

**Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οφέλη για τους εκπαιδευτές, τους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς**

**Mentoring in Adult Education. Benefits for educators-mentees, educators-mentors and educational organizations**

**Μάριος Κουτσούκος**, *Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Ph.D. koutsoukos.marios@gmail.com*

**Ιωσήφ Φραγκούλης**, *Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ και ΕΑΠ, sfaka@otenet.gr*

**Ευθύμιος Βαλκάνος**, *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, evalkan@uom.edu.gr*

**Κωνσταντίνα Κυριατζάκου**, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ph.D. ntinakir73@gmail.com*

**Marios Koutsoukos**, *Ass.Professor ASPETE, Ph.D. koutsoukos.marios@gmail.com*

**Iosif Fragoulis**, *Professor ASPETE and sfaka@otenet.gr*

**Euthimios Valkanos**, *Professor, University of Macedonia, evalkan@uom.edu.gr*

**Konstantina Kiriatzakou**, *Primary Education Teacher, PhD. ntinakir73@gmail.com*

**Abstract:** The purpose of the present study is to investigate the perceptions of adult educators about the benefits of mentoring in adult education programs for mentors, for mentees and for educational institutions, using a quantitative research method. The sample consisted of 337 adult educators from three types of Greek adult educational institutions. The research findings indicate that mentoring can have multiple benefits, not only for educators-mentees but also for educators-mentors and educational organizations. Thus, mentoring can become a useful tool in the field of adult education.

**Key words:** mentoring, adult education, benefits, mentors, mentees, educational organizations

**Περίληψη:** Το mentoring έχει αποτελέσει αντικείμενο βιβλιογραφικού ενδιαφέροντος σε διάφορα επιστημονικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα με τα οφέλη του να ελκύουν διαχρονικά το ερευνητικό ενδιαφέρον. Στο χώρο της εκπαίδευσης το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που έχουν διεξαχθεί ως τώρα αναφέρεται στη τυπική εκπαίδευση ενώ η ερευνητική παραγωγή για το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ περιορισμένη και εστιάζει κυρίως στους εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στους εκπαιδευτές ενηλίκων και εξετάζει τα οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές ως καθοδηγούμενους, του εκπαιδευτές ως μέντορες και τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου σε 337 εκπαιδευτές ενηλίκων σε ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ. Από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν ως σημαντικότερα οφέλη για τους ίδιους ως καθοδηγούμενους την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη βελτίωση διδακτικών πρακτικών, την ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης και την ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Για τους εκπαιδευτές ως μέντορες εκτιμούν ως βασικά οφέλη την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, την απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης, τη βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την επαγγελματική εξέλιξη και τη συνεχή αυτοβελτίωση. Για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τα οφέλη αφορούν τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, τη προώθηση καινοτόμων δράσεων, την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού, την επίτευξη των στόχων του και τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου.

**Λέξεις κλειδιά:** μέντορινγκ, εκπαίδευση ενηλίκων, οφέλη, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτικοί οργανισμοί

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, το mentoring έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος σε διάφορα επιστημονικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα. Στο χώρο της εκπαίδευσης ένα μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας ασχολείται με την υποστήριξη νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (Andrea, 2010· Ingersoll & Strong, 2011· McIntyre & Green-Hobson, 2017) ή με τη παραμονή των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Matthews, 2015) ή ως πρακτική ενίσχυσης του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας (Waterman & He, 2011· Bush, 2007). Αρχικά οι έρευνες εστίαζαν στους καθοδηγούμενους (Chao, Walz & Gardner, 1992· Scandura, 1992) ενώ σταδιακά στο ερευνητικό ενδιαφέρον συμπεριλήφθηκαν οι μέντορες και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Enser & Murhpy, 2011). Παρόλο που η ύπαρξη πολλών μεταβλητών, όπως είναι οι στόχοι και το πλαίσιο εφαρμογής, καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση του mentoring (Allen, Eby, Poteet, Lentz, & Lima, 2004), τα ευρήματα πολλών ερευνών προσφέρουν εμπειρική υποστήριξη στα οφέλη του mentoring για όλους τους εμπλεκόμενους, μέντορα, καθοδηγούμενο και εκπαιδευτικό οργανισμό (Clark & Byrnes, 2012· Hudson, 2013 · Hagger & McIntyre, 2006) (Πίνακας 1).

Οι περισσότερες έρευνες για το mentoring αφορούν τη τυπική εκπαίδευση. Παρόλο που στην Εκπαίδευση Ενηλίκων το mentoring θεωρείται νεωτεριστική μέθοδος (CEDEFOP, 2013), το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι μέχρι σήμερα πολύ περιορισμένο και με τάση εστίασης στους εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους. Η τάση αυτή εκδηλώνεται είτε με ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού είτε με διερεύνηση μεντορικών αναγκών των εκπαιδευόμενων (Φραγκούλης, 2013· Βαλάση, 2015· Κουγιουμτζής, 2014· Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Η συμβολή του mentoring στους εκπαιδευτές ενηλίκων δεν έχει διερευνηθεί παρόλο που συχνά ο εκπαιδευτής ενηλίκων εμπλέκεται σε άτυπο mentoring καθώς είτε καθοδηγεί συναδέλφους του είτε ζητά καθοδήγηση από αυτούς σε ζητήματα που συνδέονται με το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της τους εκπαιδευτές ενηλίκων και εξετάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τα οφέλη του mentoring για τους ίδιους ως εκπαιδευτές-

καθοδηγούμενους, ως εκπαιδευτές μέντορες, και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

## 1. Οφέλη για τους εκπαιδευτές ενηλίκων

Οι περισσότερες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζουν οφέλη για τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτές σε διάφορους τομείς (Rajuan & Verloop, 2007· Grisham, Ferguson & Brink 2004· Vanderburg & Stephens, 2010 · Peterson, Valk, Baker, Brugger & Hightower, 2010 · Langdom, 2011). Στον ακαδημαϊκό τομέα ωφελούνται μέσω της παροχής γνώσεων, στο διδακτικό τομέα μέσω της απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων, στο τομέα της προσωπικότητας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στο μεταγνωστικό τομέα με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναστοχαστικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα:

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με το ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν αναγνωρίζεται ως ένα από τα βασικότερα οφέλη (Read, 1998· Barrera, Braley & Slate, 2010). Οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτές μαθαίνουν να δέχονται και να αξιοποιηθούν την ανατροφοδότηση (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004) και αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς τους προσφέρονται ευκαιρίες να στοχαστούν επάνω σε παραδοχές και πρακτικές τους.

