



ΜΕΝΤΟΡΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ

ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ

ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

ΧΑΝΙΩΤΗ ΜΑΡΟΥΣΩ

Η ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΥΠΟΒΛΗΘΗΚΕ ΠΡΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αναζήτησε τους παράγοντες της μεντορικής σχέσης, που συσχετίζονται με εκείνους της διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, καθώς και οι δύο διοικητικές αυτές παράμετροι, που εφαρμόζονται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας μας, προσμετρούν θετικά στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός σχολικού οργανισμού και στην βελτίωση της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας. Ο θεσμός του μέντορα επιδρά θετικά στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και άρα στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας και για αυτό η διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με την Καθοδήγηση ή Μέντορινγκ, ιδίως από τη δεκαετία του 1990 και μετά. Η παρούσα έρευνα εστίασε εκτός των άλλων στην επίδραση που ασκούν στην μεντορική και στο σχολικό κλίμα οι αντιστάσεις, που τυχόν συναντά ο θεσμός του μέντορα κατά την εφαρμογή και υλοποίηση του, ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Η επίδραση αυτή των αντιστάσεων μελετήθηκε στην παρούσα, μέσα από την άποψη των άμεσων αποδεκτών, δηλαδή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας.

Λέξεις-κλειδιά

Μεντορική καθοδήγηση, εκπαιδευτικο-κοινωνικές αντιστάσεις, σχολικό κλίμα.

Abstract

This research sought the factors of mentoring relationship which are associated with those of the configuration of school climate, because both of these administrative parameters which are applicable to the modern educational environment of our country, count positively to improving the effectiveness of a school organization and to improving the quality of the school environment and teaching. Mentoring positively affects the school climate and hence the effectiveness of a school unit and for that reason the international literature has particularly dealt with the Guidance or mentoring, especially from the 1990s onwards. This study focused except them, focuses to the resistors or obstacles that mentoring meets in the application or implementation of it, a matter which has not been adequately investigated. The effect of the resistors was studied through the opinions and beliefs of the teachers of education in our country.

Keywords

Mentors guidance, socio – educational resistance, school climate.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

Βεβαιώνω ότι η παρούσα διδακτορική διατριβή είναι αποτέλεσμα δικής μου δουλειάς και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Στις δημοσιευμένες ή μη πηγές που αναφέρω έχω παραθέσει τις πηγές τους στο τμήμα της βιβλιογραφίας.

AUTHOR'S STATEMENT

I assure you that this dissertation is the result of my own work and is not a product of copying. I have listed the sources of published or non-published work that I have mentioned in my dissertation in the bibliography section.

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
1.1. Το ερευνητικό πρόβλημα.....	13
1.2. Η σημασία του ερευνητικού προβλήματος.....	16
1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	23
1.4. Υπόθεση της έρευνας.....	25
1.5. Εννοιολόγηση των βασικών όρων της έρευνας	25
1.5.1. Η έννοια Μεντορική Καθοδήγηση ή μέντορινγκ.....	26
1.5.2. Το μεντορικό έργο.....	30
1.5.3. Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές αντιστάσεις.....	33
1.6. Στοχευμένη αναφορά ερευνών.....	37
1.7. Σύνοψη.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	
Α. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	49
2.1. Ιστορία ερευνητικού προβλήματος.....	49

2.1.1. Ο ρόλος της Μεντορικής Καθοδήγησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	52
2.1.2. Η σχέση-συνεργασία μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου	57
2.1.3.Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία: έννοια και σχέση τους με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος	63
2.1.4. Η λογοδοσία στην εκπαίδευση και οι εκλογικεύσεις της.....	67

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.2. Θεωρητική βάση του ερευνητικού προβλήματος.....	69
2.2.1. Θεωρίες για την Μεντορική Καθοδήγηση.....	70
2.2.2. Μοντέλα Μεντορικής Καθοδήγησης.....	73
2.2.3. Το έργο της Μεντορικής Καθοδήγησης.....	87
2.2.4 Μέντορας: ρόλοι και δεξιότητες.....	94
2.2.5. Η προώθηση του Σχολικού Κλίματος/ Κουλτούρας.....	104

Γ. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

2.3.Η πορεία της εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα	111
2.4. Οι θεσμοί του σχολικού συμβούλου και του μέντορα στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.....	115
2.4.1.Ο νόμος για το θεσμό του σχολικού συμβούλου.....	116

2.4.2.Ο νόμος για το θεσμό του μέντορα.....	117
2.5. Οι αντιστάσεις της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας στον εκσυγχρονισμό...	120
2.6.Χαρακτηριστικά παθογένειας του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας...	126
2.7. Αιτιολόγηση της προτεινόμενης έρευνας	129
2.8. Σύνοψη του κεφαλαίου	132

ΚΕΦΑΛΑΙΟ3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Επιλογή μεθόδων έρευνας.....	134
3.2. Ερευνητικά παραδείγματα.....	138
3.3. Συμμετέχοντες /Δείγμα της έρευνας.....	141
3.4. Το ερευνητικό σχέδιο	144
3.5.Προτεινόμενο δομικό μοντέλο εξισώσεων & κυρίως μεταβλητές.....	145
3.6. Ερευνητικά εργαλεία.....	149
3.6.1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	149
3.6.2.Πιλοτική έρευνα	151
3.6.3 Άξονες του ερευνητικού εργαλείου.....	152
3.6.4. Η συνέντευξη της έρευνας.....	154
3.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία, Στάθμιση.....	155

3.8. Στατιστικά Εργαλεία.....	160
3.9. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων – Δεοντολογία.....	164
3.10. Μεθοδολογικοί περιορισμοί.....	166
3.10. Σύνοψη.....	167
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	169
 <i><u>Α. «Αντικειμενική ματιά» αντιλήψεων εκπαιδευτικών</u></i>	
 <i><u>(Πρώτη φάση της έρευνας)</u></i>	
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	172
4.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας.....	172
4.2. Μέτρηση των εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων, συσχετίσεις μεταξύ «δέοντος» και «γίγνεσθαι» και προκρίσεις «Τι προκρίνεται έναντι ποιου».....	177
4.3. Μέτρηση της Μεντορικής Καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής, συσχετίσεις μεταξύ «δέοντος» και «γίγνεσθαι» και προκρίσεις, «Τι προκρίνεται έναντι ποιου».....	186
4.4. Μέτρηση του σχολικού κλίματος, συσχετίσεις μεταξύ «δέοντος» και «γίγνεσθαι» και προκρίσεις. «Τι προκρίνεται έναντι ποιου».....	202
4.5. Συσχετίσεις μεταξύ εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων, μεντορικής καθοδήγησης και σχολικού κλίματος – ανάδειξη μοντέλων σχέσεων.....	209

B. «Υποκειμενική κτήση» αντιλήψεων εκπαιδευτικών

Δεύτερη Φάση της Έρευνας

4.6. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικο-κοινωνικές αντιστάσεις, τη μεντορική καθοδήγηση και το σχολικό κλίμα – προκρίσεις και «στάθμιση συμφερόντων».....212

4.6.1. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας για τον άξονα των εκπαιδευτικών κοινωνικών αντιστάσεων.....215

4.6.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας ως προς τον άξονα της παιδαγωγικής σχέσης και τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών228

4.6.3. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας για τον άξονα διδακτική καθοδήγηση και σχέση εκπαιδευτικού και διδακτέας ύλης.....234

4.6.4. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας για τον άξονα διδακτική καθοδήγηση και σχέση μαθητών και διδακτέας ύλης.....238

4.6.5. Αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας για τον άξονα διαμαθητική σχέση και σχολικό κλίμα.....243

4.7. Συσχετισμός δεδομένων αντιλήψεων εκπαιδευτικών «αντικειμενικής ματιάς» και «υποκειμενικής κτήσης».....247

4.7.1. Απεικόνιση με πίνακα της συσχέτισης των δεδομένων.....252

Κεφάλαιο 5^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....255

5.1 Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....255

5.2. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....265

5.3. Συμπεράσματα της έρευνας.....	288
5.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	293
Βιβλιογραφία.....	296



Πρόλογος

Το θέμα της παρούσας έρευνας αναφέρεται στην συσχέτιση της Μεντορικής Καθοδήγησης και του Σχολικού κλίματος και πως επιδρά στην διαμορφωμένη τους σχέση ένα τρίτο διαμεσολαβητικό στοιχείο, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιστάσεις. Πρόκειται για ένα θέμα καθοριστικής σημασίας, καθώς τόσο η Καθοδήγηση όσο και το Σχολικό Κλίμα θεωρούνται βασικές παράμετροι για την προαγωγή της μάθησης και της αποτελεσματικότητας, ενώ η ανάδειξη των αντιστάσεων θα συμβάλλει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ιωάννη Σαλβαρά, κύριο επόπτη καθηγητή μου, διότι με υπομονή και επιμονή ασκούσε την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική ως πνευματικός άνθρωπος και καταξιωμένος επιστήμονας στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, διαθέτοντας εμπειρία, γνώση και σοφία. Ως βαθιά φιλοσοφικά στοχαζόμενος μεταλαμπάδευε τρόπους, μεθόδους και τεχνικές, ώστε να εκπονηθεί με τη δέουσα προσοχή και επιμέλεια η παρούσα διατριβή, δίνοντας πρωτότυπες διεξόδους και έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη. Πέραν των μαθησιακών και επιστημονικών απολαβών η μαθητεία πλησίον του με ωφέλησε και ως άνθρωπο, διότι με edίδαξε τις σπάνιες αρετές της τιμότητας, της απλότητας, του σεβασμού, της αλήθειας, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας του νου!

Τον ευχαριστώ θερμώς και αισθάνομαι ευτυχής, που μαθήτευσα κοντά του!

Επίσης απευθύνω τις θερμές μου ευχαριστίες και στους δύο άλλους επόπτες της διατριβής μου, τον κ. Αλέξη Πέτρου και τον κ. Ιωάννη Βρεττό, οι οποίοι στήριξαν την όλη προσπάθεια εκπόνησης της εργασίας μου με την επιστημοσύνη τους. Αναγνωρίζω ότι για την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης συνέβαλε και το κάθε μέλος της επιστημονικής κοινότητας του Πανεπιστημίου. Καθένα με τον δικό του μοναδικό τρόπο, συμβουλευόντας, καθοδηγώντας, νουθετώντας, συμπληρώνοντας, οικοδομώντας έως ότου παραχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα, ως απαύγασμα γνώσης.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρώτο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος αναφέρεται στο ερευνητικό πρόβλημα, το οποίο είναι η διερεύνηση της αμφίδρομης σχέσης της Μεντορικής Καθοδήγησης με το σχολικό κλίμα υπό τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικο - κοινωνικών αντιστάσεων. Εκκινείται από τη σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του σχολείου στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την κοινωνικοποίηση τους και την επαγγελματική τους ένταξη, που είναι συμβατή με τις ανάγκες της κοινωνίας. Οι εν λόγω παράμετροι προωθούνται αν το σχολικό κλίμα είναι θετικό, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει και επηρεάζεται από την Μεντορική Καθοδήγηση, η οποία οδηγεί στη σύμπλεξη όλων των εμπλεκομένων με τη μονάδα μελών και στη μέγιστη αποτελεσματικότητα. Αν όμως σε αυτή τη σχέση διαμεσολαβούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιστάσεις, απειλείται το μεντορικό έργο και το θετικό σχολικό κλίμα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη διερευνά αν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικοκοινωνικών αντιστάσεων επιδρά στην αμφίδρομη σχέση Μεντορικής Καθοδήγησης και Σχολικού Κλίματος. Αναφερόμαστε επίσης στην σημαντικότητα της έρευνας, καθώς θεωρούμε ότι αναδεικνύοντας τις αδυναμίες και τις ελλείψεις, έτσι όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και όπως προκύπτουν από την επενέργεια των αντιστάσεων, μπορεί να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο να καλυτερεύσει το μέχρι σήμερα υφιστάμενο σύστημα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα. Ταυτόχρονα, η συνακόλουθη βελτίωση του σχολικού κλίματος θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα και θα επιφέρει μεγαλύτερο βαθμό επίτευξης της μάθησης. Βάσει αυτής της συλλογιστικής προσδιορίσαμε το ερευνητικό πρόβλημα και τη σημασία του, διατυπώσαμε το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και τη βασική υπόθεση της έρευνας. Στη συνέχεια αποσαφηνίσαμε την έννοια της μεντορικής καθοδήγησης και του μεντορικού έργου, όπως και αυτή των εκπαιδευτικο - κοινωνικών αντιστάσεων.

Κλείνουμε το κεφάλαιο με την στοχευμένη αναφορά ερευνών από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, που σχετίζονται με το θέμα μας.

1.1.Το ερευνητικό πρόβλημα

Η έννοια της εκπαίδευσης είναι ευρεία και αφορά την επίδραση του εκπαιδευτικού στους μαθητές, προκειμένου να βελτιωθούν οι ανθρώπινες ικανότητες, που συνίστανται στην Αναπαραγωγή, την Εξομοίωση, την Ανακάλυψη, την Παραγωγή. Οι στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ικανότητα της Αναπαραγωγής είναι αυτές των μικρών βημάτων, της προδρασιακής αντιμετώπισης των δυσκολιών και της καταμάθησης. Αντίστοιχα, οι στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ικανότητα της Εξομοίωσης είναι αυτή της αμοιβαιότητας, του αυτοελέγχου, της ένταξης, που συγκαταλέγονται στην γνωστική μαθητεία. Οι στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ικανότητα της Ανακάλυψης είναι αυτές της διερεύνησης, της εξήγησης, της προκαταβολικής οργάνωσης, της εκμάθησης τρόπων μάθησης και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Τέλος, οι στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ικανότητα της Παραγωγής είναι αυτές της ομαδικής εργασίας, της παρατήρησης και έκφρασης, της αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων, της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας, του αυτοσχεδιασμού, της μεταγνωστικότητας και των σχεδίων εργασίας (Σαλβαράς, 2013).

Η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την σωματική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη, την ομαλή κοινωνικοποίηση και την ομαλή ένταξη και συνεκπαίδευση μαθητών, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες τους (Κουτούζης, 2008). Κάθε σχολική μονάδα, σήμερα, σε μια περίοδο σημαντικών εξελίξεων, πρέπει να προωθεί τις παραμέτρους αυτές σε ένα σχολικό κλίμα ελκυστικό, τόσο για τους

μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Καρατάσιος, Καραμήτρου, χ.χ.). Το σχολικό κλίμα συνδέεται με την καθοδήγηση ή μέντορινγκ, καθώς με αυτή προωθούνται η επιμόρφωση και η εκπαιδευτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η συνεργασία και σύμπλεξη όλων των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Gordon, Downey&Bangert, 2013).

Στο σύγχρονο περιβάλλον της εποχής της εξέλιξης, η Διοίκηση και οι επιμέρους παράμετροι της έχουν εισχωρήσει και στην Εκπαίδευση, καθώς ως ζητούμενο τίθεται η επίτευξη του μεγίστου βαθμού αποτελεσματικότητας. Σήμερα θεωρείται άκρως σημαντικό το σχολείο να μπορεί να είναι ελκυστικό για τους μαθητές και να δημιουργεί μια αίσθηση χαράς και δημιουργικότητας τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Βάσει λοιπόν της προσέγγισης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, οι σχέσεις όλων των συμμετεχόντων στο σχολικό περιβάλλον είναι αμφίδρομη και οι ανάγκες όλων πρέπει να καλύπτονται, καθώς σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας εν γένει (Καρατάσιος, Καραμήτρου, χ.χ.).

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και άρα στην αποτελεσματικότητα είναι το σχολικό κλίμα, που επικεντρώνεται τόσο στη μάθηση όσο και στη διδασκαλία, στο πλαίσιο ενός πνεύματος συνεργασίας και συναδελφικότητας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί εντός ενός θετικού σχολικού κλίματος φροντίζουν να επιμορφώνονται, αξιολογούνται και αυτοαξιολογούνται, ενώ ο σχολικός διευθυντής τους αφήνει περιθώρια προσωπικής ελευθερίας. Το ζεστό και άνετο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προωθήσει τις ως άνω εκφάνσεις της αποτελεσματικότητας και τον ύψιστο βαθμό επίτευξής της (Καρατάσιος, Καραμήτρου, χ.χ.).

Είναι λοιπόν κατανοητό ότι άκρως σημαντική για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος θεωρείται η συνεργασία, αλλά και η επιμόρφωση και αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πώς όμως σχετίζονται αυτές οι πτυχές του θετικού σχολικού κλίματος με την μεντορική καθοδήγηση; Όπως επισημαίνουν οι Gordon, Downey και Bangert (2013), χρειάζονται εκπαιδευτικά εργαστήρια Μεντορικής Καθοδήγησης, τα οποία να αποσκοπούν στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των συμβούλων της σχολικής μονάδας, τα οποία να προάγουν τη συνεργασία και σύμπραξη των μελών της σχολικής μονάδας, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα θετικό σχολικό κλίμα. Ως εκ τούτου η Μεντορική Καθοδήγηση μπορεί να ικανοποιήσει τις ως άνω πτυχές και καθίσταται σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη ενός θετικού σχολικού κλίματος που θα προάγει την αποτελεσματικότητα στη μάθηση.

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει τη σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών διαπιστώνουν ότι κοινό στοιχείο όλων των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι η στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους μέντορες. Διαπιστώνουν επίσης τη μεγάλη συμβολή του θεσμού στην ανάπτυξη των μαθητών (Andrews et al., 2007 · Bezzina, 2006 · Hargreaves & Fullan, 2000 · Ingersoll & Kralik, 2004).

Συν τοις άλλοις, η Μεντορική Καθοδήγηση σχετίζεται με την τρέχουσα αντίληψη περί της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή βελτιώνει την επαγγελματική τους ταυτότητα (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί την προσφορότερη και συνάμα ευρέως διαδεδομένη τακτική ατομικής καθοδήγησης, που εντάσσει τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικά, τους στηρίζει και τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια επαγγελματικής ανάπτυξης (APEC, 1997, Bezzina, 2006).

Κατανοούμε ότι η Μεντορική Καθοδήγηση, όταν χρησιμοποιείται στη συνεχιζόμενη κατάρτιση των μαθητευόμενων εκπαιδευτικών, βασίζεται στη διάδραση μεταξύ Καθοδηγητή και Καθοδηγούμενου. Η διάδραση αυτή, η οποία είναι σχεδιασμένη και εστιασμένη στα αποτελέσματα, προάγει το εκπαιδευτικό έργο, την επικοινωνία, τη συνεργασία με σκοπό τη μάθηση των μαθητών, αλλά μπορεί σε αυτή να παρεμβάλλονται κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιστάσεις, απειλώντας τον καθοδηγητή, τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό και το ίδιο το μεντορικό έργο, που με τη σειρά τους επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε κατά πόσο οι παρεμβαλλόμενες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιστάσεις επηρεάζουν τη σχέση Μεντορικής Καθοδήγησης και σχολικού κλίματος.

1.2.Η σημασία του ερευνητικού προβλήματος

Η παρούσα έρευνα κρίνεται ως σημαντική, καθώς στο πλαίσιο των ραγδαίων εξελίξεων σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό επίπεδο, είναι άκρως σημαντικό να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή μάθηση, που αποτελεί και το ζητούμενο της εκπαίδευσης. Αυτή επιτυγχάνεται αν ακολουθούνται βασικές διοικητικές παράμετροι, όπως η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο περιλαμβάνει την ουσιαστική μάθηση, αξίες, πρακτικές διδασκαλίας και την από κοινού ενασχόληση όλων των συμμετεχόντων μιας σχολικής μονάδας (National School Climate Center). Ειδικότερα, αν εφαρμόζεται η Μεντορική Καθοδήγηση, τότε οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά και μπορούν να παράσχουν στους μαθητές τους καλύτερη μάθηση. Η Μεντορική Καθοδήγηση βοηθά στο να αφοσιωθούν περισσότερο στο επαγγελματικό τους καθήκον, να χρησιμοποιούνται πιο αποτελεσματικές πρακτικές κατά τη διδακτική πράξη και να σημειώνεται βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Ingersoll & Strong, 2011).

Σύμφωνα με τονCohen (1999) στην Μεντορική Καθοδήγηση υπάρχουν οι εξής διαστάσεις:

1)Η επικοινωνιακή διάσταση ή η διάσταση των σχέσεων, που επικεντρώνεται στην οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης κατά την καθοδήγηση. Η εμπιστοσύνη οικοδομείται όταν υπάρχει ακρόαση με ενσυναίσθηση, όταν χρησιμοποιούνται ανοιχτές ερωτήσεις, όταν παρέχεται ανατροφοδότηση, όταν κατανοούνται τα συναισθήματα και ελέγχονται οι αντιλήψεις, όταν δεν υπάρχει πρόθεση άσκησης κριτικής.

2. Η ενημερωτική-πληροφοριακή διάσταση, η οποία επικεντρώνεται στην παροχή πληροφοριών που θα βοηθήσουν τον καθοδηγούμενο να μάθει και να αναπτυχθεί. Μπορεί να είναι ερωτήσεις σχετικά με το παρόν ή συζήτηση και επανεξέταση του παρελθόντος ή διερευνητικές ερωτήσεις που απαιτούν συγκεκριμένες απαντήσεις ή επαναφορά ανατροφοδότησης για εξασφάλιση ακρίβειας και σαφήνειας ή σχόλια που θα οδηγήσουν σε μια λύση.

3. Η διάσταση της διευκόλυνσης, που εστιάζει στον εντοπισμό και τη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων. Μπορεί να επιτευχθεί με τις υποθετικές ερωτήσεις, την εξερεύνηση πολλαπλών οπτικών, την ανάλυση των στόχων ή της συμπεριφοράς, την ανασκόπηση των προτιμήσεων για τις δεξιότητες και τις ανάγκες του καθοδηγούμενου.

4. Η διάσταση της αντιμετώπισης, που εστιάζει στην πρόκληση του καθοδηγούμενου εξετάζοντας προσεκτικά ή αναγνωρίζοντας ανοιχτά τις ανησυχίες και τις επικρίσεις ή ασκώντας περιορισμένη και εποικοδομητική κριτική.

5. Η διάσταση μοντέλου-μέντορα, που επικεντρώνεται στην παρακίνηση, προσφέροντας τις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα, την επικοινωνία με σχετικά παραδείγματα από τη δική τους εμπειρία, την ρεαλιστική πεποίθηση ότι το πρόσωπο που καθοδηγείται θα πετύχει, δράσεις που ενθαρρύνουν την άμεση πρωτοβουλία.

6. Η διάσταση του οράματος, που επικεντρώνεται στην πρωτοβουλία, με ερωτήσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα επιθυμούσε να αλλάξει ο καθοδηγούμενος, επανεξέταση επιλογών και στρατηγικών και ενθάρρυνση των ονείρων και του οράματος του καθοδηγούμενου.

Σύμφωνα με τους Johnson, Geroy & Griego (1999) η Μεντορική Καθοδήγηση έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Μάλιστα έχει προταθεί ένα μοντέλο Μεντορικής Καθοδήγησης που συνδυάζει την ανθρώπινη ανάπτυξη με τις διαστάσεις της Μεντορικής Καθοδήγησης. Αναγνωρίζουμε τρεις διαδραστικές διαστάσεις που περιβάλλουν την αλληλεπίδραση της καθοδήγησης και την καθοδηγητική σχέση μέντορα -καθοδηγούμενου. Αυτές οι διαστάσεις είναι: κοινωνικοποίηση, ανάπτυξη εργασίας και προσωπική ανάπτυξη καθόλη τη διάρκεια της ζωής.

Στην εκπαίδευση, το έργο της Μεντορικής Καθοδήγησης προκύπτει από το ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών βασικών στοιχείων που συνιστούν τη διδασκαλία. Αυτά τα βασικά στοιχεία είναι ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός, το εκπαιδευτικό υλικό. Από αυτά τα στοιχεία ακολούθως προκύπτει:

1. Η Μαθησιακή σχέση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τη διδακτέα ύλη.

2.Η Παιδαγωγική σχέση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή.

3. Η Διδακτική σχέση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τη διδακτέα ύλη και

4. Η Διαμαθητική Σχέση η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους (Σαλβαράς, 2013).

Έτσι, η Μεντορική Καθοδήγηση με μεθοδικότητα παρέχει τις εξής διαστάσεις του μεντορικού έργου: 1)Την επικοινωνιακή, που έχει να κάνει με το είδος των ερωτήσεων, το διάλογο, τις λεκτικές παρεμβάσεις, 2)Την λειτουργική, που έχει να κάνει με τον προσδιορισμό των στόχων, την μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή μάθηση των μαθητών, 3)Την διαμόρφωση σχολικού κλίματος, που είναι αποτέλεσμα της Διαμαθητικής σχέσης και είναι ορατό στο αν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους, στη συμπερίληψη του εαυτού και στην κοινωνικοψυχολογική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, ο καθοδηγητής αναλύει στον καθοδηγούμενο τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, όπως να γνωρίζει: πώς αναπτύσσονται οι μαθητές, πώς μαθαίνουν και πώς παρακινούνται, πώς να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη, πώς να μεθοδεύει και αξιολογεί τη διδασκαλία και πώς να διαχειρίζεται τη σχολική τάξη και την υποεπίδοση των μαθητών. Με αυτές τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού ως εργαλεία μπορεί να επιτευχθεί η Μεντορική Καθοδήγηση. Επιπλέον τόσο οι σχέσεις Μαθησιακή, Παιδαγωγική, Διδακτική, Διαμαθητική,όσο και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού να γνωρίζει μαθητές, διδακτέα ύλη, μεθόδευση, και αξιολόγηση διδασκαλίας, αντιμετώπιση υποεπίδοσης μαθητών, διαχείριση σχολικής τάξης υπόκεινται σε κριτήρια ελέγχου ποιότητας, καθώς έτσι εξισορροπούνται οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιστάσεις, οι οποίες προέρχονται

από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις προτεραιότητες που θέτει, από το ρόλο του Μέντορα ως συμβούλου-υποστηρικτή και ως χορηγού γνώσης και από την ενηλικιότητα που επιδιώκεται για τον καθοδηγούμενο και την προσωπική-επαγγελματική του ανάπτυξη (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014).

Η παρούσα έρευνα πρόκειται να διερευνήσει μέσα από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τρεις βασικές πτυχές για τη Μεντορική Καθοδήγηση: Α. Μεντορική Καθοδήγηση (Παιδαγωγική σχέση – Διδακτική σχέση – Μαθησιακή σχέση), Β. Οι εκπαιδευτικο - κοινωνικές αντιστάσεις στη Μεντορική Καθοδήγηση, Γ. Σχολικό κλίμα (Διαμαθητική σχέση).

Η πρώτη πτυχή της Μεντορικής Καθοδήγησης περιλαμβάνει την Παιδαγωγική σχέση, τη Διδακτική σχέση και τη Μαθησιακή σχέση. Η παιδαγωγική σχέση είναι μέρος της Μεντορικής Καθοδήγησης και αφορά τη διερεύνηση των μορφών και των τρόπων επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τη διερεύνηση της κατεύθυνσης της λεκτικής επικοινωνίας, των ειδών λόγου και των τύπων επιχειρημάτων, τα είδη ερωτήσεων, τον χειρισμό των απαντήσεων, τα είδη της μαθητικής εργασίας, την υποστήριξη και την παρακίνηση των μαθητών.

Η Διδακτική σχέση θα διερευνήσει το πεδίο της σχέσης εκπαιδευτικού και διδακτέας ύλης μέσα από τις επιμέρους παραμέτρους της σχολικής μάθησης, τα είδη της σχολικής γνώσης, τη μεθόδευση της διδακτικής εργασίας, τη χρήση των διδακτικών μέσων, τη διαφοροποίηση της διδακτικής εργασίας.

Η Μαθησιακή σχέση αφορά τη σχέση μαθητών και διδακτέας ύλης μέσα από τις παραμέτρους της μετατροπής της διδακτέας ύλης σε στόχους και δεξιότητες, την

οργάνωση της διδακτέας ύλης, τα εγχειρήματα της μαθησιακής δράσης, την αναπαράσταση της διδακτέας ύλης.

Η δεύτερη πτυχή των εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων στη Μεντορική Καθοδήγηση θα διερευνήσει επιμέρους τις λειτουργίες της αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας, το ρόλο του μέντορα, τις αρχές της συμβουλευτικής, την ηγεσία, τα μεντορικά μοντέλα, τη δια βίου μάθηση, που αφορά την επιδιωκόμενη ενηλικιότητα και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Η τρίτη πτυχή του σχολικού κλίματος, που είναι μέρος της Διαμαθητικής σχέσης, δηλαδή των σχέσεων των μαθητών με τους μαθητές, θα διερευνήσει την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, την συρρύθμιση της συμπεριφοράς, τη διαδικασία του διαλόγου και την συμπερίληψη του εαυτού.

Η παρούσα μελέτη θα διερευνήσει συνολικά το μεντορικό έργο και για αυτό η σημασία της είναι μεγάλη. Θα διερευνήσει τα τέσσερα αλληλεπιδρώντα στοιχεία της διδασκαλίας που συνιστούν το ίδιο το μεντορικό έργο και αυτά είναι η διδασκαλία, ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό υλικό, τα οποία συνακόλουθα συνιστούν την Μαθησιακή σχέση (αλληλεπίδραση μαθητών με τη διδακτέα ύλη), την Παιδαγωγική σχέση (αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή), τη Διδακτική σχέση (αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με τη διδακτέα ύλη) και τη Διαμαθητική Σχέση (αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους) (Σαλβαράς, 2013). Τα τέσσερα είδη σχέσεων, όπως και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού (διαχείριση σχολικής τάξης, χειρισμός διδακτέας ύλης, μεθόδευση και αξιολόγηση διδασκαλίας, γνώση της μάθησης και παρακίνησης των μαθητών, αντιμετώπιση υποεπίδοσης) αποτελούν τα εργαλεία της Μεντορικής Καθοδήγησης.

Το να διαπιστώσουμε, μέσω της έρευνας μας κατά πόσο κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, ικανοποιούνται τα ως άνω ζητούμενα, είναι άκρως σημαντικό για το ελληνικό συγκείμενο, αφού θα εντοπίσουμε μέσα από τους ίδιους τους μετέχοντες στην εκπαίδευση τις ελλείψεις ή τα λάθη, που μπορεί να εντοπίζονται κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Έτσι, θα εντοπιστούν οι αδυναμίες, τα εμπόδια και οι αντιστάσεις στην υλοποίηση του, που θα προσθέσουν στην ήδη αποκτημένη γνώση για το θέμα του μέντορα. Ο εμπλουτισμός της γνώσης για την μεντορική σχέση συνακόλουθα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην διαμόρφωση των ανάλογων πολιτικών από την εκπαιδευτική ηγεσία της χώρας, ώστε να βελτιώσει το μέχρι σήμερα υφιστάμενο σύστημα εφαρμογής της Μεντορικής Καθοδήγησης και να το απεγκλωβίσει από τις δυσλειτουργίες κατά την υλοποίηση του. Με τον τρόπο αυτό θα βελτιωθεί το σχολικό κλίμα και συνακόλουθα θα υπάρξει μεγαλύτερος βαθμός αποτελεσματικότητας και μεγαλύτερος βαθμός επίτευξης της μάθησης. Επομένως είναι μεγίστης σημασίας η διερεύνηση της σχέσης της καθοδήγησης με το σχολικό κλίμα όταν σε αυτή τη σχέση διαμεσολαβούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές αντιστάσεις. Και αυτό γιατί από τα αποτελέσματα της έρευνας θα προκύψουν νέα στοιχεία, ιδιαίτερα ωφέλιμα για τους συντελεστές της εκπαίδευσης και συνακόλουθα για την βελτίωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Η σημασία της έρευνας για τη διεθνή βιβλιογραφία είναι επίσης μεγάλη, αφού διεθνής βιβλιογραφία ασχολείται με την Μεντορική Καθοδήγηση κυρίως ως προς το όφελος της στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, είτε εξετάζοντας αυτές τις δυο μεταβλητές μαζί, όπως ο Krupp (1984), είτε τη μία μεταβλητή, όπως οι Angus&Hughes (2017), που διαπίστωσαν θετικό σχολικό κλίμα όταν εφάρμοσαν μια μεντορική παρέμβαση. Ιδιαίτερη βάση δίνεται στην ανάπτυξη των μαθητών (Andrewsetal., 2007 · Bezzina, 2006 · Ingersoll&Kralik,

2004) ή στη διάσταση της αναπτυσσόμενης σχέσης καθοδηγητή-καθοδηγούμενου, στην παροχή πληροφοριών που οδηγεί στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τη διερεύνηση λύσεων, τα κίνητρα, την επανεξέταση επιλογών και στρατηγικών του καθοδηγούμενου (Cohen, 1999). Όμως καμία έρευνα της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν εξέτασε συνολικά το μεντορικό έργο ως προς τα τέσσερα στοιχεία: διδασκαλία, μαθητής, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό υλικό, που συνιστούν την Μαθησιακή, την Παιδαγωγική, τη Διδακτική και τη Διαμαθητική Σχέση. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε λοιπόν να λειτουργήσει ως ένας πλήρης οδηγός, που αποκρυπτογραφεί τις τέσσερις διαστάσεις της διδασκαλίας και πώς αυτές ωφελούνται με την επένεργεια της Μεντορικής Καθοδήγησης, όταν δεν διαμεσολαβούν οι αντιστάσεις, βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα. Υπό αυτό το φως, η συνεισφορά της παρούσας είναι σημαντική τόσο για το διεθνές όσο και για το ελληνικό συγκείμενο.

1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχέση της Μεντορικής Καθοδήγησης και της διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος κάτω από την επίδραση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αντιστάσεων, οι οποίες διαμορφώνουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιείται αυτή η σχέση.

Βάσει του τιθέμενου σκοπού, τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώνονται ως εξής:

Στον πρώτο άξονα για την Μεντορική Καθοδήγηση (την παιδαγωγική και την διδακτική) στην παροχή του μεντορικού έργου, διατυπώνουμε τα εξής ερωτήματα:

1. Πώς λειτουργεί η παιδαγωγική καθοδήγηση από την παιδαγωγική σχέση του εκπαιδευτικού και μαθητή;

2.Πώς λειτουργεί η διδακτική καθοδήγηση από τη διδακτική σχέση του εκπαιδευτικού και της διδακτέας ύλης;

3.Πώς λειτουργεί η μαθησιακή σχέση, ως συνισταμένη της Μεντορικής Καθοδήγησης, της παιδαγωγικής και της διδακτικής;

4.Τι προκρίνεται έναντι ποιου στην Μεντορική Καθοδήγηση, την παιδαγωγική και τη διδακτική;

Στον δεύτερο άξονα, του σχολικού κλίματος, ως διαμαθητικής σχέσης διατυπώνουμε τα εξής ερωτήματα:

5.Πώς διαμορφώνεται το σχολικό κλίμα από την διαμαθητική σχέση των μαθητών με τους συμμαθητές του;

6.Τι προκρίνεται έναντι ποιού στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;

Για τον τρίτο άξονα των εκπαιδευτικο - κοινωνικών αντιστάσεων πάνω στην Μεντορική Καθοδήγηση, την παιδαγωγική και τη διδακτική για την παροχή του μεντορικού έργου και στο σχολικό κλίμα, διατυπώνουμε τα εξής ερωτήματα:

7. Πώς λειτουργούν οι εκπαιδευτικο - κοινωνικές αντιστάσεις, οι οποίες αναπτύσσονται ως διαμεσολαβήσεις μεταξύ της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος;

8. Τι προκρίνεται έναντι ποιού στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικο - κοινωνικών αντιστάσεων μεταξύ της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος;

9. Ποια είναι η σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος από τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικο - κοινωνικών αντιστάσεων;

10. Ποιες είναι οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικο - κοινωνικών αντιστάσεων με την Μεντορική Καθοδήγηση και με το σχολικό κλίμα;

1.4. Υπόθεση της έρευνας

Ως βασική υπόθεση της έρευνας μας θεωρούμε ότι η Μεντορική Καθοδήγηση, όταν διαμεσολαβούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές αντιστάσεις διαμορφώνει το σχολικό κλίμα με διαφορετικούς τρόπους. Οι εκπαιδευτικο - κοινωνικές αντιστάσεις δηλαδή είναι ένα τρίτο στοιχείο με διαμεσολαβητική λειτουργία, που συμβάλλει στο να σχηματιστεί ένας σύνδεσμος μεταξύ της μεντορικής σχέσης και του σχολικού κλίματος (Ξανθοπούλου, χ.χ.).

Μεταξύ της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος διαμεσολαβητικό ρόλο διαδραματίζει ο ρόλος του μέντορα ως προτύπου, ως υποστηρικτή, ως εκπαιδευτή, ως χορηγού γνώσης, ως κατόχου επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και ως φέροντα στοιχεία προσωπικότητας, όπως η μη εξουσιαστικότητα, η ενσυναίσθηση, η ευαισθησία, το ανοιχτό μυαλό, η γνησιότητα. Μεταξύ της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος διαμεσολαβητικό ρόλο διαδραματίζουν, επίσης, η χρήση των μεντορικών μοντέλων, η επιδιωκόμενη ενηλικιότητα των εκπαιδευτικών, η προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Σημαντικές μεταβλητές είναι το φύλο, η περιοχή του σχολείου, η ενηλικιότητα και οι σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς επιδρούν στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επιρροή τους.

1.5. Εννοιολόγηση των βασικών όρων της έρευνας

Κάτωθι επιχειρούμε την εννοιολόγηση των βασικών όρων της έρευνας, οι οποίοι είναι: α) Η Μεντορική Καθοδήγηση, ως μετάδοση γνώσης και κοινωνικού

κεφαλαίου και ως ψυχο-κοινωνική υποστήριξη που χαρακτηρίζεται από την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση της σχέσης Καθοδηγητή-Καθοδηγούμενου. Β) Μεντορικό έργο ως προϊόν της Μεντορικής Καθοδήγησης και ως αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων της διδασκαλίας και των σχέσεων που προκύπτουν. Γ) Εκπαιδευτικές και κοινωνικές αντιστάσεις ως διαμεσολαβητές στη Μεντορική Καθοδήγηση και το σχολικό κλίμα.

1.5.1. Η έννοια Μεντορική Καθοδήγηση ή μέντορινγκ

Η Μεντορική Καθοδήγηση σύμφωνα με τους Bozeman&Feeney (2007), ορίζεται ως εξής: είναι μια διαδικασία για την άτυπη μετάδοση της γνώσης, και του κοινωνικού κεφαλαίου και μια ψυχο-κοινωνική υποστήριξη αντιληπτή από τον παραλήπτη για θέματα σχετικά με την εργασία, την καριέρα ή την επαγγελματική ανάπτυξη. Η Μεντορική Καθοδήγηση συνεπάγεται μια άτυπη επικοινωνία, συνήθως πρόσωπο με πρόσωπο σε μια παρατεταμένη χρονική περίοδο, μεταξύ ενός προσώπου που είναι ή θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερη σχετική γνώση, σοφία ή πείρα (μέντορας) και ενός προσώπου, που θεωρείται ότι έχει λιγότερη (καθοδηγούμενος).

Ο όρος «μέντορας» παρουσιάζει πληθώρα ερμηνειών και νοηματοδοτήσεων, οι οποίες αναφέρονται είτε στον καθοδηγητικό και στηρικτικό ρόλο που παρέχουν στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (APEC, 1997), είτε στην υποστήριξη που αυτοί δείχνουν σε ορισμένα μαθήματα. Η υποστήριξη αυτή έχει ως στόχο τόσο την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων όσο και τη βελτίωση της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών, μέσω της κατανόησης της κουλτούρας κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος, αλλά και μέσω του αυτοσεβασμού (Coleman, 1997).

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος Μεντορική Καθοδήγηση διαφοροποιείται από τον συναφή όρο coaching. Με τον όρο coaching, σύμφωνα με το

AustralianCouncilforEducationalResearch (2016), νοείται η φύση των διαδικασιών και οι τύποι της επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν κάποιον να κατανοήσει τους προσωπικούς και επαγγελματικούς του στόχους. Μέσω της διαδικασίας του coaching, το άτομο αναπτύσσει τις δικές του λύσεις, μέσω του διαλόγου που οδηγεί στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Πρόκειται για σκόπιμα διαχειριζόμενες συνομιλίες που ενέχουν ενεργή ακρόαση και επιδέξιες ερωτήσεις μαζί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, προκειμένου να ευαισθητοποιηθεί και ενισχυθεί η υπευθυνότητα αυτού που «προπονείται». Η διαδικασία περιλαμβάνει την αποσαφήνιση των στόχων, την εξέταση της πραγματικότητας, την διερεύνηση των επιλογών, τη συμφωνία για δράσεις και την εφαρμογή και επανεξέτασή τους. Οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική μάθηση, που βελτιώνει τη μάθηση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, την ομαδικότητα, αλλά και την ηγεσία.

Σημειώτέον ότι η σχολική τάξη και το θετικό της κλίμα επιδρά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, στην διάθεση που έχουν να συμμετάσχουν και στη διαμόρφωση των κοινωνικοσυναισθηματικών σχέσεων μεταξύ τους, οδηγώντας σε καλύτερα αποτελέσματα μάθησης. Θετικό είναι το παιδαγωγικό κλίμα όταν επικρατεί μια φιλική ατμόσφαιρα, υποστηρικτική, ενθαρρυντική και ευχάριστη. Η υποστήριξη παρέχεται από τον εκπαιδευτικό, που είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζει την παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Μάλιστα, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης επιδρά θετικά στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών περισσότερο από τα χαρακτηριστικά τους, όπως το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας ή ο δείκτης νοημοσύνης τους (Μπαμπάλης, 2012).

Ο όρος coaching σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών και εστιάζει στη σημασία των σχέσεων και του διαλόγου, όπως και στο ότι είναι κατάλληλο για να βοηθήσει άτομα που

αντιμετωπίζουν προκλήσεις, επαγγελματικά ενδιαφέροντα και διλήμματα, όπως τα βιώνουν σε σύνθετα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Θεωρείται δε πολύτιμο μέσο για την ανάπτυξη της εμπειρίας των έμπειρων επαγγελματιών, προκειμένου για την υποστήριξη σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτίθεται σε προβλήματα διατήρησης των εκπαιδευτικών του και των σχολικών ηγετών του (Lofthouse, 2018).

Σύμφωνα με το iMentoring (2017) υπάρχουν μερικές διαφορές μεταξύ Coaching και Mentoring: 1) ως προς τη δημιουργία αλληλεξαρτήσεων, καθώς το coaching ασχολείται με την επίτευξη κάποιων στόχων και ο ειδικός προπονητής ξέρει να διαχειρίζεται αυτούς τους στόχους, ενώ στο mentoring, στην πρώτη θέση τίθενται οι ανθρώπινες σχέσεις. 2) ως προς τη διάρκεια της διαδικασίας. Για το coaching αρκεί ένας μικρότερος αριθμός συνεδριών, μέχρι ένα έτος, ενώ στο mentoring απαιτείται περισσότερος χρόνος για να μοιραστεί ο καθοδηγούμενος τα προσωπικά και επαγγελματικά του προβλήματα με τον μέντορά του και να βρουν μαζί μια λύση. 3) ως προς την αποδοτικότητα και ανάπτυξη. Στο coaching ενισχύεται η υπάρχουσα γνώση με τη νέα και μόλις ο εκπαιδευόμενος αποκτήσει σχετικές γνώσεις, η διαδικασία θεωρείται ολοκληρωμένη, ενώ το mentoring κατευθύνεται στη συνεχή ανάπτυξη, παρούσα και μελλοντική. 4) Ως προς τη δομή των αλληλεπιδράσεων. Στο coaching δεν έχουμε διαδικασία βήμα προς βήμα, ενώ στο mentoring επιβάλλεται η βήμα προς βήμα διαδικασία. Έτσι, χρειάζεται χρόνος για να γνωριστούν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους και για να συνειδητοποιηθεί η στρατηγική και οι τρόποι επίτευξης των στόχων.

Σύγχρονα, υπάρχει το e-mentoring, μια διαδικασία δηλαδή, μέσω της οποίας δύο άτομα βοηθούν το ένα το άλλο (τον έμπειρο που καθοδηγεί το υπό εκπαίδευση άτομο), με τη χρήση της τεχνολογίας. Ο σκοπός παραμένει ο ίδιος με το mentoring, δηλαδή να ωριμάσουν τα άτομα και να αντλήσουν πληροφορίες και μάθηση,

εφόσον αναπτυχθεί μια ασφαλής και υποστηρικτική σχέσης (Eby, 1997 · Mueller, 2004).

Το e-mentoring αναφέρεται και ως ηλεκτρονική καθοδήγηση, ψηφιακή καθοδήγηση, διαδικτυακή καθοδήγηση, εικονική καθοδήγηση ή υποβοηθούμενη από υπολογιστή καθοδήγηση και αφορά κάθε τύπο καθοδήγησης, που ενσωματώνει την ψηφιακή τεχνολογία. Έγινε πολύ δημοφιλές τις τελευταίες δύο δεκαετίες με την πανταχού παρούσα χρήση του Διαδικτύου. Απαιτεί τη χρήση των ΤΠΕ και μπορεί να περιλαμβάνει την αποστολή email μεταξύ ενός μέντορα και του καθοδηγούμενου, συνομιλία με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τηλεδιασκέψεις, αποστολή μηνυμάτων σε φόρουμ. Μερικά προγράμματα τέτοιου τύπου καθοδήγησης χρησιμοποιούν δικές τους πλατφόρμες, συνδυάζοντας πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και έχοντας ως στόχο την επικοινωνία σε ένα χώρο αφιερωμένο πλήρως στην καθοδήγηση και την μεταξύ των συμμετεχόντων αλληλεπίδραση. Τα προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης προσφέρουν ορισμένα σαφή πλεονεκτήματα: μπορούν να συνδέσουν άτομα που ανήκουν σε ξεχωριστούς κόσμους, προσφέρουν ασφάλεια και αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλεπίδραση, που μπορεί να είναι σύγχρονη, όπως μέσω βιντεοκλήσης ή ασύγχρονη, όπως μέσω της χρήσης email ή φόρουμ. Ακόμη, παρέχει ευελιξία στο χρόνο συνάντησης και τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας ομάδας μεντόρων για κάθε καθοδηγούμενο (Mentor, 2019).

Σε όλες τις μορφές mentoring, η σχέση διάδρασης Καθοδηγητή-Καθοδηγούμενου χαρακτηρίζεται για την ύπαρξη δυο διαστάσεων: διδακτική και παιδαγωγική (Σαλβαράς, 2013 · Σοφός, Κασσίμη, 2001). Βασικό ζητούμενο της παιδαγωγικής διάστασης είναι η απόκτηση μεγαλύτερου βαθμού αυτονομίας και η μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, όπως και η επιδίωξη της αυτονομίας. Το βασικό ζητούμενο της διδακτικής διάστασης είναι ο προσδιορισμός των στόχων

και του περιεχομένου, όπως και η μεθόδευση της Μεντορικής Καθοδήγησης και η αξιολόγηση της. Άρα ενδιαφέρεται περισσότερο για την διαμόρφωση των μεθοδολογικών συνθηκών. Πάντως, και οι δύο διαστάσεις είναι προσανατολισμένες στην όσο το δυνατόν καλύτερη μάθηση των μαθητών. Για αυτό και η Μεντορική Καθοδήγηση υπόκειται στον έλεγχο ποιότητας.

1.5.2. Το μεντορικό έργο

Για να γίνει κανείς αποτελεσματικός μέντορας, πρέπει να ακολουθήσει επτά βασικά βήματα:

1) Ανάπτυξη και διαχείριση της σχέσης της Μεντορικής Καθοδήγησης. Αρχικά, αυτό περιλαμβάνει την ετοιμότητα και το ενδιαφέρον να επιλεγεί κάποιος ως καθοδηγούμενος. Ακολουθεί η ενέργεια του να τον συμβουλευτεί και να τον γνωρίσει, που σημαίνει την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, όπως και να διατηρηθεί αυτή η καλή σχέση καθοδήγησης. 2) Χορηγία. Αφορά την υποστήριξη που παρέχεται στον ενήλικα, η οποία θα του επιτρέψει να αναπτύξει νέες δεξιότητες και να κερδίσει ουσιαστική ορατότητα. 3) Έλεγχος περιβάλλοντος. Ο Καθοδηγητής πρέπει να αναζητήσει τόσο τις απειλητικές δυνάμεις όσο και τις θετικές ευκαιρίες εντός του οργανισμού. 4) Μετάδοση γνώσης και συμβουλών. Όσο η σχέση προχωρά και αναπτύσσεται ο μέντορας είναι ο προσωπικός σύμβουλος, αυτός που μεταδίδει γνώση, διερευνά τα προβλήματα και ανευρίσκει λύσεις ή προειδοποιεί τον καθοδηγούμενο για συμπεριφορές που δεν ανταποκρίνονται στην οργανωτική νοοτροπία. 5) Διδασκαλία. Ο μέντορας αξιοποιεί τις διδακτικές πτυχές της καθοδήγησης, που σημαίνουν όχι μόνο ότι μεταδίδει τις γνώσεις του αλλά και ότι μοιράζεται τις εμπειρίες του και συνιστά τις κατάλληλες για τον καθοδηγούμενο αναθέσεις. 6) Ο μέντορας ως πρότυπο ηθικής, αξιών, μεθόδων και στάσεων. 7) Παρακίνηση και έμπνευση. Ο Μέντορας υποστηρίζει, αξιολογεί και ενθαρρύνει τους

καθοδηγούμενους, βοηθώντας τους να συνδέσουν τους δικούς τους στόχους, αξίες και συναισθήματα με την ευρύτερη οργανωτική ατζέντα. Αυτή η σύνδεση τους κάνει πιο αφοσιωμένους στο έργο τους και στην ανάπτυξή τους (Hart, 2010).

Το έργο του μέντορα αποτελείται από τέσσερις παράγοντες: τον ψυχολογικό, το διοικητικό, τον επαγγελματικό και τον αξιολογικό. Ο πρώτος αφορά στην ψυχολογική στήριξη των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ το δεύτερο έχει να κάνει με το καθήκον τους να γνωρίσουν τις δομές, όχι μόνο του σχολικού ιδρύματος, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ο τρίτος παράγοντας αφορά στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Ο τέταρτος, τέλος, παράγοντας σχετίζεται με τη βελτίωση και την αναβάθμιση του έργου των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης (Παντελή, 2013).

Είναι σαφές από τα παραπάνω καθήκοντα του μέντορα και των παραγόντων του μεντορικού έργου ότι το έργο της Μεντορικής Καθοδήγησης είναι προϊόν αλληλεπίδρασης δύο παραγόντων: της διδασκαλίας και των σχέσεων που προκύπτουν (Σαλβαράς, 2013). Το μεντορικό έργο, επίσης, ορίζεται ως η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των παραγόντων της διδασκαλίας, δηλαδή του μαθητή, της διδακτέας ύλης και του εκπαιδευτικού, όπως και των σχέσεων που προκύπτουν, δηλαδή την Παιδαγωγική, Διδακτική, Διαμαθητική και Μαθησιακή σχέση.

Η Παιδαγωγική σχέση είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, μια αλληλεπίδραση συμβολική που έχει να κάνει κυρίως με την κατεύθυνση, το είδος του λόγου, το διάλογο, την λεκτική γενικά επικοινωνία και τις λεκτικές παρεμβάσεις, όπως και τον τρόπο οργάνωσης της μαθητικής εργασίας, την παρακίνηση των μαθητών και τον τύπο της σκαλωσιάς. Η Παιδαγωγική σχέση

βασίζεται κατά πολύ στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, που δεν είναι άλλο παρά μια ενδεικτική περίπτωση της ύπαρξης αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Μέσα δε από αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει πληρέστερη και ολοκληρωμένη και παράλληλα ο παιδαγωγός αποκτά την δυνατότητα να επιδράσει στις αντιλήψεις, τις αξίες και τις στάσεις του παιδαγωγούμενου (Μπακιρτζής, 2002). Η Παιδαγωγική σχέση είναι αυτή η οποία μας εξηγεί τον τρόπο λειτουργίας της Μεντορικής Καθοδήγησης, προκειμένου αυτή να οργανώσει την διδασκαλία στην επικοινωνιακή της διάσταση.

Η Διδακτική σχέση είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με την διδακτέα ύλη, μέσω της οποίας μεθοδεύεται η διδασκαλία. Αυτή επικεντρώνεται κυρίως στην επιλογή των διδακτικών μέσων, τον σχεδιασμό του μαθήματος, την ανάλυση έργου, αλλά και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η διδακτική καθοδήγηση ουσιαστικά περικλείει τη σχολική μάθηση, τα είδη της σχολικής γνώσης, την μεθόδευση της διδακτικής εργασίας, τη χρήση των διδακτικών μέσων και τη διαφοροποίηση της διδακτικής εργασίας αναφορικά με την σχέση εκπαιδευτικού και διδακτέας ύλης. Η Διδακτική σχέση ως σχέση του εκπαιδευτικού με τη διδακτέα ύλη περιλαμβάνει την μετατροπή της ύλης σε στόχους και δεξιότητες, την οργάνωση της διδακτέας ύλης, τα εγχειρήματα της μαθησιακής δράσης και την αναπαράσταση της διδακτέας ύλης. Πρόκειται για την σχέση, με την οποία φωτίζεται πώς η Μεντορική Καθοδήγηση οργανώνει τη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013).

Η Μαθησιακή σχέση, από την άλλη, εξηγεί πώς λειτουργεί η Μεντορική Καθοδήγηση στη μάθηση των μαθητών. Αφορά το πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές με την διδακτέα ύλη, μια αλληλεπίδραση άκρως καθοριστική για τη μάθηση τους. Η δε μάθηση τους είναι αποτέλεσμα της συνέργειας που υφίσταται μεταξύ Διδακτικής και Παιδαγωγικής σχέσης. Υπάρχει ισχυρή εξάρτηση μεταξύ του τρόπου που επιλέγεται

για την οργάνωση της διδακτέας ύλης, τις δομές διδασκαλίας, τις δράσεις που μεθοδεύουν την παραγωγή και χρήση του διδακτικού υλικού και της Μαθησιακής σχέσης (Σαλβαράς, 2013). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, κάνει τους μαθητές να είναι περισσότερο αφοσιωμένοι και τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης, καθώς επηρεάζουν θετικά τα ενδιαφέροντά τους και τα κίνητρα τους για το σχολείο, πράγμα που συμβάλλει στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Fredson Soares dos Reis, 2015). Θα λέγαμε ότι η Μαθησιακή σχέση μας εξηγεί πώς λειτουργεί η Μεντορική Καθοδήγηση στη μάθηση των μαθητών.

Η Διαμαθητική σχέση είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους. Είναι απόρροια της συνέργειας και των τριών προηγούμενων σχέσεων και είναι πολύ σημαντική ως αλληλεπίδραση, γιατί μέσω αυτής διαμορφώνεται το σχολικό κλίμα. Έτσι η Διαμαθητική σχέση εξηγεί πώς λειτουργεί η Μεντορική Καθοδήγηση, προκειμένου να διαμορφώσει το σχολικό κλίμα. Υπάρχει ισχυρή εξάρτηση της Διαμαθητικής σχέσης και της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών, όπως και των αναπτυγμένων ψυχοκοινωνικών μεταξύ τους σχέσεων και της συμπερίληψης του εαυτού ή της συρρύθμισης της συμπεριφοράς (Σαλβαράς, 2013).

Σημειωτέον ότι ένα βασικό εργαλείο αποτελούν οι σχέσεις και ένα δεύτερο βασικό εργαλείο η χρήση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού μέντορα από τον καθοδηγούμενο-εκπαιδευτικό. Με αυτά τα δύο εργαλεία ουσιαστικά υλοποιείται το μεντορικό έργο.

1.5.3. Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές αντιστάσεις

Όπως είδαμε οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές αντιστάσεις είναι το διαμεσολαβητικό στοιχείο μεταξύ της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού

κλίματος. Αυτές οι αντιστάσεις προέρχονται από τον Καθοδηγητή-εκπαιδευτικό, τον Καθοδηγούμενο-εκπαιδευτικό και από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την πραγμάτευση των διλημμάτων επιλογών.

Η ίδια η λειτουργία που επιλέχθηκε από τον μέντορα μπορεί να προκαλέσει αντιστάσεις. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι λειτουργίας, όπως να λειτουργεί ως πρότυπο ή ως χορηγός γνώσης ή ως υποστηρικτής ή ως εκπαιδευτής. Στην περίπτωση που λειτουργεί ως πρότυπο το μοντέλο μάθησης και οι μεθοδολογικές του προσεγγίσεις προσανατολίζονται στη χρήση της γνωστικής μαθητείας, που αποτελεί ένα μοντέλο μεντορισμού, κατά το οποίο ο καθοδηγούμενος νεοδιόριστος εκπαιδευτικός επιλύει και χειρίζεται προβλήματα και σύνθετες εργασίες μέσα από τρία στάδια εξέλιξης: 1) Παρακολούθηση-μοντελοποίηση των πρακτικών που χρησιμοποιεί ο μέντορας, 2) Καθοδήγηση και υποστήριξη από τον μέντορα, 3) Μετάβαση από την εντατικού ρυθμού καθοδήγηση στην ανατροφοδότηση, που γίνεται περιστασιακή όσο ο καθοδηγούμενος αποκτά επάρκεια (Χριστοδούλου, 2013).

Στην περίπτωση που ο μέντορας λειτουργεί ως χορηγός γνώσης το μοντέλο μάθησης είναι αυτό της εφαρμοσμένης επιστήμης, κατά το οποίο η εκπαίδευση εστιάζεται στις θεωρίες διδασκαλίας (π.χ. συμπεριφοριστική, κοινωνικο-γνωστική γνωστικιστική, εποικοδομιστική), τις οποίες αναλύει ο μέντορας, καθώς θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι μια επιστήμη με θεμέλια τις θεωρίες. Στη συνέχεια, αναλύει τις στρατηγικές διδασκαλίας, διαμορφώνει τα σχέδια διδασκαλίας, τα εφαρμόζει και τα αξιολογεί (Σαλβαράς, 2013). Αντίστοιχα, αν ο μέντορας λειτουργεί ως υποστηρικτής, τότε εκκινείται από τις αρχές της συμβουλευτικής, ενώ αν λειτουργεί ως εκπαιδευτής είναι προσανατολισμένος στο μοντέλο του αναστοχασμού, στο οποίο βάσει της μετασχηματίζουσας μάθησης, η διδακτική θεωρία του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται, για να προσαρμοστεί στις τωρινές ανάγκες

διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013). Στο πλαίσιο του στοχαστικού μοντέλου εκπαίδευσης, ο μέντορας είναι ο κριτικός συνεργάτης που στηρίζει τους εκπαιδευόμενους κατά τη στοχαστική προσέγγιση της πρακτικής. Οι εκπαιδευόμενοι αναστοχάζονται τις θεωρίες τους για τη μάθηση όσο και την προοπτική βελτίωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σε αυτή τη διαδικασία ο μέντορας θεωρείται ισότιμος εταίρος, που αναπτύσσει συνεργατικές και ισότιμες σχέσεις (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013).

Ο μέντορας πρέπει να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να εξαλείψει τις αντιστάσεις που προέρχονται από την έλλειψη τους. Μερικές από αυτές είναι να είναι ενεργητικός ακροατής, να εκκινείται από τον σεβασμό και την αποδοχή του άλλου, να οδηγεί τον καθοδηγούμενο στην ανακάλυψη, να ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα του ατόμου για μια κατάσταση, να τους ενθαρρύνει στην αυτοανάλυση και στην ανεύρεση λύσεων, μέσω της επιλογής των κατάλληλων ερωτήσεων (ανοικτές ή ερωτήσεις γενικής πληροφόρησης κτλ) (EUSA, χ.χ.). Θα λέγαμε ότι ο μέντορας είναι σημαντικό να είναι εξασκημένος στη γλώσσα της χρήσης αποδοχής, στην αποστολή εγώ-μηνυμάτων, στη μέθοδο της μη ήττας και στην επίλυση των συγκρούσεων.

Άλλη κατηγορία αντιστάσεων μπορεί να προκληθεί από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μέντορα, όπως αν έχει ευαισθησία και συναισθηματική ανταπόκριση, αν έχει θετική διάθεση, αν είναι ανοιχτόμυαλος, χωρίς προκαταλήψεις, αν η συμπεριφορά του είναι γνήσια, αν είναι ειλικρινής και δεν είναι εξουσιαστικός, αν έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο απέναντι στα δικά του αισθήματα όσο και απέναντι σε αυτά του καθοδηγούμενου (Heathfield, 2017).

Αντιστάσεις μπορούν να προκληθούν και από την επιδιωκόμενη ενηλικιότητα των εκπαιδευτικών, την οποία προάγει η Μεντορική Καθοδήγηση. Σύμφωνα με τον

Rogers υπάρχουν τρεις προϋποθέσεις για την ενηλικιότητα: 1)ωριμότητα-πλήρη προσωπική ανάπτυξη 2)αίσθηση προοπτικής-ισορροπία, 3)υπευθυνότητα-διάθεση για αυτοπροσδιορισμό, που οδηγεί στην αυτονομία (εργασία με αυτοέλεγχο (Πιτσιλλής, χ.χ.).

Αντιστάσεις μπορεί να προκύψουν και από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η προσωπική ανάπτυξη σημαίνει την σε έπακρο αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των χαρισμάτων του ατόμου (Aubrey, 2010), ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες του ατόμου, την εμπειρία του και τη γνώση του (OECD, 2009). Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητευομένων εκπαιδευτικών, να αισθάνονται ότι ανήκουν, να καταλαβαίνουν, να δρουν, να αισθάνονται ασφαλείς, να αναγνωρίζονται. Επίσης, από την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους, από την αναβάθμιση, από την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, από την ανανέωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους και από τη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Αντιστάσεις, τέλος, μπορεί να προκληθούν από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό όταν δεν λαμβάνει υπόψη του όλα τα παραπάνω, όπως τη διάγνωση των αναγκών, την πορεία ενηλικιότητας ή τα διλήμματα επιλογών όπως τη στοχοθεσία, την επιλογή θεμάτων ή διδακτικών μέσων, τη σύνταξη σχεδίων διδασκαλίας κ.α.

Επιλογικά, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικές αντιστάσεις στη Μεντορική Καθοδήγηση μπορούν να διερευνηθούν μέσα από τις εξής παραμέτρους: λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας, τον ρόλο του μέντορα, τις αρχές της συμβουλευτικής, την ηγεσία, τα μεντορικά μοντέλα, τη διά βίου μάθηση, που περιλαμβάνει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και την επιδιωκόμενη ενηλικιότητα, όπως και από τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού.

Η εννοιολόγηση των βασικών όρων της έρευνας διαμορφώνει το πλαίσιο των αλληλοσυσχετιζόμενων μεταβλητών της έρευνας, της Μεντορικής Καθοδήγησης, του μεντορικού έργου και των εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων, όπως δείχνει το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί.

Μεντορική Καθοδήγηση, παιδαγωγική και διδακτική

Διάδραση μέντορα – μαθητευόμενου εκπαιδευτικού

Παιδαγωγική διάσταση

-Παιδαγωγική σχέση

Διδακτική διάσταση

- Διδακτική σχέση

Μάθηση μαθητών

-Μαθησιακή σχέση

Σχολικό Κλίμα

-Διαμαθητική Σχέση

Εκπαιδευτικο-κοινωνικές αντιστάσεις

-Ρόλοι μέντορα, μεντορικά μοντέλα,

Δεξιότητες εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικός σχεδιασμός κ. ά.

1.6. Στοχευμένη αναφορά ερευνών

Κάτωθι αναφέρουμε τις βασικότερες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, που σχετίζονται με το ερευνητικό μας πρόβλημα. Αναφέρονται κυρίως στην αρχή της συστηματοποίησης της Μεντορικής Καθοδήγησης, στα εργαστήρια που δημιουργήθηκαν για να προωθήσουν την μεντορική σχέση και την βελτίωση του σχολικού κλίματος, καθώς αποτελούν δύο αλληλοσυσχετιζόμενες παραμέτρους για την εκπαιδευτική επιτυχία. Άλλες έρευνες αναφέρονται στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη μέσω δικτύων ομοτίμων, στη βελτίωση της διδασκαλίας

και της επαγγελματικής επάρκειας των καθοδηγούμενων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους, στη σημαντικότητα της αρχικής εκπαίδευσης στη συνεργασία και τη μετασχηματιστική προσέγγιση της μάθησης, στους αλληλένδετους τομείς της Μεντορικής Καθοδήγησης, σχολικού κλίματος και ηγεσίας, στην αποτελεσματική επικοινωνία και επίλυση των προβλημάτων, τα οποία βελτιώνει η μεντορική σχέση.

Οι ακαδημαϊκές έρευνες για την Μεντορική Καθοδήγηση ξεκίνησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970, όπου εμφανίστηκε ως σποραδικό και συνήθως άτυπο φαινόμενο. Όμως, ως τη δεκαετία του 1990 η Μεντορική Καθοδήγηση συστηματοποιήθηκε και αφορά ένα επίσημο πεδίο της διοικητικής οργάνωσης, που έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλές και αποτελεί βασικό συστατικό σε διάφορες πρακτικές-πολιτικές. Όπως επισήμαναν οι Wilkin (1993) και Kerry&Mayes (1995) αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και άλλων δημοσίων επαγγελματιών. Την ίδια δεκαετία, διάφοροι μελετητές επέκτειναν την Μεντορική Καθοδήγηση σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς, και επίσης ελήφθησαν πολλές πρωτοβουλίες από το υπουργείο Παιδείας της Βρετανίας, που αφορούσαν την προώθηση της Μεντορικής Καθοδήγησης (Colley, 2000).

Ο Krupp (1984) παρείχε εργαστήρια καθοδήγησης σε δύο σχολεία, ένα δημοτικό και ένα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 1981-1982, προκειμένου να προωθήσει την μεντορική σχέση και με τον τρόπο αυτό να βοηθήσει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού κλίματος. Το περιεχόμενο των εργαστηρίων ήταν συνδεδεμένο με τη ζωή των συμμετεχόντων και με την Μεντορική Καθοδήγηση και τα αποτελέσματα ήταν θετικά, οπότε υπήρξε βελτίωση του σχολικού κλίματος, γεγονός που υποδηλώνει ότι η Μεντορική Καθοδήγηση είναι ένα σημαντικό μέσο-όχημα. Το

αποτέλεσμα αυτό υποδεικνύει ότι πρέπει να διδαχτούν οι δεξιότητες που απαιτούνται για την Μεντορική Καθοδήγηση, προκειμένου αυτή να ενισχυθεί σε όλα τα σχολεία.

Οι ερευνητές συχνά αναφέρουν ότι οι προσδοκίες των μαθητών σχετίζονται με διάφορα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών επιδόσεων, της συναισθηματικής υγείας και των ηγετικών ικανοτήτων. Προκειμένου να αναδειχτεί η σχέση του σχολικού κλίματος με τις προσδοκίες των μαθητών, ο Plucker (1998) συνέλεξε 1170 ερωτηματολόγια και με τη μέθοδο της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης, απέδειξε ότι οι μαθητές αναφέρουν περισσότερες υψηλές προσδοκίες μέσα σε ένα πιο ευνοϊκό σχολικό κλίμα του σχολείου, ιδιαίτερα όταν επικρατούν συνθήκες που σχετίζονται με την Μεντορική Καθοδήγηση, ή την αυτοπεποίθηση και τον ενθουσιασμό.

Η έρευνα των Angus & Hughes (2017), που εφάρμοσε μια παρέμβαση με ένα πρόγραμμα Μεντορικής Καθοδήγησης (AMP), έδειξε ότι οι μαθητές των σχολείων που εφάρμοσαν το πρόγραμμα ήταν «σημαντικά» πιο θετικοί ως προς το σχολικό κλίμα και την αφοσίωση τους από ότι οι μαθητές σχολείων που δεν εφάρμοσαν αυτή την μεντορική παρέμβαση. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να χρησιμεύσουν ως πολύτιμο σημείο αναφοράς για όποια σχολική μονάδα σκέφτεται την εφαρμογή ενός προγράμματος καθοδήγησης.

Το New Jersey Department of Education (2018) προτείνει ως στρατηγική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος την μεντορική καθοδήγηση μεταξύ μαθητών, με προγράμματα στα οποία οι μεγαλύτεροι μαθητές (μέντορες) ασκούν καθοδήγηση στους νεότεροι μαθητές (mentee) με σκοπό την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών και σχέσεων εμπιστοσύνης. Οι μέντορες καθοδηγούν και υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και την συναισθηματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων. Η

οικοδόμηση σχέσεων περιλαμβάνει εκπαίδευση συμβούλων, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των ομοτίμων. Στα οφέλη συγκαταλέγονται η σύνδεση με το σχολείο, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίτευξη, ενώ οι μέντορες αποκτούν αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, καλύτερες σχέσεις με την οικογένεια και αφοσίωση στο σχολείο.

Σε μια άλλη μελέτη οι Eisenschmidt & Oder (2018) διερεύνησαν πώς οι νέοι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία με τους μέντορες τους κατά τα πρώτα πέντε χρόνια διαμορφώνουν ισχυρές συνεργατικές σχέσεις και ένα συνεργατικό σχολικό κλίμα, που προωθεί την αποτελεσματικότητα. Η εκτεταμένη σχέση καθοδήγησης προωθεί την προσωπική εμπιστοσύνη, την κατανόηση και τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους για την εξεύρεση λύσεων και τη διαχείριση των καθημερινών προβλημάτων ενός εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτή τη συνεργασία βελτιώνεται σημαντικά η σχολική κουλτούρα και το κλίμα. Αυτό είναι μια πρόκληση και για τους ηγέτες του σχολείου, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας επαγγελματικής σχέσης μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενων και στο πώς οι μέντορες θα δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, ώστε να εγκαθιδρυθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Οι Rhodes&Beneicke (2002), εξετάζοντας διάφορες πολιτικές για την οργανωτική αναδιάρθρωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, κατέληξαν ότι η Μεντορική Καθοδήγηση και οι μηχανισμοί των δικτύων ομοτίμων, που υπήρχαν εντός του χώρου της εκπαίδευσης, θεωρούνται πλέον σημαντικά, καθώς υποβοηθούν την επίτευξη σημαντικών στόχων, όπως η ενίσχυση της επαγγελματικής

ανάπτυξης, η ενδυνάμωση των συνεργατικών σχέσεων, η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και η βελτίωση της όλης διαχείρισης μιας σχολικής μονάδας.

Η Μεντορική Καθοδήγηση λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και της επαγγελματικής τους επάρκειας, καθώς και στην ποιότητα της διδασκαλίας, στην επανεκτίμηση για τη διαχείριση της τάξης τους και στη στενή συνεργασία. Τους παρέχεται, επίσης, η ευκαιρία να αξιοποιήσουν την εμπειρία που έχουν αποκτήσει όλα αυτά τα χρόνια και συχνά ενισχύουν τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επίσης, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους και αντλούν ικανοποίηση βοηθώντας τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους. Ακόμη, η Μεντορική Καθοδήγηση προωθεί τις συλλογικές αλληλεπιδράσεις, καθώς πολλοί αισθάνονται μια αίσθηση αυξημένης εμπιστοσύνης, αλλά και ωριμότητα όταν αντιμετωπίζουν άλλους ενήλικες (Huling & Resta, 2001).

Η μελέτη της Izadinia (2016) εξέτασε τα συστατικά της θετικής σχέσης της καθοδήγησης και τον αντίκτυπο που έχει στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η σχέση της μεντορικής καθοδήγησης περιγράφηκε από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς ως ενθάρρυνση, υποστήριξη, ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, φροντίδα, εκπαίδευση και θεωρήθηκε ότι έχει θετικό αντίκτυπο στον σχηματισμό και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας. Την ίδια θετική αντίληψη για τη μεντορική σχέση έχουν και οι εκπαιδευτικοί-μέντορες.

Η έρευνα των Kahraman & Kuzu (2016) εξέταζε επίσης την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω του e-mentoring. Διαπιστώθηκε ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδίως των

νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, καθώς μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης, τυπικής και άτυπης. Καλύπτει όλες τις προσδοκίες οργάνωσης και άσκησης συμβουλευτικής και οδηγεί στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, στην κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, στην ενημέρωση και στην ενίσχυση της γνώσης. Οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους όταν χρειαζόταν και οι αλληλεπιδράσεις ήταν αναπτυξιακές, επωφελείς για τη συνεργασία, για την καθοδήγηση της καριέρας και για την προσαρμογή των νεοδιορισθέντων σε νέα περιβάλλοντα.

Σε μια έρευνα τους οι Carter & Francis (2001) σχετικά με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και της ένταξης τους μέσω της Μεντορικής Καθοδήγησης σε ένα δείγμα 220 πρωτοδιοριστών εκπαιδευτικών και 245 μεντόρων καθοδηγητών σε σχολεία της Νέας Νότιας Ουαλίας, καθώς και με τη μέθοδο της παρατήρησης και μελέτης περίπτωσης σε ολόκληρη την πολιτεία, διαπίστωσαν τη σημαντικότητα της αρχικής εκπαίδευσης μέσω της Μεντορικής Καθοδήγησης, ιδίως κατά το έτος εισαγωγής στο επάγγελμα. Εκτός αυτού, η Μεντορική Καθοδήγηση συσχετίστηκε με πτυχές του σχολικού κλίματος, όπως η συνεργασία, η συναλλαγή και η μετασχηματιστική προσέγγιση της μάθησης.

Πρόσφατες έρευνες καταλήγουν στη θετική συσχέτιση της καθοδήγησης με το σχολικό κλίμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Gordon, Downey & Bangert (2013), που διαπίστωσαν ότι η Μεντορική Καθοδήγηση οδηγεί στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού κλίματος, προωθώντας την σύμπλεξη όλων των εμπλεκόμενων με τη σχολική μονάδα και την συνεργασία και αφοσίωση.

Η έρευνα των Wynn, Wilson- Carboni & Patall (2007) εξέτασε εντός διάρκειας τριών ετών την διατήρηση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική σχολική

τους κοινότητα. Κατά το πρώτο έτος συλλογής των στοιχείων, 217 ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί του πρώτου και δεύτερου έτους διορισμού τους, προκειμένου να εκτιμηθούν οι αντιλήψεις τους για την Μεντορική Καθοδήγηση, το σχολικό κλίμα, και την ηγεσία. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η απόφαση των καθηγητών να παραμείνουν στο ίδιο σχολείο εξαρτάται και από τους τρεις αυτούς αλληλένδετους παράγοντες, αλλά η διατήρηση τους σχετίζεται πιο έντονα με το σχολικό κλίμα και την ηγεσία.

Σε μια έρευνα τους οι Lane-Garon & Richardson (2003) ασχολήθηκαν με την εκτίμηση των επιπτώσεων ενός προγράμματος επίλυσης συγκρούσεων, που βασίζονταν στη Μεντορική Καθοδήγηση, με σκοπό να διαπιστωθεί η επίδραση της στο σχολικό κλίμα και στους μαθητές. Διαπιστώθηκε, μετά την ανάληψη του ρόλου του μέντορα από μαθητές σε παιδιά δημοτικού, ότι υπήρχε θετική επίδραση και στους μαθητές και στο σχολικό κλίμα, ιδίως στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, καθώς ευνοήθηκαν οι σημαντικοί τομείς της ασφάλειας, της σύνδεσης, της συνεργασίας και της ευγένειας, βασικά στοιχεία του σχολικού κλίματος. Ένα θετικό σχολικό κλίμα καθορίζει τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα και του αισθήματος που έχουν για το χώρο. Κυρίαρχη θέση κατέχει η συνεργασία, η συλλογικότητα, η συνεκτικότητα και το αίσθημα του ανήκειν, που προκύπτουν από ένα θετικό σχολικό κλίμα. Τα μέλη δένονται μεταξύ τους συναισθηματικά, ανταλλάσσουν προβληματισμούς για προβλήματα που συναντούν κατά την διδακτική πράξη και συνεργάζονται με σκοπό την επίλυση τους, ώστε να προωθείται η αποτελεσματικότητα της μάθησης, αλλά και η βελτίωση της σχολικής μονάδας (Center for Improving School Culture).

Η συνεκτικότητα και συνεργασία είναι μια βασική θετική απόρροια της μεντορικής σχέσης. Σε συγκρουσιακές καταστάσεις, παρέχει τη δυνατότητα σε όλα

τα μέλη μιας σχολικής μονάδας και δη στους μαθητές να αυξήσουν την πιθανότητα προσαρμοστικών τάσεων, μέσω της άσκησης της επικοινωνίας και της εκμάθησης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, που μπορούν να κάνουν οποιοδήποτε άτομο ελαστικότερο και προσαρμόσιμο και άρα να καταφέρει μια αποτελεσματική επικοινωνία, ευελιξία και επίλυση των προβλημάτων (Marvel, Moreda&Cook, 1993).

Επίσης, η χρήση των μεντόρων έχει ερευνηθεί διεξοδικά από τους Johnson & Johnson (1999), Lieberman (1989), McLaughlin, Smith, Hazouri & Peyser (1992), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι θεωρείται η πλέον αποτελεσματική δομή υποστήριξης για την διαμαθητική μάθηση. Υπάρχουν ακόμη και προγράμματα Μεντορικής Καθοδήγησης με σκοπό την ανάπτυξη (μεταξύ ομοτίμων ή ομηλίκων), που βλέπουν τους μαθητές τόσο ως αποδέκτες όσο και ως παρόχους της καθοδήγησης. Σε μια μελέτη του ο Karcher (2005) σε καθοδηγούμενους μετά από έξι μήνες στην αναπτυξιακή καθοδήγηση, διαπίστωσε ότι υπάρχει το θετικό όφελος της συνεκτικότητας των ιδίων με το σχολείο, όσο και με τους γονείς. Επίσης, υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στους καθοδηγούμενους αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, την αυτοεκτίμηση, την αυτοδιαχείριση. Σημαντικά ήταν και τα ευρήματα που σχετίζονταν με τις θετικές στάσεις και την αυξημένη συμμετοχικότητα.

Αναφορικά με το ζήτημα των αντιστάσεων, που μπορεί να συναντήσει η Μεντορική Καθοδήγηση κατά την εφαρμογή της, οι Anderson και Shannon (1998) υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα Μεντορικής Καθοδήγησης, για να είναι αποτελεσματικά κατά την εφαρμογή τους, θα πρέπει να στηρίζονται σε μια σαφή και ισχυρή θεωρητική βάση, η οποία θα περιλαμβάνει μια προσεκτική και αρθρωτή προσέγγιση. Για παράδειγμα, θα περιλαμβάνει μια οριοθέτηση της Μεντορικής Καθοδήγησης, τις βασικές λειτουργίες και τον ρόλο του μέντορα, όπως και

δραστηριότητες μέσω των οποίων θα εκφραστούν αυτές οι λειτουργίες και οι ρόλοι του μέντορα.

Είναι χαρακτηριστικό ότι σε έρευνα τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι Γιάνναρου & Αλεξανδρόπουλος (2019) διαπίστωσαν για την εφαρμογή του e-mentoring, σε ένα δείγμα 350 νέων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι η εισαγωγή του θεσμού συναντά ισχυρή αντίδραση. Το 62,6% τοποθετείται αρνητικά στο e-mentoring, από το φόβο ότι αυτός ο θεσμός θα λειτουργήσει παράλληλα και από τη θέση του αξιολογητή, άρα θα έχει καθοριστικό ρόλο στη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών. Όσοι αντιδρούν ή αντιδράσουν ενεργά είναι γιατί διαφωνούν με την αξιολόγηση, που δείχνει για άλλη μια φορά ότι η αντίδραση αυτή πρέπει να ερμηνευτεί από την οπτική των ασύμπτωτων προταγμάτων πολιτείας και εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό άρθρο της Tillman (2005) επικεντρώθηκε στις πρακτικές ηγεσίας και Μεντορικής Καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στα αστικά σχολεία. Τα αποτελέσματα τα οποία πρόέκυψαν, αφορούσαν τους τρεις χωριστούς τομείς: της Μεντορικής Καθοδήγησης ως μέσο για την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, της Μεντορικής Καθοδήγησης ως μέσο για τον μετασχηματισμό/μετάδοση της σχολικής κουλτούρας, της Μεντορικής Καθοδήγησης ως μέσο για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Βασική πτυχή της έρευνας ήταν ο ρόλος του σχολικού διευθυντή, όσον αφορά την εφαρμογή και τη διευκόλυνση των ρυθμίσεων της καθοδήγησης, που άλλωστε έχουν ως απώτερο σκοπό να οδηγήσουν στη διατήρηση και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι πρέπει να εφαρμοστούν επιπλέον πρακτικές, που θα διευκολύνουν την καθοδήγηση να γίνει αποτελεσματικότερη, όπως και τη διδασκαλία και την ποιότητα του σχολείου.

