενσυναίσθηση-ικανότητα επιρροής)</td> <td></td> </tr> </table>	1	Επαγγελματική Εμπειρία		2	Εμπιστευτικότητα		3	Ενδιαφέρον και αποδοχή για τον συμβουλευόμενο		4	Ικανότητα επικοινωνίας- προσεκτική ακρόαση		5	Συναισθηματική Νοημοσύνη (αυτοέλεγχο-αυτογνωσία-ενσυναίσθηση-ικανότητα επιρροής)		βαθμό ότι μέσα από καθοδήγηση
1	Επαγγελματική Εμπειρία																
2	Εμπιστευτικότητα																
3	Ενδιαφέρον και αποδοχή για τον συμβουλευόμενο																
4	Ικανότητα επικοινωνίας- προσεκτική ακρόαση																
5	Συναισθηματική Νοημοσύνη (αυτοέλεγχο-αυτογνωσία-ενσυναίσθηση-ικανότητα επιρροής)																

(coaching) των εκπαιδευτικών δύνανται να προκύψουν τα παρακάτω οφέλη για τη σχολική μονάδα; (**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5**)

1	Καλύτερη προσαρμογή των μαθητών	1	2	3	4	5
2	Διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3	Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα	1	2	3	4	5
4	Αποδοχή της διαφορετικότητας	1	2	3	4	5
5	Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
6	Καλύτερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών	1	2	3	4	5
7	Ορθότερη επίλυση προβλημάτων των μαθητών	1	2	3	4	5
8	Καλύτερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων	1	2	3	4	5
9	Αντιμετώπιση κρίσεων (πχ σχολικός εκφοβισμός)	1	2	3	4	5

Γ.6 Αναφορικά με τα εμπόδια στην εφαρμογή του coaching, βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας (είτε αφορά στη σχέση που εσείς προσωπικά αναπτύξατε με κάποιον coach είτε αφορά στη σχέση που αφορά άλλους συναδέλφους στο σχολείο σας), σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι συμβαίνουν τα παρακάτω; (**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5**)

1	Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
2	Έλλειψη κοινού χρονοδιαγράμματος	1	2	3	4	5
3	Ασυμβατότητα ειδικότητας coach-εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
4	Λανθασμένη επιλογή coach	1	2	3	4	5
5	Κακό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
6	Έλλειψη διάθεσης για συνεργασία	1	2	3	4	5
7	Ασάφειες σχετικά με τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του coach και των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
8	Προσωπικότητα και χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
9	Εσφαλμένες προσδοκίες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
10	Υπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	1	2	3	4	5
11	Υποψία αξιολόγησης των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο σας.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΜΙΚΡΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα σε ποσοτικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για τις οποίες βρέθηκε να υπάρχει πολύ μικρή σχέση.

Γενική υποστήριξη και υποστήριξη σε συναισθηματικό-εκπαιδευτικό-επικοινωνιακό επίπεδο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο έχουν βοηθηθεί οι ίδιοι στην επαγγελματική τους πορεία σχετίζονται θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την βοήθεια που προσφέρει ένας μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο ($r=,255$), σε εκπαιδευτικό επίπεδο ($r=,240$) και σε συναισθηματικό επίπεδο ($r=,201$). Οι τρεις σχέσεις είναι πολύ μικρής έντασης και σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 με εξαίρεση την περίπτωση που αφορά τις απόψεις για τη βοήθεια του μέντορα σε συναισθηματικό επίπεδο (επίπεδο σημαντικότητας = 0,05).

Ανάγκη υποστήριξης και υποστήριξη σε συναισθηματικό-εκπαιδευτικό-επικοινωνιακό επίπεδο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα υποστήριξης αυτών σχετίζονται σε μικρό βαθμό με τις απόψεις αυτών για τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο μέντορας σε επικοινωνιακό ($r=,310$), σε εκπαιδευτικό ($r=,301$) και σε συναισθηματικό επίπεδο ($r=,256$). Οι σχέσεις είναι μικρής έντασης σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Ανάγκη υποστήριξης και γενική υποστήριξη

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα υποστήριξης αυτών σχετίζονται σε μικρό βαθμό με τις απόψεις αυτών για την γενική υποστήριξη που έχουν λάβει στην επαγγελματική τους πορεία ($r=,279$). Ανάμεσα στις δύο μεταβλητές υπάρχει συσχέτιση αλλά όχι σε ιδιαίτερα σημαντικό βαθμό.

Υποστήριξη συναδέλφων από μέντορες και υποστήριξη σε συναισθηματικό-επικοινωνιακό επίπεδο, γενική υποστήριξη

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι έχουν βοηθηθεί οι συνάδελφοί τους από μέντορες σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την υποστήριξη που έχουν δεχθεί κατά την επαγγελματική τους πορεία ($r=,396$). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν το βαθμό υποστήριξης των συναδέλφων τους σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας σε επικοινωνιακό επίπεδο ($r=,203$) αλλά και τη βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας σε συναισθηματικό επίπεδο ($r=,196$). Οι δύο τελευταίες συσχετίσεις είναι σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 και είναι πολύ μικρές ως προς την ένταση.

Εμπόδια εφαρμογής mentoring και ανάγκη υποστήριξης

Υπάρχει πολύ μικρή σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που επηρεάζουν την εφαρμογή του mentoring και τις απόψεις αυτών για ανάγκη υποστήριξης (,179). Η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Εμπόδια εφαρμογής coaching και ανάγκη υποστήριξη

Παρατηρείται και θετική σχέση σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05, πολύ μικρής έντασης, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη που έχουν οι ίδιοι για υποστήριξη (r=,218).

Οφέλη για το σχολείο από το coaching και γενική υποστήριξη, ανάγκη υποστήριξης, υποστήριξη συναδέλφων

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που απορρέουν από το coaching για το σχολείο σχετίζονται θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη που έχουν οι ίδιοι για υποστήριξη (r=,275), με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη που έχουν λάβει οι συναδέλφοι τους από κάποιο μέντορα (r=,254) και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη που έχουν λάβει οι ίδιοι γενικά (r=,229). Οι τέσσερις παραπάνω σχέσεις είναι θετικές και μικρής έντασης σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 32 Αποτελέσματα συσχετίσεων Spearmanrhotest

Γενική_υποστήριξη	Συναισθηματική_υποστήριξη	,201*
Γενική_υποστήριξη	Εκπαιδευτική_υποστήριξη	,240**
Γενική_υποστήριξη	Επικοινωνιακή_υποστήριξη	,255**
Ανάγκη_υποστήριξη	Συναισθηματική_υποστήριξη	,256**
Ανάγκη_υποστήριξη	Εκπαιδευτική_υποστήριξη	,301**
Ανάγκη_υποστήριξη	Επικοινωνιακή_υποστήριξη	,310**
Ανάγκη_υποστήριξη	Γενική_υποστήριξη	,279**
Mentor_υποστήριξη_συναδέλφων	Συναισθηματική_υποστήριξη	,196*
Mentor_υποστήριξη_συναδέλφων	Επικοινωνιακή_υποστήριξη	,203*
Mentor_υποστήριξη_συναδέλφων	Γενική_υποστήριξη	,396**
Mentoring_εμπόδια	Ανάγκη_υποστήριξη	,179*
Coaching_εμπόδια	Ανάγκη_υποστήριξη	,218**
Coaching_οφέλη_σχολείο	Γενική_υποστήριξη	,229**
Coaching_οφέλη_σχολείο	Ανάγκη_υποστήριξη	,275**
Coaching_οφέλη_σχολείο	Mentor_υποστήριξη_συναδέλφων	,254**