



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Διπλωματική εργασία

**Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος e-mentoring για
εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Χριστίνα Σπανορρήγα

Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Τζιμογιάννης

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Επιβλέπων Καθηγητής)

Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία υπήρξε μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα διερεύνηση στο αναδυόμενο πεδίο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, που συνιστά έναν σημαντικό και καινοτόμο παράγοντα στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αθανάσιο Τζιμογιάννη για την εμπιστοσύνη του στη διαπραγμάτευση του θέματος και για την πολύτιμη συμβολή του στην υλοποίηση της έρευνας. Η καθοδήγηση, η υποστήριξη και οι συμβουλές που μου παρείχε σε όλο το χρονικό διάστημα της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας συντέλεσαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Επιπλέον, ευχαριστώ ιδιαίτερα τον διδάκτορα Παναγιώτη Τσιωτάκη για την αμέριστη τεχνική και πρακτική υποστήριξη, τις εύστοχες υποδείξεις και τη συνεισφορά του στο όλο εγχείρημα.

Οφείλω, ακόμα, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη δράση που μελέτησε η διατριβή.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου για την ενθάρρυνση, την αμέριστη συμπαράσταση και την κατανόηση που επέδειξε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Περίληψη

Η ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring) αποτελεί ένα νέο, δυναμικό πεδίο έρευνας και μελέτης, εφαρμοσμένο στην εκπαιδευτική πράξη τις τελευταίες δεκαετίες και παρέχει δυνατότητες υποστήριξης και συμβουλευτικής από απόσταση σε δυσκολίες και ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί. Η αναγνώριση της συμβολής της διαδικτυακής τεχνολογίας στην υποστήριξη της μάθησης και της εκπαίδευσης από απόσταση, συντέλεσε στον εμπλουτισμό της παραδοσιακής μορφής/διά ζώσης καθοδήγησης με νέα τεχνολογικά εργαλεία και την καθιστά μια εναλλακτική βιώσιμη και επωφελή λύση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, στην οποία απαιτείται άμεση μεταφορά της πληροφορίας, της τεχνογνωσίας και της εμπειρογνωμοσύνης σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Εμπλεκόμενοι σε ένα πλαίσιο συλλογικής κοινοτικής ηλεκτρονικής καθοδήγησης, καθοδηγούμενοι και μέντορες συζητούν, διαμοιράζονται και κρίνουν πόρους, πρακτικές και εμπειρίες, μέσα από κανάλια ασύγχρονης επικοινωνίας που αίρουν χωροχρονικούς περιορισμούς και δημιουργούν ένα ανοικτό, ευέλικτο, υποστηρικτικό και στοχαστικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο διερευνώνται εκείνες οι πτυχές της ηλεκτρονικής καθοδήγησης που οικοδομούν, εξελίσσουν και ολοκληρώνουν αποτελεσματικά την πορεία της και σχετίζονται με τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση των μελών, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ώστε η καθοδήγηση να αποβεί ωφέλιμη και εποικοδομητική στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου.

Η παρούσα εργασία μελετά ένα πρόγραμμα e-mentoring για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ70, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την Ομάδα Ηλεκτρονικής Μάθησης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια έντεκα εβδομάδες και αξιοποίησε τεχνολογίες και μεθόδους ηλεκτρονικής μάθησης από απόσταση. Οκτώ μέντορες με μακρά διδακτική εμπειρία και αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα παρείχαν καθοδήγηση και υποστήριξη σε δεκαοκτώ καθοδηγούμενους δασκάλους με εμπειρία 3 έως 11 ετών. Για την υλοποίηση του προγράμματος επιλέχθηκε η Τεχνολογική Πλατφόρμα Elgg, που ενσωματώνει δυνατότητες επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας και παρουσιάζει χαρακτηριστικά κοινωνικής δικτύωσης. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δυο επίπεδα: α) την περιγραφική ανάλυση των δραστηριοτήτων των μελών στην τεχνολογική πλατφόρμα και β) την ανάλυση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν κρίσιμους παράγοντες σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων e-mentoring αλλά και τη σημασία ενός σωστά δομημένου πλαισίου ηλεκτρονικής καθοδήγησης για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, αποτίμησαν θετικά την

εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ανέφεραν ως σημαντικά οφέλη αφενός οι μέντορες την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους να καθοδηγήσουν κατάλληλα τους καθοδηγούμενούς τους, αφετέρου οι καθοδηγούμενοι την ενίσχυσή τους ως επαγγελματίες στην εκπαιδευτική πρακτική. Επισήμαναν την ανάγκη που βιώνουν για καθοδήγηση και υποστήριξη από εμπειρότερους συναδέλφους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναγνώρισαν τη σημασία που είχε για τη συμμετοχή τους η ελευθερία στη διαχείριση του χρόνου συμμετοχής τους, η συστηματική παρουσία και η διαθεσιμότητα του e-μέντορα, η αίσθηση ανωνυμίας και ιδιωτικότητας που δίνει το ηλεκτρονικό περιβάλλον και η αλληλεπίδραση με άλλους καθοδηγούμενους. Ανέδειξαν, ακόμα, τον ρόλο που χρειάζεται να λαμβάνει ο μέντορας στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και τις δεξιότητες που πρέπει να τον χαρακτηρίζουν για να κριθεί αποτελεσματικός.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας σχετίζεται με α) τη διαμόρφωση ενός πρώτου πλαισίου σχεδιασμού και υλοποίησης προγράμματος e-mentoring και β) την ανάλυση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσα από τις δράσεις και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, η διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση παρόμοιων πρακτικών καθοδήγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που βασίζονται σε σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας. Η μελέτη καταλήγει με τη διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και την αξιοποίηση του μοντέλου στην εκπαιδευτική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονική καθοδήγηση, μέντορας, καθοδηγούμενος, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, ηλεκτρονική μάθηση, κοινότητες μάθησης

Abstract

E-mentoring is a new, dynamic field of research and study applied to teaching practice in the last decades and provides the ability of distant support and mentoring for the difficulties and needs faced by guided teachers. The acknowledgment of the contribution of Internet technologies to the support of distant learning helped enrich traditional guidance – physical presence – with new educational tools thus render it an alternative viable and beneficial solution in the era of globalization, in which immediate transfer of information, know-how and experience to everyone concerned is required.

Involved in a frame of collective, communal e-mentoring, mentors and mentees discuss, share and judge resources, practices and experiences, through channels of asynchronous communication, which negate time-space limitations and create an open, flexible, supportive and contemplative environment. In this frame are explored the aspects of e-mentoring that build, evolve and complete efficiently its course and are related with the activation and participation of its members and the communication and interaction among them. So the guidance becomes beneficial and constructive for the personal and professional development of the guided person.

The present thesis studies an e-mentoring program for primary and secondary education teachers, which was designed and materialized by the Electronic Education Team of the Social and Educational Policy Department of Peloponnese University. The program lasted eleven weeks and utilized technology and methods of e-learning. Eight highly qualified tutors with extensive teaching experience provided guidance and support to eighteen teachers with low teaching experience ranging from three to eleven years. The e-mentoring activities were supported through the Elgg platform which offers enhanced capabilities for communication, interaction, collaboration and social networking. Data analysis was implemented in two levels: a) The descriptive analysis of the activities of the members of the technological platform and b) the analysis of the views and beliefs of the teachers through a semi-structured interview.

The results of the interview revealed both critical factors in designing and implementation e-mentoring programs but also the importance of a correctly structured frame of e-mentoring for the personal and professional development of teachers. In their interviews teachers assessed the experiences gained from their participation in the program, positively as regards their professional development. Mentors mentioned as important benefits the self-esteem and self-confidence they developed, in order to properly guide teachers and the mentees in turn, their professional improvement in teaching.

They stressed their need for guidance and support by more experienced colleagues in the problems they face during the teaching process and recognized how important was for their participation their freedom of time management, the constant presence and availability of the

e-mentor, the feeling of anonymity and privacy the electronic environment offers and the interaction with the other guided teachers. They also mentioned the role the mentor has to play during his e-mentoring and the skills he must possess in order to be considered effective.

This thesis is important, because it depicts a design and implementation framework of e-mentoring and by analyzing the perceptions of teachers through their actions and their experiences it attempts to contribute in the development and betterment of similar mentoring practices. The study finally suggests we make further research in the field of e-mentoring and take advantage of this model in education.

Key words: e-mentoring, mentor, mentee, teachers' professional development, e-learning, learning communities

Περιεχόμενα

Περίληψη	i
Abstract.....	iii
Περιεχόμενα.....	v
Ευρετήριο Πινάκων	vii
Ευρετήριο Σχημάτων	viii
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	1
1.1. Οριοθέτηση του προβλήματος	1
1.2. Σκοπός, σχεδίαση και συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων της έρευνας.....	2
1.3. Σημασία και πρωτοτυπία της εργασίας	3
1.4. Δομή της εργασίας	4
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο.....	7
2.1. Η έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring)	7
2.1.1. Η ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης: μέντορας και καθοδηγούμενος.....	9
2.1.2. Ο θεσμός του Μέντορα στην Ελλάδα	11
2.2. Ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring)	13
2.2.1. Τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης	15
2.2.2. Προκλήσεις και εμπόδια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.....	20
2.2.3. Ο ρόλος των e-mentors στην ηλεκτρονική καθοδήγηση.....	22
2.2.4. Οφέλη για τους e-mentors και τους e-mentees στο e-mentoring	24
2.3. Παιδαγωγικές αρχές σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα καθοδήγησης.....	26
2.3.1. Πλαισιοθετημένη μάθηση, κοινωνική μάθηση και κοινότητες πρακτικής	26
2.3.2. Ηλεκτρονική Μάθηση	29
2.3.3. Ηλεκτρονικές κοινότητες.....	31
2.3.4. Οι αρχές της Διερευνητικής μάθησης στις διαδικασίες e-mentoring	33
2.3.5. Το μοντέλο του “παιδαγωγικού μηχανισμού” στο e-mentoring	34
2.4. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	35
2.5. e-mentoring και νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί.....	40
Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική επισκόπηση	45
3.1. Προσεγγίσεις στον σχεδιασμό ενός προγράμματος e-mentoring.....	45
3.2. Προγράμματα e-mentoring μικτής μορφής.....	52
3.3. Τεχνολογικά περιβάλλοντα και εργαλεία e-mentoring	52
3.4. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	65
Κεφάλαιο 4: Σχεδιασμός της δράσης e-mentoring	67
4.1. Πλαίσιο της δράσης και συμμετέχοντες	67
4.2. Αρχές σχεδιασμού.....	68
4.3. Τεχνολογική πλατφόρμα υλοποίησης του Προγράμματος e-mentoring	71
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας.....	77
5.1. Περιγραφική ανάλυση	77
5.2. Συνεντεύξεις συμμετεχόντων.....	77
5.2.1. Διαδικασία και συμμετέχοντες	77
5.2.2. Διαμόρφωση εργαλείου.....	78
5.2.3. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας	78
5.3. Ανάλυση δεδομένων	79
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα	81
6.1. Περιγραφική Στατιστική	81
6.1.1. Συμμετοχή	81
6.1.2. Ενεργοποίηση.....	82

6.1.3. Αλληλεπίδραση (ομάδες)	84
6.1.4. Θεματολογία συζητήσεων	87
6.2. Αποτελέσματα ανάλυσης συνεντεύξεων	98
6.2.1. Κίνητρο-προσδοκίες από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα e-mentoring.....	98
6.2.2. Σχεδιασμός προγράμματος	99
6.2.3. Υλοποίηση του προγράμματος.....	102
6.2.4. Αντιλήψεις για τον ρόλο του μέντορα - Χαρακτηριστικά μεντορικής σχέσης	111
6.2.5. Αποτίμηση προγράμματος e-mentoring	115
6.2.6. Προτάσεις βελτίωσης	120
6.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων	123
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα	127
7.1. Παράγοντες αποτελεσματικότητας δράσεων e-mentoring	127
7.2. Δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική καθοδήγηση	132
7.3. Χαρακτηριστικά και ρόλοι του e-μέντορα.....	133
7.4. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση στην ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδ/κών	135
7.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	137
7.6. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	138
7.7. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική	139
7.8. Επίλογος.....	140
Βιβλιογραφία	143
Παράρτημα	151
1. Εισαγωγικό σημείωμα αναρτημένο στη Γενική Ομάδα	151
2. Εισαγωγικό σημείωμα αναρτημένο στην Ομάδα Μεντόρων	152
3. Εργαλείο Συνέντευξης για μέλη/μέντορες Προγράμματος e-mentoring.....	153
4. Εργαλείο Συνέντευξης για τα μέλη/καθοδηγούμενους του Προγράμματος e-mentoring.....	154

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring	57
Πίνακας 6.1. Ενέργειες εκπαιδευτικών	81
Πίνακας 6.2. Δραστηριότητες εκπαιδευτικών στο αρχικό στάδιο του προγράμματος	83
Πίνακας 6.3. Θέματα εκπαιδευτικής συζήτησης	88
Πίνακας 6.4. Θέματα γενικής συζήτησης	91
Πίνακας 6.5. Θέματα συζητήσεων από τη συντονιστική ομάδα	96
Πίνακας 6.6. Σύνοψη συμπερασμάτων συνεντεύξεων	124