Σε μια έρευνα του ο Kilburg (2007) μελέτησε 149 ομάδες καθοδήγησης σε τέσσερις σχολικές περιοχές για μια περίοδο δύο ετών. Ο πρωταρχικός στόχος ήταν να εντοπιστούν οι ομάδες καθοδήγησης, που αντιμετώπιζαν τακτικά προβλήματα, όπως επίσης και να θεσπιστούν νέες διαδικασίες παρέμβασης και στη συνέχεια να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των εν λόγω διαδικασιών. Τα κοινά προβλήματα όλων των ομάδων που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της επίσημης καθοδήγησης ήταν: θεσμικά εμπόδια, θέματα χρόνου, έλλειψη συναισθηματικής στήριξης και οι κακές διαπροσωπικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την ανάγκη για μια πιο προσεκτική εξέταση του ρόλου του σχολικού Διευθυντή στη διαδικασία Μεντορικής Καθοδήγησης, περισσότερη προσοχή των συντονιστών της καθοδήγησης, καλύτερη διαχείριση ως προς το πώς χρησιμοποιούν το χρόνο τους, μια πιο αυστηρή διαδικασία επιλογής μέντορα, μια πιο λεπτομερή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως και την ανάγκη προσθήκης πρόσθετων μηχανισμών στήριξης.

Βάσει των παρατιθέμενων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι το ζήτημα της Μεντορικής Καθοδήγησης έχει λίγα χρόνια ζωής. Η ενασχόληση των ερευνητών ξεκίνησε το 1970, αλλά κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1990. Μέχρι σήμερα υπάρχει μια πληθώρα ερευνών, που εστιάζει σε διάφορες πτυχές της καθοδήγησης.

Ενδιαφέρον και σνάφεια με την παρούσα προτεινόμενη έρευνα παρουσιάζουν οι έρευνες, που συνδέουν τη Μεντορική Καθοδήγηση με την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού κλίματος και των παραμέτρων αυτού, όπως η συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη, οι προσδοκίες των μαθητών, η συναισθηματική κάλυψη, η καλύτερη ένταξη και αφοσίωση των νεοδιορισθέντων (Gordon, Downey&Bangert, 2013 · Krupp, 1984 · Plucker 1998 · Rhodes&Beneicke, 2002).

Ακόμη, οι έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας ασχολούνται και με την μεταβλητή των εμποδίων και αντιστάσεων, κατά την εφαρμογή και υλοποίηση της Μεντορικής Καθοδήγησης. Συγκεκριμένα οι περισσότερες έρευνες (Anderson και Shannon, 1998 · Chesler&Chesler, 2002 · Hoover, 2006 · Kilburg, 2007 · Tillman, 2005) αναφέρονται σε προβλήματα που αφορούν την ανίσχυρη θεωρητική βάση που εμφανίζουν κάποια προγράμματα, τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις διακρίσεις λόγω φύλου στη Μεντορική Καθοδήγηση, συγκεκριμένα γυναικών σε σχολές που αφορούν επαγγέλματα υγείας ή μηχανικής, τις δυσκολίες που προκύπτουν από τους χειρισμούς του Σχολικού Διευθυντή ή άλλα προβλήματα που άπτονται ελλείψεων συναισθηματικής υποστήριξης, όπως και ελλείψεων στις διαπροσωπικές δεξιότητες που απαιτούνται ή ακόμη και ζητήματα χρόνου. Από αυτή την άποψη, η παρούσα έρευνα εκτός από την σύνδεση της Μεντορικής Καθοδήγησης με το σχολικό κλίμα θα προχωρήσει στην πλήρη ανάλυση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αντιστάσεων, που συναντά το μεντορικό έργο κατά την εφαρμογή του, από τις αντιστάσεις λόγω του ρόλου του μέντορα ή των στοιχείων προσωπικότητας τους ως την επιδιωκόμενη ενηλικιότητα των εκπαιδευτικών και τις αντιστάσεις λόγω των θεσμών και του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού. Έτσι, η έρευνα θα αναδείξει πώς οι αντιστάσεις επεμβαίνουν διαμεσολαβητικά στην σχέση Μεντορικής Καθοδήγησης-σχολικού κλίματος. Υπό αυτή την έννοια, η έρευνα κρίνεται σημαντική και θα προσθέσει στην κεκτημένη γνώση για το θέμα.

1.7.Σύνοψη

Το σχολικό κλίμα συνδέεται με την Μεντορική Καθοδήγηση, η οποία βασίζεται στη διάδραση μέντορα-εκπαιδευτή και μαθητευόμενου-εκπαιδευτή. Με αυτή προωθούνται η συνεργασία και σύμπλεξη όλων των μελών μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ καλύπτονται οι ανάγκες τους και προάγεται η αποτελεσματικότητα της

μονάδας και η μάθηση. Όμως μπορεί να παρεμβάλλουν κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιστάσεις, απειλώντας τον μέντορα-εκπαιδευτή, τον καθοδηγούμενο-εκπαιδευτή και το ίδιο το μεντορικό έργο, προκαλώντας συνακόλουθα αρνητική επίδραση στο σχολικό κλίμα. Στόχος της αναζήτησης μας είναι να διερευνηθεί η σχέση της Μεντορικής Καθοδήγησης και της διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος κάτω από την επίδραση των εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, θα δοθεί έμφαση στην Μαθησιακή, Παιδαγωγική, Διδακτική και Διαμαθητική Σχέση, όπως και στην επικοινωνιακή και στη λειτουργική διάσταση του μεντορικού έργου και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, που είναι αποτέλεσμα της Διαμαθητικής σχέσης. Αυτές οι σχέσεις, αλλά και οι δεξιότητες του μέντορα, εξισορροπούν τις εκπαιδευτικο-κοινωνικές αντιστάσεις, που έχουν να κάνουν με το ρόλο του μέντορα, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, όπως και με την επιδιωκόμενη ενηλικιότητα των εκπαιδευτικών και την προσωπική-επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την πραγμάτευση διλημμάτων επιλογών. Η παρούσα έρευνα θα προσθέσει στην κεκτημένη γνώση, καθώς εξετάζει πλήρως την διαμεσολαβητική μεταβλητή αντιστάσεις στην σχέση Μεντορική Καθοδήγηση-σχολικό κλίμα. Τα δε αποτελέσματα της θα είναι ωφέλιμα για την βελτίωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Προκειμένου να αιτιολογήσουμε τη σημασία της έρευνας μας, προβαίνουμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που αναδεικνύει την ιστορία και τη θεωρητική βάση του ερευνητικού μας προβλήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

A. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης θα ασχοληθούμε με την ιστορία του ερευνητικού προβλήματος και τις διάφορες φάσεις από τις οποίες διήλθε η έννοια μέντορας, Μεντορική Καθοδήγηση και μεντορική σχέση. Συνεχίζουμε με την σημαντικότητα της επιμόρφωσης στην Μεντορική Καθοδήγηση ως ευεργετικού παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η σχέση συνεργασίας μεταξύ μαθητευόμενου και μέντορα ως ευεργετικού παράγοντα για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευόμενου και για τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας. Σημαντική θέση κατέχει η ενότητα εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία, που αναφέρεται στην τάση ανανέωσης και προόδου του εκπαιδευτικού συστήματος, της οργανωτικής μορφής της σχολικής μονάδας και των αλλαγών που προάγουν την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών. Η ενότητα κλείνει με την έννοια της λογοδοσίας, συμβατή με την νεοφιλελεύθερη ιδεολογία για τη διαφάνεια και την μαρξιστική ιδεολογία για την έννοια του συλλογικού αγαθού της εκπαίδευσης, όπως και τις ελλείψεις λόγω των συνδικαλιστικών συσσωματώσεων.

2.1. Ιστορία ερευνητικού προβλήματος

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στην ιστορία του ερευνητικού προβλήματος και συγκεκριμένα στους βασικούς σταθμούς των σχέσεων της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος όταν διαμεσολαβούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές αντιστάσεις. Αναφερόμαστε στον σημαντικό ρόλο της επιμόρφωσης και στην σχέση

συνεργασίας μεταξύ μαθητευόμενου και μέντορα, που οδηγούν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αναφερόμαστε επίσης στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην διδακτέα ύλη, στα προγράμματα σπουδών, στην καινοτομία, στην οργανωτική μορφή της σχολικής μονάδας.

Ιστορικά, η πρώτη αναφορά στον όρο του μέντορα εντοπίζεται στην Οδύσσεια. Ο Όμηρος αναφέρεται στο Μέντορα, πατρικό φίλο του Οδυσσέα, γιο της Ασώπης και του Άλικμου. Ο Οδυσσέας, κατά την περίοδο του Τρωικού πολέμου, ανέθεσε στον Μέντορα το ρόλο του συμβούλου του γιου του Τηλέμαχου (Roberts, 1999).

Στη νεότερη εποχή, ο όρος του μέντορα εξομοιώθηκε με την έννοια του έμπειρου εκπαιδευτή που προσφέρεται ή επιλέγεται ως επόπτης, σύμβουλος και αξιολογητής του κάθε νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (Andrews, 1987). Ακόμα, ο όρος αυτός νοηματοδοτεί μεθοδικές ενέργειες, οι οποίες πραγματοποιούνται στα πλαίσια μιας επικοινωνίας διαπροσωπικής. Παράλληλα, χαρακτηρίζεται από την παιδαγωγική φύση σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός εκπαιδευόμενου και ενός εκπαιδευτή, η οποία βοηθάει τον πρώτο να προσαρμοστεί στην υπάρχουσα κοινωνική και φυσική πραγματικότητα, με στόχο τη μάθηση (Λοΐζος, όπ. αναφ. στο Κόκκινος & Μοσκοφόγλου-Χιονίδου, 2013). Η σχέση εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου έχει δύο στόχους: την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητευόμενου. Μέσα από τη σχέση που δημιουργείται, θίγονται και ορίζονται οι έννοιες της φροντίδας, της βοήθειας, της συμμετοχής και της παροχής ασφάλειας προκειμένου να καλυφθούν ορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες (Caldwell&Carter, 1993).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη για τον μέντορα πρόκειται για μια σχέση η οποία διαμορφώνεται μεταξύ ενός ωριμότερου ενήλικα, που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα - εκπαιδευτή, προς ένα νεαρότερο άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγούμενου. Μπορεί όμως να υπάρχει και η Μεντορική Καθοδήγηση μεταξύ ομοτίμων. Πρέπει να διαχωρίσουμε ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες Καθοδήγησης. Πρόκειται για την τυπική ή επίσημη μορφή Μεντορικής Καθοδήγησης και για την άτυπη ή ανεπίσημη μορφή μέντορινγκ, η οποία είναι γνωστή και ως Μεντορική Καθοδήγηση που «συμβαίνει φυσικά» (Bruce & Bridgeland, 2014). Στην πρώτη μορφή υπάρχει καθοδήγηση μέσω ενός δομημένου προγράμματος, που μπορεί να διεξάγεται εντός ενός οργανισμού, όπως ένα σχολείο. Μπορεί βέβαια να αφορά και την καθοδήγηση εντός μιας ομάδας της κοινότητας ή οποιαδήποτε μορφή καθοδήγησης μεταξύ δύο ατόμων με δομημένο τρόπο, όπως μέσω τακτικών συνεδριάσεων ή άλλων δραστηριοτήτων. Ο δεύτερος τύπος της ανεπίσημης καθοδήγησης αφορά την άτυπη σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ ενός ενήλικα, που έρχεται στη ζωή ενός νεαρότερου ατόμου και μπορεί να είναι ένας φίλος της οικογένειας ή ένας δάσκαλος με τον οποίο το νεαρό άτομο διατηρεί μια σχέση ακόμη και έξω από την τάξη. Και στις δύο μορφές της Μεντορικής Καθοδήγησης, στόχος του καθοδηγητή είναι να βοηθήσει θετικά στην υγιή ανάπτυξη του νέου ατόμου κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου (Bruce & Bridgeland, 2014).

Τα τελευταία χρόνια τα επίσημα προγράμματα καθοδήγησης έχουν κερδίσει μεγάλη δημοτικότητα, οπότε και μεγαλώνει η ανάγκη για τον εντοπισμό και την προετοιμασία καλών μεντόρων. Βέβαια στην πραγματικότητα, ο διαρκής αντίκτυπος ενός μέντορα στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών δεν υφίσταται, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με 10 ή και περισσότερα χρόνια εμπειρίας δεν είχαν λάβει καθοδήγηση από ένα μέντορα, αλλά αντ' αυτού έλαβαν ανεπίσημη υποστήριξη

από κάποιο συνάδελφο που τους στήριζε. Φυσικά ακόμη παλιότερα οι βετεράνοι εκπαιδευτικοί θυμούνται την πρώτη χρονιά τους στην τάξη ως μια δύσκολη και μοναχική περίοδο κατά την οποία κανείς δεν ήρθε να τους παράσχει βοήθεια. Πάντως με τον άλλο ή τον άλλο τρόπο πρέπει να σημειωθεί ότι η Μεντορική Καθοδήγηση υπάρχει, ανεξαρτήτου της μορφής άσκησης της (Rowley, 1999).

2.1.1. Ο ρόλος της Μεντορικής Καθοδήγησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σήμερα, την εποχή των προκλήσεων και διευρυμένων αλλαγών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα ενισχυμένος. Ιδίως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά προκλήσεων, όπως ανάπτυξη σχέσεων με τους συναδέλφους, ένταξη στην κοινότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου, παγίωση της κεκτημένης γνώσης τους, κατάκτηση δεξιοτήτων και αποδοχή ή απόρριψη των νόρμων ή αξιών του σχολείου. Ο ρόλος του μέντορα στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων είναι καθοριστικός (Αγγελίδης, 2011).

Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο να ακολουθηθούν οι τρόποι που θα επιτρέψουν στον μέντορα να ανταποκριθεί στα πολυποίκιλα καθήκοντά του, μεταξύ των οποίων η στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Ένας από αυτούς είναι η επιμόρφωση, καθώς αυτή βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και λειτουργεί ευεργετικά στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Gray & Whitty, 2010).

Η επιμόρφωση είναι μια επένδυση για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς συμβάλλει θετικά στο να έχει μια επιτυχημένη καριέρα. Μέσω αυτής καλύπτει τα κενά των γνώσεων, που απέκτησε με την βασική του εκπαίδευση και τα κενά της διδασκαλίας του, ενημερώνεται για τα σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα, τις νέες

τεχνολογίες και τις παιδαγωγικές τεχνικές (Fullan& Hargreaves, 1992 · Izadinia, 2016).

Όσο και αν η μεντορική σχέση βοηθά στην επίτευξη αυτών των στόχων από τον εκπαιδευτικό, δεν μπορεί να θεωρηθεί εισαγωγική επιμόρφωση, καθώς αυτή δεν εξαντλείται στα πλαίσια της μεντορικής σχέσης, καθώς είναι μια διαδικασία μέσω ενός οργανωμένου και θεσμοθετημένου πλαισίου στήριξης. Προκειμένου η μεντορική σχέση να είναι αποδοτική, ο μέντορας πρέπει να εκπαιδεύεται για να επιτύχει το πρόγραμμα (Αγγελίδης, 2011).

Επιπρόσθετα, στην περίπτωση των μεντόρων, όσο και αν η σχέση μεταξύ ενός μέντορα και ενός νεαρότερου άτομου μπορεί να φαίνεται ως μια φυσική σύνδεση, οι μέντορες επιτυγχάνουν στο έργο τους, σύμφωνα με την Jucovy (2001) μόνο εάν συμμετέχουν σε επιμορφωτικές συνεδρίες, ιδίως όταν πρόκειται για νέους μέντορες. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν συγκεκριμένες ώρες εκπαίδευσης και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που βοηθούν τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν την έκταση και τα όρια του ρόλου τους ως μέντορες, όπως και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και στάσεις που χρειάζονται για να έχουν καλές επιδόσεις στο ρόλο τους.

Η ικανότητα των μεντόρων να ανταπεξέλθουν στον πολυποίκιλο ρόλο τους, με ένα ανώτερο επίπεδο καθοδήγησης προς τους νεοδιόριστους ή νεώτερους εκπαιδευτικούς, εξαρτάται κατά πολύ από την εντατική επιμόρφωση τους για να προετοιμαστούν κατάλληλα. Συνίσταται να υπάρχει οπωσδήποτε επιμόρφωση πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, αλλά και σε τακτά διαστήματα μετά την ανάληψη καθηκόντων (Hudson, 2013).

Σύμφωνα με τους Cannata και συν. (2007) η Μεντορική Καθοδήγηση και υποστήριξη στους νέους ανθρώπους έχει επεκταθεί και οι αποτελεσματικές στρατηγικές για την παροχή ποιοτικής Μεντορικής Καθοδήγησης θεωρούνται

αναγκαίες. Αυτές μπορούν να αποκτηθούν μέσα από τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, από τα οποία οι μέντορες αποκτούν μια σειρά από εργαλεία και ιδέες, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να χτίσουν ποιοτικά προγράμματα καθοδήγησης. Η εκπαίδευση των νέων μεντόρων-συμβούλων περιλαμβάνει προτεινόμενες δραστηριότητες σε ένα πρόγραμμα με 6 ώρες εκπαίδευσης, το οποίο περιέχει συμβουλές, συνεργασία με εξωτερικούς εκπαιδευτές και εμπειρογνώμονες και κατάρτιση πάνω στη μεντορική σχέση.

Οι διαχειριστές των προγραμμάτων Μεντορικής Καθοδήγησης θα πρέπει να προσθέσουν μεταξύ άλλων και το ακόλουθο περιεχόμενο με τις ανάλογες δραστηριότητες: Παροχή πληροφοριών σχετικά με το πρόγραμμα, τις απαιτήσεις, τους στόχους και τους ρόλους, την ενημέρωση των μεντόρων ότι η Μεντορική Καθοδήγηση είναι μια χρονοβόρος διαδικασία, που χρειάζεται συνεχή προσπάθεια και έχει ιδιαίτερη αξία για την μοναδική συνεισφορά της στους νέους. Μάλιστα, έχουν εντοπιστεί πάνω από είκοσι εσωτερικά κίνητρα που ωθούν στην προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη. Ακόμη, οι μέντορες πρέπει να κατανοήσουν ότι είναι υπεύθυνοι για την οικοδόμηση σχέσεων με τους συμμετέχοντες, ώστε να επικεντρωθούν στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας (Holmes, χ.χ).

Ανάλογη εκπαίδευση μπορούν να λάβουν και οι καθοδηγούμενοι, καθώς συνήθως εισέρχονται σε μια μεντορική σχέση, έχοντας μη ρεαλιστικές προσδοκίες, που όταν δεν τις συναντούν, απογοητεύονται και κατηγορούν τη διαδικασία (ή το μέντορα). Επίσης η εκπαίδευση τους βοηθά να προωθηθεί η διαδικασία και να λειτουργήσει σωστά. Χωρίς εκπαίδευση, οι καθοδηγούμενοι αρκετά συχνά δεν έχουν την εμπιστοσύνη να διαχειριστούν τη μεντορική σχέση ούτε τις δεξιότητες να ανταποκριθούν στο σχετικά υψηλό επίπεδο διαλόγου της Μεντορικής Καθοδήγησης

και συνακόλουθα να κατακτήσουν τη μάθηση. Οι άνθρωποι χρειάζονται χρόνο για να συζητήσουν, να στοχαστούν και να ασκήσουν το ρόλο τους και τη συμπεριφορά τους ως καθοδηγούμενων, καθώς και να τροποποιήσουν τις προσδοκίες τους. Η κατάρτιση του καθοδηγούμενου τέλος επιδρά θετικά στη δέσμευσή τους στο πρόγραμμα και στη μεντορική σχέση (Clutterbuck, χ.χ).

Επιπλέον, τα δεδομένα της έρευνας του Hobson (2002), παρέχουν περαιτέρω ενδείξεις για τη σημασία της παροχής καθοδήγησης στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ITT). Οι ερωτηθέντες δήλωσαν πόσο πολύτιμη βρήκαν τη βοήθεια των μεντόρων τους, καθώς ανέπτυξαν δεξιότητες και εμπλούτισαν τις γνώσεις τους. Επίσης οι μέντορες τους βοήθησαν να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν μια σειρά από αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης σχολικής τάξης. Επίσης τους παρείχαν εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τους. Αντίθετα, η έλλειψη υποστήριξης έχει αναφερθεί ως ένας σημαντικός λόγος, για τον οποίο πολλοί νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ολοκληρώσουν την αρχική επιμόρφωση των ITT.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα δίνεται ιδιαίτερη βάση στην συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μέρος της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και το ρόλο των μεντόρων προς αυτή την κατεύθυνση. Ο μέντορας οφείλει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό με στόχο να αμφισβητηθεί το status quo του σχολείου και να αλλάξει η σχολική κουλτούρα, να αποδομηθούν δηλαδή οι υπάρχουσες πρακτικές στα σχολεία και να ανασυντεθούν μετασχηματισμένες, ώστε να αναδυθούν νέες που θα ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Σε αυτό τον μετασχηματισμό των πρακτικών και της κουλτούρας του σχολείου ο μέντορας έχει καθοριστικό ρόλο (Αγγελίδης, 2011).

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί ο ως άνω στόχος είναι η ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, εν είδη εισαγωγικής επιμόρφωσης. Στην πρώτη φάση αυτού του προγράμματος ο διευθυντής και κυρίως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και ο μέντορας ενημερώνονται για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους, όπως και για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης της μεντορικής σχέσης (επικοινωνιακή ικανότητα, χειρισμός συναισθημάτων, διαχείριση άγχους, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση). Η δεύτερη φάση αφορά την ουσιαστική επιμόρφωση των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, διάρκειας έξι μηνών. Πραγματοποιείται εντός του σχολείου και βασίζεται στη σχέση καθοδηγούμενου-καθοδηγητή, προκειμένου να εφαρμοστούν οι κατάλληλες πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ανατροφοδότηση και στήριξη σε αυτή τη φάση παρέχει ένας λειτουργός του υπουργείου σε τακτή βάση (Αγγελίδης, 2011).

Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) σε μια έρευνα του σε σχολική μονάδα της Πάφου, με παιδιά εθνικών μειονοτήτων και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, είχαμε τα εξής αποτελέσματα. Η μεντορική σχέση παλαιότερου - νεότερου εκπαιδευτικού συνίστατο σε τακτές συζητήσεις, κατάρτιση σχεδίου, παρακολούθηση διδασκαλίας, καταγραφή παρατηρήσεων για την ακολουθούμενη διδακτική μέθοδο, στοχαστικό ημερολόγιο. Η διαδικασία βοήθησε τον νεοεισερχόμενο στην βελτίωση της πρακτικής, στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ αυτού και του μέντορα, όπως και με όλη τη μονάδα. Οι πρακτικές ήταν στο πνεύμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αυξήθηκε η χρήση των εποπτικών μέσων και μεθόδων και αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις στην τεχνολογία.

Από τα προηγούμενα, είναι κατανοητό ότι η επιμόρφωση βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και ποιότητα του σχολείου και βοηθά στην προσωπική-

επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση λειτουργεί θετικά και στην περίπτωση του μέντορα, αφού διασφαλίζει την επιτυχία του έργου του. Αντίστοιχα, υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα για τους καθοδηγούμενους, που τους βοηθούν να κατανοήσουν το ρόλο τους, να διαχειριστούν τη μεντορική σχέση, να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου και κριτικού στοχασμού. Επιπλέον, η παροχή καθοδήγησης στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας των νεοδιορισθέντων, στον εμπλουτισμό της γνώσης και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, όπως και στην ανάπτυξη της συνεργασίας σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα.

2.1.2. Η σχέση-συνεργασία μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου

Η σχέση μέντορα-εκπαιδευόμενου υπάγεται στη συμβουλευτική και στόχος της είναι η ανάπτυξη της αυτονομίας και αυτοπεποίθησης. Η διαδικασία έχει μαθησιακά οφέλη και για τις δύο πλευρές και προσδιορίζεται από τον τρόπο υποστήριξης του καθοδηγούμενου, αν και ωφελείται περισσότερο ο καθοδηγούμενος, καθώς η σχέση είναι μεν αμοιβαία, αλλά ασύμμετρη ως προς το βαθμό ωφελείας. Ταυτόχρονα είναι μια δυναμική σχέση που εξελίσσεται στην πάροδο του χρόνου (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Η σχέση μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου αποτελεί μια σχέση μακροπρόθεσμη ανάμεσα σε έναν επόπτη/ εκπαιδευτή και σε έναν εκπαιδευόμενο. Η σχέση αυτή ως επί τω πλείστον προάγει την προσωπική, πνευματική και επαγγελματική εξέλιξη του τελευταίου (Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2000). Ο μέντορας παίζει το ρόλο του εμπνευστή στο μαθητευόμενο, καθώς επιδρά στην ανάπλαση της προσωπικότητάς του και του δίνει αξίες, ενώ παράλληλα προάγει θετικές συμπεριφορές. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, ο μέντορας μετατρέπεται σε

βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου στη μετέπειτα ζωή του (Αθανασούλα - Ρέππα κ.α., 2008).

Τα οφέλη για τον καθοδηγούμενο από την μεντορική σχέση είναι ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης και αφοσίωσης - δέσμευσης στο επάγγελμα. Αντίθετα, τα άτομα που δεν έχουν καθοδηγηθεί εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό τόσο στην ικανοποίηση τους από το επάγγελμα όσο και στη δέσμευση τους σε αυτό. Επιπλέον, το άτομο που έχει καθοδηγηθεί μπορεί να προσαρμοστεί καλύτερα στις αλλαγές και αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Οφέλη αποκομίζουν και οι μέντορες από τη σχέση καθοδηγητή - καθοδηγούμενου. Ανανεώνονται επαγγελματικά, αποκτούν μεγαλύτερη δέσμευση στο επάγγελμα τους και εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ενεργοποίησης. Επιπρόσθετα, η συμβουλευτική αυτή σχέση τους παρέχει την ευκαιρία να ασχοληθούν περισσότερο με την εσωτερική αναζήτηση και να προβληματιστούν πάνω σε νέα θέματα (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Η μεταδοτικότητα, καθώς και η εμπειρία, αποτελούν βασικά κριτήρια της επιτυχίας του μέντορα στην καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου. Παράλληλα απαιτείται η ύπαρξη ηγετικών χαρακτηριστικών και καλής γνώσης του αντικειμένου. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά παίζουν κομβικό ρόλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης και είναι απαραίτητα τόσο για τη διαμόρφωση της φιλικής και επαγγελματικής σχολικής κουλτούρας, όσο και για το σωστό προγραμματισμό τους (Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., 2008).

Η συνεργασία μεταξύ του μέντορα/εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής και αμοιβαίας επαγγελματικής σχέσης. Από τη μία πλευρά, ο μαθητευόμενος, μέσα από αυτή τη σχέση, αποκτά τη δυνατότητα να αναστοχαστεί τη δουλειά του και να εξετάσει τις

πρακτικές που εφαρμόζει, οι οποίες εφάπτονται στην επαγγελματική προσέγγιση που αυτός έχει. Από την άλλη πλευρά, ο μέντορας επίσης αναστοχάζεται ως προς τις δικές του επαγγελματικές πρακτικές, γνώσεις και ικανότητες (Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002).

Στη σχέση αυτή, μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζεται με τιμιότητα, σεβασμό, εμπιστοσύνη και ευαισθησία. Επίσης, θα πρέπει να προωθείται η ισοτιμία ως προς το διάλογο μεταξύ των δύο, προκειμένου να υπάρχει ικανοποιητικό feedback από το μέντορα στο μαθητευόμενο. Να σημειωθεί ότι το feedback αυτό είναι εποικοδομητικό και για τον ίδιο το μέντορα, στο βαθμό που υπάρχουν πιθανές ελλείψεις στις πρακτικές τους (Rippon & Martin, 2003).

Η σχέση μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου οφείλει να διακρίνεται από αμοιβαιότητα και συμπράταση, η οποία χαρακτηρίζεται από την αυτοπεποίθηση που παρέχει ο εκπαιδευτής στον εκπαιδευόμενο (Gordon, όπ. αναφ. στο Παντελή, 1992). Σε αυτήν την αμοιβαία σχέση δε χωράει η ισχυρογνωμοσύνη και η επίδειξη της αυθεντίας, στοιχεία που είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία κατεστημένων και στερεότυπων αντιλήψεων προς τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από την ανυπομονησία τους για μάθηση και γνώση (Hargreaves & Fullan, 2000).

Η μεντορική σχέση αποτελεί ουσιαστικά μια σχέση αμοιβαίας συνεργασίας και εμπειριών, οι οποίες διευκολύνουν τη δημιουργία και τον έλεγχο των γνώσεων μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών απόψεων και πρακτικών, που αφορούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Thompson, όπ. αναφ. στο Παντελή, 1999). Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται παράλληλα και από συνεργατικότητα μεταξύ του μέντορα και

του μαθητευόμενου. Η συνεργατικότητα προωθεί τη μετάβαση σε διδακτικές πρακτικές που βασίζονται στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, και όχι στην ατομικιστική διδασκαλία, η οποία κάθε άλλο παρά ωφελεί τη διαδικασία της μάθησης (Gordon, όπ. αναφ. στο Παντελή, 1999).

Είναι πράγματι δεδομένο στη σημερινή εποχή ότι η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου δεν νοείται πια μόνο ως προσωπική σχέση ενός προς έναν. Ενώ δηλαδή, όντως, το έμπειρο άτομο καθοδηγεί το λιγότερο έμπειρο, στα νεότερα μοντέλα της συμβουλευτικής προτάσσεται η ανάπτυξη των αμοιβαίων σχέσεων. Πρόκειται για τα συνεργατικά μοντέλα, κατά τα οποία προωθείται η αμοιβαία σχέση μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων και των δύο πλευρών με αμφίδρομο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται πολλαπλές σχέσεις μεταξύ των συμβαλλομένων μελών. Όλα τα μέλη συμβάλουν στο να αναπτυχθούν οι συμμετέχοντες προσωπικά και επαγγελματικά. Παράδειγμα εφαρμογής αυτού του συνεργατικού μοντέλου είναι οι επαγγελματικές κοινότητες, οι κύκλοι συμβουλευτικής και τα δίκτυα συμβουλευτικής (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Ένα παράδειγμα είναι η συμβουλευτική μικρών εσωτερικών δικτύων, 3 ή 4 μελών της κοινότητας. Σε αυτά η συνεργασία έχει πρωτεύοντα ρόλο. Όλοι συμμετέχουν από κοινού για ένα κοινό στόχο, για μια κοινή προσπάθεια και μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία. Έχει όμως απεμποληθεί και απομακρυνθεί οποιαδήποτε διάκριση αρχαρίων και εμπειρογνομόνων ή καθοδηγητών και καθοδηγούμενων. Όλοι λόγω της συμμετοχής τους έχουν μια κοινή ταυτότητα και μαθαίνουν μέσω της συνεισφοράς και της εμπλοκής. Έτσι, δεσμεύονται αμοιβαία και εκτελούν μια εργασία με ένα σύνολο κοινών τρόπων (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Συγκεντρωτικά, θα λέγαμε ότι η σχέση του μέντορα με τον καθοδηγούμενο βασίζεται στους εξής άξονες: Α) Ψυχοκοινωνική υποστήριξη, αφού ο μέντορας

ενθαρρύνει τους καθοδηγούμενους, βοηθά στην επίλυση προβλημάτων, χρησιμοποιεί τεχνικές ενεργού ακρόασης και καθοδηγεί τις αξίες και τη συμπεριφορά των καθοδηγούμενων. Β) Υποστήριξη σταδιοδρομίας, καθώς αξιολογεί τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων και τους θέτει εν όψει προβληματισμού και κριτικής για τους στόχους τους. τους βοηθά να εξερευνήσουν τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα τους, τις πεποιθήσεις τους, να αμφισβητήσουν τις αποφάσεις και να πραγματοποιήσουν τις φιλοδοξίες τους. Γ) Αναγνώριση. Ο μέντορας αναγνωρίζει τα επιτεύγματα των καθοδηγούμενων του δημόσια και παρέχει υποστήριξη για να αναπτυχθούν περαιτέρω ακαδημαϊκά και επαγγελματικά (Dahlberg & Byars - Winston, 2019).

Η σχέση μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου χαρακτηρίζεται από τρία στάδια: ανάπτυξη εξάρτησης, ανάπτυξη αυτονομίας και ανακάλυψη ατομικών λύσεων από το μαθητευόμενο. Όσον αφορά το πρώτο στάδιο, ο νεοδιορισμένος εκπαιδευτικός αναπτύσσει σχέση εξάρτησης από το μέντορά του λόγω της ανικανότητας να διακρίνει τους στόχους που του θέτει ο τελευταίος. Ο μέντορας/εκπαιδευτής δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευόμενο, ενώ παράλληλα τον βοηθάει, τον συμβουλεύει, τον επιβραβεύει, τον στηρίζει επαγγελματικά, διαμορφώνει την επαγγελματική του απόδοση και επεξηγεί τις στρατηγικές πάνω στις οποίες θα βασιστούν. Επίσης, μέντορας και μαθητευόμενος αποκτούν αμοιβαίες προσδοκίες. Από το μέρος του ο μαθητευόμενος κάνει παρατηρήσεις και αναλύσεις στις πρακτικές που εφαρμόζει ο μέντορας, ενώ παράλληλα πραγματοποιούνται και ερωτήσεις ως προς τις συμβουλές του μέντορα, οι οποίες ωστόσο γίνονται απόλυτα δεκτές (State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development, όπ. αναφ. στο Παντελή, 2013).

Όσον αφορά το δεύτερο στάδιο, ο μαθητευόμενος χαρακτηρίζεται πλέον από μεγαλύτερη αυτονομία. Αυτό προκύπτει μέσα από τη διαμόρφωση των δεξιοτήτων του. Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ο μαθητευόμενος δέχεται συστηματική ανατροφοδότηση, γεγονός που τον κάνει να ακόμα πιο αυτόνομο. Το εν λόγω στάδιο χαρακτηρίζεται από ανατροφοδότηση και αμοιβαία παρατήρηση μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Ο νεοδιορισμένος εκπαιδευτικός αποκτά μεγαλύτερη δημιουργικότητα και μεγαλύτερη σιγουριά για τις επιλογές του, ενώ από τη μεριά του ο μέντορας/ εκπαιδευτής απευθύνει ερωτήσεις και παρέχει επιλογές στο μαθητευόμενο, υποστηρίζει την ύπαρξη αποτελεσματικής διδακτικής πρακτικής, αναγνωρίζει την προσπάθεια και την πρόοδο του μαθητευόμενου και επιδιώκει την ανεξαρτησία του (State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development, όπ. αναφ. στο Παντελή, 2013) Στο τρίτο, τέλος, στάδιο ο νεοεισερχόμενος ανακαλύπτει δικές του λύσεις. Παράλληλα, μέσα από τη συναπόφαση και τη συνδιαλλαγή, την εναλλαγή ηγετικών ρόλων μέσω ανοιχτών ερωτήσεων για έκθεση απόψεων και παρουσίαση εναλλακτικών λύσεων και η αμοιβαία ανατροφοδότηση είναι πρακτικές που ωθούν στην αμοιβαία ανεξαρτησία και την αλληλοϋποστήριξη (State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development, όπ. αναφ. στο Παντελή, 2013).

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της εν λόγω σχέσης, αυτή απαιτεί τέσσερις βασικές παραμέτρους. Η πρώτη έχει να κάνει με την επιλογή του μέντορα και την κατάρτιση που αυτός έχει. Αυτό σημαίνει πως απαιτείται συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση όσον αφορά τα τεχνικά και επικοινωνιακά θέματα, δεξιότητες, γνώσεις των μοντέλων καθοδήγησης. Η δεύτερη έχει να κάνει με το κατά πόσο ο επιλεγμένος μέντορας/εκπαιδευτής ταιριάζει με τον εκπαιδευόμενο, καθώς μεταξύ των δύο θα πρέπει να υπάρχει το κλίμα επιθυμίας για συνεργασία και συναποδοχή,

ανεξαρτήτου φύλου, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, κουλτούρας. Η τρίτη παράμετρος αφορά στην επιλογή των προσδοκιών και των στόχων, καθώς επίσης και στη λειτουργία των προγραμμάτων που εφαρμόζει ο εκάστοτε μέντορας. Με άλλα λόγια, η λειτουργία των προγραμμάτων αφορά ουσιαστικά στην ισορροπία μεταξύ των αρχικών σκοπών και του επιδιωκόμενου αποτελέσματος (Μπαράλός, 2012).

Βασικός άξονας των όσων προηγήθηκαν ήταν ο θεσμός του μέντορα και πιο συγκεκριμένα οι ιδιότητες του, καθώς και η σχέση του με το μαθητευόμενο. Όπως πολλάκις αναφέρθηκε, η μεταδοτικότητα αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, προκειμένου να εκπαιδεύσει με τον καλύτερο τρόπο το νεοδιορισμένο εκπαιδευτικό. Σημαντική επίσης είναι και η συνεργατικότητα και αμοιβαιότητα, που διέπει την μεντορική σχέση.

2.1.3. Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία: έννοια και σχέση τους με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Η εκπαιδευτική αλλαγή ως έννοια, εκτός του ότι εκφράζει τη ριζική και ουσιώδη αλλαγή και μεταβολή, η οποία εφαρμόζεται σε ένα καθορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Δασκαλοπούλου, 2008), έχει παράλληλα και διττό χαρακτήρα: αφενός εκφράζει ένα ανανεωτικό και προοδευτικό εκπαιδευτικό σύστημα, και αφετέρου εκφράζει την πιθανότητα μιας συστημικής δυσλειτουργίας, οι οποίες αντιμετωπίζεται αρνητικά σε πιθανή εκδήλωσή της (Ιορδανίδης, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2006).

Όσον αφορά την πρακτική απόφαση της εκπαιδευτικής αυτής αλλαγής, αυτή πραγματοποιείται είτε μέσω συλλογικής είτε μέσω ατομικής πρωτοβουλίας, από εκπαιδευτικούς που επιθυμούν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (Δασκαλοπούλου, 2008). Από την άλλη, όσον αφορά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής, αυτή

διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την εκούσια προγραμματισμένη αλλαγή και την ακούσια αλλαγή. Αυτές οι κατηγορίες έχουν να κάνουν τόσο με τις διαστάσεις της αλλαγής (μεγάλη/καθολική- μικρή/μερική) όσο και με τη μορφή (εσωτερική ή εξωτερική) του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Ιορδανίδης, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2006).

Οι μορφές που παίρνουν οι εν λόγω αλλαγές διακρίνονται τόσο από την αντίληψη εισαγωγής όσο και από το περιεχόμενο τους. Όσον αφορά το τελευταίο, οι αλλαγές σχετίζονται με τα διάφορα παιδαγωγικά πρότυπα, καθώς και τις διδακτικές ενισχύσεις από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές που αφορούν στο περιεχόμενο προτείνουν επίσης μεταρρυθμίσεις για την αναδιαμόρφωση της διδακτέας ύλης. Η εκπαιδευτική αλλαγή λαμβάνει υπόψη της και την εκάστοτε σχολική μονάδα στην οποία εφαρμόζεται κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίζει την οργανωτική μορφή αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει η κάθε σχολική ομάδα στην οποία εφαρμόζεται. Μέσω αυτής της διαδικασίας, η εκπαιδευτική καινοτομία συνδέεται άμεσα, κάθε φορά, με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο απευθύνεται, με μορφή αποκεντρωμένη ή συγκεντρωτική (Harris, 2011).

Να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική αλλαγή περιέχει και ηθικά χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται σε σημαντικό βαθμό τόσο επαγγελματικά με την αλλαγή την οποία εισηγείται (Fullan, 1993). Ένα ακόμα μοντέλο εκπαιδευτικής αλλαγής αποτελεί ο συνδυασμός των οργανωτικών και των παιδαγωγικών μετασχηματισμών και μεταρρυθμίσεων. Η δυνατότητα ενσωμάτωσης, από το οργανωτικό πλαίσιο, των αλλαγών του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικού του τρίτου μοντέλου εκπαιδευτικής καινοτομίας. Η ενσωμάτωση αυτή χαρακτηρίζεται από μακροπρόθεσμη διάρκεια, ενώ παράλληλα

παρουσιάζει προοπτικές για ευελιξία στις αλλαγές αυτές. Η διαχείριση των εν λόγω αλλαγών πραγματοποιείται αφενός μέσω της μερικής ενσωμάτωσης και κατάκτησης όλης της περιόδου που υπέστη αλλαγή και αφετέρου μέσω των ουσιαστών πρωτοβουλιών από τη διεύθυνση των ιδρυμάτων, οι οποίες θα υποκινήσουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική καινοτομία (Ιορδανίδης, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2006).

Η εκπαιδευτική καινοτομία δημιουργεί σχέση παραγωγική με το μοντέλο στο οποίο πλαισιώνεται, τόσο αναλογικά όσο και αναφορικά, σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η καλή λειτουργία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής φαίνεται από το πόσο θετικά ενεργεί το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα στην αυτενέργεια των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία της αυτενέργειας αποτελεί ουσιαστικά το στήριγμα κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης της αλλαγής, σε όλη την πορεία της εφαρμογής. Η αποσυμπύκνωση, βασική λειτουργία του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο κατά την αλλαγή από τα ανώτερα στα κατώτερα, δίνοντας την προοπτική της ταχείας ενσωμάτωσης (Παπακωνσταντίνου, όπ. αναφ. στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Από το γεγονός αυτό προκύπτει ότι η δύναμη που έχουν οι διάφορες καινοτομίες και αλλαγές οφείλεται στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή συγκεντρωτικό ή αποσυγκεντρωτικό. Όπως έγινε σαφές παραπάνω, το αποσυγκεντρωτικό σύστημα φαίνεται να είναι πιο κατάλληλο ως προς την αποδοχή των εκπαιδευτικών αλλαγών (Κατσαρός, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό η μορφή οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Σύμφωνα με τη μορφή αυτή, ο συγκεντρωτισμός στην εκπαίδευση είναι εφάμιλλος με την οργάνωση του ελληνικού κράτους το οποίο, αφενός επηρεάζεται από το κεντροευρωπαϊκό μοντέλο (Λαϊνάς,

1993) και αφετέρου πραγματοποιεί μεταβολές αποκεντρωτικού χαρακτήρα στη σύγχρονη εποχή (Μπάκας, 2012).

Ο αποσυγκεντρωτισμός χαρακτηρίζεται από τέσσερις λειτουργικές δομές. Η βασικότερη αυτών είναι το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το οποίο διαθέτει διευθύνσεις, υπηρεσίες, πειθαρχικά συμβούλια και γνωμοδοτικά όργανα. Η αρχή αυτή απλώνεται αφενός στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες αποτελούνται από τα διάφορα υπηρεσιακά συμβούλια τα οποία διοικούνται από Περιφερειακού Διευθυντές, και αφετέρου στις Νομαρχίες, στις οποίες συγκαταλέγονται γραφεία εκπαίδευσης, διευθύνσεις και τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια. Οι υπηρεσίες αυτές καταλήγουν στις δομές κάθε σχολικού συστήματος, τα οποία διοικούνται από διευθυντές και υποδιευθυντές. Να σημειωθεί πως η διοίκηση της κάθε σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από μεγάλο αριθμό αρμοδιοτήτων, που αφορούν στην οργάνωση και αξιολόγηση τους εκπαιδευτικού τους σχεδίου (Μπάκας, 2012).

Στο παρόν κεφάλαιο λοιπόν, έγινε προσπάθεια παρουσίασης της εκπαιδευτικής αλλαγής, ως προς την έννοια και την πρακτική της. Επίσης έγινε απόπειρα συσχέτισης της εκπαιδευτικής αλλαγής με τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως αποδείχτηκε από την παρούσα μελέτη, κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής απαιτεί αφενός τη λειτουργία ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό συμβαίνει διότι μόνο ένα αποκεντρωμένο σύστημα έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιεί τις διάφορες αρμοδιότητες στην περιφέρεια προκειμένου να ευνοείται η εκπαιδευτική αλλαγή, από άποψη υποδοχής και λειτουργίας, από την ενδεχόμενη ευελιξία που θα προκύψει. Αφετέρου, το παρόν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρότι συγκεντρωτικό, περιέχει αποκεντρωτικά χαρακτηριστικά, τα οποία εν δυνάμει ενισχύουν και

βελτιώνουν τις διάφορες εκπαιδευτικές αλλαγές. Να σημειωθεί πως αυτές οι τάσεις προϋποθέτουν την ύπαρξη αυτονομίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος, τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του και τη λήψη του μεγαλύτερου μέρους των αποφάσεων (Μπάκας, 2012).

2.1.4. Η λογοδοσία στην εκπαίδευση και οι εκλογικεύσεις της

Η έννοια αυτή αναφέρεται στην έννοια της λογοδοσίας, συμβατή με την ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού για διαφάνεια, αλλά κι την έννοια του συλλογικού αγαθού της εκπαίδευσης συμβατή με την ιδεολογία του μαρξισμού και τις ελλείψεις στη διαχείριση και τον έλεγχο λόγω συνδικαλιστικών συσσωματώσεων.

Η έννοια της λογοδοσίας είναι αμφισβητήσιμη ως προς το περιεχόμενο και την εισαγωγή της εξαιτίας της ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού. Σε αυτό το πλαίσιο ιδεολογίας, υποδηλώνεται η αναγκαστική διαφάνεια στην λειτουργία των υπηρεσιών όσο και στη δημοκρατικότητα και την ορθολογική ανταπόκριση των απαιτήσεων τους. Αυτές οι υπηρεσίες ωστόσο, είναι εκείνες που έχουν ως βάση μια νοοτροπία που είναι αντίπαλη με το γραφειοκρατικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Γι' αυτό το σκοπό, η λογοδοσία θα πρέπει να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα της εκπαίδευσης με τη διαφάνεια που υπόσχεται (Ζαμπέτα, 1995).

Βασική προϋπόθεση της αντίληψης αυτής είναι η θεώρηση των εκπαιδευόμενων ως καταναλωτές- χρήστες του εκπαιδευτικού συστήματος, εισάγοντας μια ιδιωτικοποιημένη θεώρηση ως προς την αντίληψη αυτή. Η ζήτηση του αγαθού της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, γίνεται με όλο και πιο ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, με αποτέλεσμα να παραμελείται η έννοια του συνολικού αγαθού που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση.

Αυτή η τελευταία αντίληψη είναι σύμφωνη με τις μαρξιστικές αντιλήψεις, οι οποίες αντιτίθενται στην έννοια της λογοδοσίας ως μέτρο αξιολόγησης και

αναδόμησης του εκπαιδευτικής δομής με έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και υποστηρίζουν την εκπαίδευση ως συλλογικό αγαθό. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι με τον τρόπο αυτό παραβιάζεται η αυτονομία των εκπαιδευτικών και υπονομεύεται το έργο τους διότι η λογοδοσία απαιτεί πιο έντονους ελέγχους αξιολόγησης (Ζαμπέτα, 1995).

Η μαρξιστική κριτική έχει τις αντιλήψεις του υποδείγματος του κράτους πρόνοιας, με την εναντίωση στον φιλελεύθερο τύπο της λογοδοσίας που έχει ως βάση την θέσπιση ελέγχων που πραγματοποιούνται από υπηρεσίες. Η οποία, επίσης, αφορά και στους εσωτερικούς ελέγχους διοικητικής ιεραρχίας που ακολουθούνται από μια ομάδα συμφερόντων με σκοπό την διεκδίκηση θέσης στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, όπως εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Η άλλη εκδοχή τίθεται ενάντια στο φιλελεύθερο μοντέλο της αγοράς από την οπτική μιας συνδιαχειριστικής αντίληψης που θέτει αξιολογήσεις τόσο στους εκπαιδευτικούς και στα άτομα που γνωρίζουν το αντικείμενο, όσο και στους γονείς που είναι οι άμεσα δεσμευμένοι με το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση (Ζαμπέτα, 1995).

Η εφαρμογή της λογοδοσίας στην πράξη μετά τις μεταρρυθμίσεις του 1982 σχετικά με τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επικρατεί ως διοικητικό μέσο με τρόπο που ο έλεγχος και η αξιολόγηση υιοθετούν τον πολιτικό και ιδεολογικό λόγο της εποχής εκείνης, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζονται τα ουσιαστικά προβλήματα της εκπαίδευσης. Η νοοτροπία αυτή αδυνατεί να διαμορφώσει ένα ορθό σύστημα ελέγχου, για την υλοποίηση ενός έργου αξιολόγησης με επιστημονική και ερευνητική έννοια (Ζαμπέτα, 1995).

Πέρα από τις υποστηριζόμενες αντιλήψεις της μαρξιστικής προσέγγισης, προβληματισμούς εμφανίζει και η εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης συμμετοχικού τρόπου. Αυτός ο τύπος, έχει ελλείψεις ως προς τις αρμοδιότητες διαχείρισης και ελέγχου. Οι κύριοι λόγοι εντοπίζονται σε πολιτικές και κομματικές ιδεολογίες από τις

οποίες απορρέουν συνδικαλιστικές συσσωματώσεις. Η συνάρτηση των εξουσιών αυτών, δημιουργεί προβλήματα που υπονομεύουν την δυνατότητα θεσμοθέτησης κοινωνικών διαλόγων ανεξάρτητου χαρακτήρα και ως εκ τούτου υποβαθμίζεται και εκλείπεται η πολιτική κουλτούρα, με αποτέλεσμα τα συνδικαλιστικά όργανα να είναι ενάντια της κομματικής βούλησης προτάσσοντας τα συμφέροντα της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1995).

Στην ουσία όμως, η έννοια που βρίσκεται σε κίνδυνο είναι αυτή της μεταρρύθμισης στο βαθμό, που αφενός οι λογικές συνδιαχείρισης και αφετέρου οι νοοτροπίες αξιολόγησης και εποπτείας διοικητικού χαρακτήρα, εντείνουν την αμφισβήτηση του χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης, εξαιτίας της ανικανότητας να γίνει αντιληπτή τόσο η λογοδοσία όσο και η αξιολόγηση της ελληνικής εκπαίδευσης, με τρόπο αδιάβλητο και ανεξάρτητο. Όταν το συμφέρον, συνδικαλιστικό ή γραφειοκρατικό, απειλεί την ανάγκη για μεταρρύθμιση και πρακτική, τότε πλήττεται άμεσα η δημόσια παροχή στην εκπαίδευση.

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.2. Θεωρητική βάση του ερευνητικού προβλήματος

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στις θεωρίες που πραγματεύονται το ερευνητικό μας πρόβλημα, της Μεντορικής Καθοδήγησης. Στην συνέχεια αναπτύσσουμε τα εν χρήσει μεντορικά μοντέλα και γίνεται πραγμάτευση ενός συνόλου διλημμάτων επιλογών που αφορούν τη Μεντορική Καθοδήγηση, όπως και του ρόλου και των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ο μέντορας. Η ενότητα αυτή κλείνει με την ανάλυση του σχολικού κλίματος, που εξετάζεται γιατί και αυτή ως μεταβλητή

μπορεί να επηρεάζεται όπως και το μεντορικό έργο, από τη διαμεσολάβηση των κοινωνικο-εκπαιδευτικών αντιστάσεων.

2.2.1. Θεωρίες για την Μεντορική Καθοδήγηση

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει διάφορες θεωρίες που αφορούν την πρόσωπο με πρόσωπο σχέση, τους ρόλους και τις λειτουργίες της Μεντορικής Καθοδήγησης, τον χρόνο της καθοδήγησης, τα σημεία δυσλειτουργίας της κ.α.

Προλογικά, θα λέγαμε ότι υπάρχει μια περιορισμένη πρόοδος αναφορικά με τις θεωρίες της καθοδήγησης, που θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι υπάρχει μια εστίαση στο ρόλο και όχι στην αιτιολογία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα για τη Μεντορική Καθοδήγηση τείνει να βασίζεται σε "εφάπαξ" μελέτες, που στηρίζονται σε περιορισμένα δείγματα και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις συσχετίσεις παρά σε μια προσεκτική αιτιακή εξήγηση. Εξετάζονται σημαντικά ζητήματα, όπως η φύση της Μεντορικής Καθοδήγησης, τα οφέλη της, οι επιπτώσεις της καθοδήγησης για τις γυναίκες και την επαγγελματική σταδιοδρομία των μειονοτήτων, παρέχοντας μεν ευρήματα αλλά όχι εξηγήσεις (Bozeman&Feeney, 2007).

Παρόλα αυτά γράφτηκαν διάφορες θεωρίες για τη Μεντορική Καθοδήγηση, από τις οποίες αναφέρουμε μερικές:

1) Παραδοσιακή Θεωρία της Μεντορικής Καθοδήγησης του Levinson et al. (1978). Σε αυτή περιγράφεται η λειτουργία του μέντορα ως οδηγού, σύμβουλου, και ανάδοχου. Πρόκειται για μια πρόσωπο με πρόσωπο, ενιαία, δυαδική και ιεραρχική σχέση. Αργότερα σε αυτή την παραδοσιακή σχέση προστέθηκαν και αναπτυξιακές σχέσεις με την ενσωμάτωση διαστάσεων, όπως η δύναμη του μέντορα, η συναισθηματική ένταση της σχέσης, η ιεραρχική απόσταση. Πρόσφατα, νέα

θεωρητικά μοντέλα της καθοδήγησης αναφέρονται στην ομάδα ή στην καθοδήγηση μέσω δικτύου (Scandura & Pellegrini, 2007).

2)Χαρτογράφηση της κατασκευής της Μεντορικής Καθοδήγησης. Οι πρώτες θεωρητικές προσπάθειες ήταν αφιερωμένες στην άρθρωση των λειτουργιών και των ρόλων του μέντορα. Αφορούσαν δύο ευρείες λειτουργίες καθοδήγησης: εξέλιξη της σταδιοδρομίας (καθοδήγηση, χορηγία, προστασία) και ψυχολογική υποστήριξη (παροχή συμβουλών, φιλία). Σε επόμενες έρευνες, μετά το 1984, προτάθηκαν 11 ρόλοι του μέντορα (Scandura & Pellegrini, 2007).

3)Ενσωμάτωση της Μεντορικής Καθοδήγησης και θεωρία Ηγεσίας. Η Καθοδήγηση διαφέρει από άλλες αναπτυξιακές σχέσεις στον εργασιακό χώρο, όπως την επίβλεψη και ηγεσία. Στην συνδιαλλαγή ηγέτη-μέλους (LMX), άλλοι απολαμβάνουν ανταλλαγές υψηλής ποιότητας με το διευθυντή τους, ενώ άλλοι χαμηλής. Η ποιότητα LMX σχετίζεται με άλλους παράγοντες (ικανοποίηση από την εποπτεία, μισθός, επιδόσεις). Οι δε σχέσεις στην Μεντορική Καθοδήγηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθούν. Ωστόσο, οι σχέσεις της Μεντορικής Καθοδήγησης είναι αναπτυξιακές. Οι σχέσεις LMX είναι σχέσεις συναλλαγών, ενώ οι σχέσεις Μεντορικής Καθοδήγησης - μετασχηματισμού, που σημαίνει αμοιβαία μακροπρόθεσμη δέσμευση (Scandura&Pellegrini, 2007).

4) Θεωρία Χρόνου. Η έννοια του χρόνου έχει θεωρηθεί σημαντικό συστατικό των σχέσεων Μεντορικής Καθοδήγησης. Μια σχέση έχει τέσσερις προβλέψιμες φάσεις. Στους πρώτους 6-12 μήνες, ο μέντορας και ο προστατευόμενος αλληλομαθαίνουν το προσωπικό στυλ και τις συνήθειες εργασίας του καθενός. Ακολουθεί η φάση της καλλιέργειας (2-5 έτη), όπου ο προστατευόμενος μαθαίνει από τον μέντορα και βελτιώνει τις επιδόσεις και την καριέρα του, ενώ ο μέντορας

κερδίζει την αφοσίωση και την υποστήριξη του προστατευόμενου, μαζί με μια αίσθηση ευημερίας από την μετάδοση γνώσεων στην επόμενη γενιά. Ακολουθεί η φάση διαχωρισμού (6 μήνες-δύο χρόνια), η οποία περιλαμβάνει την ψυχολογική αποσύνδεση των δύο, πιθανόν και λόγω αλλαγής θέσης ή προαγωγής. Η τελική φάση του επαναπροσδιορισμού, σημαίνει τη διακοπή της σχέσης ή την εξέλιξη της σε μια συναδελφική φιλία. Όμως η υποστήριξη εξακολουθεί όπως και οι ανεπίσημες επαφές μέντορα-καθοδηγούμενου (Allen, Eby, 2011).

5) Θεωρία οριακής Μεντορικής Καθοδήγησης. Υπάρχουν και θετικές και αρνητικές εμπειρίες κατά την πάροδο του χρόνου της μεντορικής σχέσης. Η σχέση όμως συνήθως δεν δυσλειτουργεί, αλλά δεν είναι πάντα τόσο αποτελεσματική, με συνέπεια να υπάρχουν προβλήματα, που ελαχιστοποιούν το ενδεχόμενο της κάλυψης σημαντικών αναγκών ή την απροθυμία για μάθηση (Scandura & Pellegrini, 2007).

6) Δυσλειτουργική σχέση της Μεντορικής Καθοδήγησης. Η σχέση δεν είναι ευεργετική για κανένα από τα δύο μέλη και ενδέχεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις και το έργο του προστατευόμενου. Ενδέχεται να σημειωθούν απουσίες ή ακόμη και απόσυρση (Scandura & Pellegrini, 2007).

Όπως είναι κατανοητό, οι θεωρίες για τη Μεντορική Καθοδήγηση παρά την έμφαση στις συσχετίσεις και όχι στην αιτιακή εξήγηση, εξετάζουν σημαντικά ζητήματα, όπως τη φύση της αποτελεσματικής Μεντορικής Καθοδήγησης, τα οφέλη και τις επιπτώσεις της, τη λειτουργία του μέντορα ως συμβούλου και οδηγού μέσα στην δυαδική και ιεραρχική σχέση που αναπτύσσει με τον καθοδηγούμενο, την άρθρωση των λειτουργιών και των ρόλων του μέντορα, τις αναπτυξιακές σχέσεις που προωθεί, αλλά και θεωρίες που διαχωρίζουν το έργο του μέντορα βάσει του χρόνου και άλλες που αφορούν τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες κατά την καθοδήγηση, με

τις δεύτερες να ασκούν αρνητική επίδραση στις επιδόσεις και το έργο του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού.

2.2.2. Μοντέλα Μεντορικής Καθοδήγησης

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τα μεντορικά μοντέλα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα μοντέλα γνωστικής μαθητείας, εφαρμοσμένης επιστήμης, αναστοχασμού και συνδυαστικό μοντέλο. Η ποικιλία των μοντέλων αναδεικνύει ότι η πληθώρα των μοντέλων, κινείται ανάμεσα στις θεωρίες συμπεριφορισμού, εποικοδομισμού και γνωστικισμού-δομισμού.

Από την παραδοσιακή θεωρία προκύπτει το παραδοσιακό μοντέλο. Σε αυτό τα ανακύπτοντα οφέλη θεωρείται πως αφορούν μόνο τους καθοδηγούμενους και εστιάζονται στο ψυχικό-κοινωνικό επίπεδο και στο επαγγελματικό. Η μεντορική σχέση θεωρείται απόρροια αυτών των οφελών (Jones & Brown, 2011).

Η υπεραπλούστευση του παραδοσιακού μοντέλου οδήγησε στην ανάπτυξη του μοντέλου αμοιβαιότητας. Βασικό σημείο αυτού του μοντέλου είναι η συνεργατική φύση της σχέσης που προκύπτει από την Μεντορική Καθοδήγηση, αλλά και η συναισθηματική σύνδεση και ο αλληλοσεβασμός ως έννοιες που διακρίνουν αυτή τη σχέση. Ο μέντορας σε αυτό το μοντέλο έχει την κυριαρχία λόγω της εμπειρίας του και της γνώσης, αλλά αυτή την μοιράζεται με τον καθοδηγούμενο και έχει την επιθυμία αυτός να την εξελίξει περαιτέρω. Αυτός που κερδίζει δεν είναι μόνο ο καθοδηγούμενος, αλλά και ο καθοδηγητής, που εξελίσσει την αναστοχαστική του δυναμική και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (Jones & Brown, 2011).

Η διαφορετικότητα της πληθώρας των μεντορικών μοντέλων προέρχεται από το ότι βασίστηκαν σε διαφορετικές θεωρίες για τον τρόπο εκμάθησης της διδασκαλίας. Τα βασικότερα από αυτά είναι:

1) Μοντέλο Γνωστικής Μαθητείας ή apprenticeship model. Ανήκει στον διαλεκτικό εποικοδομισμό (Σαλβαράς, 2011). Το μοντέλο εισηγήθηκαν οι Maynard και Furlong το 1993. Στο μοντέλο θεωρείται πως οι υψηλής αξίας δεξιότητες μεταβιβάζονται από επαγγελματίες υπό την καθοδήγησή τους. Έτσι ο ρόλος του μέντορα είναι να παράσχει ενεργητικά παραδείγματα που έχουν να κάνουν με την παιδαγωγική/διδακτική δράση. Αυτό που κάνει ο έμπειρος εκπαιδευτικός είναι να καθοδηγεί τον άπειρο και τον οδηγεί στο να βλέπει τι συμβαίνει κατά τη μάθηση στην τάξη και δη τα σημαντικά σημεία αυτής της διαδικασίας, έτσι ώστε σιγά να μπορέσει να δομήσει τα δικά του σενάρια και διδακτικά σχήματα (Jones, 2001 · Maynard & Furlong, 1995 · Trevor & Mayes, 2014). Το μοντέλο επικεντρώνεται στην μίμηση του προτύπου δια της παρατήρησης και στη φθίνουσα καθοδήγηση από πλευράς του μέντορα. Με τον τρόπο αυτό ο νεοδιοριζόμενος καθηγητής μαθαίνει από τον έμπειρο εκπαιδευτικό, που αποτελεί το πρότυπο του και ο οποίος του εξηγεί τον τρόπο εργασίας του, ενώ μεταξύ των δύο αναπτύσσεται προσωπικός δεσμός. Αρχικά υπάρχει εξομοίωση του νεοδιοριζόμενου με τον πρότυπο του αλλά σταδιακά αποκόπτεται και δρα με αυτοέλεγχο. Η θέση της μίμησης του προτύπου «δανείστηκε» από τον Bandura, ενώ η φθίνουσα καθοδήγηση από τον Vygotsky. Η φθίνουσα καθοδήγηση οδηγεί μέσω της εξωτερικής καθοδήγησης (υποδείξεις, ανατροφοδοτήσεις) στην ανάπτυξη σύνθετων διδακτικών δεξιοτήτων (Σαλβαράς, 2013).

2) Μοντέλο Εφαρμοσμένης Επιστήμης. Ανήκει στον εξωτερικό εποικοδομισμό (Σαλβαράς, 2011). Αφορά τη διδακτική πρακτική και την εκπαίδευση

φοιτητών και νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στις θεωρίες διδασκαλίας (συμπεριφορισμός, κοινωνικο-γνωστικός συμπεριφορισμός, εποικοδομισμός, γνωστικισμός/δομισμός). Η διδασκαλία θεωρείται μια επιστήμη με θεμέλια της τις θεωρίες, τις οποίες σε πρώτο στάδιο *αναλύει* ο μέντορας στους καθοδηγούμενους. Η ανάλυση περιλαμβάνει σύγκριση εκφράσεων για την φύση της γνώσης, τη μάθηση, την οργάνωση της διδακτέας ύλης, την αξιολόγηση, την απόδοση κ.α. Σε δεύτερο στάδιο, ο μέντορας προβαίνει σε *μια ανάλυση των στρατηγικών διδασκαλίας*. Σε αυτή συγκρίνει τις επιδιώξεις, την κατανομή των αποφάσεων, τις φάσεις, τις συνθήκες υλοποίησης κ.α. Ακολουθεί η *διαμόρφωση των σχεδίων διδασκαλίας*. Έπειτα τα σχέδια εφαρμόζονται και τέλος αξιολογούνται. Το τελικό στάδιο του μοντέλου αφορά στην αξιολόγηση και τη χρήση τεστ κριτηρίων ή ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα. Βάσει των κατευθύνσεων της ποιοτικής διδασκαλίας: της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή πόσο η διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών, τη γνωστική, την κοινωνική, τη συναισθηματική, της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος, με βάση τις μορφές εμφάνισης των προϊόντων διδασκαλίας και της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών, διεξάγεται η αξιολόγηση (Σαλβάρας, 2013).

3) Μοντέλο αναστοχασμού. Ανήκει στον εσωτερικό εποικοδομισμό (Σαλβαράς, 2011). Στο ανα-στοχαστικό μοντέλο η αλληλεπίδραση που διαμορφώνεται μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου αναβαθμίζεται και στοχεύει στο πως θα καλλιεργηθεί η κριτική στάση και των δύο απέναντι στην εφαρμογή των διδακτικών επιλογών και απέναντι στην ίδια την Μεντορική Καθοδήγηση. Δίνεται έμφαση στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και στην εις βάθος κατανόηση των μαθησιακών διαδικασιών (Maynard & Furlong, 1995).

Σε αυτό το μοντέλο βάσει της μετασχηματίζουσας μάθησης, η προσωπική διδακτική θεωρία του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ή φοιτητή (παραδοχές για τη φύση της γνώσης, την απόδοση, την οργάνωση της ύλης, την αξιολόγηση), επηρεασμένη από το διαμορφωμένα εργαλεία του αναλυτικού προγράμματος, το βιβλίο του εκπαιδευτικού, τις μαθησιακές δράσεις, *μετασχηματίζεται*, ώστε να προσαρμοστεί στις τωρινές ανάγκες της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013). Η προσωπική διδακτική θεωρία είναι εύπλαστη και αναπλαισιώνεται και αλλάζει τις παραδοχές στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει: 1)*Πραγμάτευση* διλημμάτων επιλογών σχετικών με τη διδακτέα ύλη, τις διδακτικές προσεγγίσεις, την παρακίνηση, την αξιολόγηση κ.α. 2)*Σύγκρουση* των ποικίλων θεωριών με τις στρατηγικές διδασκαλίας. Μπορεί να αναγνωριστούν άλλες οπτικές, να αμφισβητηθούν οι παραδοχές, να αναζητηθεί η συνάφεια στόχων και δράσης ή να αναγνωριστούν δυσλειτουργίες. 3)*Νοηματοδότηση, Στοχαστικό διάλογο, Μετασχηματισμό*. Η νοηματοδότηση αφορά την επιδίωξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού να δημιουργηθεί μια συνοχή μεταξύ στρατηγικών διδασκαλίας και θεωριών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επαλήθευσης των νοημάτων με την αξιολόγηση των αιτίων ή να μπορεί να συσχετίσει την ανειλημμένη δράση με τη συμπεριφορά και τα γεγονότα ή να μπορεί να θέσει σε διυποκειμενικό έλεγχο τα σχέδια διδασκαλίας. Ο στοχαστικός διάλογος αφορά το πώς αξιολογεί τα αίτια και τις παραδοχές ή πώς εξετάζει τις αντιπαραθέσεις, μέσω της χρήσης διαλόγου που θα γεφυρώνει τις απόψεις. Απαιτεί να συγκεντρωθούν όλες οι πληροφορίες τα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα για να υπάρξει εποικοδομητικός κριτικός στοχασμός. Ο μετασχηματισμός ανάγει την κατώτερη γνώση των θεωριών και στρατηγικών διδασκαλίας σε ανώτερη μορφή καλώς δομημένου φάσματος. Διεξάγεται είτε με την επαύξηση, τον εμπλουτισμό των θεωριών ή με την

εναρμόνιση, την εξελικτική αλλαγή θεωριών και στρατηγικών μέσω εναλλακτικών τρόπων σχεδίασης διδασκαλίας ή με την συνεξέταση της λειτουργικής διάστασης της διδασκαλίας (στρατηγικές, δραστηριότητες, συνθήκες υλοποίησης) με την επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας (τύποι επιχειρημάτων, είδος λόγου) (Σαλβάρας, 2013).

Το μοντέλο του αναστοχασμού λοιπόν ακολουθεί τις εξής φάσεις:

- 1) Νοηματοδότηση-Στοχαστικός διάλογος, όπου διερευνάται ποια διδακτική θεωρία υιοθετούν οι νεοδιόριστοι.
- 2) Σύγκρουση-Στοχαστικός διάλογος, όπου γίνεται πραγμάτευση των διλημμάτων επιλογών των καθοδηγούμενων.
- 3) Μετασχηματισμός-Στοχαστικός Διάλογος, όπου ταξινομούνται οι διατομικές μορφές έκφρασης για τη γνώση, τη διδακτική πράξη κ.α. και κατασκευάζονται νέες θεωρίες.
- 4) Κατασκευή του φάσματος των διδακτικών δεξιοτήτων
- 5) Κατασκευή των σχεδίων διδασκαλίας
- 6) Εφαρμογή των σχεδίων διδασκαλίας και συλλογή δεδομένων
- 7) Διαλεκτικοποίηση σκέψης κατόπιν κριτικής αποτίμησης (Σαλβάρας, 2013).

4) Συνδυαστικό μοντέλο. Ανήκει στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Αποτελεί συνδυασμό των προηγούμενων μοντέλων, με βάση τις προδιαγραφές της δια βίου μάθησης, καθώς προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ανανέωση των δεξιοτήτων και γνώσεων, καθώς και η προσωπική τους ανάπτυξη (ικανοποίηση αναγκών, ανάπτυξη ενδιαφερόντων). Άλλη σημαντική προδιαγραφή είναι η επιδιωκόμενη ενηλικιότητα, η οποία εφόσον έχουν αναπτυχθεί οι ικανότητες του ώριμου ενήλικα καθοδηγούμενου, προωθούν μια αίσθηση προοπτικής και την επιδίωξη μεγαλύτερης αυτονομίας στη δράση. Η αυτονομία, μαζί με την υπευθυνότητα (διατύπωση ώριμων κρίσεων) και την ωριμότητα (προσωπική ανάπτυξη, αξιοποίηση ικανοτήτων) σχετίζεται με την ενηλικιότητα. Μια τελευταία προδιαγραφή είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, που οργανώνεται βάσει των

ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των καθοδηγούμενων και των μαθησιακών στόχων, των διδακτικών μεθόδων, των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων κ.α. (Σαλβαράς, 2013).

Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013) το συνδυαστικό μοντέλο βασισμένο στις προδιαγραφές της διά βίου μάθησης, λαμβάνει υπόψη του ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν:

1) Κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι: Α) Η Εξελισσόμενη διεργασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Δεν έχει περατωθεί η φάση της ανάπτυξης της ενηλικιότητας, η οποία διεξάγεται στο Στάδιο της Προσαρμογής (1-3 χρόνια), όπου οι νεοδιορισθέντες προσπαθούν να επιβιώσουν και να αποκτήσουν διδακτικές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, καθώς και στο στάδιο της Ένταξης (4-6 χρόνια) όπου οι καθοδηγούμενοι αναζητούν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους αυτοεικόνα, εμπλουτίζοντας τη μάθηση και το διδακτικό ρεπερτόριο και διαφοροποιώντας τη διδασκαλία. Η ανάπτυξη της ενηλικιότητας συνεχίζεται στο στάδιο του Πειραματισμού (7-11 χρόνια), όπου αναζητούν επιμορφώσεις επικεντρωμένες στην τεχνογνωσία της διδακτικής έρευνας και στη διαχείριση των διλλημάτων επιλογών και στο Στάδιο της Επαγγελματικής Κρίσης (12-20 χρόνια), όπου αμφισβητούν πόσο άξιοι είναι στο επάγγελμα τους και αναζητούν επιμορφώσεις επικεντρωμένες στην επανεξέταση της διδακτικής θεωρίας. Το τελευταίο στάδιο της ενηλικιότητας είναι αυτό της Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια), όπου άλλοι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ άλλοι αισθάνονται εξουθένωση και αναζητούν επιμορφώσεις επικεντρωμένες στον εμπλουτισμό της παλιάς γνώσης τους και τον κριτικό στοχασμό.

Στα Κοινά χαρακτηριστικά εντάσσεται και: Β) Η Κατοχή ενός συνόλου αξιών και εμπειριών, στις οποίες επενδύουν συναισθηματικά και οι οποίες πρέπει να

αξιοποιούνται ή να μετασχηματίζονται/αναδομούνται, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Γ) Οι Δεδομένες Προθέσεις. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του πρόθεση εξαιτίας της οποίας αναζήτησε την επιμόρφωση (πειραματισμός, βελτίωση γνώσεων, διδακτικών δεξιοτήτων, διασφάλιση της επαγγελματικής θέσης) και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να συσχετίζει το μαθησιακό πρόγραμμα με αυτές τις προθέσεις. Δ) Διαμορφωμένα Μοντέλα Μάθησης. Κάθε εκπαιδευτικός προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες με το δικό του τρόπο (επαγωγικά, λεκτικά, οπτικά) και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτούς τους τρόπους, προκρίνοντας τον μεθοδολογικό πλουραλισμό (Σαλβαράς, 2013).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013), το συνδυαστικό μοντέλο, βασισμένο στις προδιαγραφές της διά βίου μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, λαμβάνει υπόψη του και τις εξής παραμέτρους:

2) Λόγοι Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών στην Επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να επιμορφωθούν από υψηλή αυτοεκτίμηση για τις μαθησιακές ικανότητες, Θετική στάση για την επίτευξη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, δυνατότητα προσαρμογής, όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται (προαγωγή, μακρινός διορισμός), στόχοι-προσδοκίες, αναζήτηση ευκαιριών, ακριβή πληροφόρηση, που μειώνει τις αρνητικές και αυξάνει τις θετικές δυνάμεις (προσαρμογή, επίτευξη στόχων, αυτοεκτίμηση) (Meens, 2019 · Σαλβαράς, 2013).

3) Ικανοποίηση Αναγκών Επιμορφούμενων Εκπαιδευτικών. Αυτή βασίζεται στην ιεραρχική κατάταξη των αναγκών του Μάσλοου και του Ρότζερς. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) Ανάγκη να καταλαβαίνουν. Να μπορούν να εξηγήσουν, προβλέπουν ή αντιλαμβάνονται τα υπονοούμενα, το

λεξιλόγιο κ.α. Για να γίνει αυτό πρέπει η επιμόρφωση να είναι ανάλογη των δυνατοτήτων τους, με σαφείς στόχους και κατάλληλες μεθόδους. Β) Ανάγκη να αισθάνονται ασφαλείς. Να εξαλείψουν το άγχος. Η επιμόρφωση πρέπει να κάνει σαφή το ρόλο τον δικό τους και του μέντορα, όπως και τι θα κάνουν και πώς θα εργαστούν, προκειμένου να ελέγχουν αυτό που γίνεται και να έχουν και εκφράζουν τις μεταγνωστικές εμπειρίες τους. γ) Η Ανάγκη να δρουν. Να εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση (χειρισμός διλημμάτων επιλογών, επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, ανταλλαγή ιδεών, αναζήτηση αιτιακών σχέσεων). Δ) Η Ανάγκη να ανήκουν. Να νιώθουν ότι υπάρχει ομαδικότητα, συνεργασία, συναδελφικότητα, που δημιουργεί την αίσθηση του ανήκειν. Ε) Η Ανάγκη να αναγνωρίζονται. Να τους κάνουν θετικά σχόλια, να αναγνωρίζει ο μέντορας ή ο επιμορφωτής την εργασία τους, να γίνεται σεβαστή η γνώμη τους (Σαλβαράς, 2013).

4) Διαμόρφωση Μαθησιακού Συμβολαίου. Το μαθησιακό συμβόλαιο έχει τρεις συμβαλλόμενους: α) Ο Εκπαιδευτικός Επιμορφωτικός Φορέας, που σχεδιάζει ξεχωριστά επιμορφωτικά προγράμματα για μέντορες και καθοδηγούμενους, βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών. Β) Οι Επιμορφωτές που προχωρούν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας (διαφορετικής για μέντορες και καθοδηγούμενους), θέτουν στόχους, επιλέγουν τις διδακτικές μεθόδους και τον τόπο αξιολόγησης. Γ) Οι Επιμορφούμενοι, που παρακολουθούν τα προγράμματα (υποχρεωτικά ή προαιρετικά), αναλόγως της φάσης ενηλικιότητας στην οποία βρίσκονται. Την υποχρεωτική επιμόρφωση συνεχίζουν στην πράξη οι μέντορες (Rogers, 1999 ·Σαλβαράς, 2013).

5)Πραγμάτευση Διλημάτων Επιλογών. Τα διλήμματα επιλογών διακρίνονται στα:

1) Κύκλος μάθησης. Ο κύκλος ξεκινά με τις Προηγούμενες Γνώσεις και δεξιότητες των επιμορφούμενων-καθοδηγούμενων, πάνω στις οποίες εμπίπτει ο Κριτικός στοχασμός για να αναζητηθούν νέες εμπειρίες ή να αναζητηθούν εξηγήσεις ή ελλείψεις/ανεπάρκειες. Επόμενος κύριος σταθμός του κύκλου είναι η Πράξη, όπου εφαρμόζεται η εμπλουτισμένη εμπειρία ή οργανώνεται ή μετασχηματίζεται. Η Πράξη ταυτίζεται με την μάθηση. Τέλος προϊόν της Πράξης, είναι η Νέα Εμπειρία κατά την οποία υπάρχει αναστοχασμός (Σαλβαράς, 2013). Αυτά τα τέσσερα στάδια του κύκλου μάθησης του Kolb οδηγούν σε μια αποτελεσματική μάθηση. Ο κύκλος μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε στάδιο και θεωρείται ότι διαρκώς επαναλαμβάνεται. Έτσι η νέα γνώση βασίζεται στην προηγούμενη (Κόκκος, 2008).

Στο δεύτερο στάδιο, στην Αναζήτηση άλλων Εμπειριών, μπορεί να υπάρχει ένα Μεταδοτικό Εγχείρημα διδακτικής δράσης, όπου διαμέσου της Μετάδοσης εφαρμόζεται η Πράξη. Ο επιμορφωτής με αριθμημένες προτάσεις παρουσιάζει τα βασικά σημεία του μαθήματος και οι επιμορφούμενοι τις διαβάζουν και γνωρίζουν το τι θα μάθουν και με ποια σειρά. Οι αριθμημένες προτάσεις γίνονται από τον επιμορφωτή παράγραφοι, ανοίγει το περιεχόμενο τους, το οποίο ακούν και σημειώνουν οι εκπαιδευόμενοι και στη συνέχεια υπογραμμίζουν όσα άκουσαν στο κείμενο. Έπειτα σχολιάζουν σημειώσεις και υπογραμμισμένα σημεία και ανασύρουν δια της ανάκλησης ή αναγνώρισης τις πληροφορίες που συγκράτησαν. Στην Αναζήτηση άλλων Εμπειριών μπορεί να εφαρμοστεί και το Δεκτικό-μιμητικό Εγχείρημα διδακτικής δράσης. Εδώ, η εμπειρία εφαρμόζεται στην Πράξη με τη γνωστική μαθητεία. Αρχικά ο εκπαιδευτής φτιάχνει ένα πρότυπο για μίμηση βασισμένο στη δική του σκέψη. Οι εκπαιδευόμενοι έμπρακτα μέσω της εξωτερικής καθοδήγησης, φωναχτά ή σιωπηλά, εκτελούν το ίδιο έργο και έτσι συγκροτούν το πώς θα ενεργήσουν (τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε). Αναστοχάζονται τα σημεία

που πρέπει να προσέξουν (μεταγνώση) και εργάζονται με αυτοέλεγχο βάσει του προτύπου, από το οποίο χειραφετούνται, φτάνοντας στην αυτορρύθμιση (Σαλβάρας, 2013).