Ενισχύουν τις δεξιότητές τους σχετικά με επίλυση προβλημάτων επαγγελματικού χαρακτήρα (Weiss & Gary, 1999), διαχείρισης του εργασιακού χρόνου, του φόρτου εργασίας και της δυναμικής της εκπαιδευόμενης ομάδας (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007· Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009).

Η διδακτική τους συμπεριφορά φαίνεται να βελτιώνεται (Fletcher & Barrett, 2004· Achinstein & Davis, 2014) και αξιολογούνται καλύτερα ως προς την αποδοτικότητά τους (Ehrich & Hansford, 1999· Vanderburg & Stephens, 2010· Peterson et al. , 2010). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεχτεί mentoring εμφανίζονται πιο θετικοί να αναλάβουν στο μέλλον ρόλο μέντορα (Bozionelos, 2004).

Η αύξηση της αυτοπεποίθησης είναι το όφελος για τους καθοδηγούμενους που εμφανίζεται συχνότερα στα πορίσματα των ερευνών (Bullough, 2005· Johnson, Berg & Donaldson, 2005 · Lindgren, 2005· Marable & Raimondi, 2007 · Quintana, 2014). Διαπιστώνεται ότι το mentoring αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνει να αναπλαισιώσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα ζητήματα που προκύπτουν κατά την άσκηση του έργου τους (Darwin & Palmer, 2009) καθώς επίσης και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στη λήψη αποφάσεων (Langdom, 2011).

Η διεύρυνση των κοινωνικών και επαγγελματικών δικτύων καταγράφεται ως ένα ακόμη όφελος για τους καθοδηγούμενους ειδικά σε κάποιες μορφές mentoring, όπως είναι το mentoring ομηλίκων (peer mentoring). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μέσω της δικτύωσης οι καθοδηγούμενοι μειώνουν συναισθήματα απομόνωσης και βελτιώνουν τις ικανότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Darwin & Palmer, 2009· Phillips & Fragoulis , 2010· Ehrich et al., 2004 · Grisham, Ferguson & Brink, 2004 · Tennenbaum,

Crosby & Gliner, 2001).

Πολλές έρευνες διαπίστωσαν την αρνητική σχέση mentoring και άγχους υποστηρίζοντας ότι το mentoring συμβάλλει στη μείωση του επαγγελματικού άγχους (Baugh, Lankan & Scandura, 1996· Kram & Hall, 1991· Scandura & Williams, 2004). Αντίθετα, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση του mentoring με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση. Η διευκόλυνση των καθοδηγούμενων στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων αυξάνει την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Scandura & Williams, 2004· Eby & Lockwood, 2005 · Bullough, 2005 · Branch, 2016 ).

Πολλά τυπικά προγράμματα mentoring περιλαμβάνουν στους στόχους τους την ένταξη των καθοδηγούμενων εκπαιδευτών στο κλίμα και στη κουλτούρα του οργανισμού (Ehrich & Hansford, 1999 · Gunn, 1995· Manchester Metropolitan University, 2018 · Achinstein & Athanases, 2005). Οι στόχοι φαίνεται να επιτυγχάνονται καθώς ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι καθοδηγούμενοι διευκολύνονται στη ταχύτερη κοινωνικοποίησή τους στο εργασιακό περιβάλλον (Bullough, 2005· Wills, 2014 · Ramani, Gruppen, & Kachur, 2006 · Hobson et al., 2009).

## 2. Οφέλη για τους μέντορες

Παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα για τα οφέλη που αποκομίζει ο μέντορας είναι λιγότερα (Ehrich & Hanford, 1999:92 · Rotstein, 2011:98) οι έρευνες τείνουν να συμφωνούν ότι ο μέντορας:

Βελτιώνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες καθώς μαθαίνει να ακούει ενεργά και όχι παθητικά και αυτό τον καθιστά ικανό να εντοπίζει αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών (Lopez-Real & Kwan, 2005 · Philips & Fragoulis, 2010 · Moor et al., 2005). Επίσης, μέσα από τις σχέσεις συνεργασίας που απολαμβάνει αναπτύσσει δεξιότητες που του επιτρέπουν να αξιοποιεί ευκαιρίες δικτύωσης (Simson, Hastings, & Hill, 2007 · Ehrich et al., 2004).

Μοιράζεται ιδέες και εμπλουτίζει τις γνώσεις του μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία του με τους καθοδηγούμενους οι οποίοι αποτελούν πηγή άντλησης νέων ιδεών (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978 · Ehrich et al., 2004 · Hagger & McIntyre, 2006). Ο μέντορας αποκτά νέες οπτικές αντίληψης των καταστάσεων μέσω αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές του (Rotstein, 2011) και μέσα από την αλληλεπίδραση με το καθοδηγούμενο, επαναδιαπραγματεύεται και επανεξετάζει κριτικά τις μεθόδους του και τη διδακτική του συμπεριφορά (Rotstein, 2011· Philips & Fragoulis, 2010· Hudson, 2013).

Επίσης ενισχύεται η αίσθηση της χρησιμότητας (αυταξίας) του μέντορα και αυξάνει η αυτοπεποίθησή του. Το συναίσθημα του «είναι απαραίτητοι» επισημαίνεται από τους ίδιους του μέντορες οι οποίοι τονίζουν το αίσθημα της ολοκλήρωσης (fulfillment) που αποκομίζουν από τη προσφορά των γνώσεων και των εμπειριών τους (Antal, 1993· Carruthers, 1993 · Murphy, 1996 · Hansman, 2002 · Wollman-Bonilla, 1997).