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 4.1. Το πλαίσιο της δράσης e-mentoring	67
Σχήμα 4.2. Προτεινόμενο μοντέλο διαδικασιών e-mentoring	69
Σχήμα 4.3. Η δομή της δράσης	70
Σχήμα 4.4. Η τεχνολογική πλατφόρμα.....	72
Σχήμα 4.5. Προφίλ μέλους στην τεχνολογική πλατφόρμα.....	73
Σχήμα 4.6. Κεντρική οθόνη δραστηριοτήτων	73
Σχήμα 4.7. Αρχική σελίδα κάθε ομάδας	74
Σχήμα 4.8. Το εργαλείο Συζητήσεις.....	75
Σχήμα 4.9. Το εργαλείο Ιστολόγια	75
Σχήμα 6.1. Συνολική δραστηριότητα των μελών στο e-mentoring.....	82
Σχήμα 6.2. Ανταλλαγή μηνυμάτων	84
Σχήμα 6.3. Η δραστηριότητα των ομάδων	85
Σχήμα 6.4. Group10: Συζήτηση P8-M8 μέσω inbox.....	85
Σχήμα 6.5. Group10: Συζήτηση M8-P8 μέσω inbox.....	85
Σχήμα 6.6. Γενική Ομάδα	86
Σχήμα 6.7. Δραστηριότητα μελών στα ιστολόγια και τις συζητήσεις	87
Σχήμα 6.8. Συζήτηση «Υλικά που παρέχει το σχολείο	89
Σχήμα 6.9. Συζήτηση «Ηχογράφηση πρωτότυπου ραδιοφωνικού μηνύματος»	90
Σχήμα 6.10. Παράδειγμα παρότρυνσης από τους μέντορες	91
Σχήμα 6.11. Παράδειγμα παρότρυνσης από τους μέντορες	92
Σχήμα 6.12. Παράδειγμα παρότρυνσης από τους μέντορες	92
Σχήμα 6.13. Παράδειγμα παρότρυνσης από τους μέντορες	93
Σχήμα 6.14. Μήνυμα μέλους P14	93
Σχήμα 6.15. Σχολιασμός αναρτήσεων.....	94
Σχήμα 6.16. Αλληλεπίδραση στη συζήτηση «Παράλληλη στήριξη ως ΠΕ70»: Group8	94
Σχήμα 6.17. Σχολιασμός αναρτήσεων στο θέμα "Διδασκαλία Γεωγραφίας»: Group8	95
Σχήμα 6.18. Παράθεμα σημειώματος συντονιστών	97
Σχήμα 6.19. Επικοινωνία συντονιστή και e-καθοδηγούμενου στο inbox	97

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1. Οριοθέτηση του προβλήματος

Σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο από την ταχύτατη ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, κάθε τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας βασίζεται σε υψηλά επίπεδα δημιουργίας και ανταλλαγής γνώσεων. Οι διαδικασίες μάθησης και εκπαίδευσης έχουν αλλάξει ριζικά, νέες θεωρίες αναδύονται και πολλές από τις ήδη υπάρχουσες μετασηματίζονται. Οι εφαρμογές του Παγκόσμιου Ιστού επιφέρουν καθοριστικές αλλαγές στον σχεδιασμό και στη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συντελούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας με τη χρήση νέων ψηφιακών πόρων και παρέχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε δίκτυα πληροφορίας και ανθρώπων (Quintana, 2014).

Για τους εκπαιδευτικούς κρίνεται επιβεβλημένη η προσαρμογή στα νέα δεδομένα που μεταλλάσσουν συνεχώς την εκπαιδευτική διαδικασία, με συνέπεια έναν διαρκή αγώνα αυτομόρφωσης, αύξησης προσόντων και ανάπτυξης δεξιοτήτων, που τους επιβαρύνει με επαγγελματικό άγχος και ανησυχίες. Ακόμα περισσότερο, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια πληθώρα προβλημάτων, εξαιτίας των οποίων νιώθουν αδυναμία να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά το έργο τους (McLoughlin et al., 2007). Καταλυτικό ρόλο στην αντιμετώπισή τους διαδραματίζει η πρακτική της καθοδήγησης (mentoring), με σκοπό την προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη των καθοδηγούμενων (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004· Hobson et al., 2009). Πολλές έρευνες αναφέρονται στα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες σε τέτοιες δράσεις, όπως ενισχυμένη μάθηση, αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία και γενικότερα επαγγελματική ανάπτυξη (Allen et al., 2004· Eby & Lockwood, 2005· Castanheira & Castanheira, 2016). Τα τελευταία χρόνια, που οι νέες τεχνολογίες αίρουν χωροχρονικούς περιορισμούς και ανταποκρίνονται ευέλικτα στον περιορισμένο χρόνο του σύγχρονου ανθρώπου, αναδύθηκε μια νέα μορφή καθοδήγησης, βασισμένη σε μεθόδους και εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης, η **ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring)**.

Το e-mentoring υιοθετεί τις κατάλληλες τεχνολογίες, στη σωστή στιγμή, υποστηρίζει ενεργά ένα πρόγραμμα καθοδήγησης που γίνεται ευέλικτο, ενθαρρύνει την ειλικρινή συζήτηση με πρωτοβουλίες και αποτελεσματικότητα και καλλιεργεί τις αναπτυξιακές σχέσεις (Ensher, Heun & Blanchard, 2003· Homitz & Berge, 2008· deJanasz & Godshalk, 2013). Αξιοποιώντας τις υπηρεσίες του Διαδικτύου υιοθετείται, συχνά, σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση στις χώρες του εξωτερικού ως μια καινοτόμα πρακτική καθοδήγησης, με την οποία διαμοιράζεται η γνώση μέσα από σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας, όπως e-mail, video-conferencing, voice mail, chatrooms και άλλα ηλεκτρονικά μέσα (Mueller, 2004· McLoughlin et al., 2009· Rowland, 2012). Η ηλεκτρονική καθοδήγηση υιοθετείται σε σύγχρονα

ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης, που με τη χρήση καινοτόμων τεχνολογικών εργαλείων του Ιστού 2.0 υποστηρίζουν τη διαδραστικότητα, την επικοινωνία, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, καθώς και την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε αυθεντικά μαθησιακά καθήκοντα (Goold, Coldwell & Craig, 2010).

Ζητούμενο της ερευνητικής δραστηριότητας των τελευταίων χρόνων στο πεδίο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης αποτελεί η εξέταση των τεχνολογικών μέσων και των ποιοτικών χαρακτηριστικών που την καθιστούν επωφελή για τις ανάγκες του καθοδηγούμενου και αποτελεσματική στη σχέση με τον μέντορά του (Johnson et al., 2006· Thompson, Jeffries & Topping, 2010· Dorner & Kumar 2016· Fransson, 2016). Διερευνώνται, ακόμα, τα οφέλη που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο ζευγάρι μέντορα και καθοδηγούμενου (DiRenzo et al., 2010· Murphy, 2011· Stein et al., 2013) και η συμβολή της καθοδήγησης, ευρύτερα, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bierema & Hill, 2005· Gutke & Albion, 2008· de Janasz & Godshalk, 2013· Owen, 2015· Baran, 2016). Η βιβλιογραφική επισκόπηση, πιο συγκεκριμένα, ανέδειξε τους ακόλουθους άξονες μελέτης: α) σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων e-mentoring, β) τεχνολογικά περιβάλλοντα και εργαλεία, γ) κριτήρια ανάπτυξης μεντορικής σχέσης και δ) οφέλη στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Με βάση τους άξονες αυτούς και με δεδομένο ότι η έρευνα στην Ελλάδα στο πεδίο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης βρίσκεται στα πρώτα της βήματα, η παρούσα εργασία μελετά ένα πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων e-mentoring, με στόχο την ψυχοκοινωνική και επαγγελματική υποστήριξη των συμμετεχόντων και διερευνά τα οφέλη στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το γενικό πλαίσιο της έρευνας και αναλύεται ο σκοπός της μελέτης, η σημασία και η καινοτομία της. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή της διάρθρωσης της εργασίας.

1.2. Σκοπός, σχεδίαση και συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων της έρευνας

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας δράσης e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να μελετήσει τους μηχανισμούς επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ηλεκτρονικής καθοδήγησης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, ώστε να αποβεί ωφέλιμη και ευεργετική. Αντικείμενο διερεύνησης αποτελούν, ακόμα, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή τους στο πρόγραμμα και η ανάδειξη καλών πρακτικών για την επιτυχία αντίστοιχων δράσεων. Τέλος, μελετώνται τα οφέλη στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Mueller, 2004· Homitz & Berge, 2008· Baran, 2016· Gregg et al., 2016· Alemdag & Erdem, 2017) προκύπτει πως ο σχεδιασμός και τα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης αποτελούν κρίσιμους παράγοντες της επιτυχίας του. Επιπρόσθετα, αναδεικνύονται ερωτήματα σχετικά με την οικοδόμηση της μεντορικής σχέσης από απόσταση και τον τρόπο που ο μέντορας πρέπει να

λειτουργήσει μέσα σε αυτήν, ώστε να αποδώσει τα οφέλη που αναμένονται. Συνεπώς, κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθούν α) οι άξονες σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης, β) η σημασία της καθοδήγησης και οι προσδοκίες από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών που θα καθορίσει τον βαθμό εμπλοκής τους στο πρόγραμμα, γ) ο ρόλος του μέντορα και οι βέλτιστες πρακτικές ηλεκτρονικής καθοδήγησης και δ) η ικανοποίηση και τα οφέλη στην επαγγελματική ανάπτυξη από το e-mentoring.

Για τη μελέτη των ερωτημάτων αυτών σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης σε εκπαιδευτικούς με μικρή διδακτική εμπειρία, καθώς παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση στις αρχές της καριέρας τους. Η ανάλυση της δράσης e-mentoring πραγματοποιήθηκε συνδυάζοντας ποσοτικά δεδομένα (αρχεία καταγραφής της τεχνολογικής πλατφόρμας και όλα τα δρώμενα σε όλα τα υποσυστήματα) και ποιοτικά δεδομένα (συνεντεύξεις μελών).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν διστακτικοί στην ενεργό εμπλοκή τους και στην έκθεση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν και δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες της καθοδήγησης, γεγονός που απέδωσαν στην έλλειψη κουλτούρας, καθοδήγησης και συνεργασίας. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι παράγοντες που φαίνεται να αίρουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης, σχετίζονται με έναν καλό σχεδιασμό δράσης, την επιλογή κατάλληλου τεχνολογικού περιβάλλοντος με φιλικά και ευέλικτα εργαλεία και ένα πλαίσιο στόχων και κατευθύνσεων σαφές σε όλους τους εμπλεκόμενους. Καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση και την εξέλιξη της δράσης έπαιξε η συντονιστική ομάδα.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, ακόμα, πως για την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης είναι απαραίτητη η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, σεβασμού και οικειότητας. Η διαθεσιμότητα του μέντορα, το ενδιαφέρον, η άμεση απόκρισή του στις ανάγκες του καθοδηγούμενου και η συστηματική επικοινωνία μαζί του, όπου καταγράφηκε, οδήγησαν σε αλληλεπίδραση και αποτελεσματική καθοδήγηση. Η έρευνα βρήκε αμοιβαία οφέλη σε μέντορες και καθοδηγούμενους, που σχετίζονται με την προσωπική ικανοποίηση, τη βελτίωση στις πρακτικές καθοδήγησης και την υποστήριξη στις επαγγελματικές τους ανάγκες.

Η παρούσα εργασία κατέληξε σε χρήσιμα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για μελλοντικά προγράμματα μεντορισμού και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών από τους φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη, συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση και αντίληψη της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και της επίδρασης που ασκεί στα μέλη ενός αντίστοιχου προγράμματος.

1.3. Σημασία και πρωτοτυπία της εργασίας

Η συμβολή της διαδικτυακής τεχνολογίας στην ηλεκτρονική καθοδήγηση αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για την υλοποίησή της, παρέχοντας την ευελιξία να συμβεί πέρα από χωροχρονικούς περιορισμούς, εξισώνοντας τις ευκαιρίες για καθοδήγηση ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών οικονομικών ή φυσικών δυνατοτήτων, ηλικιών, επαγγελμάτων ή γεωγραφικών

περιοχών (Single & Muller, 2001· Kasprisin, et al., 2003· Shrestha, et al., 2009). Συνακόλουθα, το μοντέλο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης παρέχει απεριόριστες δυνατότητες για την ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Bierema & Merriam, 2002· Ensher et al., 2003), μειώνοντας το άγχος της απομόνωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και αίροντας τα προβλήματα που εμφανίζει η διά ζώσης καθοδήγηση.

Παραμένει, ωστόσο, ένα ανοικτό πεδίο έρευνας με περιορισμένο αριθμό δημοσιευμένων μελετών (Smith & Isreal, 2010· Rowland, 2012· Wallis, Silvertown & Pepler, 2015). Επιπλέον, τα ερευνητικά πορίσματα για τις διαδικασίες και τις συνέπειες της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκή, καθώς η διεξαγωγή έρευνας στον τομέα είναι δύσκολη και απαιτεί μακρό διάστημα μελέτης (Hobson et al., 2009).

Στην Ελλάδα, η ιδέα του e-mentoring δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί και αποτελεί νέο πεδίο έρευνας. Η παρούσα εργασία αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης των δυνατοτήτων καθοδήγησης από απόσταση σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και πρότεινε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του μοντέλου e-mentoring στο περιβάλλον της ελληνικής εκπαίδευσης, με στόχο την παιδαγωγική υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα ανέδειξαν κρίσιμα στοιχεία σχεδιασμού και υλοποίησης παρόμοιων προγραμμάτων e-mentoring και συνέκλιναν με άλλες έρευνες ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά αναμένεται να συμβάλουν στην υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης από τους φορείς εκπαίδευσης.

1.4. Δομή της εργασίας

Στη συνέχεια περιγράφεται η δομή της εργασίας ανά κεφάλαιο.

Το κεφάλαιο 1 αποτελεί το εισαγωγικό κεφάλαιο που έχει ως στόχο να παρουσιάσει συνοπτικά την εργασία και το πλαίσιο ανάπτυξής της. Αναλύεται, επιπλέον, η σπουδαιότητα της μελέτης και παρουσιάζεται η δομή της διπλωματικής εργασίας.

