

MENTORING ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΙΜΩΝ: ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

PEER MENTORING: DISCOVERING THE PERCEPTIONS OF NEWLY APPOINTED KINDERGARTEN TEACHERS

Άρτεμις Δαλμάτσου
Νηπιαγωγός (ΠΕ60)
Msc Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
artemisdalmatsou@gmail.com

Ελισάβετ Λαζαράκου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
elazarak@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ερευνά τις αντιλήψεις των νεοδιοριστων νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων στον χώρο του νηπιαγωγείου. Η έρευνα αξιοποιεί τη μικτή μεθοδολογία, συνδυάζοντας τη χρήση ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νεοδιοριστοι νηπιαγωγοί έχουν θετική αντίληψη για τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων στην επαγγελματική τους ένταξη και εξέλιξη στο νηπιαγωγείο. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως σημαντικά χαρακτηριστικά του mentoring μεταξύ ομότιμων την κοντινή ηλικία μέντορα-καθοδηγούμενου και την ισοτιμία στη σχέση τους. Δεν προέβαλαν ανυπέβλητα εμπόδια στη συμμετοχή τους στο mentoring μεταξύ ομότιμων, αρκεί η δομή του προγράμματος να είναι ευέλικτη. Εξέφρασαν ωστόσο δυσπιστία σχετικά με την οργάνωση και εφαρμογή του θεσμού αυτού στην Ελλάδα και υποστήριξαν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μεντορικής διαδικασίας. Η έρευνα επιδιώκει να συνεισφέρει στη μελέτη του θεσμού του mentoring μεταξύ ομότιμων, ο οποίος αναμένεται να επηρεάσει θετικά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στο νηπιαγωγείο και να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών ως κριτικά αναστοχαζόμενων επαγγελματιών

Λέξεις κλειδιά

Mentoring μεταξύ ομότιμων, νεοδιοριστοι νηπιαγωγοί, μέντορας, καθοδηγούμενος

Abstract

This study investigates novice kindergarten teachers' perceptions of their participation in peer mentoring programs in the workplace. The research using mixed methodology showed that novice kindergarten teachers have a positive perception of the usefulness of peer mentoring in

their professional inclusion and development in kindergarten. They themselves highlighted as important characteristics of peer mentoring the close age of mentor-mentee and the parity in their relationship. Participants did not cite insurmountable barriers to participating in peer mentoring, if the program structure is flexible. However, a mistrust is expressed in relation to whether the educational policy bodies in Greece can form a proper operating framework for peer mentoring. Finally, the participants emphasized that they need alternative forms of evaluation of the mentoring process. Overall, the research seeks to contribute to the study of peer mentoring, which is expected to influence positively the educational work provided in the kindergarten and contribute to the professional development of kindergarten teachers as critically reflective professionals.

Key words

Peer mentoring, novice kindergarten teachers, mentor, mentee

0. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε παγκόσμια κλίμακα εστιάζονται στο ανθρώπινο δυναμικό καθώς αναγνωρίζουν τον κομβικό του ρόλο για τη συνοχή και την ισορροπία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παιδαγωγική έρευνα από τη δική της πλευρά επικεντρώνεται στην προετοιμασία του σύγχρονου αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού ο οποίος θα είναι εφοδιασμένος με υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες διατηρώντας παράλληλα ενεργή την ετοιμότητά του για αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση βασισμένη στον κριτικό στοχασμό (Ιορδανίδης & Παππά, 2017). Η διαρκής επανεξέταση και κριτική αξιολόγηση των πρακτικών και αντιλήψεων του από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό συνιστά σήμερα τη βάση της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Υπό το πρίσμα αυτό, στην Ελλάδα η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα, κρίνεται αναγκαία και επείγουσα (Κουγιουμτζής, 2018, Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Σε θεσμικό επίπεδο, οι νέες νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον εκπαιδευτικό μέντορα (Ν.4823/2021 αρ.93) δείχνουν να ευνοούν περισσότερο από ποτέ την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Ιορδανίδης & Παππά, 2017), καθώς θεωρείται ότι ο θεσμός του mentoring αποτελεί ένα εργαλείο υποστήριξης των εργαζομένων με υψηλά αποτελέσματα και χαμηλό κόστος (Ramalho, 2014).

1. Mentoring μεταξύ ομότιμων

Η σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου έλκει την καταγωγή της από την αρχαία Ελλάδα, ως δεσμός μεταξύ ενός έμπειρου και μεγαλύτερου σε ηλικία δασκάλου-προτύπου ο οποίος έχει την ευθύνη της καθοδήγησης, έμπνευσης και ενδυνάμωσης του άπειρου καθοδηγούμενου (Κουγιουμτζής, 2018). Σε μια πιο σύγχρονη εκδοχή του mentoring, ο Paulo Freire (1974) μετουσιώνει την αρχαιοελληνική μεντορική σχέση σε mentoring μεταξύ ομότιμων, δηλαδή μεντόρων οι οποίοι, μολονότι βρίσκονται ηλικιακά κοντά στους