Εξάλλου, ο μέντορας αισθάνεται προσωπική ικανοποίηση ο βαθμός της οποίας ποικίλλει ανάλογα με τη μορφή mentoring (Ehrich et al., 2004 · Allen & Eby, 2003 · Simpson et al, 2007 · Shapira-Lishchinsky, 2012). Για παράδειγμα τα ψυχολογικά οφέλη για τον μέντορα στο μη τυπικό mentoring (informal mentoring) είναι περισσότερα από εκείνα για τον μέντορα στο τυπικό mentoring (formal mentoring) (Allen & Eby, 2003:471). Η Kram (1985) προσθέτει ένα ακόμη στοιχείο που συμβάλλει στη προσωπική ικανοποίηση των μεντόρων, υποστηρίζοντας ότι οι μέντορες συχνά βλέπουν τους καθοδηγούμενους σαν καθρέπτη του εαυτού τους και προβάλλουν σε αυτούς δικές τους ανάγκες τις οποίες προσπαθούν να εκπληρώσουν (Beck & Kosnick, 2000· Hagger & McIntyre, 2006). Πολύ συχνά, επίσης, η ικανοποίηση του μέντορα συνδέεται με την αναγνώριση της συμβολής του από τον οργανισμό και τους συναδέλφους του (Manchester Metropolitan University, 2018· Johnson, 2002· Hobson et al., 2009) με αποτέλεσμα την ισχυροποίηση της εκπαιδευτικής του ταυτότητας και του επαγγελματικού του κύρους (Bodoczky & Malderez, 1997 · Wright & Bottery, 1997 · Murray, 2001).

Υποκινείται στη δική του προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Ehrich et al., 2004 · Allen & Eby, 2003· Hagger & McIntyre, 2006· Hobson et al., 2009). Αυτό επιτυγχάνεται με κριτική επανεξέταση και βελτίωση της διδακτικής του συμπεριφοράς (Hudson, 2013 · Hagger & McIntyre, 2006) και με στοχασμό επάνω σε προσωπικές του παραδοχές (Lopez-Real & Kwan, 2005 · Simpson et al., 2007).

Η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων αναγνωρίζεται από τους μελετητές του πεδίου ως σημαντικό όφελος του mentoring (Hansford, Tennent & Ehrich , 2003) υπογραμμίζοντας ότι το στιλ ηγεσίας που συνάδει με το χαρακτήρα του mentoring είναι το συμμετοχικό (Suggett, 2006) και είναι σύνηθες οι μέντορες να αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις και να αναδεικνύονται αποτελεσματικοί ηγέτες καθώς συνδυάζουν δεξιότητες υποστήριξης και ηγεσίας (Ganser, 1997).

### **3. Οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό**

Τα οφέλη του mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό σχετίζονται με την έννοια του οργανισμού μάθησης. Ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν θετικά τη μαθησιακή ικανότητα ενός οργανισμού με τη μαθησιακή ικανότητα των μελών του. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά του μανθάνοντος οργανισμού προωθούν τη μάθηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Retna & TeeNg, 2016· Moloι, 2010) και αναπτύσσουν καινοτόμες διαδικασίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Schechter, 2008). Παράλληλα η ανάπτυξη δομών, όπως είναι το mentoring, που υποστηρίζει τα άτομα να ανακαλύψουν τη γνώση, οικοδομεί πρακτικές μετασχηματισμού του οργανισμού σε μανθάνοντα. Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τα εξής οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που υιοθετεί πρακτικές mentoring:

Η ανάπτυξη κουλτούρας μάθησης και η προώθηση της δια βίου μάθησης ενισχύονται και υποστηρίζονται από το mentoring το οποίο αξιοποιεί τη μάθηση μέσα στο εκπαιδευτικό



οργανισμό εμπλέκοντας ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (Maistre & Pare, 2010· Hargreaves & Fullan, 2000· Orland-Barak, 2005 · Cosner & Jones, 2016 · OECD, 2016). Το στοιχείο αυτό χαρακτηρίζει κάθε μανθάνοντα οργανισμό και δηλώνει την αμφίδρομη πορεία της μάθησης. Οι άνθρωποι διαμορφώνουν τη κουλτούρα μάθησης στον οργανισμό και η μάθηση βοηθά τα άτομα να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν γνώσεις που οικοδομούν τη τεχνογνωσία του οργανισμού (Marsick, 2006). Αυτή η συνεχής αμφίδρομη διαδικασία δημιουργεί μία αίσθηση μαθησιακής κοινότητας με αναπτυξιακή διάσταση που έχει πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα (Maistre & Pare, 2010 · Andrews, Gilbert & Martin , 2007).

Η μείωση αποχωρήσεων εκπαιδευτών αποδίδεται σε πολλές έρευνες στην ύπαρξη προγραμμάτων mentoring τα οποία εξασφαλίζουν τη παραμονή των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Scandura & Viator, 1994 · Ingersoll & Kralik, 2004 · Johnson, Berg & Donaldson, 2005 · Smith & Ingersoll, 2004 · Payne & Huffman, 2005 · Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth & Watson, 2015) ή μειώνουν σημαντικά τις αποχωρήσεις νέων εκπαιδευτικών (Smith & Ingerstoll, 2004).

Η ενδυνάμωση της οργανωσιακής δέσμευσης, η αύξηση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτών και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού συσχετίζεται σε πολλές μελέτες με το mentoring οι οποίες υποστηρίζουν ότι το mentoring ευνοεί την ενδυνάμωση των καθοδηγούμενων ώστε να αναπτύξουν συμπεριφορές σύμφωνες με τις αξίες και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού (Payne & Huffman, 2005 · Eby & McManus, 2004· Argee, Chay & Chew, 1996 · Fagan, 1988· Silverhart, 1994).

Βελτίωση της επικοινωνίας και των εργασιακών σχέσεων προκύπτει, επίσης, από ερευνητικά δεδομένα τα οποία επιβεβαιώνουν ότι το mentoring βελτιώνει τις σχέσεις και προωθεί στενότερη συνεργασία των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown & Harland, 2005 · Kanaskie, 2006· Colky & Young, 2007).