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας που αφορά στην αποσαφήνιση των εννοιών της καθοδήγησης και του μέντορα, στην ανάπτυξη και τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Ακόμα, παρουσιάζεται η ευρύτερη περιοχή ενδιαφέροντος της ηλεκτρονικής μάθησης και εκπαίδευσης, στην οποία εντάσσεται το e-mentoring, καθώς και οι παιδαγωγικές θεωρίες στις οποίες εδράζεται η έννοια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Τέλος, αναπτύσσεται ο θεωρητικός προβληματισμός σχετικά με τη συμβολή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, που πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη σύγκριση των κυριότερων ερευνών που μελετήθηκαν και αφορούσαν στους βασικούς άξονες στους οποίους αναπτύσσεται στο μοντέλο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται το πλαίσιο της δράσης, που αφορά στις αρχές σχεδιασμού, στους συμμετέχοντες και στην περιγραφή της τεχνολογικής πλατφόρμας υλοποίησης.

Στο κεφάλαιο 5 περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν: α) περιγραφική ανάλυση και β) ανάλυση περιεχομένου των απόψεων των εκπαιδευτικών

Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται διεξοδικά τα αποτελέσματα της μελέτης, όπως προκύπτουν από την περιγραφική ανάλυση, μέσα από τους δείκτες συμμετοχής, ενεργοποίησης και αλληλεπίδρασης των μελών στην τεχνολογική πλατφόρμα. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα ευρήματα της έρευνας, που απορρέουν από την ανάλυση των αντιλήψεων, των στάσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις τους.

Στο κεφάλαιο 6 αναλύονται τα συμπεράσματα της έρευνας, που είναι οργανωμένα ανά ερευνητικό άξονα και συγκρίνονται με τα ευρήματα σχετικών ερευνών. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις περαιτέρω έρευνας και αξιοποίησης του μοντέλου της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο

Ο κόσμος της επικοινωνίας έχει αλλάξει δραματικά. Σε μια κοινωνία που εξελίσσεται με ταχύ ρυθμό, οι τεχνολογικές εξελίξεις και ιδιαίτερα η διαπερατότητα του Διαδικτύου προκαλούν σημαντικές αλλαγές σε πολλούς κλάδους της οικονομίας και της κοινωνίας. Οι εξελίξεις αυτές έχουν εντείνει, επίσης, την πολυπλοκότητα της παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης, στο πλαίσιο της οποίας τα σημερινά εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να λειτουργούν (Hargreaves, 2003). Η κοινωνία της γνώσης χαρακτηρίζεται από τη ρευστή φύση της γνώσης, την έκρηξη νέων μορφών της, καθώς και την ανάγκη να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στο πολύπλοκο, ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον, που δημιουργεί ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις. Οι άνθρωποι πλέον βασίζονται κυρίως στο Διαδίκτυο για την προσωπική και επαγγελματική συνδεσιμότητα και η χρήση της τεχνολογίας για την επικοινωνία αποτελεί, επίσης, μια σημαντική οδό όσον αφορά στην καθοδήγηση (Bierema & Merriam, 2002).

Την τελευταία δεκαετία γνωρίζουν τεράστια ανάπτυξη καινοτόμες πρακτικές από πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο, που περιλαμβάνουν την ανοικτή εκπαίδευση, τα μαζικά ηλεκτρονικά ανοιχτά μαθήματα και την ηλεκτρονική μάθηση (Baran, 2016). Τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας είναι υπό αμφισβήτηση σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών και επιστημονικών εξελίξεων. Όλο και περισσότερο, ο κόσμος αλλάζει και μετασχηματίζεται οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά. Η **καθοδήγηση** έχει αναδειχθεί σε αναγκαιότητα για την επίτευξη της προσωπικής και επαγγελματικής επιτυχίας και σχετικά προγράμματα οργανώνονται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, επιχειρήσεις και επαγγελματικές ενώσεις (Bierema & Merriam, 2002).

2.1. Η έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring)

Η ιστορία της καθοδήγησης περιλαμβάνει μια ποικιλία ορισμών, εννοιολογιών και προσεγγίσεων. Μολονότι η έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) στερείται ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού και ενός καθολικά αποδεκτού μοντέλου από τους ερευνητές, οι μελετητές συμφωνούν ότι εμπεριέχει ως κοινό στόχο την προσωπική, επαγγελματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των καθοδηγούμενων (Kram & Isabella, 1985· Thomas, 1990· Bierema & Merriam, 2002). Ο όρος “μέντορας” (mentor) προέρχεται από την ελληνική μυθολογία και πιο συγκεκριμένα από το Ομηρικό έργο “Οδύσσεια” του 8ου ή 9ου αι. π.Χ., όπου ο Μέντωρ ήταν έμπιστος φίλος του Οδυσσέα, επιφορτισμένος με την κηδεμονία του γιου του Τηλέμαχου, όταν εκείνος έφυγε για τον πόλεμο της Τροίας. Τη μορφή του Μέντορα σε κρίσιμες περιπτώσεις έπαιρνε και η θεά Αθηνά, για να καθοδηγήσει σωστά τον Τηλέμαχο. Πολλούς αιώνες αργότερα, το 1699, η χρήση του όρου αποδίδεται στο γαλλικό έργο, το “Les Aventures de Telemaque” του Francois Fénelon, στο οποίο ο Μέντωρ γίνεται ο συναισθηματικός και πνευματικός παραστάτης

του Τηλέμαχου, ορίζοντας τον μέντορα ως κάποιον που ενεργεί με την ιδιότητα του αξιόπιστου συμβούλου, σοφού και έμπιστου προσώπου, με εμπειρία και γνώση προς τους νεότερους και λιγότερο έμπειρους καθοδηγούμενους/προστατευόμενους, τους “mentees/protégés” (Harris & Anglia eLearning, 2012).

Οι πρώτες έρευνες στο πεδίο της συμβουλευτικής καθοδήγησης ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970 με τα έργα των Kanter (1977) και Levinson et al. (1978) και από τότε προγράμματα mentoring έγιναν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στις επιχειρήσεις, τη βιομηχανία και τους κυβερνητικούς οργανισμούς. Τη δεκαετία του 1980, η έννοια της καθοδήγησης κινήθηκε πέρα από τη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις, για να εξυπηρετήσει ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών και επεκτάθηκε σε κοινωνικές ομάδες (Mueller, 2004). Η παραδοσιακή μορφή mentoring στον χώρο εργασίας περιλαμβάνει μια έντονη διαπροσωπική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα ανώτερο στέλεχος του οργανισμού, τον σύμβουλο, και ένα λιγότερο έμπειρο στέλεχος στο οποίο ο πρώτος παρέχει συμβουλευτική σταδιοδρομίας και υποστήριξη (Hunt & Michael, 1983· Kram, 1985). Μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το mentoring αποτελεί πρακτική της μεταφοράς γνώσης από έναν έμπειρο άτομο σε ένα νεότερο ή λιγότερο έμπειρο πρόσωπο, ως μαθητεία (Allen, 2006). Οι Shrestha et al. (2009) σημειώνουν ότι η καθοδήγηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να πάρει τη μορφή της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τον εκπαιδευτή στον μαθητή, τον φοιτητή ή σε ομότιμο με στόχο τη μεταφορά γνώσεων, την προσφορά βοήθειας και γενικότερα την ανάπτυξή τους. Οι σύμβουλοι επιλέγονται συνήθως από το πανεπιστήμιο ή το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού: καθηγητές, στελέχη επιχειρήσεων και οργανισμών, επαγγελματίες, μεγαλύτεροι συμμαθητές ή εθελοντές από την κοινότητα για να συνταιριάξουν με άτομα που θέλουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες και να αποκτήσουν νέες γνώσεις.

Σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο, το mentoring ορίζεται ως μια έντονη διαπροσωπική σχέση στην οποία ο μέντορας, πρόσωπο με μεγαλύτερη ηλικία, εμπειρία ή γνώση, παρέχει συμβουλές και καθοδήγηση σε νεότερο και λιγότερο έμπειρο άτομο, τον καθοδηγούμενο (Hunt & Michael, 1983· Kram, 1985· Hamilton, 1993· Noe, Greenberger & Wang, 2002· Tolhurst, 2010). Οι ερευνητές εντοπίζουν δύο ευρείες κατηγορίες καθοδήγησης: την **επαγγελματική** και την **ψυχοκοινωνική καθοδήγηση** (Kram, 1985). Η επαγγελματική καθοδήγηση αναφέρεται στη χορηγία, την προβολή και την προστασία του καθοδηγούμενου, ενώ η ψυχοκοινωνική καθοδήγηση περιλαμβάνει την αποδοχή και την επιβεβαίωση, την παροχή συμβουλών και τη φιλία. Η έρευνα δείχνει ότι και οι δύο πλευρές της καθοδήγησης είναι σημαντικές και επιδρούν θετικά στους καθοδηγούμενους (Allen et al., 2004). Η σχέση καθοδήγησης ξεκινά και τροφοδοτείται από συχνές δια ζώσης επαφές μεταξύ των εμπλεκόμενων κατά τη διάρκεια συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (Hamilton & Scandura, 2003) και αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων ή ταλέντων (Ehrich et al., 2004). Ο Eby (1997) αναφέρεται στην καθοδήγηση ως “μια έντονη αναπτυξιακή σχέση”, η οποία επιβεβαιώνεται και στο παρακάτω απόσπασμα των Alred & Garvey (2000): “Ένας μέντορας είναι ευαίσθητος στις συναισθηματικές και πνευματικές πτυχές του κόσμου του καθοδηγούμενου”. Η ευαισθησία και η συμπάθεια

απέναντι στον καθοδηγούμενο αποτελεί τη βάση για την εδραίωση της εμπιστοσύνης στη σχέση καθοδήγησης. Ως εκ τούτου, η καθοδήγηση αναδεικνύεται ως μια ισχυρή διαπροσωπική σχέση που παρέχει ένα “ασφαλές μέρος” για τον καθοδηγούμενο, ώστε να ανταποκριθεί στις αναπτυξιακές του ανάγκες (Stokes, Garrett-Harris & Hunt, 2003).

Η διαδικασία της καθοδήγησης περιλαμβάνει τρία βασικά-χαρακτηριστικά: αμοιβαιότητα, αναπτυξιακά οφέλη και τακτική/συνεπή αλληλεπίδραση για συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Haggard et al., 2011). Ακόμα, περιλαμβάνει υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τον μέντορα προς τον καθοδηγούμενο χωρίς κρίση ή εποπτεία, ενώ η ανάπτυξη της μεταξύ τους σχέσης βρίσκεται στο επίκεντρο των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στη διάρκεια της σχέσης αυτής, όπου μέντορας και καθοδηγούμενος διαπραγματεύονται από κοινού την πορεία της καθοδήγησης (Ambrosetti, 2010· Ambrosetti, 2014). Επομένως, το mentoring μπορεί να θεωρηθεί ως μια ολιστική διαδικασία που περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες: **τη διάσταση της σχέσης**, που επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, καθώς και στην επίδραση που αυτές έχουν στην ανάπτυξη της σχέσης τους, **την αναπτυξιακή διάσταση**, που περιλαμβάνει τις ανάγκες μέντορα και καθοδηγούμενου και κατ’ επέκταση τον τρόπο που οι ίδιοι αναπτύσσονται προσωπικά και επαγγελματικά με σκοπό την επίτευξη καθορισμένων στόχων και, τέλος, **τη συναφή διάσταση**, που περιγράφεται ως μια πλευρά του mentoring που εξαρτάται από τις υπάρχουσες συνθήκες του πλαισίου ανάπτυξης της μεντορικής σχέσης (Lai, 2005· Ambrosetti & Dekkers, 2010).

Κοινή αναφορά σε όλους τους ορισμούς, που περιγράφονται στη βιβλιογραφία είναι ότι ο μέντορας αποτελεί ένα άτομο έμπειρο και καταρτισμένο σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, στο οποίο καθοδηγεί τον προστατευόμενό του, που είναι πιο άπειρος και επιδιώκει να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρία, ώστε να ενταχθεί και να λειτουργήσει στον χώρο όπου δραστηριοποιείται ο μέντορας. Η βοήθεια στον καθοδηγούμενο ανάλογα το πλαίσιο ή το μοντέλο ανάπτυξης της καθοδήγησης ή κυρίως τις ανάγκες του καθοδηγούμενου είναι διαφορετική και πολύπλευρη. Πρόσφατα, ο Searby (2014) επισήμανε ότι η καθοδήγηση “πρέπει να θεωρηθεί ως μια εταιρική σχέση μάθησης μεταξύ μέντορα και προστατευόμενου” και δεν συνάδει με τη σύγχρονη θεώρηση η εικόνα ενός παθητικού καθοδηγούμενου που περιμένει τη σοφία του μέντορα. Ανάλογη είναι και η αναφορά πως η διαδικασία του mentoring είναι μακράς διάρκειας και δίνει τη δυνατότητα στον καθοδηγούμενο να αναπτύξει την οξυδέρκειά του μέσω της αντανάκλασης από την επικοινωνία με τον μέντορα· είναι δηλαδή μία σχέση αμφίδρομη που έχει ως αποτέλεσμα την αμοιβαία μάθηση (Guest, 2000). Έτσι, έμφαση αποδίδεται στη σημασία των ρόλων των εμπλεκόμενων στη μεντορική σχέση, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής σχέσης καθοδήγησης.

2.1.1. Η ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης: μέντορας και καθοδηγούμενος

Η συμβουλευτική καθοδήγηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που καθίσταται πιο αποτελεσματική, όταν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του καθοδηγούμενου. Είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη διαπροσωπική σχέση (Allen et al., 2004) που επηρεάζεται σημαντικά από τα

προσωπικά και ατομικά χαρακτηριστικά και των δυο εμπλεκομένων. Η μεντορική σχέση συμβάλλει, μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες, στην ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Χαρακτηρίζεται από κλίμα ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης και παρέχει υποστήριξη συμβατή και σχετική με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου (Daloz, 1986· Bierema & Merriam, 2002). Η διαλογική συζήτηση και ο δημιουργικός αναστοχασμός αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες στην ανάπτυξη μιας σχέσης αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης και αποτελούν το τυπικό χαρακτηριστικό του mentoring, το όχημα της μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Tillema, van der Westhuizen & Smith, 2015). Συνεπώς, η καθοδήγηση αφορά τη μάθηση μέσα από τη συζήτηση, που απαιτεί μάλιστα την προσεκτική εκτίμηση και εξέταση από τον μέντορα, δηλαδή τον αναστοχασμό, προκειμένου να δικαιολογηθεί ο ρόλος και η θέση του μέντορα ως βοηθού. Σε μια διαδικασία καθοδήγησης, η συζήτηση και η υποστήριξη μπορεί να λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε δύο μέλη ενός ζεύγους, τον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, ή κάθε μέντορας μπορεί να υποστηρίζει περισσότερους καθοδηγούμενους.