Στο δεύτερο στάδιο, στην Διερεύνηση-Οργάνωση Υπάρχουσας Εμπειρίας, το στάδιο της Πράξης εφαρμόζει την εμπειρία με την Διερεύνηση. Με το διαισθητικό τρόπο σκέψης διατυπώνονται εικασίες, υποθέσεις, προβλέψεις και με τον αναλυτικό τρόπο σκέψης ελέγχονται για επιβεβαίωση, διάψευση ή τροποποίηση. Οι πηγές μάθησης (βιβλία, πίνακες, χάρτες) είναι ο τόπος καταφυγής του διαισθητικού τρόπου σκέψης και των προβλέψεων του. Έπειτα χρησιμοποιούνται οι γνωστικές διαδικασίες της ομαδοποίησης, διάκρισης, επεξήγησης κ.α. των πληροφοριών από τις πηγές, οι οποίες τρέπονται σε γνώση (κρίσεις, έννοιες, συλλογισμοί). Εδώ ο Αναστοχασμός αφορά την μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις. Τέλος, κατά την Αναδόμηση της Υπάρχουσας εμπειρίας του δεύτερου σταδίου εφαρμόζεται το Μετασχηματιστικό εγχείρημα Διδακτικής Δράσης. Η εμπειρία κατά την εφαρμογή της στην Πράξη, επανεξετάζεται και αναδομείται αν διαπιστωθούν ελλείψεις. Εδώ, ο Αναστοχασμός συσχετίζει και συγκρίνει την αρχική με την αναδομημένη εμπειρία (Σαλβαράς, 2013). Παρά την πολύπλευρη διαδικασία, τα επίπεδα και τις μορφές του αναστοχασμού, η συμβολή του άλλου προσώπου, του εκπαιδευτή, κρίνεται καθοριστική (Simon & συν., 2011).

2) Επιλογή των Θεματικών Επιμόρφωσης. Αυτό το δίλλημα επιλογής αφορά τη Μαθησιακή σχέση (εγχειρήματα δράσης, μορφές διδασκαλίας), την Παιδαγωγική σχέση (είδη λόγου, μορφές διαλόγου, τύποι παρακίνησης, είδη ερωτήσεων), την Διδακτική σχέση (επιλογές αναλυτικού προγράμματος, διδακτικά μέσα, σχέδια διδασκαλίας), τη Διαμαθητική σχέση (κλίμα τάξης, ικανοποίηση αναγκών μαθητών), οι οποίες εμπεριέχονται στις θεματικές της επιμόρφωσης. Οι θεματικές πρέπει να

επιλέγονται βάσει της φάσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Όταν πρόκειται για εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιορισθέντων και των μεντόρων τους, η επιλογή καλύπτει δεξιότητες που αφορούν: τους Μαθητές (ποιοι είναι, πώς μαθαίνουν, πώς παρακινούνται), τη Σχολική Γνώση (ποια είναι, πώς οργανώθηκε, τι επιδιώκει), τη Διδασκαλία, επικοινωνιακή (είδη λόγου, επιχειρημάτων, ερωτήσεων) ή λειτουργική (επιλογή και διάρθρωση διδακτικών προσεγγίσεων, κατανομή αποφάσεων) και πώς η διδασκαλία διαφοροποιείται και αξιολογείται. Ακόμη αφορά την Οργάνωση της Μαθητικής Εργασίας, τη Χρήση των Διδακτικών Μέσων, την Αξιολόγηση των Μαθητών, το Χειρισμό Διλημματικών Επιλογών, την Ανάπτυξη Σχεδίων Διδασκαλίας (πώς οργανώνονται, η προβληματικής τους, πώς αξιολογούν τη διδασκαλία), τη Διαχείριση της Σχολικής Τάξης (διαμόρφωση χώρου, ομάδας, μαθησιακής διαδικασίας και χειρισμός της συμπεριφοράς των μαθητών) (Σαλβαράς, 2013).

3) Τρίτο δίλημμα επιλογής είναι η Διατύπωση των Μαθησιακών Στόχων-Δεξιοτήτων, που αφορούν τη μάθηση. Οι δεξιότητες του λέγειν (το ότι), του πράττειν (το πώς), του είναι (θέλω να), του γίνεσθαι (το γιατί), του μεταφέρειν (το κάθε πότε), του προσαρμόζειν (το πώς αλλιώς), όταν υλοποιούνται εξασφαλίζουν τη σχολική γνώση μετά τη χρήση του συνόλου των κατηγοριών μάθησης (γενικεύσεις, έννοιες, δεξιότητες, στρατηγικές κ.α.). Η Σχολική Γνώση είναι: Δηλωτική (οι επιμορφούμενοι δηλώνουν το τι θα κάνουν ή δεξιότητα του λέγειν και δηλώνουν τις προθέσεις και τις μεταγνωστικές εμπειρίες), Διαδικαστική γνώση (οι επιμορφούμενοι δηλώνουν πως θα ενεργήσουν ή δεξιότητα του πράττειν, με συγκεκριμένες στρατηγικές), Γενετική Γνώση (οι επιμορφούμενοι εξηγούν το γιατί-δεξιότητα του γίνεσθαι, το πώς αλλιώς-δεξιότητα του προσαρμόζειν, με συγκεκριμένες στρατηγικές και γνωστικές δομές),

Υποθετική Γνώση (οι επιμορφούμενοι αναφέρονται στο κάθε πότε-δεξιότητα του μεταφέρειν, με συγκεκριμένες στρατηγικές και γνωστικές δομές) (Σαλβαράς, 2013).

4) Τέταρτο δίλημμα επιλογών είναι η Ανάλυση Περιεχομένου, όπου κατηγοριοποιούνται οι ρόλοι επιμορφωτών και επιμορφούμενων και εντοπίζονται οι κατηγορίες των ειδών μάθησης. Γίνεται με τρόπο που επιτρέπει την εμπλοκή όλων στη διδακτική διαδικασία ώστε με την επίγνωση της διαδικασίας να μπορούν να την παρακολουθούν, να την ελέγχουν και να εκφράζουν μεταγνωστικές κρίσεις για αυτή.

5) Πέμπτο δίλημμα επιλογών είναι η Χρήση Διδακτικών Μέσων, τα οποία τρέπουν τη διδασκαλία σε μάθηση. Κατηγοριοποιούνται ιεραρχικά με κριτήριο το βαθμό συμβολής στη μάθηση. Έτσι, η κατηγορία του μονόλογου, την ανάγνωσης, της επίδειξης και της απεικόνισης έχουν μικρή συμβολή, ενώ ο διάλογος η χαρτογράφηση εννοιών, οι στρατηγικές μελέτης, η παραγωγή κειμένου έχουν μεγάλη συμβολή (Σαλβαράς, 2013).

6) Έκτο δίλημμα επιλογών είναι η Μεθόδευση Διδασκαλίας που κατ' αναλογία με τον κύκλο μάθησης περνά από τα τέσσερα στάδια του και χρησιμοποιεί επίσης το μεταδοτικό, το δεκτικό, το διερευνητικό και το μετασχηματιστικό εγχείρημα διδακτικής δράσης.

7) Έβδομο δίλημμα επιλογών είναι το τρίτο δομικό στοιχείο της διδασκαλίας, η Αξιολόγηση Διδασκαλίας. Αφορά όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και είναι προκαταρκτική (όσα γνωρίζουμε από προηγούμενες συναντήσεις), διαμορφωτική (τι μαθαίνουμε και πώς), παιδευτική (αναγνώριση λαθών), αποδεικτική (βαθμός μάθησης), προγνωστική (ποια η χρήση της νέας μάθησης), μεταγνωστική (αναφορά στο σύνολο των παραπάνω). Ελέγχεται η ποιότητα τελικού αποτελέσματος με τεστ επίδοσης, κλίμακες απόδοσης, η ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα (βαθμός

επαγγελματικής ανάπτυξης επιμορφούμενων και η ικανοποίηση των αναγκών των επιμορφούμενων με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγια) (Davidson, 2005 · Σαλβαράς, 2013).

8) Όγδοο δίλημμα επιλογών είναι η Διαμόρφωση Σχεδίου Διδασκαλίας. Αφορά τις φάσεις του προγραμματισμού, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης της διδασκαλίας. Σε αυτό αναλύεται και αναπτύσσεται η προβληματική της διδασκαλίας, ώστε να υπάρχει υψηλή ποιότητα και επίτευξη της αυτορρύθμισης των επιμορφούμενων (Σαλβαράς, 2013).

Από τις διάφορες θεωρίες για το πώς μπορεί να οργανωθεί η καθοδήγηση, σημειώνουμε την προσέγγιση των Joyce και Showers. Πρόκειται για ένα μοντέλο καθοδήγησης ομοτίμων, από την δεκαετία του 1980, που εξακολουθεί να θεωρείται σημαντικό. Σε αυτό, οι διάφορες πρακτικές ανάπτυξης καλούνται προγύμναση ή coaching, συμπεριλαμβανομένης της "τεχνικής καθοδήγησης» και της «συλλογικής καθοδήγησης». Οι αρχές που ορίζουν για την προγύμναση είναι:

1) Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολές πρέπει να συμφωνήσουν να είναι μέλη των ομάδων μελέτης για την προγύμναση των ομοτίμων. Οι ομάδες λειτουργούν συλλογικά, βάσει της όποιας κατεύθυνσης ή αλλαγής αποφάσισε η σχολή, παρέχοντας υποστήριξη ο ένας στον άλλο, ακόμη και στο σχεδιασμό των διδακτικών στόχων και την ανάπτυξη των μαθημάτων. Επιπλέον, όλοι φροντίζουν για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με τη διαδικασία και τις συνέπειες στους μαθητές.

2) Είναι απαραίτητο να υπάρχει επικέντρωση στους ειδικούς και γενικούς στόχους και να παραλειφτεί η λεκτική ανατροφοδότηση.

3) Υπάρχουν ζευγάρια εκπαιδευτικών, όπου ο ένας παρατηρεί τον άλλον, για να μάθουν από το συνάδελφό τους. Συνήθως ακολουθεί σύντομη ευχαριστήρια συνομιλία.

4) Η συλλογική εργασία των ομάδων προγύμνασης είναι πολύ ευρύτερη από τις παρατηρήσεις και τις συνεδρίες. Η ουσία της συναλλαγής δεν είναι να προσφέρει μόνο συμβουλές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο κατά το σχεδιασμό ή όταν αναπτύσσουν το υλικό υποστήριξης ή όταν παρακολουθούν τη διδασκαλία (Showers&Joyce, 1996).

Άλλο μοντέλο προγύμνασης ομοτίμων είναι το GROW, που οδηγεί σε ένα καθορισμένο τελικό αποτέλεσμα μέσα από τέσσερις φάσεις, χωρίς να χρειάζεται να είναι κάποιος ειδικός στην καθοδήγηση. Μέσα από ερωτήσεις αποσπά τους στόχους, τα εμπόδια, τις επιλογές, χωρίς ποτέ να χρειάζεται να προσφέρει συμβουλές. Οι φάσεις είναι: 1) Βήμα 1, Στόχοι. Καθορίζεται ο στόχος της προγύμνασης-καθοδήγησης (ο μακροπρόθεσμος αφορά τι θα επιτευχθεί στο τέλος και ο βραχυπρόθεσμος αφορά κάθε συνεδρία). Οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, αποδεκτοί, ρεαλιστικοί και έγκαιροι. 2) Βήμα 2: Πραγματικότητα. Προωθείται η επίγνωση της πραγματικής κατάστασης του καθοδηγούμενου (τόνωση της αυτοεκτίμησης του και εντοπισμός εμποδίων). 3) Βήμα 3: Επιλογές. Σε αυτό το στάδιο παράγονται ιδέες που μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση του προβλήματος. 4) Βήμα 4: Θέληση. Εδώ επιλέγεται μια επιλογή, ακολουθεί ένα σχέδιο δράσης και μεγιστοποιούνται τα κίνητρα προς τον καθοδηγούμενο (United Kingdom Centre for Lifelong Learning, χ.χ).

Μέσα από την παράθεση των μοντέλων που έχουν αναπτυχθεί για την Μεντορική Καθοδήγηση, έγινε κατανοητό ότι υπάρχει πληθώρα μοντέλων, που

εστιάζουν σε συγκεκριμένες θεωρίες, όπως του Bandura και Vygotsky για το μοντέλο Γνωστική Μαθητείας ή τις θεωρίες συμπεριφορισμού, εποικοδομισμού, γνωστικισμού-δομισμού για το Μοντέλο Εφαρμοσμένης Επιστήμης. Από τις διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχτεί για το πώς μπορεί να οργανωθεί η Μεντορική Καθοδήγηση, αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1980 και ένα εφαρμόσιμο ως σήμερα μοντέλο καθοδήγησης ομοτίμων σχετικό με την προγύμναση ή coaching των Showers και Joyce, καθώς και το μοντέλο GROW. Αυτή η ποικιλία των μοντέλων σηματοδοτεί ό τι ο μέντορας έχει στη διάθεση του ένα εύρος επιλογών για να επιτελέσει καλύτερα το υποστηρικτικό του έργο.

2.2.3. Το έργο της Μεντορικής Καθοδήγησης

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει και αναλύει πώς το έργο της μεντορικής είναι προϊόν αλληλεπίδρασης των τεσσάρων βασικών στοιχείων της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του διδακτικού υλικού από όπου συνακόλουθα προκύπτουν η Μαθησιακή σχέση, η Παιδαγωγική Σχέση, η Διδακτική Σχέση και η Διαμαθητική Σχέση. Οι σχέσεις αυτές αναλύονται περαιτέρω προκειμένου να αναδειχτούν οι βασικές πτυχές τους.

Το έργο της μεντορικής προκύπτει από το ότι αλληλεπιδρούν και τα τέσσερα θεμελιώδη στοιχεία της διδασκαλίας, του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του διδακτικού υλικού, από τα οποία προκύπτει η Μαθησιακή σχέση (προκύπτει από την αλληλεπίδραση μαθητών –διδασκτέας ύλης), η Παιδαγωγική Σχέση (προκύπτει από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή), η Διδακτική Σχέση (προκύπτει από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών με τη Διδασκτέα ύλη) και η Διαμαθητική Σχέση (είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους).

1) Μαθησιακή σχέση. Είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης μαθητών – διδακτέας ύλης και αφορά:

A) Την Οργάνωση της Διδακτέας Ύλης, επιλογή στόχων, οργάνωση τους σε πυρήνες (εντός κλαδικού μαθήματος: ανάδειξη ουσιώδους γνώσης) ή εγκάρσια θέματα (διασύνδεση κλασικών μαθημάτων:νοηματοδοτείται ο κόσμος).

B) Τις Δομές Διδασκαλίας, όπου υπάρχει Μονοθεματική οργάνωση, με αναζήτηση των εγκάρσιων τομών ενός θέματος-πυρήνα ή Πολυθεματική οργάνωση, με σύμπραξη πολλών κλαδικών μαθημάτων για τη μελέτη ενός εγκάρσιου θέματος (Σαλβαράς, 2013).

Γ) Τα Εγχειρήματα Μαθησιακής δράσης, όπως το Ερευνητικό (πώς, γιατί, για ποιο σκοπό), το Ολιστικό Εγχείρημα (ολιστική θέαση περιεχομένου, εντοπισμός αιτιακών σχέσεων ή ακολουθίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μερών), το Αλγοριθμικό Εγχείρημα (Ανάλυση δραστηριότητας σε μικρά βήματα, μορφής αλγορίθμου), το Μετασχηματιστικό Εγχείρημα (μετασχηματισμός προηγούμενων γνώσεων και παραγωγή νέας γνώσης), το Επεξεργαστικό Εγχείρημα (υπογράμμιση βασικών σημείων του κειμένου, μετατροπή τους σε ερωτήσεις και ανασύνθεση τους: οδηγεί στην αυτορρύθμιση), το Μεταδοτικό Εγχείρημα (αναγραφή των βασικών σημείων σε αριθμημένες προτάσεις, υπογράμμιση των βασικών σημείων του βιβλίου και ανασύνθεση όσων έμαθαν μέσω ανάκλησης), το Δεκτικό-μιμητικό Εγχείρημα (εξήγηση και διαμόρφωση από τον εκπαιδευτικό ενός προτύπου, εκτέλεση του έργου από το μαθητή με φθίνουσα καθοδήγηση, εξάσκηση των μαθητών που οδηγεί στον αυτοέλεγχο), το Μεταγνωστικό Εγχείρημα (επαναφορά προηγούμενης γνώσης και εκμάθηση της νέας, κατόπιν όλων των λειτουργιών της αξιολόγησης: προκαταρκτική, διαμορφωτική, παιδευτική κλπ) (Σαλβαράς, 2013).

Δ) Την Αναπαράσταση Διδακτέας Ύλης, όπου υπάρχει πολλαπλή κωδικοποίηση της: Αισθητηριακή (οι μαθητές βλέπουν, διαβάζουν, ακούν κτλ), Τοπογραφική- Λεκτική (υπογράμμιση σημαντικής πληροφορίας στο κείμενο), Απεικονιστική (απεικόνιση με διαγράμματα, χάρτες των σχέσεων αυτών που διάβασαν), Συμβολική (έκφραση μέσω συμβόλων, γραπτού λόγου κ.α), Μεταγνωστική (αναστοχασμός της διαδικασίας εκμάθησης της νέας γνώσης).

Ε) Είδη Σχολικής Γνώσης. Αυτή διακρίνεται στην Δηλωτική (τι λένε τα πράγματα), Διαδικαστική (σύνδεση των πραγμάτων), Γενετική (πώς γίνονται τα πράγματα), Υποθετική (Πώς επεκτείνονται τα πράγματα) (Σαλβαράς, 2013).

2) Παιδαγωγική Σχέση. Είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού- μαθητή, βασίζεται στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, η οποία είναι αμφίδρομη και περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες εκπαιδευτικών και μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015). Ακόμη, εξαρτάται από :

Α) Την Κατεύθυνση της Λεκτικής Επικοινωνίας. Μπορεί να είναι μονόδρομη (το μήνυμα κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, χωρίς ανατροφοδότηση), Αμφίδρομη (ο μαθητής/ ή μαθητές απαντούν στην ερώτηση του εκπαιδευτικού και εκείνος ανατροφοδοτείται), Σπειροειδής (ο μαθητής/ ή μαθητές απαντούν σε ερώτηση του εκπαιδευτικού και ανατροφοδοτούνται και οι δύο).

Β) Τα είδη του Λόγου και των Επιχειρημάτων. Υπάρχουν ο Ατεκμηρίωτος λόγος (σωρευτικός, ατεκμηρίωτος λόγος, εισήγησης ή αφήγησης, που μεταδίδει βιώματα), ο Τεκμηριωμένος Λόγος, που συγκροτεί ένα συλλογισμό ή αποδεικνύει μια πρόταση, προσφεύγοντας σε τυχαία ή επιλεγμένα γεγονότα, στην αυθεντία του ομιλητή, στη λογική και διαλεκτική).

Γ) Τις Μορφές Διαλόγου, που είναι ο Χωρίς Αντιπαράθεση Διάλογος (στερείται διαλεκτικής και δημιουργεί κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων) και ο Με Αντιπαράθεση Διάλογος (υπάρχει διαλεκτική, αλληλοσυσχέτιση, αντιπαράθεση (Σαλβαράς, 2013).

Δ) Το είδος των Ερωτήσεων, που είναι Κλειστές (ποιος, πού, πώς), Ανοικτές (Γιατί), Διερευνητικές (αναζήτηση περαιτέρω εξηγήσεων), Συγκλίνουσες (αναζήτηση αιτίας, συμπεράσματος), Αποκλίνουσες (αναζήτηση μετασχηματισμών), Ολότητας (με βάση τη συμπλεκτικότητα τόπου, χρόνου, αιτίας), Μετασχηματισμού (με βάση κριτήρια αντιστρεψιμότητας και της συνδυαστικότητας), Εξισορρόπησης (με βάση κριτήρια ομοιότητας ή αναλογίας).

Ε) Του Χειρισμού Απαντήσεων των μαθητών, μέσω της σωκρατικής μαιευτικής, της ειρωνείας (επίδειξη άγνοιας) και ελεγκτικής (ανάδειξη ανεπάρκειας απαντήσεων) και του πνευματικού τόκου (καθοδήγηση εκπαιδευτικού στην επανανακάλυψη της σωστής απάντησης).

Στ) Τις Λεκτικές Παρεμβάσεις, που οργανώνουν την λεκτική επικοινωνία, με τα κριτήρια ποιότητας της Ανεπάρκειας, Επάρκειας, Πληρότητας.

Ζ) Της Οργάνωσης της Μαθητικής Εργασίας, όπως η Κοινή (ο δάσκαλος συντονίζει τους μαθητές στην εκτέλεση της ίδιας εργασίας), η Ατομική Ομοιόμορφη (ο καθένας ατομικά εκτελεί το ίδιο έργο), η Αμοιβαία Μαθητική (εκτέλεση εργασίας κατά ζεύγη), η ομαδική, η αυτορρυθμιζόμενη κ.α. (Σαλβαράς, 2013).

Η) Των τύπων Σκαλωσιάς, όπου με υποστήριξη επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση δύσκολων δραστηριοτήτων. Οι μαθητές μέσω της υποστήριξης λαμβάνουν την παιδαγωγική ώθηση που τους επιτρέπει να εργάζονται σε υψηλότερου επιπέδου

δραστηριότητες. Εκπαιδευτικές τεχνικές σκαλωσιάς είναι η μοντελοποίηση, η γεφύρωση, η μελέτη του περιεχομένου, η δημιουργία σχήματος, η εκ νέου παρουσίαση κειμένου και η ανάπτυξη μεταγνώσεων (Gonulal & Loewen, 2018). Διακρίνεται στις μορφές της Αυτόβουλης Σκαλωσιάς από τον εκπαιδευτικό, της Ανεκμετάλλευτης Σκαλωσιάς (υπάρχει η ευκαιρία να στηθεί, αλλά ο εκπαιδευτικός δεν την αξιοποιεί), της Ακούσιας Σκαλωσιάς (στήνεται χωρίς συνειδητή επιδίωξη) κ.α.

Θ) Προσανατολισμός Παρακίνησης Μαθητών που μπορεί να είναι προσανατολισμένος στο «εγώ» (επιδιώκει να υπερέχει των υπολοίπων με ελάχιστη προσπάθεια) ή ο προσανατολισμός προς το έργο (οδηγεί στην αυτορρύθμιση της μάθησης).

Ι) Μείωση Ανεπιθύμητων Συμπεριφορών Μαθητών, δίνοντας έμφαση τους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας, ώστε από το χαμηλότερο επίπεδο της ανευθυνότητας, ο μαθητής να φτάσει στο ανώτερο της υπευθυνότητας και της φροντίδας για τους άλλους (Σαλβαράς, 2013).

3) Η Διδακτική Σχέση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τη Διδακτέα ύλη. Αυτή η σχέση εξαρτάται από :

Α) Τις Επιλογές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, που εγείρει διλήμματα επιλογών σχετικά με τη Φύση της Γνώσης (οι μαθητές εκλαμβάνονται ως παθητικοί-μετάδοση, ενεργητικοί-ανακάλυψη ή αλληλοεπιδραστικοί –κατασκευή γνώσεων/δεξιοτήτων), τη Σχολική Μάθηση, που αφορά την οργάνωση των περιβαλλόντων μάθησης (επίδειξη, εξομοίωση με το πρότυπο, ανακάλυψη, μετασχηματισμός γνώσεων κ.α.), τους Στόχους- Δεξιότητες, τη Διδακτέα Ύλη, που αφορά τις αρχές επιλογής περιεχομένου (ευρυμάθεια, ρήξη με παλιά γνώση κ.α.), την

οργάνωση περιεχόμενου της ύλης (κατά μάθημα, κατά κλάδο, διακλαδική) και τη διάταξη του περιεχομένου (λογική, λειτουργική, σπειροειδής). Άλλα διλήμματα επιλογών αφορούν τη Μεθόδευση της Διδακτικής Εργασίας, που αφορούν είτε τις Ανοδικές προσεγγίσεις που είναι βαθμιαία (με μικρά βήματα), σωκρατική (με σειρά ταξινομημένων ερωτήσεων), ή μετατρέπει τις πληροφορίες σε γνώσεις και όταν μαθαίνουν με την επεξεργασία τρόπων μάθησης (υπογραμμίσεις, σημειώσεις) κ.α. Υπάρχουν και οι Καθοδικές προσεγγίσεις. Αυτές αφορούν τη Γνωστική Μαθητεία (οι μαθητές μαθαίνουν με φθίνουσα καθοδήγηση), τη Διερεύνηση (διαισθητική εκμάθηση με εικασίες και αναλυτική με επιβεβαίωση ή διάψευση), την Επεξήγηση (επεξήγηση πώς προέκυψε μια γενίκευση), την Ομαδική Εργασία (ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τις ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε ένα έργο) κ.α. (Σαλβαράς, 2013).

Β) Επιλογή Διδακτικών Μέσων, τα οποία διακρίνονται σε δύο ομάδες. Η πρώτη (μονόλογος, ανάγνωση, απεικόνιση, επίδειξη) προωθεί τη μετάδοση μηνυμάτων και περιορίζεται στο «ορατό», ενώ η δεύτερη (διάλογος, χαρτογράφηση εννοιών, στρατηγικές μελέτης, παραγωγή κειμένου) προωθεί την ανταλλαγή και την παραγωγή μηνυμάτων και εστιάζει σε αυτό που αποκρύπτεται (Σαλβαράς, 2013).

Γ) Σχέδιο Διδασκαλίας, που είναι οργανωμένο από το Αναλυτικό πρόγραμμα, προσανατολίζεται σε στόχους επίτευξης (τελεολογικό), είναι ρυθμιζόμενο από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, είτε ως προς τη διδασκαλία είτε ως προς τους μαθητές και τις δυσκολίες τους. Επίσης, το σχέδιο διδασκαλίας είναι προπαρασκευαστικό (στηρίζεται στο προηγούμενο) και εξαρτώμενο (από την κατανομή των αποφάσεων οπότε είναι ή δασκαλοκεντρικό ή μαθητοκεντρικό). Αναλόγως της κατανομής στη λήψη αποφάσεων, διαμορφώνονται διάφορα διδακτικά συμβόλαια (επιβεβλημένης συναίνεσης, φθίνουσας καθοδήγησης, αυτορρύθμισης). Αναλόγως της μορφής των

διδασκικών συμβολαίων, χρησιμοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας και ενεργήματα δράσης (Σαλβαράς, 2013).

Δ) Μεθόδευση διαφοροποίησης Διδασκαλίας, η οποία καθίσταται αναγκαία λόγω της διαφοροποίησης των μαθητών σε γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, πολιτισμικό επίπεδο, αλλά και της διαφοροποίησης της κοινωνίας (Βαλιαντή, 2015).

Η διδασκαλία διαφοροποιείται, αν ο σχεδιασμός της συμπεριλάβει την Ανάλυση Έργου (ανάλυση δεξιοτήτων, πληροφοριών και προσδιορισμό καθηκόντων μαθητών-εκπαιδευτικού), την Συγκεκριμενοποίηση των Μαθησιακών Στόχων (για κάθε στόχο προσδιορίζονται η δραστηριότητα των μαθητών, οι συνθήκες υλοποίησης και το κριτήριο απόδοσης), την Ολοκλήρωση της Μαθησιακής Ιεραρχίας σε επίπεδα, την Επανάληψη, ταυτόσημη (για μαθήσεις που φτάνουν στον αυτοματισμό) και την εναλλακτική (επανακατάταξη γνώσεων με υπογραμμίσεις, περίληψη κ.α.). Ακόμη, την Κατανομή του Διδακτικού χρόνου (διαφορετικό μοίρασμα του χρόνου για να κατακτήσουν όλοι τις βασικές γνώσεις/δεξιότητες), την Διαχείριση λαθών των Μαθητών (αν οφείλονται στη βιασύνη διορθώνονται με εξάσκηση και προδραστική αντιμετώπιση, ενώ αν οφείλονται σε γνωστικά κενά με αναδραστική αντιμετώπιση) κ.α. (Σαλβαράς, 2013).

Ε) Ποιότητα στη Διδασκαλία, η οποία οριοθετείται στην Ανθρωποπλαστική Αποτελεσματικότητα (κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική ανάπτυξη μαθητών), στην Ερευνητική Προσέγγιση της Ποιότητας του τελικού αποτελέσματος (κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του ΑΠΣ) και στην Ερευνητική Προσέγγιση της Ικανοποίησης των αναγκών του μαθητή-πελάτη (Σαλβαράς, 2013).

4) Η Διαμαθητική Σχέση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους και εξαρτάται από:

A) Την Ικανοποίηση των Αναγκών των μαθητών σύμφωνα με την ιεραρχική κατάταξη του Μάσλοου (επιβίωση, ασφάλεια, ενσωμάτωση στην ομάδα, αυτοεκτίμηση, αυτοπραγμάτωση). Από αυτό το σχήμα, η Courau προτείνει την ιεράρχηση: ανάγκη να κατανοούν, να αισθάνονται ασφαλείς, να δρουν, να ανήκουν, να αναγνωρίζονται.

B) Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης, τον τρόπο δηλαδή που οι μαθητές βιώνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσα στην τάξη. Σε ένα θετικό κλίμα υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, συνεργασία κ.α.

Γ) Την Συρρύθμιση της Συμπεριφοράς των Μαθητών. Επιτυγχάνεται αν υπάρχει Αμοιβαία Εργασία (κατανομή και αλλαγή ρόλων και αξιολόγηση της ανατροφοδότησης), Ομαδική Εργασία (προσδιορισμός ρόλων, χρόνου, αξιολόγησης), Κοινωνικογνωστική Σύγκρουση, κυρίως μετά την εισαγωγή μετασχηματισμών που κινητοποιούν τη συρρύθμιση. Τέλος, επιτυγχάνεται αν υπάρχει Διαλεκτικός Διάλογος, όπου από τη θέση και αντίθεση οι μαθητές οδηγούνται στη σύνθεση, μέσω επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, ανάλυσης, αμφισβήτησης.

Δ) Την Συμπερίληψη Εαυτού, καθώς μέσω της αλληλεπίδρασης ο μαθητής γνωρίζει τον εαυτό του σε επίπεδο ικανοτήτων και στάσεων. Η αυτογνωσία του λειτουργεί θετικά στη συνοχή της τάξης (Σαλβαράς, 2013).

2.2.4 Μέντορας: ρόλοι και δεξιότητες

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τον πολυποίκιλο ρόλο του μέντορα (από διδακτικά, παιδαγωγικά θέματα και προβλήματα, μέχρι ζητήματα αυτονομίας του εκπαιδευτικού ή διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας) με χαρακτηριστικότερο αυτόν της εκμάθησης διαφόρων δεξιοτήτων που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη

των εκπαιδευτικών (π.χ. να γνωρίζουν τους μαθητές τους, πως μαθαίνουν, πως παρακινούνται κτλ). Αναδεικνύονται, επίσης, οι δεξιότητες της επικοινωνίας του μέντορα, της μετάδοσης γνώσεων, της ενσυναίσθησης, της καλής ακρόασης κ.α.

Ο μέντορας αποτελεί έναν απαραίτητο θεσμό για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα. Αυτό αποδεικνύεται από το πλήθος προβλημάτων στην εργασία και τη διδασκαλία, στα προβλήματα έλλειψης πειθαρχίας από του μαθητές, στην ελλιπή ή και καθόλου στήριξη από τους συναδέλφους, στα φτωχά αναλυτικά προγράμματα, στην έλλειψη στήριξης από τους γονείς των μαθητών αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, προβλήματα στη διαδικασία πραγματοποίησης των μαθημάτων, η απουσία επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού αλλά και πολλά άλλα άλυτα προβλήματα, εντείνουν περισσότερο την ανάγκη για την ύπαρξη του μέντορα στα σύγχρονη εκπαίδευση. Να σημειωθεί πως τα προβλήματα αυτά δεν επιδέχονται άμεσης επίλυσης, δεδομένης της ελλιπής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα παραπάνω προβλήματα (Trickle, 1994).

Ο μέντορας κατέχει το βασικό ρόλο της μετάδοσης τεχνογνωσίας και εμπειρίας. Η μετάδοση αυτή βοηθάει σε δύο λειτουργίες: αφενός στη διαδικασία προσαρμογής του εκπαιδευόμενου και αφετέρου στην ανάπτυξή του, τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική. Ο μέντορας συμβάλλει στην ενίσχυση του αισθήματος ευθύνης, ενώ δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων και στις συνεργατικές πρωτοβουλίες (Μαστοράκη, 2008). Όσον αφορά τον καθοδηγητικό ρόλο του μέντορα, αυτός χαρακτηρίζεται αφενός από τη μετάδοση γνώσεων και εμπειρίας, και αφετέρου από την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευόμενου με σκοπό την ψυχολογική του ενίσχυση. Ο ρόλος του είναι μνητικός, καθώς «μυεί» τον εκπαιδευόμενο στο χώρο της εργασίας τους βάσει συγκεκριμένων εκμαθήσεων και παράλληλα του

παρέχει φροντίδα, φιλικότητα και ενθάρρυνση, εξασφαλίζοντάς του έτσι την απαραίτητη συναισθηματική υποστήριξη. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνθέτουν το συμβουλευτικό ρόλο του μέντορα (Anderson & Shannon, 1988).

Η καλή γνώση της σχολικής κουλτούρας του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί επίσης βασικό χαρακτηριστικό του θεσμού του μέντορα. Ακόμα, η αμοιβαία εκμάθηση και ενημέρωση από τους συναδέλφους, η ανιδιοτελής εμπιστοσύνη, η ψυχολογική ενίσχυση του νέου εκπαιδευτικού, η γνώση των κωδικών επικοινωνίας, η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας και γενικά η αντιμετώπιση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το αίσθημα της μοναδικότητας αποτελούν χαρακτηριστικές ιδιότητες του μέντορα (Rippon & Martin, 2003). Η συνεργασία και το πνεύμα οικείωσης στο συναδελφικό περιβάλλον προωθούν την έμπνευση και τη συζήτηση, διαδικασίες που συμβάλλουν σημαντικά στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση αλλά και στην μετάδοση των γνώσεων στον εκπαιδευόμενο (Stakenborg & Veugelers, 2000).

Ο θεσμός του μέντορα προϋποθέτει και την ύπαρξη ορισμένων δεξιοτήτων. Καταρχήν, ο μέντορας θα πρέπει διαθέτει τις ικανότητες της μεταδοτικότητας, της επάρκειας προτύπου και της ενσυναίσθησης (Callan, 2006). Σημαντικά χαρακτηριστικά του μέντορα αποτελούν επίσης η δεξιότητα της επικοινωνιακής αντίληψης, καθώς και η ικανότητα εστίασης της προσοχής, η οποία προωθεί το σεβασμό στο λόγο του συνομιλητή (Rowley, 1999). Η εστίαση της προσοχής προωθεί επίσης την αφοσίωση και το σεβασμό ως προς το μαθητευόμενο. Προτάσσει επίσης τη συναισθηματική δέσμευση του εκπαιδευόμενου στο λειτούργημά του με συνέπεια και ειλικρίνεια και χωρίς την ύπαρξη και πρόχειρων συμπερασμάτων, τα οποία αναπόφευκτα οδηγούν το μαθητευόμενο στην ανάπτυξη στερεοτύπων απέναντι στη διαδικασία της διδασκαλίας (Johnson, 2008).

Άλλες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν το θεσμό του μέντορα είναι η γνωστική επάρκεια, η ποικιλία στην εκπαιδευτική εμπειρία, η ανάλυση και κριτική της σχολικής κουλτούρας στην οποία εντάσσεται ο εκπαιδευόμενος και η διάκριση των γραμμών λειτουργίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Ganser, 1996). Η ποιότητα της μεντορικής σχέσης μεταξύ μέντορα μαθητευόμενου, η οποία διαμορφώνει αξιακές δεξιότητες και στοιχεία που βασίζονται στην επαγγελματική και παιδαγωγική επάρκεια, αλλά και στην προσωπικότητα του μέντορα (Μαστοράκης, 2008), καθορίζεται από την ελαστικότητα ως προς τη θέσπιση στόχων και από την προσαρμοστικότητα στις αδυναμίες του εκπαιδευόμενου και την κάλυψη αυτών (Abelletal, 1995).

Το έργο της μεντορικής μεριμνά για την εκμάθηση διαφόρων δεξιοτήτων καθόλες τις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αυτές είναι :

1) Να γνωρίζουν τους μαθητές τους. Να γνωρίζουν δηλαδή:

A) Πώς αναπτύσσονται. Αυτό σημαίνει να είναι γνώστες της θεωρίας Γνωστικής Ανάπτυξης του Piaget, κατά την οποία η δρασιακή φύση των μαθητών και οι γνωστικές τους ικανότητες αλλάζουν βαθμιαία, φτάνοντας στις πιο σύνθετες μορφές. Καθοδηγούνται από τα γνωστικά πρότυπα (σχήματα), μέσω της αφομοίωσης νέων πληροφοριών και της συμμόρφωσης, όπου οι νέες πληροφορίες επαναδιατάσσονται, ώστε να εντάξουν τη νέα γνώση (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014 · Σαλβαράς, 2013). Άλλη θεωρία είναι αυτή του Vygotsky, κατά την οποία η γνώση κατασκευάζεται λόγω του πολιτιστικού πλαισίου. Πρώτα μαθαίνουν να κάνουν πράγματα με άλλους (διαψυχολογικό επίπεδο) και ύστερα μόνοι τους (ενδοψυχολογικό επίπεδο, που μετασχηματίζεται: εσωτερίκευση). Υπάρχουν οι κατώτερες αισθησιοκινητικές νοητικές λειτουργίες και οι ανώτερες, που αφορούν τη

γνώση της γλώσσας και των συμβόλων, με βάση την αρχή της αυτορρύθμισης (εργάζονται μόνοι), την αρχή ότι η ανάπτυξη γίνεται από τις λειτουργίες του λόγου, από το ότι διέπεται από τη διαλεκτική (θέση-αντίθεση-σύνθεση) και από το ότι η μάθηση θεωρείται μορφή γνωστικής μαθητείας. Υπάρχουν και Κοινωνικο-Συναισθηματικές θεωρίες, όπως αυτή του Erikson, κατά την οποία καθόσον τα παιδιά αναπτύσσονται, κυρίαρχη είναι η θέση του εαυτού, της αλληλεπίδρασης με άλλους και των στάσεων προς τον κόσμο. Στις Θεωρίες Ηθικής Ανάπτυξης, μέσω των σταδίων ο άνθρωπος μεταβαίνει από τον εγωκεντρικό τύπο στον ανώτερο της αμοιβαιότητας (Σαλβαράς, 2013).

B) Να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Στη μάθηση αναφέρονται οι Συμπεριφοριστικές θεωρίες, όπως της Συντελεστικής Μάθησης του Skinner ότι η μάθηση προκύπτει από το ερέθισμα-αντίδραση (ερώτηση-απάντηση). Όταν είναι θετική η αντίδραση, ενισχύεται μέσω της ανατροφοδότησης. Για να είναι θετική υποβοηθούν η ανάλυση έργου, οι στόχοι, η βαθμιαία προσέγγιση κ.α. Συμπεριφοριστική είναι και η Μάθηση με Παρατήρηση του Bandura, κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν μιμούμενοι το πρότυπο, σε τέσσερις φάσεις: Προσοχή (εστίαση στα βασικά σημεία του μαθήματος), Συγκράτηση (να θυμούνται τη συμπεριφορά του προτύπου), Παραγωγή (εξομοίωση συμπεριφοράς προτύπου), Κίνητρα (ενίσχυση μέσω κινήτρων). Η Θεωρία Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης του Meichenbaum πρεσβεύει ότι οι μαθητές ενισχύουν ή τιμωρούν την υπό παρακολούθηση συμπεριφορά τους και για αυτό μπορούν να μάθουν να αυτορυθμίζονται (Σαλβαράς, 2013). Οι Γνωστικές θεωρίες Μάθησης αποτελούνται από του Vygotsky περί Γνωστικής Μαθητείας, που έχει το σχήμα: κάνε ότι κάνω- έλα να κάνουμε μαζί- κάντο μόνος σου, τη θεωρία Επεξεργαστικής Μάθησης, που οργανώνεται στο σχήμα: προβληματισμός μαθητών-πρόσληψη πληροφοριών-συγκράτηση πληροφοριών-

συγκρότηση γνώσεων. Η Ανακαλυπτική Μάθηση ξεκλειδώνει προϋπάρχουσες γνώσεις, προβάλλει υποθέσεις και τις ελέγχει μέσω της κριτικής για επιβεβαίωση. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αναδομεί τη γνώση από την κατώτερη δομή στην ανώτερη, μέσω των ενεργημάτων της σκέψης, όπως το ευθύ, το αντίστροφο, το ανάλογο κ.α. (Σαλβαράς, 2013).

Γ) Να γνωρίζουν Πώς παρακινούνται οι μαθητές, καθώς με αυτή μαθαίνουν καλύτερα. Η παρακίνηση μπορεί να είναι εσωτερική (ικανοποίηση από το έργο) και εξωτερική (βαθμός, έπαινος), επηρεάζεται από την Αξιοσύνη των μαθητών (αυτοαποτελεσματικότητα μέσω ιδίας τους εκτίμησης) και από τους Στόχους Επίτευξης που οι ίδιοι έχουν (μάθηση, επίδοση κ.α.) (Σπανός, 2014).

2) Δεύτερη δεξιότητα είναι ο Χειρισμός της Σχολικής Γνώσης. Καταρχήν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν Ποια είναι η σχολική γνώση (στόχοι-δεξιότητες και τι είδος είναι: δηλωτική, γενετική κ.α.), να Οργανώνουν αυτή τη γνώση κατά μάθημα ή κατά κλάδο ή διακλαδικά (μεταξύ των κλάδων με σύμπραξη ή συγχώνευση), ή διαθεματικά (επεξεργασία διαφόρων θεμάτων με εγκάρσιες τομές). Στην διαθεματική οργάνωση που οδηγεί στην αυτορρύθμιση, επιλέγεται το θέμα, οι μαθητές προσανατολίζονται στις εκφάνσεις του και συμμετέχουν στην κατασκευή του σχεδίου εργασίας. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τις πηγές μάθησης και έπειτα παρουσιάζεται το έργο και αξιολογείται (Σαλβαράς, 2013). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι η γνώση είναι προϊόν Αναπλαισίωσης, δηλαδή αναδιοργάνωσης και μετασχηματισμού στο επίπεδο της επιστημονικής γνώσης (από πάνω προς τα κάτω) ή στο επίπεδο βιωματικής γνώσης (από κάτω προς τα πάνω). Ακόμη, η γνώση κατακτάται με την Ανάλυση Έργου στο Συμπεριφοριστικό Μοντέλο (κατάτμηση μάθησης που δημιουργεί μια αλυσίδα γνωστικών ενεργειών), στο Γνωστικιστικό Μοντέλο (επεξεργασία πληροφοριών από

διάφορες φάσεις), στο Κοινωνικογνωστικό Μοντέλο (συνδυασμός μίμησης προτύπου και φθίνουσας καθοδήγησης), στο Εποικοδομητικό Μοντέλο (γνωστική εξισορρόπηση μέσω διαφόρων φάσεων όπως προβληματισμός, συμπλεκτικότητα, εισαγωγή μετασχηματισμών κ.α) (Σαλβαράς, 2013).

3) Τρίτη δεξιότητα των εκπαιδευτικών είναι η χρήση ενός φάσματος διδακτικών δεξιοτήτων. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν:

A) Ποιες είναι αυτές. Ταξινομούνται στις Αναπαραγωγής, Εξομοίωσης, Ανακάλυψης, Παραγωγής.

B) Ποιες δεξιότητες επιλέγουμε (για εξήγηση, διερεύνηση κ.α.)

Γ) Ποια είναι η χρησιμότητα τους (διδασκτική ευελιξία) και σε τι διαφέρουν

Δ) Ποια είναι η διδακτική πραγματικότητα

E) Πώς κατασκευάζεται και χρησιμοποιείται το φάσμα διδακτικών δεξιοτήτων. Κατασκευάζεται δε με εργαλεία: το ερωτηματολόγιο, τα προσανατολιστικά κείμενα, τα σχέδια διδασκαλίας κ.α.

ΣΤ) Πώς εφαρμόζονται οι δεξιότητες με την εκπόνηση σχεδίων διδασκαλίας, τα οποία περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό, την διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας και είναι είτε καθοδηγητικού χαρακτήρα είτε αφορούν μια διαδικασία λήψης αποφάσεων. Κατά την εκπόνηση τους λαμβάνεται υπόψη αν με αυτό οι μαθητές θα συγκρατήσουν τη γνώση ή αν θα διερευνήσουν, εξηγήσουν, αξιοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις κ.α. (Σαλβαράς, 2013).

4) Τέταρτη δεξιότητα των εκπαιδευτικών είναι:

A) Η Αξιολόγηση της Διδασκαλίας τους, για να ελεγχθεί η ποιότητά της (ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, ποιότητα τελικού αποτελέσματος, ικανοποίηση αναγκών) στα στάδια Προκαταρκτική, Διαμορφωτική, Παιδευτική, Αποδεικτική-Διαγνωστική-Προγνωστική, Μεταγνωστική.

B) Η χρήση Μεθόδων Αξιολόγησης, όπως η Παρατήρηση (καταγραφή της διδασκαλίας και ερμηνεία καταστάσεων) για την λειτουργική (περιγραφή διδακτικών ενεργειών, τρόπος επίτευξης προϊόντων διδασκαλίας κ.α.) και την επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας (λεκτική επικοινωνία, είδη λόγου). Άλλη μέθοδος είναι η Κλίμακα Αξιολόγησης της Διδασκαλίας, η οποία αφορά τη διαδικασία της διδασκαλίας ή τα προϊόντα της διδασκαλίας. Τρίτη μέθοδος είναι τα Ερωτηματολόγια που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις μεταγνωστικές εμπειρίες των μαθητών. Ακόμη, υπάρχει η μέθοδος των Φύλλων Έργου ή τα τεστ – κριτηρίων (εξετάζουν το βαθμό επίτευξης διδακτικών στόχων), η Χαρτογράφηση Εννοιών (χάρτες νοηματικών, γνωστικών χαρτών και χαρτών γνωστικής σκέψης), το Χαρτοφυλάκιο (συλλογή πληροφοριών δια επιλεγμένων εργασιών των μαθητών), η Κλινική Συνέντευξη (εντοπισμός της αιτίας των λαθών των μαθητών) (Σαλβαράς, 2013).

5) Πέμπτη δεξιότητα των εκπαιδευτικών είναι η Αντιμετώπιση της Υποεπίδοσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν ενδιαφέρον για την ανάπτυξη στρατηγικών για τη μάθηση όλων των μαθητών. Η υποστήριξη και συνεργασία κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, όπως και να διαθέτουν παιδαγωγικές όσο και ψυχολογικές δεξιότητες (OECD, 2016).

Αρχικά:

Α) Οριοθετείται το πότε παρουσιάζουν οι μαθητές υποεπίδοση (22% κάτω του μέσου όρου).

Β) Η Αξιολόγηση είναι Οικοσυστημική (όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στο περιβάλλον)

Γ) Η Αξιολόγηση είναι Διαγνωστική και αφορά τη συλλογή πληροφοριών για το μαθητή, την αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων (συστηματική παρατήρηση για την επιτυχία/αποτυχία), το μαθησιακό δυναμικό (αξιολόγηση των στρατηγικών της μάθησης και μελέτης και της χαρτογράφησης εννοιών) και τα κίνητρα μάθησης (με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα για τα κίνητρα μάθησης, αξιολόγηση της συρρύθμισης της συμπεριφοράς και αξιολόγηση απόδοσης αιτιολογιών προσδιορισμών επιτυχίας/αποτυχίας) (Σαλβαράς, 2013).

Δ) Αξιολόγηση Διδακτικού Περιβάλλοντος, καθώς διαμεσολαβεί στη μάθηση. Περιλαμβάνει την Καταγραφή των Συμπεριφορών του μαθητή με υποεπίδοση και του εκπαιδευτικού (με καταγραφή), την Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού (με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα) και την Αξιολόγηση του Κλίματος της Τάξης (με ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα).

Ε) Αναγνώριση του Διδακτικού Προβλήματος (προκύπτει από τα ομαδοποιημένα στοιχεία της αξιολόγησης μαθητή και περιβάλλοντος).

Στ) Η Κλινική Συνέντευξη που περιλαμβάνει το Πρόβλημα (πρωτόκολλο διαγνωστικής αξιολόγησης), την Ανάλυση Έργου (για τον εντοπισμό της αιτίας των λαθών), τις Υποθέσεις, τον Έλεγχο των Υποθέσεων (με διερευνητική ημιδομημένη συνέντευξη), το Γνωστικό Προφίλ του μαθητή, τη Διδακτική Παρέμβαση (επανορθωτικό μάθημα για μαθητές με υποεπίδοση) (Σαλβαράς, 2013).

6) Έκτη Δεξιότητα του εκπαιδευτικού είναι η Διαχείριση της Σχολικής Τάξης ως τεχνικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και αφορά:

A) Την Πρόληψη για τη διαχείριση της σχολικής τάξης που εστιάζουν στην ανάπτυξη και διατήρηση ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, όπως το Κλίμα Σχολικής τάξης (Μπαμπάλης, 2012), το οποίο εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (προσδοκίες ενδιαφέροντα, παροχή προτύπων), τις διαπροσωπικές σχέσεις (δασκάλου - μαθητή, μαθητή-μαθητή) και τη Σχέση Διαχείρισης και Διδασκαλίας, που αποτελείται από τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και αξιολόγηση διδασκαλίας, την προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής με το συμπεριφοριστικό, γνωσιακό μοντέλο κτλ, τον σχεδιασμό προληπτικής διαχείρισης (τεχνικές για το καλό ξεκίνημα, εμπλοκή μαθητών, αξιοποίηση χρόνου κ.α.) (Σαλβαράς, 2013).

B) Την Παρέμβαση για την διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς τα προβλήματα συμπεριφοράς εμποδίζουν τη διδασκαλία. Αυτά εντοπίζονται ως προς τα Συμπτώματα τους (ομιλία, απόσπαση προσοχής, θόρυβος), την Αιτία τους (πλήξη, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μη ικανοποίηση αναγκών) και εφαρμόζεται μια αποτελεσματική παρέμβαση, που φέρει τα στοιχεία της ενημερότητας αλληλοεπικάλυψης (γνώση των όσων συμβαίνουν στην τάξη και πραγματοποίηση περισσότερων πραγμάτων), της συνέχειας-συνέπειας, της συνοπτικότητας-ευκρίνειας-σταθερότητας, της προστασίας της αξιοπρέπειας των μαθητών, της διαφορετικότητας (παρέμβαση στην κουλτούρα και το φύλο). Η Παρέμβαση ακόμη εστιάζει στη συνηθισμένη συμπεριφορά των μαθητών και στη διαχείριση τους με λεκτικές υπομνήσεις, παρεμβάσεις, στα μηνύματα του Εγώ (διατυπωμένα μηνύματα σε πρώτο πρόσωπο από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή). Η εστίαση στα σοβαρότερα

προβλήματα συμπεριφοράς καθώς αυτά εμμένουν, αφορά στο να επισημαίνονται οι συνέπειες και να τροποποιείται η συμπεριφορά γνωσιακά ή συμπεριφοριστικά. Ακόμη, τα σοβαρά προβλήματα βίας και επιθετικότητας αντιμετωπίζονται με άμεσες ενέργειες και μακροπρόθεσμες λύσεις (Σαλβαράς, 2013).

Γ) Το προσωπικό στυλ του εκπαιδευτικού, το οποίο πρέπει να προσανατολίζεται στον Έλεγχο (ρύθμιση εξωτερικών συνθηκών όπως έπαινος στις σωστές συμπεριφορές, αγνόηση στις κακές συμπεριφορές) και Αυτοέλεγχο των μαθητών (εξασφαλίζεται όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες, ενώ χρησιμοποιείται η αιτιολόγηση και ενθαρρύνεται η υπευθυνότητα κ.α.) (Σαλβαράς, 2013).

2.2.5. Η προώθηση του Σχολικού Κλίματος/ Κουλτούρας

Η ενότητα αυτή πραγματεύεται την διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, τη φιλοσοφία και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα που διαμορφώνει μια σχολική μονάδα, καθώς είναι καθοριστικό για την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως η υποεπίδοση των μαθητών, ζητήματα αποδοτικότητας, συνεργασίας, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αναδεικνύεται επίσης η συνάφεια του σχολικού κλίματος με την εφαρμοζόμενη ηγεσία και την μεντορική καθοδήγηση που παρέχει.

Η διεθνής βιβλιογραφία δίνει μεγάλη έμφαση στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα θεωρείται βασικότερη διοικητική παράμετρος, που προωθεί τη μάθηση και την εν γένει αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Το κλίμα αφορά την προσωπικότητα του σχολείου σύμφωνα με τους Hoy&Miskel (1987), ενώ μέσα σ' αυτό οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και εξελίσσονται συναισθηματικά και κοινωνικά (Zullig et al, 2010). Αποτελεί το σύνολο

των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν τη διάθεση, τον ενθουσιασμό και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004).

Το σχολικό κλίμα είναι αυτό που διαμορφώνει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της σχολικής μονάδας και τη φιλοσοφία που υιοθετούν τα μέλη και σαφέστατα επηρεάζει την επίδοση μαθητών και εκπαιδευτικών. Μέσω του σχολικού κλίματος εντάσσονται ομαλά οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζεται η υποεπίδοσή τους, προάγεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προωθούνται καινοτόμες δράσεις και διοικητικές πρακτικές (Καρατάσιος, Καραμήτρου, 2017). Στάσεις και απόψεις των μελών του οργανισμού παρουσιάζουν την εικόνα του, εύκολα διακριτή ακόμη κι από έναν απλό επισκέπτη (Ανθοπούλου, 1999). Επηρεάζει την ψυχολογία των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα, τις στάσεις τους, την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητά τους και ανυψώνει τον ενδιαφέρον τους μέσα από τον ενθουσιασμό τους (Κυθραιώτης, Δημητρίου, Αντωνίου, 2010-2011).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ορισμένα σχολεία δημιουργούν την αίσθηση ότι πρόκειται για ένα χώρο φιλικό, φιλόξενο και υποστηρικτικό, ενώ άλλα αφήνουν την αίσθηση του αποκλεισμού, του αφιλόξενου χώρου ή ακόμη και ένα συναίσθημα ανασφάλειας, θα λέγαμε ότι ως σχολικό κλίμα νοούνται οι συμπεριφορές που προκαλούνται από το περιβάλλον ενός σχολείου. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι είναι ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα, που περιλαμβάνει τη φυσική, την κοινωνική και την ακαδημαϊκή διάσταση (Loukas, 2007).

Η φυσική διάσταση περιλαμβάνει:

- 1) Εμφάνιση του κτιρίου του σχολείου και των τάξεων.
- 2) Μέγεθος του σχολείου και αναλογία μαθητών με καθηγητές.
- 3) Τάξη και οργάνωση των αιθουσών διδασκαλίας.

4) Διαθεσιμότητα των πόρων και 5) Ασφάλεια και άνεση.

Η κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει:

1) Ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ και ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό.

2) Ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό.

3) Βαθμός ανταγωνισμού και κοινωνικής σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και

4) Βαθμός στον οποίο οι μαθητές, οι δάσκαλοι και το προσωπικό συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων.

Η ακαδημαϊκή διάσταση περιλαμβάνει:

1) Ποιότητα της διδασκαλίας.

2) Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών και

3) Πρόοδο των μαθητών (Loukas, 2007).

Με την έννοια σχολικό κλίμα εννοούμε τις στάσεις και τις συμπεριφορές, αλλά και τα πιστεύω, τις απόψεις και πεποιθήσεις που συνοδεύουν όλα τα μέλη ενός σχολικού οργανισμού. Αφορά τόσο τη συμπεριφορά όσο και τα αισθήματα των μελών απέναντι στη σχολική μονάδα. Πώς νιώθουν σε αυτή, αν αισθάνονται ασφαλείς, αν νιώθουν ότι ανήκουν στο χώρο ή αν έχουν και σε ποιο βαθμό κλίμα συνεργασίας, συνεκτικότητας όπως και αν έχουν την δέουσα υποστήριξη για να αναλάβουν καινοτομίες (Center for Improving School Culture, χ.χ.).

Ο Mortimore (1993), συμφωνεί ότι το σχολικό κλίμα αφορά σε βασικότερα στοιχεία της σχολικής αποτελεσματικότητας όπως τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των υπολοίπων μελών μιας σχολικής μονάδας, το υποστηρικτικό κλίμα για τη διαδικασία της μάθησης, όπως και την πίεση για επιτυχία. Αφορά δηλαδή βασικές παραμέτρους που καθορίζουν ένα επιτυχημένο σχολείο.

Το σχολικό κλίμα αφορά το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων, τι πρότυπα ακολουθούνται στη σχολική μονάδα, ποιοι είναι οι τιθέμενοι στόχοι της κοινότητας, ποιες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης ακολουθεί, προκειμένου να προάγει την ουσιαστική μάθηση. Εμπεριέχει όμως και τις προσδοκίες που τρέφουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως και όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (National School Climate Center, χ.χ.).

Μέσω του κλίματος το άτομο νιώθει να ανήκει κάπου κι ότι στην πραγματικότητα είναι σημαντικό. Τρέφει τα όνειρα και τις προσδοκίες γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών που συνεργάζονται και συναποφασίζουν την εκτέλεση και πραγμάτωση κοινών στόχων. Τα μέλη του οργανισμού βιώνουν την ικανοποίηση από την εργασία τους, αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν με τις δυνάμεις τους το σχολικό κλίμα (Ζμπάινος, Γιαννακούρα, 2010). Το σχολικό κλίμα δύναται να εμπνέει εμπιστοσύνη, αυτοϊκανοποίηση των μελών του οργανισμού μέσα από την εργασία τους και τους υφιστάμενους στόχους του σχολείου, δημιουργώντας υψηλές προσδοκίες και εκδίπλωση της ενδελέχειας του ατόμου (Καρατάσιος, Καραμήτρου, 2017).

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1992) είθισται αντί του όρου σχολικό κλίμα, να χρησιμοποιείται ο όρος σχολική κουλτούρα ή ατμόσφαιρα ή οικολογία της

σχολικής μονάδας. Η έννοια της κουλτούρας αφορά στο ποιες αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές ακολουθούν τα μέλη μιας σχολικής μονάδας. Αντικατοπτρίζει την συλλογική αντίληψη των μελών για τον εαυτό τους και τον οργανισμό και πως τον διαμορφώνουν βάσει αυτής της αντίληψης. Αφορά το τι πιστεύουν και τι εμφανίζουν ως σημαντικό στους άλλους. Όλοι έχουν διαμορφώσει κοινές αντιλήψεις και κοινό προσανατολισμό, από τον οποίο διαμορφώθηκε η ταυτότητα του οργανισμού (Χριστοφίδου, 2011).

Το σύνολο αυτό των αξιών και συμπεριφορών μιας σχολικής μονάδας καθορίζει και πως θα αναπτυχθούν οι σχέσεις των μαθητών, εκπαιδευτικών και Διοίκησης. Αυτές με τη σειρά τους καθορίζουν τον τρόπο που θα λειτουργούν όλα τα σχολικά πράγματα. Ακόμη αυτές οι σχέσεις καθορίζουν το πώς θα αντιλαμβάνεται το κάθε μέλος το ρόλο του, όπως και ότι τα άτομα επιδρούν πάνω στις σχέσεις (Welsh, 2003). Η σχολική κουλτούρα προωθεί το συντονισμό, τη συνεργασία, τη συνοχή και την ασφάλεια ενός οργανισμού και ουσιαστικά αντανάκλα το κλίμα μιας σχολικής μονάδας. Υπάρχουν αφανή στοιχεία που μπορεί να επηρεάσουν το σχολικό κλίμα, όπως οι αξίες και ιδεολογίες της σχολικής κοινότητας του εξωτερικού δηλαδή περιβάλλοντος, αλλά και φανερά στοιχεία, όπως οι στόχοι που έχει θέσει ο οργανισμός και τα προγράμματα που ακολουθεί (Πασιαρδής, 2004). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος έχει θετικές επιπτώσεις τόσο στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών όσο και στην επίδοση των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Αλλά το σχολικό κλίμα δεν εκφράζει μόνο την ταυτότητα του σχολείου και τις κοινές αξίες αλλά και ποιο είδος σχέσης έχει αναπτυχθεί μεταξύ των μελών ενός σχολικού οργανισμού, όπως και αν η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι εχθρική ή φιλική (Κυθραιώτης, Δημητρίου, Αντωνίου, 2010-2011). Η ατμόσφαιρα αυτή του σχολικού κλίματος μπορεί να επιδράσει στην ποιότητα της εργασίας και να

συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην παραγωγικότητα και την απόδοση όλων των μελών μιας σχολικής μονάδας (Χριστοφίδου, 2011).

Αν υπάρχει ένα κατάλληλο σχολικό κλίμα, θα υπάρχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Κατάλληλο θεωρείται, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στα σχολικά πράγματα αβίαστα και είναι υπέρ της επιμόρφωσης και της αξιολόγησης του έργου τους, γιατί μέσω αυτών υποβοηθείται η αυτοανάπτυξη τους. Επίσης όταν η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει εκδηλώσεις, έργα και συνεργασίες με διάφορους φορείς και επικοινωνεί το έργο της στην ευρύτερη κοινότητα, έργο το οποίο αυτή αποδέχεται. Τέλος, το σχολικό κλίμα θεωρείται κατάλληλο και άρα αποτελεσματικό όταν ο σχολικός διευθυντής δεν διεκπεραιώνει απλά διοικητικές υποθέσεις αλλά είναι ηγέτης και αφήνει περιθώρια ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς (Καρατάσιος, Καραμήτρου, 2017). Η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού, προωθείται επίσης όταν υπάρχει συναπόφαση της Διοίκησης και των υπολοίπων μελών για τους στόχους και τους σκοπούς, όταν προωθείται η συνεργασία τους, καθώς και οι δυο πλευρές, αφενός θέλουν να ικανοποιήσουν στο έπακρο τις πλείστες των αναγκών των μαθητών, αφετέρου είναι και οι δυο προσανατολισμένοι στην βελτίωση των προγραμμάτων, ώστε να βελτιώνεται η μάθηση (Πασιαρδής, 2004).

Είναι λοιπόν προφανές ότι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, ασκεί θετική επιρροή στο σχολικό κλίμα, καθώς δια μέσου των κινήσεων και των συμπεριφορών του, μπορεί να προωθεί τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, την ομαδική εργασία, τη συμμετοχή όλων κατά τον προσδιορισμό των στόχων και την από κοινού προσπάθεια για την επίτευξη τους. Σημαντική είναι και η επιλογή ενός Διευθυντή να ασκεί το ρόλο του καθοδηγητή. Αν ο Διευθυντής προωθεί αυτές τις ενέργειες και συμπεριφορές, τότε η σχολική μονάδα θα λειτουργεί πιο αποτελεσματικά, χωρίς να διακυβεύονται οι επίσημοι στόχοι (Πασιαρδής, 2004). Ο Σχολικός Διευθυντής πρέπει

συνεχώς με την παρουσία του και τις στάσεις που υιοθετεί πρέπει να αποδεικνύει ότι αποτελεί ένα αξιόλογο πρότυπο προς μίμηση. Δεν πρέπει να παραλείπει να συναναστρέφεται με όλα τα εμπλεκόμενα στη σχολική μονάδα μέλη, αλλά και να αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών σε αυτά. Ακόμη, η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων πρέπει να αφορά όλα τα μέλη. Η ίδια συμμετοχικότητα πρέπει να διακρίνει και τα δρώμενα που διεξάγει το σχολείο (Ανθοπούλου, 1999).

Ο διευθυντής, σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν τις βασικές παραμέτρους που θα διαμορφώσουν το σχολικό κλίμα και τους διαφόρους τύπους του. Μερικοί από αυτούς είναι το Ανοιχτό Οργανωτικό κλίμα, όπου η κατευθυντική στάση που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής είναι χαμηλού βαθμού και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα της εναρμονισμένης συνεργασίας, ενώ παράλληλα δεν στερούνται της υποστήριξης από την πλευρά του Διευθυντή. Ένας άλλος τύπος κλίματος είναι το Κλειστό κλίμα. Σε αυτό η κατευθυντική στάση που ασκεί ο διευθυντής είναι υψηλού βαθμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί στερούνται ενδιαφέροντος, υποστήριξης από τον διευθυντή και λειτουργούν απομονωμένα. Το κλίμα της Ενεργούς Εμπλοκής χαρακτηρίζεται για το ότι ο Διευθυντής χρησιμοποιεί διαφόρους περιορισμούς, αλλά οι εκπαιδευτικοί είναι προσηλωμένοι στο έργο τους και ουσιαστικά τον αγνοούν. Ένας τελευταίος τύπος είναι αυτός της Αποστασιοποίησης. Σε αυτό τον τύπο, το κλίμα χαρακτηρίζεται για το ότι είναι χαμηλού βαθμού τόσο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και η κατευθυντική στάση του Διευθυντή (Κυθραιώτης, Δημητρίου, Αντωνίου, 2010-2011).

Εκτός αυτής της συσχέτισης μεταξύ Σχολικού Διευθυντή και Σχολικού Κλίματος, ο διευθυντής σχετίζεται και με τον συμβουλευτικό ρόλο που ασκεί και την καθοδήγηση ή μέντορινγκ που παρέχει (Kokı, χ.χ.). Ο διευθυντής προκειμένου να επιτύχει οφείλει να εφαρμόζει την αρχή της επικοινωνίας, να κατανοεί πώς

λειτουργούν οι μηχανισμοί συμπεριφοράς και να αξιοποιεί τη γνώση αυτή στην καθοδήγηση των άλλων (Everard - Morris). Αυτή η πολυσύνθετη διαδικασία της καθοδήγησης και υποστήριξης ασκείται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε συναδέλφους τους (Koki, χ.χ.). Ως μέντορας λειτουργεί και ο σχολικός σύμβουλος, αν και ο θεσμός του μέντορα παρά τη θεσμοθέτησή του δεν εφαρμόστηκε (άρθρο 4 παρ. 6 του Ν. 3848/2010).

Γ. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

2.3.Η πορεία της εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα

Στην ενότητα αυτή θα αναπτυχθεί η εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η πορεία της από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Ακολουθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και του μέντορα στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ο ρόλος και η λειτουργία τους στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικο-κοινωνικές αντιστάσεις και η παθογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, αιτιολογείται η προστιθέμενη αξία της προτεινόμενης έρευνας και η σημασία της.

Οι χρονικές περίοδοι που θα μελετηθούν αφορούν στο χρονικό διάστημα μεταξύ της μεταπολίτευσης και της σημερινής εποχής. Βασικό χαρακτηριστικό της πολιτικής αυτής ήταν η απόφαση για μια σειρά από μεταρρυθμίσεις οι οποίες βασίστηκαν καταρχήν στην έντονη πολιτικοποίηση που χαρακτήριζε την περίοδο εκείνη (1974 και εξής). Να σημειωθεί πως η τάση αυτή έχει παράλληλα και αρνητική χροιά, δεδομένου ότι ευθύνεται για τον αποσπασματικό χαρακτήρα των αλλαγών, οι οποίες οδήγησαν τελικά σε ημιτελή και άκαρπα αποτελέσματα (Γράβαρης, όπ. Αναφ. στο Χαραλάμπους, 2007).

Γενικά, η περίοδος εκείνη χαρακτηρίζεται από μεγάλο αριθμό μεταρρυθμίσεων η οποίες είτε δεν έγιναν ποτέ είτε πήραν αναστολή, για να γίνουν στο μέλλον (Δημαράς, 1987 & 1988). Η εποχή αυτή της μεταπολίτευσης χαρακτηρίζεται από τρεις χρονικές περιόδους: την περίοδο της αναζήτησης και μετάβασης, από το 1975 έως το 1981, την περίοδο προσαρμογής και σταθεροποίησης, με διάρκεια δώδεκα χρόνων (1983-1995) και, τέλος, την περίοδο εκσυγχρονισμού και σύγκλισης, από το 1997 έως το 2005. Η πρώτη περίοδος αφορά κυρίως στο λόγο και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων κατά τη διαδικασία προσπάθειας εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Η δεύτερη έχει να κάνει με τις διαστάσεις που έλαβε η εκπαιδευτική πολιτική, και πιο συγκεκριμένα στο νόμο 309/76 που αφορά στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, στην καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των 9 χρόνων, στην έμφαση για την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση, στο διαχωρισμό του Γυμνασίου από το Λύκειο, στη διατήρηση της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στην ίδρυση του ΚΕΜΕ, δηλαδή του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης. Με λίγα λόγια, ο συγκεκριμένος νόμος και τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν, αφορούν στην επίλυση του γλωσσικού ζητήματος. Η τρίτη, τέλος, περίοδος αφορά στη μετατροπή και αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, μέσω της συγγραφής νέων διδακτικών εγχειριδίων, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως διδακτέα ύλη στο νέο διαμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα (Φλουρή & Πασιάς, όπ. Αναφ. στο Χαραλάμπους, 2007).

Οι τρεις αυτοί χρονικοί περίοδοι που αναπτύχθηκαν παραπάνω, χαρακτηρίζονται από κάποια νομοθετήματα. Οι νόμοι της πρώτης περιόδου αφορούν στη γενική, την επαγγελματική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση και είναι οι Ν. 307/76, Ν. 576/77 και 815/78 αντίστοιχα. Η δεύτερη περίοδος περιλαμβάνει νόμους

που έχουν να κάνουν με τη γενική εκπαίδευση, τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ και είναι οι Ν. 1566/85, Ν.1268/82 και Ν. 1304/83 αντίστοιχα. Η τρίτη περίοδος χαρακτηρίζεται από τους νόμους για τη γενική (Ν. 2083/92, Ν.2525/97), καθώς και για την τεχνική και την επαγγελματική εκπαίδευση (Ν. 2640/98) (Μπουζάκης, όπ. Αναφ. στο Χαραλάμπους, 2007).

Ο Ν. 1566/85 εισάγει για πρώτη φορά το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τα νέα νομοσχέδια που ψηφίζονται για την εκπαίδευση κατά τη δεύτερη περίοδο (1983-1995) χαρακτηρίζονται από ένα περισσότερο εκσυγχρονιστικό πνεύμα, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το αντίστοιχο φιλελεύθερο και λειτουργικό της προηγούμενης περιόδου (1975-1983). Παράλληλα, εκτός από το θεσμό του συμβούλου εισήχθηκαν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, νέα γνωστικά αντικείμενα όπως η κοινωνική και πολιτική αγωγή και η οικολογία, κ.α. (Μπουζάκης, όπ. Αναφ. στο Χαραλάμπους, 2007). Αντίστοιχα σημαντικές αναδιαμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν κα κατά την τρίτη περίοδο (1997-2005) Ο αλλαγές αυτές ήταν η δημιουργία του ΕΠΠΣ, δηλαδή ενός Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, οι Ζώνες Καινοτόμων δράσεων, οι οποίες λειτουργούν αναμορφωτικά προωθώντας την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Αλλαγές επιτεύχθηκαν επίσης με την εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων σπουδών στο οποίο όλα τα γνωστικά αντικείμενα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και του νηπιαγωγείου, με τις χρηματοδοτήσεις από τα Επιχειρηματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, αλλά και με τις εισαγωγής της Ευέλικτης Ζώνης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) (Φλουρή & Πασιάς, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους, 2007). Γενικά, η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος της μεταπολιτευτικής περιόδου χαρακτηρίζεται από ένα έντονο κλίμα πολιτικοποίησης,

με έντονες ιδεολογικές και κοινωνικές τάσεις, αντίπαλες μεταξύ τους (Μουζέλης, 2005).

Η κοινωνική άνοδος μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας χαρακτηρίστηκε ως η πιο κυρίαρχη τάση της κοινωνίας εκείνης της εποχής, δεδομένου και του διευρυμένου αριθμού ατόμων που σπούδαζαν, τόσο στα ιδιωτικά όσο και στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Να σημειωθεί ότι η τάση αυτή σχετίζεται άμεσα και την οικονομική ενδυνάμωση της Ελλάδας εκείνης της περιόδου, κυρίως κατά τις δεκαετίες του 1980, 1990 και 2000 (Μουζέλης, 2005).

Όσον αφορά το ιδεολογικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός επηρεάστηκε ανεπίσημα από τα φοιτητικά κινήματα, μέσω της ανάπτυξης μιας συγκρουσιακής ιδεολογίας, με παράδειγμα να αποτελεί η ιδεολογική μάχη ανάμεσα στην τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η υποβάθμιση της πρώτης σχετικά με τις κοινωνικές εργασιακές και οικονομικές σχέσεις. Επίσημα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επηρεάστηκαν από την τάση εκσυγχρονισμού που χαρακτήριζε τη μεταπολιτευτική Ελλάδα (Μουζέλης, 2005 · Φλουρή & Πασιάς, όπ. Αναφ. στο Χαραλάμπους, 2007). Η ενδυνάμωση αυτή του φοιτητικού κινήματος είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός αναβαθμισμένου θεσμικού και ριζοσπαστικού ρόλου του στη φοιτητική και ακαδημαϊκή κοινότητα. Να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός αυτός σχηματισμός τίθεται σε ένα διαρκές κίνδυνο εξαιτίας πολιτικών που έχουν ως στόχο να ενταχθούν στο μεταπολιτευτικό μοντέλο (Βερναρδάκης & Μαυρής, 1986). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, όσον αφορά την ακαδημαϊκή κοινότητα, η μεταπολίτευση καθορίζεται από το φαινόμενο της κομματικοποίησης, το οποίο έδρασε συμφεροντολογικά απέναντι στις προσπάθειες μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και

οδήγησε στην ιδεολογική αντιπαράθεση με βασικό άξονα τη σύγκρουση κράτους και κομμάτων (Κασσωτάκης, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους, 2007).

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκαν τα κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά βάσει των οποίων έγιναν προσπάθειες μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος από τις εκάστοτε κυβερνήσεις. Ο εκσυγχρονισμός, κυρίαρχο χαρακτηριστικό της πρώτης περιόδου, επικράτησε και στις επόμενες, ως γενική τάση του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού. Ο εκσυγχρονισμός δεν εξυπηρετούσε μόνο την εσωτερική ανάγκη για αλλαγή της κοινωνίας, αλλά αφορούσε και στην προσαρμογή στην παγκοσμιοποίηση, καθώς και στην κοινωνία της γνώσης, βασικό στοιχείο των εκπαιδευτικών αλλαγών (Βούλγαρης, 2008). Το πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της πρώτης μεταπολιτευτικής περιόδου δεν άφησε φυσικά ανεπηρέαστη την προσπάθεια αυτή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς και τα δύο αυτά πλαίσια έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της εξέλιξης αυτής της προσπάθειας. Να σημειωθεί η σύγκρουση που χαρακτήριζε τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της μεταπολίτευσης οφείλεται τόσο στις ιδεολογικές συγκρούσεις που επικρατούσαν όσο και στην ανάμιξη κομμάτων για τη διαχείριση αυτού του κλίματος (Κασσωτάκης, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους, 2007).

2.4. Οι θεσμοί του σχολικού συμβούλου και του μέντορα στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στις μεταρρυθμίσεις για το θεσμό του σχολικού συμβούλου και του μέντορα και στο σημαίνοντα ρόλο τους για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από τη νομοθεσία για τον σχολικό σύμβουλο και τον μέντορα αναδεικνύεται ο επιμορφωτικός, καθοδηγητικός, αξιολογικός και

συμβουλευτικός ρόλος τους στα διδακτικά προβλήματα και η ευεργετική δράση του στην όλη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

2.4.1. Ο νόμος για το θεσμό του σχολικού συμβούλου

Ο νόμος 1304/82 ΦΕΚ 144, τ.Α. για το σχολικό σύμβουλο ψηφίστηκε και θεσμοθετήθηκε το 1982. Ο νόμος αυτός ικανοποίησε το αίτημα των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ενός έργου περισσότερο επιμορφωτικού, ενθαρρυντικού, καθοδηγητικού και αξιολογικού. Αρμοδιότητα του σχολικού συμβούλου, ο οποίος συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς στη βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, είναι να χρησιμοποιεί νέες παιδαγωγικές μεθόδους προκειμένου να επιλύσει τυχόν διδακτικά προβλήματα.

Σύμφωνα με το νόμο, βασικός ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι η διευθέτηση προβλημάτων προκειμένου να εξασφαλισθεί η εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για τα οποία είναι υπεύθυνος. Επίσης, είναι υπεύθυνος για την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων, για την επιμέλεια των διάφορων ερευνητικών προγραμμάτων, για την εισαγωγή καινοτομιών στους τρόπους διδασκαλίας και για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Επίσης, είναι υπεύθυνος για την ανεύρεση πρακτικών λύσεων στα διδακτικά προβλήματα και για την υποστήριξη και την ενίσχυση των ερευνητικών προθέσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Ο σχολικός σύμβουλος συνεργάζεται ουσιαστικά με το διευθυντή του σχολείου ή τον υπεύθυνο του Γραφείου εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση. Επίσης, συνεργάζεται μαζί τους προκειμένου να διευθετηθεί το οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει ως προς τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η

διεκπεραίωση αυτών των στόχων απαιτεί υπευθυνότητα και επαγγελματική κατάρτιση από τον εκάστοτε Σχολικό Σύμβουλο.

Ο σχολικός σύμβουλος λειτουργεί ευεργετικά στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών. Η παιδαγωγική του καθοδήγηση αφορά στην κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας, τα είδη λόγου και τους τύπους επιχειρημάτων, τα είδη ερωτήσεων, τον χειρισμό των απαντήσεων, την παρακίνηση των μαθητών, τα είδη μαθητικής εργασίας και τους τύπους της σκαλωσιάς. Βασική πτυχή του ρόλου είναι και η διδακτική καθοδήγηση τόσο στη σχέση εκπαιδευτικού και διδακτέας ύλης (σχολική μάθηση, μεθόδευση διδακτικής εργασίας, χρήση διδακτικών μέσων, είδη σχολικής γνώσης, διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας), όσο και στη σχέση μαθητών και διδακτέας ύλης (μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους και δεξιότητες, εγχειρήματα μαθησιακής δράσης, οργάνωση διδακτέας ύλης, αναπαράσταση διδακτέας ύλης) (Σαλβαράς, 2013).

2.4.2. Ο νόμος για το θεσμό του μέντορα

Ο νόμος 3848/2010 θεσμοθέτησε μία από τις πιο ιδιαίτερες και ενδιαφέρουσες καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με το νόμο αυτό, που ψηφίστηκε το 2010, θεσμοθετήθηκε η διετής καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από ένα έμπειρο εκπαιδευτικό - μέντορα, ο οποίος τους επιμορφώνει και αξιολογεί το έργο τους. Η εμπειρία του μέντορα, τόσο εκπαιδευτική όσο και διδακτική, απαιτεί την ύπαρξη των εξής χαρακτηριστικών: επιστημονικό υπόβαθρο με απαραίτητη τη διδακτική και εκπαιδευτική εξειδίκευση, άριστη γνώση ως προς την αξιοποίηση και χρήση των νέων τεχνολογιών, των επικοινωνιών και των πληροφοριών, την εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, την προϋπηρεσία πέντε ετών στο χώρο της διδασκαλίας, τη γνώση του εκπαιδευτικού

έργου και της κουλτούρας στο περιβάλλον εργασίας του μαθητευόμενου και την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων τουλάχιστον τα δύο προηγούμενα έτη από το χρόνο υποβολής της αίτησης.

