

Primary education teachers views of Thessaloniki prefecture about mentoring in the Greek educational system

Abstract

The purpose of this research is to investigate teachers' beliefs regarding the necessity of teacher mentoring and the conditions under which the institution can be applied. 215 primary education teachers from Eastern and Western Thessaloniki participated in the research. Statistical analysis of the questionnaire data was performed using the statistical software S.P.S.S. 22. All variables have been tested on the basis of gender and teaching / working experience and in connection with typical and additional qualifications. Moreover, there has been a thorough analysis on the findings coming from the Crosstabs files and the emerging correlations. The research data have revealed that teachers agree to the critical implementation of mentoring within a pilot program that will use critically research findings and successful structures that have been applied to programs abroad, making the necessary adaptations to the Greek context. The integration of the mentoring in schools seems to be serving both teachers' and pupils' needs by supporting professional practice, enhancing teaching quality and developing a collaborative professional culture.

Keywords: mentoring, collaborative professional culture, institution-school incorporation

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού

Παππά Ελένη

Δασκάλα, Master στις Επιστήμες
της Αγωγής, ΕΑΠ
eleni.pappa.238@gmail.com

Ιορδανίδης Γεώργιος

Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ,
Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας,
giordanidis@uowm.gr

Κώδικες ταξινόμησης JEL: I2 Education and Research Institutions

Περίληψη

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του θεσμού του μέντορα. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 215 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Ανατολική και τη Δυτική Θεσσαλονίκη. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού S.P.S.S. 22. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος όλων των μεταβλητών με βάση το φύλο, τη διδακτική εμπειρία, τα τυπικά και επιπρόσθετα προσόντα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα με βάση τα ευρήματα των πινάκων συνάφειας και των συσχετίσεων ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συναινούν στην εφαρμογή του θεσμού με ένα πιλοτικό πρόγραμμα, που αξιοποιεί ερευνητικά πορίσματα και διαρθρώσεις προγραμμάτων εφαρμοσμένων στο εξωτερικό, διενεργώντας τις απαραίτητες προσαρμογές στα ελληνικά δεδομένα αλλά καταγράφηκε μια δυσπιστία κυρίως από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η ενδοσχολική ενσωμάτωση του θεσμού διαφαίνεται ότι εξυπηρετεί την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Συνάμα, αναδύεται ότι η καθοδήγηση ενέχει τη δυναμική ανάπτυξης συνεργατικής επαγγελματικής κουλτούρας με απόρροια τη διάχυση της ωφέλειας στους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: ρόλος του μέντορα, συνεργατική επαγγελματική κουλτούρα, ενδοσχολική επιμόρφωση

Εισαγωγή

Η περίοδος της ιδεατής σύλληψης της καθοδήγησης ανάγεται στην Ομήρου Οδύσσεια. Η σχέση του Τηλέμαχου με το δάσκαλό του, το Μέντορα, συνέχεται από υψηλά επίπεδα σεβασμού, εμπιστοσύνης και αγάπης, που μεγιστοποιούν την αμοιβαία δέσμευση. Με βάση αυτήν την περιγραφή, χωρίς απόλυτη ταύτιση, διαμορφώνεται η εικόνα του μέντορα ως σοφού και υπομονετικού συμβούλου, που υπηρετεί την καθοδήγηση των νεότερων συναδέλφων (Green-Powell, 2012). Ο ρόλος του μέντορα, σύμφωνα με τον Fletcher (2000), αφορά στην καθοδήγηση και υποστήριξη, που στοχεύουν στη διευκόλυνση της μετάβασης του νεοδιόριστου από τη φοιτητική στην επαγγελματική ιδιότητα και, αντίστοιχα, στην ενεργοποίηση της επαγγελματικής επαναδιαπραγμάτευσης του έμπειρου. Η σύγχρονη φιλοσοφία του μεντορικού ρόλου διέπεται από ένα διεστιακό όραμα: την αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης της σχολικής κουλτούρας και την ταυτόχρονη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με την ανάπτυξη της διδακτικής πρακτικής (Achinstein and Athanases, 2006 · Howe, 2006).

Στη διεθνή πρακτική καταγράφονται προγράμματα κατάρτισης με μετρήσιμη επιτυχία (Ehrich, 1994 · Gless and Moir, 2001). Ειδικότερα, ως καθοριστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας της καθοδήγησης αναφέρονται: η πλαisiώση της καθοδηγητικής υποστήριξης, η διαθεσιμότητα του χρόνου για την ανάληψη της καθοδήγησης (Hobson, 2003) και η συχνότητα του κοινού χρόνου συμβούλων - αρχαρίων, καθώς ο περιορισμένος χρόνος οδηγεί σε επίσημη αλληλεπίδραση (YoungandCates, 2010). Σημαντική παράμετρος αποτελεσματικότητας είναι ηπροσεκτική επιλογή μέντορα και η επιτυχής ζεύξη με ασκούμενο, με ενσωματωμένη πρόβλεψη την εναλλακτική σύνδεση σε μη παραγωγικές σχέσεις (Hobson 2003 · Hobson, et. al., 2009). Ο Newton (2001) προτείνει την επιλογή των μεντόρων από ένα εθνικό μητρώο με σαφή κριτήρια, τα οποία ανακύπτουν από εθνικά συμφωνημένα πρωτόκολλα εργασίας για την καθοδήγηση (Hobson, 2003). Βασικό κριτήριο επιλογής, επίσης, θεωρείται η γεωγραφική γειτνίαση μέντορα-καθοδηγούμενου (Monsour, 1998), καθώς δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης για τοπικά ή εθνικά θέματα (BlandfordandSquire, 2000) και για τις εξειδικευμένες ανάγκες των σχολείων. Ωστόσο, υποσημειώνεται ότι ενίοτε οι τοπικές αντιπαλότητες δυσχεραίνουν την ανάπτυξη συλλογικής εργασίας (Drapar