Τα νήματα της μεντορικής σχέσης κινεί ο μέντορας, καθώς είναι εκείνος που στηρίζει τον καθοδηγούμενό του, μέσα από τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της συμβουλευτικής, της ψυχολογικής υποστήριξης και ενίοτε της προτροπής (Zey, 1984). Το βέβαιο είναι πως για να στεφθούν με επιτυχία οι προσπάθειές του, οφείλει να επενδύει χρόνο και ενέργεια, παραθέτοντας βιώματα και προσωπικές εμπειρίες, προκειμένου να προσφέρει επαγγελματική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους mentees (Kram, 1985· Redmond, 2015). Στη σχέση αυτή, ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης συμπεριφοράς και επαγγελματισμού, παρέχοντας υποστήριξη, κατεύθυνση και ανατροφοδότηση σχετικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία του καθοδηγούμενου (Noe, 1988). Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους ανάλογα με τη φύση του προγράμματος είναι αμφίδρομη, είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης. Οι Eller, Lev & Feurer (2014) καταλήγουν ότι σημαντικές παράμετροι που επηρεάζουν θετικά την επιτυχία δράσεων καθοδήγησης αποτελούν η ύπαρξη μεντόρων που είναι προσιτοί και παθιασμένοι με τη διδασκαλία, η παρουσία καθοδηγούμενων που έχουν σαφείς στόχους και επιδιώκουν με προθυμία την υποστήριξη και η καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου.

Η διαδικασία του mentoring είναι πολύπλευρη και εξαρτάται σημαντικά από τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή, καθώς κάθε περίπτωση είναι ιδιαίτερη, οικοδομείται σε μια μοναδική σχέση και περιλαμβάνει μια εξαιρετικά πολύπλοκη αλληλεπίδραση γνωστικών, συναισθηματικών και διαπροσωπικών παραγόντων (Hawkey, 1997). Στην έρευνά τους οι Alemdag & Erdem (2017) διακρίνουν τρεις τύπους υποστήριξης: **γνωστική, συναισθηματική και οργανική υποστήριξη**. Η γνωστική υποστήριξη (cognitive support) περιλαμβάνει την αξιολόγηση του προβλήματος, την επίλυση και την αξιολόγηση της λύσης, διαμοιράζοντας γενικές εμπειρίες διδασκαλίας, παρέχοντας συμβουλές και πληροφορίες. Η συναισθηματική υποστήριξη (affective support) χαρακτηρίζεται από την ενσυναίσθηση, τη φροντίδα, την επιβεβαίωση και την ενθάρρυνση. Η οργανική υποστήριξη (instrumental support) σχετίζεται με

την παροχή ψηφιακού υλικού. Η διαδικασία του μεντορισμού μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και τα στάδια της εξέλιξης της μεντορικής σχέσης να ποικίλλουν και να διαφοροποιούνται. Ωστόσο, η κατανόηση της φύσης της καθοδήγησης, της διαδικασίας και των διαφορετικών συνιστωσών που περιλαμβάνονται σε αυτήν θα παρέχει μια πιο συνειδητή προσέγγιση της διαδικασίας που μπορεί να καταστήσει ικανούς τους συμμετέχοντες να επιτύχουν τους στόχους τους (Ambrosetti, 2014).

2.1.2. Ο θεσμός του Μέντορα στην Ελλάδα

Εδώ και πολλά χρόνια ο θεσμός του Μέντορα και η καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών έχει καθιερωθεί σε πολλές χώρες του εξωτερικού με την υλοποίηση επίσημων προγραμμάτων παρέχοντας στήριξη στον νέο εκπαιδευτικό (Moskowitz & Stephens, 1997· Hobson et al., 2009· Castanheira & Castanheira, 2016). Στην Κύπρο αναγνωρίζεται η σημαντικότητά του από τις επίσημες εκπαιδευτικές αρχές (Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010). Τον Ιούλιο του 2008 το Υπουργικό Συμβούλιο αποφάσισε την υλοποίηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) Κύπρου. Για τον σκοπό αυτό, ομάδα εργασίας του ΠΙ προχώρησε στον σχεδιασμό Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και Προγράμματος Επιμόρφωσης Μεντόρων. Ωστόσο, αυτό εφαρμόζεται σε περιορισμένη κλίμακα στο πλαίσιο επίσημων προγραμμάτων (ΠΙ 2012).

Παρόλο που η Συμβουλευτική Καθοδήγηση έχει αρκετές δεκαετίες που εφαρμόζεται διεθνώς ως πρακτική στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στη χώρα μας δεν υφίσταται μέχρι πρόσφατα ως επίσημη δομή του κρατικού μηχανισμού στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, θεσμοθετήθηκε το 1985 η Εισαγωγική Επιμόρφωση των νεοδιόριστων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), όπου προβλεπόταν ο νεοδιόριστος να 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). Μόλις το 2010 το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με το Ν.3848/19.05.2010 προχώρησε στην εισαγωγή του “θεσμού του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού” ως μία από τις δομές στήριξης για τους εκπαιδευτικούς στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Στο κεφάλαιο Α’ “Κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”, του Νόμου για τον οποίο γίνεται λόγος, και, ειδικότερα, στο άρθρο 4 “Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών”, παρουσιάζεται ο θεσμός του Μέντορα και αναφέρονται για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό στις παραγράφους 5, 6 και 7 τα εξής:

Παράγραφος 5: *«Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του*

νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση»

Παράγραφος 6: «Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων»

Παράγραφος 7: «Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως» .

Άλλη αναφορά στον θεσμό του Μέντορα γίνεται στο κεφάλαιο Β' «Επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης» του ίδιου Νόμου και, συγκεκριμένα, στο άρθρο 13 «Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής σχολικών συμβούλων». Σε αυτό το άρθρο, ορίζονται ως κριτήρια επιλογής σχολικών συμβούλων το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης και το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας. Σχετικά με την καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, υπολογίζεται και η άσκηση καθηκόντων μέντορα.

Στη συνέχεια, στο άρθρο 15 «Κριτήρια επιλογής προϊσταμένων τμημάτων, υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., υπεύθυνων τομέων Σ.Ε.Κ. και προϊσταμένων νηπιαγωγείων και ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων» του ίδιου κεφαλαίου σημειώνεται ότι ανάμεσα στα κριτήρια επιλογής αυτών των στελεχών, βασικό συνιστά «η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από... την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου, αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου ή την άσκηση καθηκόντων μέντορα» (Ν. 3848/2010: 1439, 1441, 1444, 1447, 1449).

Τέλος, ο θεσμός του Μέντορα αναφέρεται και στο Νόμο υπ' αριθμό 4009, που δημοσιεύτηκε στην Ελλάδα στις 6 Σεπτεμβρίου το 2011 από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τίτλο "Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων". Αναλυτικότερα, στο κεφάλαιο Θ' "Οικονομικά των Α.Ε.Ι." και στο άρθρο 60 "Γραφείο καινοτομίας και διασύνδεσης", σημειώνεται πως ένας από τους σκοπούς του γραφείου είναι "να οργανώνει... επαφές με μέντορες για τους φοιτητές και αποφοίτους του ιδρύματος"(Ν. 4009/2011: 4255, 4284).

Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας προέβη σε δημόσια διαβούλευση, με σκοπό "να αναπτύξει περαιτέρω τον διάλογο και τη διαμόρφωση των μελλοντικών Προγραμμάτων Καθοδήγησης, ιδίως σε σχέση με τα προσόντα των μεντόρων, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και το περιεχόμενο της σχέσης μέντορα-καθοδηγούμενου. Κατά τη διαδικασία της δημόσιας διαβούλευσης, η οποία έληξε στις 14 Δεκεμβρίου 2010, κατατέθηκαν απόψεις και

προτάσεις (354σχόλια) από συνολικά 6 φορείς και 235 μεμονωμένα άτομα. Συγκεκριμένα, στη διαβούλευση έλαβαν μέρος Πανεπιστημιακά τμήματα, ιδιωτικοί σύλλογοι και φορείς ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά την ψήφιση του θεσμού με Νόμο του κράτους, ο θεσμός του Μέντορα δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μέχρι και σήμερα δεν υπάρχουν ακόμα επίσημα προγράμματα Καθοδήγησης στην Ελλάδα.

2.2. Ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring)

Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές που λαμβάνουν χώρα τόσο σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, αλλά και στο πεδίο των επιστημών. Στη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, η τεχνολογική επανάσταση που επέφερε το Διαδίκτυο και η εξάπλωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οι άνθρωποι ερευνούν, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν την πληροφορία (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Η εξέλιξη της τεχνολογίας και, ιδιαίτερα, η βελτιωμένη ηλεκτρονική επικοινωνία παρείχε νέες και εξαιρετικές ευκαιρίες για την υπέρβαση της φυσικής και της ψυχολογικής απόστασης μεταξύ των ανθρώπων και επέτρεψε και στη διαδικασία της καθοδήγησης να εξελιχθεί χωρίς το στοιχείο της διά ζώσης παρουσίας (Single & Single, 2005). Η δια ζώσης καθοδήγηση δεν είναι πάντα πρακτική στην κοινωνία της γνώσης, όπου η επικοινωνία είναι ηλεκτρονική, στιγμιαία, και συμβαίνει παγκόσμια (Leppisaari & Tenhunen, 2009). Συνεπώς, η ηλεκτρονική καθοδήγηση γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης στον επιχειρηματικό κόσμο, ως αποτέλεσμα της συνεχούς αλλαγής των απαιτούμενων δεξιοτήτων που αξιώνουν ευέλικτα, ανταποκρίσιμα, καινοτόμα μοντέλα χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς και λύσεις, πιο εύκολες στη διαχείριση, ταχύτερες και λιγότερο δαπανηρές από τις παραδοσιακές μορφές καθοδήγησης (Mueller, 2004· Bierema & Hill, 2005).

Η **ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring)** διαφέρει από τα παραδοσιακά προγράμματα/ δια ζώσης καθοδήγησης, γιατί εδράζεται στη χρήση των ηλεκτρονικών επικοινωνιών για την οικοδόμηση των σχέσεων των συμμετεχόντων. Αποτελεί αναπτυσσόμενη μορφή καθοδήγησης που παρέχει συμβουλές, υποστήριξη, προστασία, διευκόλυνση και βοήθεια σε ψηφιακό περιβάλλον. Στη βιβλιογραφία το e-mentoring αποδίδεται, επίσης, ως online mentoring, Internet mentoring, telementoring, e-mail mentoring, virtual mentoring ή cybermentoring (Single & Muller, 2001· Bierema & Merriam, 2002· Ensher, Heun & Blanchard, 2003· Kasprisin, et al., 2003· Perren, 2003).

Ο Zey (1984) ορίζει το e-mentoring ως καθοδήγηση με τη μεσολάβηση μέσω υπολογιστή, μια αμοιβαία επωφελή σχέση μεταξύ ενός μέντορα και ενός καθοδηγούμενου που παρέχει μάθηση, συμβουλές, ενθάρρυνση, προώθηση και μοντελοποίηση, που είναι συχνά χωρίς σύνορα, ισότιμη και ποιοτικά διαφορετική από την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση. Για τους Single & Muller (2001) το e-mentoring είναι η σχέση που δημιουργείται μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας ανάμεσα σε ένα άτομο με περισσότερη και σε άλλο με

μικρότερη εμπειρία και αποσκοπεί στην ανάπτυξη και την αύξηση των δεξιοτήτων, των γνώσεων και της αυτοπεποίθησης των λιγότερο εξειδικευμένων ατόμων, ώστε να επιτύχουν στο αντικείμενο εργασίας τους. Τα τυπικά προγράμματα e-mentoring φαίνεται να γίνονται μια γέφυρα μάθησης και ανάπτυξης, να παρέχουν ευελιξία στον προγραμματισμό και την υπέρβαση των γεωγραφικών εμποδίων που διαφορετικά θα αποδεικνύονταν απαγορευτικά για τις παραδοσιακές ευκαιρίες καθοδήγησης (Kasprisin et al., 2003· de Janasz & Godshalk, 2013). Οι Bierema & Merriam (2002) ορίζουν την ηλεκτρονική καθοδήγηση ως *“την αμοιβαία επωφελή σχέση μεταξύ ενός μέντορα και ενός προστατευόμενου”* που παρέχει εκπαίδευση, συμβουλές, ενθάρρυνση, προώθηση, μοντέλα ευκαιριών και διαμορφώνεται πέρα από περιορισμούς, όπως ο χρόνος, η απόσταση και η κουλτούρα ή προσπερνά, ακόμη, δυσκολίες που θέτουν η φυλή, το φύλο, η ηλικία και η ιεραρχία. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι το e-mentoring θα μπορούσε να διατηρήσει την ανάπτυξη των ανοικτών και υποστηρικτικών σχέσεων και να ενδυναμώσει τη συνεκτικότητα μέσα στην ομάδα.