καθοδηγούμενους, είναι πιο έμπειροι από αυτούς και αναλαμβάνουν την καθοδήγησή τους. Ο όρος *mentoring* διακρίνεται από τους συναφείς όρους *μαθητεία* και *coaching*, καθώς ο πρώτος όρος εκφράζει την παροχή καθοδήγησης σε πρακτικό επίπεδο από άτομο πεπειραμένο που λειτουργεί ως ειδικός/πρότυπο και ο δεύτερος όρος αναφέρεται στην καθοδήγηση/προπόνηση ενός άπειρου ατόμου από ένα εμπειρότερο η οποία επικεντρώνεται στην εκμάθηση συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Το θεωρητικό υπόβαθρο του σύγχρονου *mentoring* μεταξύ ομότιμων (*peer mentoring*) είναι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (Tynjälä et al., 2019) με κύριες πρακτικές τον διάλογο και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών σε περιβάλλον εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας (Geeraerts et al., 2015). Μέντορες και καθοδηγούμενοι ενεργοποιούνται στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που προκύπτουν μέσω του κριτικού στοχασμού και της κριτικής συνειδητοποίησης. Οι σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις του *mentoring* μεταξύ ομότιμων συμφωνούν ότι αποτελεί συλλογική διαδικασία, της οποίας τα δύο μέλη βελτιώνονται και ωφελούνται σε επίπεδο συμβολικό ή/και πρακτικό. Αυτό σημαίνει ότι οι ρόλοι του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου δεν είναι διακριτοί και ανεξάρτητοι, αλλά εναλλάσσονται μέσα από τον διάλογο και τον κριτικό στοχασμό, με σκοπό την αναγνώριση των προβληματικών καταστάσεων και την αντιμετώπισή τους (Βαλάση, 2015).

2. Mentoring μεταξύ ομότιμων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Το *mentoring* μεταξύ ομότιμων αποτελεί ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς καθώς προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας ταυτόχρονα στον περαιτέρω εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Ramalho, 2014). Βασικός στόχος των προγραμμάτων ομότιμης καθοδήγησης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η μεταβίβαση της κουλτούρας και η δημιουργία δικτύων αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής ιδεών και εμπειρίας μεταξύ των ομότιμων επ' ωφελεία του οργανισμού (Stoller, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, οι νεοεισερχόμενοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν την ευκαιρία να μπουν σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τους ομότιμους μέντορες εκπαιδευτικούς σε μία διαδικασία που στηρίζεται στη μεταβίβαση της εμπειρίας, την υποστήριξη και την καθοδήγηση κατά το πρότυπο της μάθησης από τον ικανότερο εταίρο προς τον μαθητευόμενο (Tynjälä et al., 2019, Vygotsky, 1997). Απώτερος σκοπός της μεντορικής σχέσης είναι η εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η πρόοδος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κουγιουμτζής, 2018).

Αυτή η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης ακολουθεί ένα σπειροειδές μοντέλο *mentoring* όπου όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν ισότιμη συμμετοχή (Ευταξία & Βαλαδίδου, 2017). Η σύγχρονη πρακτική στο *mentoring* θέλει τη διαμόρφωση ομάδων μεταξύ ομότιμων, στο πλαίσιο των οποίων προωθείται η ενεργός συμμετοχή και η ανταλλαγή εμπειριών. Μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα είναι δυνατόν να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των πρακτικών, αντιλήψεων και στάσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

(Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016). Σύγχρονες προσεγγίσεις υποστηρίζουν τη συνεργατική διερευνητική προσέγγιση στο mentoring όπου μέντορας και καθοδηγούμενος συμμετέχουν στην από κοινού διερεύνηση των ζητημάτων και ωθούνται σε από κοινού παρατήρηση και έρευνα δράσης μετασχηματίζοντας τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε συνεργατικές κοινότητες μάθησης (Huizing, 2012, Manesi & Betsi, 2013, Van Ginkel et al., 2015).

Σκοπός της μελέτης είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων νεοδιόριστων νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή του mentoring μεταξύ ομότιμων σε προγράμματα ένταξης και επαγγελματικής ανάπτυξης νεοδιοριζόμενων νηπιαγωγών. Η μελέτη διερευνά το mentoring μεταξύ ομότιμων σύμφωνα με το πρότυπο του Paulo Freire (1974), ο οποίος προτάσσει τη συνεργατική διάσταση με απουσία ιεραρχικών θέσεων εξουσίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Απώτερος σκοπός είναι η διαμόρφωση πρότασης για την επαγγελματική υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων νηπιαγωγών και τη βελτίωση της ικανοποίησής τους από το επάγγελμά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων νηπιαγωγών για τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων;
2. Ποιες γνωστικές, ψυχολογικές και επαγγελματικές ανάγκες τους θεωρούν οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί ότι μπορεί να καλύψει το mentoring μεταξύ ομότιμων;
3. Ποια εμπόδια καταστασιακά, προδιαθετικά, θεσμικά αντιλαμβάνονται οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί ότι υπάρχουν ή/και μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του mentoring μεταξύ ομότιμων;
4. Ποιες είναι οι προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με το προφίλ του μέντορα, τα χαρακτηριστικά, τη δομή και τη διάρκεια του mentoring μεταξύ ομότιμων;
5. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων νηπιαγωγών σχετικά με την πιθανή αξιολόγηση του έργου τους μέσω των προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων;