and McMichael, 2000). Επίσης, ιδιάζουσα σημασία παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του συμβούλου, η αρχική κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωσή του (Luck, 2003) αλλά και η ποιοτική σχέση μέντορα - καθοδηγούμενου, που, σύμφωνα με την έρευνα της Kram (1983), περιλαμβάνει διπολική στήριξη σε ψυχοκοινωνικό (*psychosocial functions*) και επαγγελματικό αναπτυξιακό επίπεδο (*career functions*). Επιπρόσθετα, σημαίνοντα παράγοντα συνιστά η ποιότητα της εκπαίδευσης, που παγιώνεται από τα στοιχεία του καθοδηγητικού περιεχομένου (Waterman and He, 2011 · Gordon and Brobeck, 2010).

Στόχευση Επίσημων Προγραμμάτων Μεντορισμού στην Εκπαίδευση

Οι πρόσφατες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές έχουν επιφέρει αύξηση στην εργασία παραγωγής της γνώσης. Οι περισσότερες θέσεις εργασίας βασίζονται σε υψηλότερα επίπεδα δημιουργίας και ανταλλαγής γνώσεων, ενθαρρύνοντας την υιοθέτηση επίσημων καθοδηγητικών προγραμμάτων, καθώς αποσκοπούν στην αποκόμιση των ωφελειών της καθοδηγητικής σχέσης στους οργανισμούς (Lopes Henriques and Curado, 2009). Στις απαρχές του 1980, όταν ο μεντορισμός εμφανίστηκε στο εκπαιδευτικό στερέωμα ως στρατηγική, αντιπροσωπεύοντας τη βελτίωση της ανοργάνωτης έναρξης της διδακτικής σταδιοδρομίας, ταυτίστηκε με τη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser, 1996), προσανατολίζοντας τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη λογική της επί τόπου υποστήριξης το πρώτο διδακτικό έτος (Little, 1990). Η κλίμακα των τυπικών προγραμμάτων καθοδήγησης έχει αυξηθεί ραγδαία σε πάνω από 30 χώρες και έχει επεκταθεί στο προϋπηρεσιακό επίπεδο, ενώ συνεχίζεται ο επανασχεδιασμός της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (Hobson et al., 2009 · Feiman-Nemser, 1996).

Η θεωρητική θεμελίωση από τη δεκαετία του 1980 και μετά, συναφής με ποικίλα ερευνητικά δεδομένα για την επαγγελματική μαθησιακή στόχευση μέχρι τη μεντορική καλλιέργεια της διδακτικής ικανότητας, ανακύπτει από τη γνωστική ψυχολογία, τις νέο-βιγκοτσιανές και κοινωνικό-πολιτιστικές θεωρίες - που προσεύχουν ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι ριζωμένη στην «κοινωνική αλληλεπικοινωνία»- (Ματσαγγούρας, 2007: 122), την ανακλαστική πρακτική (*reflective practice*), την πλακισωμένη μάθηση (*situated cognition and learning*), την εμπειρική γνώση (*craft knowledge*), την προσωπική πρακτική γνώση (*personal practical knowledge*) και την πρακτική συλλογιστική (*practical reasoning*) προγραμμάτων (Hobson, 2003: 4 · Hobson, et al., 2009). Σύγχρονες θεωρίες της μετοχικής καθοδήγησης εμφανίζουν ορισμένα κοινά στοιχεία με τις θεωρίες της μάθησης, της αυτο-ρύθμισης, της ανάπτυξης ενήλικων, τη λειτουργία οργανωσιακής συμπεριφοράς, την ηγεσία και τη λειτουργία των συστημάτων (Schunk and Mullen, 2013).

Ο Hargreaves (1995) καταθέτει την προβληματική της ανυπαρξίας συμφωνημένου λεξιλογίου για την καθοδήγηση, με συνέπεια τον προσανατολισμό των εφαρμοσμένων προγραμμάτων καθοδήγησης σε πληθώρα και, ενίοτε, αντικρουόμενους στόχους. Ειδικότερα, στόχευσαν στη διατήρηση των αρχάριων εκπαιδευτικών με την παροχή συναισθηματικής και προσωπικής ψυχολογικής υποστήριξης στο τεκμηριωμένο βιωμένο «σοκ πραγματικότητας» (Hobson et al., 2009 · Cullingford, 2006), στη διαχείριση της τάξης, του χρόνου και του φόρτου εργασίας, στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση, την προσαρμογή, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση (Hobson et al., 2009 · Ingersoll and Kralik, 2004), στην προώθηση της επαγγελματικής ευημερίας και τη δόμηση επαγγελματικής ταυτότητας (Cullingford, 2006), στη συγκράτηση των ικανών εκπαιδευτικών με προοπτική την ανάληψη μεντορικού ρόλου (Little, 1990), στην πρακτική διάσταση και αλλαγή της διδακτικής κουλτούρας (Cullingford, 2006).