Οι **δικτυακές τεχνολογίες** διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο e-mentoring και γεφυρώνουν την απόσταση στη σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου. Η ραγδαία αύξηση των ηλεκτρονικών επικοινωνιών έχει καταστήσει το e-mentoring εφικτό και ωφέλιμο καθώς με πολλαπλά τεχνολογικά εργαλεία προωθεί τις επαγγελματικές και ψυχοκοινωνικές λειτουργίες μοντελοποίησης (Rowland, 2012). Αξιοποιεί το Διαδίκτυο για την παροχή ευκαιριών καθοδήγησης που δεν θα προσφέρονταν διαφορετικά και διευκολύνει την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των ομότιμων σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (Kasprisin et al., 2003). Ο ηλεκτρονικός διάυλος χρησιμοποιείται ως χώρος καθοδήγησης, όπου η ηλεκτρονική/ εξ αποστάσεως καθοδήγηση γίνεται όλο και περισσότερο ωφέλιμη ως εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή μορφή (Bierema & Merriam, 2002) και πραγματοποιείται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων ως κύριο κανάλι επικοινωνίας μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων (Hamilton & Scandura, 2003). Τα ηλεκτρονικά μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν σε δράσεις e-mentoring μπορεί να είναι e-mail, forums, chat rooms, blogs, εργαλεία τηλεδιάσκεψης κ.α. (Smith & Israel, 2010). Οι Ensher & Murphy (2007) υποστηρίζουν ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση ενισχύει τις αναπτυξιακές σχέσεις, αυξάνοντας την προσβασιμότητα των μεντόρων, εξισορροπώντας σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων και μειώνοντας την επίδραση που εμφανίζουν παράγοντες όπως τα δημογραφικά στοιχεία (π.χ. ηλικία, γένος) στις διά ζώσης συναντήσεις.

Σύμφωνα με τους Harris & Rae (2009) η αξιοποίηση εργαλείων **web 2.0** παρέχει αυξημένη έμφαση στον χρήστη και το περιεχόμενο που δημιουργείται, εύκολη ανταλλαγή δεδομένων και περιεχομένου, ισότιμη συμμετοχή στη συλλογική προσπάθεια, νέους τρόπους αλληλεπίδρασης, καθώς και τη χρήση του Web ως μια κοινωνική πλατφόρμα για τη δημιουργία και διαμοίραση περιεχομένου. Τα **Wikis** επιτρέπουν στον καθένα να συμβάλει ή να τροποποιεί περιεχόμενο, τα **ιστολόγια** προσφέρουν στους χρήστες τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε συζητήσεις και τα **podcasts** επιτρέπουν τη διαμοίραση αρχείων πολυμέσων. Άλλα εργαλεία περιλαμβάνουν **κοινωνικά δίκτυα**, όπως το Facebook και το Twitter, καθώς και εικονικούς κόσμους (Rowland,

2012). Με τις νέες τεχνολογίες να παρέχουν αναρίθμητες προοπτικές, μέντορες και καθοδηγούμενοι αναγνωρίζουν τις συνεισφορές των συναδέλφων τους, συνθέτουν και συνοψίζουν, εντοπίζουν καλές ιδέες, διανοίγουν νέα κανάλια ανάπτυξης, αναδεικνύουν πολύτιμες πηγές, αναιρούν και οικοδομούν επιχειρήματα, διευκρινίζουν τους τομείς συμφωνίας και διαφωνίας, ενθαρρύνουν την εξερεύνηση, οικοδομώντας μια αποτελεσματική μεντορική σχέση (Hawkrigde, 2003).

Οι **σχέσεις** που αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον e-mentoring είναι πολύπλοκες, ευέλικτες και αμοιβαία ωφέλιμες και απαιτούν την εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή όλων των πλευρών. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι στην ηλεκτρονική καθοδήγηση, αρχικά, οι συμμετέχοντες δεν αισθάνονται απόλυτα άνετα με τις ηλεκτρονικές αλληλεπιδράσεις, ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι εξοικειώνονται με την πάροδο του χρόνου (Fransson, 2016). Ένας εκτεταμένος, διαδραστικός και ασύγχρονος διάλογος επιτρέπει και στους δύο, συμβούλους και καθοδηγούμενους, να προσπατήσουν και να προσεγγίσουν με προσοχή τις επιδράσεις μεταξύ τους (Single & Muller, 2001). Οι Alemdag & Erdem (2017) κατέδειξαν στην έρευνά τους ότι σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον στο οποίο οι καθοδηγούμενοι δεν είναι απλώς παθητικοί και σιωπηλοί αποδέκτες υποστήριξης, αλλά αναλαμβάνουν ρόλους καθοδήγησης για την παροχή υποστήριξης σε ομότιμους, επιτυγχάνεται η υποστήριξη και η συνεργασία.

Οι λειτουργίες και οι μηχανισμοί που εντοπίζονται σε περιβάλλοντα e-mentoring είναι αντίστοιχες με αυτές που βρέθηκαν σε συμβατικές υλοποιήσεις και περιλαμβάνουν τόσο την παροχή επαγγελματικής υποστήριξης όσο και ψυχοκοινωνική στήριξη (Kram, 1985· Scandura, 1992). Οι διεργασίες είναι παρόμοιες, με την έννοια ότι περιλαμβάνουν δύο ανθρώπους που οικοδομούν μια σχέση καθοδήγησης, ωστόσο, βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, για παράδειγμα e-mentors και e-mentees μπορούν να εργάζονται από το σπίτι, από ένα περιβάλλον γραφείου ή από το σχολείο (Owen, 2015). Σε σύγκριση με τη δια ζώσης επικοινωνία, η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και συζητήσεων έδειξε παρόμοιους τύπους αλληλεπιδράσεων. Οι διαφορές στην επικοινωνία σχετίζονται κυρίως με την ώρα της ημέρας, τον τρόπο με τον οποίο παρέχονται οι πληροφορίες και τη δυνατότητα αρχειοθέτησης των απαντήσεων (Smith & Israel, 2010).

Οι ηλεκτρονικές επικοινωνίες διαθέτουν ιδιότητες που προάγουν την ανάπτυξη ανοικτών υποστηρικτικών σχέσεων (Thompson, Jeffries & Topping, 2010). Κάθε πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης ανταποκρίνεται στις προσεγγίσεις, τα περιβάλλοντα και τους διάφορους πληθυσμούς, υπό την ίδια έννοια παροχής υποστήριξης από κάποιον που διαχειρίζεται την εμπειρογνωμοσύνη του απέναντι σε με κάποιον που τη χρειάζεται, για να επιτύχει βελτίωση στις πρακτικές του (Quintana & Zambrano, 2014).

2.2.1. Τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης

Οι Single & Muller (2001) υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα e-mentoring έχουν δημιουργήσει μια επανάσταση στην καθοδήγηση και παρέχουν απaráμιλλες ευκαιρίες για υποστήριξη από απόσταση. Αν και η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι από πολλές απόψεις

παρόμοια με την παραδοσιακή, προσφέρει μοναδικές δυνατότητες και προκλήσεις που σχετίζονται με τις Τεχνολογίες Επικοινωνιών και Πληροφορίας (Mueller, 2004). Οι μελετητές έχουν προσδιορίσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του e-mentoring σε σύγκριση με την παραδοσιακή μορφή mentoring (Hamilton & Scandura, 2003· Ensher & Murphy, 2007· Gutke & Albion, 2008· Haggard et al., 2011). Τα κυριότερα από αυτά προκύπτουν από τη χρηστικότητα του διαδικτυακού περιβάλλοντος, την ανοιχτή φύση της επικοινωνίας ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο με τη χρήση διαφορετικών τεχνολογικών εργαλείων επικοινωνίας και από την ευκολία με την οποία e-mentors και mentees μπορούν να βρεθούν στον κυβερνοχώρο και να παρακολουθήσουν εύκολα τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν (Ensher et al., 2003· Alemdag & Erdem, 2017).

Η τεχνολογία δίνει πλέον τη δυνατότητα να εμπλακούν σε σχέσεις καθοδήγησης και εκείνοι που προέρχονται από **διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές**, σε χρόνο και τόπο κατάλληλο και για τις δύο πλευρές, μειώνοντας, έτσι, τα συναισθήματα της απομόνωσης (Headlam-Wells, 2004· Murphy, 2011). Η ευελιξία του e-mentoring δίνει τη δυνατότητα σε μέντορες και καθοδηγούμενους να επικοινωνούν ηλεκτρονικά, ανεξάρτητα από το χρόνο ή την τοποθεσία (Mueller, 2004· Shrestha et al., 2009), προσπερνώντας **γεωγραφικές προκλήσεις** και **περιορισμένους πόρους** και παρέχοντας σε όλους τη δυνατότητα συμμετοχής που στο κλασικό μοντέλο δεν θα είχαν (Kasprisin et al., 2003). Η ποιοτική διαφοροποίηση του e-mentoring σε σχέση με τις παραδοσιακές μορφές καθοδήγησης είναι η ασύγχρονη μορφή της επικοινωνίας και η εγγύτητα, αφού ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος μπορούν κυριολεκτικά να επικοινωνούν χωρίς να αναστατώνουν το πρόγραμμά τους και χωρίς να απαιτούνται συναντήσεις, που συνοδεύονται από οικονομικό κόστος (Mueller, 2004· Loureiro-Koehlin & Allan, 2010).

Ένα ισχυρό πλεονέκτημα του e-mentoring είναι η **ελευθερία του χρόνου**. Με την εξάλειψη των χρονικών περιορισμών, η καθοδήγηση πραγματοποιείται **σύγχρονα ή ασύγχρονα**. Η καθοδήγηση εξατομικεύεται με βάση τις ανάγκες των καθοδηγούμενων που για πρώτη φορά αποκτούν το πλεονέκτημα να διαπραγματεύονται και να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς ή άλλους στόχους (Butler et al., 2013). Η διαδικασία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης περιλαμβάνει τις ακόλουθες κύριες λειτουργίες: αναζήτηση υποστήριξης, παροχή υποστήριξης και ανταπόκριση στην υποστήριξη (Alemdag & Erdem, 2017). Οι λειτουργίες αυτές ενισχύονται από την ασύγχρονη καθοδήγηση, που επιτρέπει μακρόχρονη εμπλοκή και παρέχει στους συμμετέχοντες την **ευελιξία και την άνεση του χρόνου**, ώστε να επανεξετάσουν το υλικό, να προετοιμάσουν τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις τους, γεγονός που επισημαίνεται ως θετικός παράγοντας (Bierema & Merriam, 2002· Clutterbuck, 2004· Mueller, 2004· Shrestha et al., 2009· Rowland, 2012). Συνεπώς, οι e-μέντορες έχουν τη δυνατότητα ανακλαστικής σύνθεσης μηνυμάτων χωρίς την πίεση της άμεσης απόκρισης, όπως στη διά ζώσης επικοινωνία (Single & Muller, 2001), με συνέπεια τον εποικοδομητικό αναστοχασμό και ανατροφοδότηση.

Μέσα από τη διαδικασία άρθρωσης σκέψης και πεποιθήσεων δημιουργείται, όπως επισήμανε ο Muller (2004), ένα **στοχαστικό περιβάλλον** μάθησης. Μέντορες και

καθοδηγούμενοι, συζητούν ελεύθερα μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις και έχουν τον χρόνο να αναστοχαστούν στις απαντήσεις που λαμβάνουν. Η διαδραστικότητα του διαλόγου στο ηλεκτρονικό περιβάλλον καθιστά την καθοδήγηση αποτελεσματική και επιτυχημένη (Ensher et al., 2003· Bonnett, Wildemuth & Sonnenwald, 2006). Η ασύγχρονη συζήτηση επιτρέπει, επιπρόσθετα, τη γραπτή και διαρκή καταγραφή των συνομιλιών ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους, που ενδεχομένως να αναθεωρηθούν σε βάθος χρόνου, μια διαδικασία η οποία αποβαίνει χρήσιμη αφενός για τη διατήρηση ακριβών αρχείων και αφετέρου για τη διασαφήνιση των παρεξηγήσεων (Ensher et al., 2003· Redmond, 2015). Έτσι, ο γραπτός λόγος στις ηλεκτρονικές επικοινωνίες συντελεί, ώστε να διευκρινιστούν πιθανές παρανοήσεις και για αυτό ενδείκνυται οι χρήστες να είναι προσεκτικοί σχετικά με τα μηνύματά τους (Ensher et al., 2003). Γενικότερα, οι διαδικτυακές συζητήσεις επιτρέπουν σε όλους τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την γνώμη τους και να εισακουστούν, κάτι που θα ήταν αδύνατο στην παραδοσιακή διαδικασία του mentoring. Με αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας εμπλουτίζεται η ποικιλομορφία των προοπτικών που αναδεικνύονται μέσα από τον διάλογο (Henri, 1992).

Το e-mentoring έχει, επιπρόσθετα, τη δυνατότητα να υπερνικήσει παράγοντες όπως η εθνικότητα, το φύλο, η ηλικία, η ιεραρχία ή η κοινωνική κατάσταση που επηρεάζουν τις σχέσεις στην παραδοσιακή καθοδήγηση και μπορούν να εμποδίσουν την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εμπλεκόμενων. Φαίνεται ιδιαίτερα κατάλληλο να βοηθήσει τα άτομα που μπορεί να μην έχουν πρόσβαση σε προγράμματα συμβατικής καθοδήγησης (Hamilton & Scandura, 2003· Bierema & Hill, 2005· Single & Single, 2005), όπως δασκάλους ή μαθητές από αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές (Penny & Bolton, 2009· Quintana & Zambrano, 2014· Redmond, 2015).