3. Μεθοδολογία

3.1. Μέθοδος – Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μελέτη ακολουθεί τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση προκειμένου να συνδυάσει τα οφέλη της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθοδολογίας. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν αξιοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης με τη χρήση ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων (Creswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο της μελέτης βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Fleming et al. (2013), για το οποίο ζητήθηκε η σχετική άδεια χρήσης με δυνατότητα τροποποιήσεων. Ορισμένες προσθήκες και τροποποιήσεις ερωτήσεων έγιναν με βάση το ερωτηματολόγιο των Heeneman και De Grave (2019). Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 8 υποενότητες με ερωτήσεις κλειστού

τύπου κλίμακας Likert με 5 πιθανές απαντήσεις (Πάρα πολύ-Πολύ-Αρκετά-Λίγο-Καθόλου), οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας ελέγχθηκε με τον συντελεστή Cronbach' s Alpha και διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις πληροί το όριο αποδοχής [Cronbach' s Alpha: 0,936]. Το πρωτόκολλο της ημιδομημένης συνέντευξης περιλαμβάνει ερωτήματα που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, με χρήση επαγωγικών τεχνικών κωδικοποίησης των απαντήσεων των συνεντευξιζομένων για την παραγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Creswell, 2011).

3.2. Δείγμα

Η δειγματοληψία έγινε χωρίς πιθανότητα, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα και την προθυμία συμμετοχής στην έρευνα από μέλη του πληθυσμού-στόχου που διέθεταν τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, η δειγματοληψία ακολούθησε την τεχνική της χιονοστιβάδας. Στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου συμμετείχαν 138 νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί, εκ των οποίων οι 132 ήταν γυναίκες και οι 6 άνδρες (95,7% και 4,3% αντιστοίχως), ενώ στη διαδικασία των συνεντεύξεων συμμετείχαν 6 γυναίκες νηπιαγωγοί. Όλα τα μέλη του δείγματος είναι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία του νομού Αττικής με διδακτική εμπειρία από 0-5 έτη καθώς διερευνώνται οι αντιλήψεις μόνο των νεοδιόριστων νηπιαγωγών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 20 έως 25 ετών (37,7%) και το μορφωτικό επίπεδο δεν παρουσιάζει σημαντική ποσοστιαία διαφορά ανάμεσα σε βασικό πτυχίο και μεταπτυχιακό δίπλωμα (μ.ο. μορφωτικού επιπέδου=1,50 και τ.α.=,502). Το 64,5% του δείγματος εργάζεται σε δημόσια νηπιαγωγεία, ενώ το 35,5% σε ιδιωτικά (μ.ο.= 1,36 και τ.α.=,480) με την πλειονότητα να είναι αναπληρωτές/τριες (64,5%) (μ.ο.= 1,64 και τ.α.=,480) με απασχόληση στο πρωινό τμήμα (57,2%), στο ολοήμερο τμήμα (23,2%) στην παράλληλη στήριξη (12,3%) και στο Τμήμα Ένταξης (7,2%).

3.3. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ Δεκεμβρίου και Απριλίου του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023 αφού προηγήθηκε πιλοτικός έλεγχος ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας και των ερευνητικών εργαλείων. Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου έγινε με το πρόγραμμα Google Forms και η επεξεργασία των δεδομένων με την εφαρμογή Google Drive. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων που προήλθαν από το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Webex.

4. Αποτελέσματα

4.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Τα σημαντικότερα ευρήματα, όπως προέκυψαν από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου έχουν ως εξής:

Ως προς τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο mentoring μεταξύ ομότιμων στο νηπιαγωγείο θα τους βοηθήσει πάρα πολύ να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους (50%). Συνδυαστικά, απάντησαν αρνητικά (65,9%) σχετικά με τη μη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων. Η πλειονότητα διατηρεί ουδέτερη προς θετική στάση για τη συμβολή του mentoring μεταξύ ομότιμων στην αποτροπή της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (βλ. Πίνακα 1. Αντιλήψεις νεοδιόριστων νηπιαγωγών για τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων).

Πίνακας 1: Αντιλήψεις νεοδιόριστων νηπιαγωγών για τη χρησιμότητα του mentoring μεταξύ ομότιμων

Το Mentoring μεταξύ ομότιμων:	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Βοηθά στην αντιμετώπιση επαγγελματικών δυσκολιών	69	50	30	21,7	24	17,4	11	8	4	2,9	4,08	1,121
Δεν είναι χρήσιμο/ μπορώ να ανταπεξέλθω μόνος/η στις επαγγελματικές απαιτήσεις	9	6,5	6	4,3	2	1,4	30	21,7	91	65,9	1,64	1,146
Αποτρέπει την επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού	46	33,3	24	17,4	37	26,8	19	13,8	12	8,7	3,53	1,314

Αναφορικά με το προφίλ του ομότιμου μέντορα οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί έχουν την αντίληψη πως πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο/μοντέλο για την εκμάθηση νέων διδακτικών πρακτικών (60,1%), να τους παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδακτική

τους πρακτική (51,4%), να τους παρέχει ψυχολογική υποστήριξη κατά την ένταξή τους στο νέο εργασιακό περιβάλλον (49,3%), να τους υποστηρίζει στην κοινωνικοποίησή τους μέσω τη ενσωμάτωσής τους σε δίκτυο συναδέλφων (49,3%) και να τους παρέχει συμβουλευτική καθοδήγηση στη συνεργασία τους με τους γονείς (49,3%) (βλ. Πίνακα 2. Σημαντικότητα του ομότιμου μέντορα για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς).