Τα μεντορικά προγράμματα βάση των κύριων τιθέμενων στόχων ομαδοποιούνται από τους Wang and Odell (2002) σε τρεις προοπτικές. Η ανθρωπιστική προσέγγιση (humanistic perspective) εστιάζει στην παροχή συναισθηματικής καθοδήγησης και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς για την ενδυνάμωσή τους απέναντι στις υφιστάμενες πιέσεις. Η πλακισιωμένη προοπτική μαθητείας (situated apprenticeship perspective) εμφανίζει στη μοντελοποίηση της διδασκαλίας από το μέντορα και τη δόμηση διδακτικού προφίλ στον αρχάριο, προσαρμοσμένου στη σχολική κουλτούρα. Η κριτική εποικοδομητική προσέγγιση (critical constructivist development) εννοιολογεί την καθοδήγηση ως προσπάθεια ενστερνισμού διερευνητικής επαγγελματικής στάσης για τη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης (Cullingford, 2006: 41). Οι καθοδηγητικές δομές για την εξατομικευμένη επαγγελματική ανάπτυξη, επίσης, διακρίνονται σε εκπαιδευτική καθοδήγηση, τεχνικές συμβουλές, επαγγελματική κοινωνικοποίηση και συναισθηματική υποστήριξη. Καταληκτικά, ο «εκπαιδευτικός μεντορισμός» (educative mentoring) (Norman and Feiman-Nemser, 2005: 680), διαθέτει ένα είδος διεστιακού οράματος: τη δόμηση της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών. Ο αρχάριος στην πνευματική διεργασία με αναστοχασμό της θεωρητικής του πλατφόρμας μετουσιώνεται από στοχαστικό μαθητή σε στοχαστικό επαγγελματία (Goodlad, 1990). Στη θεώρηση της διαδικασίας της διδακτικής εκμάθησης των μεντόρων, οι ερευνητές επέστησαν τις κοινωνικό-πολιτιστικές θεωρίες που εμφανίζουν στην κοινωνική και πλακισιωμένη φύση της μάθησης (Feiman-Nemser and Beasley, 1997 · Feiman-Nemser, 1998).

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1985 η Εισαγωγική Επιμόρφωση των νεοδιόριστων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Συνεπώς, ο νεοδιόριστος διαπερνά μια βραχύχρονη φάση επιμόρφωσης στα Π.Ε.Κ. με στόχο τη θεωρητική επικαιροποίηση, την πρακτική εξάσκηση, τη γνωστική και μεθοδολογική εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες (Ν. 1566/1985, άρθρο 28). Επακολούθησε το 2010 η θέσπιση του θεσμού του μέντορα για την καθοδήγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον οποίο ο μέντορας καθορίζεται από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή της σχολικής μονάδας με κριτήρια τη διδακτική εμπειρία και τη συνυπηρέτηση στη σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων (Ν.3848/2010, αρ. 4 παρ. 6). Θεωρήθηκε, λοιπόν, σημαντική η διερεύνηση των προϋποθέσεων της αποτελεσματικής εφαρμογής του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς ο θεσμός παραμένει ανενεργός μέχρι τις μέρες μας.

Μέθοδος - Ανάλυση δεδομένων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκαν στο εκπαιδευτικό σώμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής (33%) και Δυτικής (67%) Θεσσαλονίκης. Έγινε προσπάθεια προσέγγισης των σχολικών μονάδων με τηλεφωνική ή διά ζώσης επικοινωνία με το/τη διευθυντή/διευθύντρια, ώστε το ερωτηματολόγιο να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, ακολουθήθηκε βολική δειγματοληψία (Creswell, 2011): η κατά βούληση συμμετοχή διαμόρφωσε το τελικό δείγμα των 215 εκπαιδευτικών, εκ των οποίων οι 76 ήταν άντρες (35,3%) και οι 139 γυναίκες (64,7%). Βάσει του πίνακα της υπηρεσιακής κατάστασης και των ετών υπηρεσίας, το 90,70% είναι μόνιμοι και το υπόλοιπο ποσοστό ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές. Αναφορικά με τα προσόντα, το 54,9 % του δείγματος τελείωσε την Παιδαγωγική Ακαδημία, το 65,1% το Παιδαγωγικό Τμήμα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το 20,5% έχει πτυχίο Διδασκαλείου, το 16,3% έχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 1,4% έχει Διδακτορικό τίτλο, το 0,5% Μεταδιδακτορικό τίτλο, εξειδικευμένα σεμινάρια το 26%, ενώ το 22,3% έχει κάνει και άλλες σπουδές. Συνολικά, μοιράστηκαν 260 έντυπα, 100 ηλεκτρονικά σε σχολικές μονάδες και 150 ερωτηματολόγια σε

προσωπικά e-mail ή σε ομάδες (Διδασκαλείο Γληνός 2009 - 2011, Φοιτητές του ΕΑΠ). Επέστρεψαν συμπληρωμένα (150 έντυπα και 65 ηλεκτρονικά) συνολικά 215 ερωτηματολόγια στις αρχές Απριλίου.