Το άρθρο 4 της παραγράφου 6 του εν λόγω νόμου καθιερώνει το θεσμό του μέντορα ως εκείνου του εκπαιδευτικού που κατέχει μεγάλη διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία και ο οποίος ορίζεται από τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο σε αλλά και τον διευθυντή του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι λόγοι για την καθιέρωση αυτή είναι αφενός η υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού και αφετέρου η καθοδήγησή του (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014).

Ο θεσμός της καθοδήγησης, προς το παρόν εφαρμόζεται άτυπα και περιστασιακά, από άτομα που προωθούν τον επαγγελματισμό ως απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών. Αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αποκομίσουν εμπειρία και να δεχτούν συμβουλές από τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, τα άτομα αυτά επωφελούνται από ότι τους προσφέρουν οι νέοι εκπαιδευτικοί (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014).

Η επιλογή του εκάστοτε μέντορα καθορίζεται από τους όρους που επιβάλλουν οι Εκπαιδευτικές Περιφέρειες μετά τον έλεγχο των αιτήσεων. Οι αιτήσεις αυτές περιλαμβάνουν τα παραστατικά που απαιτούνται για την υποβολή της αίτησης, τον υπηρεσιακό φάκελο του υποψήφιου μέντορα και τον έλεγχο του πίνακα με τους υποψήφιους μέντορες για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η επιλογή του μέντορα ανακοινώνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Σε περίπτωση σε αυτήν δεν υπηρετεί κάποιος νέος εκπαιδευτικός, τότε ορίζεται ως μέντορας ένας εκπαιδευτικός από τη γειτονική περιφέρεια. Παράλληλα, η συνεργασία

πραγματοποιείται και εξ' αποστάσεως (e-mentoring), μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας επικοινωνίας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στη συνέχεια, ο μέντορας καταγράφεται στο «Μητρώο Μεντόρων» και παρακολουθεί εισαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα (ΥΔΒΜΘ, 2010).

Όσον αφορά τη μεντορική σχέση, αυτή ολοκληρώνεται μετά την πάροδο των δύο χρόνων, κατά τη διάρκεια των οποίων αποδίδονται στο μαθητευόμενο αρκετές αρμοδιότητες. Κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου, ο νέος εκπαιδευτικός αναπτύσσει τις διδακτικές του ικανότητες, τις τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, αλλά και του γενικότερου επαγγελματικού πλαισίου. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται μέσα από εναλλασσόμενους διδακτικούς ρόλους, καθώς και την από κοινού διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου πραγματοποιούνται δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης και διδασκαλίες εκ μέρους του μέντορα. Μερικά παραδείγματα είναι οι επισκέψεις στα μουσεία, στα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στις βιβλιοθήκες, ενώ παράλληλα διοργανώνονται μαθήματα σε εργαστήρια, σχολικές γιορτές, διδασκαλίες εξ' αποστάσεως, κ.α. Πραγματοποιούνται επίσης συναντήσεις μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου, στις οποίες συζητούνται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των νέων εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών, ενώ παράλληλα οργανώνεται και το portfolio του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού (ΔΟΕ, 2011). Να σημειωθεί ότι η σημαντικότητα του θεσμού αυτού υποστηρίζεται διεθνώς. Παράλληλα, τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών αποδεικνύουν ότι η στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από τους μέντορες αποτελεί ένα βασικό και κοινό στοιχείο των εισαγωγικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Andrewetal., 2007 · Bezzina, 2006 · Hargreaves&Fullan, 2000 ·Ingersoll&Kralik, 2004).

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε λόγος για το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τους θεσμούς του σχολικού συμβούλου και του μέντορα, δύο θεσμοί με μεγάλη σημασία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύθηκαν όλα τα προβλεπόμενα από το νόμο σημεία για την ανάθεση των εν λόγω θέσεων σε εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα αναλύθηκε και ο ρόλος που αυτή παίζουν στην καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει ανάλυση των πολιτικών και εκπαιδευτικών ελληνικών πραγμάτων, τα οποία ενίοτε προάγουν την αμφισβήτηση και την αντίθεση σε υλοποιήσεις διάφορων πολιτικών. Ανάμεσα σε αυτές είναι και ο θεσμός του μέντορα.

2.5. Οι αντιστάσεις της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας στον εκσυγχρονισμό

Η ενότητα αυτή αναδεικνύει ότι παρά τα θετικά σημεία τόσο της καθοδήγησης όσο και του σχολικού κλίματος, δύο στοιχεία που στη σύγχρονη εποχή σχετίζονται μεταξύ τους και προωθούν την μάθηση και την αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας, υπάρχουν αντιστάσεις που οφείλονται σε παγιωμένες θέσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής και πολιτικής κουλτούρας, στην πολιτική της που ως μεμονωμένος τομέας, προσανατολισμένος σε οικονομικές επιδιώξεις ή σε ομάδες συμφερόντων και συντεχνίες οδηγεί στην πρόκληση προβλημάτων στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτά τα προβλήματα δρουν ανασχετικά τόσο στην διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος όσο και στην εφαρμογή και υλοποίηση της μεντορικής καθοδήγησης. Είναι χαρακτηριστική η έρευνα των Γιάνναρου & Αλεξανδρόπουλος (2019), που διαπίστωσαν ότι έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς τοποθετούνται αρνητικά στην εφαρμογή του θεσμού του e-mentoring, από το φόβο ότι θα λειτουργήσει παράλληλα και από τη θέση του αξιολογητή και θα καθορίζει τη μονιμοποίησή τους. Η αντίδραση αυτή ερμηνεύεται από την οπτική των ασύμπτωτων προταγμάτων πολιτείας και εκπαιδευτικών. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται μια διάσταση στη σχέση τους με την πολιτεία και τα προτάγματα της, που αφορούν την εκπαίδευση και τον ίδιο το θεσμό του μέντορα, και μια καχυποψία και ανασφάλεια για το επαγγελματικό τους μέλλον, είναι εμφανές ότι πρόκειται για μια αντίσταση καθοριστικής σημασίας, καθώς μπορεί να διαμεσολαβεί και να επιδρά αρνητικά στο σχολικό κλίμα και την Μεντορική Καθοδήγηση. Για αυτό η εξέταση της κρίνεται σημαντική.

Ο νόμος που ψηφίστηκε για την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτυχε σε μία περίοδο που χαρακτηρίζεται από ανακατατάξεις τόσο στην σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο πλαίσιο. Οι ανακατατάξεις αυτές σχετίζονται άμεσα με τη διαχείριση των διάφορων πολιτικών αλλά και εκπαιδευτικών θεμάτων της εποχής εκείνης (όπ. αναφ. στο Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005).

Το πολιτικό κλίμα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι πολιτικές αυτές, χαρακτηρίζεται από μεταβολές στις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής. Οι σχέσεις αυτές με τη σειρά τους χαρακτηρίζονται από τον παραλληλισμό της αγοράς με το κράτος, μέσω της αλλαγής του πολιτικού και οικονομικού πλαισίου της σύγχρονης εποχής. Να σημειωθεί πως η αλλαγή αυτή γίνεται από το κράτος για το κράτος (όπ. αναφ. στο Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αντίληψη, το κράτος επινοεί σχεδιασμούς σε σχέση με την εκπαίδευση, οι οποίοι, ενώ δεν έχουν ως στόχο την άμεση μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο χαρακτηρίζονται από έναν ορθό σχεδιασμό, με μακροοικονομικό προσανατολισμό, όσον αφορά το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο. Το μονεταριστικό μοντέλο, στο οποίο βασίζεται η σύγχρονη ορθολογική στοχοθεσία, χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, οι οποίοι συμβαδίζουν με τους μακροοικονομικούς στόχους του εν λόγω μοντέλου (Γράβαρης, ό.π., 2005).

Η εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από τα εξής δύο τινά: από το γεγονός ότι μετατρέπεται σε ένα σε ένα ξεχωριστό πεδίο ειδικής άσκησης πολιτικής και από το γεγονός ότι οι ανάγκες για εκπλήρωση των μακροοικονομικών στόχων της κάθε πολιτικής χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Γράβαρης, ό.π., 2005). Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά έχουν ως αποτέλεσμα την απομόνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό με τη σειρά του έχει ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πολιτική να αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένος τομέας πολιτικής, ο οποίος χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για την εξυπηρέτηση των ευρύτερων πολιτικών στόχων. Η διάκριση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση προβλημάτων στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι χρησιμοποιείται αποκλειστικά ως μέσο εκπλήρωσης οικονομικών επιδιώξεων. Τα προβλήματα αυτά, τα οποία θέτουν αναποτελεσματικό το εκπαιδευτικό σύστημα, προκύπτουν από το γεγονός ότι η εν λόγω διάκριση δεν υπολογίζει τις εσωτερικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι καθορίζει μόνο τις εξωτερικές της λειτουργίες. Επίσης, δε λαμβάνει υπόψη της τις συσχετίσεις που συγκροτούν το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αυτές είναι στραμμένες στους εξωτερικούς στόχους του οικονομικού μοντέλου με το οποίο είναι συμβεβλημένες (Γράβαρης, ό.π., 2005).

Ο Λάβδας επιχειρεί μία παρόμοια ανάλυση με αυτήν του Γράβαρη. Ο Λάβδας, εκτός από τους λόγους για τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα υπολειτουργεί και η ένταξή του τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτικό πλαίσιο είναι άνιση, κάνει προσπάθεια ανάλυσης για τη λειτουργία των ομάδων συμφερόντων στο μεταπολιτευτικό ελληνικό κράτος (όπ. αναφ. στο Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005).

Στην προσπάθειά του να εξηγήσει τον τύπο των παρεμβάσεων στο ελληνικό κράτος, παρουσιάζει ένα αναλυτικό σχήμα στο οποίο τοποθετεί όλες τις πιθανές εξηγήσεις σχετικά με την ιδιοτυπία άσκησης επίδρασης των ομάδων συμφερόντων

στο ελληνικό σύστημα, σε σύγκριση με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Το θεωρητικό σχήμα που παρουσιάζει ο Λάβδας, χαρακτηρίζεται από αντιλήψεις τόσο του κοινωνικού/φιλελεύθερου όσο και του κρατικού τύπου οργάνωσης για τη σχέση των ομάδων συμφερόντων και του κράτους. Ο πρώτος τύπος οργάνωσης έχει να κάνει με την άσκηση επιρροής από συγκεκριμένα και μεμονωμένα συμφέροντα, τα οποία σχετίζονται με το πλουραλιστικό αντιπροσωπευτικό μόρφωμα. Ο δεύτερος τύπος οργάνωσης αφορά στη σχέση μεταξύ συντεχνιών και κράτους και έχει ως στόχο την άσκηση ελέγχου σε όλες τις ηγεσίες, καθώς και τη διαμεσολάβηση του κράτους στον τομέα της εργασίας. Να σημειωθεί πως και οι δύο αυτοί τύποι συνάδουν με ένα κοινωνικό και πολιτικό μοντέλο κρατικής διοίκησης αυταρχικό, ενώ και τα δύο παρουσιάζουν παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με τον αμοιβαίο έλεγχο συντεχνιών και κράτους (Λάβδας, ό.π., 2005).

Όσον αφορά την ελληνική κατάσταση, δεν εντάσσεται σε κανένα από τους δύο αυτούς τύπους εξ' ολοκλήρου. Η άποψη αυτή, ωστόσο, έρχεται σε σύγκρουση με την επικρατούσα, σύμφωνα με την οποία τα συντεχνιακά συμφέροντα ασκούν επιρροή στο ελληνικό κράτος, η οποία προκύπτει από τη μακροχρόνια ύπαρξη ενός μοντέλου που χαρακτηρίζεται από συντεχνιασμό. Μέσω αυτού του συντεχνιασμού, σχηματίζονται, ενώνονται οι διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των εργασιακών ομάδων, όταν αυτές διεκδικούν τα συμφέροντά τους από το κράτος. Παρόλα αυτά, η υπερίσχυση των ατομικών συμφερόντων στο ελληνικό κράτος ακυρώνει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ συντεχνιακών ομάδων και κράτους (Λάβδας, ό.π., 2005).

Η ελληνική περίπτωση, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από έναν «εξαρθρωμένο κορπορατισμό», δεδομένου ότι κυριαρχεί η ανισότητα των κοινωνικών εταίρων και οι συμπράξεις που ουσιαστικά δεν ανήκουν σε κανένα από τα δύο μοντέλα. Η σχέση συντεχνιακών συμφερόντων και ελληνικού κράτους χαρακτηρίζεται από μια συνεχή

μετάβαση, την οποία επηρεάζει ο εξευρωπαϊσμός που κυριαρχεί στη χώρα. Η έντονη επιρροή και η προσκόλληση στο πολιτικοοικονομικό ευρωπαϊκό περιβάλλον εμποδίζει το σαφή καθορισμό του ρόλου και τις λειτουργίες που παίζουν οι ομάδες πίεσης συμφερόντων και οι συντεχνίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη γίνει φανερό με κατανοητό τρόπο το κρίσιμο ζήτημα της πολιτικής τους εκπαιδευτικού συστήματος (Λάβδας, ό.π., 2005).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, υπάρχει μεγάλος αριθμός φορέων, συλλόγων και ατόμων οι οποίοι αφενός ασκούν επιρροή και αφετέρου εισάγουν καινοτομίες στην εκπαίδευση. Στην παρεχόμενη εκπαίδευση, ο σύλλογος δασκάλων, ο σύλλογος γονέων, η διεύθυνση του σχολείου, διάφορα περιφερειακά όργανα τοπικών φορέων, τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), κ.α., αποτελούν φορείς οι οποίοι ασκούν επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική. Χαρακτηριστικά αυτών των φορέων είναι η εκπαιδευτική επιμόρφωση που προσφέρουν, αλλά και η δυνατότητά τους να συναποφασίζουν για την εφαρμογή κεντρικών πολιτικών αποφάσεων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Μερικές από τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού συστήματος από την εισαγωγή καινοτομιών κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών (1990) και η απουσία συναίνεσης ανάμεσα στις πολιτικές αποφάσεις και την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό συνέβαινε λόγω μη εκπλήρωσης των εξαγγελιών της εκάστοτε κυβέρνησης (Κασσωτάκης, 2005).

Οι λόγοι που δεν πραγματοποιήθηκαν οι εν λόγω αλλαγές ποικίλουν. Καταρχήν, υπήρχαν συγκεκριμένες τάσεις στη διαχείριση της εξουσίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι τάσεις αυτές συναντώνται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο χαρακτηρίζουν κατά βάση την ανυπαρξία και ανικανότητα της πολιτικής βούλησης της εκάστοτε κυβέρνησης να απαντήσουν έμπρακτα στην

οποιαδήποτε αντίθεση ως προς την εισαγωγή νέων καινοτομιών και αλλαγών. Μία από αυτές τις αντιθέσεις ήταν αυτές απέναντι στην καθιέρωση του θεσμού του μέντορα από τα όργανα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Βασική ένσταση είναι η πιθανή αφαίρεση των εργασιακών δικαιωμάτων μέσω από την αρνητική αξιολόγηση από το θεσμό (Ανεξάρτητη Κίνηση Εκπαιδευτικών Π.Ε. Πειραιά «Ρήγας Φεραίος, 2011).

Σύμφωνα με την παράγραφο 9 του άρθρου 4, *«αν ο νεοδιοριζόμενος δεν κριθεί κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 του Κεφαλαίου Α' του άρθρου 16 του ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α')»*. Το εν λόγω άρθρο θίγει το κατά πόσο είναι αξιόπιστος ο θεσμός του μέντορα. Η αξιοπιστία αυτή έγκειται στην πιθανότητα μετάταξης ή και απόλυσης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό θίγεται η αρνητικότητα της αξιολόγησης βάσει κριτηρίων που καταλήγουν να επηρεάζουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, όπως η συνεχής αξιολόγηση η οποία δημιουργεί έναν λανθάνον ανταγωνισμό μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ των μεντόρων. Να σημειωθεί πως ενίοτε ασκείται ακόμα πιο σφοδρή κριτική, δεδομένου ότι η μείωση των διδακτικών ωρών του μέντορα εξαιτίας μεγάλου αριθμού εκπαιδευόμενων χαρακτηρίζεται ως προνομιακή και υστερόβουλη (Ανεξάρτητη Κίνηση Εκπαιδευτικών Π.Ε. Πειραιά «Ρήγας Φεραίος, 2011).

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε λόγος για την αντίθεση που παρουσιάζει ως επί το πλείστο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών πολιτικών από φορείς, συλλόγους ή και μεμονωμένα άτομα, δηλαδή ομάδες συμφερόντων, που ασκούν κοινωνική και πολιτική επιρροή. Έγινε ανάλυση της συντεχνιακής σχέσης ανάμεσα στο ελληνικό κράτος και τις συντεχνίες. Γενικά παρατηρείται η έλλειψη πολιτικής βούλησης δεδομένης της κυριαρχίας ενός

«εξαρθρωμένου κορπορατισμού», που ατροφεί τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή πολιτικών προσοδοφόρων για την ελληνική πραγματικότητα.

2.6. Χαρακτηριστικά παθογένειας του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στις ανεπάρκειες του ελληνικού κρατικού μηχανισμού, που καθυστερούν την εισαγωγή καινοτομιών, προωθούν την ανάπτυξη των εσωτερικών σχέσεων, αναδεικνύουν την αδυναμία να επιλυθούν με μεθοδικότητα διάφορα προβλήματα και ουσιαστικά αναδεικνύουν την προβληματική σχέση μεταξύ του πολίτη και του κράτους.

Ο ελληνικός κρατικός μηχανισμός χαρακτηρίζεται από ανεπάρκειες τόσο παραδοσιακές όσο και ιστορικές. Οι παράγοντες αυτοί εντείνονται ακόμα περισσότερο από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, κατά την οποία επικρατεί η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία. Οι διάφορες παθογένειες, οι οποίες καλύπτονταν ήδη από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, αποτελούν λογικό αποτέλεσμα των προβλημάτων μεταξύ ιδιωτικού και δημοσίου. Έτσι η περίοδος της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας, δηλαδή αυτή που διανύουμε σήμερα και που αποτελεί τη μεγαλύτερη περίοδο δημοκρατίας στην Ελλάδα, είναι η περίοδος κατά την οποία γίνονται αισθητές οι παθογένειες που χαρακτηρίζουν την σχέση του συλλογικού και του ιδιωτικού, (Χαραλάμπης, όπ. αναφ. στο Λυριντζής, Σωτηρόπουλος & Νικολακόπουλος, 1996), σχέση η οποία υποδηλώνει τις πολιτικές αλλά και τις πολιτισμικές διαστάσεις της κοινωνικής δομής (Χαραλάμπης, 1996).

Μία από τις βασικότερες παθογένειες που χαρακτηρίζει τη δυσαρμονία που υπάρχει σε αυτήν τη σχέση είναι η απουσία νοηματοδότησης στους όρους που διέπουν την κοινωνική συμβίωση, με τον όρο που αυτή έχει καθοριστεί μέσα στους

αιώνες με την υιοθέτηση και την εδραίωση της έννοιας του κοινωνικού συμβολαίου, το οποίο αποτελεί βασικό συστατικό της δημοκρατίας (Χαραλάμπης, 1996).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η πρόσληψη αλλά και η αφομοίωση του κοινωνικού συμβολαίου επιβραδύνεται από παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την διαδικασία κατανόησής τους. Οι παράγοντες αυτοί προκύπτουν από τις ιστορικές συνθήκες του νεότερου ελληνικού κράτους, και πιο συγκεκριμένα από τους Κοτζαμπάσηδες, της Μεγάλης Ιδέας και τη δικτατορία των συνταγματαρχών. Παρόλα αυτά οι εσωτερικές σχέσεις, βάσει των οποίων διαμορφώθηκε σταδιακά το ελληνικό κράτος, είναι εκείνες που καθυστερούν την εισαγωγή καινοτομιών και την τοποθέτηση των αρχών της δημοκρατίας στα πλαίσια του κοινωνικού συμβολαίου. Η ανάπτυξη των πελατειακών πολιτικών σχέσεων αποτελούν σήμα κατατεθέν των εσωτερικών σχέσεων, οι οποίες ιεραρχούνται ως εξής: πάτρωνας-κράτος, πελάτης-ψηφοφόρος. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εκμετάλλευση, δηλαδή από τη μία πλευρά γίνεται λήψη μεγάλης πολιτικής και εξουσιαστικής υπεραξίας και από την άλλη πλευρά ικανοποιούνται συντεχνιακά συμφέροντα (Χαραλάμπης, 1996).

Η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζεται από τη φορμαλιστική σημασία που αποδίδεται σε ζητήματα ήδη αξιακά, τα οποία όμως καταλήγουν να εστιάζουν σε εκφράσεις διαδικαστικές, μέσω των οποίων γίνεται αντιληπτή η έννοια της δημοκρατίας. Η φορμαλιστική αλλά και διαδικαστική αυτή χρήση των θεσμών της δημοκρατίας προκαλεί συμπεριφορές ακραίου κυνισμού. Παράλληλα, προκύπτει ένας επιφανειακός ρεαλισμός ο οποίος αγκαλιάζει όλα τα αντικρουόμενα συμφέροντα. Η άρνηση για την ύπαρξη ηθικών δεσμεύσεων στην πελατειακή σχέση μεταξύ κράτους και πολίτη έχει ως αποτέλεσμα την ακόμα μεγαλύτερη διαμόρφωση αντιλήψεων σε σχέση με τα προβλήματα, τα οποία γίνονται αντιληπτά ως επιφανειακά και ευκαιριακά και όχι μέσω μιας συστηματικής κατανόησης. Η *απάρνηση της*

παραγωγικής λογικής του καπιταλισμού αποτελεί κομβικό σημείο στην προβληματική σχέση μεταξύ του πολίτη και του κράτους. Μέσω της λογικής αυτής προκύπτει το ανορθόδοξο αποτέλεσμα της κατηγορίας του οικονομικού συστήματος. Στην ουσία όμως τα προβλήματα αυτά προκύπτουν μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Χαραλάμπης, 1996).

Η σύγχρονη ελληνική συστημική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αδυναμία της να επιλύσει, οργανωμένα και μεθοδικά, τα διάφορα προβλήματα που εγείρονται στην εκάστοτε εποχή. Η αδυναμία αυτή εντείνει ακόμα περισσότερο την ανικανότητα για ουσιώδεις λύσεις των διάφορων προβλημάτων. Παράλληλα, η παγκοσμιοποίηση κάνει ακόμα πιο αισθητή την αποδιάρθρωση και τη σύγχυση, και καθιστά την ελληνική πραγματικότητα έτι πιο ανίκανη να λύσει τα επίκαιρα προβλήματα που την απασχολούν (Χαραλάμπης, 1996).

Η παραπάνω ανάλυση καθιστά την ελληνική ιδιαιτερότητα ως ένα πρόβλημα που προκύπτει από επιλογές ανορθολογικές σε ένα περιβάλλον ορθολογικό. Με άλλα λόγια, η τυπικότητα που χαρακτηρίζει τη διάρθρωση των πολιτειακών σχέσεων, χαρακτηρίζεται στην ουσία από εξαιρετικά ανορθολογικές επιλογές, μέσω των οποίων θεωρητικά δομείται ένα σύστημα ορθολογικό (Παναγιωτοπούλου, οπ.αναφ. στο Λυριντζής κ.α., 1996).

Το παρόν υποκεφάλαιο έθιξε την προβληματική σχέση που υπάρχει μεταξύ του πολίτη και του κράτους. Βασικό στοιχείο της παθογένειας της σχέσης είναι η αδυναμία νοηματοδότησης του όρου της κοινωνικής συμβίωσης. Η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα αδυνατεί να επιλύσει με οργάνωση και επιτυχία οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει. Στην ουσία, το ελληνικό κράτος χτίζει τις

ανορθολογικές επιλογές σε ένα περιβάλλον ορθολογικό, καθιστώντας το τελικά και αυτό ανορθολογικό.

2.7. Αιτιολόγηση της προτεινόμενης έρευνας

Όπως καταδεικνύεται από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος και των βασικών παραμέτρων του όπως η συνεργασία, συλλογικότητα, το αίσθημα του ανήκειν, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, που οδηγούν ένα σχολικό οργανισμό σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Gordon, Downey και Bangert , 2013 · Huling, Resta, 2001 · Karcher, 2005 · Lane-Garon και Richardson, 2003 · Marvel, Moreda, Cook, 1993, · Rhodes και Beneicke, 2002). Μάλιστα, οι Eisenschmidt & Oder (2018) διαπίστωσαν ότι το συνεργατικό σχολικό κλίμα, που έρχεται ως απόρροια της μεντορικής σχέσης, προωθεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Εμπλέκουν σε αυτό την υποστήριξη που πρέπει να διαμορφώνει ο σχολικός ηγέτης ως βασική παράμετρο για τη δημιουργία θετικής κουλτούρας. Για το σκοπό αυτό, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εφαρμόζονται παρεμβάσεις που αφορούν την Μεντορική Καθοδήγηση και διαπιστώνεται ότι εκτός των εκπαιδευτικών και οι μαθητές γίνονται πιο θετικοί ως προς το σχολικό κλίμα, το οποίο συνακόλουθα επιδρά θετικά στην αφοσίωση τους στο σχολείο (Angus&Hughes, 2017). Σύμφωνα με τους Wynn, Wilson-Carboni&Patall (2007) η ίδια αύξηση της αφοσίωσης παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς, που λόγω αυτής διατηρούνται στις θέσεις τους.

Οι ακαδημαϊκές έρευνες για την καθοδήγηση επισήμαναν ότι η Μεντορική Καθοδήγηση είναι θεμελιώδες στοιχείο της αρχικής επιμόρφωσης των νεοεισαχθέντων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών (Carter & Francis, 2001 ·

Kerry&SheltonMayes, 1995 · Wilkin, 1993). Βοηθά στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, που με τη σειρά του βοηθά τους μαθητές να έχουν υψηλότερες προσδοκίες (Krupp, 1984, Plucker, 1998). Η μεντορική καθοδήγηση βοηθά, επίσης, στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Gordon, Downey & Bangert, 2013). Η έρευνα των Kahraman & Kuzu (2016) διαπίστωσε επίσης την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω του e-mentoring, ιδίως των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, γιατί μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης, τυπικής και άτυπης. Ακόμη, οδηγεί στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, στην κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, στην ενημέρωση και στην ενίσχυση της γνώσης. Η έρευνα της Izadinia (2016) ανέδειξε τον θετικό αντίκτυπο της μεντορικής καθοδήγησης στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθώς την χαρακτηρίζει η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η αμφίδρομη και σε βάθος επικοινωνία, η ανατροφοδότηση. Ανέδειξε, επίσης, πως το ίδιο θετικά λειτουργεί και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών-μεντόρων.

Η Μεντορική Καθοδήγηση συνδέεται με το σχολικό κλίμα και την εκπαιδευτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά επιπλέον έχει τη δυνατότητα να φέρει σε συνεργασία και σύμπλεξη όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας (Gordon, Downey&Bangert, 2013). Από την άλλη, όμως, οι έρευνες ανέδειξαν το ρόλο των αντιστάσεων, που μπορεί να συναντήσει η μεντορική καθοδήγηση στην υλοποίηση της. Έχουν διαπιστωθεί προβλήματα που αναφέρονται είτε στο ότι αυτή απέτυχε, γιατί δεν υπήρχε ισχυρή θεωρητική βάση ή προβλήματα που αφορούσαν τις έμφυλες διακρίσεις έναντι των γυναικών σε σχολές που θεωρούνται «αντρικές» ή ακόμη προβλήματα που απορρέουν από το ρόλο της ηγεσίας σε μια επιτυχημένη μεντορική καθοδήγηση (Anderson & Shannon, 1998, Chesler & Chesler, 2002, Hoover, 2006, Tillman, 2005).

Το θέμα ελάχιστα θίγει η διεθνής βιβλιογραφία στην πληρότητα του ούτε έχει ασχοληθεί με τον διαμεσολαβητικό ρόλο των αντιστάσεων έτσι όπως αυτές επιδρούν στην διαμορφωμένη σχέση Μεντορικής Καθοδήγησης-σχολικού κλίματος. Μόνο μια έρευνα από τη διεθνή βιβλιογραφία ανέδειξε προβλήματα, όπως αυτά των θεσμών ή των οργάνων τους (Kilburg, 2007). Επίσης, μόνο μια έρευνα από την ελληνική βιβλιογραφία ανέδειξε τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή του θεσμού του e-mentoring, αναδεικνύοντας το ασύμπτωτο μεταξύ των προταγμάτων της πολιτείας και των εκπαιδευτικών. Λόγω αυτής της έλλειψης ερευνών για το θέμα των αντιστάσεων που διαμεσολαβούν στην μεντορική καθοδήγηση και στο σχολικό κλίμα, η παρούσα έρευνα προσανατολίστηκε σε αυτό το θέμα.

Από αυτή την άποψη η προτεινόμενη έρευνα είναι σημαντική, καθώς εκτός από την σύνδεση της Μεντορικής Καθοδήγησης με το Σχολικό Κλίμα θα προχωρήσει σε μια πιο λεπτομερή και πλήρη ανάλυση των αντιστάσεων που συναντά η μεντορική καθοδήγηση κατά την εφαρμογή και υλοποίηση της (από το ρόλο του μέντορα, τα στοιχεία της προσωπικότητας του, την επιδιωκόμενη ενηλικιότητα, ως προς την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό).

Η παρούσα έρευνα θα προσθέσει στην ήδη αποκτημένη γνώση για το θέμα, μια ακόμη σημαντική παράμετρο. Δεδομένου μάλιστα ότι η ανάδειξη αυτών των εκπαιδευτικο – κοινωνικών αντιστάσεων θα φωτιστεί μέσα από τις απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, δηλαδή των ίδιων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι και οι άμεσοι παραλήπτες των εκπαιδευτικο - κοινωνικών αντιστάσεων, θεωρούμε ότι η έρευνα θα έχει ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα. Οι εκπαιδευτικο – κοινωνικές αντιστάσεις, όπως θα αναδειχτούν μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μπορούν να φανούν χρήσιμες, καθώς οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να

χρησιμοποιήσουν τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τα ευρήματα της έρευνας για την υιοθέτηση πολιτικών, που θα οδηγήσουν στην εξάλειψη του φαινομένου.

2.8. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με τις διάφορες φάσεις από τις οποίες διήλθε η έννοια μέντορας και τους βασικούς σταθμούς των σχέσεων της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος κάτω από τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικο - κοινωνικών αντιστάσεων. Αναδείξαμε τον σημαντικό ρόλο της επιμόρφωσης για την Μεντορική Καθοδήγηση και τη σχέση συνεργασίας μεταξύ μαθητευόμενου και μέντορα, ως δύο βασικά στοιχεία που προωθούν την αποτελεσματικότητα, την ανάπτυξη των και την παρεχόμενη ποιότητα. Στη συνέχεια, είδαμε διάφορες θεωρίες για τη Μεντορική Καθοδήγηση, οι οποίες παρουσιάζουν το ρόλο του μέντορα, τις λειτουργίες του, τις αναπτυξιακές σχέσεις που προάγει, τις χρονικές φάσεις της μεντορικής σχέσης κ.α. Ταυτόχρονα αναπτύξαμε τα μεντορικά μοντέλα, όπως της γνωστικής μαθητείας, που εστιάζει στη μίμηση του προτύπου και στη φθίνουσα καθοδήγηση από πλευράς του μέντορα, το Μοντέλο Εφαρμοσμένης Επιστήμης, που αφορά τη διδακτική πρακτική και την εφαρμογή των θεωριών διδασκαλίας, το μοντέλο αναστοχασμού, που βασίζεται στην μετασχηματίζουσα μάθηση, και το Συνδυαστικό, που βασίζεται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το Συνδυαστικό μοντέλο προάγει την δια βίου ανάπτυξη, την ενηλικιότητα και τον εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.

Στη συνέχεια αναφερθήκαμε στο έργο της μεντορικής ως προϊόν αλληλεπίδρασης των στοιχείων της διδασκαλίας, του μαθητή, του εκπαιδευτικού, και του διδακτικού υλικού, τα οποία στοιχεία συγκροτούν τις εξής σχέσεις: Μαθησιακή, Παιδαγωγική, Διδακτική, Διαμαθητική Σχέση. Αναδείξαμε τον πολυποίκιλο ρόλο του

μέντορα και το πώς προάγει την εκμάθηση δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, προωθώντας την ανάπτυξη τους, όπως και τις βασικές για το έργο του δεξιότητες. Αναπτύξαμε σε χωριστή ενότητα την σημαντικότητα της διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος για την αντιμετώπιση προβλημάτων, την αποδοτικότητα, την ανάπτυξη και την αίσθηση ασφάλειας, όπως και την συσχέτιση του με την ασκούμενη ηγεσία και την μεντορική καθοδήγηση που προωθεί.

Ξεχωριστή αναφορά έγινε στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του ελληνικού κράτους για την διδακτέα ύλη και τα προγράμματα σπουδών, όπως και σε αλλαγές που αφορούν την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας και την εφαρμογή καινοτομιών. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε επίσης στις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για το θεσμό του σχολικού συμβούλου και του μέντορα, αναδεικνύοντας έτσι τον επιμορφωτικό, αξιολογικό, καθοδηγητικό, και συμβουλευτικό τους ρόλο. Οι αντιστάσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και κουλτούρας παρουσιάστηκαν σε άλλη ενότητα και αναδείχτηκαν τα προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και στο πώς η λογοδοσία αδυνατεί να άρει τις αδυναμίες στη διαχείριση, την αξιολόγηση και τον έλεγχο, συνηγορώντας στο να καθυστερεί η εισαγωγή καινοτομιών και να παραμένουν τα προβλήματα που καθυστερούν τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Διαπιστώσαμε τέλος ότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με τις βασικές παραμέτρους της Μεντορικής Καθοδήγησης και ανευρίσκει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ Μεντορικής Καθοδήγησης - Σχολικού κλίματος, έχει αναπτύξει μεντορικά μοντέλα που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του μεντορικού έργου, αλλά δεν έχει ασχοληθεί με την επίδραση που μπορεί να ασκήσει η διαμεσολάβηση των αντιστάσεων στην σχέση καθοδήγηση - σχολικό κλίμα και αυτό καθιστά την έρευνα μας σημαντική και πρωτότυπη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να μετρήσουμε την επίδραση της διαμεσολαβητικής μεταβλητής Εκπαιδευτικό - κοινωνικές Αντιστάσεις στην σχέση Μεντορική Καθοδήγηση - Σχολικό κλίμα, θα χρησιμοποιήσουμε συγκεκριμένη μεθοδολογία. Αρχικά λοιπόν θα αναφερθούμε στην επιλογή των μεθόδων έρευνας που θα χρησιμοποιήσουμε, που είναι η αναλυτική ή εμπειρική, η ερμηνευτική και η διαλεκτική, όπως και στα παραδείγματα έρευνας δηλαδή στον τρόπο θεώρησης του κόσμου ή στη φιλοσοφική προσέγγιση της σκέψης που επιλέξαμε. Στην συνέχεια ορίζουμε το δείγμα των συμμετεχόντων της έρευνας και αναφερόμαστε στον τρόπο της δειγματοληψίας. Ακολούθως, αποτυπώνουμε το ερευνητικό σχέδιο σε ένα τριπολικό σχήμα, ώστε να αναδειχτεί η σχέση των μεταβλητών. Στη συνέχεια αναλύουμε τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε, προκειμένου να προβούμε στη συλλογή των δεδομένων της έρευνας και κατά πόσο αυτά εξασφαλίζουν την αναγκαία αξιοπιστία και εγκυρότητα. Τέλος, αναφερόμαστε αναλυτικά στην ακολουθούμενη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και στα ζητήματα δεοντολογίας που λάβαμε υπόψη μας.

3.1 Επιλογή μεθόδων έρευνας

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στις μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα με αναφορά στα παραδείγματα έρευνας, στις τρεις διαστάσεις τους: την οντολογία, την επιστημολογία και τη μεθοδολογία της.

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί από κοινού τρεις μεθόδους έρευνας: την αναλυτική ή εμπειρική μέθοδο, την ερμηνευτική μέθοδο και την διαλεκτική μέθοδο. Κάτωθι, αναλύουμε την καθεμιά από τις χρησιμοποιούμενες αυτές μεθόδους.

Η Αναλυτική ή εμπειρική μέθοδος στηρίζεται στον κριτικό ορθολογισμό, θέτει μια υπόθεση και την επιβεβαιώνει ή την διαψεύδει. Θα λέγαμε ότι προχωρεί υποθετικο-παραγωγικά. Κύρια στάδια της είναι να καθορίσει το πρόβλημα, να διατυπώσει την ή τις υποθέσεις, να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο, να συλλέξει τα δεδομένα, να επεξεργαστεί τα δεδομένα, να επιβεβαιώσει ή διαψεύσει τις υποθέσεις και να εξηγήσει τα ευρήματα. Τα πορίσματα της συζητούνται και εξάγονται τα συμπεράσματα (Χατζηχαριστός, 2014). Έτσι, στην παρούσα έρευνα διατυπώσαμε τη βασική μας υπόθεση, που είναι ό,τι η σχέση της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος επηρεάζεται από τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικο – κοινωνικών αντιστάσεων χρησιμοποιώντας το τριπολικό γνωσιακό σχήμα, ώστε να επαληθεύσουμε ή διαψεύσουμε αυτή την υπόθεση. Σκοπός μας ήταν να εξηγήσουμε και να προβλέψουμε.

Η Ερμηνευτική μέθοδος βασίζεται στον νατουραλισμό (μελετά τα φαινόμενα στη φυσική τους εξέλιξη), εντάσσει τα προβλήματα στο πολιτιστικό-κοινωνικό πλαίσιο και μέσω της τριγωνοποίησης διερευνά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων των εκπαιδευτικών. Η αναζήτηση του νοήματος, την οποία προάγει, οδηγεί στην αλλαγή των πρακτικών και των σκέψεων (Χατζηχαριστός, 2014 και Παρασκευόπουλος, 1993). Ουσιαστικά η ερμηνευτική μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε με τον ανακυκλωτικό της χαρακτήρα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι λειτουργούν τόσο ως ένα ερμηνευτικό σύστημα της συμπεριφοράς όσο και ως σύστημα εκπαιδευτικής ταυτότητας και ως ένα σύστημα προκωδικοποίησης της συμπεριφοράς. Ουσιαστικά συγκεντρώθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για να έχουμε μια εικόνα του «τι κάνουν πριν το κάνουν», με στόχο την αναζήτηση του νοήματος, ώστε να μεταβάλλουμε τη συνειδητότητα των σκέψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Η Διαλεκτική μέθοδος βασίζεται στην κριτική θεωρία. Ως μέθοδος έρευνας υποθέτει ότι μια θέση και η αντίθεση της μπορούν να αναπτυχθούν και να οδηγήσουν στη σύνθεση, ως νέα θέση, για να εξηγήσουν ένα σύνολο γεγονότων και δεδομένων. Η διαλεκτική είναι σαφώς μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος, μια μέθοδος ανακάλυψης που εκτείνει τον γνωστικό χάρτη. Το επίκεντρό της είναι στο περιεχόμενο και τη σημασία των μοντέλων και των θεωριών που χρησιμοποιούνται. Απαιτεί από τον ερευνητή να εντοπίσει τον ανταγωνισμό των μοντέλων, τα οποία πρέπει να εμφανιστούν από τους ερωτηθέντες και όχι από τα ερωτήματα του ερευνητή (Berniker&McNabb, 2006). Με τη μέθοδο αυτή αναδεικνύονται τα διλήμματα επιλογών (τι προκρίνεται έναντι ποιού), η στάθμιση των συμφερόντων και τα κριτήρια ελέγχου ποιότητας.

Αναφορικά με το είδος έρευνας, η παρούσα έρευνα, προκειμένου να επιτύχει την καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος, προέκρινε να χρησιμοποιήσει ως είδος έρευνας την μεικτή μεθοδολογία, η οποία συνίσταται στην ανάμειξη των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων (Creswell, 2011). Η ενσωμάτωση των ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων αποσκοπεί στη δημιουργία νέας γνώσης και μπορεί να περιλαμβάνει είτε ταυτόχρονη ή διαδοχική χρήση αυτών των μεθόδων. Εμείς χρησιμοποιήσαμε την ταυτόχρονη ή συγκλίνουσα (Bulsara, χ.χ.). Η συγκλίνουσα μορφή της μικτής έρευνας χαρακτηρίζεται για την ισάξια έμφαση που δίνεται τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό μέρος της έρευνας, τα οποία δουλεύονται ταυτόχρονα. Τα δεδομένα να μεν συλλέγονται και αναλύονται χωριστά, αλλά όσα στοιχεία προκύψουν συνδυάζονται και συγκρίνονται, ώστε να ακολουθήσει η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, κατασκευάζεται και δίνεται στους ερωτώμενους ένα ερωτηματολόγιο και μια συνέντευξη, καταγράφονται τα στοιχεία, γίνεται ξεχωριστή

ανάλυση των δεδομένων, ποιοτικών και ποσοτικών και συνδυάζονται τα αποτελέσματα για να εξαχθούν τα συμπεράσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Η μικτή μεθοδολογία είναι μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται γενικώς στην εκπαιδευτική έρευνα, παρότι η διαδικασία είναι χρονοβόρα για τον ερευνητή. Αλλά συνδυάζει όλα τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας. Από την μια λοιπόν οι τιμές και οι αριθμοί, που συνοδεύουν τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας, αναλύονται στατιστικά. Τα αποτελέσματα αυτών που αφορούν τη συχνότητα, το μέγεθος των τάσεων και άλλες πληροφορίες, έχουν συλλεχθεί από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων και έτσι επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων (Creswell, 2011).

Από την άλλη, αναφορικά με τη χρήση της ποιοτικής έρευνας, δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται για την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για το θέμα του ρόλου της Μεντορικής Καθοδήγησης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, καθώς και για τις αντιστάσεις που αυτό συναντά, κρίνεται κατάλληλο για την ενδοσκοπική ανάλυση των νοημάτων έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική μεθοδολογία. Μέσα από αυτή την προσέγγιση θα αποκτηθεί βαθιά γνώση για το φαινόμενο, καθώς θα κατανοηθούν τα βιώματα και οι απόψεις των συμμετεχόντων σε βάθος και θα αναδειχτεί η ολιστική ερμηνεία που αυτά παρέχουν για το φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007). Επιπλέον, η ποιοτική προσέγγιση δίνει το περιθώριο της συμπερίληψης αναδυόμενων στοιχείων, που δεν είχαν τεθεί εξ αρχής αλλά πρόεκυψαν κατά τη διαδικασία. Σημαντική επίσης είναι και η αναπτυσσόμενη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευζιαζόμενου (Sallee και συν., 2012).

Έτσι, συνταιριάζοντας αυτά τα πλεονεκτήματα, η μικτή μεθοδολογία βασίζεται στο ότι συλλέγονται όλες οι πληροφορίες που απαιτούνται και δεν μπορεί να τις συγκεντρώσει μια μόνο μεθοδολογική προσέγγιση, όπως και στο ότι υπάρχει ποικιλία στη συλλογή δεδομένων. Για αυτό θεωρείται ότι η μικτή μεθοδολογία επιτυγχάνει μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας. Ακόμη, μια ερώτηση απαντάται μέσα από διαφορετικές προοπτικές, ενώ εξασφαλίζεται ότι δεν υπάρχουν «κενά» στην συλλογή των πληροφοριών / δεδομένων. Σημαντικό είναι και ότι με την μικτή μεθοδολογία θα εξαλειφτούν στο μεγαλύτερο βαθμό οι προϋπάρχουσες παραδοχές του ερευνητή (Bulsara, χ.χ.).

3.2. Ερευνητικά παραδείγματα

Σύμφωνα με την Mertens (2005) το είδος της ποσοτικής έρευνας ανήκει στο μεταθετικιστικό θεωρητικό παράδειγμα και το είδος της ποιοτικής έρευνας στο κονστρουκτιβιστικό. Έτσι στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούμε τρία ερευνητικά παραδείγματα: το μεταθετικιστικό (ποσοτική), το κονστρουκτιβιστικό (ποιοτική) και το μετασχηματιστικό παράδειγμα (τι προκρίνεται έναντι ποιου με τη μορφή διλημμάτων επιλογών). Τι είναι όμως ερευνητικό παράδειγμα;

Μια έρευνα ακολουθεί τον τρόπο θεώρησης του κόσμου ή τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις της σκέψης ή αλλιώς τα *παραδείγματα έρευνας*, τα οποία θέτουν ερωτήματα σχετικά με την οντολογία (φύση της πραγματικότητας), με την επιστημολογία (φύση της γνώσης και σχέσης του ερευνητή με αυτό που θα κάνει γνωστό) και τη μεθοδολογία (προσέγγιση της έρευνας) (Σαλβαράς, 2013) .

Η ποσοτική έρευνα συμβαδίζει με το μεταθετικιστικό παράδειγμα, που είναι διάδοχος του θετικισμού, της ρασιοναλιστικής δηλαδή και εμπειριστικής φιλοσοφίας του Αριστοτέλη, του Bacon, του Kant και του Locke. Βασική αρχή του θετικισμού

ήταν ότι ο κοινωνικός κόσμος μπορεί να μελετηθεί με τον ίδιο τρόπο όπως και ο φυσικός. Οντολογικά, το μεταθετικιστικό παράδειγμα, που διαδέχτηκε το θετικιστικό, πιστεύει ότι υπάρχει μια πραγματικότητα και ότι αυτή μπορεί να γίνει γνωστή. Επιστημολογικά, δίνει έμφαση στην αντικειμενικότητα και την αμεροληψία. Η αντικειμενικότητα σημαίνει ότι ο ερευνητής πρέπει να παραμείνει ουδέτερος και να μην αφήνει προκαταλήψεις και αξίες να επιδράσουν στο έργο του. Για αυτό το λόγο οι διαδικασίες που χρησιμοποιεί είναι προκαθορισμένες. Ένας τρόπος για παράδειγμα είναι να κάνει με τον ίδιο τρόπο την ίδια ακριβώς ερώτηση σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως και να αποκωδικοποιήσουν τις απαντήσεις με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Τέλος, το μεταθετικιστικό παράδειγμα θεωρεί μεθοδολογικά την ποσοτική μέθοδο παρεμβατική και αποσυνδεδεμένη από το πλαίσιο αναφοράς (Mertens, 2005). Για αυτό και χρησιμοποιεί τροποποιημένες πειραματικές μεθόδους (διαφορετικές από αυτές των φυσικών επιστημών) και σύνθετες μεταβλητές (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες) (Mertens, 2005).

Θα λέγαμε ότι το είδος της ποσοτικής έρευνας βλέπει τις αιτίες των συμβάντων και αυτές ερευνά, προκειμένου να ανακαλύψει την κανονικότητα τους. Αυτή η κανονικότητα έχει γενική ισχύ (γενίκευση αποτελεσμάτων) και οι προτάσεις της είναι ελέγξιμες και αξιολογικά ουδέτερες. Για την ποσοτική μεθοδολογία, η εμπειρική έρευνα έχει ως στόχο την επαλήθευση ή διάψευση των προτάσεων. Κινείται με απαγωγικό τρόπο σκέψης. Ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων που βασίζονται στη θεωρία και με τα ερευνητικά εργαλεία και φροντίζει για την εγκυρότητα και αξιοπιστία μέσω των στατιστικών μεθόδων (Σαλβαράς, 2013).

Από την άλλη, η ποιοτική μεθοδολογία ακολουθεί το Κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα έρευνας, το οποίο θεωρεί ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, οπότε οντολογικά μπορούμε να κατανοήσουμε τις πολλαπλές

νοητικές κατασκευές. Το μυαλό παράγει έννοιες, συλλογισμούς και γνώση. Στην ποιοτική μεθοδολογία η ερμηνεία επηρεάζεται από το περιβάλλον και ο ερευνητής δια της συζήτησης με τα υποκείμενα (τα οποία δημιουργούν τον κόσμο και την πραγματικότητα), αναζητά το νόημα που δίνουν σε αυτόν. Ο ερευνητής συμμετέχει στο γίγνεσθαι, αλληλεπιδρά και ενδιαφέρεται για την επαληθευσσιμότητα και όχι την αντικειμενικότητα. Επίσης, με την διαλεκτική αντιπαράθεση προσπαθεί να αναζητήσει εναλλακτικές ερμηνείες. Η δε ερμηνεία αναζητά την εσωτερική πλευρά των συμβάντων, τις σκέψεις και τα βιώματα των υποκειμένων υπό την ολιστική τους ερμηνεία (Σαλβαράς, 2013).

Θα λέγαμε ότι το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα θεωρεί την πραγματικότητα κοινωνικά κατασκευασμένη. Βασικό της στοιχείο είναι ότι χρησιμοποιεί την ερμηνευτική μέθοδο έρευνας ως ένα τρόπο για να ερμηνεύσει τη σημασία κάποιου πράγματος κάτω από μια ορισμένη σκοπιά, ενώ ταυτόχρονα ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα προσωπικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο, καθώς επιστημολογικά η αλληλεπίδραση ερευνητή-υποκειμένων είναι βασικό στοιχείο. Μεθοδολογικά, το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα έρευνας συνδέεται άρρηκτα με τις ποιοτικές μεθόδους. Κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι αυτές οι μέθοδοι βασίζονται στην αλληλεπίδραση ερευνητή-υποκειμένων και η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται ως ερμηνευτική και διαλεκτική. Στοχεύει δε να παράσχει στον ερευνητή εναλλακτικές οπτικές, για να μπορέσει να συνάγει τις όσο δυνατόν πληρέστερες ερμηνείες των «νοημάτων». Έπειτα αυτές οι ερμηνείες συγκρίνονται μέσα από μια διαδικασία διαλεκτικής ανταλλαγής και έτσι αναθεωρούνται οι παλιές θέσεις και δημιουργούνται νέες. Οι ποιοτικοί ερευνητές δομούν την πραγματικότητα ερμηνεύοντας τα δεδομένα με τη βοήθεια των υποκειμένων (Mertens, 2005).

Τρίτο θεωρητικό παράδειγμα που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα είναι το μετασχηματιστικό, το οποίο συνδέεται με όρους όπως κριτική θεωρία, νεομαρξιστικό, συμμετοχικό, χειραφετικό, φεμινιστικό, κριτική φυλετική θεωρία. Και αυτό γιατί ουσιαστικά ως παράδειγμα δημιουργήθηκε από μια ομάδα ερευνητών οπαδών της κριτικής θεωρίας κτλ. Βέβαια προέκυψε και λόγω της δυσaráσκείας των θετικιστών/μεταθετικιστών για το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο. Βασικές αντιλήψεις που σχετίζονται με το μετασχηματιστικό θεωρητικό παράδειγμα είναι ότι οντολογικά, θεωρεί ότι υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες, οι οποίες διαμορφώνονται από κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, εθνικές αξίες κ.α. Επίσης, μπορεί να θεωρούμε ως πραγματικές δομές που υιοθετήσαμε ως αληθινές λόγω των συγκεκριμένων ιστορικών συνθηκών. Για αυτό το αληθινό πρέπει να προσεγγίζεται μέσω μιας ιδεολογικής κριτικής σε σχέση με το ρόλο του να διακρινίζει καταπιεστικές δομές και πολιτικές (Mertens, 2005). Επιστημολογικά, το μετασχηματιστικό παράδειγμα βασίζεται στη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμετεχόντων και ερευνητή και θεωρεί ότι οι αξίες γίνονται ρητές και ότι δημιουργούνται πορίσματα. Η δε σχέση ερευνητή-ερευνώμενου στοχεύει στο να ισχυροποιηθούν οι αδύνατοι ή στο πως θα ωφεληθούν οι συμμετέχοντες. Μεθοδολογικά, το μετασχηματιστικό παράδειγμα χρησιμοποιεί τη διαλεκτική μέθοδο έρευνας (τι προκρίνεται έναντι ποιου και γιατί) και αποδέχεται τη συμπερίληψη, των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, τις οποίες θεωρεί προαπαιτούμενο. Θεωρεί επίσης ότι με αυτό το παράδειγμα περιγράφονται παράγοντες σχετικές με το πλαίσιο αλλά και ιστορικοί παράγοντες, ιδίως γιατί αυτοί σχετίζονται με την καταπίεση (Mertens, 2005).

3.3. Συμμετέχοντες /Δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχολείων της Ελλάδας [αστική –

ημιαστική και αγροτική περιοχή]. Η έρευνα προγραμματίστηκε για τον Φεβρουάριο του 2018 έως τον Σεπτέμβριο του ιδίου έτους. Δεδομένου ότι ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρκετά μεγάλος επιλέχθηκε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών για την ποσοτική έρευνα, ήτοι 632 άτομα. Ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι 82920 άτομα (<http://www.alfavita.gr/arthra/>). Σύμφωνα με τον πίνακα 1 που αντιστοιχεί σε δειγματοληπτικό σφάλμα 5%, επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και μεταβλητότητα στο επίπεδο του 50% το ελάχιστο μέγεθος δείγματος είναι 398 άτομα (λάβαμε υπόψη μας την χειρότερη περίπτωση των 100.000 ατόμων) (Glen D. 1992). Μεγάλη μεταβλητότητα σημαίνει μεγάλη διασπορά, άρα καλύτερη αντιπροσωπευτικότητα. Στην περίπτωση αυτή έχουμε μικρότερη απώλεια πληροφορίας από την ομαδοποίηση των ερωτήσεων.

Πίνακας 1

Μέγεθος δείγματος

Sample Size					
Population	Variability				
	50%	40%	30%	20%	10% ^d
100 ^e	81	79	63	50	37
125	96	93	72	56	40
150	110	107	80	60	42
175	122	119	87	64	44
200	134	130	93	67	45
225	144	140	98	70	46
250	154	149	102	72	47
275	163	158	106	74	48
300	172	165	109	76	49
325	180	173	113	77	50
350	187	180	115	79	50
375	194	186	118	80	51
400	201	192	120	81	51
425	207	197	122	82	51
450	212	203	124	83	52
500	222	212	128	84	52
600	240	228	134	87	53
700	255	242	138	88	54
800	267	252	142	90	54
900	277	262	144	91	55
1,000	286	269	147	92	55
2,000	333	311	158	96	57
3,000	353	328	163	98	57
4,000	364	338	165	99	58
5,000	370	343	166	99	58
6,000	375	347	167	100	58
7,000	378	350	168	100	58
8,000	381	353	168	100	58
9,000	383	354	169	100	58
10,000	385	356	169	100	58
15,000	390	360	170	101	58
20,000	392	362	171	101	58
25,000	394	363	171	101	58
50,000	397	366	172	101	58
100,000	398	367	172	101	58

Με βάση το ελάχιστο μέγεθος δείγματος το προτεινόμενο δειγματοληπτικό σχέδιο είναι με την τεχνική clustersampling των δύο σταδίων. Από τα μεγάλα αστικά κέντρα της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της Πάτρας αλλά και από πόλεις της επαρχίας όπως της Ρόδου, του Ηρακλείου, της Καστοριάς, της Κομοτηνής, της Σπάρτης, του Ρεθύμνου, της Ξάνθης και της Αλεξανδρούπολης (έτσι ώστε να έχουμε μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα από όλη την χώρα) θα επιλεγθούν με τυχαίο τρόπο σχολεία από το σύνολο των σχολείων σε κάθε πόλη. Υπολογίζουμε σε 3 σχολεία από κάθε πόλη. Κατόπιν με τυχαίο τρόπο από κάθε σχολείο θα επιλεγθούν οι εκπαιδευτικοί από την λίστα προσωπικού.

Το τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν 632 ερωτηματολόγια. Η αναλογία ανδρών και γυναικών ήταν 32,4% και 67,6% αντίστοιχα. Ακόμα το 60,8% των ερωτώμενων ήταν δάσκαλοι και το 39,2% καθηγητές. Επιπλέον το 29,7% των

ερωτώμενων είχε πάνω από 20 έτη προϋπηρεσία, το 22,5% είχε από 12- 20, το 17,7% είχε από 7 – 11 και το υπόλοιπο 8,5% είχε από 1 -3 έτη. Επιπρόσθετα το 47,8% των ερωτώμενων προέρχεται από αστικές περιοχές, το 32,9% από ημιαστικές και το 19,3% από αγροτικές. Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο για τους δασκάλους βρέθηκε το 65,6% να έχει τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα, το 34,9% την παιδαγωγική ακαδημία, το 37,5% έχει μεταπτυχιακό τίτλο, ο 38,5% έχει άλλο πτυχίο, το 14,1% έχει εξομοίωση, το 11,5% έχει Μ.Δ.Δ.Ε και το 7,3% έχει διδακτορικό τίτλο. Τέλος για τους καθηγητές το σύνολο έχει πτυχίο ΑΕΙ, το 37,9% έχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 33,1% έχει άλλο πτυχίο και το 4% έχει διδακτορικό.

Για την ευκολότερη διαδικασία της επιλογής χρησιμοποιήθηκε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το στατιστικό πρόγραμμα SPSS24.0.

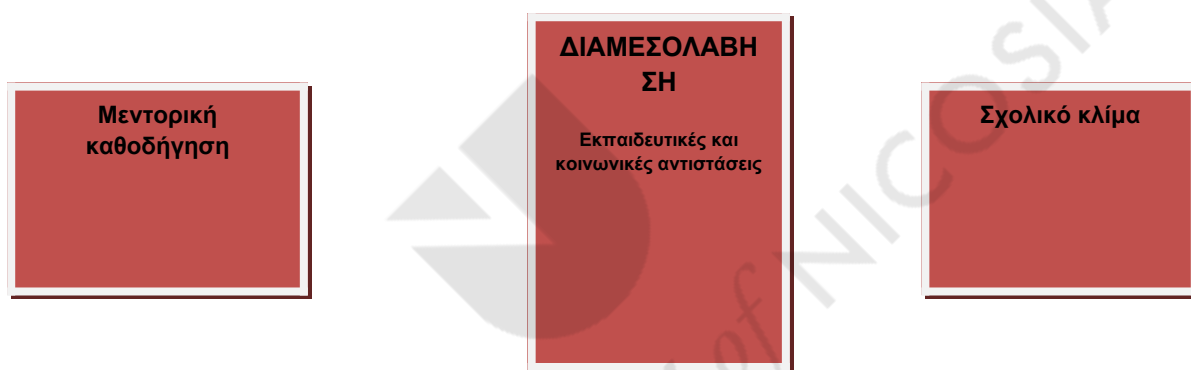
Προκειμένου για την ποιοτική έρευνα επελέγησαν 10 εκπαιδευτικοί, ένας αριθμός ικανοποιητικός για την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση (Creswell, 2011). Άλλωστε αυτό που προέχει είναι η καταλληλότητα του δείγματος και όχι ο μεγάλος του αριθμός, αφού τα δεδομένα της ποιοτικής δεν στοχεύουν στη γενίκευση. Επίσης ένας μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα θα διακύβευε την εγκυρότητα, καθώς όταν το δείγμα είναι μεγάλο, χάνονται τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά, τα οποία ακριβώς προτίθεται να κατανοήσει η ποιοτική έρευνα (Μαντζούκας, 2007).

3.4. Το ερευνητικό σχέδιο

Οι παράμετροι που αφορούν την μεντορική σχέση και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά μεταξύ τους υπάρχει αλληλεπίδραση, εκ της οποίας δημιουργείται ένα δυναμικό σύμπλεγμα. Αυτό το σύμπλεγμα της αλληλεπίδρασης επιδρά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, οι αντιστάσεις σε επίπεδο

εκπαιδευτικο-κοινωνικό, λειτουργούν διαμεσολαβητικά και επηρεάζουν τη Μεντορική Καθοδήγηση και το σχολικό κλίμα. Για αυτό άλλωστε ο σκοπός της έρευνας είναι μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών να αναδειχτεί αυτή η σχέση επίδρασης μεταξύ των μεταβλητών σε όλες τις διαστάσεις. Όπως μας υποδεικνύει το διάγραμμα, οι αντιστάσεις σε επίπεδο κοινωνικό και εκπαιδευτικό επιδρούν στην Μεντορική Καθοδήγηση και το σχολικό κλίμα, οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους.

Σχηματικά θα μπορούσαμε να αποδώσουμε τη σχέση αυτή με το τριπολικό-γνωσιακό σχήμα:



-Παιδαγωγική σχέση

Από μέντορα:

-Διαμαθητική σχέση

-Διδακτική σχέση

-Ρόλοι μέντορα

-Μαθησιακή σχέση

-Δεξιότητες επικοινωνίας

-Δεξιότητες εκπαιδευτικού

-Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

-Κριτήρια ελέγχου ποιότητας Από μαθητευόμενο εκπαιδευτικό:

-Επιδιωκόμενη ενηλικιότητα

-Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

Από εκπαιδευτικό σχεδιασμό:

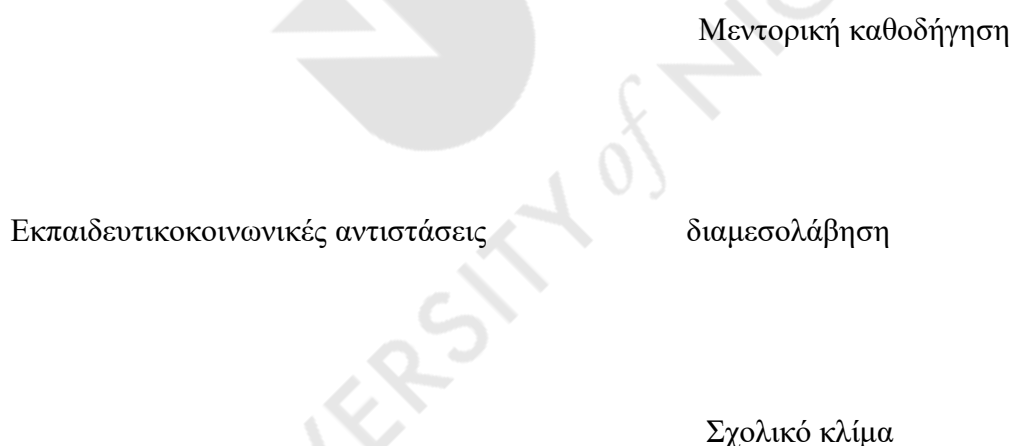
-Πορεία ενηλικιότητας

- Διάγνωση αναγκών

-Μαθησιακό συμβόλαιο -Κύκλος μάθησης κ.α.

Έτσι η διαμεσολαβητική μεταβλητή των κοινωνικό-εκπαιδευτικών αντιστάσεων, που προέρχεται: 1) από τον μέντορα (ρόλος, δεξιότητες επικοινωνίας, στοιχεία προσωπικότητας μέντορα) 2) από τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό (επιδιωκόμενη ενηλικιότητα, επαγγελματική-προσωπική ανάπτυξη) 3) από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό επιδρά στην Μεντορική Καθοδήγηση, που αφορά τη Μαθησιακή, Διδακτική, Παιδαγωγική Σχέση, τις δεξιότητες του μέντορα και τα κριτήρια ελέγχου ποιότητας όπως και στη μεταβλητή Σχολικό Κλίμα, που είναι απόρροια της διαμαθητικής σχέσης.

Η διαμεσολάβηση λειτουργεί ως αιτιολογικός παράγοντας της συμπεριφοράς, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα:



Διερευνούμε τη σχέση μεταξύ Μεντορικής Καθοδήγησης-σχολικού κλίματος όπως διαμορφώνεται από τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων. Αλλά σχέσεις προκύπτουν και μεταξύ εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων-Μεντορικής Καθοδήγησης και εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων-

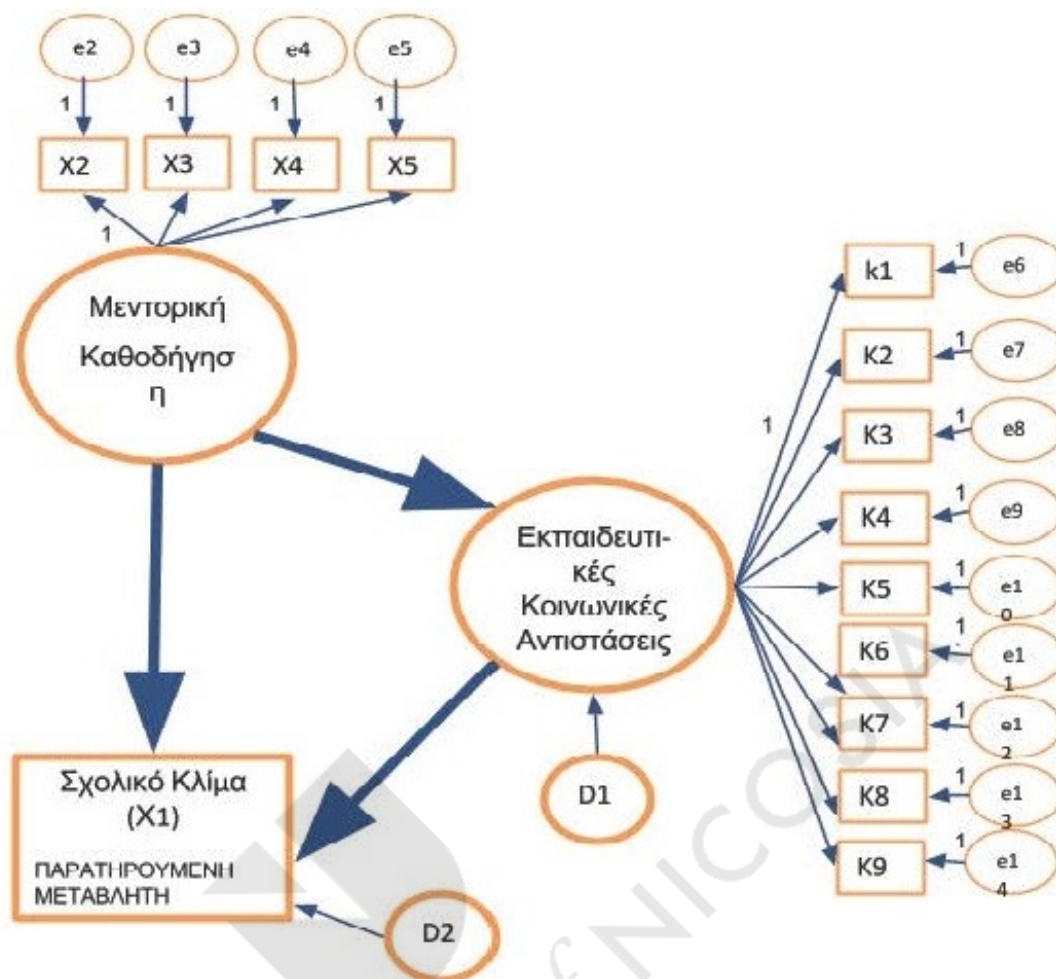
σχολικού κλίματος, οι οποίες απεικονίζονται με διαγράμματα συσχέτισης, όπως δείχνει το κάτωθι σχεδιάγραμμα:

Εκπαιδευτικοκοινωνικές αντιστάσεις ↔ Μεντορική καθοδήγηση

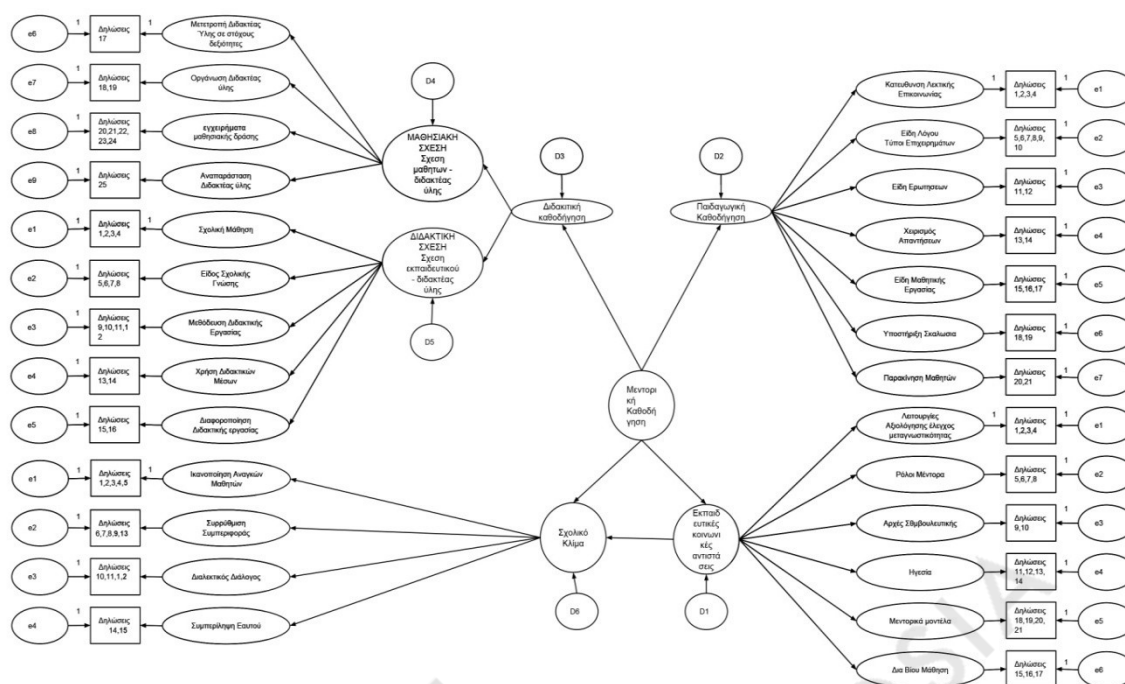
↔ Σχολικό κλίμα

3.5.Προτεινόμενο δομικό μοντέλο εξισώσεων & κυρίως μεταβλητές

Το Δομικό Μοντέλο Εξισώσεων (SEM), συμβατό με την ποσοτική έρευνα, ως στατιστική μέθοδος βοηθά στην ανακάλυψη λανθανουσών μεταβλητών με πολλαπλούς δείκτες, σε έρευνες κοινωνικές και εκπαιδευτικές. Μέσω του SEM ελέγχονται από πολλές οδούς αιτιοκρατικές θεωρίες, εκτιμάται η αμοιβαία επίδραση πολλών εξισώσεων, ενσωματώνονται λανθάνουσες μεταβλητές, ρυθμίζονται τα σφάλματα των μετρήσεων στις μεταβλητές πρόβλεψης κ.α. Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνούμε την μεντορική σχέση και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, που αλληλεπιδρούνται μεταξύ τους, ενώ οι εκπαιδευτικοκοινωνικές αντιστάσεις λειτουργούν διαμεσολαβητικά, επηρεάζοντας τη μεντορική καθοδήγηση και το σχολικό κλίμα. Έτσι, έχουμε το εξής τριπολικό-γνωσιακό σχήμα:



Η διαμεσολάβηση των κοινωνικό-εκπαιδευτικών αντιστάσεων 1) από τον μέντορα (ρόλος, προσωπικότητα, δεξιότητες επικοινωνίας) 2) από τον μαθητευόμενο εκπαιδευτικό (προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη, επιδιωκόμενη ενηλικιότητα) 3) από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό επιδρά στην Καθοδήγηση, δηλαδή τη Μαθησιακή, Παιδαγωγική, Διδακτική Σχέση, στις δεξιότητες του μέντορα και στα κριτήρια ελέγχου ποιότητας, όπως και στο σχολικό κλίμα, δηλαδή που προκύπτει από τη διαμαθητική σχέση. Για την υλοποίηση της SEM χρησιμοποιήθηκε η όγδοη έκδοση του λογισμικού Lisrel (Linear Structural Relationships) (Κυριακίδης, 2007) και η έκδοση της IBM.



*Τα D στους πρώτες τάξης παραγοντες απουσιάζουν λόγω της απλότητας του σχήματος

3.6. Ερευνητικά εργαλεία

Η ενότητα που ακολουθεί αναφέρεται στο σκοπό και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη.

3.6.1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με σχέση της Μεντορικής Καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος κάτω από την επίδραση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αντιστάσεων, οι οποίες διαμορφώνουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιείται αυτή η σχέση.

Προτιμάται το ερωτηματολόγιο, διότι ως ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει αναμφισβήτη αποτελέσματα. Παρέχει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν

αριθμητικά δεδομένα σε σύντομο χρονικό διάστημα, με μικρό κόστος, χωρίς να κρίνεται απαραίτητη η παρουσία του ερευνητή, ενώ είναι εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Gibbs, 2005).

Αναζητήθηκε από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ένα πρότυπο ερωτηματολόγιο για το συγκεκριμένο θέμα. Ανευρέθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια: 1) Organizational Climate Description Questionnaire, που περιέχει διαστάσεις όπως δέσμευση/μη δέσμευση, εμπόδια, εμπιστοσύνη, οικειότητα, επιφυλακτικότητα. 2) Campbell & Pritchard questionnaire for school climate, που συμπληρώνει νέες διαστάσεις όπως η επιβράβευση, η αυτονομία, οι κοινωνικές σχέσεις, η καινοτομία, η παρακίνηση, η υποστήριξη. 3) Tricket & Moosquestionnaire για το κλίμα της σχολικής τάξης, που περιλάμβανε διαστάσεις όπως εμπλοκή, ανταγωνισμός, καινοτομία, υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, σαφήνεια κανόνων. 4) School Level Environment Questionnaire, που αποτελείται από 56 στοιχεία διατεταγμένα σε οκτώ κλίμακες (υποστήριξη φοιτητών, συνεργασία, επαγγελματικό ενδιαφέρον, ελευθερία προσωπικού, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, καινοτομία, επάρκεια πόρων και πίεση εργασίας). 5) School Climate Questionnaire που εστιάζει στις διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών για το κλίμα. 6) Mentorship Pairing Questionnaire, που αφορά την ανίχνευση της διαδικασίας σύζευξης μέντορα-καθοδηγούμενου. 7) Evaluation Questionnaire for Mentors, που αφορά την εφαρμογή του μέντορινγκ και με ποιους τρόπους θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι μπορεί να βελτιωθεί. 8) OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) Teacher Questionnaire Version (MS-12-01), που αφορά δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες ενός ατόμου, την γνώση, την εμπειρογνωμοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά. Όμως, αυτά τα ερωτηματολόγια αφορούσαν επιμέρους ενέργειες και παραμέτρους του θέματος μας, ωστόσο τα λάβαμε υπόψη μας όταν κατασκευάσαμε το δικό μας

ερωτηματολόγιο με βάση τη θεωρία και τις παραμέτρους που εξετάζει η παρούσα έρευνα (σχολικό κλίμα, μεντορική καθοδήγηση, αντιστάσεις).

3.6.2.Πιλοτική έρευνα Αλλαγή δομής

Προκειμένου να είναι επιτυχής η διεξαγωγή μιας έρευνας, ιδίως όταν έχει μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, όπως η παρούσα έρευνα προκρίνεται να πραγματοποιείται μια πιλοτική έρευνα. Ουσιαστικά γίνεται μια δοκιμή του ερωτηματολογίου σε μικρότερο δείγμα σε σχέση με αυτό που έχει προγραμματιστεί. Μέσα από αυτό το ποσοστό του δείγματος διερευνούνται συγκεκριμένα ζητήματα, που πιθανόν να έχουν αντίκτυπο στα αποτελέσματα της έρευνας (Sincero , 2012).

Έτσι, η πιλοτική έρευνα συνέβαλε στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε αρχικά σε 40 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό έγινε μια προσπάθεια να εξακριβωθεί εάν:

- οι όροι που χρησιμοποιούνται είναι αντιληπτοί
- οι ερωτήσεις είναι σωστά διατυπωμένες
- αν οι οδηγίες είναι σαφείς
- αν το ερωτηματολόγιο είναι ιδιαιτέρως εκτενές και προκαλεί την

αδιαφορία, εκνευρισμό ή δυσφορία στους ερωτώμενους

Σε πρώτο στάδιο, διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια, αφού το συμπλήρωσαν, ακολούθησε προσωπική επαφή με τους ερωτώμενους με τη μορφή συνέντευξης. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις εξής ερωτήσεις:

1. Πόση ώρα χρειάστηκε περίπου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου;
2. Ήταν σαφείς οι οδηγίες;
3. Υπήρξαν ερωτήσεις ασαφείς ή αόριστες; Αν ναι, τότε ποιες ήταν αυτές και γιατί;
4. Είχατε αντίρρηση στο να απαντήσετε κάποιες από τις ερωτήσεις;
5. Ήταν η εμφάνιση του ερωτηματολογίου ευχάριστη;

Μετά τη λήψη και ανάλυση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας, μπορούν να εμφανιστούν τεχνικά ή άλλα ζητήματα ή προβλήματα. Το ερωτηματολόγιο λόγω αυτών των ζητημάτων μπορεί να χρειαστεί να αναθεωρηθεί ή ο τύπος της έρευνας να πρέπει να μετατραπεί. Αν πάλι δεν υπάρχουν προβλήματα ή αυτά είναι μικρά μπορεί να εκτελεστεί η έρευνα μεγάλης κλίμακας (Sincero, 2012).

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, ήταν ικανοποιητικά, οπότε κρίθηκε ότι δε θα χρειασθεί να γίνει καμία τροποποίηση στο ερωτηματολόγιο. Ο μέσος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ότι θα είναι τριάντα λεπτά (30').

3.6.3 Αξονες του ερευνητικού εργαλείου

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου 5βάθμιας κλίμακας Likert του τύπου (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ) και η επιλογή των απαντήσεων σε αυτές θα γίνει κυκλώνοντας την απάντηση που θα επιλέξει ο κάθε εκπαιδευτικός.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 87 δηλώσεις, ενώ προηγούνται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Αναφορικά με τη δόμηση του τελικού ερωτηματολογίου, αποτελείται από δύο κλίμακες, μια για το «τι γίνεται» , (το είναι) και μια για το «τι θα έπρεπε να γίνεται», (το δέον). Έτσι θα προκύψουν τα διλήμματα επιλογής και τα κριτήρια ελέγχου ποιότητας. Η κατηγοριοποίησή του έχει ως εξής:

1)Δηλώσεις σχετικά με την Μεντορική Καθοδήγηση, την παιδαγωγική και τη διδακτική. Στην Παιδαγωγική καθοδήγηση περιλαμβάνονται δηλώσεις για την κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας, δηλώσεις για τα είδη λόγου, τα είδη ερωτήσεων, τον χειρισμό απαντήσεων, τα είδη μαθητικής εργασίας. Στην διδακτική καθοδήγηση περιλαμβάνονται δηλώσεις για την σχολική μάθηση, τη μεθόδευση της διδακτικής εργασίας, τα είδη σχολικής γνώσης, τη χρήση διδακτικών μέσων, τη διαφοροποίηση της διδακτικής εργασίας (αφορούν τη σχέση εκπαιδευτικού-διδασκείας), όπως και δηλώσεις για την μετατροπή της διδασκείας ύλης σε στόχους-δεξιότητες, την αναπαράσταση της διδασκείας ύλης, τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης, την οργάνωση της διδασκείας ύλης (αφορούν τη σχέση μαθητή-διδασκείας ύλης).

2)Δηλώσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικο-κοινωνικές αντιστάσεις στη Μεντορική Καθοδήγηση, όπως λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας, δηλώσεις για τις αρχές συμβουλευτικής, τους ρόλους του μέντορα, την ηγεσία, τη δια βίου μάθηση, τα μοντερικά μοντέλα, τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού.

3) Δηλώσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα και τη Διαμαθητική σχέση, όπως η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, ο διαλεκτικός διάλογος, η συρρήθμιση της συμπεριφοράς, η συμπερίληψη του εαυτού.

3.6.4. Η συνέντευξη της έρευνας

Στον ερευνητικό σχεδιασμό μια ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης έρευνας κρίνεται ως άκρως σημαντικός ο προσδιορισμός του ερευνητικού εργαλείου, καθώς με αυτό θα γίνει η συλλογή των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων. Με το ερευνητικό εργαλείο θα καταγραφεί η υποκειμενική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών, πώς βιώνεται από τους συμμετέχοντες η Μεντορική Καθοδήγηση, τι πιστεύουν για το σχολικό κλίμα και πως οι αντιστάσεις επιδρούν σε αυτές τις δύο παραμέτρους (Μαντζούκας, 2007).