Ένα ακόμα πλεονέκτημα που παρέχει η ηλεκτρονική καθοδήγηση είναι η **αίσθηση της ανωνυμίας** που επιτρέπει την ειλικρινή συζήτηση (de Janasz et al., 2008), καθώς η έλλειψη φυσικής παρουσίας δίνει μια ασφαλή απόσταση, χωρίς τη δυνατότητα ελέγχου και καθιστά τους συμμετέχοντες σχεδόν άγνωστους μεταξύ τους. Η εθνικότητα και η κοινωνική κατάσταση είναι λιγότερο προφανείς στο Διαδίκτυο, χαρακτηριστικό που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του e-mentoring (Single & Single, 2005· de Janasz et al., 2008). Η **πολιτιστική συσκευή** και τα στερεότυπα που συνοδεύουν τη φυλή, το φύλο και την κοινωνική τάξη εξαλείφονται σε ένα εικονικό περιβάλλον (Bierema & Merriam 2002· Hamilton & Scandura, 2003). Οι άνθρωποι δεν διακρίνουν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των ανθρώπων με τους οποίους επικοινωνούν, επομένως, δεν κατηγοριοποιούν τους άλλους και δεν τους αντιμετωπίζουν διαφορετικά με βάση αυτά. Επομένως, οι καθοδηγούμενοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν σχέσεις καθοδήγησης λόγω της ικανότητάς τους να αφιερώσουν χρόνο για να βελτιστοποιήσουν την αυτο-παρουσίασή τους και να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με άλλους που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και στόχους. Η αίσθηση της ανωνυμίας που παρέχει η ηλεκτρονική επικοινωνία μειώνει τις ανασφάλειες των συμμετεχόντων και τους οδηγεί να μοιραστούν λεπτομέρειες που σε μια δια ζώσης επικοινωνία δεν θα αισθάνονταν άνετα να αποκαλύψουν. Για τον λόγο αυτόν, καταδεικνύεται ιδιαίτερα επωφελές για τα άτομα των

περιθωριοποιημένων ομάδων, αφού μειώνει τους δείκτες της κοινωνικής κατάστασης, δεδομένου ότι είναι λιγότερο ορατοί στην ηλεκτρονική επικοινωνία (Bierema & Merriam, 2002) σε σχέση με την παραδοσιακή καθοδήγηση, η οποία παρεμποδίζεται από οπτικές ενδείξεις και στερεότυπα (Sproull & Kiesler, 1999).

Η έλλειψη στερεοτύπων ή παραδοχών που προκαλούνται από αρχικές εντυπώσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών έχουν ως αποτέλεσμα η επικοινωνία να γίνεται περισσότερο ανοιχτή, ειλικρινής και αυθεντική. Παρέχει, έτσι, η ηλεκτρονική καθοδήγηση το πλεονέκτημα της **αμεροληψίας** έναντι της παραδοσιακής μορφής καθοδήγησης, αφού οι συμμετέχοντες σε προγράμματα e-mentoring είναι πιο πιθανό να συνδεθούν με συμβούλους που δεν είναι επόπτες τους ή πιο ψηλά στην ιεραρχία στον οργανισμό τους (Single & Single, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το e-mentoring να εξισώνει τη σχέση ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, κι ενώ συνήθως οι μέντορες έχουν υψηλότερη θέση από τους καθοδηγούμενους, η επικοινωνία μέσω υπολογιστή μειώνει αυτές τις κοινωνικές ενδείξεις μεταξύ των εμπλεκόμενων, καθιστώντας την επικοινωνία περισσότερο ευεργετική για τους καθοδηγούμενους (Sproull & Kiesler, 1991· Ensher et al., 2003). Σε ένα εικονικό περιβάλλον φαίνεται ότι ο καθοδηγούμενος ενθαρρύνεται να περιγράψει, να προβληματιστεί και να ρωτήσει με περισσότερες λεπτομέρειες, καθώς το πλαίσιο εξοικείωσης με τον εικονικό μέντορα είναι τέτοιο που επιτρέπει εναλλακτικές προοπτικές, πρόκληση σκέψης και ενέργειες, καθώς για τους καθοδηγούμενους ο μέντοράς τους περιγράφεται ως εκείνος που θα ακούσει χωρίς κίνδυνο ή αρνητικές συνέπειες (Owen, 2015). Προσφέροντας ένα “ασφαλές” πλαίσιο για τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μερών, το e-mentoring μειώνει τους συντελεστές εξουσίας που τείνουν να δομήσουν τις σχέσεις καθοδήγησης στην παραδοσιακή μορφή της.

Από τα πιο προφανή πλεονεκτήματα, επίσης, του e-mentoring είναι η πρόσβαση σε **μεγαλύτερο αριθμό συμβούλων**, ως αποτέλεσμα της υπέρβασης των γεωγραφικών εμποδίων (Hamilton & Scandura, 2003). Για παράδειγμα, ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός SCORE (www.score.org) συνεργάζεται με τη διοίκηση μικρών επιχειρήσεων και παρέχει καθοδήγηση σε αυτές. Για πάνω από μια δεκαετία εκμεταλλεύομενοι την ηλεκτρονική επικοινωνία ταιριάζουν συμβούλους με καθοδηγούμενους και διαθέτουν 13.000 εθελοντές οι οποίοι προσφέρουν τις υπηρεσίες καθοδήγησης στους ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων χωρίς χρέωση (Wilbanks, 2014). Επιπρόσθετα, η εξασφάλιση συνεχούς υπηρεσίας – άλλη πτυχή της “προστιθέμενης αξίας” της ηλεκτρονικής καθοδήγησης – από τους e-mentors παρέχει ένα προστατευτικό πλαίσιο, ώστε κάθε εικονικό περιβάλλον να λειτουργεί με ασφάλεια και καλή πίστη. Μια ομάδα e-μεντόρων μπορεί να διαχειριστεί το περιβάλλον καθοδήγησης, εξασφαλίζοντας πως η υπηρεσία που προσφέρει είναι πάντα φιλόξενη, δεν επιβαρύνεται με δυσαρεστημένους συμμετέχοντες, που μπορεί να δημιουργήσουν μια αρνητική ατμόσφαιρα για άλλους και ενδεχομένως να τους απομακρύνουν από τη διαδικασία της καθοδήγησης (Harris & Anglia eLearning, 2012).

Σημειώνονται, λοιπόν, πολλαπλά πλεονεκτήματα και για τις δυο πλευρές, μέντορες και καθοδηγούμενους, που προκύπτουν από την εξάλειψη εμποδίων, όπως του χρόνου, του τόπου

και της κουλτούρας (Bierema & Merriam, 2002· Ensher et al., 2003· Akin & Hilbun, 2007). Η εξάλειψη των γεωγραφικών εμποδίων στη διαδικασία e-mentoring επιτρέπει, επιπλέον, στους εμπλεκόμενους όχι μόνο να αναζητήσουν άλλους με παρόμοια ενδιαφέροντα και ανάγκες, διευρύνοντας έτσι το δίκτυο των καθοδηγούμενων (Ensher et al., 2003), αλλά και να συμμετάσχουν σε μια κοινότητα που υποστηρίζει την κατασκευή και την ανάπτυξη ταυτότητας (Hutchison & Colwell, 2012). Σε αυτές τις κοινότητες, οι σύμβουλοι μπορούν να ενθαρρύνουν τους καθοδηγούμενους να ενσωματώνουν πολλαπλές ταυτότητες στην εκπαιδευτική πρακτική. Για παράδειγμα, ένας μέντορας μπορεί να καλέσει έναν καθοδηγούμενο να χρησιμοποιήσει τη δική του εμπειρία ως γονέα και να διευκολύνει την επικοινωνία γονέα-δασκάλου ή να υποδείξει στον καθοδηγούμενο τη μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με δεξιότητες και προοπτικές που αποκτήθηκαν από την προηγούμενη σταδιοδρομία, για να εμπλουτίσει τον νέο ρόλο του ως εκπαιδευτικού (Butler et al., 2013). Τέλος, μέσα από την εικονική καθοδήγηση, ενισχύονται η ομαδική εργασία και η συνεργατικότητα (Fodeman, 2002), καθώς υπάρχει η δυνατότητα να συμμετέχουν και άλλα πρόσωπα, που μπορεί να μην εμπλέκονταν στο παρελθόν λόγω γεωγραφικής απόστασης αλλά και να ενδυναμωθούν οι σχέσεις της ομάδας (Rowland, 2012).

Το e-mentoring έχει τη δυνατότητα να παρέχει ευκαιρίες για στοχαστική πρακτική και να διατηρήσει μια βιώσιμη, αμοιβαία και επωφελή σχέση, μέσα στην οποία τα εμπόδια επικοινωνίας αναγνωρίζονται και συζητούνται κατά την έναρξη της σχέσης από τους συμμετέχοντες (Bierema & Hill, 2005· Kasprisin et al., 2003). Η **συναισθηματική υποστήριξη** είναι άμεσα διαθέσιμη με τη μορφή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης μέσα από την παροχή συμβουλών, την αποτελεσματική ακρόαση, την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτάρκειας, βασικά στοιχεία που ενισχύουν πιο αποτελεσματικά τη σχέση μέντορας και καθοδηγούμενου (Ensher et al., 2003). Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται η δημιουργία ενός στοχαστικού περιβάλλοντος μάθησης, που επιτρέπει στο ζευγάρι της καθοδήγησης να εξερευνήσει τις δικές του αξίες, ιδέες, συναισθήματα και στόχους στον δικό του ρυθμό περισσότερο βαθιά και στοχαστικά, αλλά και πιο ελεύθερα σε σχέση με την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο που ενέχει την πίεση της άμεσης απόκρισης (Mueller, 2004).

Εν κατακλείδι, η σημερινή εξέλιξη της τεχνολογίας και η αύξηση της άνεσης της κοινωνίας με την ηλεκτρονική επικοινωνία σε συνδυασμό με την αυξανόμενη δημοτικότητα των κοινωνικών μέσων μαζικής ενημέρωσης, οδηγούν στο συμπέρασμα κατά τον Wilbanks (2014) ότι ένας αυξανόμενος αριθμός των προγραμμάτων καθοδήγησης και συμβουλευτικής θα πρέπει τουλάχιστον να συμπληρώνεται και να υποστηρίζεται από ηλεκτρονικά μέσα, ή να είναι κατά κύριο λόγο ηλεκτρονικός ή αποκλειστικά ηλεκτρονικός. Αυτό παρέχει πολλές ευκαιρίες για εκείνα τα άτομα που δεν θα λαμβάνουν διαφορετικά καθοδήγηση. Στην κοινωνία της γνώσης, η ταχύτητα με την οποία μπορούν να γίνουν οι συνδέσεις και να διαμοιραστούν οι πληροφορίες αποτιμάται ως ιδιαίτερη αξία. Με σεβασμό στο χρόνο και την ενέργεια των συμμετεχόντων, η

ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης.

2.2.2. Προκλήσεις και εμπόδια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης

Μολονότι καταγράφονται πολλά οφέλη και ευκαιρίες που συνδέονται με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, ωστόσο, η διαδικασία του e-mentoring δεν είναι χωρίς εμπόδια και δυσκολίες και η ίδια η χρήση των νέων τεχνολογιών για την καθοδήγηση παρουσιάζει αρκετές προκλήσεις. Οι μελετητές ως πιθανά μειονεκτήματα του e-mentoring έχουν εντοπίσει τη δυσκολία στη χρήση της τεχνολογίας, την καθυστέρηση στην ανάπτυξη των σχέσεων και τη μεταβλητότητα στις γραπτές δεξιότητες επικοινωνίας (Ensher et al., 2003· Hamilton & Scandura, 2003· Li, Moorman & Dyjur, 2010· Haggard et al., 2011· Butler et al., 2013).

Αυξημένη παρουσιάζεται η πιθανότητα της **προβληματικής επικοινωνίας** σε περιβάλλοντα e-mentoring, καθώς τόσο ο μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος βασίζονται στην ασύγχρονη επικοινωνία και αν δεν επιμείνουν στην ανατροφοδότηση οι πληροφορίες που ανταλλάσσονται ίσως είναι μειωμένες. Αν, ακόμα, διαπιστώνεται έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων ή τεχνολογικές δυσλειτουργίες ενδέχεται να δημιουργηθεί ένα ψηφιακό χάσμα και να αποδυναμωθεί η ποιότητα της επικοινωνίας (Ensher et al., 2003· Hamilton & Scandura, 2003· Bierema & Hill, 2005· Haggard et al., 2011). Το πρόβλημα αυτό πιθανότατα θα είναι μεγαλύτερο για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι στην ηλεκτρονική επικοινωνία, αν και αυτός ο παράγοντας σταδιακά εξαλείφεται με την πάροδο του χρόνου, καθώς ολοένα και περισσότεροι χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του Διαδικτύου για την επικοινωνία τους.

Από την άλλη πλευρά, οι Single & Muller (2001) υποστηρίζουν ότι πολλά προγράμματα καθοδήγησης απέτυχαν, επειδή δεν παρείχαν **επαρκή κατάρτιση** και **παρακολούθηση** για το ζεύγος της καθοδήγησης. Χωρίς υψηλό επίπεδο κατευθυνόμενης δομής του προγράμματος, οι καθοδηγούμενοι απέτυχαν να υλοποιήσουν την υπόσχεσή τους να αναπτύξουν ελεύθερη και ειλικρινή επικοινωνία, ενώ οι μέντορες δεν επένδυσαν τον χρόνο ή την ενέργεια, προκειμένου να παρέχουν αξιόλογη υποστήριξη και ενθάρρυνση σε αυτούς (Mueller, 2004). Ένας εγγενής περιορισμός της ηλεκτρονικής επικοινωνίας είναι η αδυναμία της να αναμεταδίδει οπτικές και ακουστικές νύξεις. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να παρεμποδίσει την επικοινωνία και να δημιουργήσει παρεξηγήσεις ή απλά κακή αλληλεπίδραση με μειωμένη ψυχοκοινωνική υποστήριξη (Ensher et al., 2003· Smith-Jentsch et al., 2008). Απλές κινήσεις όπως ένα χαμόγελο ή νεύμα του κεφαλιού έχουν τη δυνατότητα να χαθούν ή να παρεξηγηθούν, όταν μεταφέρονται με ηλεκτρονικά μέσα. Η έλλειψη της οπτικής επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα δυσμενής, λόγω της σχετικά μεγάλης ποσότητας των πληροφοριών που εκφράζεται σε λεκτική συμπεριφορά (Bonnett et al., 2006). Επιπλέον, ένας μέντορας μπορεί να ανησυχεί ότι οι γραπτές φιλοφρονήσεις και τα ενθαρρυντικά λόγια θα παρερμηνευθούν ως ακατάλληλα από τρίτο πρόσωπο σε μεταγενέστερη ημερομηνία. Υπό αυτή την έννοια, ενδέχεται οι μέντορες να κάνουν αντικειμενικά λιγότερες δηλώσεις ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στο πλαίσιο μιας εικονικής σχέσης e-mentoring σε σύγκριση με την πραγματική σχέση. Είναι πιθανόν η απουσία

μη λεκτικών νύξεων να οδηγήσει e-mentors και e-mentees να αισθάνονται ότι οι δηλώσεις της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης που παρέχονται ηλεκτρονικά δεν μεταφέρουν το ίδιο επίπεδο συναισθήματος και να προκληθεί απογοήτευση (Smith-Jentsch et al., 2008). Για τον λόγο αυτόν, ο Muller (2009) συνιστά e-μέντορες και e-mentees να γράφουν κατά τρόπο σαφή και ξεκάθαρο, ώστε να αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις, προκειμένου να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα.