Ειδικότερα, ο βασικός άξονας των ερωτημάτων είναι :

- Ποιες πιστεύουν ότι είναι οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πώς συσχετίζονται με το φύλο, την εμπειρία και τα τυπικά / επιπρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών (E1);

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια αρχική επιστολή, όπου αναλύεται συνοπτικά ο όρος "μέντορας" και ο σκοπός της έρευνας. Η πρώτη ενότητα αφορά στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Η τελευταία ενότητα, που περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ελέγχει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο εισαγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στα πλαίσια της διερεύνησης υπάρχει το ενδεχόμενο επιβεβαίωσης των ερευνητικών υποθέσεων, δηλαδή της υποφαινόμενης δήλωσης της ερευνητικής πρόθεσης, αλλά και ανάδυσης αρνητικής πρόθεσης ή επιφυλακτικότητας απέναντι στο θεσμό από τους συμμετέχοντες. Στην έρευνα, χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert, η οποία περιλαμβάνει πέντε στάθμες με μονό αριθμό σταθμών για να δηλώνεται και μια μέση άποψη (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα). Για την ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το άλφα του Cronbach (Ενιαίο: 0,975, E1 ενότητα, Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής στην Ελλάδα: 0,902).

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι συσχετίσεις με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής του θεσμού στην Ελλάδα (E1 Ενότητα) για να αναδυθούν οι σχετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Μεταβλητές E1 με φύλο

E1α: Αξιοποίηση διεθνώς εφαρμοσμένων προγραμμάτων και πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών για το ρόλο του μέντορα

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Αντρας	1,9%	2,8%	11,2%	18,5%	0,9%	35,3%
Γυναίκα	1,4%	2,3%	18,1%	32,2%	10,7%	64,7%
Σύνολο	3,3%	5,1%	29,3%	50,7%	11,6%	100,0%

Πίνακας 2: Μεταβλητές E1 με προσόντα

E1α: Αξιοποίηση διεθνώς εφαρμοσμένων προγραμμάτων και πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών για το ρόλο του μέντορα

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο	
Επιπρόσθετα προσόντα		2,2%	1,4%	13,5%	31,2%	8,4%	56,7%
Τυπικά Προσόντα		1%	3,7%	15,8%	19,5%	3,3%	43,3%

Σύνολο	3,2%	5,1%	29,3%	50,7%	11,7%	100,0%
---------------	------	------	-------	-------	-------	--------

Στον Πίνακα 1 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 11.705, σημαντικότητα: .020., στατιστικά σημαντική συσχέτιση: 0.182, p-value: .007.) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικότερα, ενώ οι άντρες είναι επιφυλακτικότεροι, καθώς ερμηνεύουν την αξιοποίηση ως επικείμενη άκριτη εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίστοιχα, στον Πίνακα 2 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετα προσόντα συναινούν, γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι ενημερωμένοι για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Αντίθετα, στη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών με τυπικά προσόντα υποβόσκει η ανησυχία της άκριτης εισδοχής ξενόφερτων εκπαιδευτικών ρυθμίσεων. Ωστόσο, στα συγκεντρωτικά ποσοστά σημαντική (62,3%) διαφαίνεται η αξιοποίηση προγραμμάτων και ερευνητικών πορισμάτων με την προοπτική της προσαρμογής στα ελληνικά δεδομένα.

Πίνακας 3: Μεταβλητές E1 με φύλο
E1ε: Επιλογή μέντορα από εθνικό μητρώο

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώ, ΟύτεΔιαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Ανδρας	1,8%	3,7%	10,7%	14,0%	5,1%	35,3%
Γυναίκα	0,5%	5,1%	12,1%	29,3%	17,7%	64,7%
Σύνολο	2,3%	8,8%	22,8%	43,3%	22,8%	100,0%

Πίνακας 4: Μεταβλητές E1 με φύλο
E1η: Αξιοποίηση υπηρεσιών και φορέων

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώ, ΟύτεΔιαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Αντρας	1,4%	3,3%	12,1%	17,7%	0,8%	35,3%
Γυναίκα	0,9%	3,7%	13,5%	36,3%	10,3%	64,7%
Σύνολο	2,3%	7,0%	25,6%	54,0%	11,1%	100,0%

Στους παραπάνω Πίνακες 3 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 11.578, σημαντικότητα: .021., στατιστικά σημαντική συσχέτιση: 0.207), p-value .002.) και 4 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 13.597, σημαντικότητα: .009., στατιστικά σημαντική συσχέτιση: 0.238), p-value: .000.) εκφράζεται επιφυλακτικότητα από τον αντρικό πληθυσμό. Πιθανόν να ερμηνεύεται ως μικρότερη εμπιστοσύνη στη θεσμοθέτηση αδιάβλητης διαδικασίας επιλογής μεντόρων με προδιαγραφές εθνικής εμβέλειας και ως δυσπιστία στην επιτυχή αξιοποίηση υπηρεσιών. Στα συγκεντρωτικά ποσοστά, ωστόσο, διαφαίνεται ως σημαντική (65,1%) η αξιοποίηση υπηρεσιών και φορέων (πανεπιστήμια, καινοτόμα εκπαιδευτικά δίκτυα) και η επιλογή μέντορα από εθνικό μητρώο (76,1%) με σαφή αξιοκρατικά κριτήρια.

Πίνακας 5: Μεταβλητές E1 με φύλο**E1θ: Επιμόρφωση μεντόρων**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώ, ΟύτεΔιαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Αντρας	0,3%	1,9%	4,7%	18,6%	9,8%	35,3%
Γυναίκα	0,5%	-	6%	34%	24,2%	64,7%
Σύνολο	0,8%	1,9%	10,7%	52,6%	34%	100,0%

Στον Πίνακα 5 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 9.553, σημαντικότητα: .049., στατιστικά σημαντική συσχέτιση: 0.141, p-value: .004.) υπερέχουν αριθμητικά οι γυναίκες. Ωστόσο, η θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στα συγκεντρωτικά ποσοστά (86,5%) συνάδει με πορίσματα που καταγράφουν την επιμόρφωση ως παράμετρο αποτελεσματικότητας, καθώς η αποτελεσματική συμβουλευτική δημιουργεί σκαλωσιές μάθησης στον καθοδηγούμενο και εμπειρικλείει όλο το διδακτικό και παιδαγωγικό φάσμα.