**Πίνακας 1. Τα βασικά οφέλη του mentoring σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία - Συνοπτική αποτύπωση**

Οφέλη για τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτές ενηλίκων	Οφέλη για τους μέντορες εκπαιδευτές	Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας	Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας
Βελτίωση διδακτικών πρακτικών	Απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης	Προώθηση καινοτόμων δράσεων
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Πιο εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού

Ενθάρρυνση για συνεργασία	Επαγγελματική εξέλιξη	Επίτευξη στόχων
Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων	Συνεχής αυτοβελτίωση	Βελτίωση ποιότητας παρεχόμενου έργου

#### 4. Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή mentoring σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα αναζήτησε απαντήσεις είναι τα εξής:

- Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων για τους εκπαιδευτές-καθοδηγούμενους;
- Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων για τους εκπαιδευτές- μέντορες;
- Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Λόγω της μη σταθερής απασχόλησης των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς και της ταυτόχρονης απασχόλησής τους σε δύο ή περισσότερες δομές, το δειγματοληπτικό πλαίσιο (sampling frame) επιλέχθηκε να περιοριστεί στους εκπαιδευτές που διδάσκουν σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) που λειτουργούν στη Κεντρική Μακεδονία και αριθμούν 75 μονάδες. Το δείγμα (sample) επιλέχθηκε από το δειγματοληπτικό πλαίσιο με τη μέθοδο της δειγματοληψίας συστάδων (cluster sampling) και το αποτέλεσαν 337 εκπαιδευτές ενηλίκων, διαφόρων ειδικοτήτων.

Για τη συλλογή δεδομένων, πραγματοποιήθηκε αρχικά ποιοτική έρευνα με 10 συνεντεύξεις οι απαντήσεις των οποίων χρησιμοποιήθηκαν για τη κατασκευή ερωτηματολογίου το οποίο δομήθηκε σε τρεις βασικούς άξονες: α) οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές, β) οφέλη του mentoring για τους μέντορες, γ) οφέλη του mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Εκτός από τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 27 ερωτήσεις-δηλώσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις και επιλογές οι οποίες διαβαθμίζονται με βάση τη κωδικοποιημένη πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert (Robson, 2010). Μετά από πιλοτική δοκιμή, το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικής φόρμας Google Docs σε 408 συνολικά εκπαιδευτές ενηλίκων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Συλλέχθηκαν 337 ερωτηματολόγια με το βαθμό ανταπόκρισης (Response rate) να ανέρχεται στο 82,6%.

## 5. Αποτελέσματα της Έρευνας

Όπως αποτυπώνεται στο Πίνακα 2, από τους 337 συνολικά συμμετέχοντες, οι 209 ήταν γυναίκες (62%) και οι 128 άνδρες (38%). Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή των ερωτηθέντων τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, οι 38 από αυτούς ήταν μεταξύ 25-35 ετών (11,3%), οι 147 μεταξύ 36-45 ετών (43,6%) και οι 152 άνω των 46 ετών (45,1%). Σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, 192 εκπαιδευτές δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού (57%) ενώ 145 δεν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (43%) ενώ συνολικά 18 εκπαιδευτές δήλωσαν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (5,3%). Σχετικά με τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων των ερωτηθέντων, 181 εξ αυτών είχαν 1-10 έτη (53,7%), 125 είχαν 11-20 έτη (37,1%), 28 είχαν 21-30 έτη (8,3%) και μόλις 3 άνω των 30 ετών (0,9%). Τέλος, κατά τη χρονική περίοδο διενέργειας της έρευνας, από τους 337 συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων, οι 248 ήταν πιστοποιημένοι από τον ΕΟΠΠΕΠ (73,6%) ενώ οι 89 δεν ήταν (26,4%) (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων**

<b>Φύλο</b>	Άνδρες: 128 (38%)	Γυναίκες: 209 (62%)	Σύνολο: 337 (100%)
<b>Ηλικίες</b>	25-35 38 (11,3%)	36-45 147 (43,6%)	46-55 152 (45,1%) Σύνολο 337 (100%)
<b>Σπουδές</b>	Μεταπτυχιακό Ναι: 192 (57%) Νο: 145 (43%)	Διδακτορικό Ναι: 18 (5,3%) Όχι: 319 (94,7%)	Σύνολο 337 (100%)
<b>Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων</b>	1-10 181 (53,7%)	11-20 125 (37,1%)	21-30 28 (8,3%) >30 3 (0,9%) Σύνολο 337 (100%)
<b>Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ</b>	Ναι: 248 (73.6 %)	Όχι: 89 (26.4%)	Σύνολο: 337 (100%)

Στις απαντήσεις των ερωτηθέντων κυριάρχησαν 5 οφέλη, με μικρές διαφορές μεταξύ τους, για κάθε εμπλεκόμενο μέρος, δηλαδή για τους εκπαιδευτές, για τους μέντορες και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τα οποία αποτυπώνονται ως εξής:

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ως καθοδηγούμενοι (mentees) από την αξιοποίηση του mentoring (Πίνακας 3), στις απαντήσεις των ερωτηθέντων κυριαρχούν η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν, το 61,1% των ερωτηθέντων θεωρεί πως το mentoring ωφελεί πάρα πολύ στην κατεύθυνση αυτή, το 32,1% πολύ και το 5,6% αρκετά. Η βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς μέσα από το mentoring επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές που δέχτηκαν mentoring διευκολύνθηκαν να