Ως κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων κρίθηκε η πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, που χρησιμοποιεί το διάλογο και την ενθάρρυνση (Sallee και συν., 2012). Αυτό ο τύπος συνέντευξης δεν έχει αυστηρή δομή και έτσι γίνεται επιτρεπτή η συμπερίληψη νέων στοιχείων που τυχόν αναδυθούν. Υπάρχει ένας αριθμός προκαθορισμένων ερωτήσεων, που λειτουργούν ως οδηγός, για να αποφευχθεί να βγει η ερευνήτρια εκτός θέματος. Αλλά μπορεί να αλλαχτεί η σειρά των ή να προστεθεί μια ερώτηση, αν κριθεί απαραίτητο. Μπορεί ακόμη και να προστεθεί ένα νέο θέμα, αν η συζήτηση πηγαίνει προς τα εκεί (Bryman, 2017 · Creswell, 2011). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι ανοικτού, διατυπωμένες με απλά λόγια και σαφήνεια, για να γίνονται από όλους κατανοητές. Διατυπώθηκαν έτσι ώστε να μετρήσουν αυτό που η έρευνα προτίθεται να μετρήσει (Bryman, 2017).

Ο οδηγός της συνέντευξης δόθηκε σε 10 εκπαιδευτικούς από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προηγήθηκε ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό της έρευνας, επιλύθηκαν κάποιες απορίες και με το πέρας της λήψης των συνεντεύξεων έγινε ανάλυση περιεχομένου (δηλαδή μονάδες ανάλυσης, θεματικές, κατηγορίες).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από τέσσερις άξονες. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Μεντορική Καθοδήγηση την παιδαγωγική και τη διδακτική στην παροχή του μεντορικού έργου. Ο δεύτερος άξονας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Διαμαθητική σχέση και πώς αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, ο τρίτος άξονας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές-κοινωνικές αντιστάσεις που συναντούν κατά την Μεντορική Καθοδήγηση τους, ο τέταρτος άξονας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων και της Μεντορικής Καθοδήγησης και των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων με το σχολικό κλίμα.

3.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία, Στάθμιση

Προϋπόθεση των έγκυρων ερευνητικών μελετών είναι η χρήση ερευνητικών εργαλείων τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια, σταθερότητα, μέσω της επαναληπτικότητας και της αναπαραγωγισιμότητας μιας σειράς μετρήσεων που οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα, στη συνοχή και στην ομοιογένεια ενός εργαλείου μέτρησης, καθώς και στο βαθμό που είναι απαλλαγμένο από το τυχαίο σφάλμα. Η εγκυρότητα αφορά στην εκτίμηση, του κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης μετράει

αυτό για το οποίο υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει και συνδέεται με την ύπαρξη του συστηματικού σφάλματος (Κουλάκογλου, 2013).

Το παράδειγμα του ρολογιού δύναται να αποσαφηνίσει τη σχέση μεταξύ εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Ένα ρολόι θεωρείται έγκυρο όταν δείχνει τη σωστή ώρα και αξιόπιστο όταν δείχνει σταθερά σωστή ώρα καθόλη τη διάρκεια λειτουργίας του. Ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί να έχει υψηλή αξιοπιστία αλλά σε μερικές περιπτώσεις μειωμένη εγκυρότητα. Για παράδειγμα το ρολόι που δείχνει σταθερά την ώρα κατά 10min πιο μπροστά είναι αξιόπιστο, αλλά όχι έγκυρο γιατί δεν δείχνει ποτέ τη σωστή ώρα. Συνεπώς ο βαθμός αξιοπιστίας ενός εργαλείου μέτρησης δε διασφαλίζει και το βαθμό εγκυρότητας του. Η προσεκτική δημιουργία του εργαλείου μέτρησης μπορεί να του προσδώσει υψηλή αξιοπιστία, αλλά είναι υποχρέωση του ερευνητή που θα το δομήσει να διασφαλίσει ταυτόχρονα και την εγκυρότητά του (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Αρχικά έγινε στάθμιση, όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Για την στάθμιση των ερωτηματολογίων της έρευνας εξετάζεται η δομική εγκυρότητα και για τις δύο εκδοχές των ερωτηματολογίων, τι γίνεται και τι θα έπρεπε να γίνεται και η ανάλυση της αξιοπιστίας, των ερωτηματολογίων, στην περίπτωση που τα αποτελέσματα της ανάλυσης εγκυρότητας θα είναι καλά. Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων ελέγχεται χρησιμοποιώντας την PrincipalComponentAnalysis ενώ η αξιοπιστία εξετάζεται χρησιμοποιώντας τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την πραγματοποίηση διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (PrincipalComponentanalysis) στις πέντε ενότητες του ερωτηματολογίου. Η παραγοντική ανάλυση ομαδοποιεί τις αλληλοσχετιζόμενες μεταβλητές σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων (Coefficient Display Format Sorted by Size: οργάνωση μεταβλητών βάση της φθίνουσας συνεισφοράς τους σε κάθε παράγοντα)

(Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Κατόπιν για να ελεγχθεί η εσωτερική συνάφεια των κλιμάκων θα χρησιμοποιήσουμε τον συντελεστή Cronbach's Alpha (συγκρίνει το άθροισμα των διακυμάνσεων όλων των ερωτήσεων με την διακύμανση κάθε ερώτησης χωριστά). Οι ερωτήσεις κάθε διάστασης αποτελούν ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης, το οποίο παράγει τα ίδια αποτελέσματα όταν επαναχρησιμοποιείται (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής είναι ένας δείκτης που φανερώνει κατά πόσο διαφορετικές προτάσεις μετρούν την ίδια έννοια (μεταβλητή) (Ουζούνη & Νανάκης, 2011).

Μετά την στάθμιση του ερωτηματολογίου θα εξεταστεί η επίδραση των χαρακτηριστικών του δείγματος στους κυρίως παράγοντες του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας παραμετρικά ή μη παραμετρικά τεστ ανάλογα με την κανονικότητα των δεδομένων. Αν τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή τότε χρησιμοποιούμε παραμετρικά test (anova, t-test κλπ, ενώ αν τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή τότε χρησιμοποιούμε μη παραμετρικά test (MannWhitney, KruskalWallis).

Αρχικά θα ελεγχθεί η σχέση των βασικών μεταβλητών μέσω ανάλυσης συσχέτισης (Pearson ή Spearman). Κατόπιν θα ελεγχθεί η επίδραση του φύλου στους παράγοντες του ερωτηματολογίου (t-test ή MannWhitney). Στη συνέχεια θα εξεταστεί η επίδραση της ηλικίας στους παράγοντες του ερωτηματολογίου (Anova ή KruskalWallis).

Επομένως η στάθμιση προκύπτει μέσω της Δομικής Εγκυρότητας (PCA έλεγχος) και της Συγκλίνουσας Εγκυρότητας (Pearson test) και δια της αξιοπιστίας (Cronbach's alpha). Το κριτήριο Kaiser είναι εντός της ανάλυσης PCA και σχετίζεται με το πλήθος των παραγόντων. Σύμφωνα με το κριτήριο του Kaiser αν οι τιμές είναι άνω του 0,5 τότε τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Σε υψηλές φορτίσεις των ερωτήσεων με τους παράγοντες που προκύπτουν, δεν απαιτείται αφαίρεση των ερωτήσεων από την ανάλυση. Μία έννοια ορίζεται λειτουργικά από τις φορτίσεις των παραγόντων. Οι φορτίσεις των παραγόντων είναι οι συσχετίσεις της μεταβλητής με έναν παράγοντα. Η ερμηνεία τους επέρχεται αφού μελετήσουμε τη διάταξη των υψηλών και χαμηλών φορτίσεων της κάθε μεταβλητής στους διάφορους παράγοντες, έχοντας υπόψη μας ότι όσο υψηλότερη είναι η φόρτιση, τόσο πιο θεμελιώδης είναι ο παράγοντας. Επιπλέον πρόβλημα σφαιρικότητας δεν παρατηρείται μεταξύ του $0,00 < 0,05$. (Κουλάκογλου, 2013).

Η Δομική Εγκυρότητα εξετάζει αν υπάρχουν παράγοντες εντός του ερωτηματολογίου, οι οποίες όμως έχουν εννοιολογική σύνδεση. Πρόκειται για το θεμελιώδες είδος εγκυρότητας στο οποίο βασίζονται όλες οι υπόλοιπες. Αναφέρεται στο κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης καλύπτει εννοιολογικά το εύρος της μεταβλητής που μετράει και αποτυπώνει τις ιδέες ενός θεωρητικού πλαισίου ή μαις θεωρίας. Αρχικά ορίζεται η έννοια που θα μετρηθεί και γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των διαστάσεων που συνθέτουν την προς μέτρηση μεταβλητή, ώστε να περιλαμβάνονται στις προτάσεις του εργαλείου μέτρησης που θα κατασκευασθεί. Εκείνο που έχει μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτού του είδους την εγκυρότητα είναι η σχέση των εννοιών με τις μετρήσεις. Η υποτιθέμενη ανεξαρτησία ανάμεσα στην έννοια και τη μέτρησή της βοηθά τους ερευνητές να εστιάζουν σε έναν διπλό στόχο: στην τελειοποίηση του ορισμού της έννοιας και στη βελτίωση του εργαλείου μέτρησης (Κουλάκογλου, 2013). Η θετική συσχέτιση των βαθμολογιών μεταξύ των εργαλείων μέτρησης επιβεβαιώνει τη συγκλίνουσα εγκυρότητα και εξασφαλίζει ότι το όργανο

μέτρησης που θα χρησιμοποιηθεί έχει εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ή δομική εγκυρότητα (Ουζούνη & Νανάκης, 2011).

Αναφορικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας, η υποκειμενικότητα της οποίας θεωρείται ότι κάνει την ποιοτική έρευνα να έχει χαμηλό βαθμό αξιοπιστίας, έγιναν οι εξής ενέργειες. Η εγκυρότητα διασφαλίστηκε από το ότι όλες οι επιλογές της ερευνήτριας χαρακτηρίζονταν από τη μεταξύ τους συμβατότητα. Δηλαδή επιλέχθηκε, προκειμένου για την σε βάθος διερεύνηση των απόψεων, η ποιοτική μέθοδος, που έχει ως συμβατό ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη, η οποία μετρούσε αυτό που ορίστηκε ότι θα μετρηθεί. Αντίστοιχα, το δείγμα ήταν μικρό, όπως απαιτεί η ποιοτική έρευνα για να μη χάνονται τα υποκειμενικά στοιχεία (Μαντζούκας, 2007 · Τσιώλης, 2014).

Ακόμη, οι ερωτήσεις δεν ήταν καθόλου κατευθυντικές, όπως κατευθυντική δεν ήταν και η ερευνήτρια. Η αξιοπιστία ενισχύθηκε από το ότι περιγράφηκαν βήμα προς βήμα όλες οι σχετικές με την έρευνα διαδικασίες, για να γίνεται κατανοητή από όλους τους αναγνώστες της, που θα έχουν τη δυνατότητα να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα μέσα από τα παρουσιαζόμενα στοιχεία (βασιμότητα και μεταβιβασιμότητα). Άλλο κριτήριο αξιοπιστίας είναι ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έλαβαν ταχυδρομικά την ερμηνεία των δεδομένων που λήφθηκαν από αυτούς, όπως και την τελική έκθεση, που περιείχε την καταγραφή των συμπερασμάτων που συνήχθησαν, ώστε αυτοί να τα μελετήσουν και επιβεβαιώσουν (ή αμφισβητήσουν) ότι αυτά προκύπτουν από τα λεγόμενα τους (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

3.8. Στατιστικά Εργαλεία

Αναφορικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία θα χρησιμοποιηθούν στατιστικά εργαλεία. Αυτά θα χρησιμοποιηθούν για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων και είναι :

- Οι αριθμητικές μέθοδοι σύνοψης δεδομένων (μέτρα περιγραφικής στατιστικής), όπως ο αριθμητικός μέσος, η τυπική απόκλιση
- Οι έλεγχοι υποθέσεων με τη χρήση της στατιστικής t για ανεξάρτητα δείγματα
- Οι έλεγχοι υποθέσεων με τη χρήση της μεθοδολογίας Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One Way ANOVA)
- Ο συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών του Pearson και η μήτρα συσχετίσεων μεταβλητών
- Ο έλεγχος εσωτερικής συνάφειας και αξιοπιστίας για την ομαδοποίηση μεταβλητών
- Η Παραγοντική Ανάλυση

Ο Μέσος όρος ή αλλιώς μέση τιμή του συνόλου των παρατηρήσεων μας αποτελεί το σπουδαιότερο και χρησιμότερο μέτρο της Στατιστικής και ορίζεται ως το άθροισμα των παρατηρήσεων δια του πλήθους αυτών. Είναι δηλαδή η μαθηματική πράξη ανεύρεσης της «μέσης απόστασης» ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους αριθμούς. Στη προκειμένη περίπτωση ο μέσος αριθμός είναι το πηλίκο της διαίρεσης του αθροίσματος δοθέντων αριθμών δια του πλήθους αυτών (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016).

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n)$$

Η τυπική απόκλιση (Ιωαννίδης, 2005) που ορίζεται ως η μέση απόκλιση των παρατηρήσεων μας από τον αριθμητικό μέσο και δίνεται από τη ρίζα του μαθηματικού τύπου:

$$s^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \mu)^2$$

Όσο μεγαλύτερες είναι οι αποστάσεις από τον μέσο όρο, τόσο μεγαλύτερη είναι η τυπική απόκλιση (Κουλάκογλου, 2013).

Όσον αφορά τον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα αυτός χρησιμοποιείται για τη σκιαγράφηση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις δυο διαφορετικών κατηγοριών υπο-δειγμάτων με βάση ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, μέσω ελέγχου διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών που συγκεντρώνουν αυτά σε ερωτήσεις που είτε προσδιορίζονται σαν αριθμητικές ή ιεραρχικές μεταβλητές. Η φόρμουλα του ελέγχου δίνεται από τον τύπο:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

Εν συνεχεία, για τη διενέργεια του έλεγχου υποθέσεων της διαφοράς των μέσων των δυο κατηγοριών τίθεται η μηδενική και την εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου

$H_0: \mu_0 = \mu_1$ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διάφορα στο μέσο όρο ανάμεσα στις δυο κατηγορίες δεδομένων

$H_1: \mu_0 \neq \mu_1$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διάφορα στο μέσο όρο ανάμεσα στις δυο κατηγορίες δεδομένων

Ο έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης εφαρμόζεται με λογική όμοια με αυτή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα με τη μόνη διαφορά ότι η μεταβλητή ή οποία ελέγχεται για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών απαρτίζεται από περισσότερες από δυο υπό-κατηγορίες. Ο έλεγχος υποθέσεων διεξάγεται μέσω της στατικής F. Ο συντελεστής συσχέτισης (r), ουσιαστικά καταδεικνύει αν υπάρχει κάποια σχέση (συσχέτιση) μεταξύ δυο μεταβλητών, αλλά και τη φύση αυτής, πως μεταβάλλεται μια μεταβλητή σε σχέση με τις μεταβολές μιας άλλης μεταβλητής (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Συγκεκριμένα:

- αν $r=1$ τέλεια θετική γραμμική συσχέτιση
- αν $r=-1$ τέλεια αρνητική γραμμική συσχέτιση
- αν $0 < r < 1$ θετική γραμμική συσχέτιση
- αν $-1 < r < 0$ αρνητική γραμμική συσχέτιση
- αν $r=0$ οι δυο μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες

Επιπρόσθετα :

- $0.75 \leq |r| \leq 1$ πολύ ισχυρή συσχέτιση
- $0.50 \leq |r| \leq 0.75$ ισχυρή συσχέτιση
- $0.30 \leq |r| \leq 0.50$ μέτρια συσχέτιση
- $0 \leq |r| \leq 0.30$ πολύ ασθενής συσχέτιση

Το μέγεθος της συσχέτισης υποδεικνύει την ισχύ, τον βαθμό της γραμμικής σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών. Αρνητική συσχέτιση σημαίνει ότι υψηλές τιμές της μιας μεταβλητής προκαλεί χαμηλές σε μια άλλη (Κουλάκογλου, 2013). Σε περιπτώσεις ομαδοποίησης ερωτήσεων για να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν ως αθροιστικές κλίμακες θα πρέπει να ελεγχθούν και ως προς την συνάφεια των μεταβλητών που τις συνθέτουν και την αξιοπιστία τους. Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας των κλιμάκων υπολογίζεται ο συντελεστής Cronbach's Alpha, που είναι και ο πιο κατάλληλος σε ότι αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου όπως είναι οι ερωτήσεις τις κλίμακας Likert. Ο δείκτης αυτός είναι ο αριθμητικός συντελεστής που αφορά την αξιοπιστία. Ο υπολογισμός του βασίζεται στην εσωτερική αξιοπιστία και σταθερότητα συγκρίνοντας το άθροισμα των διακυμάνσεων όλων των ερωτήσεων με την διακύμανση κάθε ερώτησης ξεχωριστά. Η μέτρηση αξιοπιστίας μας δίνει το ποσοστό διακύμανσης της τιμής και είναι η απόρροια της πραγματικής διαφοράς των τιμών. Αξιόπιστα εργαλεία εκφράζουν ρεαλιστικές εκτιμήσεις των χαρακτηριστικών του υποκειμένου, με την πραγματική διακύμανση να αποδίδεται στα σταθερά χαρακτηριστικά του υποκειμένου (Κουλάκογλου, 2013). Οι τιμές που παίρνει είναι από 0 έως 1 και χωρίζεται ως εξής ανάλογα με τις τιμές που παίρνει. Για να θεωρηθεί αποδεκτή η τιμή του Cronbach's alpha θα πρέπει να είναι $> 0,7$. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας (Ουζούνη & Νανάκης, 2011).

Τιμές συντελεστή Cronbach's Alpha

Τιμές	$<0,60$	$0,60-0,79$	$>0,80$
Συντελεστής	Καθόλου	Ικανοποιητικός	Πολύ

a Cronbach	ικανοποιητικός		ικανοποιητικός
-------------------	----------------	--	----------------

Η **παραγοντική ανάλυση** ως μια στατιστική τεχνική που ομαδοποιεί τις αλληλοσυσχετιζόμενες μεταβλητές σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων παρά το ότι στην ομαδοποίησή της λαμβάνει υπόψη της και το σφάλμα μέτρησης της κάθε μεταβλητής. Θα επιλέξουμε το Coefficient Display Format Sorted by Size όπου οι μεταβλητές οργανώνονται με βάση τη φθίνουσα συνεισφορά τους σε κάθε παράγοντα. (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Ο παράγοντας είναι μία διάσταση ή μια έννοια που συμπυκνώνει τις συσχετίσεις μεταξύ ορισμένων μεταβλητών.(Κουλάκογλου, 2013).Είναι αναγκαία η παραγοντική ανάλυση γιατί αναζητώνται σε ένα εργαλείο μέτρησης ομάδες προτάσεων που σχετίζονται εννοιολογικά αλλά και στατιστικά μεταξύ τους (Ουζούνη & Νανάκης, 2011).

Θα γίνει ομαδοποίηση των 25 εξαρτημένων μεταβλητών- ερωτήσεων χρησιμοποιώντας την παραγοντική ανάλυση με SPSS 20. Ο Δείκτης Kaiser – Meyer – Olkin αν είναι $> 0,5$ και ο Δείκτης Barulett's Tests of Sphericity < 0.001 πρόκειται να δείξουν υψηλή συσχέτιση επιβεβαιώνοντας την ορθότητα της μεθόδου. (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Με Post- Hoc Multiple Comparisons ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων και δια της μεθόδου Bonferroni θα εξεταστεί ποιες υποκατηγορίες διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους. (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Ο έλεγχος MannWhitney συγκρίνει δύο ομάδες ως προς μια ποσοτική μεταβλητή, το κριτήριο Bonferroni διορθώνει το αρχικό $\alpha=0.05$ ανάλογα με τον αριθμό των συγκρίσεων/ζευγαριών κατά την εκτέλεση των Post Hoc ελέγχων.

3.9. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων – Δεοντολογία

Κατά την ερευνητική διαδικασία λήφθηκαν υπόψη οι κανόνες δεοντολογίας. Προκειμένου για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ο ερευνητής ήλθε σε επαφή με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, προκειμένου να λάβει την απαιτούμενη άδεια, σύμφωνα με την δεοντολογία. Οι διευθυντές έλαβαν ενημέρωση για το σκοπό διεξαγωγής της έρευνας και τη χρήση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από αυτή (Creswell, 2011).

Σύμφωνα με τον Lyndgren (1968) η εκπαιδευτική έρευνα απαιτεί την εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, προκειμένου να διευκολυνθεί η διεξαγωγή της. Έτσι, η «εν επιγνώσει συγκατάθεση» των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν καίριας σημασίας. Δηλαδή όλοι οι συμμετέχοντες λαβαν δηλαδή γραπτή πληροφόρηση, που αναφερόταν στο σκοπό της παρούσας έρευνας, στη μεθοδολογία που ακολουθεί και στο ποια είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της. Ο λόγος αυτής της ενημέρωσης είναι να αποφασίσουν ελεύθερα για το αν ήθελαν να συμμετάσχουν (Bryman, 2017).

Γενικώς, η έρευνα τυγχάνει ευρείας αποδοχής από την πλευρά του ερωτώμενου πληθυσμού, λόγω της ευαισθησίας που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Έτσι, την ίδια ενημέρωση είχαν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Παράλληλα ενημερώθηκαν για το ότι τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμα και για το δικαίωμα να αποχωρήσουν, αν το επιθυμούν. Τέλος, ο ερευνητής έλυσε οποιεσδήποτε απορίες είχαν οι συμμετέχοντες για την έρευνα (Creswell, 2011).

Ακολούθησε η επιλογή ενός μέρους του δείγματος και διεξήχθη η πιλοτική έρευνα. Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας ξεκίνησε η διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία διήρκεσε από τις 1/2/2018

έως τις 1/9/2018 . Τα ερωτηματολόγια χωρίστηκαν και αριθμήθηκαν ανά σχολείο με αύξουσα σειρά. Το κάθε ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια επιστολή, που παρουσίαζε το σκοπό της έρευνας και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων.

Προκειμένου για τη διενέργεια της συνέντευξης η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους συμμετέχοντες και κανόνισε μαζί τους τον τόπο και το χρόνο συνάντησης, θέτοντας ως προτεραιότητα το δικό τους χρόνο και πού εκείνοι επιθυμούσαν να γίνει η διεξαγωγή της συνέντευξης. Η ερευνήτρια προσήλθε έγκαιρα στο ραντεβού, έλαβε τις συνεντεύξεις στον προκαθορισμένο χρόνο, που δεν υπερέβη τα 45 λεπτά και τις τοποθέτησε σε χωριστό φάκελο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Τόσο τα ερωτηματολόγια όσο και οι συνεντεύξεις υποβλήθηκαν σε επεξεργασία (στατιστική στην πρώτη περίπτωση και ανάλυση περιεχομένου στη δεύτερη περίπτωση). Στις συνεντεύξεις έγινε κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε θεματικές κατηγορίες για να συνδεθούν τα νοήματα και για να ερμηνευτούν (Μαντζούκας, 2007). Ακολούθησε η συγγραφή της τελικής έκθεσης.

3.10. Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Ο βαθμός ανταπόκρισης του δείγματος με αποστολή ερωτηματολογίου είναι πιο μικρός σε σχέση με τη χρησιμοποίηση συνεντευκτή/ών. Φυσικά, δεν μπορούσε να εκτιμηθεί ποια χαρακτηριστικά ή φόβους ή κωλύματα έχουν αυτοί που αποφάσισαν να μη συμμετάσχουν στην έρευνα. Στο βαθμό ανταπόκρισης οφείλεται η μεγαλύτερη χρονική καθυστέρηση μέχρι να συγκεντρωθεί όλο το δείγμα. Σημειώνεται ότι απαιτήθηκε μεγάλο χρονικό διάστημα για τη συλλογή των δεδομένων, περίπου 7 μήνες. Επιπρόσθετα, υπήρχε έλλειψη ανθρωπίνων πόρων, που

θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην όλη διαδικασία, την οποία έφερε σε πέρας η γράφουσα ερευνήτρια.

Ακόμη, υπάρχει συχνά μια συνειδητή ή μη συνειδητή πρόθεση των συμμετεχόντων να εξωραΐζουν την εικόνα που δίνουν με τις απαντήσεις τους και η πιθανότητα οι απαντήσεις για τις εκπαιδευτικές πρακτικές να υπόκεινται σε υποκειμενική κρίση και να είναι επηρεασμένες από τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, άρα μπορεί να μην εφαρμόζονται όλες οι διαστάσεις του μέντορινγκ σε αυτό το βαθμό.

3.11. Σύνοψη

Χρησιμοποιήθηκαν από κοινού και οι τρεις μέθοδοι έρευνας (Αναλυτική/Εμπειρική, Ερμηνευτική, Διαλεκτική), ενώ ως είδος έρευνας κατάλληλο για την διερεύνηση της διαμεσολάβησης των κοινωνικο-εκπαιδευτικών αντιστάσεων πάνω στη σχέση Καθοδήγηση-Σχολικό κλίμα, κρίθηκε η μικτή μεθοδολογία, της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.

Το είδος της ποσοτικής έρευνας, που στοχεύει στην επαλήθευση ή διάψευση των υποθέσεων και στην ανάδειξη των αιτιών και της κανονικότητας, ανήκει στο μεταθετικιστικό θεωρητικό παράδειγμα (βασισμένο στην αντικειμενικότητα και αμεροληψία) και το είδος της ποιοτικής έρευνας στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα (βασίζεται στην αλληλεπίδραση ερευνητή-συμμετεχόντων και στην επαληθευσιμότητα και υποκειμενικότητα). Ως τρίτο θεωρητικό παράδειγμα χρησιμοποιήσαμε το μετασχηματιστικό, που βασίζεται στη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμετεχόντων και ερευνητή. Θεωρεί δε ότι οι αξίες γίνονται ρητές ύστερα από την πραγμάτωση διλημμάτων. Ως δείγμα της έρευνας επιλέξαμε με τυχαία δειγματοληψία τον αριθμό των 632 εκπαιδευτικών. Για την ποιοτική έρευνα

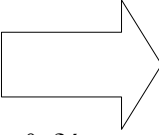
επελέγησαν 10 εκπαιδευτικοί. Αφού σχεδιάσαμε το ερευνητικό σχέδιο, επιλέξαμε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο για την ποσοτική μέθοδο και την ημιδομημένη συνέντευξη για την ποιοτική μέθοδο. Παρουσιάσαμε τη δόμηση του ερωτηματολογίου, αναφερθήκαμε στο ζήτημα της εγκυρότητας και αξιοπιστίας και αναλύσαμε λεπτομερώς τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, που ακολουθήσαμε όπως και τους βασικούς κανόνες δεοντολογίας που τηρήσαμε.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται μια συγκεντρωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ως οδηγός αξιοποιείται η σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων. Σκοπός μας ο έλεγχος της βασικής υπόθεσης της έρευνας, που διατυπώσαμε στην αρχή της διδακτορικής διατριβής. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά με τη βοήθεια πινάκων και διαγραμμάτων, αναδεικνύοντας τα σπουδαιότερα σημεία των δεδομένων και των διασυνδέσεών τους με τη μέγιστη δυνατή σαφήνεια και ακρίβεια. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από την πλευρά της «αντικειμενικής ματιάς», με τη χρήση του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από την πλευρά της «υποκειμενικής κτήσης», με τη χρήση της συνέντευξης. Το κεφάλαιο κλείνει με τον μεταξύ τους συσχετισμό.

Με σκοπό τη συγκεκριμενοποίηση των παραπάνω, κατασκευάσαμε πίνακα συσχέτισης μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων, των ερευνητικών εργαλείων και των προϊόντων επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερευνητικά εργαλεία	Προϊόντα επεξεργασίας δεδομένων
 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση της μεντορικής καθοδήγησης και του σχολικού κλίματος υπό την επίδραση των κοινωνικών – εκπαιδευτικών αντιστάσεων.		

Πρώτη Φάση: «Αντικειμενική ματιά των αντιλήψεων»		
A1. Ποιος ο βαθμός εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου και ποιος ο βαθμός αξιοπιστίας του;	Ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> • Παράγοντες ερωτηματολογίου • Cronbachalphaερωτηματολογίου και παραγόντων
A2. Ποιος είναι ο βαθμός μέτρησης των εκπαιδευτικών-κοινωνικών αντιστάσεων;	Ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> • Μέτρηση εκπαιδευτικών – κοινωνικών αντιστάσεων
A3. Πώς σχετίζεται ο βαθμός μέτρησης του «δέοντος» και του «γίγνεσθαι» στις εκπαιδευτικο – κοινωνικές αντιστάσεις, «Τι προκρίνεται έναντι ποιου»;	Ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> • Συσχετίσεις, προκρίσεις στους παράγοντες
A4. Ποιος είναι ο βαθμός μέτρησης της μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής;	Ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> • Μέτρηση μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής
A5. Πώς σχετίζεται ο βαθμός μέτρησης του «δέοντος» και του «γίγνεσθαι» στη μεντορική καθοδήγηση, «Τι προκρίνεται έναντι ποιου»;	Ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> • Συσχετίσεις και προκρίσεις στους παράγοντες
A6. Ποιος είναι ο βαθμός μέτρησης του σχολικού κλίματος;	Ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> • Μέτρηση σχολικού κλίματος

A7. Πώς σχετίζεται ο βαθμός μέτρησης του «δέοντος» (τι θα έπρεπε να γίνεται) και του «είναι»(τι γίνεται πραγματικά) στο σχολικό κλίμα, «Τι προκρίνεται έναντι ποιου»	Ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> Συσχετίσεις προκρίσεις στους παράγοντες
A8. Ποια είναι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικο – κοινωνικών αντιστάσεων, μεντορικής καθοδήγησης και σχολικού κλίματος	Ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> Μοντέλα σχέσεων
Δεύτερη Φάση: «Υποκειμενική κτήση των αντιλήψεων»		
B1. Πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί τις εκπαιδευτικο – κοινωνικές αντιστάσεις, τη μεντορική καθοδήγηση, και το σχολικό κλίμα: «Τι προκρίνουν έναντι ποιου» και «πώς σταθμίζουν συμφέροντα των εμπλεκομένων»;	Συνέντευξη	<ul style="list-style-type: none"> Μονάδες ανάλυσης Κατηγορίες Θεματικές ενότητες Ανάλυση Περιεχομένου
Τρίτη Φάση «Συσχετισμός αντιλήψεων «αντικειμενικής ματιάς» και «υποκειμενικής κτήσης»		
Γ1. Πώς σχετίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών «αντικειμενικής ματιάς» και «υποκειμενικής κτήσης»: Εκτιμήσεις, προκρίσεις, «στάθμιση συμφερόντων» εμπλεκομένων;	Ερωτηματολόγιο και Συνέντευξη	Πίνακας ομοιοτήτων διαφορών

A. «Αντικειμενική ματιά» αντιλήψεων εκπαιδευτικών

(Πρώτη φάση της έρευνας)

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

4.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Απάντηση στο Α1 ερευνητικό ερώτημα:

Στην παρούσα ενότητα εξετάστηκε αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε η αξιοπιστία των ενοτήτων του ερωτηματολογίου για κάθε διάσταση ξεχωριστά. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Τιμές του δείκτη άνω του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές ενώ τιμές πάνω από 0,5 θεωρούνται αποδεκτές (Churchill & Peter, 1984). Στους πίνακες 1, 2, 3 και 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Οι πολύ χαμηλές τιμές σε κάποιες περιπτώσεις πιθανόν να οφείλονται στον μικρό αριθμό ερωτήσεων στην αντίστοιχη διάσταση.

Πίνακας 1

Εκπαιδευτικό-κοινωνικές αντιστάσεις

	Τι γίνεται τώρα Cronbach's alpha	Τι θα έπρεπε να γίνεται Cronbach's alpha	N
• Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας	0,983	0,954	4
• Ρόλοι του μέντορα	0,926	0,932	4
• Αρχές Συμβουλευτικής	0,775	0,898	2
• Ηγεσία	0,944	0,957	4
• Μεντορικά Μοντέλα	0,917	0,939	4
• Δια βίου μάθηση (επιδιωκόμενη ενηλικιότητα, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη)	0,937	0,953	3
• Δεξιότητες εκπαιδευτικού	0,977	0,976	6

Πίνακας 2

Σχέση Εκπαιδευτικού - μαθητών

	Τι γίνεται τώρα Cronbach's alpha	Τι θα έπρεπε να γίνεται Cronbach's alpha	N
• Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	0,068	0,401	4
• Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	0,833	0,549	6
• Είδη ερωτήσεων	0,958	0,934	2
• Χειρισμός απαντήσεων	0,925	0,774	2
• Είδη μαθητικής εργασίας	0,145	-0,64	3
• Υποστήριξη / σκαλωσιά	-0,613	-0,878	2
• Παρακίνηση μαθητών	-1,467	-0,752	2

Πίνακας 3

Σχέση εκπαιδευτικού – διδακτέας ύλης & Σχέση μαθητών – διδακτέας ύλης

	Τι γίνεται τώρα Cronbach's alpha	Τι θα έπρεπε να γίνεται Cronbach's alpha	N
• Σχολική μάθηση	0,427	-0,344	4
• Είδος σχολικής γνώσης	0,832	0,371	4
• Μεθόδευση διδακτικής εργασίας	0,963	0,874	4
• Χρήση διδακτικών μέσων	-2,578	-1,192	2
• Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	-0,624	-0,539	2
• Μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες	1
• Οργάνωση διδακτέας ύλης	-0,39	-0,051	2
• Εγχειρήματα μαθησιακής δράσης	0,954	0,955	5
• Αναπαράσταση διδακτέας ύλης	1

Πίνακας 4

Σχέση μαθητών με μαθητές

	Τι γίνεται		N
	τώρα Cronbach's alpha	Τι θα έπρεπε να γίνεται Cronbach's alpha	
• Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	0,954	0,754	4
• Συρρύθμιση συμπεριφοράς	0,627	0,063	5
• Διαλεκτικός διάλογος	0,818	0,708	3
• Συμπερίληψη εαυτού	0,974	0,922	2

Για την διερεύνηση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η συγκλίνουσα εγκυρότητα. Η συγκλίνουσα εγκυρότητα αναφέρεται στο αν οι ερωτήσεις μιας διάστασης σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την διάσταση αυτή (Nunnally & Bernstein, 1994). Στην περίπτωση που οι φορτίσεις των ερωτήσεων είναι πάνω από 0,5 και ιδανικά πάνω από 0,7 τότε έχουμε ισχυρές αποδείξεις για την ισχύ της συγκλίνουσας εγκυρότητας (Hair et al., 1998). Στην συγκεκριμένη έρευνα η χαμηλότερη φόρτιση ήταν 0,041. Στην πλειοψηφία τους οι ερωτήσεις είχαν φορτίσεις πάνω 0,7 (Πίνακες 5 & 6). Για τον σκοπό αυτό εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των κλιμάκων χρησιμοποιώντας τον δείκτη συσχέτισης του Pearson.

Πίνακας 5

Συσχετίσεις

	Λειτουργίες αξιολόγησης για τον	Ρόλοι του μέντορα	Αρχές Συμβουλευτικής	Ηγεσία	Μεντορικά Μοντέλα	Δια βίου μάθηση (επιδιωκόμενη)	Δεξιότητες εκπαιδευτικού	Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	Είδη ερωτήσεων	Χειρισμός απαντήσεων	Είδη μαθητικής εργασίας	Υποστήριξη / σκαλωσιά	Παρακίνηση μαθητών
Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της	1	,754	,769	,893	,746	,821	,829	-,247**	,722	,716	,781	,580**	,041	,150**

μεταγνωστικότ														
ητας														
Ρόλοι του	,754	1	,860	,804	,825	,872	,870	-,42	,742	,588	,663	,52	,20	-,08
μέντορα	**		**	**	**	**	**	6**	**	**	**	2**	5**	3*
Αρχές	,769	,860		,841	,774	,877	,847	-,37	,731	,611	,678	,55	,25	,12
Συμβουλευτική	**	**	1	**	**	**	**	8**	**	**	**	1**	8**	5**
ς														
Ηγεσία	,893	,804	,841		,789	,893	,889	-,26	,756	,776	,769	,63	,12	,21
	**	**	**	1	**	**	**	7**	**	**	**	1**	8**	0**
Μεντορικά	,746	,825	,774	,789		,843	,882	-,44	,803	,688	,801	,55	,32	,03
Μοντέλα	**	**	**	**	1	**	**	3**	**	**	**	4**	2**	6
Δια βίου	,821	,872	,877	,893	,843		,918	-,33	,851	,749	,774	,71	,28	,14
μάθηση	**	**	**	**	**	1	**	1**	**	**	**	9**	4**	3**
Δεξιότητες	,829	,870	,847	,889	,882	,918		-,35	,835	,714	,808	,67	,23	,02
εκπαιδευτικού	**	**	**	**	**	**	1	6**	**	**	**	6**	7**	6
Κατεύθυνση														
λεκτικής	-,24	-,42	-,37	-,26	-,44	-,33	-,35	1	-,28	-,20	-,28	,03	,00	,23
επικοινωνίας	7**	6**	8**	7**	3**	1**	6**		7**	8**	4**	8	2	1**
Είδη λόγου,														
τύποι	,722	,742	,731	,756	,803	,851	,835	-,28		,736	,787	,75	,33	,16
επιχειρημάτων	**	**	**	**	**	**	**	7**	1	**	**	6**	1**	6**
Είδη	,716	,588	,611	,776	,688	,749	,714	-,20	,736		,828	,64	,19	,25
ερωτήσεων	**	**	**	**	**	**	**	8**	**	1	**	1**	1**	0**
Χειρισμός	,781	,663	,678	,769	,801	,774	,808	-,28	,787	,828		,68	,29	,17
απαντήσεων	**	**	**	**	**	**	**	4**	**	**	1	7**	9**	0**
Είδη μαθητικής	,580	,522	,551	,631	,554	,719	,676		,756	,641	,687		,45	,29
εργασίας	**	**	**	**	**	**	**	,038	**	**	**	1	3**	4**
Υποστήριξη /		,205	,258	,128	,322	,284	,237		,331	,191	,299	,45		,34
σκαλωσιά	,041	**	**	**	**	**	**	,002	**	**	**	3**	1	7**
Παρακίνηση	,150	-,08	,125	,210		,143	,026	,231	,166	,250	,170	,29	,34	1
μαθητών	**	3*	**	**	,036	**	**	**	**	**	**	4**	7**	
Σχολική	,724	,588	,645	,700	,588	,698	,704	-,10	,691	,634	,755	,71	,23	,25
μάθηση	**	**	**	**	**	**	**	2*	**	**	**	8**	5**	4**
Είδος σχολικής	,698	,542	,629	,689	,722	,716	,699	-,16	,755	,772	,847	,69	,33	,33
γνώσης	**	**	**	**	**	**	**	1**	**	**	**	2**	3**	6**
Μεθόδευση														
διδακτικής	,826	,750	,770	,852	,811	,859	,882	-,23	,872	,802	,823	,73	,23	,17
εργασίας	**	**	**	**	**	**	**	3**	**	**	**	4**	3**	7**
Χρήση														
διδακτικών	,073	,200	,225	,115	,355	,261	,262	-,02	,383	,142	,251	,35	,65	,47
μέσων	**	**	**	**	**	**	**	1	**	**	**	2**	4**	2**
Διαφοροποίηση														
διδακτικής	,578	,477	,563	,624	,563	,634	,636	-,10	,624	,499	,531	,62	,34	,32
εργασίας	**	**	**	**	**	**	**	2*	**	**	**	9**	2**	2**
Μετατροπή														
διδακτέας ύλης	,752	,634	,648	,846	,674	,763	,757	-,17	,724	,739	,717	,63	,09	,21
σε στόχους-	**	**	**	**	**	**	**	6**	**	**	**	3**	9*	4**
δεξιότητες														
Οργάνωση	,269	,393	,289	,301	,553	,331	,421	-,17	,468	,236	,321	,33	,28	-,00
διδακτέας ύλης	**	**	**	**	**	**	**	6**	**	**	**	5**	2**	4
Εγχειρήματα														
μαθησιακής	,757	,842	,794	,848	,827	,863	,912	-,32	,853	,726	,752	,69	,23	,07
δράσης	**	**	**	**	**	**	**	0**	**	**	**	0**	0**	1
Αναπαράσταση	,594	,770	,630	,613	,725	,676	,771	-,35	,744	,511	,589	,53	,17	-,08
διδακτέας ύλης	**	**	**	**	**	**	**	3**	**	**	**	0**	7**	2*
Ικανοποίηση	,708	,776	,769	,792	,808	,818	,875	-,28	,855	,712	,732	,64	,29	,15

αναγκών	**	**	**	**	**	**	**	2**	**	**	**	7**	4**	8**
μαθητών														
Συρρύθμιση	,648	,731	,731	,756	,806	,763	,783	,28	,759	,711	,735	,60	,30	,24
συμπεριφοράς	**	**	**	**	**	**	**	2**	**	**	**	3**	4**	7**
Διαλεκτικός	,732	,749	,720	,816	,828	,828	,835	,29	,811	,756	,755	,67	,27	,19
διάλογος	**	**	**	**	**	**	**	7**	**	**	**	3**	6**	6**
Συμπερίληψη	,669	,807	,749	,739	,813	,801	,855	,31	,851	,615	,680	,61	,27	,05
εαυτού	**	**	**	**	**	**	**	0**	**	**	**	9**	7**	0

Πίνακας 6

Συσχετίσεις

	Σχολική μάθηση	Είδος σχολικής γνώσης	Μεθόδευση διδακτικής εργασίας	Χρήση διδακτικών μέσων	Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	Μετατροπή διδακτέας ύλης σε	Οργάνωση διδακτέας ύλης	Εγχειρήματα μαθησιακής δράσης	Αναπαράσταση διδακτέας ύλης	Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	Συρρύθμιση συμπεριφοράς	Διαλεκτικός διάλογος	Συμπερίληψη εαυτού
Λειτουργίες													
αξιολόγησης													
για τον έλεγχο	,724	,698*	,826*	,073	,578	,752*	,269*	,757*	,594*	,708*	,648*	,732*	,669*
της	**	*	*		**	*	*	*	*	*	*	*	*
μεταγνωστικότ													
ητας													
Ρόλοι του	,588	,542*	,750*	,200	,477	,634*	,393*	,842*	,770*	,776*	,731*	,749*	,807*
μέντορα	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Αρχές													
Συμβουλευτική	,645	,629*	,770*	,225	,563	,648*	,289*	,794*	,630*	,769*	,731*	,720*	,749*
ς	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Ηγεσία	,700	,689*	,852*	,115	,624	,846*	,301*	,848*	,613*	,792*	,756*	,816*	,739*
	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Μεντορικά	,588	,722*	,811*	,355	,563	,674*	,553*	,827*	,725*	,808*	,806*	,828*	,813*
Μοντέλα	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Δια βίου	,698	,716*	,859*	,261	,634	,763*	,331*	,863*	,676*	,818*	,763*	,828*	,801*
μάθηση	**	*	*	**	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Δεξιότητες	,704	,699*	,882*	,262	,636	,757*	,421*	,912*	,771*	,875*	,783*	,835*	,855*
εκπαιδευτικού	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Κατεύθυνση													
λεκτικής	,10	,16	,23	,02	,10	,17	,17	,32	,35	,28	,28	,29	,310
επικοινωνίας	2*	1**	3**	1	2*	6**	6**	0**	3**	2**	2**	7**	**
Είδη λόγου,													
τύποι	,691	,755*	,872*	,383	,624	,724*	,468*	,853*	,744*	,855*	,759*	,811*	,851*
	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
επιχειρημάτων													
Είδη	,634	,772*	,802*	,142	,499	,739*	,236*	,726*	,511*	,712*	,711*	,756*	,615*
	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
ερωτήσεων													
Χειρισμός	,755	,847*	,823*	,251	,531	,717*	,321*	,752*	,589*	,732*	,735*	,755*	,680*
απαντήσεων	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*

Είδη μαθητικής	,718	,692*	,734*	,352	,629	,633*	,335*	,690*	,530*	,647*	,603*	,673*	,619*
εργασίας	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Υποστήριξη /	,235	,333*	,233*	,654	,342	,099*	,282*	,230*	,177*	,294*	,304*	,276*	,277*
σκαλωσιά	**	*	*	**	**		*	*	*	*	*	*	*
Παρακίνηση	,254	,336*	,177*	,472	,322	,214*	-,00		-,08	,158*	,247*	,196*	
μαθητών	**	*	*	**	**	*	4	,071	2*	*	*	*	,050
Σχολική	1	,790*	,739*	,281	,607	,651*	,233*	,673*	,502*	,658*	,601*	,646*	,615*
μάθηση		*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Είδος σχολικής	,790		,794*	,352	,603	,657*	,329*	,666*	,490*	,709*	,682*	,735*	,678*
γνώσης	**	1	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Μεθόδευση													
διδασκικής	,739	,794*		,256	,657	,828*	,421*	,904*	,738*	,878*	,771*	,875*	,821*
εργασίας	**	*	1	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*
Χρήση													
διδασκικών	,281	,352*	,256*		,422	,088*	,484*	,287*	,288*	,337*	,385*	,349*	,325*
μέσων	**	*	*	1	**		*	*	*	*	*	*	*
Διαφοροποίηση													
η διδακτικής	,607	,603*	,657*	,422		,593*	,526*	,633*	,455*	,598*	,552*	,657*	,561*
εργασίας	**	*	*	**	1	*	*	*	*	*	*	*	*
Μετατροπή													
διδασκείας ύλης	,651	,657*	,828*	,088	,593		,233*	,824*	,593*	,747*	,650*	,771*	,676*
σε στόχους-	**	*	*	*	**	1	*	*	*	*	*	*	*
δεξιότητες													
Οργάνωση	,233	,329*	,421*	,484	,526	,233*		,442*	,516*	,415*	,446*	,476*	,469*
διδασκείας ύλης	**	*	*	**	**	*	1	*	*	*	*	*	*
Εγχειρίδια													
μαθησιακής	,673	,666*	,904*	,287	,633	,824*	,442*		,832*	,902*	,793*	,874*	,873*
δράσης	**	*	*	**	**	*	*	1	*	*	*	*	*
Αναπαράσταση	,502	,490*	,738*	,288	,455	,593*	,516*	,832*		,771*	,653*	,708*	,773*
διδασκείας ύλης	**	*	*	**	**	*	*	*	1	*	*	*	*
Ικανοποίηση													
αναγκών	,658	,709*	,878*	,337	,598	,747*	,415*	,902*	,771*		,824*	,839*	,906*
μαθητών	**	*	*	**	**	*	*	*	*	1	*	*	*
Συρρήθμιση	,601	,682*	,771*	,385	,552	,650*	,446*	,793*	,653*	,824*		,857*	,814*
συμπεριφοράς	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	1	*	*
Διαλεκτικός	,646	,735*	,875*	,349	,657	,771*	,476*	,874*	,708*	,839*	,857*		,824*
διάλογος	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	1	*
Συμπερίληψη	,615	,678*	,821*	,325	,561	,676*	,469*	,873*	,773*	,906*	,814*	,824*	
εαυτού	**	*	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*	1

4.2.Μέτρηση των εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων, συσχετίσεις μεταξύ «δέοντος» και «γίνεσθαι» και προκρίσεις «Τι προκρίνεται έναντι ποιου».

Απάντηση στα Α2 και Α3 ερευνητικά ερωτήματα:

Πίνακας 7

Διαφορές μεταξύ του τι «γίνεται» και «τι θα έπρεπε να γίνεται» ως προς τις εκπαιδευτικο – κοινωνικές αντιστάσεις

	Θα έπρεπε να					
	Γίνεται		γίνεται		Z	p
	M	TA	M	TA		
• Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητα	3,73	1,03	4,80	,51	-18,994	,000
• Ρόλοι του μέντορα	3,56	,86	4,80	,48	-21,233	,000
• Αρχές Συμβουλευτικής	3,50	,85	4,83	,49	-21,486	,000
• Ηγεσία	3,68	,93	4,85	,46	-20,254	,000
• Μεντορικά Μοντέλα	3,72	,87	4,83	,46	-21,314	,000
• Δια βίου μάθηση	3,58	,93	4,82	,47	-20,744	,000
• Δεξιότητες εκπαιδευτικού	3,74	,98	4,85	,46	-19,946	,000

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζονται τώρα σε σημαντικό βαθμό οι λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας ($M=3,73$, $TA=1,03$), οι ρόλοι του μέντορα ($M=3,56$, $TA=,86$), οι αρχές συμβουλευτικής ($M=3,50$, $TA=,85$), η ηγεσία ($M=3,68$, $TA=,93$), τα μεντορικά μοντέλα ($M=3,72$, $TA=,87$), η δια βίου μάθηση ($M=3,58$, $TA=,93$) και οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M=3,74$, $TA=,98$). Ακόμα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται σε πολύ σημαντικό βαθμό οι λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας ($M=4,80$, $TA=0,51$), οι ρόλοι του μέντορα ($M=4,80$, $TA=,48$), οι αρχές συμβουλευτικής ($M=4,83$, $TA=,49$), η ηγεσία ($M=4,85$, $TA=,46$), τα μεντορικά μοντέλα ($M=4,83$, $TA=,46$), η δια βίου μάθηση ($M=4,82$, $TA=,47$) και οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M=4,85$, $TA=,46$). Σε όλες τις περιπτώσεις για τις διαστάσεις των εκπαιδευτικο – κοινωνικών αντιστάσεων

προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του «τι εφαρμόζεται» αυτή την στιγμή και «τι θα έπρεπε να εφαρμόζεται» ($p < 0.001$).

Πίνακας 8

Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις εκπαιδευτικο – κοινωνικές αντιστάσεις

		Φύλο					
		Ανδρας		Γυναίκα			
		M	TA	M	TA	U	p
Γίνεται							
•	Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας	3,81	1,17	3,69	,95	39316,500	,034
•	Ρόλοι του μέντορα	3,56	1,02	3,56	,77	40413,500	,116
•	Αρχές Συμβουλευτικής	3,51	,93	3,50	,81	41294,500	,239
•	Ηγεσία	3,69	1,07	3,67	,86	42079,500	,429
•	Μεντορικά Μοντέλα	3,77	,97	3,70	,82	39313,500	,037
•	Δια βίου μάθηση	3,59	1,00	3,58	,90	40831,500	,167
•	Δεξιότητες εκπαιδευτικού	3,77	1,11	3,73	,91	41458,500	,277
Θα έπρεπε να γίνεται							
•	Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας	4,89	,35	4,76	,57	39502,500	,006
•	Ρόλοι του μέντορα	4,88	,32	4,77	,53	38762,500	,003

• Αρχές Συμβουλευτικής	4,91	,28	4,79	,56	40073,500	,012
• Ηγεσία	4,90	,36	4,82	,50	41048,500	,069
• Μεντορικά Μοντέλα	4,90	,33	4,79	,51	40091,500	,019
• Δια βίου μάθηση	4,88	,34	4,80	,52	41260,500	,101
• Δεξιότητες εκπαιδευτικού	4,90	,34	4,82	,51	41046,500	,056

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι άνδρες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των γυναικών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή οι λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας ($M_A = 3,81$, $TA_A = 1,17$ vs $M_\Gamma = 3,69$, $TA_\Gamma = ,95$, $U = 39613,5$, $p = 0,034$) και τα Μεντορικά Μοντέλα. Επιπλέον οι άνδρες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των γυναικών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο οι λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας ($M_A = 4,89$, $TA_A = 0,35$ vs $M_\Gamma = 4,76$, $TA_\Gamma = ,57$, $U = 39502,5$, $p = 0,006$), οι ρόλοι του μέντορα ($M_A = 4,88$, $TA_A = 0,32$ vs $M_\Gamma = 4,77$, $TA_\Gamma = 0,53$, $U = ,38762,5$ $p = 0,003$), οι αρχές συμβουλευτικής ($M_A = 4,91$, $TA_A = 0,28$ vs $M_\Gamma = 4,79$, $TA_\Gamma = 0,56$, $U = 40073,5$, $p = 0,012$) και τα μεντορικά μοντέλα ($M_A = 4,90$, $TA_A = 0,33$ vs $M_\Gamma = 4,79$, $TA_\Gamma = 0,51$, $U = 40091,5$, $p = 0,019$).

Πίνακας 9

Διαφορές μεταξύ των περιοχών των σχολείων ως προς τις εκπαιδευτικο – κοινωνικές αντιστάσεις

Περιοχή σχολείου								
Αγροτική		Ημιαστική		Αστική		X ² (2)	p	
M	TA	M	TA	M	TA			

Γίνεται

• Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας	3,57	1,06	3,70	,99	3,82	1,04	6,692	,035
• Ρόλοι του μέντορα	3,50	,89	3,61	,81	3,54	,88	1,252	,535
• Αρχές Συμβουλευτικής	3,60	,97	3,49	,74	3,47	,87	7,121	,028
• Ηγεσία	3,60	,92	3,77	,84	3,64	1,00	2,198	,333
• Μεντορικά Μοντέλα	3,55	,98	3,75	,75	3,78	,89	5,391	,067
• Δια βίου μάθηση	3,51	,98	3,63	,82	3,58	,99	,522	,770
• Δεξιότητες εκπαιδευτικού	3,60	1,00	3,81	,88	3,75	1,03	2,664	,264
Θα έπρεπε να γίνεται								
• Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας	4,71	,65	4,82	,42	4,82	,51	14,065	,001
• Ρόλοι του μέντορα	4,75	,61	4,82	,39	4,81	,47	7,487	,024
• Αρχές Συμβουλευτικής	4,79	,60	4,88	,36	4,81	,52	1,981	,371
• Ηγεσία	4,76	,61	4,90	,35	4,84	,44	17,814	,000
• Μεντορικά Μοντέλα	4,72	,64	4,88	,36	4,84	,43	9,217	,010
• Δια βίου μάθηση	4,71	,64	4,87	,38	4,84	,44	8,695	,013
• Δεξιότητες εκπαιδευτικού	4,71	,66	4,93	,34	4,84	,42	18,832	,000

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών περιοχών που βρίσκονται τα σχολεία για τις διάφορες διαστάσεις των εκπαιδευτικο – κοινωνικών αντιστάσεων ($p < 0.05$). Για την διερεύνηση ποιες περιοχές διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκαν Posthoc έλεγχοι MannWhitney χρησιμοποιώντας το κριτήριο του Bonferroni (το νέο επίπεδο σημαντικότητας είναι

το 1/3 του $\alpha = 0,05$ ή λαμβάνοντας το 3 πλαίσιο του αρχικού p , στην συγκεκριμένη περίπτωση το SPSS22.0 υπολογίζει άμεσα το τριπλάσιο του p). Από τους posthoc ελέγχους προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των περιοχών για τις λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας που εφαρμόζονται τώρα (Γράφημα 1, Παράρτημα). Ακόμα οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των ημιαστικών περιοχών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή οι αρχές της συμβουλευτικής ($M_A = 3,60$, $TA_A = 0,97$ vs $M_H = 3,49$, $TA_H = 0,74$, $p = 0,030$) (Γράφημα 2, Παράρτημα). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται οι λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας ($M_{A_{γρ.}} = 4,71$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,65$ vs $M_A = 4,82$, $TA_A = 0,051$, $p = 0,001$, Γράφημα 3, Παράρτημα), οι ρόλοι του μέντορα ($M_{A_{γρ.}} = 4,75$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,61$ vs $M_A = 4,81$, $TA_A = 0,47$, $p = 0,040$, Γράφημα 4, Παράρτημα), η ηγεσία ($M_{A_{γρ.}} = 4,76$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,61$ vs $M_A = 4,84$, $TA_A = 0,44$, $p = 0,005$, Γράφημα 5, Παράρτημα), η δια βίου μάθηση ($M_{A_{γρ.}} = 4,71$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,64$ vs $M_A = 4,84$, $TA_A = 0,44$, $p = 0,020$, Γράφημα 7, Παράρτημα) και οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M_{A_{γρ.}} = 4,71$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,66$ vs $M_A = 4,84$, $TA_A = 0,42$, $p = 0,041$, Γράφημα 8, Παράρτημα). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η ηγεσία ($M_{A_{γρ.}} = 4,76$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,61$ vs $M_H = 4,90$, $TA_H = 0,35$, $p = 0,000$ Γράφημα 5, Παράρτημα), τα μεντορικά μοντέλα ($M_{A_{γρ.}} = 4,72$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,64$ vs $M_H = 4,88$, $TA_H = 0,36$, $p = 0,008$ Γράφημα 6, Παράρτημα), η δια βίου μάθηση ($M_{A_{γρ.}} = 4,71$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,64$ vs $M_H = 4,87$, $TA_H = 0,38$, $p = 0,023$, Γράφημα 7, Παράρτημα), οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M_{A_{γρ.}} = 4,71$, $TA_{A_{γρ.}} = 0,66$ vs $M_H = 4,93$,

$TA_H = 0,34$, $p = 0,000$ (Γράφημα 8, Παράρτημα). Τέλος οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αστικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M_A = 4,84$, $TA_A = 0,42$ vs $M_H = 4,93$, $TA_H = 0,34$, $p = 0,037$ Γράφημα 8, Παράρτημα).

Πίνακας 10

Διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς τις εκπαιδευτικο – κοινωνικές αντιστάσεις

		Χρόνια υπηρεσίας						X ² (2)	p
		1-6		7-20		>20			
		M	TA	M	TA	M	TA		
Γίνεται									
•	Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας	3,65	,76	3,84	,98	3,64	1,26	4,307	,116
•	Ρόλοι του μέντορα	3,49	,69	3,70	,72	3,42	1,12	9,963	,007
•	Αρχές Συμβουλευτικής	3,54	,70	3,61	,76	3,31	1,04	8,920	,012
•	Ηγεσία	3,64	,69	3,83	,87	3,49	1,15	12,638	,002
•	Μεντορικά Μοντέλα	3,52	,71	3,93	,76	3,60	1,07	29,774	,000
•	Δια βίου μάθηση	3,49	,78	3,73	,82	3,45	1,16	10,619	,005
•	Δεξιότητες εκπαιδευτικού	3,61	,76	3,91	,89	3,61	1,22	15,071	,001

Θα έπρεπε να γίνεται

• Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας	4,77	,48	4,85	,41	4,76	,67	4,886	,087
• Ρόλοι του μέντορα	4,78	,44	4,86	,35	4,74	,65	9,300	,010
• Αρχές Συμβουλευτική	4,79	,46	4,91	,36	4,75	,65	17,197	,000
• Ηγεσία	4,82	,42	4,93	,28	4,75	,65	21,019	,000
• Μεντορικά Μοντέλα	4,78	,44	4,91	,26	4,75	,66	15,726	,000
• Δια βίου μάθηση	4,77	,45	4,91	,29	4,75	,65	18,751	,000
• Δεξιότητες εκπαιδευτικού	4,83	,44	4,92	,25	4,74	,66	9,289	,010

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών για τις διάφορες διαστάσεις των εκπαιδευτικο – κοινωνικών αντιστάσεων ($p < 0.05$). Για την διερεύνηση ποιες κατηγορίες διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκαν Posthoc έλεγχοι MannWhitney χρησιμοποιώντας το κριτήριο του Bonferroni (το νέο επίπεδο σημαντικότητας είναι το $1/3$ του $\alpha = 0,05$ ή λαμβάνοντας το 3 πλαίσιο του αρχικού p , στην συγκεκριμένη περίπτωση το SPSS22.0 υπολογίζει άμεσα το τριπλάσιο του p). Από τους posthoc ελέγχους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή οι ρόλοι του μέντορα ($M_{1-6} = 3,49$, $TA_{1-6} = 0,69$ vs $M_{7-20} = 3,70$, $TA_{7-20} = 0,72$, $p = 0,011$, Γράφημα 9, Παράρτημα), η ηγεσία ($M_{1-6} = 3,64$, $TA_{1-6} = 0,69$ vs $M_{7-20} = 3,83$, $TA_{7-20} = 0,87$, $p = 0,028$ Γράφημα 11, Παράρτημα), τα μεντορικά μοντέλα ($M_{1-6} = 3,52$, $TA_{1-6} = 0,71$ vs $M_{7-20} = 3,93$, $TA_{7-20} = 0,76$, $p = 0,000$ Γράφημα 12, Παράρτημα), η δια βίου

μάθηση ($M_{1-6}=3,49$, $TA_{1-6}=0,78$ vs $M_{7-20}=3,73$, $TA_{7-20}=0,82$, $p=0,005$ Γράφημα 13, Παράρτημα) και οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M_{1-6}=3,61$, $TA_{1-6}=0,76$ vs $M_{7-20}=3,91$, $TA_{7-20}=0,89$, $p=0,001$ Γράφημα 14, Παράρτημα). Ακόμα οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή οι αρχές συμβουλευτικής ($M_{>20}=3,31$, $TA_{>20}=1,04$ vs $M_{7-20}=3,61$, $TA_{7-20}=0,76$, $p=0,009$ Γράφημα 10, Παράρτημα), η ηγεσία ($M_{>20}=3,49$, $TA_{>20}=1,15$ vs $M_{7-20}=3,83$, $TA_{7-20}=0,87$, $p=0,004$ Γράφημα 11, Παράρτημα), τα μεντορικά μοντέλα ($M_{>20}=3,60$, $TA_{>20}=1,07$ vs $M_{7-20}=3,93$, $TA_{7-20}=0,76$, $p=0,000$ Γράφημα 12, Παράρτημα) και οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M_{>20}=3,61$, $TA_{>20}=1,22$ vs $M_{7-20}=3,91$, $TA_{7-20}=0,89$, $p=0,049$ Γράφημα 14, Παράρτημα). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται οι ρόλοι του μέντορα ($M_{1-6}=4,78$, $TA_{1-6}=0,44$ vs $M_{7-20}=4,86$, $TA_{7-20}=0,35$, $p=0,011$, Γράφημα 15, Παράρτημα), οι αρχές συμβουλευτικής ($M_{1-6}=4,79$, $TA_{1-6}=0,46$ vs $M_{7-20}=4,91$, $TA_{7-20}=0,36$, $p=0,000$, Γράφημα 16, Παράρτημα), η ηγεσία ($M_{1-6}=4,82$, $TA_{1-6}=0,42$ vs $M_{7-20}=4,93$, $TA_{7-20}=0,28$, $p=0,000$, Γράφημα 17, Παράρτημα), τα μεντορικά μοντέλα ($M_{1-6}=4,78$, $TA_{1-6}=0,44$ vs $M_{7-20}=4,91$, $TA_{7-20}=0,26$, $p=0,000$, Γράφημα 18, Παράρτημα), η δια βίου μάθηση ($M_{1-6}=4,77$, $TA_{1-6}=0,45$ vs $M_{7-20}=4,91$, $TA_{7-20}=0,29$, $p=0,000$, Γράφημα 19, Παράρτημα) και οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M_{1-6}=4,83$, $TA_{1-6}=0,44$ vs $M_{7-20}=4,92$, $TA_{7-20}=0,25$, $p=0,027$, Γράφημα 20, Παράρτημα). Βρέθηκε ακόμα οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($M_{>20}=4,74$, $TA_{>20}=0,66$ vs $M_{7-20}=4,92$, $TA_{7-20}=0,25$, $p=$

0,042, Γράφημα 20, Παράρτημα) και η ηγεσία ($M_{>20} = 4,75$, $TA_{>20} = 0,65$ vs $M_{7-20} = 4,93$, $TA_{7-20} = 0,28$, $p = 0,015$, Γράφημα 17, Παράρτημα). Τέλος οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1-6 έτη αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται οι ρόλοι του μέντορα ($M_{>20} = 4,74$, $TA_{>20} = 0,65$ vs $M_{1-6} = 4,78$, $TA_{1-6} = 0,44$, $p = 0,047$, Γράφημα 15, Παράρτημα).

4.3. Μέτρηση της Μεντορικής Καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής, συσχετίσεις μεταξύ «δέοντος» και «γίγνεσθαι» και προκρίσεις, «Τι προκρίνεται έναντι ποιου».

Απάντηση στα Α4 και Α5 ερευνητικά ερωτήματα

Πίνακας 11

Διαφορές μεταξύ του «τι γίνεται» και «τι θα έπρεπε να γίνεται» ως προς την μέτρηση της μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής

		Θα έπρεπε να					
		Γίνεται		γίνεται			
		M	TA	M	TA	z	p
•	Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	3,04	,39	2,75	,44	-14,198	,000
•	Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	3,80	,63	4,62	,32	-19,917	,000
•	Είδη ερωτήσεων	3,73	,88	4,89	,36	-19,705	,000
•	Χειρισμός απαντήσεων	3,88	,84	4,90	,36	-19,112	,000
•	Είδη μαθητικής εργασίας	3,42	,53	3,74	,35	-11,317	,000
•	Υποστήριξη / σκαλωσιά	3,31	,56	3,13	,39	-6,889	,000

• Παρακίνηση μαθητών	3,18	,41	3,14	,30	-2,626	,009
• Σχολική μάθηση	3,57	,46	4,11	,30	-18,012	,000
• Είδος σχολικής γνώσης	3,85	,65	4,53	,31	-17,972	,000
• Μεθόδευση διδακτικής εργασίας	3,88	,88	4,88	,36	-19,088	,000
• Χρήση διδακτικών μέσων	3,23	,39	3,16	,34	-4,705	,000
• Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	3,37	,57	3,97	,48	-17,932	,000
• Μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες	3,86	,86	4,87	,44	-19,419	,000
• Οργάνωση διδακτέας ύλης	3,57	,54	3,99	,60	-12,587	,000
• Εγχειρήματα μαθησιακής δράσης	3,83	,82	4,89	,35	-20,772	,000
• Αναπαράσταση διδακτέας ύλης	3,80	,82	4,89	,39	-19,997	,000

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζονται τώρα σε μέτριο βαθμό η Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας ($M = 3,04$, $TA = 0,39$), τα είδη μαθητικής εργασίας ($M = 3,42$, $TA = 0,53$), η υποστήριξη / σκαλωσιά ($M = 3,31$, $TA = 0,56$), η παρακίνηση μαθητών ($M = 3,18$, $TA = 0,41$), η χρήση διδακτικών μέσων ($M = 3,23$, $TA = 0,39$) και η διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας ($M = 3,37$, $TA = 0,57$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζονται τώρα σε σημαντικό βαθμό τα είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων ($M = 3,80$, $TA = 0,63$), τα είδη ερωτήσεων ($M = 3,73$, $TA = 0,88$), ο χειρισμός απαντήσεων ($M = 3,88$, $TA = 0,84$), η σχολική μάθηση ($M = 3,57$, $TA = 0,46$), το είδος σχολικής γνώσης ($M = 3,85$, $TA = 0,65$), η μεθόδευση διδακτικής εργασίας ($M = 3,88$, TA

=0,88), η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες ($M = 3,86$, $TA = 0,86$), η οργάνωση διδακτέας ύλης ($M = 3,57$, $TA = 0,54$), τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης ($M = 3,83$, $TA = 0,82$) και η αναπαράσταση διδακτέας ύλης ($M = 3,80$, $TA = 0,82$). Ακόμα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε μέτριο βαθμό ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται η κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας ($M = 2,75$, $TA = 0,44$), η υποστήριξη / σκαλωσιά ($M = 3,13$, $TA = 0,39$), η παρακίνηση μαθητών ($M = 3,14$, $TA = 0,30$) και η χρήση διδακτικών μέσων ($M = 3,16$, $TA = 0,34$). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικό βαθμό ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται τα Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων ($M = 4,62$, $TA = 0,32$), τα είδη ερωτήσεων ($M = 4,89$, $TA = 0,36$), τον χειρισμό απαντήσεων ($M = 4,90$, $TA = 0,36$), τα είδη μαθητικής εργασίας ($M = 3,74$, $TA = 0,35$), η σχολική μάθηση ($M = 4,11$, $TA = 0,30$), το είδος σχολικής γνώσης ($M = 4,53$, $TA = 0,31$), η μεθόδευση διδακτικής εργασίας ($M = 4,88$, $TA = 0,36$), η διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας ($M = 3,97$, $TA = 0,48$), η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους ($M = 4,87$, $TA = 0,44$), η οργάνωση διδακτέας ύλης ($M = 3,99$, $TA = 0,60$), τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης ($M = 4,89$, $TA = 0,35$) και η αναπαράσταση διδακτέας ύλης ($M = 4,89$, $TA = 0,39$).

Σε όλες τις περιπτώσεις για τις διαστάσεις της μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του τι εφαρμόζεται αυτή την στιγμή και τι θα έπρεπε να εφαρμόζεται ($p < 0.001$). Μάλιστα σχεδόν σε όλες τις διαστάσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι εφαρμόζονται τώρα. Μοναδικές εξαιρέσεις η κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας, η υποστήριξη / σκαλωσιά, η παρακίνηση μαθητών και η χρήση διδακτικών μέσων. Σε αυτές τις διαστάσεις οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται από ότι θα εφαρμόζονται τώρα.

Πίνακας 12

Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την μέτρηση της μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής

		Φύλο				U	p
		Ανδρας		Γυναίκα			
		M	TA	M	TA		
Γίνεται							
• Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	3,04	,39	3,04	,39	43330,500	,835	
• Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	3,86	,65	3,77	,61	39772,500	,062	
• Είδη ερωτήσεων	3,75	,96	3,72	,83	42914,500	,680	
• Χειρισμός απαντήσεων	3,93	,92	3,85	,80	40154,500	,080	
• Είδη μαθητικής εργασίας	3,39	,57	3,44	,50	41977,500	,392	
• Υποστήριξη / σκαλωσιά	3,16	,60	3,39	,52	33512,500	,000	
• Παρακίνηση μαθητών	3,10	,35	3,22	,43	35546,500	,000	
• Σχολική μάθηση	3,58	,51	3,56	,44	39978,500	,073	
• Είδος σχολικής γνώσης	3,91	,73	3,82	,60	38502,500	,012	
• Μεθόδευση διδακτικής εργασίας	3,91	,97	3,87	,83	41732,500	,326	
• Χρήση διδακτικών μέσων	3,14	,37	3,27	,39	35731,500	,000	
• Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	3,39	,59	3,36	,56	42150,500	,420	

• Μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες	3,81	,97	3,88	,80	42212,500	,442
• Οργάνωση διδακτέας ύλης	3,59	,55	3,56	,54	42538,500	,552
• Εγχειρήματα μαθησιακής δράσης	3,80	,96	3,84	,75	43552,500	,919
• Αναπαράσταση διδακτέας ύλης	3,81	,89	3,80	,79	43045,500	,719

Θα έπρεπε να γίνεται

• Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	2,73	,40	2,77	,46	42560,500	,631
• Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	4,58	,28	4,64	,34	35741,500	,000
• Είδη ερωτήσεων	4,89	,34	4,88	,38	42837,500	,534
• Χειρισμός απαντήσεων	4,90	,34	4,90	,37	43393,500	,871
• Είδη μαθητικής εργασίας	3,71	,29	3,75	,37	40392,500	,092
• Υποστήριξη / σκαλωσιά	3,07	,34	3,16	,42	39279,500	,007
• Παρακίνηση μαθητών	3,12	,22	3,15	,33	42095,500	,373
• Σχολική μάθηση	4,08	,27	4,13	,32	39296,500	,034
• Είδος σχολικής γνώσης	4,54	,26	4,52	,33	43082,500	,814
• Μεθόδευση διδακτικής εργασίας	4,90	,31	4,87	,39	42435,500	,387
• Χρήση διδακτικών μέσων	3,13	,29	3,17	,36	40943,500	,114
• Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	4,03	,53	3,94	,45	37144,500	,002

• Μετατροπή διδασκτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες	4,83	,51	4,88	,40	42659,500	,427
• Οργάνωση διδασκτέας ύλης	3,93	,58	4,02	,60	39511,500	,050
• Εγχειρίδια μαθησιακής δράσης	4,88	,35	4,90	,35	42404,500	,369
• Αναπαράσταση διδασκτέας ύλης	4,90	,33	4,88	,42	43066,500	,649

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι άνδρες αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των γυναικών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η υποστήριξη / σκαλωσιά ($M_A = 3,16$, $TA_A = 0,60$ vs $M_\Gamma = 3,39$, $TA_\Gamma = 0,52$, $U = 33512,5$, $p = 0,000$), η παρακίνηση μαθητών ($M_A = 3,10$, $TA_A = 0,35$ vs $M_\Gamma = 3,22$, $TA_\Gamma = 0,43$, $U = 35546$, $p = 0,000$) και η χρήση διδακτικών ($M_A = 3,14$, $TA_A = 0,37$ vs $M_\Gamma = 3,27$, $TA_\Gamma = 0,39$, $U = 35731,5$, $p = 0,000$). Από την άλλη οι άνδρες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των γυναικών ότι εφαρμόζεται αυτή την στιγμή το είδος της σχολικής γνώσης ($M_A = 3,91$, $TA_A = 0,73$ vs $M_\Gamma = 3,82$, $TA_\Gamma = 0,60$, $U = 38502,5$, $p = 0,012$). Επιλέον οι άνδρες αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των γυναικών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται τα Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων ($M_A = 4,58$, $TA_A = 0,28$ vs $M_\Gamma = 4,64$, $TA_\Gamma = 0,34$, $U = 35741,50$, $p = 0,000$), η υποστήριξη / σκαλωσιά ($M_A = 3,07$, $TA_A = 0,34$ vs $M_\Gamma = 3,16$, $TA_\Gamma = 0,42$, $U = 39279,5$, $p = 0,007$), η σχολική μάθηση ($M_A = 4,08$, $TA_A = 0,27$ vs $M_\Gamma = 4,13$, $TA_\Gamma = 0,32$, $U = 39296,5$, $p = 0,034$) και η οργάνωση διδασκτέας ύλης ($M_A = 3,93$, $TA_A = 0,58$ vs $M_\Gamma = 4,02$, $TA_\Gamma = 0,60$, $U = 39511,5$, $p = 0,050$). Τέλος οι άνδρες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των γυναικών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η

διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας ($M_A = 4,03$, $TA_A = 0,53$ vs $M_\Gamma = 3,94$, $TA_\Gamma = 0,45$, $U = 37144,50$, $p = 0,002$).