Πίνακας 6: Μεταβλητές E1 με φύλο**E1ι: Ενδοσχολική ενσωμάτωση του θεσμού**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώ, ΟύτεΔιαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Αντρας	2,8%	1,4%	7,9%	19,5%	3,7%	35,3%
Γυναίκα	1,9%	2,8%	16,7%	27,5%	15,8%	64,7%
Σύνολο	4,7%	4,2%	24,6%	47,0%	19,5%	100,0%

Η σχέση του φύλου (Πίνακας 6: Τιμή στατιστικού Chi-Square: 9.525, σημαντικότητα: .049., στατιστικά σημαντική συσχέτιση: 0.210, p-value: .049.) με την ενδοσχολική ενσωμάτωση του θεσμού συνάδει με ερευνητικά αποτελέσματα που δείχνουν ότι ο μέντορας ομαλοποιεί την ενσωμάτωση του νεοδιόριστου, αναπτύσσοντας θετική στάση μεταξύ των συναδέλφων (Odell, 1990) και επιχειρεί να διατηρήσει ισορροπία μεταξύ της αυτονομίας και της ισότιμης συμμετοχικότητας έμπειρων και νεοδιόριστων (FullanandHargreaves, 1996 · Feiman-Nemser, 2003). Το συγκεντρωτικό ποσοστό ανέρχεται στο 66,5%.

Πίνακας 7: Μεταβλητές E1 με φύλο**E1λ: Συνεργατική δόμηση προγράμματος καθοδήγησης από το μέντορα και τον καθοδηγούμενο**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώ, ΟύτεΔιαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Αντρας	2,8%	1,4%	10,7%	17,7%	2,7%	35,3%
Γυναίκα	0,5%	1,9%	13,0%	36,7%	12,6%	64,7%
Σύνολο	3,3%	3,3%	23,7%	54,4%	15,3%	100,0%

Επίσης, η πλειοψηφική συναίνεση των εκπαιδευτικών με συγκεντρωτικό ποσοστό 69,7% αλλά και όπως καταγράφεται στον Πίνακα 7: (Τιμή

στατιστικού Chi-Square : 14.741, σημαντικότητα: .005., στατιστικά σημαντική συσχέτιση: 0.229, p-value: .001.) συνάδει με την συνεργατική θεωρία της καθοδήγησης, που παραπέμπει στη δυαδική σχέση καθοδήγησης στα πλαίσια της οποίας μέντορας και καθοδηγούμενος λειτουργούν ως συν-μέντορες (SchunkandMullen, 2013).

Πίνακας 8: Μεταβλητές E1 με εμπειρία

E1δ: Σύσταση εξατομικευμένου πρωτοκόλλου εργασίας στη σχολική μονάδα

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώ, ΟύτεΔιαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Νεοδιόριστος	-	0,5%	0,5%	6,0%	-	7,0%
Εμπειρος	2,8%	9,3%	34,4%	35,8%	10,7%	93,0%
Σύνολο	2,8%	9,8%	34,9%	41,8%	10,7%	100,0%

Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι (Πίνακας 8: Τιμή στατιστικού Chi-Square : 13.748, σημαντικότητα: .008., στατιστικά σημαντική συσχέτιση: -0.119, p-value .005.) συναινούν στη σύσταση εξατομικευμένου πρωτοκόλλου εργασίας. Οι έμπειροι εμφανίζουν διαβαθμίσεις που αντικατοπτρίζουν τη δυσκολία της από κοινού σύστασης ενός ενδοσχολικού πρωτοκόλλου, η οποία οφείλεται στην έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο και σχετικής εμπειρίας, που απεικονίζεται και στο συγκεντρωτικό ποσοστό (52,5%). Επιπρόσθετα, στην ανάπτυξη εθνικού πιλοτικού καθοδηγητικού προγράμματος από στελέχη της εκπαίδευσης και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς δηλώνεται συμφωνία (73%), ενώ στο χαμηλότερο ποσοστό για τη διαμόρφωση πρωτοκόλλου εθνικής εμβέλειας (57%) είναι πιθανόν να υποβόσκει η ανησυχία για προχειρότητα.

Πίνακας 9: Μεταβλητές E1 με φύλο

E1κ: Εφαρμογή μεντορικού θεσμού στη σχολική μονάδα για εξατομικευμένη αντιμετώπιση αναγκών

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώ, ΟύτεΔιαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Αντρας	2,3%	0,9%	11,6%	15,3%	5,2%	35,3%
Γυναίκα	0,5%	4,7%	15,8%	31,2%	12,5%	64,7%
Σύνολο	2,8%	5,6%	27,4%	46,5%	17,7%	100,0%

Στον Πίνακα 9 (Τιμή στατιστικού Chi-Square : 10.074, σημαντικότητα : .039. , στατιστικά σημαντική συσχέτιση: 0.216, p-value .008.) διαφαίνεται ότι οι μισοί άντρες σε σχέση με τις γυναίκες δηλώνουν συμφωνία. Το συγκεντρωτικό ποσοστό συναίνεσης ανέρχεται στο 64,2%.