απομακρυνθούν από παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας υιοθετώντας ενεργητικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Fletcher & Barrett, 2004 · Achinstein & Davis, 2014). Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης καταγράφεται ως σημαντικό όφελος για τους εκπαιδευτές σε βαθμό πάρα πολύ (57,3%), πολύ (31,4%) και αρκετά (9,8%). Το εύρημα επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι καθοδηγούμενοι μαθαίνουν να δέχονται και να αξιοποιηθούν την ανατροφοδότηση (Ehrich et al., 2004) και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς τους προσφέρονται ευκαιρίες να στοχαστούν επάνω στις παραδοχές τους και στις πρακτικές που εφαρμόζουν. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτές ενηλίκων, το mentoring ωφελεί επίσης στην ενθάρρυνση για συνεργασία πάρα πολύ (54%), πολύ (32%) και αρκετά (11,9%) και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων πάρα πολύ σε ποσοστό 44,8%, πολύ σε ποσοστό 37,1% και αρκετά σε ποσοστό 14,2%. Το εύρημα συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτές που εμπλέκονται σε διαδικασίες mentoring βελτιώνουν τις ικανότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Darwin & Palmer, 2009 · Phillips & Fragoulis , 2010 · Ehrich et al., 2004 · Grisham, Ferguson & Brink, 2004 · Tennenbaum, Crosby & Gliner, 2001). Ακολουθεί η ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων η οποία καταγράφεται ως όφελος για τους εκπαιδευτές ενηλίκων από την εφαρμογή του mentoring σε βαθμό, πάρα πολύ (46%), πολύ (40,4%) και αρκετά (11%). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν mentoring δήλωσαν ότι ενίσχυσαν τις δεξιότητές τους σχετικά με επίλυση προβλημάτων επαγγελματικού χαρακτήρα (Phillips & Fragoulis, 2010 · Weiss & Gary, 1999 · Darwin & Palmer, 2009).

**Πίνακας 3. Βασικά οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές ενηλίκων**

Οφέλη						Σύνολο
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	
Βελτίωση διδακτικών πρακτικών	0 (0%)	4 (1,2%)	19 (5,6%)	108 (32,1%)	206 (61,1%)	337 (100%)
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	1 (0,3%)	4 (1,2%)	33 (9,8%)	106 (31,4%)	193 (57,3%)	337 (100%)
Ενθάρρυνση για συνεργασία	0 (0%)	7 (2,1%)	40 (11,9%)	108 (32%)	182 (54%)	337 (100%)
Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων	1 (0,3%)	8 (2,4%)	37 (11%)	136 (40,4%)	156 (46%)	337 (100%)

Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	2 (0,6%)	11 (3,3%)	48 (14,2%)	125 (37,1%)	151 (44,8%)	337 (100%)
--	----------	-----------	------------	-------------	-------------	------------

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές που λειτουργούν ως μέντορες (Πίνακας 4), η συνεχή αυτοβελτίωσή τους βρίσκεται στη πρώτη θέση των επιλογών τους καθώς κατά την άποψη των συμμετεχόντων αυτοβελτιώνονται από το mentoring πάρα πολύ (62,3%), πολύ (29,4%) και αρκετά (7,7%). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει εύρημα συγκριτικής μελέτης με μέντορες από έξι χώρες (Νέα Ζηλανδία, Ταϊλάνδη, Κίνα, Καναδά, Ισπανία και Αυστραλία) στην οποία οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσα από το mentoring έμαθαν για τον εαυτό τους (Clarke & Mena, 2020). Επίσης, σε έρευνά της η Kram (1996) διαπίστωσε ότι πολλοί μέντορες αισθάνονται συνμανθάνοντες και αυτό συμβάλλει στην συνεχή αυτοβελτίωσή τους. Ακολουθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας καθώς εκτιμούν ότι το mentoring ωφελεί τους ίδιους τους μέντορες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας πάρα πολύ (54%), πολύ (35,3%) και αρκετά (8,9%). Υψηλά στις εκτιμήσεις των ερωτηθέντων εμφανίζεται η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τους μέντορες, σε βαθμό πάρα πολύ (44,5%), πολύ (41,2%) και αρκετά (11%). Το εύρημα συμφωνεί με την άποψη των Jones & Brown (2011) ότι μέσα από το mentoring ο μέντορας μπορεί να εξελίξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να αναστοχαστεί τις δικές τους εμπειρίες. Επίσης, συνάδει με ευρήματα μελέτης των Mee-Lee & Bush (2003) στην οποία εξετάστηκαν οι αντιλήψεις μέντορα και καθοδηγούμενου ως προς τα πιο επιθυμητά χαρακτηριστικά, και διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα «καλής επικοινωνίας» του μέντορα κατατασσόταν σε υψηλή θέση προτίμησης και από τις δύο ομάδες. Σημαντική καταγράφεται η θετική επίδραση του mentoring στην απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης σε βαθμό πάρα πολύ (51,9%), πολύ (38%) και αρκετά (7,7%). Το εύρημα επιβεβαιώνει ευρήματα συναφών ερευνών στα οποία πολλοί μέντορες κάνουν λόγο για «*αναζωογόνηση του ενθουσιασμού τους για διδασκαλία*» (Moor et al., 2005) και για «*εκ νέου ενεργοποίησή τους με ανανεωμένο ενδιαφέρον*» (Hobson et al., 2009). Ακολουθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών που ασκούν mentoring η οποία ωφελείται πάρα πολύ (38,3%), πολύ (36,2%) και αρκετά (21,7%). Παρόμοια ευρήματα καταγράφονται στη βιβλιογραφία και από άλλες έρευνες. Οι μέντορες αναφέρουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους (Simpson et al., 2007 · Connolly & Clandinin, 2002), έμαθαν να αναστοχάζονται επάνω στη δικές τους πρακτικές και οδηγήθηκαν σε επαναπροσδιορισμό των απόψεών τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hagger & McIntyre, 2006 · Νικολακοπούλου, 2017 · Αρβανιτίδου, 2014 · Τρικοίλης, 2016 · Clandinin & Connolly, 2000 · McConnell & Geesa, 2019 · Hudson, 2013).