Πίνακας 2: Σημαντικότητα του ομότιμου μέντορα για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς

<i>Πόσο σημαντικό είναι ένας ομότιμος μέντορας:</i>	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
<i>να παρέχει καθοδήγηση για την οργάνωση διδασκαλίας</i>	65	47,1	35	25,4	23	16,7	9	6,5	6	4,3	4,04	1,139
<i>να παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδακτική πρακτική</i>	71	51,4	28	20,3	27	19,6	9	6,5	3	2,2	4,12	1,077
<i>να λειτουργεί ως πρότυπο/μοντέλο για εκμάθηση νέων διδακτικών πρακτικών</i>	83	60,1	20	14,5	18	13,0	11	8,0	4	2,9	4,23	1,135
<i>να παρέχει ψυχολογική υποστήριξη στην προσαρμογή στο νέο εργασιακό περιβάλλον</i>	68	49,3	30	21,7	26	18,8	9	6,5	4	2,9	4,09	1,101
<i>να υποστηρίζει την κοινωνικοποίηση στο νηπιαγωγείο/δημιουργία δικτύου συναδέλφων</i>	68	49,3	18	13,0	34	24,6	13	9,4	5	3,6	3,95	1,204
<i>να βοηθά στη διαχείριση της συνεργασίας με τους γονείς</i>	68	49,3	21	15,2	36	26,1	9	6,5	4	2,9	4,01	1,133

Οι πρακτικές που πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα mentoring μεταξύ ομότιμων είναι η παρακολούθηση της διδακτικής πρακτικής του μέντορα από τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς (59,4%), οι υποστηρικτικές συναντήσεις μέντορα-καθοδηγούμενου για την οργάνωση του μαθήματος (63,8%) και την ψυχολογική τους ενίσχυση (49,3%) και η παροχή επαγγελματικής συμβουλευτικής από τον μέντορα (35,5%). Η οργάνωση ομαδικών συναντήσεων με τον μέντορα και άλλους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς του ίδιου ή/και άλλων νηπιαγωγείων, ικανοποιεί την πλειονότητα του δείγματος (54,3%), όπως και η

δημιουργία ενός συνεργατικού δικτύου νεοδιόριστων νηπιαγωγών (47,8%) στο πλαίσιο του mentoring μεταξύ ομότιμων (βλ. Πίνακα 3. Πρακτικές mentoring που ταιριάζουν στους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς).

Πίνακας 3: Πρακτικές mentoring που ταιριάζουν στους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς

Πόσο σημαντικές είναι οι πρακτικές mentoring:	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Παρατήρηση διδακτικής πρακτικής μέντορα	82	59,4	22	15,9	14	10,1	14	10,1	6	4,3	4,16	1,216
Ψυχολογική ενίσχυση	68	49,3	33	23,9	20	14,5	11	8,0	6	4,3	4,06	1,164
Υποστήριξη στην οργάνωση μαθήματος	88	63,8	13	9,4	20	14,5	11	8,0	6	4,3	4,20	1,209
Οργάνωση ομαδικών συναντήσεων με μέντορα και άλλους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς ίδιου ή/και άλλου νηπιαγωγείου	75	54,3	19	13,8	30	21,7	8	5,8	6	4,3	4,08	1,178
Δημιουργία συνεργατικού δικτύου/διασύνδεση νεοδιόριστων νηπιαγωγών διαφορετικών νηπιαγωγείων	66	47,8	21	15,2	36	26,1	8	5,8	7	5,1	3,95	1,198

Σε επίπεδο διάρθρωσης ενός προγράμματος mentoring μεταξύ ομότιμων οι περισσότεροι νηπιαγωγοί υποστήριξαν την αναγκαιότητά του μόνο κατά τον πρώτο χρόνο μετά τον διορισμό (30,4%). Η ευελιξία στη συνδιαμόρφωση του προγράμματος με συνεργασία μέντορα και καθοδηγούμενου επιλέχθηκε από το 60,9% των συμμετεχόντων και ο συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεων ικανοποιεί το 61,6%. Το πρόγραμμα mentoring μεταξύ ομότιμων πρέπει να διεξάγεται εντός του διδακτικού ωραρίου (47,8%), ενώ η υποχρεωτικότητα συμμετοχής των νεοδιόριστων κρίνεται αναγκαία από το 42% των ερωτηθέντων (βλ. Πίνακα 4, Διάρθρωση προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς)

Πίνακας 4: Διάρθρωση προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς

<i>Πόσο σημαντικά είναι τα παρακάτω για το mentoring μεταξύ ομότιμων:</i>	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
<i>Διάρκεια τον πρώτο χρόνο εργασίας</i>	42	30,4	23	16,7	41	29,7	21	15,2	11	8,0	3,46	1,285
<i>Ευέλικτη δομή/ δυνατότητα προσαρμογής προγράμματος με συνεργασία μέντορα-καθοδηγούμενου</i>	84	60,9	21	15,2	26	18,8	3	2,2	4	2,9	4,29	1,034
<i>Συνδυασμός δια ζώσης-εξ αποστάσεως συναντήσεων</i>	85	61,6	19	13,8	15	10,9	8	5,8	11	8,0	4,15	1,289
<i>Υποχρεωτικό για νεοδιόριστους νηπιαγωγούς</i>	58	42,0	15	10,9	29	21,0	11	8,0	25	18,1	3,51	1,534
<i>Εντός διδακτικού ωραρίου</i>	66	47,8	23	16,7	31	22,5	9	6,5	9	6,5	3,93	1,248