Πίνακας 10: Μεταβλητές E1 με εμπειρία

E1στ: Επιλογή μέντορα από διευθυντή

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώ, ΟύτεΔιαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Νεοδιόριστος	0,5%	2,8%	1,4%	0,9%	1,4%	7,0%

Έμπειρος	26,0%	28,8%	25,6%	11,2%	1,4%	93,0%
Σύνολο	26,5%	31,6%	27,0%	12,1%	2,8%	100,0%

Η πλειοψηφία των έμπειρων εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη μεταβλητή στ (Πίνακας 10: Τιμή στατιστικού Chi-Square : 20.177, σημαντικότητα : .000., στατιστικά σημαντική συσχέτιση (-0.138), p-value .004.), ενώ στους νεοδιόριστους εμφανίζεται μικρότερη διάσταση ανάμεσα στη συμφωνία και τη διαφωνία. Στην εντονότερη διαφορά υποβόσκει η ανησυχία των έμπειρων για τις ενδοσχολικές διαδικασίες επιλογής μεντόρων ή δυσπιστία στις ενυπάρχουσες συμμαχίες που διαμορφώνουν τις απόψεις των διευθυντών. Το συγκεκριμένο ποσοστό συμφωνίας είναι μόλις 14,9%. Στην ουσία οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στο πλαίσιο θέσπισης του μεντορικού θεσμού στην Ελλάδα το 2010 για το νεοδιόριστο (N. 3848/2010, αρ. 4 παρ. 6).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συναινούν με την αξιοποίηση εφαρμοσμένων προγραμμάτων και ερευνητικών πορισμάτων αλλά και τη συνέργεια υπηρεσιών και φορέων που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη πιλοτικού προγράμματος από στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους) και μάχιμους εκπαιδευτικούς με εθνικό πρωτόκολλο εργασίας για την καθοδήγηση (Hobson, 2003). Επίσης, θεωρούν σημαντική την αξιοποίηση υπηρεσιών και φορέων στο πρόγραμμα καθοδήγησης, ενώ ως κύριο παράγοντα αποτελεσματικότητας αποτυπώνουν τη συνεχή επιμόρφωση του μέντορα. Συνεπώς, θεωρούν ότι είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων, όπου τα ζητήματα φιλοσοφίας και εφαρμογής τίθενται ως αντικείμενα διαβούλευσης, στοχεύοντας στην εξασφάλιση των βέλτιστων συνθηκών εφαρμογής του θεσμού. Αξιοσημείωτη είναι η αντίθεση στο πλαίσιο θέσπισης του μεντορικού θεσμού στην Ελλάδα του 2010 (N.3848/2010, αρ. 4 παρ. 6), δηλαδή στην επιλογή μέντορα από το διευθυντή. Δίνεται βαρύτητα στην επιλογή από εθνικό μητρώο δομημένο με σαφή αξιολογικά κριτήρια και στην ευχέρεια της προσωπικής επιλογής μέντορα από τον καθοδηγούμενο.

Ειδικότερα, αποδεκτή εμφανίζεται η ενδοσχολική ενσωμάτωση του μεντορικού θεσμού, όπου ο μέντορας δεσμεύεται για τη φροντίδα του καθοδηγούμενου μέσα σε πλαίσια διερευνητικού αλληλεπιδραστικού διάλογου για τη διδασκαλία (Mooney Simmie and Moles, 2011). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την εξατομικευμένη εργασιακή ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Croft, Coggshall, Dolan, Powers and Killion, 2010). Αντιλαμβάνονται ότι εμπλουτίζει το διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού και συνάμα διευκολύνει τη γνωστική πορεία του μαθητικού πληθυσμού. Το διεστιάσιο όραμα της καθοδήγησης, συνεπώς, υλοποιείται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συναινώντας με τις κοινωνικο-πολιτιστικές θεωρίες (Feiman-Nemser and Beasley, 1997), με διάχυση της ωφέλειας στη σχολική μονάδα. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την άποψη ότι ο μέντορας συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας αλληλεπιδραστικού επαγγελματισμού (Fullan and Hargreaves, 1996) και οραματίζονται μια δυαδική καθοδηγητική πορεία, υπό το πρίσμα της δημιουργικής αλλαγής (Ιορδανίδης, 2006), αλλά διατυπώνουν μια επιφύλαξη ως προς τα οφέλη που τελικά επωμίζονται οι καθοδηγούμενοι. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι ενυπάρχει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η πρισματική εστίαση των διεθνών καθοδηγητικών προγραμμάτων για τη διδακτική πρακτική: η συμμετοχική αμφισβήτηση της πεπατημένης και η ταυτόχρονη εξατομικευμένη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού (Achinstejn and Athanases, 2006 · Howe, 2006).