Επιπρόσθετα, η διαδικασία στο e-mentoring μπορεί απότομα να διακοπεί, αν κάποιος από τους συμμετέχοντες δεν ξεκινήσει τη συζήτηση ή δεν ανταποκριθεί σε ενδεχόμενη πρόσκληση. Οι συγκρούσεις και η απογοήτευση μπορεί να προκύψουν, εάν ένα άτομο σε ένα ζεύγος e-mentoring θεωρεί ότι το επίπεδο της συμμετοχής του άλλου μέλους είναι εξαιρετικά χαμηλό, ενώ βλέπουν το δικό τους επίπεδο συμμετοχής τόσο υψηλό. Οι σχέσεις μεταξύ των μεντόρων και των καθοδηγούμενων αναπτύσσονται πιο αργά σε προγράμματα καθοδήγησης που βασίζονται κυρίως στην ηλεκτρονική επικοινωνία, σε σύγκριση με προγράμματα καθοδήγησης που στηρίζονται σε διά ζώσης αλληλεπιδράσεις. Αυτό μπορεί μερικές φορές να δημιουργήσει απογοήτευση μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου και να εγκαταλείψουν την προσπάθεια (Ensher et al., 2003). Επίσης, ο Shrigelman και οι συνεργάτες του (2009) βρήκαν ότι οι μέντορες ήταν απογοητευμένοι με τον ακανόνιστο ρυθμό επικοινωνίας και οι καθοδηγούμενοι θεώρησαν ότι η διά ζώσης καθοδήγηση θα ήταν πιο επωφελής. Η αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων μέντορα και προστατευόμενου από την άποψη της επικοινωνίας εντός των ορίων του χρόνου και του χώρου θα μπορούσε, συνεπώς, να προκαλέσει δυσκολίες στην ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης (Wallis et al., 2015).

Πολύ σημαντικές είναι οι προκλήσεις του e-mentoring που αφορούν την εξασφάλιση της ιδιωτικότητας και τη δημιουργία εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας, αφού η μεντορική σχέση ξεκινήσει, ώστε η καθοδήγηση να αποβεί αποτελεσματική (Bierema & Merriam, 2002· Clutterbuck & Hussain 2010· Leck & Wood, 2013). Συχνά οι συμμετέχοντες επιδεικνύουν μια απροθυμία, τουλάχιστον στην αρχή της μεντορικής σχέσης, να παρέχουν ιδιωτικές και προσωπικές πληροφορίες και έναν φόβο σχετικά με την ιδιωτικότητα του περιεχομένου τους στο δίκτυο, καθώς η επικοινωνία μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου καταγράφεται ηλεκτρονικά ή μη εγγεγραμμένοι χρήστες παρουσιάζονται στον ιστότοπο ηλεκτρονικής καθοδήγησης (Leck & Wood, 2013· Alemdag & Erdem, 2017). Μια τέτοια κατάσταση επηρεάζει το βάθος και το εύρος των ηλεκτρονικών συζητήσεων των εκπαιδευτικών (Redmond, 2015). Από την άλλη πλευρά, όταν συζητούνται θέματα σε ένα περιβάλλον που αίρει τις αναστολές, είναι πιθανό τα άτομα που στηρίζονται αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο στην επικοινωνία μέσω υπολογιστή να αισθάνονται μια ψευδή αίσθηση της ανωνυμίας και να είναι λιγότερο συνετά από ό, τι θα ήταν σε μια συνομιλία που συμβαίνει πρόσωπο με πρόσωπο και γι αυτό συστήνεται από τους Ensher, Heun & Blanchard (2003) μέντορες και καθοδηγούμενοι να υπογράφουν σύμφωνο εμπιστευτικότητας.

Παρά τα μειονεκτήματά της, για τους ερευνητές τα χαρακτηριστικά της τεχνολογίας προσφέρουν νέους τρόπους θεώρησης και συμμετοχής στις προσπάθειες καθοδήγησης και τα οφέλη που προκύπτουν είναι πιο ουσιαστικά και καλύπτουν τις όποιες αδυναμίες. Συνεπώς,

προσφέρει τη δυνατότητα να καθιστά την καθοδήγηση ακόμη πιο αποτελεσματική σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους (Butler et al., 2013).

2.2.3. Ο ρόλος των e-mentors στην ηλεκτρονική καθοδήγηση

Με την ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και την ένταξη των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση επήλθαν ραγδαίες μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης στο πλαίσιο της τυπικής αλλά και της άτυπης μάθησης, δίνοντας την κυριαρχία στην ηλεκτρονική μάθηση και αλλάζοντας το τοπίο της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν και αναδιαμόρφωσαν τον παραδοσιακό θεσμό του μέντορα ο οποίος πλέον μετασχηματίζεται σε **e-μέντορα**, αξιοποιώντας τη δυναμική του Διαδικτύου και των μέσων Ηλεκτρονικής Μάθησης. Στη βιβλιογραφία λίγες μελέτες υπάρχουν που διερευνούν και παρουσιάζουν τον ρόλο του e-μέντορα, ο οποίος διατηρεί τα χαρακτηριστικά ενός μέντορα στη διά ζώσης καθοδήγηση, είναι πολύπλευρος και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της μεντορικής σχέσης .

Σε γενικές γραμμές, οι μέντορες, παραδοσιακά, εκτελούν τρεις σημαντικές λειτουργίες για τους καθοδηγούμενους τους. Καταρχάς, παρέχουν **επαγγελματική υποστήριξη** που ενισχύει άμεσα την καριέρα του καθοδηγούμενου και μπορεί να περιλαμβάνει τη χορηγία, την προβολή και την προστασία. Οι σύμβουλοι, επίσης, μπορούν να παρέχουν **ψυχοκοινωνική υποστήριξη** με την παροχή συμβουλών, με τη φιλία και την ενθάρρυνση. Τρίτον, μπορούν να λειτουργήσουν ως **πρότυπα** προς μίμηση για τους καθοδηγούμενους τους, επιδεικνύοντας την κατάλληλη συμπεριφορά, είτε έμμεσα είτε άμεσα (Kram, 1985· Scandura, 1992).

Στη διαδικασία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, ο e-mentor αποτελεί το “φιλικό πρόσωπο” του μαθησιακού περιβάλλοντος, που ανοιχτά ενθαρρύνει την ανεκτικότητα και την ανάληψη ευθύνης προς τους άλλους, καλωσορίζει τους νέους μαθητές στις κοινότητες και τις σύγχρονες συζητήσεις, παρακολουθεί και καθοδηγεί τη διαδικτυακή συμπεριφορά για το κοινό καλό της κοινότητας. “Ακούει” τις διακριτικές φωνές των φοβισμένων, διστακτικών, δυσσαρεστημένων ή με ειδικές ανάγκες εκπαιδευόμενων και παράλληλα αναπτύσσει τη δική του αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στο σύστημα, καταγράφει την αυξανόμενη ανάπτυξη όσων καθοδηγεί και τους ενισχύει με ενθάρρυνση, επαίνους και αναγνώριση (Harris & Anglia eLearning, 2012).

Αρκετές έρευνες (Ambrosetti & Dekkers, 2010· McKenzie et al., 2006· Homitz & Berge, 2008· Fong et al., 2012) καταλήγουν **στους ρόλους που αναλαμβάνουν οι μέντορες σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα**, οι οποίοι μοιάζουν πολύ με τους ρόλους των μεντόρων σε μια μορφή διά ζώσης καθοδήγησης. Αναφέρουν σχετικά ότι ο μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ως:

Υποστηρικτής: οι καθοδηγούμενοι χρειάζονται χρόνο για τα να εγκλιματιστούν, όταν αρχίζουν μια νέα εργασία και όταν συνεργάζονται με τα μέλη μιας άγνωστης ομάδας. Έτσι, οι μέντορες φροντίζουν, ώστε ο καθοδηγούμενος να ενταχθεί και να νιώσει αποδεκτός, ευαισθητοποιούνται ως προς τις ανάγκες του, τον υποστηρίζουν και τον παρακινούν με σενάρια πραγματικής ζωής και συμβουλές, προστατεύοντας από δυσάρεστες καταστάσεις και κατευθύνοντας σε κατάλληλες επιλογές. Ωστόσο, υπάρχουν φορές που οι μέντορες χρειάζεται

να κάνουν έναν κριτικό αναστοχασμό στους προστατευόμενους, ώστε αυτοί να γνωρίσουν τις αδυναμίες τους και να κάνουν βελτιώσεις. Στην περίπτωση αυτή, οι μέντορες θα πρέπει να είναι διακριτικοί και να συνοδεύουν την κριτική ανατροφοδότηση με εποικοδομητικά σχόλια, προκειμένου να μη δημιουργηθεί αρνητική εντύπωση στους καθοδηγούμενους.

Συνεργάτης: συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου, με δομές τέτοιες που είναι απαραίτητες για τη διασφάλιση της επιτυχίας στο συνεργατικό πλαίσιο, διαμοιράζεται και αναστοχάζεται με τους καθοδηγούμενους. Παρέχει και επιζητά την ανατροφοδότηση σε προβληματισμούς που θέτουν οι καθοδηγούμενοί του ή προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση.

Αξιολογητής: ο μέντορας αξιολογεί τις μαθησιακές ανάγκες των καθοδηγούμενων, αναγνωρίζει προβλήματα ή θέματα ενδιαφέροντος, προσφέρει συμπληρωματικά υποστήριξη, διερευνά και επιλύει μαζί με τον καθοδηγούμενό του ζητήματα που προκύπτουν.

Πρότυπο: υποδεικνύει τον δρόμο για την εκτέλεση ορισμένων εργασιών, καθηκόντων και συμπεριφορών, μέσα από το παράδειγμά του και τη στάση του.

Φίλος: ο σύμβουλος χρησιμοποιεί υποβλητικό και όχι επιτακτικό τόνο, τροφοδοτεί την αλληλεπίδραση, επικοινωνώντας ιδέες και προσωπικές εμπειρίες. Πολλές φορές οι μέντορες ζητούν από τους mentees να εκτελέσουν κάποιες εργασίες, αφήνοντας πρόθυμα το εγώ τους κατά μέρος και δρώντας ως φίλοι, προκειμένου να αναπτύξουν τις σχέσεις τους μαζί τους, και οι καθοδηγούμενοι οποίοι αισθάνονται πιο άνετα να ζητήσουν βοήθεια και συνεργαστούν με τα άλλα μέλη για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Ο ρόλος του φίλου είναι καθοριστικής σημασίας για τον καθοδηγούμενο, αφού με την οικειότητα και την εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται, εξαλείφεται το επαγγελματικό άγχος και η αίσθηση της απομόνωσης που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί και ενισχύεται το αίσθημα του "συν-ανήκειν".

Διαχειριστής: ο μέντορας έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται, να ελέγχει και να διατηρεί την κατάσταση της μάθησης ή να γίνει το μέσο της αλλαγής αυτής.

Δάσκαλος: οι μέντορες διδάσκουν ρητά τους mentees τον τρόπο με τον οποίο ορισμένα καθήκοντα πρέπει να είναι εκτελούνται, δημιουργώντας μια επίσημη ή ανεπίσημη συμβατική σχέση στη διάρκεια της οποίας συμβάλλουν, ώστε οι καθοδηγούμενοι να γνωρίσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.

Προπονητής: βοηθά τους καθοδηγούμενους να αυξήσουν, να αναπτύξουν και να επεκτείνουν τα εργαλεία, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να είναι επιτυχημένοι.

Ηγέτης: δημιουργεί κοινούς στόχους και αξίες, επικοινωνεί/διαμοιράζεται επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, προσδιορίζει τις ανάγκες μαζί με τον καθοδηγούμενο και δομεί τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και των ομάδων μέσα στο πρόγραμμα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Οι e-mentors έχουν τη δυνατότητα και χρειάζεται να διευκολύνουν την επικοινωνία, να συνεργαστούν με τους καθοδηγούμενους, να βοηθήσουν στη μείωση της αίσθησης της απομόνωσης που βιώνουν πολλοί διαδικτυακοί εκπαιδευόμενοι και εξατομικεύοντας τη βοήθειά τους προς τους mentees να καταστήσουν την ηλεκτρονική καθοδήγηση πιο

αποτελεσματική και βιώσιμη (Homitz & Berge, 2008). Ο ρόλος τους, δεν είναι να δώσουν απαντήσεις, αλλά να κάνουν τις σωστές ερωτήσεις, να προτείνουν, να επισημάνουν και να καθοδηγήσουν προς τη σωστή κατεύθυνση (Homitz & Berge, 2008). Στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, οι e-μέντορες πρέπει να παρουσιάζουν στον καθοδηγούμενο τις δυνατότητες και να παρέχουν συμβουλές σχετικά με τις πιθανές εκβάσεις, να προκρίνουν και να καλλιεργούν τον αναστοχασμό, ίσως και με ενοχλητικές ερωτήσεις, ώστε μαζί του να εξετάζουν τους στόχους, τα αποτελέσματα και την πορεία της σχέσης τους, προκειμένου να αναπτυχθεί η κατανόηση και να καλλιεργηθεί η εμπιστοσύνη που θα οδηγήσουν στην επιτυχή καθοδήγηση (Shrestha et al., 2009· Williams, Sunderman & Kim, 2012· Bullock & Ferrier-Kerr, 2014).