Πίνακας 13

Διαφορές μεταξύ των περιοχών των σχολείων ως προς την μέτρηση της μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής

		ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ							
		Αγροτική		Ημιαστική		Αστική		X ² (2)	p
		M	TA	M	TA	M	TA		
Γίνεται									
•	Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	3,05	,41	2,96	,40	3,09	,37	11,108	,004
•	Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	3,63	,69	3,84	,59	3,84	,62	8,560	,014
•	Είδη ερωτήσεων	3,55	,94	3,75	,89	3,79	,83	3,677	,159
•	Χειρισμός απαντήσεων	3,70	,92	3,88	,76	3,95	,85	4,774	,092
•	Είδη μαθητικής εργασίας	3,32	,50	3,43	,46	3,46	,57	2,526	,283
•	Υποστήριξη / σκαλωσιά	3,33	,53	3,23	,56	3,36	,57	8,507	,014
•	Παρακίνηση μαθητών	3,27	,36	3,05	,35	3,24	,45	33,967	,000
•	Σχολική μάθηση	3,50	,39	3,52	,48	3,62	,48	15,859	,000
•	Είδος σχολικής γνώσης	3,76	,73	3,81	,63	3,92	,62	7,349	,025
•	Μεθοδευση διδακτικής εργασίας	3,67	,96	3,90	,86	3,95	,84	6,759	,034
•	Χρήση διδακτικών μέσων	3,25	,34	3,13	,32	3,29	,44	27,635	,000

• Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	3,32	,51	3,36	,54	3,40	,61	3,369	,186
• Μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες	3,57	,95	3,92	,77	3,93	,86	13,505	,001
• Οργάνωση διδακτέας ύλης	3,34	,49	3,62	,52	3,63	,55	27,715	,000
• Εγχειρήματα μαθησιακής δράσης	3,60	,92	3,94	,78	3,84	,80	12,713	,002
• Αναπαράσταση διδακτέας ύλης	3,48	,96	3,94	,76	3,84	,77	23,438	,000
Θα έπρεπε να γίνεται								
• Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	2,80	,55	2,74	,36	2,75	,44	,838	,658
• Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	4,51	,48	4,67	,23	4,63	,29	11,561	,003
• Είδη ερωτήσεων	4,68	,62	4,90	,30	4,96	,20	54,468	,000
• Χειρισμός απαντήσεων	4,75	,61	4,98	,14	4,91	,31	26,509	,000
• Είδη μαθητικής εργασίας	3,76	,57	3,73	,31	3,74	,23	5,148	,076
• Υποστήριξη / σκαλωσιά	3,16	,40	3,14	,39	3,11	,39	1,553	,460
• Παρακίνηση μαθητών	3,17	,38	3,13	,25	3,13	,29	3,622	,164
• Σχολική μάθηση	4,02	,42	4,17	,18	4,11	,30	12,442	,002
• Είδος σχολικής γνώσης	4,44	,43	4,55	,22	4,55	,30	1,766	,414
• Μεθόδευση διδακτικής εργασίας	4,77	,57	4,96	,19	4,87	,33	23,141	,000
• Χρήση διδακτικών μέσων	3,18	,27	3,10	,26	3,18	,40	11,372	,003

• Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	3,89	,52	4,00	,46	3,99	,48	3,963	,138
• Μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες	4,67	,67	4,90	,38	4,92	,32	32,438	,000
• Οργάνωση διδακτέας ύλης	3,90	,52	3,99	,51	4,03	,67	2,709	,258
• Εγχειρήματα μαθησιακής δράσης	4,75	,61	4,93	,23	4,92	,24	15,591	,000
• Αναπαράσταση διδακτέας ύλης	4,70	,66	4,95	,21	4,91	,30	26,663	,000

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών περιοχών που βρίσκονται τα σχολεία για τις διάφορες διαστάσεις της μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής ($p < 0.05$). Για την διερεύνηση ποιες περιοχές διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκαν Posthoc έλεγχοι MannWhitney χρησιμοποιώντας το κριτήριο του Bonferroni (το νέο επίπεδο σημαντικότητας είναι το $1/3$ του $\alpha = 0,05$ ή λαμβάνοντας το 3 πλαίσιο του αρχικού p , στην συγκεκριμένη περίπτωση το SPSS22.0 υπολογίζει άμεσα το τριπλάσιο του p). Από τους posthoc ελέγχους προέκυψε οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των ημιαστικών περιοχών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας ($M_A = 3,09$, $TA_A = 0,37$ vs $M_H = 2,96$, $TA_H = 0,40$, $p = 0,003$, Γράφημα 21, Παράρτημα), η υποστήριξη / σκαλωσιά ($M_A = 3,36$, $TA_A = 0,57$ vs $M_H = 3,23$, $TA_H = 0,56$, $p = 0,013$, Γράφημα 23, Παράρτημα), η παρακίνηση μαθητών ($M_A = 3,24$, $TA_A = 0,45$ vs $M_H = 3,05$, $TA_H = 0,35$, $p = 0,000$, Γράφημα 24, Παράρτημα), η σχολική μάθηση ($M_A = 3,62$, $TA_A = 0,48$ vs $M_H = 3,52$, $TA_H = 0,48$, $p = 0,003$, Γράφημα 25, Παράρτημα) και η χρήση διδακτικών μέσων ($M_A = 3,29$, $TA_A = 0,44$ vs $M_H = 3,13$, $TA_H = 0,32$, $p = 0,000$, Γράφημα 28, Παράρτημα). Ακόμα οι

εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή τα είδη λόγου, τύποι επιχειρήσεων ($M_A = 3,84$, $TA_A = 0,62$ vs $M_{Aγρ.} = 3,63$, $TA_{Aγρ.} = 0,69$, $p = 0,035$, Γράφημα 22, Παράρτημα), η μεθοδόδευση διδακτικής εργασίας ($M_A = 3,95$, $TA_A = 0,84$ vs $M_{Aγρ.} = 3,67$, $TA_{Aγρ.} = 0,96$, $p = 0,032$, Γράφημα 27, Παράρτημα), η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες ($M_A = 3,93$, $TA_A = 0,86$ vs $M_{Aγρ.} = 3,57$, $TA_{Aγρ.} = 0,95$, $p = 0,001$, Γράφημα 29, Παράρτημα), η οργάνωση διδακτέας ύλης ($M_A = 3,63$, $TA_A = 0,55$ vs $M_{Aγρ.} = 3,34$, $TA_{Aγρ.} = 0,49$, $p = 0,000$, Γράφημα 30, Παράρτημα) και η αναπαράσταση διδακτέας ύλης ($M_A = 3,84$, $TA_A = 0,77$ vs $M_{Aγρ.} = 3,48$, $TA_{Aγρ.} = 0,96$, $p = 0,001$, Γράφημα 32, Παράρτημα). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των ημιαστικών περιοχών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η παρακίνηση μαθητών ($M_H = 3,05$, $TA_H = 0,35$ vs $M_{Aγρ.} = 3,27$, $TA_{Aγρ.} = 0,36$, $p = 0,000$, Γράφημα 24, Παράρτημα) και η χρήση διδακτικών στόχων ($M_H = 3,13$, $TA_H = 0,32$ vs $M_{Aγρ.} = 3,25$, $TA_{Aγρ.} = 0,34$, $p = 0,005$, Γράφημα 28, Παράρτημα). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των ημιαστικών περιοχών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή τα είδη λόγου, τύποι επιχειρήσεων ($M_H = 3,84$, $TA_H = 0,59$ vs $M_{Aγρ.} = 3,63$, $TA_{Aγρ.} = 0,69$, $p = 0,016$, Γράφημα 22, Παράρτημα), η σχολική μάθηση ($M_H = 3,52$, $TA_H = 0,48$ vs $M_{Aγρ.} = 3,50$, $TA_{Aγρ.} = 0,39$, $p = 0,004$, Γράφημα 25, Παράρτημα), η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες ($M_H = 3,92$, $TA_H = 0,77$ vs $M_{Aγρ.} = 3,57$, $TA_{Aγρ.} = 0,95$, $p = 0,005$, Γράφημα 29, Παράρτημα), η οργάνωση διδακτέας ύλης ($M_H = 3,62$, $TA_H = 0,52$ vs $M_{Aγρ.} = 3,34$, $TA_{Aγρ.} = 0,49$, $p = 0,000$, Γράφημα 30, Παράρτημα), τα εγχειρίσματα μαθησιακής δράσης ($M_H = 3,94$, $TA_H = 0,78$ vs $M_{Aγρ.} = 3,60$, $TA_{Aγρ.} = 0,92$, $p = 0,001$, Γράφημα 31, Παράρτημα) και η αναπαράσταση διδακτέας ύλης ($M_H = 3,94$, $TA_H =$

0,76 vs $M_{Aγρ.} = 3,48$, $TA_{Aγρ.} = 0,96$, $p = 0,000$, Γράφημα 32, Παράρτημα). Τέλος για το είδος σχολικής γνώσης δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Γράφημα 26, Παράρτημα).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται τα είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων ($M_A = 4,63$, $TA_A = 0,29$ vs $M_{Aγρ.} = 4,51$, $TA_{Aγρ.} = 0,48$, $p = 0,034$, Γράφημα 33, Παράρτημα), τα είδη ερωτήσεων ($M_A = 4,96$, $TA_A = 0,20$ vs $M_{Aγρ.} = 4,68$, $TA_{Aγρ.} = 0,62$, $p = 0,000$, Γράφημα 34, Παράρτημα), ο χειρισμός απαντήσεων ($M_A = 4,91$, $TA_A = 0,31$ vs $M_{Aγρ.} = 4,75$, $TA_{Aγρ.} = 0,61$, $p = 0,008$, Γράφημα 35, Παράρτημα), η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες ($M_A = 4,92$, $TA_A = 0,32$ vs $M_{Aγρ.} = 4,67$, $TA_{Aγρ.} = 0,67$, $p = 0,000$, Γράφημα 39, Παράρτημα), τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης ($M_A = 4,92$, $TA_A = 0,24$ vs $M_{Aγρ.} = 4,75$, $TA_{Aγρ.} = 0,61$, $p = 0,003$, Γράφημα 40, Παράρτημα) και η αναπαράσταση διδακτέας ύλης ($M_A = 4,91$, $TA_A = 0,30$ vs $M_{Aγρ.} = 4,70$, $TA_{Aγρ.} = 0,66$, $p = 0,000$, Γράφημα 41, Παράρτημα). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται τα είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων ($M_H = 4,67$, $TA_H = 0,23$ vs $M_{Aγρ.} = 4,51$, $TA_{Aγρ.} = 0,48$, $p = 0,002$, Γράφημα 33, Παράρτημα), τα είδη ερωτήσεων ($M_H = 4,90$, $TA_H = 0,30$ vs $M_{Aγρ.} = 4,68$, $TA_{Aγρ.} = 0,62$, $p = 0,000$, Γράφημα 34, Παράρτημα), ο χειρισμός απαντήσεων ($M_H = 4,98$, $TA_H = 0,14$ vs $M_{Aγρ.} = 4,75$, $TA_{Aγρ.} = 0,61$, $p = 0,000$, Γράφημα 35, Παράρτημα), η σχολική μάθηση ($M_H = 4,17$, $TA_H = 0,18$ vs $M_{Aγρ.} = 4,02$, $TA_{Aγρ.} = 0,42$, $p = 0,029$, Γράφημα 36, Παράρτημα), η μεθόδευση διδακτικής εργασίας ($M_H = 4,96$, $TA_H = 0,19$ vs $M_{Aγρ.} = 4,77$, $TA_{Aγρ.} = 0,57$, $p = 0,000$, Γράφημα 37, Παράρτημα), η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες ($M_H = 4,90$, $TA_H = 0,38$ vs $M_{Aγρ.}$

=4,67, $TA_{Aγρ.} = 0,67$, $p = 0,000$, Γράφημα 39, Παράρτημα) και τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης ($M_H = 4,93$, $TA_H = 0,23$ vs $M_{Aγρ.} = 4,75$, $TA_{Aγρ.} = 0,61$, $p = 0,000$, Γράφημα 40, Παράρτημα). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η χρήση διδακτικών μέσων ($M_H = 3,10$, $TA_H = 0,26$ vs $M_{Aγρ.} = 3,18$, $TA_{Aγρ.} = 0,27$, $p = 0,008$, Γράφημα 38, Παράρτημα). Επίσης οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αστικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται ο χειρισμός απαντήσεων ($M_H = 4,98$, $TA_H = 0,14$ vs $M_A = 4,91$, $TA_A = 0,31$, $p = 0,012$, Γράφημα 35, Παράρτημα), η σχολική μάθηση ($M_H = 4,17$, $TA_H = 0,18$ vs $M_A = 4,11$, $TA_A = 0,30$, $p = 0,003$, Γράφημα 36, Παράρτημα) και η μεθόδευση διδακτικής εργασίας ($M_H = 4,96$, $TA_H = 0,19$ vs $M_A = 4,87$, $TA_A = 0,33$, $p = 0,003$, Γράφημα 37, Παράρτημα).

Πίνακας 14

Διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών προϋπηρεσίας ως προς την μέτρηση της μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής

	Χρόνια υπηρεσίας						$X^2(2)$	p
	1-6		7-20		>20			
	M	TA	M	TA	M	TA		
Γίνεται								
• Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	3,02	,29	3,03	,41	3,08	,40	,329	,849
• Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	3,63	,44	3,87	,55	3,71	,74	9,530	,009
• Είδη ερωτήσεων	3,58	,50	3,94	,72	3,73	1,00	15,713	,000
• Χειρισμός απαντήσεων	3,65	,61	3,90	,75	3,77	1,01	4,881	,087

• Είδη μαθητικής εργασίας	3,31	,36	3,44	,48	3,38	,55	2,782	,249
• Υποστήριξη / σκαλωσιά	3,12	,44	3,28	,42	3,25	,39	5,854	,054
• Παρακίνηση μαθητών	3,15	,41	3,24	,38	3,26	,46	1,691	,429
• Σχολική μάθηση	3,52	,37	3,51	,44	3,51	,46	,060	,971
• Είδος σχολικής γνώσης	3,70	,47	3,85	,43	3,74	,68	8,505	,014
• Μεθόδευση διδακτικής εργασίας	3,72	,65	4,06	,73	3,73	1,05	14,066	,001
• Χρήση διδακτικών μέσων	3,13	,33	3,19	,33	3,22	,47	1,835	,400
• Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	3,19	,45	3,33	,45	3,24	,51	6,145	,046
• Μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες	3,79	,59	4,03	,73	3,79	1,12	8,435	,015
• Οργάνωση διδακτέας ύλης	3,38	,47	3,59	,50	3,41	,53	12,400	,002
• Εγχειρίδια μαθησιακής δράσης	3,70	,58	3,90	,74	3,68	1,03	7,130	,028
• Αναπαράσταση διδακτέας ύλης	3,73	,64	3,95	,69	3,79	1,03	5,858	,053
Θα έπρεπε να γίνεται								
• Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	2,69	,40	2,74	,41	2,84	,52	2,880	,237
• Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	4,75	,22	4,72	,27	4,55	,55	12,334	,002
• Είδη ερωτήσεων	4,91	,21	4,94	,22	4,83	,60	5,987	,050
• Χειρισμός απαντήσεων	4,93	,24	4,91	,28	4,80	,61	1,254	,534
• Είδη μαθητικής εργασίας	3,83	,42	3,80	,21	3,65	,37	11,098	,004

• Υποστήριξη / σκαλωσιά	3,15	,35	3,15	,32	3,14	,34	1,357	,507
• Παρακίνηση μαθητών	3,11	,30	3,09	,21	3,09	,38	,217	,897
• Σχολική μάθηση	4,25	,24	4,17	,34	4,15	,41	6,628	,036
• Είδος σχολικής γνώσης	4,61	,26	4,57	,29	4,38	,43	26,575	,000
• Μεθόδευση διδασκτικής	4,91	,25	4,93	,23	4,73	,64	6,829	,033
• Χρήση εργασίας διδασκτικών	3,09	,23	3,16	,37	3,17	,43	4,845	,089
• Διαφοροποίηση μέσων διδασκτικής	3,85	,37	3,95	,49	3,81	,55	6,617	,037
• Μετατροπή εργασίας διδασκτέας ύλης	4,89	,31	4,94	,29	4,69	,79	10,173	,006
• Οργάνωση σε στόχους- δεξιότητες	4,13	,58	3,96	,70	4,05	,73	2,613	,271
• Εγχειρήματα διδασκτέας ύλης μαθησιακής	4,94	,17	4,93	,20	4,73	,65	6,020	,049
• Αναπαράσταση δράσης διδασκτέας ύλης	4,91	,29	4,89	,35	4,78	,65	1,187	,552

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών για τις διάφορες διαστάσεις της μεντορικής καθοδήγησης, παιδαγωγικής και διδακτικής ($p < 0.05$). Για την διερεύνηση του ποιες κατηγορίες διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκαν Posthoc έλεγχοι MannWhitney χρησιμοποιώντας το κριτήριο του Bonferroni (το νέο επίπεδο σημαντικότητας είναι το $1/3$ του $\alpha = 0,05$ ή λαμβάνοντας το 3 πλάσιο του αρχικού p , στην συγκεκριμένη περίπτωση το SPSS22.0

υπολογίζει άμεσα το τριπλάσιο του p). Από τους post hoc ελέγχους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή τα είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων ($M_{1-6}=3,63$, $TA_{1-6}=0,44$ vs $M_{7-20}=3,87$, $TA_{7-20}=0,55$, $p=0,006$, Γράφημα 42, Παράρτημα), τα είδη ερωτήσεων ($M_{1-6}=3,58$, $TA_{1-6}=0,50$ vs $M_{7-20}=3,94$, $TA_{7-20}=0,72$, $p=0,000$, Γράφημα 43, Παράρτημα), το είδος σχολικής γνώσης ($M_{1-6}=3,70$, $TA_{1-6}=0,47$ vs $M_{7-20}=3,85$, $TA_{7-20}=0,43$, $p=0,011$, Γράφημα 44, Παράρτημα), η μεθόδευση της διδακτικής εργασίας ($M_{1-6}=3,72$, $TA_{1-6}=0,65$ vs $M_{7-20}=4,06$, $TA_{7-20}=0,73$, $p=0,001$, Γράφημα 45, Παράρτημα), η μετατροπή της διδακτικής εργασίας σε στόχους – δεξιότητες ($M_{1-6}=3,79$, $TA_{1-6}=0,59$ vs $M_{7-20}=4,03$, $TA_{7-20}=0,73$, $p=0,011$, Γράφημα 47, Παράρτημα), η οργάνωση της διδακτέας ύλης ($M_{1-6}=3,38$, $TA_{1-6}=0,47$ vs $M_{7-20}=3,59$, $TA_{7-20}=0,50$, $p=0,007$, Γράφημα 48, Παράρτημα) και τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης ($M_{1-6}=3,70$, $TA_{1-6}=0,58$ vs $M_{7-20}=3,90$, $TA_{7-20}=0,74$, $p=0,030$, Γράφημα 49, Παράρτημα). Ακόμα εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η μεθόδευση διδακτικής εργασίας ($M_{>20}=3,73$, $TA_{>20}=1,05$ vs $M_{7-20}=4,06$, $TA_{7-20}=0,76$, $p=0,033$, Γράφημα 45, Παράρτημα) και η οργάνωση διδακτέας ύλης ($M_{>20}=3,41$, $TA_{>20}=0,53$ vs $M_{7-20}=3,59$, $TA_{7-20}=0,50$, $p=0,02$, Γράφημα 48, Παράρτημα). Για την διάσταση της διαφοροποίησης της διδακτικής εργασίας δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Γράφημα 46, Παράρτημα).

Περαιτέρω βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη να αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι θα έπρεπε εφαρμόζονται αυτή την στιγμή τα είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων

$(M_{1-6} = 4,75, TA_{1-6} = 0,22 \text{ vs } M_{>20} = 4,55, TA_{>20} = 0,55, p = 0,003, \text{ Γράφημα 50, Παράρτημα})$, τα είδη μαθητικής εργασίας $(M_{1-6} = 3,83, TA_{1-6} = 0,42 \text{ vs } M_{>20} = 3,65, TA_{>20} = 0,37, p = 0,012, \text{ Γράφημα 51, Παράρτημα})$ και το είδος σχολικής γνώσης $(M_{1-6} = 4,61, TA_{1-6} = 0,26 \text{ vs } M_{>20} = 4,38, TA_{>20} = 0,43, p = 0,000, \text{ Γράφημα 53, Παράρτημα})$. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 7-20 έτη ότι θα έπρεπε εφαρμόζονται αυτή την στιγμή τα είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων $(M_{7-20} = 4,72, TA_{7-20} = 0,27 \text{ vs } M_{>20} = 4,55, TA_{>20} = 0,55, p = 0,013, \text{ Γράφημα 50, Παράρτημα})$, τα είδη μαθητικής εργασίας $(M_{7-20} = 3,80, TA_{7-20} = 0,21 \text{ vs } M_{>20} = 3,65, TA_{>20} = 0,37, p = 0,009, \text{ Γράφημα 51, Παράρτημα})$, το είδος σχολικής γνώσης $(M_{7-20} = 4,57, TA_{7-20} = 0,29 \text{ vs } M_{>20} = 4,38, TA_{>20} = 0,43, p = 0,000, \text{ Γράφημα 53, Παράρτημα})$, η μεθόδευση διδακτικής εργασίας $(M_{7-20} = 4,93, TA_{7-20} = 0,23 \text{ vs } M_{>20} = 4,73, TA_{>20} = 0,64, p = 0,034, \text{ Γράφημα 54, Παράρτημα})$ και η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους – δεξιότητες $(M_{7-20} = 4,94, TA_{7-20} = 0,29 \text{ vs } M_{>20} = 4,69, TA_{>20} = 0,79, p = 0,004, \text{ Γράφημα 56, Παράρτημα})$. Τέλος δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις διαστάσεις της σχολικής μάθησης (Γράφημα 52), της διαφοροποίησης διδακτικής εργασίας (Γράφημα 55) και ταεγχειρήματα μαθησιακής δράσης (Γράφημα 57).

4.4. Μέτρηση του σχολικού κλίματος, συσχετίσεις μεταξύ «δέοντος» και «γίγνεσθαι» και προκρίσεις. «Τι προκρίνεται έναντι ποιου»

Απάντηση στα Α6 και Α7 ερευνητικά ερωτήματα:

Πίνακας 15

Διαφορές μεταξύ του τι γίνεται και τι θα έπρεπε να γίνεται ως προς την μέτρηση του σχολικού κλίματος

	Θα έπρεπε να					
	Γίνεται		γίνεται		z	p
	M	TA	M	TA		
• Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	4,01	,74	4,90	,31	-19,729	,000
• Συρρύθμιση συμπεριφοράς	3,57	,54	4,18	,26	-20,224	,000
• Διαλεκτικός διάλογος	3,74	,80	4,82	,43	-20,828	,000
• Συμπερίληψη εαυτού	4,05	,82	4,92	,32	-18,836	,000

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζονται τώρα σε σημαντικό βαθμό η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών ($M = 4,01$, $TA = 0,74$), η συρρύθμιση ($M = 3,57$, $TA = 0,54$), ο διαλεκτικός διάλογος ($M = 3,74$, $TA = 0,80$) και η συμπερίληψη εαυτού ($M = 4,05$, $TA = 0,82$). Ακόμα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται σε πολύ σημαντικό βαθμό η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών ($M = 4,90$, $TA = 0,31$), ο διαλεκτικός διάλογος ($M = 4,82$, $TA = 0,43$) και η συμπερίληψη εαυτού ($M = 4,92$, $TA = 0,32$). Σε σημαντικό βαθμό αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η συρρύθμιση ($M = 4,18$, $TA = 0,26$). Σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό το τι θα έπρεπε να γίνεται έναντι του τι γίνεται.

Πίνακας 16

Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την μέτρηση του σχολικού κλίματος

		Φύλο				U	p
		Ανδρας		Γυναίκα			
		M	TA	M	TA		
Γίνεται							
•	Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	4,04	,80	4,00	,70	42029,500	,407
•	Συρρύθμιση συμπεριφοράς	3,56	,54	3,58	,54	43403,500	,863
•	Διαλεκτικός διάλογος	3,72	,89	3,75	,76	43046,500	,735
•	Συμπερίληψη εαυτού	4,12	,88	4,01	,79	40639,500	,122
Θα έπρεπε να γίνεται							
•	Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	4,91	,26	4,89	,33	42794,500	,573
•	Συρρύθμιση συμπεριφοράς	4,20	,24	4,17	,26	39706,500	,026
•	Διαλεκτικός διάλογος	4,81	,46	4,82	,41	42718,500	,583
•	Συμπερίληψη εαυτού	4,91	,32	4,92	,31	43317,500	,814

Παρατηρείται από τον παραπάνω πίνακα ότι οι άνδρες έναντι των γυναικών θεωρούν περισσότερο σημαντικό ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η συρρήθμιση συμπεριφοράς ($M_A = 4,20$, $TA_A = 0,24$ vs $M_\Gamma = 4,17$, $TA_\Gamma = 0,26$, $U = 39706,5$, $p = 0,026$).

Πίνακας 17

Διαφορές μεταξύ των περιοχών ως προς την μέτρηση του σχολικού κλίματος

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Αγροτική	Ημιαστική	Αστική

	M	TA	M	TA	M	TA	z	p
Γίνεται								
• Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	3,83	,84	4,01	,74	4,08	,68	6,708	,035
• Συρρύθμιση συμπεριφοράς	3,49	,58	3,58	,53	3,60	,53	3,755	,153
• Διαλεκτικός διάλογος	3,44	,75	3,86	,76	3,79	,82	26,954	,000
• Συμπερίληψη εαυτού	3,78	,92	4,13	,79	4,10	,78	16,592	,000
Θα έπρεπε να γίνεται								
• Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	4,72	,56	4,94	,16	4,94	,20	30,400	,000
• Συρρύθμιση συμπεριφοράς	4,06	,41	4,24	,18	4,18	,20	35,376	,000
• Διαλεκτικός διάλογος	4,50	,57	4,93	,23	4,87	,40	126,152	,000
• Συμπερίληψη εαυτού	4,68	,60	4,97	,16	4,98	,13	87,388	,000

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών περιοχών που βρίσκονται τα σχολεία για τις διάφορες διαστάσεις της του σχολικού κλίματος ($p < 0.05$). Για την διερεύνηση ποιες περιοχές διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκαν Posthoc έλεγχοι MannWhitney χρησιμοποιώντας το κριτήριο του Bonferroni (το νέο επίπεδο σημαντικότητας είναι το $1/3$ του $\alpha = 0,05$ ή λαμβάνοντας το 3 πλαίσιο του αρχικού p , στην συγκεκριμένη περίπτωση το SPSS22.0 υπολογίζει άμεσα το τριπλάσιο του p). Από τους posthoc ελέγχους προέκυψε οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών ($M_{\text{Αγρ.}} = 3,83$, $TA_{\text{Αγρ.}} = 0,84$ 0vs $M_{\text{Α}} = 4,08$, $TA_{\text{Α}} = 0,68$, $p = 0,029$, Γράφημα 58,

Παράρτημα), ο διαλεκτικός διάλογος ($M_{A_{\gamma p.}}=3,44$, $TA_{A_{\gamma p.}}=0,75$ 0vs $M_A = 3,79$, $TA_A = 0,82$, $p = 0,000$, Γράφημα 59, Παράρτημα) και η συμπερίληψη εαυτού ($M_{A_{\gamma p.}}=3,78$, $TA_{A_{\gamma p.}}=0,92$ 0vs $M_A = 4,10$, $TA_A = 0,78$, $p = 0,001$, Γράφημα 60, Παράρτημα).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η συμπερίληψη εαυτού ($M_{A_{\gamma p.}} = 3,78$, $TA_{A_{\gamma p.}}=0,92$ 0vs $M_H=4,13$, $TA_H = 0,79$, $p = 0,000$, Γράφημα 60, Παράρτημα) και ο διαλεκτικός διάλογος ($M_{A_{\gamma p.}}=4,50$, $TA_{A_{\gamma p.}} = 0,57$ 0vs $M_H=4,93$, $TA_H=0,23$, $p = 0,000$, Γράφημα 59, Παράρτημα). Τέλος οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αστικών περιοχών ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η συμπερίληψη εαυτού ($M_A=4,10$, $TA_A = 0,78$ 0vs $M_H=4,93$, $TA_H=0,23$, $p = 0,000$, Γράφημα 60, Παράρτημα).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών ($M_{A_{\gamma p.}} = 4,72$, $TA_{A_{\gamma p.}} = 0,56$ 0vs $M_A = 4,94$, $TA_A = 0,20$, $p = 0,000$, Γράφημα 61, Παράρτημα), η συρρύθμιση συμπεριφοράς ($M_{A_{\gamma p.}}=4,06$, $TA_{A_{\gamma p.}}=0,41$ 0vs $M_A = 4,18$, $TA_A=0,20$, $p = 0,005$, Γράφημα 62, Παράρτημα), ο διαλεκτικός διάλογος ($M_{A_{\gamma p.}} = 4,50$, $TA_{A_{\gamma p.}}=0,57$ 0vs $M_A = 4,87$, $TA_A = 0,40$, $p = 0,000$, Γράφημα 63 , Παράρτημα) και η συμπερίληψη εαυτού ($M_{A_{\gamma p.}}=4,68$, $TA_{A_{\gamma p.}}=0,60$ 0vs $M_A = 4,98$, $TA_A=0,13$, $p = 0,000$, Γράφημα 64, Παράρτημα). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών ($M_{A_{\gamma p.}}=4,72$, $TA_{A_{\gamma p.}} = 0,56$ 0vs $M_H = 4,94$, $TA_H = 0,16$, $p = 0,000$, Γράφημα 61,

Παράρτημα), η συρρύθμιση συμπεριφοράς ($M_{A_{\gamma p.}} = 4,06$, $TA_{A_{\gamma p.}} = 0,41$ 0vs $M_H = 4,24$, $TA_H = 0,18$, $p = 0,000$, Γράφημα 62, Παράρτημα), ο διαλεκτικός διάλογος ($M_{A_{\gamma p.}} = 4,50$, $TA_{A_{\gamma p.}} = 0,57$ 0vs $M_H = 4,93$, $TA_H = 0,23$, $p = 0,000$, Γράφημα 63, Παράρτημα) και η συμπερίληψη εαυτού ($M_{A_{\gamma p.}} = 4,68$, $TA_{A_{\gamma p.}} = 0,60$ 0vs $M_H = 4,97$, $TA_H = 0,16$, $p = 0,000$, Γράφημα 64, Παράρτημα). Τέλος οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αστικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η συρρύθμιση συμπεριφοράς ($M_A = 4,18$, $TA_A = 0,20$ 0vs $M_H = 4,24$, $TA_H = 0,18$, $p = 0,001$, Γράφημα 62, Παράρτημα).

Πίνακας 18

Διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών προϋπηρεσίας ως προς την μέτρηση του σχολικού κλίματος

		Χρόνια υπηρεσίας						z	p
		1-6		7-20		>20			
		M	TA	M	TA	M	TA		
Γίνεται									
•	Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	3,81	,69	4,14	,66	4,00	,84	19,134	,000
•	Συρρύθμιση συμπεριφοράς	3,50	,54	3,63	,45	3,54	,65	6,515	,038
•	Διαλεκτικός διάλογος	3,57	,74	3,86	,69	3,72	,97	16,556	,000
•	Συμπερίληψη εαυτού	3,81	,78	4,20	,72	4,03	,93	24,780	,000
Θα έπρεπε να γίνεται									
•	Ικανοποίηση αναγκών μαθητών	4,85	,29	4,95	,16	4,85	,45	15,537	,000

• Συρρύθμιση συμπεριφοράς	4,15	,24	4,22	,20	4,15	,33	13,166	,001
• Διαλεκτικός διάλογος	4,77	,41	4,87	,37	4,79	,50	23,401	,000
• Συμπερίληψη εαυτού	4,91	,26	4,94	,22	4,89	,45	3,153	,207

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών για τις διάφορες διαστάσεις του σχολικού κλίματος ($p < 0.05$). Για την διερεύνηση ποιες κατηγορίες διαφέρουν μεταξύ τους πραγματοποιήθηκαν Posthoc έλεγχοι MannWhitney χρησιμοποιώντας το κριτήριο του Bonferroni (το νέο επίπεδο σημαντικότητας είναι το $1/3$ του $\alpha = 0,05$ ή λαμβάνοντας το $3/\pi$ λάσιο του αρχικού p , στην συγκεκριμένη περίπτωση το SPSS22.0 υπολογίζει άμεσα το τριπλάσιο του p). Από τους posthocaleλέγχους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η ικανοποίηση αναγκών μαθητών ($M_{1-6} = 3,81$, $TA_{1-6} = 0,69$ vs $M_{7-20} = 4,14$, $TA_{7-20} = 0,66$, $p = 0,000$, Γράφημα 65, Παράρτημα), η συρρύθμιση συμπεριφοράς ($M_{1-6} = 3,50$, $TA_{1-6} = 0,54$ vs $M_{7-20} = 3,63$, $TA_{7-20} = 0,45$, $p = 0,033$, Γράφημα 66, Παράρτημα), ο διαλεκτικός διάλογος ($M_{1-6} = 3,57$, $TA_{1-6} = 0,74$ vs $M_{7-20} = 3,86$, $TA_{7-20} = 0,69$, $p = 0,000$, Γράφημα 67, Παράρτημα) και η συμπερίληψη εαυτού ($M_{1-6} = 3,81$, $TA_{1-6} = 0,78$ vs $M_{7-20} = 4,20$, $TA_{7-20} = 0,72$, $p = 0,000$, Γράφημα 68, Παράρτημα). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι εφαρμόζονται αυτή την στιγμή η ικανοποίηση αναγκών μαθητών ($M_{1-6} = 3,81$, $TA_{1-6} = 0,69$ vs $M_{>20} = 4,00$, $TA_{>20} = 0,84$, $p = 0,040$, Γράφημα 65, Παράρτημα), ο διαλεκτικός διάλογος ($M_{1-6} = 3,57$, $TA_{1-6} = 0,74$ vs $M_{>20} = 3,72$, $TA_{>20} = 0,97$, $p = 0,041$, Γράφημα 67, Παράρτημα) και η

συμπερίληψη εαυτού ($M_{1-6}=3,81$, $TA_{1-6}=0,78$ vs $M_{>20}=4,03$, $TA_{>20}=0,93$, $p=0,004$, Γράφημα 68, Παράρτημα). Επιπρόσθετα βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται η ικανοποίηση αναγκών μαθητών ($M_{1-6}=4,85$, $TA_{1-6}=0,29$ vs $M_{7-20}=4,95$, $TA_{7-20}=0,16$, $p=0,000$, Γράφημα 69, Παράρτημα), η συρρύθμιση συμπεριφοράς ($M_{1-6}=4,15$, $TA_{1-6}=0,24$ vs $M_{7-20}=4,22$, $TA_{7-20}=0,20$, $p=0,001$, Γράφημα 70, Παράρτημα) και ο διαλεκτικός διάλογος ($M_{1-6}=4,77$, $TA_{1-6}=0,41$ vs $M_{7-20}=4,87$, $TA_{7-20}=0,37$, $p=0,000$, Γράφημα 71 , Παράρτημα). Τέλος οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1-6 έτη αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται ο διαλεκτικός διάλογος ($M_{1-6}=4,77$ $TA_{1-6}=0,41$ vs $M_{>20}=4,79$, $TA_{>20}=0,50$, $p=0,004$, Γράφημα 71, Παράρτημα).

4.5. Συσχετίσεις μεταξύ εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων, μεντορικής καθοδήγησης και σχολικού κλίματος – ανάδειξη μοντέλων σχέσεων.

Απάντηση στο Α8 ερευνητικό ερώτημα και έλεγχος της βασικής υπόθεσης της έρευνας:

Πίνακας 19

Συσχετίσεις Εκπαιδευτικό κοινωνικών αντιστάσεων και μεντορικής καθοδήγησης

Spearman's rho	Κατεύθυνση λεκτικής	Είδη λόγου, τύποι	Είδη ερωτήσεων	Χειρισμός	Είδη μαθητικής	Υποστήριξη /	Παρακίνηση μαθητών	Σχολική μάθηση	Είδος σχολικής	Μεθοδευση διδακτικής	Χρήση διδακτικών	Διαφοροποίηση	Μετατροπή διδακτέας	Οργάνωση διδακτέας	Εγχειρίδια	Αναπαράσταση
Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικής ότητας	-,1	,69	,71	,76	,54	,02	,17	,74	,67	,77	,05	,50	,73	,23	,66	,50
	43"	2"	2"	2"	2"	2	0"	1"	6"	7"	7	6"	1"	4"	4"	7"
Ρόλοι του μέντορα	-,3	,70	,50	,59	,47	,09	-,1	,53	,45	,68	,16	,41	,56	,41	,83	,77
	78"	7"	2"	5"	5"	5"	54"	2"	3"	7"	8"	2"	6"	0"	3"	6"
Αρχές Συμβουλευτικής	-,3	,70	,56	,61	,53	,19	,11	,61	,56	,71	,24	,48	,59	,29	,75	,59
	08"	6"	3"	2"	0"	7"	4"	2"	9"	2"	8"	3"	1"	3"	9"	3"
Ηγεσία	-,2	,73	,79	,74	,58	,07	,23	,71	,68	,81	,11	,57	,85	,29	,81	,56
	00"	5"	2"	0"	2"	3	0"	6"	5"	7"	7"	0"	8"	8"	1"	4"
Μεντορικά Μοντέλα	-,4	,78	,64	,78	,56	,29	,00	,55	,67	,76	,34	,50	,61	,54	,78	,69
	10"	9"	1"	1"	5"	1"	7	9"	9"	0"	8"	6"	9"	6"	0"	3"
Δια βίου μάθηση	-,2	,87	,77	,77	,72	,21	,14	,72	,72	,87	,27	,56	,77	,35	,86	,68
	76"	3"	6"	7"	4"	8"	3"	1"	4"	2"	2"	3"	5"	0"	8"	3"
Δεξιότητες εκπαιδευτικού	-,2	,82	,68	,77	,65	,17	-,0	,67	,66	,84	,24	,58	,74	,43	,90	,75
	90"	3"	9"	8"	5"	5"	08	4"	2"	4"	2"	9"	5"	6"	3"	4"

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικό – κοινωνικές αντιστάσεις συσχετίζονται θετικά (πλην μιας περίπτωσης- κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας) σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την μεντορική καθοδήγηση.

Πίνακας 20

Συσχετίσεις Εκπαιδευτικό -κοινωνικών αντιστάσεων και σχολικού κλίματος

Spearman's rho	Ικανοποίηση			
	αναγκών μαθητών	Συρρύθμιση συμπεριφοράς	Διαλεκτικός διάλογος	Συμπερίληψη εαυτού
Λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας	,650**	,601**	,681**	,627**
Ρόλοι του μέντορα	,752**	,644**	,660**	,824**
Αρχές Συμβουλευτικής	,745**	,658**	,667**	,743**
Ηγεσία	,758**	,754**	,823**	,717**
Μεντορικά Μοντέλα	,767**	,756**	,777**	,796**
Δια βίου μάθηση	,838**	,744**	,834**	,826**
Δεξιότητες εκπαιδευτικού	,867**	,739**	,814**	,853**

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικό – κοινωνικές αντιστάσεις συσχετίζονται θετικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 21

Συσχετίσεις Μεντορικής Καθοδήγησης και σχολικού κλίματος

Spearman's rho	Ικανοποίησ η αναγκών			
	μαθητών	Συρρύθμιση συμπεριφοράς	Διαλεκτικό ς διάλογος	Συμπερίληψ η εαυτού
Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας	-,225**	-,238**	-,189**	-,268**
Είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων	,833**	,734**	,806**	,837**
Είδη ερωτήσεων	,686**	,725**	,775**	,584**
Χειρισμός απαντήσεων	,703**	,766**	,737**	,670**
Είδη μαθητικής εργασίας	,645**	,678**	,701**	,655**
Υποστήριξη / σκαλωσιά	,262**	,352**	,268**	,267**
Παρακίνηση μαθητών	,133**	,267**	,195**	,031
Σχολική μάθηση	,683**	,627**	,667**	,624**
Είδος σχολικής γνώσης	,688**	,708**	,726**	,659**
Μεθόδευση διδακτικής εργασίας	,873**	,756**	,876**	,797**
Χρήση διδακτικών μέσων	,328**	,395**	,343**	,311**
Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας	,565**	,493**	,605**	,539**
Μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους-	,743**	,648**	,780**	,667**

δεξιότητες				
Οργάνωση διδακτέας ύλης	,375**	,410**	,470**	,449**
Εγχειρήματα μαθησιακής δράσης	,896**	,757**	,845**	,873**
Αναπαράσταση διδακτέας ύλης	,748**	,609**	,649**	,762**

Παρατηρείται ότι η Μεντορική καθοδήγηση συσχετίζεται θετικά (πλην μιας περίπτωσης- κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας) σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με το σχολικό κλίμα.

Οι συσχετίσεις μεταξύ Μεντορικής Καθοδήγησης, κοινωνικών-εκπαιδευτικών αντιστάσεων και σχολικού κλίματος επαληθεύουν τη βασική υπόθεση της έρευνας. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των κοινωνικο – εκπαιδευτικών αντιστάσεων αναδείχθηκε.

Β. «Υποκειμενική κτήση» αντιλήψεων εκπαιδευτικών

Δεύτερη Φάση της Έρευνας

4.6. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικο-κοινωνικές αντιστάσεις, τη μεντορική καθοδήγηση και το σχολικό κλίμα – προκρίσεις και «στάθμιση συμφερόντων»

Ο Κονστρουκτιβισμός σημαίνει κτίσιμο, κατασκευή. Δηλώνει τον ενεργό ρόλο της νόησης η οποία κάνει μια αναγωγή από την κατώτερη δομή της γνώσης (πρώτο επίπεδο), στην ανώτερη δομή γνώσης (δεύτερο επίπεδο), μέσω μετασχηματισμών, της διαλεκτικοποίησης και των αναδομήσεων.

Η ερμηνευτική, ως μέθοδος έρευνας του κονστρουκτιβισμού, έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση διερευνά τις αντιλήψεις, πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι εμπλεκόμενοι, δηλαδή θέλει να ξέρει τις σκέψεις που συνοδεύουν μια πράξη. Οι αντιλήψεις είναι κοινωνικο – γνωστικά οικοδομήματα και λειτουργούν ως ερμηνευτικό σύστημα συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, ως σύστημα μεντορικής ταυτότητας και ως σύστημα προκωδικοποίησης της συμπεριφοράς, δηλαδή μας λένε «τι θα κάνουν πριν το κάνουν». Η δεύτερη διάσταση της ερμηνευτικής μεθόδου έρευνας διερευνά τη μεταβολή της συνειδήτητας, με σκοπό την αλλαγή των σκέψεων και των πρακτικών. Για να πετύχει αυτό φροντίζει να διαλεκτικοποιεί τη σκέψη των εμπλεκομένων, βάζοντάς τους να κάνουν προκρίσεις, «τι προκρίνουν έναντι ποιου και γιατί...» και να σταθμίζουν τα συμφέροντα, «κόστος – όφελος των συμμετεχόντων». «Όταν συνειδητοποιούνται οι συγκρούσεις» η ερμηνευτική μέθοδος ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους στη μεταβολή της συνειδητότητας, δηλαδή να αλλάξουν τους τρόπους που σκέφτονται για όσα πράττουν (Care&Kemmis, 1986·Mertens,2009 · Σαλβαράς, 2013). Η διαλεκτικοποίηση της σκέψης (τι προκρίνεται έναντι ποιου και γιατί...), δηλαδή η πραγμάτευση διλημάτων είναι η κύρια μέθοδος των κονστρουκτιβιστών (Βοσνιάδου, 2006 · Collins,2006).

Βεβαίως ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις μετατρέπονται σε κείμενα και επεξεργάζονται με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, μονάδες ανάλυσης, δομικές – θεματικές κατηγορίες).

Στην παρούσα μελέτη, οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων διερευνήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, πλευρά αντικειμενικής ματιάς, με την αναλυτική ή εμπειρική μέθοδο έρευνας στο πλαίσιο του μεταθετικιστικού παραδείγματος έρευνας. Κι επειδή χρησιμοποιήθηκε το τριπολικό – γνωσιακό σχήμα στην έρευνα, το οποίο κινείται εγκάρσια των παραδειγμάτων της έρευνας, μεταθετικιστικού και κονστρουκτιβιστικού (Ματσαγγούρας, 1997), η πρώτη διάσταση της ερμηνευτικής μεθόδου έρευνας, που αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεων, έχει καλυφθεί σε σημαντικό βαθμό.

Απομένει η δεύτερη διάσταση της ερμηνευτικής μεθόδου, αυτό που επονομάζεται από τους κονστρουκτιβιστές «μεταβολή της συνειδητότητας», με εργαλείο τη «διαλεκτικοποίηση της σκέψης» των εμπλεκομένων. Απαιτούνται επομένως οι προκρίσεις που κάνει ο κάθε συνεντευξιαζόμενος, τα διλήμματα επιλογών που αναδεικνύονται από αυτές και η στάθμιση των συμφερόντων που ο ίδιος κάνει. Επισημαίνεται, ότι οι δύο διαστάσεις της ερμηνευτικής μεθόδου κινούνται ανακυκλωτικά. Επομένως, μέσα στη δεύτερη διάσταση της ερμηνευτικής μεθόδου συνυπάρχει και η πρώτη. Αυτή διευρύνεται σε πλάτος και σε βάθος.

Οι πίνακες κατάταξης έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τον συνεντευκτή, για να περατώσει γρήγορα τη δουλειά του. Η συνέντευξη στην έρευνα είναι ημιδομημένη που σημαίνει ότι έχει έναν άξονα κι ένα ρεπερτόριο. Βεβαίως ανοιχτού τύπου, εφόσον τονίζεται η διαλεκτικοποίηση. Ο συνεντευξιαζόμενος δεν θα συμπληρώσει πίνακες κατάταξης, αλλά θα ερωτηθεί να προκρίνει, προκειμένου να αναδειχθεί το δίλημμα επιλογών. Τίθενται εμπρός του και του ζητείται να σταθμίσει τα συμφέροντα, ότι δηλαδή ζητούν οι κονστρουκτιβιστές και η ερμηνευτική μέθοδος έρευνας. Δεν ενδιαφέρουν μόνο οι αντιλήψεις, αλλά η διαλεκτικοποίησή τους.

Εξάλλου η ερμηνευτική, όπως τον αντιλαμβάνεται ο κονστρουκτιβισμός, εισέρχεται στη διαλεκτική (Ξωχέλλης, 2007).

Προβήκαμε σε αυτόν τον τρόπο παρουσίασης με αφετηρία το έργο του Habermas, που ήθελε να επανακτήσει το πρακτικό και να αποφύγει την τεχνικοποίηση της κυρίαρχης λειτουργικής ορθολογικότητας. Στόχος του ήταν η επανεργοποίηση του κριτικού - χειραφετητικού και μια αναστοχαστική κοινωνική έρευνα, που θα απέφευγε την μέγγενη του εργαλειακού λόγου και των θετικιστικών τοποθετήσεων. Για να υπάρχει αλλαγή, κατά τον Habermas, πρέπει να αλλάξει το «παράδειγμα» και να τεθεί σε νέα βάση ο υποκειμενικός - εργαλειακός λόγος, μετατοπίζοντας το βάρος στη διυποκειμενικότητα. Επιλέχθηκε για την παρουσίαση να ακολουθηθεί η θεωρία του Habermas (θεωρία των ενδιαφερόντων) που αποτελείται: 1. Τεχνικό μέρος, που θέλει να εξηγήσει (στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η κλίμακα). 2. Πρακτικό μέρος, δηλαδή το πως αντιλαμβάνονται το υπό διερεύνηση θέμα οι εμπλεκόμενοι μαθητές και εκπαιδευτικοί. 3. Χειραφετικό μέρος, που κάνει προκρίσεις και σταθμίζει τα συμφέροντα των εμπλεκομένων.

Επιπλέον, αυτή η μορφή παρουσίασης της ποιοτικής έρευνας, που θυμίζει το ξύπνημα της ψυχής για να αρχίσει να σκέφτεται, κατά την αρχαιοελληνική σκέψη, έγινε κατά αυτόν τον τρόπο, γιατί ανήκει στο μετασχηματικό παράδειγμα έρευνας που είναι η εξέλιξη του κονστρουκτιβισμού και μπαίνει σε φάση λειτουργίας σε πολλούς οργανισμούς στην Ελλάδα, όπως στο Γραφείο Έρευνας Ελλάδας. Το μετασχηματιστικό παράδειγμα στηρίζεται στην κριτική θεωρία που προχωρά στη διαλεκτικοποίηση της σκέψης. Επιπλέον, επιστημολογικά το μετασχηματιστικό παράδειγμα βασίζεται στην αλληλεπιδραστική σχέση συμμετεχόντων και ερευνητή και θεωρεί ότι οι αξίες γίνονται ρητές και ότι δημιουργούνται πορίσματα. Στόχος της σχέσης αυτής είναι να ωφεληθούν οι συμμετέχοντες. Μεθοδολογικά, το

μετασχηματιστικό παράδειγμα χρησιμοποιεί τη διαλεκτική μέθοδο έρευνας (τι προκρίνεται έναντι ποιου και γιατί) (Mertens, 2005).

Η παρουσίαση της ποιοτικής έρευνας στην πράξη ξεκινά με την απάντηση στο B1 ερευνητικό ερώτημα και τα αποτελέσματα ως προς αυτό το ερώτημα. Τα αποτελέσματα χωρίζονται σε υποενότητες, που αντιστοιχούν στους άξονες της ποιοτικής έρευνας: 1. Άξονας των εκπαιδευτικών κοινωνικών αντιστάσεων. 2. Άξονας της παιδαγωγικής σχέσης και τη σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών. 3. Άξονας διδακτική καθοδήγηση και σχέση εκπαιδευτικού και διδακτέας ύλης. 4. Άξονας διδακτική καθοδήγηση και σχέση μαθητών και διδακτέας ύλης. 5. Άξονας διαμαθητική σχέση και σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά στη «Συζήτηση» και σε συσχέτιση με αυτά της ποσοτικής έρευνας.

Απάντηση στο B1 ερευνητικό ερώτημα

4.6.1. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας για τον άξονα των εκπαιδευτικών κοινωνικών αντιστάσεων.

Αναφορικά με την αντίληψη και ερμηνεία των εκπαιδευτικών *για τις εκπαιδευτικό – κοινωνικές αντιστάσεις*, διαπιστώθηκαν τα εξής για τις:

1. Λειτουργίες αξιολόγησης και τον έλεγχο μεταγνωστικότητας (αν ο μέντορας τους υποβοηθά να αναφέρονται στα κάτωθι):

Α. Διαμορφωτική. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός της Συν. 7 προκρίνουν αυτή τη λειτουργία, γιατί επικαιροποιεί και επεκτείνει την ήδη υπάρχουσα γνώση τους μέσω της καθοδήγησης του μέντορα, μια γνώση που αφορά το πολύπλευρο διδακτικό τους έργο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά (*«ως νεοδιόριστη με ενδιαφέρει περισσότερο το*

αντικείμενο που διδάχτηκα στο πανεπιστήμιο να επικαιροποιηθεί μέσω της καθοδήγησης του μέντορα», Συν. 1) και («να αποκτά γνώση που αφορά σε πολλές πτυχές του διδακτικού του έργου», Συν. 2).

Β. Αποδεικτική. Οι Συν. 4,5,8,9,10 θεωρούν ότι δεν φτάνει μόνο η χορηγία γνώσης, αλλά αναστοχάζονται στο πόσο καλά έμαθαν τη γνώση, ώστε να έχουν επαγγελματική ετοιμότητα. Αναφέρεται χαρακτηριστικά («αν το έμαθα καλά, γιατί αν η γνώση είναι ανεπαρκής δεν θα είμαι καλή στη δουλειά μου», Συν. 4). Οι υπόλοιποι τοποθετούν την αποδεικτική λειτουργία ως εξής: ο 7 στην τρίτη θέση και οι 1,2, 3, 6 στην τέταρτη θέση.

Γ. Αναγνώριση-διόρθωση λαθών. Οι Συν. 2, 3, και 6 τοποθετούν την αναγνώριση και διόρθωση λαθών στη δεύτερη θέση, μετά τη χορηγία γνώσης, ο 1 στην τρίτη θέση και οι 4,5,7,8,9,10 στην τέταρτη θέση, θεωρώντας ότι κατά κύριο λόγο ότι μέσω των λαθών οδηγούνται στη γνώση, μαθαίνουν («διόρθωση των λαθών γιατί μέσα από αυτά ουσιαστικά μαθαίνουμε», Συν. 9 και «δεδομένου ότι όλοι κάνουν λάθη, αλλά η διόρθωση τους είναι σημαντική για την κατάκτηση της γνώσης», Συν. 5). Ο Συν. 3 θεωρεί ότι η αναγνώριση/διόρθωση λαθών μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στους μαθητές.

Δ. Προγνωστική. Εκτός από τον Συν. 7, που θέτει τη λειτουργία αυτή στην πρώτη θέση, την Συν. 1 που τη θέτει στη δεύτερη θέση, η πλειονότητα (Συν. 2,3,4,5,6,8,9,10) τη θέτουν στην τρίτη θέση. Κατά κύριο λόγο θεωρούν ότι θεωρούν αναγκαίο να χρησιμοποιείται έμπρακτα η γνώση («πιστεύω ότι προέχει που θα μου χρησιμεύσει στο επάγγελμα μου...αν είναι γνώση που δεν έχει καμιά ευχρηστία, τη θεωρώ περιττή», Συν. 7). Μάλιστα κατά τη Συν. 5 η έμπρακτη χρήση της γνώσης

σχετίζεται με τη βελτίωση του διδακτικού έργου («...του νέου που έμαθα, αν θα είναι χρήσιμο για τη βελτίωση του διδακτικού μου έργου», Συν. 5).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η πρόκριση τους εξυπηρετεί τους ίδιους και το διδακτικό τους έργο. Οι 4,5,6,8,10, επεκτείνοντας αυτή τη θέση, τονίζουν τα καλά μαθησιακά αποτελέσματα προς όφελος των μαθητών, ενώ ο Συν. 6 το ότι ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώνει δημιουργικά περιβάλλοντα, επίσης προς όφελος των μαθητών.

2. Ρόλοι Μέντορα, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Χορηγός Γνώσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τον Συν. 9 που τοποθετεί αυτό το ρόλο στη δεύτερη θέση, τοποθετούν τη χορηγία γνώσης στην πρώτη θέση. Θεωρούν ότι προέχει, γιατί μέσω αυτής θα εφαρμόσουν όσα ξέρουν θεωρητικά στην πράξη («προηγείται γιατί πρέπει να κερδηθεί η γνώση, να κατέχονται οι διδακτικές στρατηγικές και να γνωρίζει ο πρωτοδιόριστος πως θα τις χρησιμοποιήσει..», Συν. 3). Μάλιστα οι Συν. 2 και 9 τονίζουν την ανάγκη να επικαιροποιήσουν τη γνώση τους από το πανεπιστήμιο («οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να καλυφθούν απόλυτα από τη γνώση που προσέλαβαν στο πανεπιστήμιο πριν πολλά χρόνια συνήθως», Συν. 2) και οι Συν. 6 και 7 ότι πρέπει να προσαρμοστεί στις τωρινές ανάγκες («γιατί προσαρμόζει τη παλιά γνώση στις τωρινές απαιτήσεις», Συν. 6).

B. Πρότυπο. Αμέσως μετά το ρόλο του μέντορα ως χορηγό γνώσης, τοποθετούν οι Συν. 1,2,4,9 το ρόλο του προτύπου. Στην τρίτη θέση τον τοποθετούν οι Συν. 6,8 και στην τέταρτη οι Συν. 3,5,7,10. Ασχέτως της θέσης πρόκρισης, όλοι πιστεύουν ότι αυτός ο ρόλος σχετίζεται με το ότι το να παρακολουθούν ένα έμπειρο εκπαιδευτικό στην πράξη, τους ωφελεί στο να ακολουθούν τις πρακτικές του

(μοντελοποίηση) («για την πράξη, βοηθείται επίσης από το να είναι ο μέντορας πρότυπο του, γιατί παρακολουθεί τις πρακτικές του και τις υιοθετεί», Συν. 4).

Γ. Υποστηρικτής. Ο Συν. 8 τοποθετεί στην πρώτη θέση το ρόλο του υποστηρικτή του μέντορα. Στη δεύτερη τον τοποθετούν οι Συν. 4,5, 10, ενώ στην τέταρτη οι Συν. 1,2,4,6,9. Ανεξαρτήτως της θέσης όλοι θεωρούν ότι έχουν άγχος, αγωνίες και ανασφάλειες ως νεοδιόριστοι και ο ρόλος του υποστηρικτή βοηθά στο να αποβάλλουν αυτά τα αισθήματα («...πρέπει να κατανοεί τις αγωνίες του νεοδιόριστου, να τον παροτρύνει και συμβουλεύει για το πώς θα σταθεί καλύτερα στην πράξη», Συν. 5). Ο Συν. 3 θίγει ότι ο υποστηρικτικός ρόλος βοηθά στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης μέντορα-μαθητευόμενου εκπαιδευτικού («Ο μέντορας πρέπει να είναι υποστηρικτικός στον νέο εκπαιδευτικό σε θέματα σχετικά με την εργασία, την καριέρα ή την επαγγελματική του ανάπτυξη...έτσι θα δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και καθοδήγησης», Συν. 3).

Δ. Εκπαιδευτής. Στη δεύτερη θέση της πρόκρισης τοποθετούν οι Συν. 6 και 7 το ρόλο του εκπαιδευτή του μέντορα. Στην τρίτη θέση οι Συν. 1,2,3,4,5,9,10 και στην τέταρτη θέση η Συν. 8. Οι εκπαιδευτικοί των συνεντεύξεων 1,2,3 θεωρούν καθοριστικό το ρόλο αυτό, γιατί μέσω αυτού αναλύουν τις διδακτικές θεωρίες και αποφασίζουν σωστά («με οδηγεί σε σωστή λήψη αποφάσεων κατόπιν ανάλυσης των όσων ακολουθώ», Συν. 2), ενώ οι 5,6,7,8 και 9 γιατί μετασχηματίζουν την παλιά γνώση και την προσαρμόζουν στις τωρινές απαιτήσεις του έργου τους («αναλύει τις τακτικές μου και τις προσαρμόζει στις τωρινές συνθήκες και με κάνει να αναστοχάζομαι», Συν. 8).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η πρόκριση εξυπηρετεί τους ίδιους για την βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Στην πράξη θεωρούν ότι θα έπρεπε να

λειτουργεί περισσότερο ο ρόλος του χορηγού γνώσης, προτύπου και υποστηρικτή (Συν. 1) ίσως γιατί δεν υπάρχει χρόνος. Ο Συν. 2 θεωρεί ότι όλοι οι ρόλοι θα έπρεπε να ισχύουν περισσότερο. Πιστεύει ότι εμπόδιο είναι ο χρόνος και η ελλιπής κατάρτιση, ιδίως στη συμβουλευτική (ρόλος υποστηρικτή). Ο Συν. 3 πιστεύει ότι θα έπρεπε να ισχύει περισσότερο ο ρόλος του χορηγού γνώσης και του υποστηρικτή. Θεωρεί ότι είναι θέμα ελλιπούς κατάρτισης. Ο Συν. 4 και 6 θα ήθελαν να λειτουργεί περισσότερο ως πρότυπο και υποστηρικτής και θεωρούν υπεύθυνη την ελλιπή κατάρτιση, ενώ οι Συν. 5,7,8, 10 ο ρόλος του εκπαιδευτή και υποστηρικτή. Θεωρούν ως λόγους την κατάρτιση (Συν. 5,7, 10) και το χρόνο (Συν. 8). Τέλος ο Συν. 5 θα ήθελε να ισχύει περισσότερο ο υποστηρικτικός ρόλος και θεωρεί ως αιτία την ελλιπή κατάρτιση.

3. Αρχές Συμβουλευτικής, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Ενσυναίσθηση-γλώσσα αποδοχής. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τον Συν. 7 και 8, προκρίνουν ότι πρωτίστως ο μέντορας πρέπει να μπαίνει στη θέση του άλλου, γιατί μόνο αν μπει στη θέση του εκπαιδευτικού, κατανοήσει την προσωπικότητα του, τις αγωνίες του, τα θέλω του, μπορεί και να τον αποδεχτεί («θεωρώ ότι να σε σέβεται και αποδέχεται κάποιος, όπως και να χρησιμοποιεί την αντίστοιχη γλώσσα, θα πρέπει πρωτίστως να έχει προσπαθήσει να μπει στη θέση σου και στη συνέχεια να σε ενθαρρύνει με φιλικό τρόπο να ξεπεράσεις όσα προβλήματα και αγωνίες πιθανόν έχεις ... και αν αυτό δεν το κάνει με γλώσσα αποδοχής δεν σε έχει πλάι του αλλά απέναντι του», Συν. 1). Αντίθετα οι Συν. 7 και 8 θεωρούν ότι η γλώσσα αποδοχής φέρνει εγγύτητα και επικοινωνία και άρα ο μέντορας μπορεί να μπει στη θέση του άλλου και να τον συναισθανθεί («να χρησιμοποιεί μέντορας γλώσσα αποδοχής γιατί αυτό μας φέρνει επικοινωνιακά πιο κοντά....έτσι όντας πιο κοντά μπορεί

και να μπει στη θέση μου και να κατανοήσει τι με απασχολεί και πόσο με αγχώνει ή όχι», Συν. 7).

Η πλειονότητα θεωρεί ότι οι αρχές συμβουλευτικής που προκρίνουν, εξυπηρετούν τους ίδιους, καθώς βελτιώνουν το διδακτικό τους έργο. Οι Συν. 4 και 5 διευκρινίζουν επιπλέον ότι ωφελείται η μάθηση των μαθητών, επειδή ισχυροποιείται και βελτιώνεται η μεντορική σχέση.

Προκειμένου να τα καταφέρει ο μέντορας οι Συν. 5,7,9,10 θεωρούν σημαντική την κατάλληλη κατάρτιση του σε αυτές τις δεξιότητες. Ο Συν. 1 και 4 πιστεύει ότι τα καταφέρνει, αν έχει ειλικρινές ενδιαφέρον και δημοκρατικές αρχές, ο Συν. 2 αν είναι καλός ακροατής μετά από ενδεδειγμένη κατάρτιση, ο Συν. 3 αν έχει αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση, που αποκτάται με ειδική κατάρτιση, ο Συν. 6 αν η σχέση δεν είναι τυπική, χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον και ο Συν. 8 αν ειλικρινώς ενδιαφέρεται, είναι καλός ακροατής και μιλά με σαφήνεια.

4. Ηγεσία, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Συνδιαμόρφωση έργου-διαδικασιών. Οι Συν. 1,2,6 προκρίνουν τη συμφωνία στο έργο και τις διαδικασίες. Οι Συν. 4,5,9,10 την τοποθετούν στη δεύτερη θέση, ο Συν. 8 στην τρίτη θέση και οι Συν. 3 και 7 στην τέταρτη θέση. Οι Συν. 1,2,6 γιατί σέβεται την προσωπικότητα τους και τις γνώσεις τους, συνεργάζεται και χτίζει μια καλή επικοινωνία («πρέπει η κοινή γραμμή να συνδιαμορφώνεται, να συζητούνται όλες οι διαδικασίες... αυτό σημαίνει ότι αποδέχεται ο μέντορας την προσωπικότητα μου και τις γνώσεις μου, συμβάλλοντας έτσι στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση», Συν. 1). Όσοι τοποθέτησαν αυτή την ηγετική δεξιότητα στη δεύτερη θέση, την αιτιολόγησαν ως εξής: γιατί δεσμεύσει τους εκπαιδευτικούς, εφόσον έχει δημοκρατική σκέψη και διοικητικές γνώσεις («μέσω της δημοκρατικής του σκέψης και της γνώσης των αρχών

της διοίκησης συνδιαμορφώνει με τον μαθητευόμενο το έργο και το ρόλο, δεσμεύοντας τους», Συν. 4) , είναι επικοινωνιακός (Συν. 9). Δεσμεύει και τους μαθητές, εφόσον σέβεται και αξιοποιεί τη γνώμη τους («μαθητές και εμείς είμαστε πιο ικανοποιημένοι αν συμμετέχουμε στην απόφαση για το πώς θα εργαστούμε και ποιες διαδικασίες θα ακολουθήσουμε, γιατί αισθανόμαστε ότι αξιοποιούμε και μετρά η γνώμη μας», Συν. 7).

Σημειωτέον ότι οι Συν. 3, 5 και 10 θεώρησαν το ζεύγος καινοτόμοι τρόποι εργασίας και συναπόφαση για το έργο και τις διαδικασίες ως στοιχεία της μιας πλευράς του διπόλου (μεντορική-σχέση-μαθητές), που επιδρούν θετικά στο δεύτερο, τους μαθητές και την αυτονόμηση και ικανοποίηση των αναγκών τους.

B. Εισαγωγή νέων τρόπων εργασίας επικοινωνίας. Αυτή την πτυχή ηγεσίας τοποθετούν σε πρώτη θέση οι Συν. 4,5,9,10. Σε δεύτερη θέση οι Συν. 1,2,6 σε τρίτη οι Συν. 3,8 και σε τέταρτη η Συν. 7. Οι Συν. 4, 9 και 10 συσχετίζουν αυτή την πτυχή με το όραμα του ηγέτη («Ο μέντορας καταφέρνει την παραπάνω πρόκριση γιατί έχει όραμα ...καινοτομεί με τους νέους τρόπους εργασίας, ασκώντας ηγεσία δημοκρατική, σέβεται τη γνώμη των άλλων», Συν. 4). Οι Συν. 1 , 2 θεωρούν ότι είναι απόρροια της καλής επικοινωνίας που προκύπτει από τη συνδιαμόρφωση («Έτσι υπάρχει μια ουσιαστική επικοινωνία που συνεχώς τροφοδοτείται με νέους επικοινωνιακούς τρόπους», Συν. 2). Ο Συν. 3, 5, 6, 7 θεώρησαν το ζεύγος καινοτόμοι τρόποι εργασίας και συναπόφαση για το έργο και τις διαδικασίες ως στοιχεία της μιας πλευράς του διπόλου (μεντορική σχέση-μαθητές), που επιδρούν θετικά στο δεύτερο, τους μαθητές και την αυτονόμηση και ικανοποίηση των αναγκών τους. Ο Συν. 8 ότι είναι γνώστης των νέων αντιλήψεων για την εκπαίδευση («είναι υπέρ των νέων τρόπων εργασίας και της καλής επικοινωνίας σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές για αποτελεσματικότερη μάθηση»).

Γ. Αυτονόμηση μαθητών. Στην πρώτη θέση τοποθετούν αυτή την επιλογή οι Συν. 3, 7, στη δεύτερη ο Συν. 8 και στην τρίτη οι Συν. 1,2,4,5,6, 9, 10. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιλογή αυτής της αρχής σύμφωνη με τις νέες παιδαγωγικές αρχές, των οποίων ο μέντορας είναι γνώστης («Έπεται η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και η αυτονομία τους, γιατί αυτό θα είναι βασικό στοιχείο της κοινής μας γραμμής για εφαρμογή των νέων αντιλήψεων για την εκπαίδευση», Συν. 1). Μάλιστα ο Συν. 9 θεωρεί ότι αυτές αυξάνουν την αφοσίωση του μαθητή. Ο Συν. 8 θεωρεί ότι ο μέντορας είναι γνώστης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και η αυτονόμηση είναι μια από αυτές («μια από τις ανάγκες των μαθητών είναι να αυτενεργούν για να κατακτήσουν τη γνώση»).

Δ. Εξισορρόπηση αναγκών μαθητών και ΑΠΣ. Ο Συν. 8 τοποθέτησε αυτή την επιλογή πρώτη, ο Συν. 3 και 7 δεύτερη και οι Συν. 1,2,4,5,6,9,10 στην τρίτη θέση. Όλοι ανεξαιρέτως θεωρούν ότι ο μέντορας προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών μέσω των ΑΠΣ λόγω της γνώσης που διαθέτει για τις νέες παιδαγωγικές αρχές («...το κυριότερο είναι γνώστης των νέων παιδαγωγικών και διοικητικών αρχών... διαμορφώνουν τους όρους ...ικανοποίησης των αναγκών τους μέσω των ΑΠΣ», Συν. 10).

Ο μέντορας μπορεί να καταφέρει αν έχει όραμα για τους μαθητές (Συν. 4 και 9), αν έχει σύστημα (Συν. 5, 7), αν έχει ειλικρινές ενδιαφέρον και καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης (Συν. 10). Οι υπόλοιποι θεωρούν ότι τα καταφέρνει αν είναι γνώστης των νέων παιδαγωγικών και διοικητικών αρχών και είναι προσηλωμένος στους δύο πόλους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Όλοι ανεξαιρέτως θεωρούν ότι εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί γιατί έχουν ένα διαμορφωμένο χάρτη και οι μαθητές και η μάθηση τους.

5. Μεντορικά μοντέλα, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Εκμάθηση διδακτικών θεωριών και μεθόδων. Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι, εκτός του Συν. 1, θεωρούν ότι προηγείται να μάθουν περαιτέρω τις διδακτικές θεωρίες και μεθόδους και κυρίως πως θα εφαρμοστούν στην πράξη («Κρίνω απαραίτητο να είμαι καλός γνώστης των διδακτικών μεθόδων και θεωριώνγια να κατανοήσω την εφαρμογή αυτών των θεωριών.», Συν. 2). Ο Συν. 1 την τοποθετεί μετά την παρατήρηση του προτύπου για να διαπιστώσει τι κενά έχει στη θεωρία και στις μεθόδους («βλέπω στην πράξη πώς εφαρμόζονται οι παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες και ποια κενά έχω εγώ σε αυτές», Συν. 1).

B. Παρατήρηση προτύπου. Ο Συν. 1 τοποθετεί αυτή την επιλογή στην πρώτη θέση. Οι Συν. 2,4,7,9 τοποθετούν αυτή την επιλογή στη δεύτερη θέση, ο Συν. 6 στην τρίτη και οι Συν. 3,5,8,10 στην τέταρτη. Οι Συν. 2,4,7, 9 θεωρούν ότι είναι απόρροια της πρώτης επιλογής τους: να μάθουν περαιτέρω τις θεωρίες και πως εφαρμόζονται στην πράξη. Η πράξη δηλαδή συμπληρώνεται από την παρατήρηση του προτύπου και την εξομοίωση με αυτό («στην εφαρμογή των θεωριών στην πράξη παίζει σημαντικό ρόλο η παρατήρηση και μοντελοποίηση των πρακτικών του μέντορα», Συν. 4). Ο Συν. 1 θεωρεί μάλιστα πιο βολικό να εξομοιώνεται πρώτα και μετά να γνωρίζει περαιτέρω τις θεωρίες και μεθόδους ως μια γρήγορη στρατηγική («μέσω της παρατήρησης του προτύπου βλέπω στην πράξη πώς εφαρμόζονται οι παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες και αυτό μπορεί να μου προσφέρει μια πιο γρήγορη γνώση», Συν. 1). Ο Συν. 3 γιατί κατόπιν των υπολοίπων επιλογών, τον βοηθά να αυτονομηθεί, ο Συν. 5, 8, 10 γιατί θεωρούν την επιλογή επιστέγασμα των υπολοίπων και της καλής μεντορικής σχέσης. Ο Συν. 6 τη θεωρεί την έμπρακτη επιστέγαση μετά την εκμάθηση των θεωριών και την πραγμάτευση διλημάτων.

Γ. Πραγμάτευση διλημμάτων. Οι Συν. 3,6, 8 τοποθέτησαν αυτή την επιλογή στην δεύτερη θέση, οι Συν. 2, 5, 10 στην τρίτη θέση και οι Συν. 1,4,7,9 στην τέταρτη θέση. Οι περισσότεροι, δηλαδή οι Συν. 2,3,6,7,8,10, κρίνουν ότι αυτή η επιλογή είναι σημαντικό μέρος του θεωρητικού πλαισίου που πρέπει να κατακτηθεί («να μαθαίνει πρωτίστως ο εκπαιδευτικός θεωρητικά τις διδακτικές θεωρίες και πώς να χειρίζεται την ύλη ή να επιλέγει τις κατάλληλες διδακτικές θεωρίες», Συν. 6) και οι 1,4,5,9 ότι προκύπτει από το ότι έχουν κατακτήσει τον κύκλο μάθησης (στοχασμός/αναστοχασμός στην εμπειρία) και προκύπτει ως απόρροια του μετασχηματισμού.

Δ. Εφαρμογή κύκλου μάθησης. Οι Συν. 2,5,10 τοποθετούν αυτή την επιλογή στη δεύτερη θέση, οι Συν. 1,3,7,8,9 στην τρίτη και οι Συν 4,6 στην τέταρτη θέση. Οι Συν. 1, 2,5, 7, 8, 9, 10 κρίνουν την επιλογή ως σημαντική, γιατί ανήκει στη βιωματική μάθηση που οδηγεί σε καλύτερη επίδοση. Μάλιστα ο Συν. 5 και 10 επεκτείνουν τη σημαντικότητα της, γιατί μπορεί να εφαρμοστεί στα παιδιά («κατακτούμε τον κύκλο μάθησης και συνακόλουθα τον εφαρμόζουμε στα παιδιά (βιωματική μάθηση)», Συν. 10). Ο Συν. 3, 4, 6 θεωρούν ότι μέσω αυτής της επιλογής εδραιώνεται μια αποτελεσματική μάθηση.

Όλοι σχεδόν οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι γίνονται καλύτεροι οι ίδιοι και άρα μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στη μάθηση των μαθητών τους. Μόνο ο Συν. 7 υποστηρίζει ότι εξυπηρετείται μόνο ο εκπαιδευτικός που αποκτά επάρκεια και ετοιμότητα.

6. Δία βίου μάθηση, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

Α. Σχεδιασμός καθοδήγησης βάσει ικανοποίησης αναγκών εκπαιδευτικών. Οι Συν. 4,5,6,8, 9,10 τοποθετούν σε πρώτη θέση αυτή την επιλογή, ενώ οι Συν. 1,2,3, 7

σε δεύτερη. Όσοι την τοποθέτησαν σε πρώτη θέση θεωρούν ότι προέχουν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, μια από τις οποίες είναι και η ωριμότητα και αυτονομία των εκπαιδευτικών (για αυτό και έπεται ως επιλογή). Μάλιστα ο Συν. 8 θίγει την αφοσίωση του εκπαιδευτικού από την ικανοποίηση των αναγκών, ο Συν. 9 το να νιώθει επαγγελματικά ικανοποιημένος και ο Συν. 10 την αίσθηση του ανήκειν και την αφοσίωση στον κοινό στόχο της ομάδας. Οι Συν. 1,2,3,7 τοποθετούν αυτή την επιλογή σε δεύτερη θέση, γιατί θεωρούν ότι αυτή συγκαταλέγεται στο σχεδιασμό βάσει της ωριμότητας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλαδή θίγουν τη συσχέτιση αυτής της επιλογής με αυτή που ακολουθεί.

Β. Σχεδιασμός βάσει ωριμότητας, αυτονομίας. Οι Συν. 1,2, 3, 7 τοποθετούν αυτή την επιλογή στην πρώτη θέση. Οι Συν. 4,5,6, 9, 10 τοποθετούν αυτή την επιλογή σε δεύτερη θέση και ο Συν. 8 στην τρίτη θέση. Οι Συν. 1, 2, 3, 7 θεωρούν ότι ανασχηματισμένη εμπειρία (δια βίου), σχεδιασμός με βάση την ωριμότητα και δια βίου ανάπτυξη σχετίζονται («η νέα/μετασχηματισμένη εμπειρία είναι κάτι που δεν πραγματοποιείται μόνο μια φορά...πιστεύω ότι είναι δια βίου μάθηση...για αυτό ο μέντορας κατ'έμενα τα καταφέρνει όντας προσανατολισμένος σε αυτό...άρα δίνει αρχικά έμφαση στην ανάπτυξη της ενηλικιότητας και στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη», Συν. 1). Οι Συν. 4,5,6, 9, 10 θεωρούν ότι αυτή η επιλογή συγκαταλέγεται στο σχεδιασμό με βάση την ικανοποίηση των αναγκών («Προηγείται η ικανοποίηση των αναγκών των καθηγητών, καθώς σε αυτή συγκαταλέγεται η πλήρης ενηλικιότητα του, η υπευθυνότητα και η ανάπτυξη του», Συν. 6).

Γ. Σχεδιασμός μετά από πραγμάτευση διλημάτων. Εκτός από την Συν. 8 που τοποθετεί σε δεύτερη θέση αυτήν την επιλογή, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί την τοποθετούν στην τρίτη θέση του σχεδιασμού του μέντορα. Και αυτό γιατί οι ανάγκες αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν οι εκπαιδευτικοί, η ενηλικιότητα

και αυτονόμηση είναι ο σκοπός, ενώ η πραγμάτευση διλημμάτων είναι ο στόχος του σχεδιασμού («δεν μπορεί να λείπει η πραγμάτευση διλημμάτων όπως τι τεχνικές και στρατηγικές θα χρησιμοποιηθούν, καθώς αναφέρεται στο περιεχόμενο και τους στόχους του σχεδιασμού», Συν. 5).

Προκειμένου να τα καταφέρει οι μέντορας οι Συν. 1, 2, 3, 4 θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε θέματα σχεδιασμού, ενώ οι Συν. 5,6, 7, 8 την επιμόρφωση και τη συστηματική εργασία («Αν ο μέντορας επιμορφώνεται να εργάζεται μαζί μας με σύστημα και τις κατάλληλες στρατηγικές για την ανάπτυξη μας, μπορεί να καταφέρει πολλά», Συν. 5). Ο Συν. 9 κρίνει απαραίτητη μόνο τη συστηματικότητα και μεθοδικότητα του μέντορα ως βασική δεξιότητα επιτυχίας, ενώ ο Συν. 10 τη συστηματικότητα και το ότι έχει ένα διαμορφωμένο χάρτη, ιδιαίτερα βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς («οπότε υπάρχει ένας διαμορφωμένος χάρτης και συστηματικότητα και με αυτά τα στοιχεία ο μέντορας μπορεί να τα καταφέρει»). Αναφορικά με το ποιον εξυπηρετεί η πρόκριση ο Συν. 4 θεωρεί ότι εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό, γιατί γίνεται αποδοτικότερος και αποτελεσματικότερος και όλοι οι υπόλοιποι ότι συνακόλουθα εξυπηρετείται και η μάθηση των μαθητών τους.

7. Δεξιότητες εκπαιδευτικών, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση, ακολουθώντας τη σειρά της ακολουθίας:

7.1. Μια ομάδα εκπαιδευτικών, οι Συν. 2,3,5, 7, 10 θεωρούν ότι εκκινούμενοι από το στόχο της βελτίωσης της υποεπίδοσης των μαθητών, πρέπει να ξέρουν να διαχειρίζονται την τάξη και τις συμπεριφορές παιδιών που εμποδίζουν τη μάθηση («Μμμμ είναι βασικός στόχος η βελτίωση της υποεπίδοσης των μαθητών , ώστε όλοι να κατακτούν μια γνώση χρήσιμη για τη μετέπειτα ζωή τους....αυτή δεν μπορεί να επισυμβεί αν ο εκπαιδευτικός δεν μάθει να χειρίζεται τα προβλήματα της τάξης, που

αποτελούν πρόσκομμα στην τάξη», Συν. 5). Ο Συν. 1 θεωρεί ότι η υποεπίδοση έχει άμεση συσχέτιση με τον χειρισμό της διδακτέας ύλης, Οι Συν. 4,6,8,9 δείχνουν προτίμηση στο ζεύγος χειρισμός της σχολικής τάξης και χειρισμός της διδακτέας ύλης («να διαχειρίζεται την τάξη, όπως για παράδειγμα προβληματικές συμπεριφορές ή πολυπολιτισμικότητα...σημαντική είναι και η διαχείριση της διδακτέας ύλης (σχέδια διδασκαλίας, ανάλυση, απόδειξη, ασκήσεις)», Συν. 4).

7.2. Το επόμενο ζεύγος στο οποίο συμφωνούν όλοι οι συμμετέχοντες είναι αυτό του να χειρίζονται τη διδακτέα ύλη και μεθοδεύουν τη διδασκαλία, που επίσης μειώνει την υποεπίδοση των μαθητών. Αμέσως επόμενη δεξιότητα όλων είναι η αξιολόγηση διδασκαλίας («....αυτό συμπληρώνεται από μια μεθοδευμένη διδασκαλία, αλλά και την αξιολόγηση της διδασκαλίας προκειμένου να διαπιστωθούν αδυναμίες και αν επιτυγχάνονται οι στόχοι», Συν. 5). Από τις δεξιότητες που απομένουν, οι Συν. 1, 4 χρησιμοποιούν το ζεύγος εκμάθηση πως μαθαίνουν και παρακινούνται τα παιδιά και χειρισμός της σχολικής τάξης. Την τελευταία αλλάζουν οι Συν. 5, 6, 10 με το χειρισμό της διδακτέας ύλης, οι Συν. 7, 8 με τη μεθόδευση της διδασκαλίας.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Συν. 1,2, 4,5,7,8) θεωρεί ότι ο μέντορας τα καταφέρνει γιατί έχει καταρτιστεί σε όλες αυτές τις δεξιότητες και γιατί έχει πείρα («Ο δε μέντορας τα καταφέρνει γιατί έχει καταρτιστεί στις δεξιότητες και τις έχει χρησιμοποιήσει επί σειρά ετών», Συν. 5). Οι Συν. 3 και 6 θεωρούν ότι τα καταφέρνει λόγω της επιμόρφωσης και οι Συν. 9 και 10 λόγω της πείρας, της επιμόρφωσης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Όλοι συμφωνούν ότι εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί που αποκτούν μεθοδικότητα/συστηματικότητα και στόχους και άρα οι μαθητές τους.

4.6.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας ως προς τον άξονα της παιδαγωγικής σχέσης και τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών

Αναφορικά με την αντίληψη και ερμηνεία των εκπαιδευτικών *για την Παιδαγωγική σχέση και τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητών*, διαπιστώθηκαν τα εξής για τη:

1. Κατεύθυνση Λεκτικής επικοινωνίας, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Εισήγηση/Περιγραφή. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί την τοποθετούν σε πρώτη θέση, γιατί χωρίς αυτή δεν μπορούν να εισαχθούν οι μαθητές στο νέο θέμα («γιατί με αυτή συστήνει ο εκπαιδευτικός τη νέα γνώση στα παιδιά», Συν. 3).

B. Υπόδειξη της απάντησης. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί την τοποθετούν σε τελευταία θέση, γιατί με αυτή δεν βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα (Συν. 1,2,3), δεν κατακτείται η γνώση από το μαθητή (Συν. 4,5,6,7, 9) και είναι μηχανική μάθηση (Συν. 8, 10) («η υπόδειξη των απαντήσεων γιατί είναι μηχανική μάθηση και για αυτό την τοποθέτησα τελευταία», Συν. 8).

Γ. Ανατροφοδότηση στις απαντήσεις των μαθητών. Εκτός από τον Συν. 8 που την τοποθετεί στην τρίτη θέση, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες την τοποθετούν στη δεύτερη θέση, μετά την εισήγηση, γιατί θεωρούν ότι βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Συν. 1, 2) και δείχνει την παρέκκλιση από το στόχο (Συν. 1, 3, 5, 10) («γιατί μέσω της ανατροφοδότησης τους θα βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα... είναι δηλαδή προς όφελος των μαθητών... ταυτόχρονα η ανατροφοδότηση δείχνει στον εκπαιδευτικό αν βρίσκεται κοντά ή μακριά από τον στόχο του», Συν. 1). Ακόμη, ότι με αυτή κατακτείται και κατανοείται το υλικό από το μαθητή (Συν. 4, 9), αναγνωρίζονται τα λάθη (Συν. 5,6,7, 8, 10).

Δ. Ερώτηση και απάντηση από τους μαθητές. Εκτός από τον Συν. 8 που την τοποθετεί στη δεύτερη θέση, όλοι οι υπόλοιποι την τοποθετούν στην τρίτη θέση, γιατί δεν οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Συν. 1,2,3), δεν κατακτείνεται το υλικό (Συν. 4, 7, 9), δεν δείχνουν την απόκλιση από το στόχο (Συν. 5), δεν μαθαίνουν από τα λάθη (Συν. 6, 7) και είναι μηχανική μάθηση (Συν. 8, 10).

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πρόκριση εξυπηρετεί τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αναφορικά με τη χρήση των τεχνικών στην πράξη, οι Συν. 1, 2, 4 θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιείται περισσότερο η τεχνική απάντηση-ανατροφοδότηση και όχι οι άλλες, που προτιμώνται λόγω έλλειψης χρόνου των εκπαιδευτικών (Συν. 2, 3, 5,6) ή ελλιπούς κατάρτισης (Συν. 7, 8,9,10).

2. Είδη λόγου/τύποι επιχειρημάτων, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

Α.Αφήγηση για το πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη, πως αλλιώς. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν σε πρώτη θέση αυτόν τον τύπο. Μόνο ο Συν. 8 τον τοποθετεί σε δεύτερη θέση. Και αυτό γιατί οι μαθητές αποκτούν σεβασμό στην αντίθετη άποψη (Συν. 1) , κριτική σκέψη (Συν. 1, 7,8, 10), ενεργοποιούνται/προκαλούνται στην ανακάλυψη (Συν. 3,4, 6, 7, 9) και αποκτούν συνολική εικόνα (Συν. 5) Ακόμη γιατί δεν είναι παραδοσιακή/μηχανική τεχνική (Συν. 2).