Η συνεργατική οργάνωση του προγράμματος καθοδήγησης παραπέμπει στη συνεργατική θεώρηση της καθοδήγησης και προσιδιάζει στην αντιπροσωπευτική καθοδήγηση σε συνάφεια με ερευνητικά ευρήματα (Wang and Fulton, 2012), που δίνει μια ελευθερία στην προσωπική μαθησιακή πορεία του καθοδηγούμενου και συμβουλευτική χροιά στη λειτουργία του μέντορα. Συνάμα, αγγίζει και τη διαδραστική καθοδήγηση (Young, Bullough, Draper, Smith and Erickson, 2005), καθώς ενέχει τον από κοινού καθορισμό των δράσεων, που προϋποθέτει επάρκεια χρόνου συνεργασίας. Επίσης, διαφαίνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών το ολιστικό πλαίσιο της καθοδήγησης, όπου ο μέντορας λειτουργεί ως επαγγελματίας προγραμματιστής, οικοδομώντας έναν επαγγελματισμό που καλλιεργεί και αναδεικνύει το δυναμικό των εκπαιδευτικών μέσα στο διδακτικό και μεθοδολογικό φάσμα με επωφελείς συνέπειες στο μαθητικό πληθυσμό. Συνακόλουθα, η καθοδηγητική εποπτεία συνέχεται από το διασυνδεδεμένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, που επιφέρει αλλαγές στο προσωπικό πεδίο εδραιώνοντας τη γνώση, την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα, στο πρακτικό επίπεδο εμπλουτίζοντας τη διδακτική πορεία με καινοτόμες πρακτικές και στον εξωτερικό τομέα προσφέροντας τη δυνατότητα συνεργασίας (Kalule and Bouchamma, 2013). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται η συνεισφορά του μέντορα στη διαδικασία της συνεχούς επαναδιαπραγμάτευσης της επαγγελματικής έννοιας (Fraser, Kennedy, Reid and Mckinney 2007), στα πλαίσια της μετασχηματιστικής επαγγελματικής μάθησης που θέτει την ατομική βάση επαγγελματικής εκπαίδευσης (Sprinthall, Reiman, and Theis - Sprinthall, 1996).

Καταληκτικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκφράζουν έντονη διάθεση αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας μέσω της ενδοσχολικής ανσώματωσης ενός συνεκτικού καθοδηγητικού προγράμματος, που να ανταποκρίνεται στην επιμόρφωση των νεοδιόριστων αλλά και την εκπαιδευτική βελτίωση των έμπειρων με προοπτική τον κοινό οραματισμό ταυτότητας περιβάλλοντος. Προτείνεται, λοιπόν, οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποκεντρώνοντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρογιώργος, 2008), να προωθήσουν το μεντορικό θεσμό μεταβιβάζοντας στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης αποτελεσματικής εσωτερικής πολιτικής, με προσανατολισμό στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Κουτούζης, 2008), να επενδύσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διαρθρώνοντας ενδοσχολική επαγγελματική σχολή ανάπτυξης, που θα μετατραπεί σε μεντορική πηγή. Συνεπώς, η καθοδήγηση διανοίγει προοπτικές για την εξειδίκευση του προσωπικού συνεισφέροντας στο σταδιακό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σώματος (Stokes, 1997) με αποδέκτη των ωφελειών το μαθητικό πληθυσμό. Κλείνοντας, διαφαίνεται στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ότι το καθοδηγητικό πρόγραμμα με την καλλιέργεια του συνεργατικού κριτικού πνεύματος έχει τη δυναμική να επιφέρει την εκ των έσω αλλαγή της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

- Achinstein, B. & Athanases, S.Z., (2006), *Mentors in the making: developing new leaders for new teachers*, New York: Teachers College Press.
- Blandford, S. & Squire, L., (2000), "An evaluation of the Teacher Training Agency Headteacher, Leadership and Management Programme (HEADLAMP)," *Educational Management and Administration*, **28**(1), 21-32.
- Creswell, J.W., (2011), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπαζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου), Αθήνα: Ίων.
- Croft, A., Coggshall, G.J., Dolan, M.D., Powers, E. & Killion, J., (2010), *Job Embedded Professional Development: What It Is, Who Is*

- Responsible, and How to Get It Done Well, National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Cullingford, C., (2006), *Mentoring in Education : An International Perspective*(Monitoring change in education, Ashgate Publishing: England
- Draper, J. & McMichael I.P., (2000), "Contextualizing new headship," *School Leadership and Management*, **20**(4), 459-73.
- Ehrich, L.C., (1994), "A Mentoring Programme for Women Educators," *School Leadership and Management*, **14**(1), 11-20, doi: 10.1080/0260136940140102.
- Feiman - Nemser, S., (1996), *Teacher Mentoring: A Critical Review*, ERIC Digest, ED397060 1996-07-00, Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Feiman - Nemser, S., (1998), "Teachers as teacher educators," *European Journal of Teacher Education*, **21**(1), 63-78.
- Feiman - Nemser, S., (2003), "What new teachers need to learn," *Educational Leadership*, **60**(8), 25-29.
- Feiman - Nemser, S. & Beasley, K., (1997), *Mentoring as assisted performance: An ease' of zco-planning*. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (108-119), Washington, DC: Falmer Press.
- Fletcher, S., (2000), *Mentoring in Schools*. London: Kogan Page.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & Mckinney, S., (2007), "Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models," *Journal of In-Service Education*, **33**(2), 153-169, doi: 10.1080/13674580701292913.
- Fullan, M. & Hargreaves, A., (1996), *What's worth fighting for in your school*, New York: Teachers College Press.
- Gless, J. & Moir, E., (2001) "Teacher quality squared," *Journal of Staff Development*, **22**(1), 62.
- Goodlad, J., (1990), *Teachers for our nation's schools*, San Francisco, CA: Jossey -Bass Publishing.
- Gordon, P.S. & Brobeck R.S., (2010, September), "Coaching the Mentor: Facilitating Reflection and Change," *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, **18**(4), 427-447, doi: 10.1080/13611267.2010.511851.
- Green-Powell, P., (2012), *The Rewards of Mentoring*.US-China Education ReviewBl, 99-106, David Publishing, ISSN 1548-6613.
- Hargreaves, A., (1995), *Νοοτροπίες εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής*, Στο Hargreaves, A. & Fullan, M., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (329-365), Αθήνα: Πατάκης.
- Hobson, A., (2003), *Mentoring and Coaching for New Leaders: Full Report* National Foundation for Educational Research (NCSL).
- 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**, 207-216.
- Howe, E.R., (2006), "Exemplary teacher induction: An international review," *Educational Philosophy and Theory*, **38**(3), 287-297.
- http://dide.flo.sch.gr/web/wpcontent/uploads/2013/05/DIDEFlorinas_N_3848_2010_Me_Oles_Tis_Allages.pdf
- Ingersoll, R. & Kralik, M.J., (2004, February), *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*, Research Review, Education Commission of the States. Retrieved from: <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>
- Kalule, L. & Bouchamma, Y., (2013), "Supervisors' Perception of Instructional Supervision," *International Studies in Educational Administration*, **41**(1), 89-104, ISSN 1324 1702.
- Kram, K., (1983), "Phases of the mentor relationship," *Academy of Management Journal*, **26**(4), 608-625.