**Πίνακας 4. Βασικά οφέλη του mentoring για τους μέντορες**

Οφέλη	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
Συνεχής Αυτοβελτίωση	1 (0,3%)	1 (0,3%)	26 (7,7%)	99 (29,4%)	210 (62,3%)	337 (100%)
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων συνεργασίας	1 (0,3%)	5 (1,5%)	30 (8,9%)	119 (35,3%)	182 (54%)	337 (100%)
Απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης	1 (0,3%)	7 (2,1%)	26 (7,7%)	128 (38%)	175 (51,9%)	337 (100%)
Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	2 (0,6%)	9 (2,7%)	37 (11%)	139 (41,2%)	150 (44,5%)	337 (100%)
Επαγγελματική Ανάπτυξη	4 (1,2%)	9 (2,7%)	73 (21,7%)	122 (36,2%)	129 (38,3%)	337 (100%)

Αναφορικά με τα βασικά οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οι οποίοι εντάσσουν και εφαρμόζουν πρακτικές mentoring (Πίνακας 5) οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές ενηλίκων προκρίνουν τη λειτουργία του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης σε βαθμό παρά πολύ (57,6%), πολύ (32,6%) και αρκετά (8,3%). Μέσα από το mentoring η γνώση παράγεται μέσα στον οργανισμό και διαχέεται σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του (Marsick, 2006). Αυτή η διαδικασία έχει πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα καθιστώντας τον εκπαιδευτικό οργανισμό κοινότητα μάθησης (Andrews, Gilbert, & Martin, 2007). Εξίσου υψηλά στις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων βρίσκεται η άποψη ότι η αξιοποίηση του mentoring από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δείχνει ότι αυτός προωθεί τη καινοτομία προς όφελός του. Οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά σε βαθμό πάρα πολύ (59,1%), πολύ (32,3%) και αρκετά (7,1%). Το εύρημα δείχνει την επιθυμία των συμμετεχόντων για την ύπαρξη μίας υποστηρικτικής διαδικασίας η οποία ενσωματώνεται και λειτουργεί παράλληλα με την εργασία και αξιοποιείται για την προώθηση της ανάπτυξης των ατόμων με τα οποία συνδέεται (Senge, 1990· Watkins & Marsick, 1996). Η επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού ακολουθεί στις απόψεις των συμμετεχόντων σε βαθμό πάρα πολύ (45,1%), πολύ (42,1%) και αρκετά (11%). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα συναφών ερευνών τα οποία διαπιστώνουν σχέση ανάμεσα στο mentoring και στην αποδοτικότητα των καθοδηγούμενων εκπαιδευτών (Silverhart, 1994) και ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ehrich & Hansford, 1999· Roberts, 2000 · Βαλκάνος & Φραγκούλης, 2011).

Ένα ακόμη όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας την οποία οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά σε βαθμό πάρα πολύ (56,1%), πολύ (35%) και αρκετά (6,8). Οι πρακτικές που χρησιμοποιεί το mentoring, όπως είναι κύκλοι συζητήσεων, υποστήριξη από το μέντορα, συνεργασίες, δίκτυα μάθησης, στοχαστικές δραστηριότητες, αποτελούν ατομική και συλλογική ευθύνη και οικοδομούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό συνεργατική κουλτούρα συνεργατικής που προωθεί τη συνεχή μάθηση (Cosner & Jones, 2016· OECD, 2016 · Αναστασίου, Βαλκάνος, Φραγκούλης & Ανδρούτσου, 2015). Ένα ακόμη όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που συμπεριλαμβάνεται στα πέντε βασικότερα οφέλη σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Οι συμμετέχοντες το αξιολόγησαν θετικά πάρα πολύ (59,9%), πολύ (32,2%) και αρκετά (5,6%). Η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου σε συνδυασμό με το θετικό εργασιακό περιβάλλον και τη προώθηση της συνεργασίας μέσα στον οργανισμό ως συνέπεια του mentoring επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Kanaskie, 2006· Colky & Young, 2007).

**Πίνακας 5. Βασικά οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς**

Οφέλη	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
Προώθηση καινοτόμων δράσεων	1 (0,3%)	4 (1,2%)	24 (7,1%)	109 (32,3%)	199 (59,1%)	337 (100%)
Λειτουργία του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης	1 (0,3%)	4 (1,2%)	28 (8,3%)	110 (32,6%)	194 (57,6%)	337 (100%)
Επίτευξη στόχων	3 (0,9%)	3 (0,9%)	37 (11%)	142 (42,1%)	152 (45,1%)	337 (100%)
Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας	1 (0,3%)	6 (1,8%)	23 (6,8%)	118 (35%)	189 (56,1%)	337 (100%)
Βελτίωση ποιότητας παρεχόμενου έργου	3 (0,9%)	1 (0,3%)	19 (5,6%)	112 (32,2%)	202 (59,9%)	337 (100%)

## 6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων για τα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring για τους ίδιους ως εκπαιδευτές-καθοδηγούμενους, για τους εκπαιδευτές- μέντορες και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που υιοθετεί το mentoring οδηγούν σε δύο γενικά συμπεράσματα τα οποία συνδέονται μεταξύ τους καθώς το πρώτο οδηγεί αβίαστα στο δεύτερο.

Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η συνεργασία και η κριτική σκέψη επικρατούν στα βασικότερα οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους. Αυτό το συμπέρασμα καθιστά φανερό ότι το mentoring που μπορεί να αποβεί χρήσιμο για όλους είναι αυτό που έχει ως συστατικά του στοιχεία τα προαναφερόμενα.

Η αναζήτηση αυτών των στοιχείων-οφελών στις διάφορες μορφές και μοντέλα mentoring που καταγράφονται στη βιβλιογραφία οδηγεί στο δεύτερο συμπέρασμα που αφορά τη διαμόρφωση ενός μοντέλου συμβατού με την εκπαίδευση ενηλίκων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν απομακρυνθεί από το mentoring μετάδοσης γνώσης (knowledge transmission) (Cochran-Smith & Paris ,1995) το οποίο παραπέμπει σε μια τραπεζική αντίληψη της μάθησης (Freire, 1977) με τους καθοδηγούμενους να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Η κριτική σκέψη την οποία χαρακτηρίζουν όφελος ενυπάρχει στο mentoring μετασχηματισμού της γνώσης (knowledge transformation) το οποίο παραπέμπει σε μία αντίληψη για τη μάθηση στην οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν ενεργό ρόλο. Σύμφωνα με αυτήν οι εμπλεκόμενοι σε mentoring οδηγούνται, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, στην ανακάλυψη της γνώσης. Η μάθηση συνοικοδομείται μέσα σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα. Το mentoring αντιμετωπίζεται ως χώρος ενεργητικής συνεκπαίδευσης και ανάπτυξης τόσο των καθοδηγούμενων όσο και των μεντόρων (Hargreaves & Fullan, 2000) παρέχοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτές-καθοδηγούμενους και στους εκπαιδευτές-μέντορες για συνεργατική έρευνα και κριτικό στοχασμό επάνω σε παραδοχές και εμπειρίες. Η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι σημαντική εμπειρία μάθησης και αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Προϊόν κριτικού στοχασμού είναι η απελευθερωτική γνώση η οποία αποτελεί μετασχηματίζουσα διεργασία (Mezirow, 2007 · Jarvis, 2004 · Illeris, 2016 · Freire & Shor, 2011). Ένα αναστοχαστικό μοντέλο mentoring συνδέεται με τη χειραφετητική μάθηση (emancipator knowledge) η οποία εστιάζει στη μάθηση μέσω κριτικής προσέγγισης του εαυτού και του περιβάλλοντος και στην ικανότητα αυτοπροσδιορισμού (Mezirow, 2007).