Β. Τεκμηρίωση με γνωστά ή άγνωστα γεγονότα. Ως επόμενη επιλογή των περισσότερων εκπαιδευτικών (Συν. 3-10) συναντάται η τεκμηρίωση της αφήγησης που προηγήθηκε για να βρεθεί στην πρώτη περίπτωση η αντίθεση-σύνθεση απόψεων και στη δεύτερη το αίτιο/αιτιατό, τεχνική που οδηγεί στην επιστημονικότητα και κρίση των μαθητών.

Γ. Κλίμα αλληλοσυσχέτισης απόψεων και κλίμα αποδοχής. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες συσχετίζουν τα δύο είδη λόγου (Συν. 2-10), με τη λογική ότι η αποδοχή οδηγεί σε αλληλοσυσχέτιση των αντίθετων απόψεων (σύνθεση). Μόνο ο Συν. 1 δεν προβαίνει σε αυτή τη συσχέτιση.

Δ. Αφήγηση για το πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα. Οι Συν. 2,3,4,5,6,7, 9, 10 την επιλέγουν τελευταία γιατί δεν θεωρούν ότι ενεργοποιεί τον μαθητή και την κριτική του σκέψη, απλά πληροφορεί (« δεν ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και η κρίση τους», Συν. 4). Ο Συν. 1 και 8 θεωρούν αυτή την τεχνική ως πρόλογο για την αφήγηση που εμπεριέχει τις αντίθετες απόψεις και το πώς αλλιώς.

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι αυτή η πρόκριση εξυπηρετεί τους μαθητές, γιατί αποκτούν δημοκρατικό πνεύμα/ αλληλοσεβασμό (Συν. 1,2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10), αναστοχασμό/κρίση (Συν. 2,4, 5, 8, 9), νοητική ανάπτυξη (Συν. 3), επικοινωνιακές δεξιότητες (Συν. 4), ενεργή συμμετοχή (Συν. 6,8).

3. Είδη ερωτήσεων, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A.Εξαγωγή συμπερασμάτων, επίλυση προβλημάτων, αξιολόγηση. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν αυτό το είδος στη δεύτερη θέση, εκτός από τον Συν. 8, που το τοποθετεί στην πρώτη θέση, γιατί δεν έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα όπως η επόμενη επιλογή.

B. Τροποποίηση, αντιστροφή, επέκταση. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν αυτό το είδος στην πρώτη θέση. Μόνο ο Συν. 8 την τοποθετεί στη δεύτερη θέση. Και αυτό γιατί οδηγεί σε εμβάθυνση της γνώσης (Συν. 1,3,7, 8), καλύτερη επικοινωνία (Συν. 1), σύνθετη/κριτική σκέψη (Συν. 2,3, 4,6, 8, 9, 10),

ενεργοποίηση (Συν. 5, 7), αναστοχασμό (Συν. 5). Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λόγω αυτών των θετικών συνεπειών εξυπηρετείται ο μαθητής.

4. Χειρισμός απαντήσεων, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Ανάλυση, επαναδιατύπωση, διευκρίνιση, αν απαντήσουν οι μαθητές λανθασμένα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν αυτό το είδος στην πρώτη θέση, γιατί η κατανόηση του λάθους αυξάνει την κρίση (Συν. 1,4, 5, 6, 8,9, 10), οδηγεί στη μάθηση (Συν. 2, 4, 8,9), στην εμβάθυνση (Συν. 2 7), στην ενεργή συμμετοχή (Συν. 5), στην αυτοπεποίθηση (Συν. 6), ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις (Συν. 2). Λόγω αυτών των θετικών στοιχείων πιστεύουν ότι εξυπηρετείται ο μαθητής.

B. Ανάλυση, αναδιατύπωση, διευκρίνιση της σωστής απάντησης. Όλοι, εκτός από τον Συν. 8, τοποθετούν αυτό το είδος τελευταίο, γιατί δεν έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα με το προηγούμενο.

5. Είδη μαθητικής εργασίας, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Εκτέλεση με αυτορρύθμιση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν αυτό το είδος στην πρώτη θέση, γιατί οδηγεί στην αυτογνωσία (Συν. 1), μεθοδικότητα (Συν. 2,3,5,6,8,9), έλεγχο (Συν. 2,3,4,6,8), κρίση (Συν. 1,3,4,6,7,8,9), αυτοπεποίθηση (Συν. 4,9), αυτονόμηση (Συν. 5,6,7,9,10). Λόγω αυτών των θετικών αποτελεσμάτων θεωρούν όλοι ότι ωφελείται ο μαθητής.

B. Εκτέλεση με αυτοέλεγχο, ομαδικά ή ατομικά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν αυτό το είδος ως δεύτερη επιλογή, θεωρώντας θετικά στοιχεία τον αυτοέλεγχο ή την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στην περίπτωση της ομαδικής εκτέλεσης, αλλά όχι τόσο ανώτερα όσο της πρώτης περίπτωσης. («Μπορούν να εκτελούνται εργασίες του τύπου να είναι μόνοι οι μαθητές με αυτοέλεγχο, καθώς αυτό

δείχνει αυτονομία ή να συνεργάζονται ομαδικά, για να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες)», Συν. 8).

Γ. Εκτέλεση ομοιόμορφα, όλοι μαζί. Τοποθετείται από όλους τρίτη, γιατί δεν προσφέρει υψηλής στάθμης αποτελέσματα, όπως η πρώτη επιλογή, εκτός μόνο από κοινωνικές δεξιότητες.

Στην πράξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να χρησιμοποιείται περισσότερο η εκτέλεση με αυτορρύθμιση και όχι οι άλλες δύο, που συνήθως προτιμούνται λόγω βολικότητας/ευκολίας (Συν. 1,5,8), περιορισμένου χρόνου (Συν. 2,3,4,7,9), ελλιπούς επιμόρφωσης (Συν. 4,5, 6,7,8,9,10).

6. Υποστήριξη σκαλωσιάς, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

Α. Προλαβαίνει τα λάθη με παραδοσιακές τεχνικές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν αυτόν τον τρόπο τελευταίο, γιατί δεν μαθαίνει τα λάθη του, δεν αυτονομείται και δεν γίνεται ενεργό υποκείμενο («η παραδοσιακή τεχνική του τα προλάβει ο εκπαιδευτικός το λάθος δεν βοηθά στην αυτονόμηση του μαθητή ούτε τον καθιστά ενεργό υποκείμενο», Συν. 4).

Β. Αφήνει να γίνονται λάθη, αναγνωρίζονται και διορθώνονται. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν αυτή την τεχνική στην πρώτη θέση, γιατί μειώνεται η επανάληψη των λαθών (Συν. 1,2,3,6, 7,8,10), οι μαθητές οδηγούνται στη μάθηση (Συν. 2), στην εμβάθυνση (Συν. 3,4,9), στην κρίση (Συν. 4, 5,6,7,8,9,10), στην αυτονόμηση (Συν. 4,9), στην αυτοεκτίμηση (Συν. 3), στην ενεργό συμμετοχή (Συν. 5), στην επίγνωση (Συν. 8). Λόγω αυτών των θετικών αποτελεσμάτων όλοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι αυτή η τεχνική εξυπηρετεί τους μαθητές («αυτό θα

ωφελήσει τους μαθητές, καθώς θα βελτιώσει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα», Συν. 2).

Στην πράξη όμως χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και η άλλη, η παραδοσιακή τεχνική, λόγω έλλειψης χρόνου (Συν. 1,4,5,6,9,10), ελλιπούς επιμόρφωσης (Συν. 1,2,3,4,6,9), από φόβο ότι εξαιτίας τους γίνονται λάθη (Συν. 7,8) ή γιατί έτσι διδάχτηκαν και οι ίδιοι (Συν. 7,8).

7. Παρακίνηση μαθητών όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

Μεταξύ των δύο τύπων 1) να *ωθεί ο εκπαιδευτικός τους μαθητές στο ζεπέραςμα των άλλων* και 2) να τους *ωθεί στη μάθηση, τη βελτίωση και την πρόοδο*, όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν στην πρώτη θέση τη δεύτερη επιλογή, και όχι τον ανταγωνισμό και βαθμοθηρία, γιατί οι μαθητές κατανοούν την αξία της μάθησης (Συν. 1,2,3, 4, 5, 9,10), την αξία της ανάπτυξης τους (Συν. 1, 3,6,7, 8, 10), την αξία της απόκτησης δεξιοτήτων που τους καθιστούν υποκείμενα της μάθησης τους (Συν. 3), την αξία του κριτικού πνεύματος (Συν. 7, 8). Και αυτό είναι καλό για τη μετέπειτα ζωή τους (Συν. 1,2, 3, 4, 5,8,9, 10) και την αυτοπραγμάτωση τους (Συν. 6), για αυτό κατά τους εκπαιδευτικούς εξυπηρετεί τους μαθητές (Συν. 1-10), αλλά και την κοινωνία (*«εξυπηρετεί φυσικά τους μαθητές και την κοινωνία, που θα προοδεύει αντίστοιχα»*, Συν. 3 και Συν. 6).

4.6.3. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας για τον άξονα διδακτική καθοδήγηση και σχέση εκπαιδευτικού και διδακτέας ύλης

Αναφορικά με την αντίληψη και ερμηνεία των εκπαιδευτικών *για την Διδακτική Καθοδήγηση και τη σχέση εκπαιδευτικού-διδακτέας ύλης*, διαπιστώθηκαν τα εξής για τη:

1.Σχολική μάθηση, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Ανακάλυψη και Παραγωγή γνώσεων. Αυτές οι δύο επιδιώξεις του εκπαιδευτικού τοποθετούνται πρώτη και δεύτερη αντίστοιχα, από όλους τους εκπαιδευτικούς, γιατί σημαίνουν ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Συν. 1, 2,3,5,6,7,8,9,10), οικοδόμηση νέας γνώσης από την παλιά (Συν. 1,3,7), μαθαίνει πώς να μαθαίνει-ανακάλυψη της γνώσης δια βίου (Συν. 1,3). Έτσι ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τις σύγχρονες μαθητοκεντρικές θεωρίες, όπου ο ίδιος λειτουργεί ως διευκολυντής στην ανακάλυψη (Συν. 2,3,4,5,6,7,8,9) («Στη σύγχρονη εποχή υπερτερούν οι μαθητοκεντρικές θεωρίες όπου ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μάθηση του...ανακαλύπτει τη γνώση μέσω του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή», Συν. 2).

B. Εξομοίωση με το πρότυπο (λύτης, αναγνώστης, γραφέας). Μόνο οι Συν. 2 και 8 τοποθετούν αυτή την επιδίωξη στην τελευταία θέση. Οι υπόλοιποι την τοποθετούν στην τρίτη θέση. Πιστεύουν ότι πρόκειται για παθητική/μιμητική τεχνική.

Γ. Αναπαραγωγή γνώσεων από τον εκπαιδευτικό. Μόνο οι Συν. 2 και 8 τοποθετούν αυτή την επιδίωξη στην τρίτη θέση. Οι υπόλοιποι την τοποθετούν στην τελευταία θέση. Πιστεύουν ότι πρόκειται για παθητική/μιμητική τεχνική.

Παρόλα αυτά οι δύο παραδοσιακές τεχνικές της εξομοίωσης με το πρότυπο και της αναπαραγωγής γνώσεων από τον εκπαιδευτικό χρησιμοποιούνται στην πράξη, λόγω βολικότητας (Συν. 1,2,3), ελλιπούς επιμόρφωσης (Συν. 1,2,4,5,6,7,8,9,10), περιορισμένου χρόνου (Συν.3, 4,6,7,8).

2.Είδη σχολικής γνώσης, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Να Μεταβιβάζουν και Προσαρμόζουν τη γνώση. Αυτοί οι δύο τύποι προτιμήθηκαν στην πρώτη και δεύτερη θέση αντίστοιχα σχεδόν από όλους τους

εκπαιδευτικούς. Μόνο ο Συν. 8 τους τοποθέτησε στην δεύτερη και τρίτη θέση αντίστοιχα. Και αυτό γιατί για τους μαθητές σημαίνει ότι κατανόησαν πλήρως τη γνώση (Συν. 1,2,3,4,5), στοχάστηκαν στη γνώση (Συν. 1), μπορούν να την επεκτείνουν (Συν. 4,5,6,7,8,9,10) και συσχετίζουν (Συν. 5,7,8,9, 10), απέκτησαν συνθετική σκέψη (Συν. 2,5,6, 7, 10). Έτσι οξύνεται η κρίση του μαθητή (Συν. 2,4,5,7,8), γίνεται η γνώση εύχρηστη (Συν. 6,7,9, 10) και άρα εξυπηρετείται ο μαθητής κατά όλους τους εκπαιδευτικούς («οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, άρα η πρόκριση λειτουργεί υπέρ τους», Συν. 10).

B. Τα υπόλοιπα είδη (ξέρω ότι, ξέρω πως, ξέρω γιατί) κατά όλους τους εκπαιδευτικούς έπονται, γιατί θεωρούνται παραδοσιακά («*Θεωρώ αρκετά παραδοσιακά τα πρώτα τρία στοιχεία (ότι, πως και γιατί)...αναγκαία μεν αλλά κρίνω ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενεργοποιεί το μαθητή και σε άλλα πιο σύνθετα πεδία*», Συν. 6) ή και προαπαιτούμενα για τη μεταβίβαση και προσαρμογή της γνώσης («*...οι υπόλοιπες επιλογές πιστεύω ότι προαπαιτούμενες αυτών των δύο*», Συν. 9).

Προκειμένου ο μέντορας να τα καταφέρει πρέπει να έχει τις ανάλογες γνώσεις (Συν. 1,2,3,6,9) και να είναι πρότυπο για τους νεοδιόριστους, στους οποίους θα μεταδώσει αυτά τα είδη γνώσης (Συν. 2,3,4,5,6,7,8,9,10).

3.Μεθόδευση διδακτικής εργασίας, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Μεταφορά γνώσης, μετασχηματισμός, αναδόμηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Συν. 1,4,5,7,9,10) τοποθετούν αυτή τη μεθόδευση στην πρώτη θέση, ενώ οι Συν. 2,3,6,8 στην δεύτερη θέση. Θεωρούν ότι αυτή δεν είναι μηχανική μάθηση, αλλά ενεργητική (Συν. 1,4,6,7,9), αλλάζει τις εσφαλμένες παραδοχές (Συν. 1,4,7), επανερμηνεύει γνώσεις και νοήματα (Συν. 2,3, 5,10), οξύνει την κρίση (Συν. 1,4,6,8,9,10), αναπτύσσει τον νου (Συν. 1,7,8).

Β. Διατύπωση εικασιών-έλεγχος στη πηγή μάθησης. Οι Συν.1,4,5,7,9,10 τοποθετούν αυτή την επιλογή στη δεύτερη θέση και οι 2,3,6,8 στην πρώτη θέση. Θεωρούν ότι με αυτή οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Συν. 2), πώς να ερευνούν (Συν. 4, 5,6,8,9,10) αποκτούν επιστημονικότητα (Συν. 3,9), κρίση (Συν. 6), συστηματικότητα (Συν. 8,9, 10). Οι Συν. 1 και 7 κατατάσσουν αυτή τη μεθόδευση στη μηχανική/παθητική μάθηση («και οι υπόλοιποι τρόποι, οδηγούν σε εκφάνσεις μηχανικής μάθησης», Συν. 1).

Γ. Η Βαθμιαία μάθηση, η Συμμόρφωση και η Υπόδειξη, τοποθετούνται από το σύνολο των συμμετεχόντων τελευταίες στη σειρά, γιατί δεν έχουν τα ως άνω θετικά αποτελέσματα και είναι μηχανικές/παραδοσιακές τεχνικές («οι υπόλοιπες παραδοσιακές επιλογές, η συμμόρφωση/υπόδειξη και η βήμα βήμα διδασκαλία, δεν περιλαμβάνουν αυτά τα στοιχεία», Συν. 4).

Σύμφωνα με όλους τους εκπαιδευτικούς αυτή η πρόκριση εξυπηρετεί τους μαθητές, γιατί είναι ενεργητική μάθηση (Συν. 1,4,5,6,9,10), αναπτύσσει το μαθητή και την κρίση του (Συν. 2,3,4,6,7,8,9,10).

4. Χρήση διδακτικών μέσων, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

Α.Ανταλλαγή-παραγωγή μηνύματος με μηνυμάτων με διάλογο, χαρτογράφηση εννοιών, στρατηγικών μελέτης , παραγωγή κειμένων. Εκτός από τον Συν. 8 που τοποθετεί δεύτερο αυτό το διδακτικό μέσο, όλοι οι υπόλοιποι το τοποθετούν πρώτο, γιατί ο μαθητής είναι ενεργητικός (Συν. 1,2,3,4,5,8), μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Συν. 1), αναπτύσσει το νου (Συν. 5,6,7,9), εμβαθύνει (Συν. 2), αποκτά κρίση (Συν. 2,3,5,6,7,8,9,10), πειθώ (Συν. 2), συστηματικότητα (Συν. 5,6,9,10). Ως εκ τούτου εξυπηρετεί το μαθητή.

Β. Μετάδοση μηνυμάτων με μονόλογο, ανάγνωση, επίδειξη. Εκτός του Συν. 8 όλοι την τοποθέτησαν τελευταία, γιατί δεν έχει τα ως άνω θετικά αποτελέσματα, είναι παθητική και φαντάζει ως «αντικειμενική» γνώση, που δεν πρέπει να αμφισβητείται (Συν.1 και 7) («το να μονολογεί ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να ακούν, να χρησιμοποιεί την επίδειξη ή απεικόνιση. .. δημιουργείται η αίσθηση ότι πρόκειται περί αντικειμενικής γνώσης, που δεν αμφισβητείται», Συν. 1).

5. Διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

Α. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν τις ίδιες δραστηριότητες για όλους και διαφορετικές στη συνέχεια για τους αδύναμους, γιατί αυτό σημαίνει διαχωρισμό των μαθητών και δυσκολία ένταξης των αδύναμων (Συν. 1,2,3,5,7,9).

Β. Όλοι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διδάσκουν όλους τους μαθητές ταυτόχρονα, με διαφορετικές δραστηριότητες ανάλογα με τις ικανότητές τους, γιατί κάθε μαθητής έχει τις δικές του ικανότητες, που πρέπει να εξελιχτούν (Συν. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10), προωθείται η εύχρηστη μάθηση (Συν. 4), η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Συν. 6), ενώ το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται ποικίλο, ενδιαφέρον και προκλητικό (Συν. 1,2,5,10) («η διαφοροποίηση επίσης διαμορφώνει ένα πολύ ενδιαφέρον περιβάλλον που επίσης λειτουργεί υπέρ των μαθητών», Συν. 10).

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαφοροποιημένη διδακτική εργασία εξυπηρετεί τους μαθητές και την ανάπτυξη τους. Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει πρέπει να διαθέτει δημοκρατικότητα (Συν.1,2,9), ικανότητα σχεδιασμού (Συν. 1), ικανότητα παραγωγής διαφορετικού υλικού (Συν. 1,2, 6), κατάρτιση (Συν. 3,4,5,6,7,8), ευελιξία (Συν. 3,10), συστηματικότητα (Συν. 8,9, 10).

4.6.4. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας για τον άξονα διδακτική καθοδήγηση και σχέση μαθητών και διδακτέας ύλης

Αναφορικά με την αντίληψη και ερμηνεία των εκπαιδευτικών *για την Διδακτική Καθοδήγηση και τη σχέση μαθητών-διδακτέας ύλης*, διαπιστώθηκαν τα εξής για:

1.Μετατροπή της διδακτέας ύλης σε δεξιότητες, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Η Προσαρμογή (πως αλλιώς) επιλέγεται σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς ως πρώτη (Συν. 1,2,3,4,,6,7,9). Οι Συν. 5,8 και 10 την επιλέγουν ως δεύτερη. Η επιλογή οφείλεται στο ότι σημαίνει ενεργή συμμετοχή (Συν. 3,4,7), ικανότητα τροποποίησης/εφαρμογής της γνώσης (Συν. 1,3,4,6,8,10), ευελιξία προσαρμογής στο νέο (Συν. 2,8), ενεργοποίηση κρίσης (Συν. 3,4,5,6,7,9), συνθετική ικανότητα («*Τοποθέτησα πρώτη τη δεξιότητα να μάθουν τα παιδιά πώς αλλιώς κάνουν αυτό που έμαθαν, καθώς ...βελτιώνεται η συνθετική τους ικανότητα*», Συν. 3).

B. Η Μεταφορά (κάθε πότε). Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν αυτή τη δεξιότητα στη δεύτερη θέση, Μόνο η Συν. 2 τοποθετεί τη μεταφορά ως τρίτη επιλογή. Και αυτό γιατί δηλώνει πλήρη κατανόηση (Συν. 1,3,6,7,8), ενχρηστία σε άλλα πεδία (Συν. 1,2,3,4,7,8,9,10), κρίση (Συν. 5,6,7,9).

Γ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τις δεξιότητες τι θα εξηγήσουν, τι θα βιώσουν, τι θα κάνουν, τι θα πούν, υποδεέστερες της προσαρμογής και μεταφοράς, γιατί είναι μηχανικές/παθητικές και δεν ενεργοποιούν την κρίση και συμμετοχή του μαθητή («αντίθετα, οι υπόλοιπες επιλογές είναι πιο επιφανειακές και παρέχουν μια μηχανική μάθηση», Συν. 4). Στην πράξη, παρόλα αυτά χρησιμοποιούνται και αυτές οι

τεχνικές, λόγω περιορισμένου χρόνου (Συν. 1,2,3,4,6,9,10), ελλιπούς επιμόρφωσης (Συν. 1,3,4,5,6,8, 10) και παγιωμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Συν. 7,8).

2. Οργάνωση διδακτέας ύλης, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Ξεχωριστά μαθήματα, σειριακής διάταξης. Επιλέχθηκε ως δεύτερη από όλους τους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν έχει τα θετικά αποτελέσματα της επιλογής που ακολουθεί.

B. Κλάδοι μαθημάτων με ανακυκλωτική διάταξη. Επιλέχθηκε ως πρώτη από όλους τους εκπαιδευτικούς, γιατί ο μαθητής κατέχει την αλληλουχία (Συν. 1,4), τη σύνδεση (Συν. 1,2,3,4,5,7,8,9,10), την αιτιότητα (Συν. 1,7), αποκτά κρίση (Συν. 2,4,8,9,10), εμβάθυνση (Συν. 3,7,9), ανακαλεί γνώσεις άλλων κλάδων (Συν. 2,3) και κατανοεί την αξία της ευχρηστίας της γνώσης (Συν. 5,8,10). Λόγω αυτών των θετικών αποτελεσμάτων η πρόκριση εξυπηρετεί τους μαθητές, την ανάπτυξη των διανοητικών τους ικανοτήτων και την κρίση τους («έτσι ο μαθητής εξυπηρετείται αφού αναπτύσσει τις υψηλές νοητικές του λειτουργίες ... προωθεί την εμβάθυνση και κρίση», Συν. 9).

3. Εγχειρήματα μαθησιακής δράσης, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Μετασχηματισμός-αναδόμηση. Οι Συν. 1,3,4,6,7,9 τοποθετούν αυτό το εγχείρημα πρώτο, οι Συν. 2 και 8 δεύτερο και οι Συν. 5 και 10 τρίτο. Θεωρούν ότι ο μετασχηματισμός είναι στο πνεύμα των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών (Συν. 1,6), οικοδομεί τη νέα γνώση (Συν. 1,3,4,5,7,8,10), αναπτύσσει την κρίση/αναστοχασμό (Συν. 1,2,3,4, 6, 7,8,9,10), επανερμηνεύει νοήματα/αλλάζει παραδοχές (Συν. 5,7,8,9) («Ακολουθεί το να μετασχηματίζει παραδοχές με κριτική σκέψη, που τον απαλλάσσουν από τις προκαταλήψεις», Συν.2).

Β. Παρακολούθηση της μάθησης, των λαθών, αυτοέλεγχος, χρησιμότητα γνώσης. Οι Συν. 2,5,8,10 τοποθετούν πρώτη αυτή την επιλογή και οι Συν. 1,3,4,6,7,9 δεύτερη. Θεωρούν ότι οι μαθητές γίνονται δρώντα υποκείμενα (Συν. 1,3,7), αποκτούν πλήρη κατανόηση (Συν. 2), κρίση (Συν. 4,5,7,8,9,10), επίγνωση/αυτογνωσία (Συν. 5,7,10), υπευθυνότητα (Συν.5,10), επίτευξη στόχων (Συν. 6).

Γ. Εφαρμογή στρατηγικών μάθησης/μελέτης με αυτοέλεγχο. Οι Συν. 5 και 10 τοποθετούν αυτή την επιλογή στη δεύτερη θέση, οι Συν. 1,2,3,6,7,8 στην τρίτη και οι Συν. 4 και 9 στην τέταρτη θέση. Θεωρούν ότι οδηγεί σε αυτενέργεια/αυτονομία του μαθητή (Συν. 1,2,3,4,5,6,7,8), ενεργή συμμετοχή (Συν. 4,8,9), επίγνωση (Συν. 7,10), κρίση (Συν. 4,6,10).

Δ. Μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση. Οι Συν. 4 και 9 την τοποθετούν στην Τρίτη θέση και οι Συν. 1,2,3,5,6,7,8,10 στην τέταρτη θέση. Θεωρούν ότι συνδέεται με τον αυτοέλεγχο της Β επιλογής και τα θετικά του αποτελέσματα, ιδίως την αυτονομία (Συν. 1,2,5,6,7,8) και ότι είναι επέκταση αυτής (Συν. 1,3,5,8,10). Χαρακτηρίζεται δε για την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Συν. 3,4,9), την επίγνωση (Συν. 7) και την βελτίωση της κρίσης του (Συν. 4,6) («ο μαθητής αυτοελέγχεται και αυτονομείται, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες στρατηγικές μελέτης, με τις οποίες αυξάνει την κρίση του», Συν. 4).

Κατά γενική ομολογία αυτή η πρόκριση εξυπηρετεί το μαθητή και τη μάθηση του. Οι Συν. 4 και 9 τονίζουν ότι συνακόλουθα εξυπηρετεί και την κοινωνία που έχει πολίτες με κρίση («διαμορφώνοντας έτσι πολίτες με κρίση , άρα εξυπηρετεί τον μαθητή και την κοινωνία», Συν. 9). Ο εκπαιδευτικός για τα καταφέρει πρέπει να είναι καταρτισμένος σε αυτά τα εγχειρήματα (Συν. 1,2,3,4,5,6,7,8,10), μεθοδικός (Συν. 3,4), καθοδηγητικός (Συν. 7,9). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Συν. 10 «Ο

εκπαιδευτικός για τα καταφέρει όλα αυτά πρέπει να έχει ανάλογη κατάρτιση στις τεχνικές που προωθούν την αυτονομία, αυτοέλεγχο και ενεργή συμμετοχή των μαθητών.».

4. Αναπαραστάσεις της διδακτέας ύλης, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Αισθητηριακή αναπαράσταση. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν αυτή την επιλογή πρώτη. Μόνο ο Συν. 7 τη τοποθετεί στη δεύτερη θέση. Θεωρούν ότι το να δουν, πιάσουν, υποδυθούν ρόλους, είναι ένα βήμα κατάκτησης της γνώσης (Συν.1-10), με τον Συν. 5 να τονίζει ότι ο μαθητής ασχολείται εξ ιδίαν με το υλικό («το να βλέπουν, πιάσουν, διαβάσουν για το διδακτικό αντικείμενο σημαίνει εξ ιδίαν ενασχόληση με το υλικό, δράση του ίδιου του μαθητή»).

B. Σχηματική αναπαράσταση. Σχεδόν όλοι θεωρούν ότι δεν επαρκεί η αισθητηριακή αναπαράσταση. Χρειάζεται και η σχηματική, την οποία τοποθετούν σε δεύτερη θέση. Μόνο οι Συν. 3,7,8 την τοποθετούν σε τρίτη θέση. Θεωρούν ότι είναι ένα ακόμη βήμα κατάκτησης της γνώσης, με τον Συν.5 να τονίζει ότι υποδηλώνει βελτίωση της κριτικής σκέψης («η σχηματική αναπαράσταση δείχνει ότι έχουν αποκτήσει κριτική σκέψη κατόπιν αυτών και μπορούν να φτιάξουν ένα νοητικό και γνωστικό χάρτη.»).

Γ. Λεκτική αναπαράσταση. Σχεδόν όλοι την τοποθετούν στην τρίτη θέση. Μόνο ο Συν. 3 την τοποθετεί στη δεύτερη θέση και ο Συν 7 στην τέταρτη. Θεωρούν ότι είναι ένα ακόμη βήμα για την κατάκτηση της γνώσης.

Δ. Συμβολική αναπαράσταση. Σχεδόν όλοι την τοποθετούν τέταρτη στη σειρά. Μόνο ο Συν. 7 την τοποθετεί στην πρώτη θέση. Θεωρούν ότι εφόσον προηγήθηκαν οι προηγούμενες αναπαραστάσεις και έχει κατακτηθεί πλήρως και

αποκρυσταλλωθεί η γνώση, μπορεί να αποδοθεί γραπτά («να μπορεί ο μαθητής με σαφήνεια, ακρίβεια και κατόπιν επεξεργασίας να εκφράσει την κατακτημένη διδακτέα ύλη, γιατί σίγουρα έχουν προηγηθεί για την κατάκτηση της η λεκτική, σχηματική και αισθητηριακή αναπαράσταση. Πρώτα δηλαδή ο μαθητής κατακτά τη γνώση μέσω αυτών και στη συνέχεια μπορεί να την εκφράσει αποκρυσταλλωμένη με τον γραπτό λόγο», Συν. 1). Οι Συν. 2, 3,4,9 τονίζουν ότι αντικατοπτρίζει σύνθετες νοητικές λειτουργίες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι εξυπηρετείται ο μαθητής, που κατανοεί πλήρως την ύλη και αποκτά συνθετική ικανότητα και κρίση. Στην πράξη όμως, δεν εφαρμόζονται όλα τα βήματα, αλλά υπερτερεί η γραπτή αναπαράσταση ή η γραπτή και προφορική (Συν. 5,7), ίσως λόγω έλλειψης χρόνου (Συν. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10) κατάρτισης (Συν. 3,4) και μέσων (Συν. 4,7,8,10).

4.6.5. Αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας για τον άξονα διαμαθητική σχέση και σχολικό κλίμα

Αναφορικά με την αντίληψη και ερμηνεία των εκπαιδευτικών *για τη διαμαθητική σχέση-Σχολικό κλίμα*, διαπιστώθηκαν τα εξής για:

1.Ικανοποίηση αναγκών μαθητών, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

Α. Αίσθηση ασφάλειας. Σχεδόν όλοι τοποθετούν αυτή την ανάγκη πρώτη. Μόνο οι Συν. 5,6,10 την τοποθετούν δεύτερη. Τη θεωρούν βασική ανάγκη σύμφωνα με την ιεραρχία του Μάσλοου. Όλες οι ανάγκες διέπονται από την αρχή της ακολουθίας –αναβαίνοντας προς τα πάνωοδηγούν στην αυτοπραγμάτωση. Έτσι:

Β. Ανάγκη να κατανοούν. Σχεδόν όλοι την τοποθετούν δεύτερη. Οι Συν. 5,6,10 την βάζουν πρώτη και οι Συν.7, 8 τρίτη.

Γ. Ανάγκη να δρουν. Σχεδόν όλοι την τοποθετούν στην τρίτη θέση. Μόνο ο Συν. 8 τη βάζει τέταρτη.

Δ. Ανάγκη να ανήκουν. Σχεδόν όλοι την τοποθετούν τέταρτη. Μόνο οι Συν. 7, 8 την τοποθετούν δεύτερη.

Ε. Ανάγκη αναγνώρισης. Σχεδόν όλοι την τοποθετούν πέμπτη, εκτός από τον Συν. 7 που τη βάζει τέταρτη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πρόκριση εξυπηρετεί τους μαθητές. Στην πράξη προτιμάται η αναγνώριση, ως ξεπέραςμα των άλλων/ διάκριση, λόγω της εμμονής στην κοινωνική αναγνώριση (Συν. 1,2,3,4,5,6,9), του βαθμοθηρικού συστήματος (Συν. 5,7,8,9,10).

2. Συρρύθμιση συμπεριφοράς, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

Α. Ίσες ευκαιρίες. Οι Συν. 2,3,4,5,6,9,10 την τοποθετούν πρώτη και οι Συν.1,7,8 δεύτερη.

Β. Να μιλούν, να αντιπαρατεθούν. Οι Συν. 2,3,5,10 την τοποθετούν στη δεύτερη θέση, οι Συν. 4,7,8,9 στην τρίτη και οι Συν. 1,6 στην πέμπτη θέση.

Γ. Να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Οι Συν. 1,2,3,5,10 την τοποθετούν τρίτη, οι Συν. 4,6,7,9 τέταρτη και ο Συν. 8 πέμπτη.

Δ. Να έχουν το ανάλογο. Οι Συν. 4,6,9 την τοποθετούν δεύτερη, οι Συν. 8 τρίτη, οι Συν.1,3,4 τέταρτη και οι Συν. 2,5,7,10 πέμπτη.

Ε. Να εργάζονται αμοιβαία και ύστερα με αυτοέλεγχο. Στην πρώτη θέση την τοποθετούν οι Συν. 1,7,8, στην τρίτη ο Συν 6, στην τέταρτη οι Συν. 2,5,10 και στην πέμπτη οι Συν. 3,4,9.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συσχετίζουν τις ίσες ευκαιρίες-αρχή δημοκρατίας, το να ακούγονται και αντιπαρατίθενται-αρχή δημοκρατίας, με τη λήψη αποφάσεων (Συν. 1,2,3,4,5,7,9,10) («*Το να έχουν ίσες ευκαιρίες είναι στοιχείο δημοκρατίας, όπως και το να ακούγονται και αντιπαρατίθενται γιατί έτσι θα γίνουν σκεπτόμενοι πολίτες που θα λαμβάνουν αποφάσεις με κριτική διάθεση*», Συν. 1). Ο Συν. 6 παρεμβάλλει μετά τις ίσες ευκαιρίες να έχουν το ανάλογο ως αρχή δικαιοσύνης, ενώ ο Συν. 8 θέτει στην αρχή την αμοιβαία εργασία-συνεργασία, γιατί αποκτά κοινωνικές δεξιότητες και αυτονομία.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εξυπηρετείται ο μαθητής, καθώς θα γίνουν σκεπτόμενοι πολίτες, με κρίση, δύναμη λόγου, που θα συνδιαμορφώνει το παρόν και μέλλον («*Όλα αυτά εξυπηρετούν το μαθητή στη μετέπειτα ζωή του, ως ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης, που υπερασπίζεται τη γνώμη του και αυτοελέγχεται*», Συν. 10). Μάλιστα οι περισσότεροι θεωρούν ότι αυτό θα έχει θετικό αντίκτυπο και στην κοινωνία (Συν. 3,4,6,7,8,9).

Προκειμένου να τα καταφέρει ο εκπαιδευτικός απαιτείται να διαθέτει δημοκρατική συνείδηση (Συν 1,2,3,4,5,7,8,9,10), αίσθηση δικαιοσύνης (Συν 1,2,3,4,5,6,8), κοινωνικές δεξιότητες (Συν. 3,6,7,8), κατάρτιση στον αυτοέλεγχο/αυτονομία (Συν. 7,8,10).

3. Διαλεκτικός διάλογος, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Να συζητούν με επιχειρήματα/αντεπιχειρήματα, ανάλυση, αμφισβήτηση. Σχεδόν όλοι την προκρίνουν ως πρώτη επιλογή. Μόνο ο Συν. 8 την τοποθετεί δεύτερη. Θεωρούν ότι οδηγεί στην σύνθεση από τη θέση-αντίθεση (Συν. 1,2,4,5,6,7,9,10), όξυνση του νου/κρίση (Συν. 2,3,4,5,6,8,9,10), κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Συν. 2,6), ενεργή συμμετοχή (Συν. 3,9), οικοδόμηση νέας γνώσης (Συν. 7,8).

B. Εντοπισμός αντιτιθέμενων απόψεων. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τον τοποθετούν σε δεύτερη θέση. Μόνο ο Συν. 8 τον τοποθετεί στην πρώτη θέση. Θεωρούν ότι δεν επαρκεί απλά και μόνο ο εντοπισμός των αντίθετων απόψεων, γιατί δεν οδηγεί στα προηγούμενα θετικά αποτελέσματα και δη στη σύνθεση.

Γ. Επανάληψη απαντήσεων προηγούμενων και προσθέτουν τα δικά τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί την τοποθετούν στην τελευταία θέση γιατί δεν έχει τα θετικά αποτελέσματα της πρώτης και δη δεν οξύνει την κρίση ούτε προάγει την ενεργό συμμετοχή («η τεχνική της επανάληψης των όσων έχουν λεχθεί και η συμπλήρωση των δικών τους απόψεων...οι δυο τελευταίες επιλογές δεν οξύνουν την κρίση ούτε κάνουν ενεργητικό τον μαθητή», Συν. 3).

Η πρόκριση εξυπηρετεί τους μαθητές, που καρπώνονται των θετικών αποτελεσμάτων. Κατά τους Συν. 1 και 3 εξυπηρετείται και η κοινωνία από τέτοιους πολίτες, με κρίση, δημοκρατικό ήθος, δικαιοσύνη. Παρόλα αυτά στην πράξη χρησιμοποιούνται και οι «υποδεέστερες» κατά τους εκπαιδευτικούς τεχνικές, γιατί δεν υπάρχει χρόνος (Συν. 1-10), σωστή κατάρτιση (Συν. 2) και θεωρούνται πιο ακίνδυνες (Συν. 1,3) και βολικές (Συν. 6).

4. Συμπερίληψη εαυτού, όπου διαπιστώθηκε η εξής πρόκριση:

A. Να παρατηρούν, επιχειρηματολογούν, πείθουν, θεσπίζουν κανόνες, εφαρμόζουν τη γνώση. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός του Συν. 3 και 8 τοποθετούν αυτή την επιλογή πρώτη, γιατί οι μαθητές αποκτούν κρίση (Συν. 1,2,3,4,5,6,7,9,10), συνθετική ικανότητα (Συν. 1,8), συνοχή (Συν. 1), αυτογνωσία/επίγνωση (Συν. 1,2), αυτοεκτίμηση (Συν. 3, 8,10), δημοκρατική αντίληψη (Συν. 4,9), υπευθυνότητα (Συν. 5,6,9), γνώση του σωστού (Συν. 6,7), ενεργό συμμετοχή (Συν. 5, 7,9,10).

B. Να μιλούν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους. Μόνο οι Συν. 3 και 8 την τοποθετούν ως πρώτη επιλογή, οι υπόλοιποι την βάζουν στη δεύτερη θέση. Θεωρούν ότι δεν είναι επαρκής η έκφραση και υπεράσπιση της γνώμης, καθώς δεν έχει τα ως άνω θετικά αποτελέσματα.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πρόκριση τους εξυπηρετεί τους μαθητές. Μάλιστα η Συν.3,9,10 τονίζουν και το όφελος της κοινωνίας όταν έχει τέτοιους πολίτες («έτσι ωφελούνται οι μαθητές και η κοινωνία γιατί ως πολίτες διαμορφώνουν μια αρμονική και ανώτερη πολιτισμικά κοινωνία», Συν. 10).

Απάντηση στο Γ1 ερευνητικό ερώτημα

4.7. Συσχετισμός δεδομένων αντιλήψεων εκπαιδευτικών «αντικειμενικής ματιάς» και «υποκειμενικής κτήσης».

Στην ενότητα αυτή γίνεται η συσχέτιση των δεδομένων, λόγω της μεικτής μεθοδολογίας, που αποτελεί και την ιδιαιτερότητα της έρευνας, το ότι δηλαδή υπάρχει συγκερασμός των δύο μεθόδων. Η συσχέτιση των δεδομένων των δυο ερευνητικών προσεγγίσεων βοηθά στο να εντοπιστούν τα κοινά και διαφορετικά τους σημεία και στο να γίνει κατανοητό πώς η μία έρευνα συμπληρώνει την άλλη.

Για τις εκπαιδευτικοκοινωνικές αντιστάσεις, διαπιστώθηκε στην ποσοτική έρευνα ότι όλες οι πτυχές της κατηγορίας «λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας» (διαμορφωτική, αποδεικτική, εκπαιδευτική, προγνωστική), εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό, με την ποιοτική έρευνα να αναδεικνύει πρώτη στην προτίμηση των εκπαιδευτικών την διαμορφωτική (ακολουθεί η αποδεικτική, εκπαιδευτική, προγνωστική). Ως εκ τούτου σε αυτό το σημείο εντοπίζεται μία σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με το βαθμό προτίμησης των λειτουργιών αξιολόγησης.

Για την κατηγορία ρόλοι του μέντορα διαπιστώθηκε στην ποσοτική έρευνα ότι όλες οι πτυχές (πρότυπο, χορηγός γνώσης, υποστηρικτής, εκπαιδευτής), εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό, με την ποιοτική έρευνα να αναδεικνύει πρώτο στην προτίμηση των εκπαιδευτικών το ρόλο χορηγός γνώσης (ακολουθούν οι ρόλοι πρότυπο, υποστηρικτής, εκπαιδευτής). Για την κατηγορία αρχές Συμβουλευτικής, διαπιστώθηκε από την ποσοτική έρευνα ότι όλες οι πτυχές (γλώσσα αποδοχής, ενσυναίσθηση) εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό, με την ποιοτική έρευνα να αναδεικνύει πρώτη στην προτίμηση των εκπαιδευτικών την ενσυναίσθηση. Για την κατηγορία Ηγεσία, διαπιστώθηκε από την ποσοτική έρευνα ότι όλες οι πτυχές εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό, με την ποιοτική έρευνα να αναδεικνύει πρώτη στην προτίμηση των εκπαιδευτικών την εισαγωγή νέων τρόπων επικοινωνίας (ακολουθούν η συνδιαμόρφωση, αυτονόμηση μαθητών, εξισορρόπηση αναγκών μαθητών και ΑΠΣ). Για την κατηγορία Μεντορικά Μοντέλα, διαπιστώθηκε από την ποσοτική έρευνα ότι όλες οι πτυχές εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό, με την ποιοτική έρευνα να αναδεικνύει πρώτη στην προτίμηση των εκπαιδευτικών την εκμάθηση των διδακτικών θεωριών και μεθόδων, γιατί θα μάθουν πως εφαρμόζονται στην πράξη (έπονται η παρατήρηση προτύπου, η εφαρμογή του κύκλου μάθησης, η

πραγμάτευση διλημμάτων). Για την κατηγορία Δια βίου μάθηση διαπιστώθηκε από την ποσοτική έρευνα ότι όλες οι πτυχές εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό, με την ποιοτική έρευνα να αναδεικνύει πρώτοστην προτίμηση των εκπαιδευτικών το σχεδιασμό της καθοδήγησης βάσει των αναγκών τους. Για την κατηγορία Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, διαπιστώθηκε από την ποσοτική έρευνα ότι όλες οι πτυχές εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό, με την ποιοτική έρευνα να αναδεικνύει πρώτοστην προτίμηση των εκπαιδευτικών το χειρισμό της ύλης και τη μεθόδευση της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τον άξονα παιδαγωγική καθοδήγηση και διδακτική καθοδήγηση, διαπιστώθηκε από την ποσοτική έρευνα ότι η κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας εφαρμόζεται σε μέτριο βαθμό, με την ποιοτική έρευνα να αναδεικνύει πρώτοστην προτίμηση των εκπαιδευτικών την εισήγηση (έπονται η ανατροφοδότηση, ερώτηση-απάντηση, υπόδειξη απάντησης). Σε μέτριο βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζονται και τα είδη μαθητικής εργασίας, με πρώτη προτίμηση κατά την ποιοτική έρευνα την εκτέλεση με αυτορρύθμιση (έπονται η εκτέλεση με αυτοέλεγχο και η εκτέλεση ομοιόμορφα). Σε μέτριο βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται και η υποστήριξη/σκαλωσιά, με πρώτη προτίμηση κατά την ποιοτική έρευνα την αναγνώριση και διόρθωση των λαθών (έπεται ο μη ενεργητικός τρόπος να προλαβαίνει τα λάθη με παραδοσιακές τεχνικές). Σε μέτριο βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται και η παρακίνηση μαθητών, με πρώτη προτίμηση κατά την ποιοτική έρευνα το να ωθούν στη μάθηση, τη βελτίωση και την πρόοδο (έπεται το να ωθούνται να ξεπεράσουν τους άλλους). Σε μέτριο βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται και η χρήση διδακτικών μέσων, με πρώτη προτίμηση κατά την ποιοτική έρευνα τη μετάδοση του μηνύματος με διάλογο, χαρτογράφηση εννοιών, παραγωγή κειμένων, στρατηγικές μελέτης (έπεται η μετάδοση μηνυμάτων με μονόλογο,

επίδειξη, ανάγνωση). Σε μέτριο βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται και η διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας, με πρώτη προτίμηση κατά την ποιοτική έρευνα την ταυτόχρονη διδασκαλία όλων των μαθητών και την ανάθεση δραστηριοτήτων αναλόγως των ικανοτήτων τους (έπεται η ανάθεση ίδιων δραστηριοτήτων για όλους και διαφορετικών στους αδύναμους).

Αναφορικά με τον άξονα παιδαγωγική καθοδήγηση και διδακτική καθοδήγηση, διαπιστώθηκε ότι σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζονται τα είδη λόγου, με πρώτη προτίμηση κατά την ποιοτική έρευνα την αφήγηση για το πώς το γιατί, τις θα έλεγε κάποιος με αντίθετη άποψη. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζονται τα είδη ερωτήσεων, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα την τροποποίηση, αντιστροφή, επέκταση (έπεται η εξαγωγή συμπερασμάτων/αξιολόγηση). Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται ο χειρισμός απαντήσεων, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα την ανάλυση, επαναδιατύπωση, διευκρίνιση, αν απαντήσουν οι μαθητές λανθασμένα (έπεται η ανάλυση/αναδιατύπωση της σωστής απάντησης). Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται η σχολική μάθηση, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα την ανακάλυψη και δεύτερη την παραγωγή. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται το είδος σχολικής γνώσης, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα την μεταβίβαση γνώσης και δεύτερη την προσαρμογή της γνώσης. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται η μεθόδευση διδακτικής εργασίας, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα τη μεταφορά γνώσης/μετασχηματισμό/αναδόμηση. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες, με πρώτη

προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα την προσαρμογή. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται η οργάνωση διδακτέας ύλης, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνατηνανακυκλωτική διάταξη των κλάδων μαθημάτων. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζονται τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνατον μετασχηματισμό-αναδόμηση. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται η αναπαράσταση διδακτέας ύλης, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνατηναισθητηριακή αναπαράσταση (έπονται η λεκτική, σχηματική, συμβολική αναπαράσταση).

Αναφορικά με τον άξονα σχολικό κλίμα και δέον-είναι, διαπιστώθηκε ότι σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα την αίσθηση ασφάλειας. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται η συρρύθμιση, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνατις ίσες ευκαιρίες. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται ο διαλεκτικός διάλογος, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα το να συζητούν με επιχειρήματα/αντεπιχειρήματα, ανάλυση, αμφισβήτηση. Σε σημαντικό βαθμό κατά την ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται η συμπερίληψη εαυτού, με πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα το να παρατηρούν, επιχειρηματολογούν, πείθουν, θεσπίζουν κανόνες, εφαρμόζουν τη γνώση.

Κατά την ποσοτική έρευνα και σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που θα ήθελαν να εφαρμόζονται όλες οι πτυχές των υπό διερεύνηση αξόνων, διαπιστώθηκε ότι θα ήθελαν να εφαρμόζονται περισσότερο. Η

ποιοτική έρευνα ανέδειξε για τις πτυχές Ρόλοι του μέντορα, ότι στην πράξη δεν εφαρμόζονται στο βαθμό που θα ήθελαν, γεγονός που αποδίδουν στην ελλιπή κατάρτιση και στον περιορισμένο χρόνο. Ανάλογα, το ίδιο πιστεύουν για την πτυχή «ανατροφοδότηση», της κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας και την «εκτέλεση με αυτορύθμιση» της πτυχής Είδη Μαθητικής Εργασίας. Πιστεύουν ακόμη ότι στην πράξη δεν χρησιμοποιείται όσο θα ήθελαν η Υποστήριξη Σκαλωσιάς, καθώς προτιμούνται οι παραδοσιακές τεχνικές, όπως και στην περίπτωση της Σχολικής Μάθησης. Στην πράξη επίσης χρησιμοποιούνται περισσότερο οι παραδοσιακές τεχνικές «τι θα εξηγήσουν, τι θα βιώσουν, τι θα κάνουν, τι θα πούν» της πτυχής Μετατροπή της Διδακτέας ύλης σε δεξιότητες και η Γραπτή Αναπαράσταση της πτυχής Αναπαραστάσεις της Διδακτέας Ύλης, όπως και το «ξεπέρασμα των άλλων» στην πτυχή Ικανοποίηση των Αναγκών των Μαθητών και η «επανάληψη απαντήσεων» στην πτυχή Διαλεκτικός Διάλογος.

4.7.1. Απεικόνιση με πίνακα της συσχέτισης των δεδομένων.

Ποσοτική έρευνα	Ποιοτική έρευνα
Εφαρμογή όλων των πτυχών της κατηγορίας «λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας» σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η διαμορφωτική.
Εφαρμογή όλων των πτυχών της κατηγορίας «ρόλοι του μέντορα» σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση ο χορηγός γνώσης.
Εφαρμογή όλων των πτυχών της κατηγορίας «αρχές συμβουλευτικής» σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η ενσυναίσθηση.
Εφαρμογή όλων των πτυχών της κατηγορίας «ηγεσία» σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η εισαγωγή νέων τρόπων επικοινωνίας.
Εφαρμογή όλων των πτυχών της κατηγορίας «μεντορικά μοντέλα» σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η εκμάθηση των διδακτικών θεωριών και μεθόδων.
Εφαρμογή όλων των πτυχών της κατηγορίας «διά βίου μάθηση» σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση ο σχεδιασμός της καθοδήγησης βάσει

	των αναγκών τους.
Εφαρμογή όλων των πτυχών της κατηγορίας «δεξιότητες του εκπαιδευτικού» σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση ο χειρισμός της ύλης και η μεθόδευση της διδασκαλίας.
Εφαρμογή της λεκτικής επικοινωνίας σε μέτριο βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η εισήγηση.
Εφαρμογή των ειδών μαθητικής εργασίας σε μέτριο βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η εκτέλεση με αυτορρύθμιση.
Εφαρμογή της υποστήριξης/ σκαλωσιάς σε μέτριο βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η αναγνώριση και διόρθωση των λαθών.
Εφαρμογή της παρακίνησης μαθητών σε μέτριο βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η ώθηση στη μάθηση, τη βελτίωση και την πρόοδο.
Εφαρμογή των διδακτικών μέσων σε μέτριο βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η μετάδοση του μηνύματος με διάλογο, η χαρτογράφηση εννοιών, η παραγωγή κειμένων και οι στρατηγικές μελέτης.
Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδακτικής εργασίας σε μέτριο βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η ταυτόχρονη διδασκαλία όλων των μαθητών και η ανάθεση δραστηριοτήτων αναλόγως των ικανοτήτων τους.
Εφαρμογή των ειδών λόγου σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η αφήγηση.
Εφαρμογή των ειδών ερωτήσεων σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η τροποποίηση, η αντιστροφή και η επέκταση
Εφαρμογή των χειρισμών απαντήσεων σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η ανάλυση, η επαναδιατύπωση και η διευκρίνιση.
Εφαρμογή της σχολικής μάθησης σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η ανακάλυψη
Εφαρμογή της σχολικής γνώσης σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η μεταβίβαση γνώσης.
Εφαρμογή της μεθόδευσης διδακτικής εργασίας σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η μεταφορά

	γνώσης/μετασχηματισμός/αναδόμηση.
Εφαρμογή της μετατροπής διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η προσαρμογή.
Εφαρμογή της οργάνωσης διδακτέας ύλης σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η ανακυκλωτική διάταξη των κλάδων μαθημάτων.
Εφαρμογή των εγχειριδίων μαθησιακής δράσης σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση ο μετασχηματισμός-αναδόμηση.
Εφαρμογή της αναπαράστασης διδακτέας ύλης σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η αισθητηριακή αναπαράσταση.
Εφαρμογή της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η αίσθηση ασφάλειας.
Εφαρμογή της συρρύθμισης σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση οι ίσες ευκαιρίες.
Εφαρμογή του διαλεκτικού διαλόγου σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η συζήτηση με επιχειρήματα/αντεπιχειρήματα.
Εφαρμογή της συμπερίληψης εαυτού σε σημαντικό βαθμό.	Πρώτη προτίμηση η παρατήρηση, η επιχειρηματολογία, η πειθώς, η θέσπιση κανόνων και η εφαρμογή της γνώσης.

Κεφάλαιο5^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να κατανοήσουμε την επίδραση της διαμεσολαβητικής μεταβλητής Εκπαιδευτικο-κοινωνικές Αντιστάσεις στην σχέση Μεντορική Καθοδήγηση-Σχολικό κλίμα, που μελετούσε η παρούσα έρευνα, προβαίνουμε στην παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά παραθέτουμε μια σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά άξονα της έρευνας, ώστε ο αναγνώστης να αποκτήσει μια πρώτη ιδέα των όσων διαπιστώθηκαν. Στη συνέχεια αναλύουμε και συζητούμε τα αποτελέσματα, συσχετίζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από την αντικειμενική ματιά, την ποσοτική έρευνα, και την υποκειμενική κτήση, την ποιοτική έρευνα. Καταληκτικά, παραθέτουμε τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας. Δεδομένου ότι κατά την ερευνητική διαδικασία διαπιστώνονται περιορισμοί και παράμετροι που θα μπορούσαμε να μελετήσουμε περαιτέρω, κλείνουμε αυτό το κεφάλαιο με προτάσεις για μελλοντική έρευνα για το θέμα της μεντορικής καθοδήγησης.

5.1 Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Αναφορικά με τον άξονα για τη μέτρηση των εκπαιδευτικών - κοινωνικών αντιστάσεων, διαπιστώθηκαν τα εξής:

1. Οι λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας, δηλαδή αν ο μέντορας υποβοηθά τον μαθητευόμενο εκπαιδευτικό να αναφέρεται στο τι έμαθε και πώς το έμαθε (διαμορφωτική), στο πόσο καλά το έμαθε (αποδεικτική), στο πόσο αναγνώρισε και διόρθωσε τα λάθη (παιδευτική) και στο πόσο αυτό που έμαθε θα του χρησιμεύσει και πού (προγνωστική), διαπιστώθηκε ότι αυτές οι λειτουργίες εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό ($M = 3,73$, $TA = 1,03$). Η πλειονότητα των συνεντευξιζόμενων (9 στους 10) προκρίνει τη Διαμορφωτική γιατί επικαιροποιεί και επεκτείνει την ήδη υπάρχουσα γνώση τους (ακολουθεί η αποδεικτική, παιδευτική, προγνωστική). Αυτή η πρόκριση εξυπηρετεί τους ίδιους και το διδακτικό τους έργο.

2. Οι ρόλοι του μέντορα, δηλαδή αν ο μέντορας αναλαμβάνει το ρόλο του προτύπου εκπαιδευτικού που εξηγεί, δείχνει και εμπνέει τον μαθητευόμενο, αν αναλαμβάνει το ρόλο του χορηγού γνώσης, αν αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή για να ρυθμίσει ο μαθητευόμενος τη συμπεριφορά του, αν αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτή για να μπορεί ο μαθητευόμενος να αναλύει αυτό που κάνει και να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό ($M = 3,56$, $TA = 0,86$). Η πλειονότητα των συνεντευξιζόμενων (9 στους δέκα) προκρίνουν το ρόλο χορηγός γνώσης, γιατί με αυτόν επικαιροποιείται η ακαδημαϊκή τους γνώση, την εφαρμόζουν στην πράξη και την προσαρμόζουν στις τωρινές ανάγκες (ακολουθούν οι ρόλοι πρότυπο, υποστηρικτής, εκπαιδευτής) και άρα εξυπηρετείται το διδακτικό τους έργο.

3. Οι αρχές Συμβουλευτικής, δηλαδή αν ο μέντορας χρησιμοποιεί γλώσσα αποδοχής, ενεργητική ακρόαση και μέθοδο της «μη ήττας» για την επίλυση συγκρούσεων και αν είναι ανοιχτός σε προτάσεις και μπαίνει στη θέση του άλλου, διαπιστώθηκε ότι αυτές οι αρχές της συμβουλευτικής εφαρμόζονται σε σημαντικό

βαθμό ($M = 3,50$, $TA = ,85$). Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών (8/10) θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση σημαίνει αποδοχή, άρα αυτή οδηγεί στη γλώσσα αποδοχής. Η δε πρόκριση τους εξυπηρετεί τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές και τη μάθηση τους.

4. Η Ηγεσία, δηλαδή αν ο μέντορας συμφωνεί το έργο, τη διαδικασία και τους ρόλους με τον εκπαιδευόμενο, αν ο μέντορας εισάγει νέους τρόπους επικοινωνίας και εργασίας για να μεταβάλλει τη σκέψη και δράση του μαθητευόμενου, αν ο μέντορας ενδιαφέρεται συγχρόνως για την αυτονομία των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αν ο μέντορας δείχνει στον μαθητευόμενο πώς να εξισορροπεί τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος με τις ανάγκες των μαθητών του, διαπιστώθηκε ότι αυτές οι παράμετροι της ηγεσίας εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό ($M = 3,68$, $TA = ,93$). Όπως προέκυψε από τη συνέντευξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (4 στους 10) τοποθετούν πρώτη την εισαγωγή νέων τρόπων επικοινωνίας, γιατί έτσι θα μεταδοθεί το όραμα κι η καλή επικοινωνία θα επιδράσει θετικά στους μαθητές (έπονται η συνδιαμόρφωση, αυτονόμηση μαθητών, εξισορρόπηση αναγκών μαθητών και ΑΠΣ).

5. Τα Μεντορικά Μοντέλα, δηλαδή αν ο μαθητευόμενος εκπαιδευτικός εξομοιώνεται με τον μέντορα, λειτουργεί αμοιβαία μαζί του και στο τέλος δρα με αυτοέλεγχο, αν ο μαθητευόμενος εκπαιδευτικός μαθαίνει να αναλύει τη θεωρία και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, αν ο μαθητευόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματεύεται διλήμματα και να κάνει επιλογές, αν ο μαθητευόμενος εκπαιδευτικός μαθαίνει να εφαρμόζει τον κύκλο μάθησης (εμπειρία, στοχασμός, εφαρμογή, αναστοχασμός), διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό ($M = 3,72$, $TA = ,87$). Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών (9 στους 10) προκρίνει την εκμάθηση των διδακτικών θεωριών και μεθόδων, γιατί θα μάθουν πως

εφαρμόζονται στην πράξη (έπονται η παρατήρηση προτύπου, η εφαρμογή του κύκλου μάθησης, η πραγμάτευση διλημμάτων). Η πρόκριση εξυπηρετεί εκείνους και τους μαθητές.

6. Η Δια βίου μάθηση (επιδιωκόμενη ενηλικιότητα, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη), δηλαδή αν ο μέντορας σχεδιάζει την καθοδήγηση του με βάση την ωριμότητα, την υπευθυνότητα και την αυτονομία του μαθητευόμενου εκπαιδευτικού, αν ο μέντορας σχεδιάζει την καθοδήγηση του για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του μαθητευόμενου εκπαιδευτικού, αν ο μέντορας σχεδιάζει την καθοδήγηση του μετά από την πραγμάτευση διλημμάτων, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η δια βίου μάθηση ($M = 3,58$, $TA = ,93$). Η πλειονότητα των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών (6 στους 10) τοποθέτησαν πρώτο το σχεδιασμό της καθοδήγησης βάσει των αναγκών τους, γιατί θα αποκτήσουν, αφοσίωση, ικανοποίηση και αίσθηση του ανήκειν.

7. Οι Δεξιότητες του εκπαιδευτικού, δηλαδή αν ο μέντορας βοηθάει το μαθητευόμενο εκπαιδευτικό να μάθει πως αναπτύσσονται, παρακινούνται, μαθαίνουν οι μαθητές, αν τον βοηθάει να χειρίζεται τη διδακτέα ύλη, να μεθοδεύει τη διδασκαλία του, να αξιολογεί τη διδασκαλία του, να αντιμετωπίζει την υποεπίδοση των μαθητών του και να διαχειρίζεται τη σχολική τάξη διαπιστώθηκε ότι αυτές οι δεξιότητες εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό ($M = 3,74$, $TA = ,98$). Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι προέκριναν το χειρισμό της ύλης και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, για να μειωθεί η υποεπίδοση των μαθητών.

Παρά το σημαντικό βαθμό εφαρμογής, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται σε πολύ σημαντικό βαθμό οι λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας ($M = 4,80$, $TA = 0,51$), οι αρχές συμβουλευτικής

(M = 4,83, TA = ,49), η ηγεσία (M = 4,85, TA = ,46), τα μεντορικά μοντέλα (M = 4,83, TA = ,46), η δια βίου μάθηση (M = 4,82, TA = ,47), οι δεξιότητες εκπαιδευτικού (M = 4,85, TA = ,46) και οι ρόλοι του μέντορα (M = 4,80, TA = ,48) (οι συνεντευξιαζόμενοι θα ήθελαν να ισχύει περισσότερο ο ρόλος του εκπαιδευτή και υποστηρικτή (4/10) - δεν ισχύει λόγω του περιορισμένου χρόνου και της ελλιπούς κατάρτισης).

Ακόμη, οι άνδρες θεωρούν ότι εφαρμόζονται περισσότερο η αξιολόγηση για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας και τα Μεντορικά Μοντέλα ($p = 0,034$), αλλά θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο όλες οι διαστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί αγροτικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εφαρμογή των αρχών της συμβουλευτικής ($p = 0,030$), ενώ των αστικών θα ήθελαν να εφαρμόζονται περισσότερο όλες οι διαστάσεις, εκτός των μεντορικών μοντέλων. Οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η ηγεσία και οι δεξιότητες εκπαιδευτικού ($p = 0,037$). Φαίνεται πως η προϋπηρεσία εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις διάφορες διαστάσεις ($p < 0,05$). Η κατηγορία 7 – 20 έτη ανέφερε σε μεγαλύτερο βαθμό ότι εφαρμόζονται οι ρόλοι του μέντορα, η ηγεσία, τα μεντορικά μοντέλα, η δια βίου μάθηση και οι δεξιότητες εκπαιδευτικού, αλλά θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο, ενώ αυτοί με προϋπηρεσία από 1-6 έτη ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο οι ρόλοι του μέντορα.

Αναφορικά με τον άξονα για το «δέον» και «είναι» και την παιδαγωγική καθοδήγηση (σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών) και διδακτική καθοδήγηση (σχέση εκπαιδευτικού-διδασκτέας ύλης και σχέση μαθητών-διδασκτέας ύλης), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζονται σε μέτριο βαθμό: 1) Η Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας (M = 3,04, TA = 0,39). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν σε πρώτη θέση την Εισήγηση, γιατί με αυτή εισάγονται οι μαθητές στο

θέμα (έπονται η ανατροφοδότηση, ερώτηση-απάντηση, υπόδειξη απάντησης), πρόκριση που κατά τη γνώμη τους οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. 2) Τα είδη μαθητικής εργασίας ($M = 3,42$, $TA = 0,53$). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν πρώτη την εκτέλεση με αυτορρύθμιση, γιατί οδηγεί τους μαθητές σε μεθοδικότητα, αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, κρίση, αυτονόμηση, έλεγχο (έπονται η εκτέλεση με αυτοέλεγχο και η εκτέλεση ομοιόμορφα). 3) Η υποστήριξη / σκαλωσιά ($M = 3,31$, $TA = 0,56$). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν πρώτη την αναγνώριση και διόρθωση των λαθών, γιατί ο μαθητής δεν τα επαναλαμβάνει, μαθαίνει εμβαθύνοντας, αποκτά κρίση, αυτονόμηση, επίγνωση, αυτοεκτίμηση (έπεται ο μη ενεργητικός τρόπος να προλαβαίνει τα λάθη με παραδοσιακές τεχνικές). 4) Η παρακίνηση μαθητών ($M = 3,18$, $TA = 0,41$). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν πρώτο το να ωθούν στη μάθηση, τη βελτίωση και την πρόοδο, γιατί έτσι οι μαθητές κατανοούν την αξία της μάθησης και εξέλιξης τους και την αξία της κρίσης και του να γίνονται υποκείμενα της μάθησης τους (έπεται το να ωθούνται να ξεπεράσουν τους άλλους). 5) Η χρήση διδακτικών μέσων ($M = 3,23$, $TA = 0,39$). Για τη χρήση των μέσων (σχέση εκπαιδευτικού διδακτέας ύλης) οι 10 στους 10 συνεντευξιαζόμενους έθεσαν πρώτη τη μετάδοση του μηνύματος με διάλογο, χαρτογράφηση εννοιών, παραγωγή κειμένων, στρατηγικές μελέτης, γιατί ο μαθητής συμμετέχει ενεργά, αποκτά κρίση, συστηματικότητα, πειθώ, εμβάθυνση (έπεται η μετάδοση μηνυμάτων με μονόλογο, επίδειξη, ανάγνωση) 6) Η διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας ($M = 3,37$, $TA = 0,57$). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν πρώτη την ταυτόχρονη διδασκαλία όλων των μαθητών και την ανάθεση δραστηριοτήτων αναλόγως των ικανοτήτων τους, γιατί οι μαθητές εξελίσσουν τις ικανότητες τους, αποκτούν αυτοεκτίμηση και εύχρηστη μάθηση, ενώ το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται ποικίλο και προκλητικό

(έπεται η ανάθεση ίδιων δραστηριοτήτων για όλους και διαφορετικών στους αδύναμους).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό: 1) Τα είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων ($M = 3,80$, $TA = 0,63$), που ανήκουν στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών. Εννιά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς έθεσαν πρώτη την αφήγηση για το πώς το γιατί, τις θα έλεγε κάποιος με αντίθετη άποψη και τη συσχετίζουν με το κλίμα αποδοχής και αλληλοσυσχέτισης απόψεων, γιατί οι μαθητές ανακαλύπτουν, αποκτούν κρίση και σεβασμό στην άποψη των άλλων και συμμετέχουν ενεργά. 2) Τα είδη ερωτήσεων ($M = 3,73$, $TA = 0,88$). Εννιά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς έθεσαν πρώτη την τροποποίηση, αντιστροφή, επέκταση, γιατί οι μαθητές ωφελούνται από τα θετικά αποτελέσματα της εμβάθυνσης, του αναστοχασμού, της καλύτερης επικοινωνίας και της ενεργοποίησης (έπεται η εξαγωγή συμπερασμάτων/αξιολόγηση). 3) Ο χειρισμός απαντήσεων ($M = 3,88$, $TA = 0,84$). Εννιά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς έθεσαν πρώτη την ανάλυση, επαναδιατύπωση, διευκρίνιση, αν απαντήσουν οι μαθητές λανθασμένα, γιατί έτσι μαθαίνουν, αποκτούν κρίση, εμβαθύνουν, ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις και συμμετέχουν και αποκτούν αυτοπεποίθηση (έπεται η ανάλυση/επαναδιατύπωση της σωστής απάντησης). 4) Η σχολική μάθηση ($M = 3,57$, $TA = 0,46$), που ανήκει στη σχέση εκπαιδευτικού-διδασκτέας ύλης. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν πρώτη την ανακάλυψη και δεύτερη την παραγωγή, γιατί η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην παλιά, είναι μαθητοκεντρικές και ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει δια βίου. 5) Το είδος σχολικής γνώσης ($M = 3,85$, $TA = 0,65$), που ανήκει στη σχέση εκπαιδευτικού-διδασκτέας ύλης. Εννιά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς έθεσαν πρώτη την μεταβίβαση γνώσης και δεύτερη την προσαρμογή της γνώσης,

γιατί με αυτή οι μαθητές κατανοούν, στοχάζονται και επεκτείνουν τη γνώση, ενώ κάνοντας συσχετίσεις, αποκτούν συνθετική σκέψη. 6) Η μεθόδευση διδακτικής εργασίας ($M = 3,88$, $TA = 0,88$). Έξι στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους τοποθέτησαν πρώτη τη μεταφορά γνώσης/μετασχηματισμό/αναδόμηση, γιατί οι μαθητές συμμετέχουν, αλλάζουν τις εσφαλμένες παραδοχές, επανερμηνεύουν γνώσεις και νοήματα και οξύνουν την κρίση τους. 7) Η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες ($M = 3,86$, $TA = 0,86$), που ανήκει στη σχέση μαθητών-διδακτέας ύλης. Επτά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς έθεσαν πρώτη την προσαρμογή (πως αλλιώς), γιατί σημαίνει ενεργή συμμετοχή των μαθητών, εφαρμογή της γνώσης, ευελιξία προσαρμογής στο νέο, ενεργοποίηση κρίσης. 8) Η οργάνωση διδακτέας ύλης ($M = 3,57$, $TA = 0,54$), που ανήκει στη σχέση μαθητών-διδακτέας ύλης. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί έθεσαν πρώτη την ανακυκλωτική διάταξη των κλάδων μαθημάτων, γιατί οι μαθητές κατανοούν την αλληλουχία, τη σύνδεση, την αιτιότητα και αποκτούν κρίση, εμβάθυνση, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν την αξία της ευχρηστίας της γνώσης. 9) Τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης ($M = 3,83$, $TA = 0,82$), που ανήκει στη σχέση μαθητών-διδακτέας ύλης. Έξι στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς έθεσαν πρώτο τον μετασχηματισμό-αναδόμηση, γιατί είναι μαθητοκεντρικός, οικοδομεί τη νέα γνώση στην παλιά, αλλάζει παραδοχές και αναπτύσσει την κρίση και τον αναστοχασμό των μαθητών. 10) Η αναπαράσταση διδακτέας ύλης ($M = 3,80$, $TA = 0,82$), που ανήκει στη σχέση μαθητών-διδακτέας ύλης. Εννιά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς έθεσαν πρώτη την αισθητηριακή αναπαράσταση, γιατί ο μαθητής ασχολείται ασχολείται εξ ιδίαν με το υλικό και κατακτά τη γνώση (έπονται η λεκτική, σχηματική, συμβολική αναπαράσταση).

Παρόλα αυτά, όλες οι διαστάσεις (εκτός της λεκτικής επικοινωνίας, σκαλωσιάς, παρακίνησης μαθητών και χρήση μέσων) θα έπρεπε σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζονται περισσότερο ($p < 0.001$). Κατά τους συνεντευξιαζόμενους, στη λεκτική επικοινωνία θα έπρεπε να χρησιμοποιείται περισσότερο η ανατροφοδότηση. Οι άνδρες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι εφαρμόζονται κάποιες διαστάσεις (σκαλωσιά, παρακίνηση μαθητών, χρήση διδακτικών μέσων, είδος σχολικής γνώσης) και σε μικρότερο βαθμό από τις γυναίκες ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται τα Είδη λόγου, σκαλωσιά, σχολική μάθηση οργάνωση διδακτέας ύλης). Ακόμη, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.05$) μεταξύ των τριών περιοχών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αστικών περιοχών αναφέρουν ότι εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό η λεκτική επικοινωνία, σκαλωσιά, παρακίνηση μαθητών, σχολική μάθηση, χρήση διδακτικών μέσων έναντι των ημιαστικών και σε μεγαλύτερο βαθμό από τις αγροτικές περιοχές ότι εφαρμόζονται, τα είδη λόγου, η μεθόδευση διδακτικής εργασίας, η μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες, η οργάνωση διδακτέας ύλης, η αναπαράσταση διδακτέας ύλης. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και μεταξύ των τριών κατηγοριών προϋπηρεσίας ($p < 0.05$). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι εφαρμόζονται τα είδη λόγου, τα είδη ερωτήσεων, το είδος σχολικής γνώσης, η μεθόδευση της διδακτικής εργασίας, η μετατροπή της διδακτικής εργασίας σε στόχους – δεξιότητες, η οργάνωση της διδακτέας ύλης και τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης.

Αναφορικά με τον άξονα σχολικό κλίμα και δέον-είναι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό: 1) Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών ($M = 4,01$, $TA = 0,74$). Επτά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους

εκπαιδευτικούς τοποθέτησαν πρώτη την αίσθηση ασφάλειας από την ιεραρχία του Μάσλοου, ακολουθώντας την αρχή «σημαντικό πιο σημαντικό». 2) Η συρρύθμιση ($M = 3,57$, $TA = 0,54$). Επτά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς τοποθέτησαν πρώτες τις ίσες ευκαιρίες, συσχετίζοντας τις με την αντιπαράθεση, το διάλογο, τη λήψη αποφάσεων ως δημοκρατικές αρχές. 3) Ο διαλεκτικός διάλογος ($M = 3,74$, $TA = 0,80$). Εννιά στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς τοποθέτησαν πρώτο το να συζητούν με επιχειρήματα/αντεπιχειρήματα, ανάλυση, αμφισβήτηση, γιατί οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, οικοδομούν νέα γνώση, οξύνουν την κρίση τους και αναπτύσσονται κοινωνικοσυναισθηματικά. 4) Η συμπερίληψη εαυτού ($M = 4,05$, $TA = 0,82$). Οκτώ στους δέκα από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς τοποθέτησαν πρώτο το να παρατηρούν, επιχειρηματολογούν, πείθουν, θεσπίζουν κανόνες, εφαρμόζουν τη γνώση, γιατί οι μαθητές αποκτούν κρίση, συνοχή, αυτογνωσία/επίγνωση, αυτοεκτίμηση, δημοκρατική αντίληψη, υπευθυνότητα, γνώση του σωστού, ενεργό συμμετοχή.

Όμως, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται σε πολύ σημαντικό βαθμό οι διαστάσεις ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, διαλεκτικός διάλογος, συμπερίληψη εαυτού και σε σημαντικό βαθμό η διάσταση συρρύθμιση, θεώρηση στην οποία υπερτερούν οι άνδρες έναντι των γυναικών. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών περιοχών ($p < 0.05$). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αγροτικών ότι εφαρμόζονται η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, ο διαλεκτικός διάλογος και η συμπερίληψη εαυτού, ενώ αυτοί των ημιαστικών ότι εφαρμόζεται περισσότερο η συμπερίληψη εαυτού και ο διαλεκτικός διάλογος. Τέλος, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών

κατηγοριών προϋπηρεσίας ($p < 0.05$). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη, όπως και αυτοί με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι αυτών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι εφαρμόζονται η ικανοποίηση αναγκών μαθητών, η συρρύθμιση συμπεριφοράς, ο διαλεκτικός διάλογος και η συμπερίληψη εαυτού. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι αυτών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται η ικανοποίηση αναγκών μαθητών, η συρρύθμιση συμπεριφοράς και ο διαλεκτικός διάλογος.

Αναφορικά με τον άξονα σχέση μεταξύ εκπαιδευτικο – κοινωνικών αντιστάσεων, μεντορικής καθοδήγησης και σχολικού κλίματος, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικό–κοινωνικές αντιστάσεις (εκτός της λεκτικής επικοινωνίας) συσχετίζονται θετικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την μεντορική καθοδήγηση και με το σχολικό κλίμα, ενώ η μεντορική καθοδήγηση (εκτός της λεκτικής επικοινωνίας) συσχετίζεται θετικά με το σχολικό κλίμα.

5.2. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Αναφορικά με τη μεντορική καθοδήγηση και τις λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας, που βελτιώνει την ικανότητα της Παραγωγής και τις δεξιότητες που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί από τον μέντορα στις φάσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, σηματοδοτώντας ένα βασικό δείκτη της ποιότητας της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013), διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό οι λειτουργίες διαμορφωτική, αποδεικτική, παιδευτική, προγνωστική. Άρα αναπτύσσονται οι διδακτικές δεξιότητες των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών, βελτιώνονται οι επιδόσεις και η καριέρα τους (Allen & Eby, 2011). Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ως σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους την Διαμορφωτική

λειτουργία, γιατί με αυτή επικαιροποιείται και επεκτείνεται η υπάρχουσα γνώση τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζουν την σημαντικότητα των λειτουργιών αποδεικτική, παιδευτική, προγνωστική, τις οποίες τοποθέτησαν μετά την διαμορφωτική. Ωστόσο, παρά το σημαντικό βαθμό εφαρμογής, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται ακόμη περισσότερο, σε πολύ σημαντικό βαθμό, οι λειτουργίες αξιολόγησης για τον έλεγχο της μεταγνωστικότητας, ιδίως οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί αγροτικών περιοχών.

Αναφορικά με τη μεντορική καθοδήγηση και τους ρόλους του μέντορα, στη χρήση πιο αποτελεσματικών πρακτικών κατά τη διδακτική πράξη (Cohen, 1999 · Ingersoll & Strong, 2011), το να λειτουργεί δηλαδή ως πρότυπο ή ως χορηγός γνώσης ή ως υποστηρικτής ή ως εκπαιδευτής (Χριστοδούλου, 2013), διαπιστώθηκε ότι οι ρόλοι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό. Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι πρώτο στη σειρά οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τον ρόλο *χορηγός γνώσης* (Αγγελίδης, 2011 · Bozeman & Feeney, 2007 · Dahlberg & Byars-Winston, 2019 · iMentoring , 2017 · Παντελή, 2013 · Πέτρου & Αγγελίδης, 2016), που ανήκει στο μοντέλο αμοιβαιότητας (μοίρασμα της εμπειρίας και γνώσης του μέντορα και πρόθεση εξέλιξης τους από τον καθοδηγούμενο) (Jones & Brown, 2011), στο μοντέλο γνωστικής μαθητείας (Jones, 2001 · Maynard & Furlong, 1995 · Trevor & Mayes, 2014) και στο μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης. Η προτίμηση χορηγός γνώσης των συμμετεχόντων είναι γιατί κρίνουν ότι είναι απαραίτητο να επικαιροποιείται η ακαδημαϊκή τους γνώση, να προσαρμόζεται στις τωρινές ανάγκες, αλλά και να την εφαρμόζουν στην πράξη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν κατανοούν τη σημαντικότητα των ρόλων *πρότυπο, υποστηρικτής, εκπαιδευτής*, που τοποθετήθηκαν μετά το ρόλο του χορηγού γνώσης, που επίσης εξυπηρετούν το διδακτικό τους έργο. Τα ευρήματα, σε απόλυτη συμφωνία με τη βιβλιογραφία, δείχνουν πόσο σημαντικό είναι να λειτουργεί ο μέντορας ως

χορηγός γνώσης (μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης), να επικεντρώνεται και αναλύει τις θεωρίες διδασκαλίας, τις στρατηγικές διδασκαλίας, αλλά και να διαμορφώνει τα σχέδια διδασκαλίας, να τα εφαρμόζει και να τα αξιολογεί (Σαλβαράς, 2013), καθώς τα στοιχεία αυτά συνδέονται με την πράξη, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου (Gordon, Downey&Bangert, 2013 · Hart, 2010 · Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014 · Izadinia, 2016 · Kahraman & Kuzu, 2016). Εξίσου, και ο ρόλος του μέντορα ως *πρότυπο* (χρήση γνωστικής μαθητείας μέσω των σταδίων: παρακολούθηση-μοντελοποίηση των πρακτικών που χρησιμοποιεί ο μέντορας, καθοδήγηση και υποστήριξη από τον μέντορα, μετάβαση από την εντατική καθοδήγηση στην ανατροφοδότηση) οδηγεί στην βελτίωση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Χριστοδούλου, 2013). Ακόμη, ο μέντορας λειτουργεί ως *υποστηρικτής*, χρησιμοποιώντας τις αρχές της συμβουλευτικής (Cohen, 1999 · Hart, 2010 · Heathfield, 2017 · Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Επιπλέον, λειτουργεί ως *εκπαιδευτής*, δηλαδή προσανατολίζεται στο μοντέλο του αναστοχασμού, στο οποίο βάσει της μετασχηματίζουσας μάθησης, η διδακτική θεωρία του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού *μετασχηματίζεται*, για να προσαρμοστεί στις τωρινές ανάγκες διδασκαλίας (Maynard & Furlong, 1995 · Σαλβαράς, 2013 · Σαλβαράς, 2011). Ο μέντορας λειτουργεί ως κριτικός συνεργάτης που στηρίζει τους εκπαιδευόμενους κατά τη στοχαστική προσέγγιση της πρακτικής. Οι εκπαιδευόμενοι αναστοχάζονται τις θεωρίες για τη μάθηση και έτσι οδηγούνται στη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013).