- Little, J., (1990), The mentor phenomenon and the social organization of teaching, In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education*, Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lopes Henriques, P. & Curado, C., (2009, October, 14), "Pushing the boundaries on mentoring: Can mentoring be a knowledge tool?," *Journal of Business Economics and Management*, **10**(1), 85-97. Retrieved from Informa Ltd, 1072954 (31 October 2014): <http://dx.doi.org/10.3846/1611-1699.2009.10.85-97>.
- Lopes Henriques, P. & Curado, C., (2009,), "Pushing the boundaries on mentoring: Can mentoring be a knowledge tool?," *Journal of Business Economics and Management*, **10**(1), 85-97. <http://dx.doi.org/10.3846/1611-1699.2009.10.85-97>.
- Luck, C., (2003), *It's good to talk: An enquiry into the value of mentoring as an aspect of professional development of new teachers*, National College for School Leadership, Great Britain. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/5092/1/its-good-talk.pdf>
- Monsour, F., (1998), "Twenty recommendations for an administrative mentoring program," *NASSP Bulletin*, **82**, **594**, 96-100.
- Mooney Simmie, G. & Moles, J., (2011), "Critical Thinking, Caring and Professional Agency: An Emerging Framework for Productive Mentoring," *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, **19**(4), 465-482. doi: 10.1080/13611267.2011.622081. N. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από:
- Newton, P., (2001), *The Headteachers' Leadership and Management Programme (HEADLAMP) Review*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Norman J.P. & Feiman-Nemser, S., (2005), "Mind activity in teaching and mentoring," *Teaching and Teacher Education*, **21**, 679-697, doi:10.1016/j.tate.2005.05.006.
- Odell, S.J., (1990), *Mentor Teacher Programs, What Research Says to the Teacher*, National Education Association: Washington, D.C. Retrieved from ERIC, ED323185.
- Romer, C.D., (1987), "Gross National Product, 1909-1928: Existing Estimates, New Estimates, and New Interpretations of World War I and its Aftermath," Working Paper 2187, National Bureau of Economic Research.
- Schunk, H.D. & Mullen A.C., (2013), "Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning," *EducPsychol Rev*, (25) 361-389, Springer Science Business, Media New York (2013).doi : 10.1007/s10648-013-9233-3.
- Sprinthall, N.A., Reiman, J. & Theis - Sprinthall, L., (1996), *Teacher professional development*, In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), 666-703, New York: Macmillan.
- Stokes, T.W., (1997), *Progressive Teacher Education: Consciousness, Identify and Knowledge*, In P. Freire, (1997), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (201-228), Counterpoints 60: New York.
- Wang, J. & Fulton, L.A., (2012), "Mentor-novice relationships and learning to teach in teacher induction: A critical review of research," *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, **2**, 56-104.
- Wang, J. & Odell, S.J., (2002), "Mentored learning to teach according to standards based reform: A critical review," *Review of Educational Research*, **72**(3), 481-546.
- Waterman, S. & He, Y., (2011), "Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review," *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, **19**(2), 139-156, DOI: 10.1080/13611267.2011.564348.

- Young, R.J., Bullough, Jr.V.R., Draper, R.J., Smith, K.L. & Erickson, B.L., (2005), "Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry," *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, **13**(2), 169-188, doi: 10.1080/13611260500105477.
- Young, W.R. & Cates, M.C., (2010), "Listening, Play, and Social Attraction in the Mentoring of New Teachers," *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, **18**(3), 215-231, DOI: 10.1080/13611267.2010.492938. Retrieved October 31, 2014, from Informa Ltd, 1072954: <http://www.informaworld.com>
- Ιορδανίδης, Γ., (2006), Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, 90-97. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ., (2008), Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (Τόμ. Α΄, 2η έκδ., σελ. 2-49. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Γ.Η., (2007), Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, (5η εκδ., Τομ. Β), Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2008), Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (Τόμ. Α, 2η έκδ., σελ. 119 - 164. Πάτρα: ΕΑΠ.
- N. 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, Ανακινήθηκε από: http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themta/P.D.%20250%20-1992-%20FEK.%20138%20-A-%2010-8-1992.pdf