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως δομημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση παίζει ουσιαστικό ρόλο καθώς μπορεί να δρά υποστηρικτικά και να προωθή τη μάθηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Retna & TeeNg, 2016· Moloji, 2010) αναπτύσσοντας καινοτόμες διαδικασίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών του (Schechter, 2008). Μία τέτοια καινοτόμα διαδικασία είναι το mentoring το οποίο όχι μόνο υποστηρίζει τα άτομα να ανακαλύψουν τη γνώση αλλά δημιουργεί συνεργατική κουλτούρα και οικοδομεί



πρακτικές μετασηματισμού του οργανισμού σε μανθάνοντα. Ένα μοντέλο mentoring που θα μπορούσε να προσφέρει σημαντικά οφέλη σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα έχει δύο βασικά γνωρίσματα: είναι συνεργατικό και αναστοχαστικό.

Είναι προφανές ότι τα οφέλη του mentoring αντανακλούν τις αρχές και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν ενδιαφέρουσες γνώσεις για πρακτικές εφαρμογές όχι μόνο στους εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και σε όσους σχεδιάζουν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων που θα ήθελαν να εντάξουν το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για μελλοντική έρευνα σε διάφορες πτυχές αυτού του ζητήματος.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Achinstein, B. & Athanases, S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862
- Achinstein, B. & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: Towards a knowledge and practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 104-126
- Allen, T.D. & Eby, L.T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469-486
- Allen, T.D., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career Benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136
- Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι. & Ανδρούτσου, Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 3(1), 7-24
- Andrea, P. (2010). *The impact of mentoring pre-service teachers on the mentor teacher* (Doctoral dissertation). Western Michigan University
- 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
- Antal, A.B. (1993). “Odysseus’s legacy to management. *European Management Journal*, 11(4), 448-454
- Αρβανιτίδου, Σ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Argee, S., Chay, Y.W. & Chew, J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees. *Group and Organization Management*, 21, 261-277

- Βαλάση, Δ. (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής-Mentoring*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Βαλκάνος, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2011). Καταγραφή απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring κατά την υλοποίηση των μικροδιδασκαλιών τους. Στο Β.Δαγδιλέλης & Μ.Πλατσίδου (επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και το πλαίσιο της συλλογής εργασιών προς τιμήν του Καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη* (σελ. 275-276) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Banks, J., Conway,P., Darmody,M. Leavy,A.,Smyth,E. & Watson,D. (2015). *Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme*. Working Paper 514, ESRI
- Barrera, A., Braley, R.T. & Slate, J.R. (2010). Beginning Teacher Success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74
- Baugh, S.G., Lankan,M.J. & Scandura,T.A. (1996). An investigation of the effects of protégé gender on responses to mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 309-323
- Beck, C., & Kosnick, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207–224.
- Bodoczky, C., & Malderez, A. (1997). The INSET Impact of a Mentoring Course. In D. Hayes (Ed.). *In-Service Teacher Development: International Perspectives*. (pp.50-59). Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Bozionelos,N.(2004). Mentoring provided: Relation to mentor’s career success, personality and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 24-46
- Branch, A.L.(2016). *The relationship between new virtual teacher job satisfaction and mentoring*. Dissertation. Carson Newman University
- Bullough, V. R. ( 2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management. Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406
- Carruthers, J. (1993). The principles and practice of mentoring. In B.J. Caldwell, E.M.A. Carter (eds.) *The return of the mentor: strategies for workplace learning*.(pp.9-24) London: The Falmer Press
- CEDEFOP (2013). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. Ανακτήθηκε 6/4/2020 από [https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING\\_HANDBOOK\\_final\\_version.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf)
- Chao, G.T. Walz, P.M. & Gardner,P.D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts.

*Personnel Psychology*, 45, 619-636

- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Curriculum Vitae – Sarah K. Clark Assistant Professor, School of Teacher Education and Leadership Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1)43-54. Ανακτήθηκε 23/8/2017, από <https://pdfs.semanticscholar.org/81eb/305d4d6ecaf20f2d879140d547fdb026db46.pdf>
- Clarke, A., & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90, Ανακτήθηκε 15/3/2020 από doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103026>
- Cochran-Smith, M. & Paris, C.L. (1995). Mentor and Mentoring: Did Homer have it right. In J.Smyth (ed.) *Critical discourses on teacher development* (pp.181-202). London: Cassell
- Colky, D., & Young, H. (2007). Mentoring in the virtual organization: keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(6), 433-447.
- Cosner, Sh. & Jones, M.F. (2016). Leading school-wide improvement in low performing schools facing conditions of accountability: Key actions and considerations. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 41-57
- Darwin, A. & Palmer, E. (2009). Mentoring Circles in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125-136
- Eby, L.T. & Lockwood, A. (2005). Proteges' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 441-458
- Eby, L.T. & McManus, S.E. (2004). The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 255-275
- Ehrich, L.C. & Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and Cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107
- Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Ensher, E.A. & Murphy, S.E. (2011). The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 253-266
- Fagan, M.M. (1988) Formal vs informal mentoring in law enforcement. *Career Planning and Adult Development Journal*, 4(2), 40-8.