Είναι λοιπόν δεδομένη για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα των ρόλων του μέντορα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο, σε πολύ σημαντικό βαθμό. Ιδίως οι άνδρες και

οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών θα ήθελαν να εφαρμόζονται περισσότερο οι ρόλοι του μέντορα, όπως και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη και αυτοί με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη. Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να ισχύει περισσότερο ο ρόλος του εκπαιδευτή και υποστηρικτή, που πιστεύουν ότι δεν εφαρμόζονται όπως θα έπρεπε, λόγω του περιορισμένου χρόνου και της ελλιπούς κατάρτισης των μεντόρων, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης τους (Hudson, 2013) και την έλλειψη της στην Ελλάδα, καθώς ο μέντορας παρακολουθεί εισαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα (ΥΔΒΜΘ, 2010). Αναδεικνύεται ότι στο ελληνικό συγκείμενο υπολογίζονται οι εξωτερικές λειτουργίες (συνδεδεμένες με το οικονομικό μοντέλο και όχι τόσο οι εσωτερικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Γράβαρης, ο.π., 2005).

Αναφορικά με τη μεντορική καθοδήγηση και τις αρχές Συμβουλευτικής, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό. Μάλιστα η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εξυπηρετείται από τις αρχές συμβουλευτικής ως προς την βελτίωση του διδακτικού τους έργου, που συνακόλουθα λειτουργεί υπέρ των μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία. Όντως ο μέντορας πρέπει να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως να είναι ενεργητικός ακροατής, να διακρίνεται για το σεβασμό και την αποδοχή του άλλου, να ενθαρρύνει την ανεύρεση λύσεων, μέσω της επιλογής των κατάλληλων ερωτήσεων (ανοικτές ή ερωτήσεις γενικής πληροφόρησης κτλ), να είναι εξασκημένος στη γλώσσα της χρήσης αποδοχής, στη μέθοδο της μη ήττας και στην επίλυση των συγκρούσεων (EUSA, χ.χ. ·Hart, 2010 · Heathfield, 2017 ·Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Ο μέντορας με τη συναισθηματική υποστήριξη, την ενθάρρυνση, την καλή ακρόαση, την ενσυναίσθηση «μυεί» τον εκπαιδευόμενο στο χώρο της εργασίας του, παρέχοντας του υποστήριξη μαζί με την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας,

ενώ ενισχύεται η δέσμευσή του στο επάγγελμα, η αυτοεκτίμηση, η ικανοποίηση του και του παρέχεται η ευκαιρία της εσωτερικής αναζήτησης και του προβληματισμού πάνω σε νέα θέματα (Anderson&Shannon, 1988 · Huling, Resta, 2001 · Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Σημαντικό στοιχείο είναι ότι η πλειονότητα του δείγματος της ποιοτικής έρευνας τοποθετεί πρώτη στη σειρά την ενσυναίσθηση, γιατί αυτή σημαίνει αποδοχή, άρα οδηγεί στη γλώσσα αποδοχής. Ωστόσο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα, παρά το σημαντικό βαθμό εφαρμογής των αρχών της συμβουλευτικής, θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο, σε πολύ σημαντικό βαθμό, ιδίως οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη.

Αναφορικά με τη μεντορική καθοδήγηση και την ηγεσία διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό. Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι από τις παραμέτρους *Συμφωνεί το έργο, τη διαδικασία, τους ρόλους, Εισαγωγή νέων τρόπων εργασίας επικοινωνίας, Αυτονόμηση μαθητών, Εξισορρόπηση αναγκών μαθητών και ΑΠΣ*, πρώτη στη σειρά τοποθετούν την εισαγωγή νέων τρόπων επικοινωνίας, γιατί με αυτή μπορεί να μεταδοθεί το όραμα του ηγέτη, ενώ η καλή επικοινωνία επιδρά πολύ θετικά και στους μαθητές. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν κατανοούν τη σημαντικότητα των υπολοίπων παραμέτρων που έπονται στη σειρά. Πράγματι, η ηγεσία κατά τη μεντορική καθοδήγηση, είναι σημαντική, γιατί ο μέντορας εμπνέει, αλλά και συζητά τις διαδικασίες εν γένει και τους ρόλους του με τον εκπαιδευόμενο, συμβάλλοντας έτσι σημαντικά στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, αλλά και στην ανεύρεση νέων τρόπων επικοινωνίας και μετάδοσης των γνώσεων στον εκπαιδευόμενο, ώστε αυτός να μεταβάλλει τη σκέψη και δράση του (Stakenborg&Veugelers, 2000). Η δε επικοινωνία του προωθεί το θετικό σχολικό κλίμα (Eisenschmidt & Oder, 2018 · Καρατάσιος, Καραμήτρου, 2017). Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) και

Eisenschmidt & Oder (2018) η μεντορική σχέση πρέπει να προσανατολίζεται στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στην βελτίωση της πρακτικής, στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στην αυτονομία τους. Ο Hobson (2002), οι Kahraman & Kuzu (2016) και η Izadinia (2016) διαπίστωσαν ότι οι μέντορες βοήθησαν τους μαθητευομένους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν μια σειρά από αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ παράλληλα παρείχαν μια εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τους. Με τον μέντορα επίσης ξεπερνιέται το πρόβλημα των φτωχών αναλυτικών προγραμμάτων (Trickle, 1994), καθώς εξασφαλίζεται ότι ικανοποιούνται οι ανάγκες του μαθητή, ενώ χρησιμοποιείται ταυτόχρονα η αιτιολόγηση και ενθαρρύνεται η υπευθυνότητα (Σαλβαράς, 2013). Ωστόσο, παρά το σημαντικό βαθμό εφαρμογής της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται περισσότερο, σε πολύ σημαντικό βαθμό, ιδίως οι άνδρες, οι εκπαιδευτικοί των αστικών και ημιαστικών περιοχών, όπως και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη. Αυτή η «χαλαρότητα» στην ηγεσία αντανακλά το ελληνικό συγκείμενο των πολλών αρμοδιοτήτων και της διαχείρισης περισσότερων παιδιών στις πόλεις και κωμοπόλεις.

Αναφορικά με τη μεντορική καθοδήγηση και τα μεντορικά μοντέλα, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην ποιοτική έρευνα, τοποθέτησαν πρώτη στη σειρά την παράμετρο *εκμάθηση των διδακτικών θεωριών και μεθόδων*, καθώς έκριναν για άλλη μια φορά ότι εξυπηρετούνται αυτοί και συνακόλουθα οι μαθητές, με το να μάθουν πως αυτές εφαρμόζονται στην πράξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν κατανοούν τη σημαντικότητα των υπολοίπων παραμέτρων που έπονται (*παρατήρηση προτύπου, εφαρμογή του κύκλου μάθησης, πραγμάτευση διλημμάτων*).

Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή επιλέγουν ως πρώτο το Μοντέλο Εφαρμοσμένης Επιστήμης, που σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2011 και 2013), σημαίνει τη διδακτική πρακτική και εκπαίδευση των νεοδιορισθέντων στις θεωρίες διδασκαλίας, τις οποίες αρχικά αναλύει ο μέντορας, όπως και τις στρατηγικές διδασκαλίας και στη συνέχεια τις αναλύει και ο εκπαιδευόμενος. Όμως οι συμμετέχοντες δεν αποποιήθηκαν τα υπόλοιπα μοντέλα. Έμφαση δε δίδεται στο Συνδυαστικό. Υπάρχει το Μοντέλο Γνωστικής Μαθητείας που ξεκινά με μίμηση του προτύπου δια της παρατήρησης, εξομοίωση του νεοδιοριζόμενου με τον πρότυπο του, από το οποίο ο εκπαιδευόμενος σταδιακά αποκόπτεται και δρα με αυτοέλεγχο (Jones, 2001 · Maynard & Furlong, 1995 · Trevor & Mayes, 2014). Στο Μοντέλο αναστοχασμού, βάσει της μετασχηματίζουσας μάθησης, η προσωπική διδακτική θεωρία του νεοδιοριζόμενου μετασχηματίζεται και αλλάζει τις παραδοχές, ώστε να αντιμετωπίσει την *Πραγμάτευση* διλημμάτων επιλογών σχετικών με τη διδακτέα ύλη, τις διδακτικές προσεγγίσεις, την παρακίνηση, την αξιολόγηση κ.α. Τέλος, με το Συνδυαστικό μοντέλο εφαρμόζει τον κύκλο μάθησης, που ξεκινά με τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών. Στόχος είναι η παγίωση της κεκτημένης γνώσης τους (Αγγελίδης, 2011), πάνω στις οποίες εμπίπτει ο κριτικός στοχασμός για να αναζητηθούν νέες εμπειρίες ή εξηγήσεις και ελλείψεις. Επόμενος σταθμός του κύκλου η πράξη, όπου εφαρμόζεται η εμπλουτισμένη εμπειρία ή μετασχηματίζεται. Προϊόν αυτής είναι η νέα εμπειρία κατά την οποία υπάρχει αναστοχασμός (Σαλβαράς, 2013 · Κόκκος, 2008).

Ωστόσο, παρά το σημαντικό βαθμό εφαρμογής των μεντορικών μοντέλων, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο, σε πολύ σημαντικό βαθμό, τα μεντορικά μοντέλα. Υπέρ αυτής της άποψης είναι περισσότερο οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών, που βρέθηκε

να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι αυτοί των αγροτικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται τα μεντορικά μοντέλα, όπως και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη. Ίσως σε τέτοιες «αποκεντρωμένες» περιοχές πρέπει να εφαρμόζονται προγράμματα e-mentoring, για να ενισχυθεί η χρήση των μοντέλων καθοδήγησης.

Αναφορικά με τη μεντορική καθοδήγηση και τη διά βίου μάθηση, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην ποιοτική έρευνα τοποθέτησαν πρώτη στη σειρά την επιλογή *Σχεδιασμό της καθοδήγησης βάσει των αναγκών των εκπαιδευτικών*, γιατί θεωρούν ότι με αυτή τη διάσταση θα αποκτήσουν, αφοσίωση, ικανοποίηση και αίσθηση του ανήκειν. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν κατανοούν τη σημαντικότητα των υπολοίπων επιλογών που έπονται (*σχεδιασμός μετά από πραγμάτευση διλημμάτων, σχεδιασμός με βάση την ωριμότητα, υπευθυνότητα και αυτονομία των μαθητευομένων εκπαιδευτικών*).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η μεντορική καθοδήγηση σχετίζεται με την τρέχουσα αντίληψη περί της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που οδηγεί στη βελτίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014 ·Izadinia, 2016 ·Kahraman & Kuzu, 2016). Το βασικότερο, ο μέντορας προάγει την ενηλικιότητα των εκπαιδευτικών, νοούμενη ως ωριμότητα-πλήρη προσωπική ανάπτυξη, αίσθηση προοπτικής-ισορροπία, υπευθυνότητα-διάθεση για αυτοπροσδιορισμό, που οδηγεί στην αυτονομία (Πιτσιλλής, χ.χ.). Διαφαίνεται από τους συμμετέχοντες ότι προτιμάται το Συνδυαστικό μοντέλο. Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013), Θεοδώρου & Πετρίδου (2014), OECD (2009) και Πέτρου & Αγγελίδης (2016) το Συνδυαστικό μοντέλο στηρίζεται στη διά βίου μάθηση, και θεωρεί εξελισσόμενη διεργασία την επαγγελματική ανάπτυξη και μη περατωμένη την

ανάπτυξη της ενηλικιότητας, που μετά από διάφορες φάσεις φτάνει ως την Επαγγελματική Ωριμότητα (20-30 χρόνια). Η δε προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ικανοποίηση των αναγκών τους, την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους, την ανανέωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους. Η μεντορική καθοδήγηση είναι προσανατολισμένη προς αυτό το σκοπό και ως προς το αν υπάρχει πραγμάτευση διλημμάτων, που αποτελεί επίσης βασική παράμετρο του συνδυαστικού μοντέλου.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι παρά το σημαντικό βαθμό εφαρμογής της διά βίου μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται περισσότερο, σε πολύ σημαντικό βαθμό. Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η δια βίου μάθηση, όπως και αυτοί των ημιαστικών περιοχών. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η δια βίου μάθηση. Και αυτό το εύρημα δείχνει την υπερφόρτωση και τα αυξημένα καθήκοντα στις μεγάλες πόλεις και κωμοπόλεις, που δεν αφήνουν περιθώρια καλύτερης εφαρμογής.

Αναφορικά με τη μεντορική καθοδήγηση και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό. Όλοι οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα τοποθέτησαν πρώτη την παράμετρο *χειρισμό της ύλης και μεθόδευση της διδασκαλίας*, γιατί θεωρούν ότι με αυτή μπορεί να μειωθεί η υποεπίδοση των μαθητών. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν κατανοούν τη σημαντικότητα των υπολοίπων επιλογών που έπονται (χειρισμός της σχολικής τάξης και χειρισμός της διδακτέας ύλης, αξιολόγηση διδασκαλίας, πώς μαθαίνουν και παρακινούνται οι μαθητές).

Τα ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία και τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, που αναπτύσσονται με την Μεντορική Καθοδήγηση. Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού μάλιστα αποτελούν βασικό εργαλείο της μεντορικής καθοδήγησης (Σαλβαράς, 2013) και σχετίζονται με την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης των μαθητών, όπως οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές (OECD, 2016). Δεξιότητες θεωρούνται το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του και πως αυτοί αναπτύσσονται, να γνωρίζει τη διδακτέα ύλη, να προβαίνει σε μεθόδευση της διδασκαλίας του και να την αξιολογεί, να μπορεί να αντιμετωπίσει την υποεπίδοση των μαθητών, όπως και να διαχειρίζεται τη σχολική τάξη (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Οι Huling & Resta (2001), Rhodes & Beneicke (2002) και Θεοδώρου & Πετρίδου (2014) κατέληξαν ότι η Μεντορική Καθοδήγηση οδηγεί σε βελτίωση της διαχείρισης της τάξης, δεξιότητα που αφορά τεχνικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, το κλίμα της σχολικής τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις (δασκάλου-μαθητή, μαθητή-μαθητή) και την παρέμβαση για την διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς τα προβλήματα συμπεριφοράς εμποδίζουν τη διδασκαλία (ομιλία, απόσπαση προσοχής, θόρυβος), και αυτού του είδους οι συμπεριφορές πρέπει να τροποποιούνται γνωσιακά ή συμπεριφοριστικά (Σαλβαράς, 2013). Η βελτίωση της διδασκαλίας, η επαγγελματική επάρκεια, η ποιότητα της διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, τη συλλογική αλληλεπίδραση και τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα (Gordon, Downey & Bangert 2013 · Huling & Resta, 2001 · New Jersey Department of Education, 2018 · Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Ωστόσο, παρά το σημαντικό βαθμό εφαρμογής των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο, σε πολύ σημαντικό βαθμό. Ειδικότερα δε οι

εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών βρέθηκε να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται οι δεξιότητες εκπαιδευτικού, όπως και αυτοί των ημιαστικών περιοχών, αποδεικνύοντας ότι υπερφόρτωση και τα αυξημένα καθήκοντα στις μεγάλες πόλεις και κωμοπόλεις δεν αφήνουν περιθώρια καλύτερης εφαρμογής. Βρέθηκε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας ότι εκτός των νεοδιοριστών η ανάγκη των εκπαιδευτικών για βελτίωση δεν σταματά.

Το δεύτερο και τρίτο τμήμα της έρευνας αφορά την παιδαγωγική και τη διδακτική καθοδήγηση, δηλαδή τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών στην πρώτη περίπτωση και τη σχέση εκπαιδευτικού- διδακτέας ύλης και τη σχέση μαθητών- διδακτέας ύλης στη δεύτερη περίπτωση. Η πρώτη κατηγορία διερευνήθηκε με δηλώσεις για την κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας, τα είδη λόγου, τα είδη ερωτήσεων, τον χειρισμό απαντήσεων, τα είδη μαθητικής εργασίας και η δεύτερη με δηλώσεις για την σχολική μάθηση, τη μεθόδευση της διδακτικής εργασίας, τα είδη σχολικής γνώσης, τη χρήση διδακτικών μέσων, τη διαφοροποίηση της διδακτικής εργασίας, ενώ για τη σχέση μαθητών-διδασκείας ύλης δηλώσεις για την μετατροπή της ύλης σε στόχους-δεξιότητες, την αναπαράσταση της διδακτέας ύλης, τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης, την οργάνωση της ύλης. Προκειμένου να κατανοηθεί το επίπεδο εφαρμογής αυτών των διαστάσεων, τις χωρίσαμε σε δυο μεγάλες κατηγορίες/άξονες: εφαρμογή σε μέτριο βαθμό και εφαρμογή σε σημαντικό βαθμό.

Αναφορικά με τον άξονα «εφαρμογή σε μέτριο βαθμό», διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτή υφίσταται στις εξής διαστάσεις. Διαπιστώθηκε μέτριου βαθμού εφαρμογή στην *Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας*, που ανήκει στην παιδαγωγική σχέση και τις λεκτικές παρεμβάσεις,

αλλά αποτελεί και την επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας, δεξιότητα των εκπαιδευτικών που αποκτάται και αναπτύσσεται με την μεντορική καθοδήγηση καθόλη την επαγγελματική του ανάπτυξη (Σαλβαράς, 2013). Στόχος της λεκτικής επικοινωνίας είναι τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Australian Council for Educational Research, 2016) · Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2000 · Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014 · Μπαμπάλης, 2012) και αυτός είναι ο λόγος που όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα τοποθέτησαν σε πρώτη θέση την διάσταση Εισήγηση, γιατί με αυτή εισάγονται οι μαθητές στο θέμα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν κατανοούν τη σημαντικότητα των υπολοίπων παραμέτρων της, της ανατροφοδότησης, ερώτησης-απάντησης, υπόδειξης απάντησης, οι οποίες και έπονται ως επιλογές.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε εφαρμογή σε μέτριο βαθμό για τη διάσταση *είδη μαθητικής εργασίας*. Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013) το συνδυαστικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη του ότι οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε Πραγμάτευση Διλημάτων Επιλογών, διάκριση των οποίων είναι η Επιλογή των Θεματικών Επιμόρφωσης. Όταν έχουμε εισαγωγική επιμόρφωση ενδιαφέρουν δεξιότητες, που σχετίζονται εκτός των άλλων με την Οργάνωση της μαθητικής εργασίας. Σύμφωνα με τους Αγγελίδης (2011), Hobson (2002), Gordon, Downey & Bangert (2013), Gray & Whitty (2010), Hudson (2013), Izadinia (2016) με την εισαγωγική επιμόρφωση αποκτώνται τέτοιου είδους δεξιότητες, που είναι πολύτιμες για τους εκπαιδευτικούς, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους και για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και χειρισμό της τάξης. Με αυτή τη σημαντική διαπίστωση συμφωνεί και το δείγμα της ποιοτικής έρευνας, που κατανοεί τη σημασία των παραμέτρων *εκτέλεση με αυτοέλεγχο και εκτέλεση ομοιόμορφα*, παρότι τοποθέτησαν πρώτη την επιλογή *εκτέλεση με αυτορρύθμιση*, με το σκεπτικό ότι αυτή η

παράμετρος οδηγεί τους μαθητές σε μεθοδικότητα, αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, κρίση, αυτονόμηση και έλεγχο.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε εφαρμογή σε μέτριο βαθμό για τη διάσταση *υποστήριξη/σκαλωσιά*, που ανήκει επίσης στην παιδαγωγική σχέση, βασικό άξονα του μεντορικού έργου, που αφορά την παροχή υποστήριξης προκειμένου να επιτευχθεί η ολοκλήρωση δύσκολων δραστηριοτήτων (Gonulal & Loewen, 2018 · Σαλβαράς, 2013). Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε τη συμφωνία όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην προτίμηση στην πρώτη θέση της παραμέτρου αναγνώριση και διόρθωση των λαθών, γιατί ο μαθητής δεν επαναλαμβάνει τα λάθη του, μαθαίνει εμβαθύνοντας, αποκτά κρίση, αυτονόμηση, επίγνωση και αυτοεκτίμηση. Αντίθετα θεώρησαν πιο παραδοσιακή τεχνική, μη μαθητοκεντρική και ενεργητική, το να προλαβαίνει ο εκπαιδευτικός τα λάθη των μαθητών.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε μέτριο βαθμό η διάσταση *παρακίνηση μαθητών*, που αποτελεί δεξιότητα που μαθαίνεται με το έργο της μεντορικής στις φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016 · Μπαμπάλης, 2012). Η γνώση του πως παρακινούνται οι μαθητές, οδηγούν στο να μαθαίνουν αυτοί καλύτερα. Η παρακίνηση μπορεί να είναι εσωτερική (ικανοποίηση από το έργο) και εξωτερική (βαθμός, έπαινος) (Σαλβαράς, 2013). Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα δεν προτιμούν το να ωθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τους άλλους, αλλά τους ωθούν στη μάθηση, την πρόοδο και βελτίωση, επιλογή που προτίμησαν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, γιατί με αυτή οι μαθητές κατανοούν την αξία της μάθησης και εξέλιξης τους και του να γίνονται υποκείμενα της μάθησης τους κι να αποκτούν κρίση.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε μέτριο βαθμό η διάσταση *χρήση διδακτικών μέσων*, που ανήκει στη διδακτική καθοδήγηση και είναι ένα από τα διλήμματα επιλογών. Η χρήση διδακτικών μέσων τρέπουν τη διδασκαλία σε μάθηση και βάσει του βαθμού συμβολής τους στη μάθηση τοποθετούνται ιεραρχικά σε κατηγορίες. Η ανάγνωση, η επίδειξη, ο μονόλογος, η απεικόνιση έχουν μικρότερη συμβολή από τη χαρτογράφηση εννοιών, τις στρατηγικές μελέτης, το διάλογο και την παραγωγή κειμένου (Σαλβαράς, 2013). Πράγματι, σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα, κρίθηκε ως σημαντικότερη η συμβολή στη μάθηση του διαλόγου, της χαρτογράφησης εννοιών, της παραγωγής κειμένων, των στρατηγικών μελέτης, για αυτό και τοποθετήθηκαν πρώτη στη σειρά. Ο λόγος προτίμησης σε αυτή τη διάσταση είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ότι ο μαθητής συμμετέχει ενεργά, αποκτά κρίση, συστηματικότητα, πειθώ και εμβαθύνει στη γνώση.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε μέτριο βαθμό η διάσταση *διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας*, που ανήκει στη διδακτική καθοδήγηση και τη σχέση εκπαιδευτικού-διδασκείας ύλης (Βαλιαντή, 2015). Όλοι οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν πρώτη την ταυτόχρονη διδασκαλία όλων των μαθητών και την ανάθεση δραστηριοτήτων αναλόγως των ικανοτήτων τους, γιατί με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εξελίσσουν τις ικανότητες τους, αποκτούν αυτοεκτίμηση, ενώ το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται ποικίλο και προκλητικό και προωθεί την εύχρηστη μάθηση. Όλοι προτίμησαν ως δεύτερη επιλογή την ανάθεση ιδίων δραστηριοτήτων για όλους και διαφορετικών στους αδύναμους, γιατί με αυτή δημιουργείται διαχωρισμός των μαθητών και δυσκολία ένταξης των αδύναμων μαθητών.

Αναφορικά με τον άξονα «εφαρμογή σε σημαντικό βαθμό», διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτή υφίσταται στις εξής διαστάσεις. Διαπιστώθηκε ότι σε σημαντικό βαθμό εφαρμόζονται τα *είδη λόγου, τύποι επιχειρημάτων* που ανήκουν στην παιδαγωγική σχέση(σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών), που αποτελεί μια από τις παραμέτρους της πραγμάτευσης διλημάτων επιλογών και εντάσσονται στις δεξιότητες που αποκτά ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός κατά τη μεντορική καθοδήγηση (Σαλβαράς, 2013). Τα είδη λόγου που θέτουν σε πρώτη επιλογή οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα είναι η αφήγηση για το πώς, το γιατί, τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη άποψη. Ακολουθεί το κλίμα αποδοχής και αλληλοσυσχέτισης απόψεων, που είναι συμβατό με την παράθεση αντίθετων απόψεων. Η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών αιτιολογείται από το ότι οι μαθητές με τη χρήση αυτών των ειδών λόγου ανακαλύπτουν μέσω ευρετικής πορείας, αποκτούν κρίση και σεβασμό στην άποψη των άλλων και συμμετέχουν ενεργά. Άρα οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τακτικές συμβατές με το σύγχρονο παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *είδη ερωτήσεων*, που ανήκουν στην παιδαγωγική καθοδήγηση και στις δεξιότητες που αποκτά ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός κατά τη μεντορική καθοδήγηση στην εισαγωγική του επιμόρφωση (Σαλβαράς, 2013). Και σε αυτή την περίπτωση προτιμήθηκαν από το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα οι σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές της μαθητοκεντρικής προσέγγισης και ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν πρώτη στη σειρά την παράμετρο τροποποίηση, αντιστροφή, επέκταση, γιατί με αυτή οι μαθητές αποκτούν εμβάθυνση, ενεργοποίηση, αναστοχασμό, καλύτερη επικοινωνία. Αυτή η παράμετρος ως εκ τούτου θεωρήθηκε

σημαντικότερη από την απλή εξαγωγή συμπερασμάτων, επεξήγηση, επίλυση προβλημάτων και αξιολόγηση.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *χειρισμός απαντήσεων*, που ανήκει επίσης στην παιδαγωγική καθοδήγηση και τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν πρώτη στη σειρά την ανάλυση, επαναδιατύπωση, διευκρίνιση, αν απαντήσουν οι μαθητές λανθασμένα. Με την αναδιατύπωση η ερώτηση γίνεται απλή και κατανοητή στους μαθητές, ξεκαθαρίζεται το ζητούμενο και έτσι ο μαθητής διευκολύνεται/καθοδηγείται να βρει το λάθος και το σωστό ή ακόμη και να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του. Η προτίμηση των εκπαιδευτικών σε αυτή την επιλογή έγινε με το σκεπτικό ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους, αποκτούν κρίση, εμβαθύνουν στη γνώση, ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις και συμμετέχουν και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Σε δεύτερη θέση τοποθέτησαν την ανάλυση/αναδιατύπωση της σωστής απάντησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν κατανοούν τη σημαντικότητα αυτής της παραμέτρου, καθώς με αυτή υπάρχει πληροφόρηση, ανατροφοδότηση και ο μαθητής ενθαρρύνεται σε παρόμοιες προσπάθειες (Ματσαγγούρας, 2005).

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *σχολική μάθηση*, που ανήκει στη διδακτική καθοδήγηση και στη σχέση εκπαιδευτικού-διδασκείας ύλης. Είναι μια από τις διαστάσεις με τις οποίες αναδεικνύεται πώς η μεντορική καθοδήγηση οργανώνει τη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας, που αφορά τη στοχοθέτηση, μεθόδευση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη μάθηση των μαθητών (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014 · Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Όλοι οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικοί επέλεξαν πρώτη την ανακάλυψη των γνώσεων και δεύτερη την

παραγωγή των γνώσεων, με το σκεπτικό ότι και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές, ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει δια βίου και χρησιμοποιείται/ ή και μετασχηματίζεται η παλιά γνώση. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δεν λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση η εξομοίωση με τον αναγνώστη/γραφέα/λύτη του προβλήματος, ούτε η απλή αναπαραγωγή γνώσεων, για αυτό και τις τοποθέτησαν στην τρίτη κι τέταρτη θέση αντίστοιχα.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *είδος σχολικής γνώσης*, που ανήκει στην διδακτική καθοδήγηση και τη σχέση εκπαιδευτικού-διδασκείας ύλης. Τα είδη σχολικής γνώσης είναι η δηλωτική (τι λένε τα πράγματα), η διαδικαστική (ποια είναι η σύνδεση των πραγμάτων), η γενετική (πώς γίνονται τα πράγματα) και η υποθετική (πώς επεκτείνονται τα πράγματα) (Σαλβαράς, 2013), από όπου προκύπτουν οι παράμετροι ξέρω το ότι, ξέρω το πώς, ξέρω το γιατί, ξέρω το κάθε πότε/που αλλού, ξέρω το πώς αλλιώς. Από αυτές τις παραμέτρους σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικοί επέλεξαν πρώτο το ξέρω το κάθε πότε/που αλλού (μεταφορά), και δεύτερο το ξέρω το πώς αλλιώς (προσαρμογή), με το σκεπτικό ότι μέσω αυτών οι μαθητές κατανοούν, στοχάζονται και επεκτείνουν τη γνώση, ενώ κάνοντας συσχετίσεις, αποκτούν συνθετική σκέψη. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν κατανοούν τη σημαντικότητα των υπολοίπων παραμέτρων που έπονται.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *μεθόδευση διδακτικής εργασίας*, που ανήκει στη διδακτική καθοδήγηση και τη σχέση εκπαιδευτικού-διδασκείας ύλης. Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν προτίμηση στη μεταφορά της γνώσης/ μετασχηματισμό/αναδόμηση, την οποία και τοποθετούν πρώτη με το σκεπτικό ότι οι μαθητές συμμετέχουν, αλλάζουν τις εσφαλμένες παραδοχές, επανερμηνεύουν

γνώσεις και νοήματα και οξύνουν την κρίση τους. Δεύτερη στη σειρά τοποθέτησαν τη *διατύπωση εικασιών-έλεγχος στη πηγή μάθησης*, θεωρώντας ότι με αυτή οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και αποκτούν επιστημονικότητα και κρίση. Ωστόσο δύο από τους εκπαιδευτικούς τη θεωρούν μηχανική/παραδοσιακή τεχνική, όπως και τη *βαθμιαία μάθηση, συμμόρφωση και υπόδειξη*, επιλογή που τοποθετήθηκε τελευταία από το σύνολο των συμμετεχόντων.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες*, που ανήκει στη διδακτική καθοδήγηση και τη σχέση μαθητών-διδασκάλου (μαθησιακή σχέση), που εξηγεί πως λειτουργεί η μεντορική καθοδήγηση στη μάθηση των μαθητών, πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές με την διδακτέα ύλη, για να επιτευχθεί η μάθηση (Σαλβάρας, 2013) μέσω στρατηγικών και μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν τις δεξιότητες των μαθητών, να κινητοποιήσουν τους μαθητές και να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν (Andrewsetal., 2007 · Angus & Hughes, 2017 · Bezzina, 2006 · Fredson Soares dos Reis, 2015 · Loukas, 2007). Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσαρμογή (πως αλλιώς), γιατί σημαίνει ενεργή συμμετοχή των μαθητών, εφαρμογή της γνώσης, ευελιξία προσαρμογής στο νέο, ενεργοποίηση κρίσης. Για αυτό και τοποθετείται πρώτη στη σειρά. Δεύτερη τοποθετήθηκε η μεταφορά (κάθε πότε), με το σκεπτικό ότι οξύνει την κρίση, ωθεί στην πλήρη κατανόηση και η γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα πεδία. Υποδεέστερες θεωρήθηκαν οι υπόλοιπες παράμετροι που έπονται (τι θα εξηγήσουν, τι θα βιώσουν, τι θα κάνουν, τι θα πουν), γιατί δεν οξύνουν την κρίση και είναι μηχανικές/παθητικές.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *οργάνωση διδακτέας ύλης*, που ανήκει στη διδακτική

καθοδήγηση και στη σχέση μαθητών-διδασκείας ύλης. Κατά την άποψη όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα προέχει να κατανοούν οι μαθητές τη σύνδεση, την αιτιότητα, την αλληλουχία, την ευχρηστία της γνώσης, ώστε να εμβαθύνουν και να αποκτούν κρίση. Για αυτό και επέλεξαν πρώτη την οργάνωση της ύλης σε ανακυκλωτική διάταξη και δεύτερη τη σειριακή διάταξη ξεχωριστών μαθημάτων, που δεν «οικοδομεί» τη μια ενότητα πάνω στην άλλη, όπως η πρώτη επιλογή.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *εγχειρήματα μαθησιακής δράσης*, που ανήκει στη μαθησιακή σχέση και χωρίζεται σε: ερευνητικό εγχείρημα (πώς, γιατί, για ποιο σκοπό), ολιστικό (ολιστική θέαση περιεχομένου, εντοπισμός αιτιακών σχέσεων ή ακολουθίας), μετασχηματιστικό (μετασχηματισμός προηγούμενων γνώσεων και παραγωγή νέας γνώσης), επεξεργαστικό (υπογράμμιση βασικών σημείων του κειμένου, μετατροπή τους σε ερωτήσεις και ανασύνθεση: οδηγεί στην αυτορρύθμιση), δεκτικό-μιμητικό (διαμόρφωση ενός προτύπου, εκτέλεση του έργου από το μαθητή με φθίνουσα καθοδήγηση: οδηγεί στον αυτοέλεγχο), μεταγνωστικό (επαναφορά προηγούμενης γνώσης και εκμάθηση της νέας, κατόπιν αξιολόγησης) κ.α. (Σαλβάρας, 2013). Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε τη σημαντικότητα του μετασχηματιστικού εγχειρήματος από τους εκπαιδευτικούς, καθώς το τοποθέτησαν πρώτο, λόγω της μαθητοκεντρικότητας του, για το ότι οικοδομεί νέα γνώση, αλλάζει παραδοχές και αναπτύσσει την κρίση και τον αναστοχασμό. Ωστόσο, κατανοούν τη σημαντικότητα και των παραμέτρων που έπονται, καθώς η παρακολούθηση της μάθησης, των λαθών, η χρησιμότητα γνώσης οδηγούν στον έλεγχο, την επίγνωση, την κρίση και οι μαθητές γίνονται δρώντα υποκείμενα, ενώ η εφαρμογή στρατηγικών

μάθησης/μελέτης με αυτοέλεγχο οδηγεί σε αυτενέργεια/αυτονομία του μαθητή, επίγνωση και όξυνση της κρίσης, όπως και η μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η διάσταση *αναπαράσταση διδακτέας ύλης*, που ανήκει στη μαθησιακή σχέση. Σχεδόν όλοι οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί εξαίρουν την αξία της αισθητηριακής αναπαράστασης, γιατί ο μαθητής ασχολείται εξ ιδίαν με το υλικό για να κατακτήσει τη γνώση, χωρίς να υποβαθμίζουν την αξία των παραμέτρων που έπονται (λεκτική, σχηματική, συμβολική), θέλοντας ίσως να τονίσουν την πορεία από το σημαντικό στο πιο σημαντικό.

Αναφορικά με το είναι και δέον, παρότι οι προαναφερόμενες διαστάσεις εφαρμόζονται σε μέτριο και σημαντικό βαθμό, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο όλες οι διαστάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης, εκτός από την κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας, υποστήριξη / σκαλωσιά, παρακίνηση μαθητών και χρήση διδακτικών μέσων, αν και οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί έθιξαν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται περισσότερο η παράμετρος ανατροφοδότηση της λεκτικής επικοινωνίας. Οι άνδρες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται τα είδη λόγου, η σκαλωσιά, η σχολική μάθηση, η οργάνωση διδακτέας ύλης και η διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται τα είδη λόγου, είδη ερωτήσεων, χειρισμός απαντήσεων, μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες, εγχειρήματα μαθησιακής δράσης και αναπαράσταση διδακτέας ύλης και αυτοί των ημιαστικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο τα είδη λόγου, είδη ερωτήσεων, χειρισμός απαντήσεων, σχολική μάθηση, μεθόδευση διδακτικής εργασίας, μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους-

δεξιότητες και εγχειρήματα μαθησιακής δράσης. Φαίνεται ότι στις αγροτικές περιοχές ο μικρότερος αριθμός μαθητών ωφελεί αυτές τις διαστάσεις. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι θα έπρεπε εφαρμόζονται τα είδη λόγου, τα είδη μαθητικής εργασίας και το είδος σχολικής γνώσης, ενώ αυτοί με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 7-20 έτη ότι θα έπρεπε εφαρμόζονται αυτή την στιγμή τα είδη λόγου, είδη μαθητικής εργασίας, είδος σχολικής γνώσης, μεθόδευση διδακτικής εργασίας και μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους – δεξιότητες. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις διαστάσεις της σχολικής μάθησης, της διαφοροποίησης διδακτικής εργασίας και τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης. Κατανοούνται βάσει αυτών οι μεγαλύτερες ανάγκες των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τον άξονα σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό *ηικανοποίηση των αναγκών των μαθητών*, παράμετρος που ανήκει στη διαμαθητική σχέση και αποτελεί μια από τις δεξιότητες που αναπτύσσονται με το μεντορικό έργο και την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων (Andrews et al., 2007 · Angus & Hughes, 2017 · Bezzina, 2006 · Fredson Soares dos Reis, 2015 · Loukas, 2007 · Σαλβαράς, 2013). Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι στην πορεία από το σημαντικό στο πιο σημαντικό, πρώτη στέκει η αίσθηση ασφάλειας. Ακολουθεί η ανάγκη των μαθητών να κατανοούν, να δρουν κι να αναγνωρίζονται, αν και η τελευταία χρησιμοποιείται περισσότερο στην πράξη, λόγω του βαθμοθηρικού συστήματος και της εστίασης στην κοινωνική αναγνώριση. Αναδεικνύεται ότι στο ελληνικό συγκείμενο δεν υπολογίζονται τόσο οι εσωτερικές

ανάγκες, όσοι οι εξωτερικές λειτουργίες, που είναι συνδεδεμένες με το οικονομικό μοντέλο (Γράβαρης, ο.π., 2005).

Αναφορικά με τον άξονα σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η συρρύθμιση. Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι πρώτη επιλογή ήταν οι ίσες ευκαιρίες ως δημοκρατική αρχή, χωρίς να υποβαθμίζεται η σημασία των υπολοίπων παραμέτρων που έπονται (*αντιπαράθεση, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, να έχουν το ανάλογο, ομαδική εργασία*). Όλες αυτές οι παράμετροι εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητα, το ξεπέρασμα των συγκρουσιακών καταστάσεων, την προσαρμοστικότητα των μαθητών, μέσω της επικοινωνίας και της εκμάθησης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Marvel, Moreda&Cook, 1993).

Αναφορικά με τον άξονα σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό ο διαλεκτικός διάλογος, δηλαδή η σύνθεση της θέσης-αντίθεσης με επιχειρήματα, που αποτελεί βασικό στοιχείο για την επίτευξη της συρρύθμισης (Σαλβαράς, 2013). Η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ως πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών το να συζητούν με επιχειρήματα/αντεπιχειρήματα και αμφισβήτηση, να έχουν δηλαδή διαλεκτικό διάλογο, με το σκεπτικό ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, οξύνουν την κρίση τους, αναπτύσσονται κοινωνικοσυναισθηματικά και κατακτούν τη νέα γνώση.

Αναφορικά με τον άξονα σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η συμπερίληψη εαυτού, η οποία μέσω της αλληλεπίδρασης οδηγεί το μαθητή στη γνώση των ικανοτήτων και στάσεων του, στην αυτογνωσία, που με τη σειρά της οδηγεί στη συνοχή της τάξης (Σαλβαράς, 2013 · Αγγελίδης, 2011). Τρόποι επίτευξης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικούς, είναι οι μαθητές να παρατηρούν, επιχειρηματολογούν,

πείθουν, θεσπίζουν κανόνες, εφαρμόζουν τη γνώση, γιατί αποκτούν συνοχή, αλλά και κρίση, αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, δημοκρατική αντίληψη, υπευθυνότητα και ενεργό συμμετοχή.

Αναφορικά με το είναι-δέον, παρότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό οι προαναφερόμενοι παράμετροι του σχολικού κλίματος, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο, σε πολύ σημαντικό βαθμό. Η διάσταση συρρύθμιση θα έπρεπε να εφαρμόζεται περισσότερο κατά τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ενώ αυτοί των αστικών περιοχών θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο όλες οι διαστάσεις, όπως και των ημιαστικών περιοχών. Οι τελευταίοι αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών των αστικών περιοχών ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η συρρύθμιση συμπεριφοράς, που μας κάνει να προτείνουμε ότι αυτές οι περιοχές θα βοηθούνταν από το e-mentoring για την αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 7 – 20 έτη θεωρούν ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται περισσότερο η ικανοποίηση αναγκών μαθητών, η συρρύθμιση συμπεριφοράς και ο διαλεκτικός διάλογος και αυτοί με προϋπηρεσία από 1 – 6 έτη ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται περισσότερο ο διαλεκτικός διάλογος, αναδεικνύοντας ότι οι νεοδιόριστοι είναι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένοι και θέλουν να μάθουν και εφαρμόζουν τον τρόπο διεξαγωγής του διαλεκτικού διαλόγου.

Τέλος, αναφορικά με τον άξονα σχέση μεταξύ εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων, μεντορικής καθοδήγησης και σχολικού κλίματος, βρέθηκε ότι η πρώτη μεταβλητή, εκτός της λεκτικής επικοινωνίας, συσχετίζεται θετικά με τις άλλες δύο, μεντορική καθοδήγηση και σχολικό κλίμα και η μεταβλητή μεντορική καθοδήγηση συσχετίζεται θετικά με το σχολικό κλίμα, οπότε όταν αυξάνεται η μία, αυξάνεται και η άλλη, εύρημα με το οποίο συμφωνούν η έρευνα των Gordon,

Downey&Bangert(2013), που συνδέει το σχολικό κλίμα με την καθοδήγηση. Η μεντορική καθοδήγηση οδηγεί στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού κλίματος, προωθώντας την σύμπλεξη όλων των εμπλεκομένων με τη σχολική μονάδα και την συνεργασία και αφοσίωση. Οι Carter & Francis (2001) συσχέτισαν επίσης τη Μεντορική Καθοδήγηση με πτυχές του σχολικού κλίματος, ενώ οι Wynn, Wilson-Carboni & Patall (2007) διαπίστωσαν ότι η διατήρηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα σχετίζεται έντονα με το σχολικό κλίμα. Οι δε Lane-Garon & Richardson (2003) διαπίστωσαν επίσης τη θετική επίδραση της μεντορικής καθοδήγησης στους μαθητές και στο σχολικό κλίμα, όπως και οι Angus & Hughes (2017), Eisenschmidt & Oder (2018), Gordon, Downey & Bangert (2013), New Jersey Department of Education (2018).

5.3. Συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διαπίστωσε σχετικά με τον άξονα εκπαιδευτικοκοινωνικές αντιστάσεις και μεντορική καθοδήγηση ότι σήμερα εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό οι λειτουργίες αξιολόγησης της μεταγνωστικότητας (διαμορφωτική, αποδεικτική, παιδευτική, προγνωστική), με την διαμορφωτική να καταλαμβάνει την πρώτη θέση στις προτιμήσεις τους, αναδεικνύοντας ότι είναι σημαντικό για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να επικαιροποιείται η ακαδημαϊκή τους γνώση, να προσαρμόζεται στις τωρινές ανάγκες, αλλά και να εφαρμόζουν στην πράξη τη γνώση, τις θεωρίες και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Για τον ίδιο λόγο υπερτερεί η προτίμηση στο ρόλο του μέντορα *χορηγός γνώσης*. Και οι δύο πτυχές οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε αναστοχασμό τόσο αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης όσο και αναφορικά με την προοπτική βελτίωσης και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η εφαρμογή των αρχών συμβουλευτικής επίσης κρίνονται καίριες στη μεντορική καθοδήγηση, γιατί βελτιώνουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και

ενδυναμώνουν την δέσμευση τους στο επάγγελμα, όπως σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος της ηγεσίας. Ο μέντορας εμπνέει, επικοινωνεί το όραμα του, συνδιαμορφώνει τις διαδικασίες με τον εκπαιδευόμενο, βελτιώνοντας το διδακτικό του έργο και τη μάθηση των μαθητών. Αυτές οι δύο πτυχές εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό.

Σε σημαντικό βαθμό εφαρμόζονται και τα μεντορικά μοντέλα. Υπερτερεί η παράμετρος *εκμάθηση των διδακτικών θεωριών και μεθόδων*, το να μάθουν πως αυτές εφαρμόζονται στην πράξη (μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης), χωρίς να αποποιούνται τα υπόλοιπα. Έμφαση δίνεται στο συνδυαστικό μοντέλο. Ξεκινά με τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών, μέσω των οποίων αναζητούνται νέες εμπειρίες και εξηγήσεις με την επενέργεια του κριτικού στοχασμού. Η εμπλουτισμένη εμπειρία εφαρμόζεται στην πράξη ή μετασχηματίζεται. Σημαντικός βαθμός εφαρμογής διαπιστώνεται και στη διά βίου μάθηση, στην αέναη ανάπτυξη και βελτίωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Είναι εμφανής και εδώ η προτίμηση στο Συνδυαστικό μοντέλο, που στηρίζεται στη διά βίου μάθηση. Σε σημαντικό βαθμό εφαρμόζονται και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού, όπως *χειρισμός της ύλης και μεθόδευση της διδασκαλίας*, ως μέσα για τη μείωση της υποεπίδοσης των μαθητών, της καλύτερης διαχείρισης της τάξης και της βελτίωσης της διδασκαλίας.

Ωστόσο, παρά το σημαντικό βαθμό εφαρμογής όλων των πτυχών των εκπαιδευτικοκοινωνικών αντιστάσεων, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να εφαρμόζονται περισσότερο όλες οι πτυχές. Μάλιστα, εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων, των περιοχών που ανήκουν τα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και των ετών προϋπηρεσίας τους ως προς τις πτυχές που θα ήθελαν να εφαρμόζονται περισσότερο, που πιθανότατα αναδεικνύουν πως κυρίως σε αστικές και σε ημιαστικές περιοχές υπάρχει υπερφόρτωση, περισσότερα

παιδιά στις μονάδες, λιγότερος χρόνος, κάτι που αναφέρεται και στις συνεντεύξεις της ποιοτικής έρευνας - ιδίως ο χρόνος και η ελλιπής κατάρτιση. Μάλιστα, ο μέντορας παρακολουθεί εισαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα (ΥΔΒΜΘ, 2010), ενώ κρίνεται αναγκαίο να επιμορφώνεται και στη συνέχεια, σε τακτά διαστήματα. Η επιθυμία να εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό καίριοι παράμετροι, όπως οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού ή η καλύτερη χρήση των μοντέλων καθοδήγησης, και από εκπαιδευτικούς με προυπηρεσία πάνω από έξι χρόνια, αναδεικνύει ότι εκτός των νεοδιόριστων η ανάγκη των εκπαιδευτικών για βελτίωση δεν σταματά όταν περνούν κάποια χρόνια. Σε αυτή την περίπτωση θα βοηθούσε το να εφαρμόζονται προγράμματα e-mentoring, ιδίως στις «αποκεντρωμένες» περιοχές.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε σχετικά με τον άξονα παιδαγωγική καθοδήγηση (σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή) και διδακτική καθοδήγηση (σχέση εκπαιδευτικού-διδασκτέας ύλης και σχέση μαθητών- διδασκτέας ύλης) ότι εφαρμόζονται σε μέτριο βαθμό οι πτυχές: *Κατεύθυνση λεκτικής επικοινωνίας*, δεξιότητα των εκπαιδευτικών που αποκτάται και αναπτύσσεται με την μεντορική καθοδήγηση, *είδη μαθητικής εργασίας* (εκτέλεση με αυτορρύθμιση, εκτέλεση ομοιόμορφα, εκτέλεση με αυτοέλεγχο), *υποστήριξη/σκαλωσιά*, που αφορά την υποστήριξη για να επιτευχθεί η ολοκλήρωση δύσκολων δραστηριοτήτων, *παρακίνηση μαθητών*, ώστε αυτοί να μαθαίνουν καλύτερα, με γνώμονα την πρόοδο και βελτίωση τους, *χρήση διδακτικών μέσων*, που τρέπουν τη διδασκαλία σε μάθηση (χαρτογράφηση εννοιών, στρατηγικές μελέτης, διάλογος, παραγωγή κειμένου), *διαφοροποίηση διδακτικής εργασίας* (ταυτόχρονη διδασκαλία όλων των μαθητών και ανάθεση δραστηριοτήτων αναλόγως των ικανοτήτων τους ώστε να τις εξελίσσουν και να αποκτούν αυτοπεποίθηση).

Διαπιστώθηκε επίσης αναφορικά με τον άξονα παιδαγωγική καθοδήγηση και διδακτική καθοδήγηση ότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό οι πτυχές: *είδη λόγου*

ως μέσα για μιαευρετική πορεία προς τη γνώση με ενεργό συμμετοχή των μαθητών, *είδη ερωτήσεων*, ως μέσα εφαρμογής της μαθητοκεντρικής προσέγγισης και ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, *χειρισμός απαντήσεων*, ως μέσα επίγνωσης των λαθών και καλύτερης μάθησης, *σχολική μάθηση*, που ως λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας προσανατολίζεται στην μαθητοκεντρική προσέγγιση, *είδος σχολικής γνώσης*, με υπεροχή των προσαρμογής και μεταβίβασης, *μεθόδευση διδακτικής εργασίας*, με προτίμηση στη μεταφορά της γνώσης/μετασχηματισμό/ αναδόμηση ως μαθητοκεντρική προσέγγιση, *μετατροπή διδακτέας ύλης σε στόχους- δεξιότητες*, με προτίμηση στην προσαρμογή και μεταφορά, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση των μαθητών με την διδακτέα ύλη, για να επιτευχθεί η μάθηση, *οργάνωση διδακτέας ύλης*, με τρόπο που ευνοεί τη σύνδεση, την αιτιότητα, την αλληλουχία, *εγχειρήματα μαθησιακής δράσης*, με έμφαση στο μετασχηματιστικό λόγω της μαθητοκεντρικότητας του, *αναπαράσταση διδακτέας ύλης*, ως μέσο κατάκτησης της γνώσης με ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Όπως διαπιστώνεται το μεντορικό έργο επεμβαίνει στην παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση, με γνώμονα τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της σύγχρονης παιδαγωγικής, που κάνει το μαθητή δρών υποκείμενο, ενεργό συμμετόχο στην κατάκτηση της γνώσης, οξύνοντας την κρίση του, τον αναστοχασμό και την αυτονομία του. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να εφαρμόζονται περισσότερο όλες οι διαστάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης. Και σε αυτή την περίπτωση υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το ποιες πτυχές θα ήθελαν να εφαρμόζονται περισσότερο, που έχουν να κάνουν με το φύλο, τις περιοχές των σχολείων και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί, ιδίως οι νεοδιόριστοι, είναι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένοι και θέλουν να μάθουν και εφαρμόζουν στην

διδασκτική πράξη πτυχές, όπως η *μεθόδευση διδασκτικής εργασίας*, με προτίμηση στη μεταφορά της γνώσης/ μετασχηματισμό/ αναδόμηση ή τον τρόπο διεξαγωγής του διαλεκτικού διαλόγου. Και αυτό δείχνει ότι στη χώρα πρέπει να αρχίσει η κεντρική πολιτική να δίνει βάση σε τόσο σημαντικές εσωτερικές ανάγκες, αλλάζοντας για παράδειγμα το βαθμοθηρικό χαρακτήρα που έχει η εκπαίδευση.

Αναφορικά με τον άξονα σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό η *ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών*, η συρρύθμιση, ο διαλεκτικός διάλογος και η συμπερίληψη εαυτού. Και σε αυτή την περίπτωση διαφαίνεται η επίδραση του μεντορικού έργου στο σχολικό κλίμα, με γνώμονα τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, την συνεκτικότητα, τις δημοκρατικές αρχές, την αυτογνωσία, τον κριτικό στοχασμό των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή, στοιχεία δηλαδή απολύτως συμβατά με τη σύγχρονη παιδαγωγική.

Ωστόσο, παρότι εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό οι παράμετροι του σχολικού κλίματος, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζονται περισσότερο. Και σε αυτή την περίπτωση διαπιστώσαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το ποιες πτυχές πρέπει να ενισχυθούν, που έχουν να κάνουν με το φύλο, τις περιοχές των σχολείων και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ιδίως οι νεοδιόριστοι είναι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένοι και θέλουν να μάθουν και να εφαρμόζουν πρακτικές και μεθόδους για να προάγουν τη συμμετοχή και κρίση των μαθητών. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι στην πράξη, πολλά σημεία, όπως στην αναγνώριση που δείχνουν στους μαθητές, δεν είναι εφικτά, λόγω του βαθμοθηρικού συστήματος και της εστίασης στην κοινωνική αναγνώριση. Αναδεικνύεται λοιπόν ότι στο ελληνικό συγκείμενο δεν υπολογίζονται τόσο οι εσωτερικές ανάγκες, όσοι οι εξωτερικές λειτουργίες, που είναι συνδεδεμένες με το οικονομικό μοντέλο. Θα μπορούσε να αλλάξει, λοιπόν, αυτός ο «κεντρικός»

προσανατολισμός, ώστε να βελτιωθούν τέτοια καίρια σημεία, χάριν της μάθησης και των μαθητών. Και σε αυτή την περίπτωση κρίνεται επίσης σημαντικό να ενισχυθεί η επιμόρφωση, που θα μπορούσε να γίνεται με e-mentoring, ιδίως σε περιοχές απομακρυσμένες από το κέντρο. Προτείνεται, ακόμη, προκειμένου να αποφευχθεί η διαπιστωμένη τάση της αντίδρασης των εκπαιδευτικών στο e-mentoring, από το φόβο ότι αυτός ο θεσμός θα λειτουργήσει παράλληλα και από τη θέση του αξιολογητή, που μπορεί να ερμηνευτεί από την οπτική των ασύμπτωτων προταγμάτων πολιτείας και εκπαιδευτικών (Γιάνναρου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), να αποδεσμευτεί ο θεσμός του μέντορα από την αξιολόγηση, που δημιουργεί ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς για θέματα, όπως η μονιμοποίηση τους και η παραμονή τους στη θέση τους.

Οι προτάσεις μας αυτές συνάδουν με τα τελευταία αποτελέσματα της έρευνας. Διαπιστώσαμε αναφορικά με τον άξονα σχέση εκπαιδευτικο-κοινωνικών αντιστάσεων, μεντορικής καθοδήγησης και σχολικού κλίματος, ότι υπάρχει μεταξύ τους θετική συσχέτιση και αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει την εκπαιδευτική πολιτική τόσο στη μείωση τυχόν αντιστάσεων όσο και στην ενίσχυση της μεντορικής καθοδήγησης, για να υπάρξει βελτίωση στους τομείς σχολικό κλίμα, σύμπλεξη των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα μελών, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφοσίωση και μεγαλύτερος βαθμός αποτελεσματικότητας και επίτευξης της μάθησης. Διαπιστώσαμε από τη διερεύνηση των τεσσάρων αλληλεπιδρώντων στοιχείων που συνιστούν το μεντορικό έργο (διδασκαλία, μαθητής, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό υλικό) ότι μπορεί να υπάρξει μέσω αυτού βελτίωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

5.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν όλα τα στατιστικά εργαλεία που διασφάλισαν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της. Το δείγμα ήταν επαρκές. Το ελάχιστο απαιτούμενο ήταν 398 άτομα και χρησιμοποιήθηκαν 632 άτομα, άρα επιτεύχθηκε η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας ήταν το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων (7 μήνες) και ότι υπάρχει η πιθανότητα οι απαντήσεις για τις εκπαιδευτικές πρακτικές να υπόκεινται σε υποκειμενική κρίση και να είναι επηρεασμένες από τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Μπορεί δηλαδή στην πράξη να μην εφαρμόζονται και λειτουργούν όλες οι διαστάσεις της μεντορικής καθοδήγησης σε αυτό το βαθμό. Σε αυτή την περίπτωση εκτός της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η συμμετοχική ή εθνογραφική παρατήρηση. Ο ερευνητής παρατηρεί και αποκτά εμπειρία για τις αλληλεπιδράσεις και τα νοήματα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες και το κυριότερο κατανοεί το πλαίσιο στο οποίο διεξάγονται οι δραστηριότητες και λειτουργίες, συμμετέχοντας και ο ίδιος στις καταστάσεις. Αυτό το είδος έρευνας προτείνεται για έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς έχει το πλεονέκτημα ότι ο ερευνητής ανακαλύπτει όλα τα μυστικά μιας σχολικής μονάδας, συλλαμβάνει στο σύνολο της τη σχολική εμπειρία και έρχεται σε επαφή με τις αλληλεπιδράσεις των μελών της μονάδας, ενώ μπορεί να μελετηθεί ένας μεγάλος αριθμός τάξεων.

Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν διαφορές τόσο αναφορικά με το βαθμό εφαρμογής των υπό διερεύνηση διαστάσεων όσο και με τις διαστάσεις που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζονται περισσότερο στην πράξη. Οι διαφορές αυτές έχουν να κάνουν με το φύλο, τις περιοχές στις οποίες είναι διορισμένοι οι συμμετέχοντες και τα χρόνια προϋπηρεσίας που αυτοί έχουν. Μια

μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να φωτίσει τους λόγους αυτών των διαφορών μέσω της ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, με στόχο να ενισχυθεί η μεντορική καθοδήγηση σε περιοχές που το έχουν ανάγκη, όπως οι αγροτικές, μέσω ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Προτείνεται να διερευνηθεί περαιτέρω το θέμα της μεντορικής καθοδήγησης εκ παραλλήλου με τις μεταβλητές σχολικό κλίμα και ηγεσία, προκειμένου να μελετηθεί ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην εφαρμογή και τη διευκόλυνση των ρυθμίσεων της καθοδήγησης. Άλλωστε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ερευνητικό κενό για το συγκεκριμένο θέμα, ιδίως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από τις ξένες έρευνες αναφέρεται η έρευνα των Wynn, Wilson- Carboni & Patall (2007), που εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την μεντορική καθοδήγηση, το σχολικό κλίμα και την ηγεσία ως προς το ρόλο που διαδραματίζουν στην εγκατάλειψη ή τη διατήρηση στο επάγγελμα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ακόμη, η έρευνα της Tillman (2005) που επικεντρώθηκε στη μεντορική καθοδήγηση και στις πρακτικές της ηγεσίας, και ιδίως πως η μεντορική καθοδήγηση προάγει τη μετασχηματιστική ηγεσία, ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας. Σε αυτή την περίπτωση, προκειμένου να διερευνηθούν οι διαστάσεις μεντορική καθοδήγηση, σχολικό κλίμα και ηγεσία στην ελληνική πραγματικότητα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, ώστε να συσχετιστεί η αντικειμενική ματιά με την υποκειμενική κτήση.

Βιβλιογραφία

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., and 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.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Anderson, E., Shannon, A. (1988). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.

Angus, R. & Hughes, T. (2017). School Climate, Connectedness and Academic Achievement: Examining Positive Impacts from High School Mentoring. *Report for the National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA)*, Vol. 4: 69-84.

Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο στο Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). -Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Ανεξάρτητη Κίνηση Εκπαιδευτικών Π.Ε. Πειραιά «ΡΗΓΑΣ ΦΕΡΑΙΟΣ» (2011). *Ο Μέντορας*. Δημοκρατική Συσπείρωση και Παρέμβαση.

Allen, T., Eby L., (2011). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. John Wiley & Sons Publications.

Andrews, S.P., Gilbert, L.S., & Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support, *Action in Teacher Education*, 28(4), 4 – 13.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β' ΕΑΠ, Πάτρα.

APEC (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.ed.gov/pubs/APEC/>

Aubrey, B. (2010). *Managing Your Aspirations: Developing Personal Enterprise in the Global Workplace* McGraw-Hill 2010, ISBN 978-0-07-131178-6.

Australian Council for Educational Research (2016). A guide to support coaching and mentoring for school improvement. Ανακτήθηκε από https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=professional_dev.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της. *Επιστήμης της Αγωγής*, 1:7-35.

Berniker, E., & McNabb, D. E. (2006). Dialectical Inquiry: A Structured Qualitative Research Method. *The Qualitative Report*, 11(4), 643-664. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss4/2>.

Βερναρδάκης, Χ. & Μαυρή, Γ. (1986). Οι ταξικοί αγώνες στη μεταπολίτευση. Μέρος δεύτερο: Η θέση των πολιτικών κομμάτων στο κράτος και η επέκταση της πολιτικής αντιπροσώπευσης. *Θέσεις*, 16. Περίοδος: Ιούλιος – Σεπτέμβριος.

Βούλγαρης, Γ. (2008). *Η Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση στην Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Πόλις.

Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4), 411 – 430.

Bozeman, B. & Feeney, M. (2007). *Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique*. Administration and Society 39(6), 719-739.

Ανακτήθηκε από <http://cord.asu.edu/wp-content/uploads/2015/02/AS-Bozeman-Feeney-RR.pdf>.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016).

Bruce, M. & Bridgeland, J. (2014). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring*. Washington, D.C.: Civic Enterprises with Hart Research Associates for MENTOR: The National Mentoring Partnership. www.civicerprises.net/Education.

Bulsara, C., (χ.χ). *Using mixed methods approach to enhance and validate your research*. Brightwater Group Research Centre Manager & Adjunct Senior Lecturer, Notre Dame University.

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(1), 92-110.

Callan, S. (2006). What is mentoring? Στο: Robins A., *Mentoring in the Early Years*. 5-16, Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Publishing

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

Carter, M.& Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education* Vol. 29 , Iss. 3,2001.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*, Falmer, London.

Cannata, A., Garringer, M., Rummell, C., Arevalo, E., Jucovy, L., (2007). Training New Mentors. USA, NCJ, number 229361.

Cohen, N., (1999). *The Manager's Pocket Guide to Effective Mentoring*. USA: HRD Press

Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring. Στο: Bush, T. and Middlewood, D. (eds), *Managing people in education*, London: Paul Chapman.

Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47-60). Cambridge University Press.

Commonwealth Department of Education, Science and Training (2002). *An Ethic of Care. Effective Programmes for Beginning*

Teachers. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/BeginningTeachers.pdf>

Center for Improving School Culture. Climate and Culture. Ανακτήθηκε από <https://www.dupage.k12.il.us/main/anti-bullying/pdf/Section%20Two%20-%20Climate%20and%20Culture.pdf>

Chesler, N. C. and Chesler, M. A. (2002), Gender-Informed Mentoring Strategies for Women Engineering Scholars: On Establishing a Caring Community. *Journal of Engineering Education*, 91: 49–55. doi:10.1002/j.2168-9830.2002.tb00672.x

Colley, H., (2000). Exploring Myths of Mentor: A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist feminist perspective. *British Educational Research Association Annual Conference*, Cardiff University, September 7-10 2000.

Clutterbuck, D., (χ.χ). Why do we need to train mentees? Coaching and Mentoring international.org. Ανακτήθηκε από <https://coachingandmentoringinternational.org/wp-content/uploads/Why-do-we-need-to-train-mentees.pdf>.

Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Γράβαρης, Δ. και Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας

Γράβαρης, Δ. (2007) Η φυσιогνωμία της μεταπολιτευτικής περιόδου: το μεταρρυθμιστικό φαινόμενο. Στο: Χαραλάμπους, Φ. Δ., *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Creswell, J. W., (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα : Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μτφ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Έλλην.

Dahlberg, ML & Byars-Winston, A. (2019). *The Science of Effective Mentorship in STEMM*. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Policy and Global Affairs; Board on Higher Education and Workforce; Committee on Effective Mentoring in STEMM.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο Αθανασούλα – Ρέππα και συν. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Β΄ Έκδοση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Davidson, J. E. (2005). *Evaluation methodology basics: the nuts and bolts of sound evaluation*. London: Sage.

Δημαράς, Α. (1987 & 1988) *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, Αθήνα: Ερμής.

ΔΟΕ (2011). *Ο θεσμός του Μέντορα. Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός. Από ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=76&p2_articleid=7548*.

Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). *Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior*. *Journal of Career Development*, 26(4), 233–249.

Eby L. T. (1997). Alternative forms of Mentoring in changing Organizational Environments, A Conceptual Extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51 (1), 125:144.

Eisenschmidt, E., Oder, T. (2018). Does Mentoring Matter? On the Way to Collaborative School Culture. *Educational Process: International Journal*, 7(1): 7-23.

EUSA (Edinburgh University Students Association), (x.x.). Academic Mentoring: Communication Skills Tips for starting a conversation. Ανακτήθηκε στις 10/5 από www.docs.hss.ed.ac.uk/.../Mentoring/.../Communication.

Everard, K., Morris, G, (1999), *Αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική*, ΕΑΠ, Πάτρα.

Ζμπάινος, Δ., Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λογος* 3/2010. Διαθέσιμο στο http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf.

Fredson Soares dos Reis, da Luz, (2015). The Relationship between Teachers and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and

Cooperative Learning Strategy to Improve Learning. In BSU Master's Theses and Projects. Item 22. Available at <http://vc.bridgew.edu/theses/22>.

Fullan, M. G., (1993). *Why Teachers Must Become Change Agents*. Educational Leadership. Volume 50, Nr, 6

Fullan, M. & Hargreaves, A., (1992a). *What's Worth Fighting For in Your School*, 75-79. Buckingham: Open University Press.

Gonulal, T. & Loewen, S. (2018). Scaffolding Technique. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition, John Wiley & Sons.

Gray, S.L. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.

Gordon, J., Downey, J. & A. Bangert, A. (2013). Effects of a School-Based Mentoring Program on School Behavior and Measures of Adolescent Connectedness. *SchoolCommunityJournal*, 23 (2).

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

Hargreaves, A., & Fullan, M., (2000). Mentoring in the New Millennium, *Theory into Practice*, 39(1), pp. 50 – 56.

Hart, W. (2010). Seven Ways To Be An Effective Mentor. *Forbes Journal*. Ανακτήθηκε στις 5/5/2017 από <https://www.forbes.com/2010/06/30/mentor-coach-executive-training-leadership-managing-ccl.html>.

Heathfield, S. (2017). 15 Characteristics of a Successful Mentor. Ανακτήθηκε στις 10/5 από <https://www.thebalance.com/top-characteristics-of-a-successful-mentor-1917831>

Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Random House Inc.

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

Ganser, T. (1996). What Do Mentors Say about Mentoring? *Journal of Staff Development*, 17 (3), 36-40.

Harris, A. (2003). Behind the Classroom Door: The Challenge of Organizational and Pedagogical Change, *Journal of Educational Change* 4, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

Hobson, A.J. (2002). Student teachers’ perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT), *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 5-20

Holmes, O. (χ.χ). Orientation and training for mentors. DOIT. Ανακτήθηκε από <https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Chapter-3-Orientation-and-training-for-mentors.pdf>.

Hoover, E. (2006). Mentoring women in academic surgery: overcoming institutional barriers to success. *J Natl Med Assoc.* 98(9): 1542–1545.

Huling, L., Resta, V. (2001). Teacher Mentoring as Professional Development. ERIC Digest. ERIC Identifier: ED460125.

Hughes, J. & Sharrock, W. (1997). *The Philosophy of Socool Research. Fourth Edition.* London: Longman Press

Johnson, S., Geroy, G. & Griego, O. (1999). "The mentoring model theory: dimensions in mentoring protocols", *Career Development International*, Vol. 4 Issue: 7, pp.384-391, doi: 10.1108/13620439910295736

Johnson, W. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning.* Allyn & Bacon: Boston.

Jones, M. (2001). Mentors' Perceptions of Their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), 75-94.

Jones, R. & Brown, D. (2011). The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401-418.

Jonson, K. (2008). *Being an effective mentor.* U.S.A.: Corwin Press.

Jucovy, L. (2001). Training New Mentors. ScienceWork.

Ανακτήθηκε από <https://www.mysciencework.com/publication/show/8b354dfae3fe30381c86b72476d1dfc5>.

Ζαμπέτα, Ε. (1995). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974 – 1989*. Αθήνα: Θεμέλιο

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

Izadinia (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42 (3): 387-402.

iMentoring (2017). *Difference between Coaching and Mentoring*. Ανακτήθηκε από <https://mentoringgroup.com/mentor-vs-coach-differences.html>.

Ιορδανίδης, Δ. Γ. (2006). Διεύθυνση Σχολείου και Διαχείριση Αλλαγής. Στο *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, η Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου*, Μπαγάκης, Γ. επ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*. Published online before print April 18, 2011, doi:10.3102/0034654311403323. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, June 2011 vol. 81 no. 2201-233. Διαθέσιμο στο

<http://rer.sagepub.com/content/81/2/201.full?ijkey=3yIab.LFNA6m6&keytype=ref&siteid=sprer>

Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says, Denver, CO: Education Commission of the States. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα Κάλλιπος.

Kahraman, M. & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: a case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (3): 76-89.

Karcher, M. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, Vol. 42(1), 2005. Published online in Wiley InterScience.

Καρατάσιος, Γ., Καραμήτρου, Α. (χ.χ). Η Διαμόρφωση Θετικού Κλίματος ως παράγοντας Ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf>.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Το ζήτημα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: όψεις της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των συναφών προσπαθειών. Στο: Γράβαρης, Δ.

και Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Κασσωτάκης, Μ. (2007). Η αρχική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: μια ιστορικο – πολιτική ανάλυση. Στο Χαραλάμπους, Φ. Δ., *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9.

Κουβέλη, Α. (1984). Το Στοιχείο της Παραμόρφωσης στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα: Τυποποιημένο Ερωτηματολόγιο και Ελεύθερη Συνέντευξη. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 54, 21- 47.

Kilburg, G. (2007). Three mentoring team relationships and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring&Tutoring: PartnershipInLearning* Vol. 15 , Iss. 3,2007.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Θεωρητικές προσεγγίσεις*, τ. Α΄. ΕΑΠ, Πάτρα.

Krupp, J. (1984). Mentor and Protege Perceptions of Mentoring Relationships in an Elementary and Secondary School in Connecticut. ERIC Number: ED245004.

Koki, S. (χ.χ). *The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform. Pacific Resources for Education and Learning.*

Ανακτήθηκε από <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>

Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τ. Α΄, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κουλάκογλου, Κ. (2013). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. Αθήνα: εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, 3Η έκδοση αναθεωρημένη βελτιωμένη.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ. & Αντωνίου, Π. (2010-2011). Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/parousiaseis/anaptyxi_koultouras_klimatos.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Lane-Garon, P. & Richardson, T. (2003). *Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition*. DOI: 10.1002/crq.48.

Λάβδας, Κ. Α. (2005). Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο: Γράβαρης, Δ. και Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Λαϊνάς, Α. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά προγράμματα: Η Θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της Ευρύτερης Συμμετοχής. *ΠαιδαγωγικήΕπιθεώρηση*, 19.

Lieberman, D. J. (1989). Peer Counseling in the Elementary School: Promoting Personal and Academic Growth through Positive Relationships, Thereby Increasing SelfEsteem and Self-Concept. *ERICDoc*. ED 323449.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg

Λοϊζος, Σ.(2013). Η προσέγγιση της μεντορείας (mentoring) στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για τηνένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία στο Π.Τ.Δ.Ε. (Παιδαγωγική Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Στο: Κόκκινος, Γ., Μοσκοφόγλου – Χιονίδου, Μ., *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*, Αθήνα: Ταξιδευτής

Lofthouse, R. (2018). Coaching in education: a professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45 (1): 33-45.

Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass* , Vol. 5, No. 1, Fall 2007.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση, Νοσηλευτική*, 46 (1), 88–98.

Maynard, T. & Furlong, J. (1995). Learning to Teach and Models of Mentoring, in K.Trevor & A. Sh. Mayes (Eds) *Issues in Mentoring*. London: Routledge.

Marvel, J., Moreda, I. & Cook, I. (1993). *Developing conflict resolution skills in students*. Florida Department of Health and Rehabilitative Services and The Centers for Disease Control and Prevention.

Μαστοράκη, Ε.(2008). *Ο θεσμός του mentoring στον εργασιακό χώρο: Μέθοδος ενδυνάμωσης*. σε: Κ Π Equal. Εθνικό θεματικό δίκτυο. Καινοτόμες διαδικασίες προώθησης στην απασχόληση. Θεματικό εργαστήριο: Ενεργή εμπλοκή και ενδυνάμωση ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

Meens, A. (2019). Student teachers' motives for participating in the teacher training program: a qualitative comparison between continuing students and switch students *European Journal of Teacher Education* , 42 (5): 650-674.

Mentor (2019). *Elements of effective practice for mentoring. E-Mentoring Supplement*.

Ανακτήθηκε από <https://www.mentoring.org/new-site/wp-content/uploads/2019/12/E-Mentoring-Supplement-to-EEP-1.pdf>.

Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*.

Μτφρ.Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μπιθάρα Π., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*.

Μτφρ.Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μπιθάρα Π., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mertens, D. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Μουζέλης, Π. Ν. (2005). *Η εμπλοκή των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα. Μια αποτίμηση του εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπάκας, Θ. (2012). *Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές*.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαραλός, Γ. (2012). *Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα. Στο: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» Α΄ Τόμος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1974 – 2004: Έγιναν, γίνονται*. Στο: Χαραλάμπους, Φ. Δ., *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

McLaughlin, M. S. & Hazouri, S. P. (1992). TLC Tutoring Leading Cooperating: Training Activities for Elementary School Students. *ERIC* Doc. ED 346400.

Mortimore, P. (1993). "School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching", In: *School Effectiveness and School Improvement*, 4, (4): 290-310.

Μπακιρτζής, Κ. (2002), *Επικοινωνία και αγωγή*, Αθήνα, Gutenberg.

Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education, *European Journal of Engineering Education*, 29(1), 53-56.

National School Climate Center, School Climate. Ανακτήθηκε από <http://www.schoolclimate.org/climate/>.

New Jersey Department of Education (2018). School Climate Strategy Resource Guide. Ανακτήθηκε από <https://www.state.nj.us/education/students/safety/sandp/climate/SCTP%20Strategy%20Resource.pdf>

Νικολακόπουλος, Η. (χ.χ.). *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ξανθοπούλου, Δ. (χ.χ.). *Ρύθμιση (Moderation) & Διαμεσολάβηση (Mediation): Εννοιολογική & Μεθοδολογική Διάκριση*. Σημειώσεις μαθήματος τμήματος Ψυχολογίας, ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 10/5/2017 από http://promesi.med.auth.gr/mathimata/Methods_Master_Moderation_Mediation.pdf.

Ξωχέλλης, Π. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

OECD (2009). *The Professional Development of Teachers*. Ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>.

OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing.

Ουζούνη, Χ. & Νανάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρηση σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50 (2): 231-239.

Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1996). «Ορθολογικές» ατομοκεντρικές πρακτικές στα πλαίσια ενός «ανορθολογικού» πολιτικού συστήματος στο: Λυριντζής, Χ., Σωτηρόπουλος, Δ. και Παντελή, Μ. (2013). *Θεσμός του Μέντορα, Παράμετροι μεντορικού έργου (Φάση Α')*. Λευκωσία: Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Μεντόρων και Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών.

Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2016). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία*. Αθήνα: Διάδραση.

Πιτσιλλής, Μ., (χ.χ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κρατικό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (Κ.Ι.Ε.). Ανακτήθηκε στις 20/5/2017 από <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/presentationpitsillis.pdf>

Rippon, J. & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationship scout. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 211-226

Roberts, A. (1999). The origins of the term mentor. *History of Education Society Bulletin*, 64.

Rowley J. (1999). Educational Leadership. *Supporting new teachers*, 56 (8)

OECD (2014). *A Teachers' guide TO TALIS 2013*. Ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-Teachers-Guide.pdf>

Παπαναστασίου, Ε., Παπαναστασίου, Κ., (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία, Αυτοέκδοση.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ευ., (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Methodology of qualitative research in social sciences and interviews *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1). Section one. © OpenEducation ISSN: 1791-9312.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 1, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Plucker, J. (1998). The Relationship Between School Climate Conditions and Student Aspirations. *The Journal Of Educational Research* Vol. 91 , Iss. 4, 1998.

Rowley, J., (1999). The Good Mentor. *EL educational Leadership* 56 (8)Q 20-22.

Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal Of In-Service Education*, Vol. 28 , Iss. 2, 2002.

Rogers, A. (1999). *Ηεκπαίδευση ενηλίκων*, μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Sayer, A. (1999). *Method in Social Science, A Realist Approach*, 2nd edition, London: Routledge.

Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *Handbook of mentoring: A multiple perspective approach*. Malden, MA: Blackwell.

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

Σαλβαράς, Γ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Σαλβαράς, Γ. (2013). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 1/11/17 από akida.info/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid_

Sallee, M. & Flood, J. (2012). Using Qualitative Research to Bridge Research, Policy and Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 51, 137-144

Showers, B. & Joyce, B., (1996). The Evolution of Peer Coaching. *EL Educational leadership* 53 (6): 12-16.

Simon, S., Campbell, S., Johnson, S., & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early career science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 29, 5–23.

Sincero, S. (2012). *Pilot Survey*. Retrieved from Explorable.com: <https://explorable.com/pilot-survey>

Σοφός, Α. & Κασσίμη, Μ. (2001). Mentoring και Εθελοντική εργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*. Ανακτήθηκε στις 10/5 από http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue9-10/1_paper%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%9F%CE%A3-OK.pdf

Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Ερकुνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 2ο, 40-50.

Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: reflective professional practice*, London: Cassell.

Tillman, L. (2005). Mentoring New Teachers: Implications for Leadership Practice in an Urban School. *Journalsagepub*. /doi/abs/10.1177/0013161X04274272

Trevor, K. & Mayes, A.S. (2014). *Issues in Mentoring*. London: Routledge.

Τσιώλης, Γ.(2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

ΦΕΚ (1982). Ν.1304/1982:Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2007) Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975 – 2005): μια κριτική προσέγγιση. Στο Χαραλάμπους, Φ. Δ., *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαραλάμπης, Δ. (1996). Ανορθολογικά περιεχόμενα ενός τυπικά ορθολογικού συστήματος, στο: Λυριντζής, Χ., Σωτηρόπουλος, Δ. και Νικολακόπουλος, Η., *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). «Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα». Στο *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.

Χατζηχαριστός, Δ. (2014). Μέθοδοι έρευνας και μεθοδολογικά προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Σημειώσεις μαθήματος. Ανακτήθηκε στις 18/5/17 από <http://users.uoa.gr/~dhatziha/My%20courses/6.Research%20methods.pdf>

Χριστοδούλου, Ν. (2013). *Η μεντορική σχέση στο ερευνητικό πρόγραμμα INDUCTION*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 12/5 από http://www.ncu.org.cy/induction/files/booklet_chapter3-Nikoletta.pdf

Χριστοφίδου, Ε. (2011). Κουλτούρα και Κλίμα. *Παρουσίαση στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης νεοεισαχθέντων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

ΥπΔΒΜΘ (2010). *Ο Θεσμός του Μέντορα. Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός*.

Willems, G., Stakenborg, J. & Veugelers, W. (eds) (2000). *Trends in Dutch teacher education*. Leuven – Apeldoorn: Garant.

Welsh, W. N. (2003). Individual and Institutional Predictors of School Disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol.1, No 4.

Wynn, S., Wilson- Carboni, L., & Patall, E., (2007). Beginning Teachers' Perceptions of Mentoring, Climate, and Leadership: Promoting Retention through a Learning Communities Perspective *Leadership And Policy In Schools* 6 (3): 156-171.

Zulling, K. J., Patton, J., Koopman, T. & Ubbes, V. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).

United Kingdom Centre for Lifelong Learning, (χ.χ.). *TheGROWModel*. Ανακτήθηκε από <https://www2.warwick.ac.uk/study/cll/courses/professionaldevelopment/wmcett/resources/practitionerarea/mentoring/planning/grow/>