Σχετικά με τα εμπόδια τα οποία αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των νεοδιόριστων νηπιαγωγών στο mentoring μεταξύ ομότιμων, ως σημαντικότερο εμπόδιο αναδεικνύεται η περίπτωση του ανεπιτυχούς ταιριάσματος μέντορα-καθοδηγούμενου (56,5%). Άλλες πηγές εμποδίων είναι το άγχος από τις πολλές αρμοδιότητες που έχουν οι συμμετέχοντες ως νηπιαγωγοί (39,9%) και η αποθαρρυντική στάση του/της προϊσταμένου/ης του νηπιαγωγείου αναφορικά με την εφαρμογή του προγράμματος mentoring (39,1%) (βλ. Πίνακα 5. Τα εμπόδια στη συμμετοχή σε προγράμματα mentoring)

Πίνακας 5: Τα εμπόδια στη συμμετοχή σε προγράμματα mentoring

<i>Πόσο επηρεάζουν τη συμμετοχή στα προγράμματα mentoring τα παρακάτω:</i>	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
<i>Ανεπιτυχές ταίριασμα μέντορα-καθοδηγούμενου</i>	78	56,5	32	23,2	17	12,3	11	8,0	-	-	4,28	,967
<i>Αποθαρρυντική στάση προϊσταμένου νηπιαγωγείου για πρόγραμμα mentoring</i>	54	39,1	17	12,3	39	28,3	16	11,6	12	8,7	3,62	1,336
<i>Άγχος από πολλαπλές επαγγελματικές αρμοδιότητες</i>	55	39,9	28	20,3	33	23,9	16	11,6	6	4,3	3,80	1,209

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο μέντορας θα πρέπει να έχει υψηλό επίπεδο διδακτικής εμπειρίας (69,6%) και κατάρτισης στην καθοδήγηση (63,8%) καθώς και ψυχολογικών (39,9%) και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (60,9%). Η φιλική διάθεση (54,3%), η ηλικιακή εγγύτητα (53,6%) και η ισοτιμία στη σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου (50%) αποτελούν χαρακτηριστικά του μέντορα τα οποία εκτιμώνται (βλ. Πίνακα 6. Τα χαρακτηριστικά του μέντορα των νεοδιόριστων νηπιαγωγών).

Πίνακας 6: Τα χαρακτηριστικά του μέντορα των νεοδιόριστων νηπιαγωγών

Πόσο σημαντικό είναι ο μέντορας να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Επίσημη κατάρτιση στο mentoring	88	63,8	31	22,5	14	10,1	3	2,2	2	1,4	4,45	,872
Γνώσεις στην ψυχολογία	55	39,9	44	31,9	32	23,2	7	5,1	-	-	4,07	,914
Ικανότητα επικοινωνίας/συνεργασίας	84	60,9	39	28,3	14	10,1	1	,7	-	-	4,49	,707
Διδακτική εμπειρία	96	69,6	31	22,5	10	7,2	1	,7	-	-	4,61	,656
Ηλικιακά κοντά στην ηλικία καθοδηγούμενου	74	53,6	20	14,5	22	15,9	16	11,6	6	4,3	4,01	1,250
Θέση ιεραρχικά ίση με καθοδηγούμενου	69	50,0	17	12,3	26	18,8	19	13,8	7	5,1	3,88	1,308
Φιλική διάθεση	75	54,3	42	30,4	13	9,4	3	2,2	5	3,6	4,30	,985

Αναφορικά με την αξιολόγησή τους μέσω των προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δήλωσαν σημαντικό να αξιολογούνται τα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων για την επίτευξη των στόχων τους (40,6%), ωστόσο δεν συμφωνούν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου από τον μέντορα. Αθροίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (23,9% και 20,3% = 44,2%) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε έναν μέντορα αξιολογητή. Εναλλακτικά, έχουν την αντίληψη πως η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα μέσω των προγραμμάτων mentoring μεταξύ ομότιμων θα πρέπει να στοχεύει στην ανατροφοδότηση των διδακτικών τους πρακτικών (64,5%) και στην αυτοαξιολόγηση του έργου των νεοδιόριστων νηπιαγωγών (39,1%) (βλ. Πίνακα 7. Αντιλήψεις νεοδιόριστων νηπιαγωγών για την αξιολόγηση στα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων).

Πίνακας 7: Αντιλήψεις νεοδιόριστων νηπιαγωγών για την αξιολόγηση στα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων

<i>Πόσο σημαντικό είναι τα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων να:</i>	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
<i>αξιολογούνται για την επίτευξη των στόχων</i>	56	40,6	38	27,5	26	18,8	12	8,7	6	4,3	3,91	1,156
<i>παρέχουν δυνατότητα αυτοαξιολόγησης</i>	54	39,1	45	32,6	25	18,1	10	7,2	4	2,9	3,98	1,063
<i>παρέχουν αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον μέντορα</i>	13	9,4	17	12,3	47	34,1	33	23,9	28	20,3	2,67	1,204
<i>χρησιμοποιούνται ως ανατροφοδότηση/ βελτίωση του εκπαιδευτικού</i>	89	64,5	29	21,0	9	6,5	7	5,1	4	2,9	4,39	1,014

Τέλος, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με τη θεσμοθετημένη εισαγωγή των προγραμμάτων mentoring στο Νηπιαγωγείο εκφράζοντας αμφισβήτηση σχετικά με τη δυνατότητα των αρμόδιων φορέων να οργανώσουν σωστά τα προγράμματα αυτά (36,2%) και φόβο απέναντι στο ενδεχόμενο τα προγράμματα αυτά να συνδεθούν με την αξιολόγησή τους (37%) (βλ. Πίνακα 8. Λόγοι επιφυλακτικότητας νεοδιόριστων νηπιαγωγών για την εισαγωγή του mentoring μεταξύ ομότιμων Νηπιαγωγείο).