- Fletcher, S. & Barrett, A. (2004). “Developing effective beginning teachers through mentor-based induction”. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.
- Freire, P.(1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ganser, T. (1997). *Promises an Pitfalls for the Mentors of beginning teachers*. Paper presented at the conference on Diversity in Mentoring. Tempe. Whitewater: University of Wisconsin-Whitewater
- Grisham, D.L., Ferguson,J.L. & Brink,B. (2004). Mentoring the Mentors: Student Teachers’ Contributions to the Middle School Classroom. *Mentoring & Tutoring in Learning*, 12(3), 307-319
- Gunn, E. (1995). The democratic version. *Training*, 32(8), 64-67.
- Darwin, A. & Palmer,E. (2009). Mentoring Circles in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125-136
- Grisham, D.L., Ferguson,J.L. & Brink,B. (2004). Mentoring the Mentors: Student Teachers’ Contributions to the Middle School Classroom. *Mentoring & Tutoring in Learning*, 12(3), 307-319
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead:Open University Press
- Hansford, B., Tennent, L. & Ehrich, L. C. (2003). Educational Mentoring: Is it worth the effort? *Education Research and Perspectives*, 30(1), 42-75
- Hansman, C. (2002). *Mentoring: From Athena to the 21<sup>st</sup> century*. Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues. (Information Series No.388). Columbus: The Ohio University
- Hargreaves,A. & Fullan,M.(2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1),207-216.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: “growth for both” mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.  
Ανακτήθηκε 15/4/2018, από  
<http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>.

- Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (8), 201-233.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Johnson, W.B. (2002). The intentional mentor: strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 12, 7-21
- Johnson, S., Berg, J., & Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why; a review of the literature on teacher retention. The Project on the Next Generation of Teachers*. Harvard Graduate School of Education
- Kanaskie, M. L. (2006). Mentoring: A Staff Retention Tool. *Critical Care Nursing Quarterly*, 29(3), 248–252.
- Κουγιουμτζής, Γ. (2014). Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/ mentoring. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ελληνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Kram, K. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28, 110-132
- Kram, K. (1996). A relational approach to career development. In D.T. Hall(ed.), *The career is dead-long live the career* (pp 132-157). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Kram, K. & Hall, D. (1991). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, 28, 493-510
- Langdom, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentor as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241-258
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M. & McKee, B. (1978). *Season of a man's life*. N.York: Knopf
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24.
- Maistre, C.L. & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248.
- Manchester Metropolitan University (2018). *Mentoring Guidelines*. Ανακτήθηκε 10/10/2018,



από [https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Mentoring\\_Guidlines.pdf](https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Mentoring_Guidlines.pdf)

- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers’ perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.
- Marsick, V. (2006). Informal Strategic Learning in the Workplace. *Work-Related Learning, Springer*, 51-69.
- Matthews, C. (2015). *Creating Space for New Teacher Voices: Examining Mentoring from the Perspective of New Teacher Residents*. (Doctoral dissertation) Georgia State University
- McConnell, K. & Geesa, R. (2019). Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86-101
- McInerney, P. & Green-Thompson, L. (2017). Teaching and learning theories and teaching methods used in postgraduate education in the health sciences: a scoping review protocol. *JBIC Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 15(4), 899-904
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12
- Moloi, K.C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts. *South African Journal of Education*, 30, 621-633
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Murphy, S. D. (1996). The benefits of mentoring from the mentor's perspective (Doctoral dissertation), University of Toronto. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 57(4-A), 1488.
- Murray, M. (2001). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process*. San Francisco: Jossey-Bass
- Νικολακοπούλου, Α. (2017). *Η θέση του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: μία έρευνα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- OECD (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188

- Παππά,Ε. & Ιορδανίδης,Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 112-130
- Payne,S.C. & Huffman,A.H. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management Journal*, 48(1), 158-168
- Peterson, M.S., Valk, C., Baker, C.A., Brugger, L. & Hightower, A.D. (2010). “We’re Not Just Interested in the Work”: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18:2, 155-175
- Phillips,N. & Fragoulis,I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201-213
- Quintana,M.G. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636
- Rajuan, M. & Verloop,N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and students teachers. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 223-242
- Ramani,S., Gruppen,L. & Kachur,E.K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), 404-408
- Read, F.K. (1998) *The perceived value of mentoring by beginning USARF instructors with formal, informal, and no mentors.* (EDD Dissertation) Dissertation Abstracts.
- Retna,K. & TeeNg,P. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *British Education Leadership, Management & Administration Society*, 30(1), 10-18
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* (μτφ. Νταλάκου-Βασιλικού): Αθήνα : Gutenberg
- Rotstein, E. (2011). Renew and Reflect: R and R for Jewish Education Mentors. *Journal of Jewish Education*, 77(2), 98-115
- Scandura,T.A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174
- Scandura,T.A. & Williams,E.A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 448-468
- Scandura,T.A. & Viator,R. (1994). Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships mentorship function and protégé turnover intentions. *Accounting, Organizations & Society*, 19, 717-734

- Schechter,C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning , Measure and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186
- Senge,P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. N.York: Doubleday
- Shapira-Lishchinsky,O. (2012). Mentors’ ethical perceptions: implications for practice. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 437-462
- Silverhart,T.A. (1994). It works: Mentoring drives productivity higher. *Managers Magazine*, 14-15
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). “I knew that she was watching me’’: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481–498.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Tennenbaum, H.R., Crosby,F.J. & Gliner,M.D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behaviour*, 59, 326-341
- Τρικοίλης, Δ. (2016). Αναπτύσσοντας τη συμβουλευτική σε μικρά εσωτερικά δίκτυα για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σελ.. 493-521). Αθήνα: Διάδραση.
- Vanderburg, M. & Stephens,D. (2010).The impact of literacy coaches:What teachers value and how teachers change. *The Elementary School Journal*, 111(1), 141-163
- Waterman,S. & He,Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria,VA: American Society for Training and Development.
- Weiss, E. M. W. & Gary, S. (1999). *Beginning Teacher Induction*. ERIC Digest.
- Wright, N., & Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 235–252.
- Wills,A. (2014). *The influence of the mentoring experience on teacher retention (Doctoral Dissertation)*. Florida State University. Ανακτήθηκε 12/5/2019, από <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:185341/datastream/PDF/view>
- Wollman-Bonilla, J. (1997). Mentoring as a two-way street. *Journal of Staff Development*, 18(3), 50-52
- Φραγκούλης, Ι. (2013). *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