Πίνακας 8: Λόγοι επιφυλακτικότητας νεοδιοριστων νηπιαγωγών για την εισαγωγή του mentoring μεταξύ ομότιμων Νηπιαγωγείο

Λόγοι επιφυλακτικότητας απέναντι στο mentoring μεταξύ ομότιμων:	Πάρα Πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
γιατί μπορεί να συνδεθεί με την αξιολόγησή σας	30	21,7	17	12,3	51	37,0	25	18,1	15	10,9	3,16	1,263
γιατί οι αρμόδιοι φορείς δεν θα το οργανώσουν σωστά	39	28,3	22	15,9	50	36,2	17	12,3	10	7,2	3,46	1,227

4.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Οι συνεντευξιαζόμενοι συμφώνησαν στην πλειονότητά τους πως το mentoring μεταξύ ομότιμων είναι χρήσιμο για τη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ συναδέλφων στο Νηπιαγωγείο, καθώς προωθεί τη συναδελφική αλληλεγγύη. Αναγνώρισαν ότι χρειάζονται καθοδήγηση σε γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της εργασίας τους.

Σ4: Ναι, το θεωρώ και αναγκαίο και σημαντικό (το mentoring μεταξύ ομότιμων), όχι μόνο στην αρχή που είναι ωραίο να έχεις μια υποδοχή όμορφη και υποστηρικτική στο σχολείο που θα τοποθετηθείς, αλλά και για τη μετέπειτα εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού.

Οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι η ηλικιακή εγγύτητα και η ισοτιμία στη σχέση τους με τον μέντορα οδηγούν στην καλύτερη συναισθηματική σύνδεση, άνεση και εμπιστοσύνη στη σχέση τους. Υπογράμμισαν πως ένας ομότιμος μέντορας γνωρίζει τα άγχη τους, έχει βιώσει παρόμοιες καταστάσεις και μπορεί να καταλάβει καλύτερα τα προβλήματά τους. Αντιθέτως, θεωρούν ότι ένας μεγαλύτερος στην ηλικία μέντορας δεν έχει περάσει από τις ίδιες εργασιακές συνθήκες με αυτούς και είναι δυσκολότερο να συνδεθεί μαζί τους συναισθηματικά.

Σ3: Σίγουρα ένας μέντορας που είναι πιο κοντά στη δική μου ηλικία... νομίζω ότι θα μπορέσει να ταιριάζει πιο γρήγορα μαζί μου, να με καταλάβει πιο εύκολα από ό,τι ένας πολύ μεγάλος σε ηλικία που ήταν νεοδιοριστος παλιότερα υπό άλλες συνθήκες.

Οι συμμετέχοντες δεν ανέφεραν ανυπέβλητα εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα mentoring μεταξύ ομότιμων εφόσον υπάρξει ευελιξία στην παρακολούθησή του. Αποτυπώθηκε ωστόσο από τους συμμετέχοντες ο φόβος μήπως υπεισέλθουν στη

διαδικασία αυτή πολιτικές σκοπιμότητες, όπως η χρήση του mentoring μεταξύ ομότιμων για τον έλεγχο του διδακτικού τους έργου, ή ακόμα μήπως ο θεσμός εφαρμοστεί μόνο επιφανειακά. Στο άκουσμα της φράσης αξιολόγηση μέσω mentoring, άλλοι από τους συμμετέχοντες ήταν σκεπτικοί, άλλοι σκέφτονταν τις πολιτικές σκοπιμότητες ενώ η πλειονότητα εξέφρασε δυσπιστία σχετικά με την ορθή λειτουργία του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα. Ακόμα και όσοι δήλωσαν υπέρ της αξιολόγησης μέσω mentoring μεταξύ ομότιμων, παραδέχτηκαν πως θα επηρέαζε τη σχέση τους με τον μέντορα και εξέφρασαν δυσπιστία σχετικά με την αντικειμενικότητά του.

Σ1: ...θα πρέπει να υπάρχει μια χρυσή τομή στην αξιολόγηση στο mentoring, να είναι μια αξιολόγηση που να ταιριάζει στο mentoring.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ός προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους έχουν θετική αντίληψη για τη χρησιμότητα που θα έχει το mentoring μεταξύ ομότιμων στην ένταξή τους στον επαγγελματικό στίβο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη και είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Το ίδιο εύρημα υποστηρίζεται και από συναφείς μελέτες (Geeraerts et al., 2015; Καραμπάση & Παπάνης, 2019; Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Ός προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί θεωρούν χρήσιμο τον θεσμό του ομότιμου μέντορα για τη γνωστική και την ψυχολογική τους καθοδήγηση, καθώς θα τους βοηθούσε να διαχειριστούν τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους και τα αισθήματα άγχους και φόβου που μπορεί να βιώνουν. Το mentoring μεταξύ ομότιμων μπορεί να αποτελέσει ένα δίκτυο προστασίας για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και να κατευνάσει τα στρεσογόνα συναισθήματά τους κατά τα πρώτα έτη διδασκαλίας (Womack-Wynne et al., 2011). Ός προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι το ανεπιτυχές ταίριασμα μέντορα-καθοδηγούμενου προτάσσεται ως ο κύριος ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή σε προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων, καθώς η αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης εξαρτάται μεταξύ άλλων και από την καταλληλότητα και τα προσόντα των μεντόρων (Καραμπάση & Παπάνης, 2019). Ένα αγκάθι στην εισαγωγή του mentoring στο νηπιαγωγείο εντοπίζεται και στην έλλειψη εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων προς τους θεσμούς οργάνωσης και υλοποίησής του στην Ελλάδα. Ός προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί έθεσαν ως προαπαιτούμενο την κοντινή ηλικία και την ισότιμη ιεραρχική θέση μέντορα-καθοδηγούμενου, όπως διαπιστώνεται και σε συναφείς μελέτες (Dan & Simon, 2016; Nguyen, 2013). Το εύρημα αυτό ενισχύει τα επιχειρήματα υπέρ της καταλληλότητας του mentoring μεταξύ ομότιμων για τους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς. Μια πρακτική που προτιμήθηκε από τους περισσότερους νηπιαγωγούς είναι η από κοινού διοργάνωση συνεργατικών δράσεων με νεοδιόριστους νηπιαγωγούς του ίδιου ή/και άλλων νηπιαγωγείων και η δημιουργία δικτύων νεοδιόριστων νηπιαγωγών. Η κοινωνική διάσταση του mentoring μεταξύ ομότιμων αποτελεί αξιοσημείωτη παράμετρο, καθώς συμβάλλει στη μείωση του αισθήματος της απομόνωσης και της μοναξιάς

που μπορεί να βιώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (Kutsyuruba et al., 2019, Manesi & Betsi, 2013). Η ευελιξία στο mentoring με την εξατομίκευση του προγράμματος βάσει των αναγκών του καθοδηγούμενου και η συνδιαμόρφωση του προγράμματος από κοινού από τον μέντορα και τον καθοδηγούμενο υποστηρίζεται από τους νηπιαγωγούς του δείγματος.

Ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, η σύνδεση της αξιολόγησης με τα προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων φάνηκε να προκαλεί φόβο και επιφυλακτικότητα στους συμμετέχοντες στην έρευνα, με το μεγαλύτερο ποσοστό των νεοδιόριστων νηπιαγωγών να επιθυμεί εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και η ανατροφοδότηση της διδακτικής πρακτικής. Γενικά, η αντίληψη που εκφράστηκε από τα ποσοτικά δεδομένα της μελέτης είναι ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να αξιολογούνται από τον μέντορα, ή/και από κάποιον φορέα, όπως Υπουργείο Παιδείας κτλ. Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση στο πλαίσιο του mentoring μεταξύ ομότιμων θα πρέπει να είναι αποσυνδεδεμένη από μια αξιολόγηση βαθμολογική και ελεγκτική, όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλες μελέτες (Καμου, 2017, Σαπουντζάκης, 2018).

5.1. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την κοινωνική διάσταση του mentoring μεταξύ ομότιμων ως σημαντική παράμετρο για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο Νηπιαγωγείο. Τα δίκτυα των ομότιμων τα οποία βασίζονται στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με εστίαση στη δια βίου μάθηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συνιστούν πρακτική του mentoring που υποστηρίχθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Άλλωστε το Νηπιαγωγείο προσφέρεται για την εφαρμογή συνεργατικών δράσεων περισσότερο από κάθε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης λόγω της ολιστικής φιλοσοφίας του και της απουσίας εξειδίκευσης των νηπιαγωγών σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Womack-Wynne et al., 2011). Η παρούσα έρευνα, συνηγορεί υπέρ της παροχής κινήτρων στους νηπιαγωγούς για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα mentoring μεταξύ ομότιμων, είτε ως καθοδηγούμενοι, είτε ως ομότιμοι μέντορες. Επιπλέον θα ήταν χρήσιμο να ενσωματωθούν στη σχολική κοινότητα νέες πρακτικές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες αντλούν στοιχεία από τη φιλοσοφία του mentoring μεταξύ ομότιμων, όπως ο κριτικός φίλος (*critical friend*) (Manesi & Betsi, 2013). Η Προϊσταμένη και ο Σύλλογος Διδασκόντων του Νηπιαγωγείου μπορούν να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά του mentoring μεταξύ ομότιμων ώστε να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή τους σε έναν «οργανισμό που μαθαίνει» (Ζέρβα, 2021). Τα πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα θέτουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής αλλαγής την υιοθέτηση προγραμμάτων για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στο πλαίσιο του οποίου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το mentoring μεταξύ ομότιμων (Koutouvela et al., 2022). Η συνέχιση της παιδαγωγικής έρευνας στο πεδίο της υποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσω του mentoring μεταξύ ομότιμων φαίνεται πως βοηθά στην ποιοτική διατήρησή τους στο επάγγελμα και αναβαθμίζει παράλληλα την παρεχόμενη εκπαίδευση.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας και ως εκ τούτου τα ευρήματα δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό των νεοδιόριστων νηπιαγωγών. Ομοίως, για τη διαδικασία των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε μικρός αριθμός νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, δείγμα το οποίο αντλήθηκε από τον κύκλο των προσωπικών γνωριμιών. Η αναλογία ανδρών-γυναικών της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτική της αναλογίας των δύο φύλων στον πληθυσμό των νηπιαγωγών. Τέλος, το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε με σύνθεση δύο ξενόγλωσσων ερωτηματολογίων, καθώς δεν βρέθηκε κάποιο δόκιμο ερευνητικό εργαλείο το οποίο θα εξυπηρετούσε πλήρως τις ανάγκες της έρευνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαλάση, Δ. (2015) *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής–Mentoring*. ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/09/odhgos_mentoringtelikos.pdf
- Creswell, J. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Έλλην.
- Dan, A. & Simon, E. (2016) Teach me how to be a kindergarten teacher: Expectations of kindergarten student teachers from their mentor kindergarten teachers. *Creative Education*, 7(10), 1375-1381. doi: 10.4236/ce.2016.710142
- Ευταξία, Κ. Χ. & Βαλαδίδου, Α. (2017) Τα οφέλη των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα peer e-mentoring με στόχο την διδασκαλία αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Ο σχεδιασμός της μάθησης*. Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (τομ. 4, μέρος Α', σσ. 106-173). 23-26 Νοεμβρίου. Αθήνα.
<https://doi.org/10.12681/icodl.929>
- Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z. & Rubio, D. M. (2013) The mentoring competency assessment: Validation of new instrument to evaluate the skills of research mentors. *Academic Medicine*, 88(7), 1002-1008. doi: 10.1097/ACM.0b013e318295e298
- Freire, P. (1974) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Ράππα.
- Ζέρβα, Γ. Δ. (2021) *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών. Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. Bookstars – Γιωγγαράς.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015) Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. doi: 10.1080/02619768.2014.983068

- Heeneman, S. & De Grave, W. (2019) Development and initial validation of a dual-purpose questionnaire capturing mentors' and mentees' perceptions and expectations of the mentoring process. *BMC Medical Education*, 19(1), 1-13. doi:10.1186/s12909-019-1574-2
- Huizing, R.L. (2012) Mentoring to get her: a literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27-55. doi:10.1080/13611267.2012.645599
- Kamou, C. (2017) School self-evaluation. The case of Greece examined through the views of preschool education teachers. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 1(1), 9-17. doi: 10.5281/zenodo.3598014
- Καραμπάση, Ε. & Παπάνης, Ε. Π. (2019) Ο θεσμός του μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Παπάνης & Γ. Μ. Κορρές (Επιμ.), *Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας: Θεωρία και Πρακτικές. Τόμος Πρακτικών στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας του Πανεπιστημίου Αιγαίου* (σσ. 89-101). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. https://geography.aegean.gr/files/labs/Σύγχρονες%20Έρευνες%20Παιδοψυχολογίας_Βιβλίο.pdf
- Κουγιουμπζής, Γ. (2018) *Mentoring εκπαιδευτικών και διαστάσεις εφαρμοσμένης σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής*. Γρηγόρης.
- Koutouvela, C. Babalis, T. & Lazarakou, E. (2022) Management of Educational and Human Resource Development in Education: Contemporary Trends Based on Definitions of Pedagogical Terms. INTED 2022 Proceedings. *6th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 7111-7118). Online Conference. doi: 10.21125/inted.2022.1807
- Kutsyruba, B., Godden, L. & Bosica, J. (2019) The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285-309. doi: 10.1108/IJMCE-02-2019-0035
- Manesi, S. & Betsi, S. (2013) Collaborative action research projects: the role of communities of practice and mentoring in enhancing teachers' continuing professional development. *Action Researcher in Education*, 4, 109-121. https://www.researchgate.net/publication/256546932_Collaborative_Action_Research_Projects_the_role_of_Communities_of_Practice_and_Mentoring_in_enhancing_teachers'_Continuing_Professional_Development
- Nguyen, H. T. (2013) Peer Mentoring: A Way Forward for Supporting Preservice EFL Teachers Psychosocially During the Practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 31-44. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.3>
- Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017) Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού

- Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.13782>
- Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016) *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Τόπος.
- Ramalho, J. (2014) Mentoring in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 46(4), 177-181. doi: 10.1108/ict-11-2013-0078
- Σαπουντζάκης, Κ. (2018) Ο ρόλος του μέντορα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο Ι. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο (τ. Δ', σσ. 168-176). Αθήνα. <https://ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou/>
- Stoller, A. (2021) *Traditional and critical mentoring*. *Radical Teacher*, 119, 52-60. <https://doi.org/10.5195/rt.2021.765>
- Τσαλαγιώργου, Ε. Ι. & Αυγητίδου, Σ. (2017) Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273. <https://doi.org/10.12681/hjre.14764>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2019) Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208-223. doi: 10.1111/nyas.14296
- Van Ginkel, G., Oolbakkink, H., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2015) Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218. doi:10.1080/13540602.2015.1055438
- Vygotsky, L. S. (1997) *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου). Gutenberg.
- Womack-Wynne, C., Dees, E., Leech, D., La Plant, J., Brockmeier, L. & Gibson, N. (2011) Teacher's perceptions of the first-year experience and mentoring. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ974328.pdf>
- Νόμος: 4823/2021: Άρθρο 93: Παιδαγωγικός σύμβουλος μέντορας στη σχολική μονάδα: Αναβάθμιση και η Αξιολόγηση του «Νέου Σχολείου». - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021