Ο e-mentor ανοίγει ευκαιρίες μάθησης, εκεί όπου πιο παραδοσιακές μέθοδοι μπορεί να έχουν δημιουργήσει προφανώς ανυπέβλητα εμπόδια (Gutke et al., 2008). Παρόλο που η ηλεκτρονική μάθηση και εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει ή να χρησιμοποιηθεί για τη μετάδοση πληθώρας πληροφοριών, οι περισσότεροι εξακολουθούν να απολαμβάνουν την ανθρώπινη επαφή που παρέχεται από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με έναν μέντορα στη διά ζώσης επικοινωνία. Την πρόκληση αυτή πρέπει να προσπελάσει και η ηλεκτρονική καθοδήγηση, στη διαδικασία της οποίας, παρά τη συχνά απρόσωπη φύση της τεχνολογίας, οι ανθρώπινες σχέσεις εξακολουθούν να είναι σημαντικές ακόμη και όταν υποβάλλονται στα νέα δεδομένα της τεχνολογικής εποχής (Homitz & Berge, 2008).

2.2.4. Οφέλη για τους e-mentors και τους e-mentees στο e-mentoring

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα οφέλη για μέντορες και καθοδηγούμενους σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον σε σχέση με τη διά ζώσης καθοδήγηση είναι σε μεγάλο βαθμό παρόμοια και η διαδικασία της καθοδήγησης δεν είναι απλά μια δραστηριότητα μάθησης και διδασκαλίας αλλά συντελεί στην ανάπτυξη και των δύο πλευρών μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών (Tapis & Barker, 2017). Οι **e-μέντορες**, συμβάλλοντας στην οργάνωση και την ανάπτυξη της γνώσης, επωφελούνται ψυχολογικά από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία καθοδήγησης. Συνειδητοποιώντας ότι οι γνώσεις τους, οι ιδέες και η εμπειρία τους αποτιμώνται, χρησιμοποιούνται και εκτιμούνται (Eby & Lockwood, 2005), λαμβάνουν προσωπική ικανοποίηση και αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, προσφέροντας υποστήριξη και συμβουλές σε άλλους (Edirisingha, 2009· Shrestha et al., 2009). Πολλοί σύμβουλοι αναφέρουν, επίσης ότι οι καθοδηγούμενοί τους παρέχουν συχνά σε αυτούς φρέσκες αντιλήψεις για παλιές ιδέες ή διαδικασίες, συνδέσεις με νέες ή διαφορετικές ευκαιρίες δικτύωσης, πληροφορίες σχετικά με νέες και καινοτόμες τεχνολογίες, πρακτικές και ιδέες (Homitz & Berge, 2008). Ακόμα, θεωρούν ως όφελος ότι οι δεξιότητές τους στη διδασκαλία και τον σχεδιασμό μαθημάτων βελτιώνονται και ενισχύουν την τεχνογνωσία τους, όταν εξετάζουν τις δεξιότητες μαζί με τους καθοδηγούμενούς τους, εντοπίζουν πληροφορίες για να μοιραστούν μαζί τους σε θέματα τεχνολογίας, καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους και τη γνώση τους (Single & Single, 2005· McKenzie et al., 2006).

Άλλα οφέλη εντοπίζονται όσον αφορά τις ευκαιρίες να δικτυωθούν μέσα από τις ομαδικές εργασίες και τη συλλογικότητα. Οι e-μέντορες αναφέρουν ότι, διαμέσου των διαδικασιών της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους καθοδηγούμενους, έχουν αφενός τη δυνατότητα να κοινωνικοποιηθούν και αφετέρου να σκεφτούν για τον εαυτό τους και να οδηγηθούν στην αυτο-βελτίωση (Single & Muller, 2005· Shrestha et al., 2009). Τέλος, επισημαίνουν ότι μέσα από την επικοινωνία σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον αναπτύσσουν τεχνολογικές δεξιότητες, πρακτικές και τεχνικές (Homitz & Berge, 2008· Edirisingha, 2009). Σε αυτό συμβάλλουν άλλοτε το προσωπικό τεχνολογικής υποστήριξης και άλλες φορές οι καθοδηγούμενοί τους (Homitz & Berge, 2008).

Εξίσου σημαντικά αναδεικνύονται από τους ερευνητές και τα οφέλη για τους **καθοδηγούμενους** σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον. Η προώθηση της σταδιοδρομίας ενός ατόμου, με ταυτόχρονη ψυχοκοινωνική υποστήριξη και ανατροφοδότηση, οι ευκαιρίες και η αναγνώριση, η αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία, η εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας καταγράφονται ως θετικές επιδράσεις της ηλεκτρονικής καθοδήγησης (Biereema & Merriam, 2002· Ligadu & Anthony, 2015). Ακόμα, οι καθοδηγούμενοι, μέσα από την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη που έλαβαν από τον e-μέντορα, αναφέρουν υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής μάθησης, ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτο-αποτελεσματικότητα (de Janasz & Godshalk, 2013).

Ο ποιοτικός χρόνος με τον μέντορά τους και η ανάπτυξη των συζητήσεων συμβάλλει, ώστε οι καθοδηγούμενοι να αισθάνονται πιο ικανοί να προσδιορίσουν τα δικά τους προτερήματα και τις αδυναμίες, να αναστοχάζονται πάνω στον εαυτό τους και να αποκτούν νέες ιδέες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Ligadu & Anthony, 2015· Todd, Moon & Langston, 2016). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η πρακτική της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, για άτομα με ειδικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς φαίνεται ότι ενισχύει την αυτόνομη λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό του στόχου (Gregg et al. 2016). Η αμεροληψία, εξάλλου, που ευνοεί το διαδικτυακό περιβάλλον της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, η εξίσωση των διαφορών και η συμμετοχή χωρίς αποκλεισμούς δίνει την αίσθηση της ελευθερίας στον καθοδηγούμενο και του επιτρέπει να μοιραστεί τις αμφιβολίες που έχει για τον εαυτό του, να εκφράσει τις ανησυχίες του και να θέσει “άνοητες ερωτήσεις” με έναν τρόπο που δεν καθίσταται δυνατός, εκεί που καθοδηγούμενος και μέντορας προέρχονται από το ίδιο περιβάλλον (Single & Muller, 2001· Single & Single 2005· Gutke & Albion, 2008· Ligadu & Anthony, 2015).

Ίσως το πιο επιτυχημένο αποτέλεσμα συνίσταται στην πρόσβαση σε μια ποικιλία απόψεων και λύσεων σε ζητήματα που εξετάζονται, καθώς η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να συμβεί σε έναν ανοικτό διαδικτυακό χώρο με έναν προς πολλούς συμμετέχοντες (Gutke & Albion, 2008· Redmond, 2015). Ο Edirisingha (2009) τόνισε ότι το ηλεκτρονικό περιβάλλον συντελεί, ώστε οι καθοδηγούμενοι, εκφράζοντας τις απόψεις τους, να συμμετέχουν στις κοινωνικές πτυχές της μάθησης και της μελέτης, που είναι σημαντικές για την ικανοποίηση και την υποστήριξή τους. Αλληλεπιδρώντας με άλλους mentees, διαπιστώθηκε ότι η πρόσθετη βοήθεια

και υποστήριξη από τα άλλα μέλη που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης αποτελεί σημαντική συμβολή για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής υποστήριξης των καθοδηγούμενων. Με τη συμμετοχή στις δημόσιες συζητήσεις, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους άλλους, η καθοδήγηση από ομότιμους φαίνεται να έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, καθώς αποτέλεσε πηγή ιδεών και συμβουλών και έδωσε την αίσθηση του ανήκειν, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα, που προσομοιάζει στη διά ζώσης καθοδήγηση (Ligadu & Anthony, 2015).

Οι βιβλιογραφικές έρευνες καταδεικνύουν πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους μέντορες όσο και τους καθοδηγούμενους από τη συμμετοχή τους σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Οι διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις έχουν δώσει μια καινούργια διάσταση υποστήριξης, επηρεάζοντας εποικοδομητικά την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων, καθιστώντας την μια νέα συναρπαστική δυναμική στον αναπτυσσόμενο κόσμο της ηλεκτρονικής μάθησης και εκπαίδευσης.

2.3. Παιδαγωγικές αρχές σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα καθοδήγησης

2.3.1. Πλαισιοθετημένη μάθηση, κοινωνική μάθηση και κοινότητες πρακτικής

Η καθοδήγηση είναι μια κοινωνική σχέση (Liu, Macintyre & Ferguson, 2012), καθώς οι διαδικασίες που αναπτύσσονται βασίζονται στην αλληλεπίδραση και στον αναστοχασμό. Ο **εποικοδομισμός** (constructivism) ως θεωρία μάθησης που χρησιμοποιείται ευρέως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασίζεται στην προϋπάρχουσα μαθησιακή διαδικασία και ενισχύεται, όταν αντανακλάμε τις εμπειρίες μας και συμμετέχουμε σε κοινωνικές διαλογικές διαδικασίες, για να οικοδομηθεί η νέα γνώση (Cunningham & Duffy, 1996). Οι μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται στις αρχές του εποικοδομισμού χαρακτηρίζονται από ενεργή δέσμευση, επίλυση προβλημάτων και συνεργασία με άλλους σε περιβάλλοντα που ωθούν τους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν με πιο αυθεντικό τρόπο εναλλακτικές προοπτικές και να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της γνώσης.

Σε μια μορφή ηλεκτρονικής καθοδήγησης που υιοθετούνται οι αρχές του εποικοδομισμού, οι καθοδηγούμενοι, με τη συνεργασία του μέντορά τους, μαθαίνουν και αναπτύσσονται συμμετέχοντας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και πλαίσια, με αποτέλεσμα, η άτυπη κοινωνική αλληλεπίδραση γύρω από κοινά καθήκοντα και προκλήσεις να αναδεικνύεται ως ζωτικό μέρος της συμβουλευτικής διαδικασίας. Οι Butler, Whiteman & Crow (2013) υποστηρίζουν ότι η ηλεκτρονική καθοδήγηση περιλαμβάνει την **κοινωνική κατασκευή της γνώσης** μέσα από τις αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις των μεντόρων και των καθοδηγούμενων, όπου η γνώση οικοδομείται και υιοθετείται και από τις δυο πλευρές μέσα από την υποστήριξη, τον διάλογο, την έρευνα και τον προβληματισμό. Οι περισσότεροι καθοδηγούμενοι φέρουν και αυτοί κάποιο είδος γνώσης και τεχνογνωσίας στη διαδικασία και, συνεπώς, θα πρέπει να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην συν-οικοδόμηση και υιοθέτηση της κοινής γνώσης με τον μέντορά τους. Οι πολλαπλές μορφές ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας που

αξιοποιούνται προσφέρουν τη δυνατότητα για ποικίλες και πλουσιότερες μορφές διαλόγου και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων (Conole, 2008). Σε όλες τις σχέσεις καθοδήγησης, οι δραστηριότητες, οι αλληλεπιδράσεις και η εμπλοκή στις πρακτικές διδασκαλίας παίζουν σημαντικό ρόλο. Συνολικά, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μπορεί να χρησιμεύσει ως ένας χρήσιμος θεωρητικός φακός, μέσω του οποίου είναι δυνατόν να δούμε τις αναπτυξιακές τροχιές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης (Arshavskaya, 2016).

Βασισμένο στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky είναι το μοντέλο της **Εγκαθιδρυμένης ή Πλαισιοθετημένης Μάθησης** (Situated Learning) των Lave & Wenger (1991), σύμφωνα με τους οποίους *“η θεωρία της Εγκαθιδρυμένης μάθησης υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά, η μάθηση και η γνωσιακή διαδικασία είναι εγκαθιδρυμένες στις αλληλεπιδράσεις του κοινωνικού και του φυσικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου ενεργούν τα άτομα”*. Η μάθηση δεν αποτελεί μόνο μια διαδικασία που είναι εγκαθιδρυμένη στο πλαίσιο μιας απλής πρακτικής διαδικασίας, αλλά ανήκει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συμμετοχικής δράσης, που καθορίζεται από το περιβάλλον, την κουλτούρα, τη δραστηριότητα, αυτό της **κοινωνικής πρακτικής**. Ένα πλαίσιο, όπου η γνώση, αντίθετα με τις παραδοσιακές μαθησιακές δραστηριότητες δεν είναι απόλυτη και ως κάτι που υπάρχει “έξω από το άτομο”, αλλά κατακτάται μέσω της ενεργητικής συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων. Σε περιβάλλοντα μάθησης που υιοθετούν τις αρχές της εγκαθιδρυμένης μάθησης τα προβλήματα προσδιορίζονται και επιλύονται από τους συμμετέχοντες και η διαδικασία απόκτησης της γνώσης διατυπώνεται και καταγράφεται. Οι Lave & Wenger (1991) τονίζουν ότι είναι σημαντική από τον εκπαιδευόμενο η ικανότητα αφήγησης και περιγραφής του τρόπου που επιτελείται κάποια δραστηριότητα, η παρουσίαση των ευρημάτων της αναζήτησής του, η διαμοίραση και γενικότερα η υποστήριξη της εργασίας του. Παρέχεται, ακόμα, αναστοχασμός, καθοδήγηση και υποστήριξη σε κρίσιμες φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας από τον εκπαιδευτή, εκεί όπου οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να μην κατέχουν γνωστικές πηγές, στρατηγικές ή δεξιότητες (Yang, 2009).

Στη συνεχή αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών, συμπεριφοριστικών και περιβαλλοντικών επιρροών θεμελιώνεται η παιδαγωγική θεωρία της **κοινωνικής μάθησης** του Bandura (social learning theory) που εστιάζει στη παρατήρηση και μοντελοποίηση των συμπεριφορών, των στάσεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων. Σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής μάθησης η μαθησιακή συμπεριφορά ρυθμίζεται, επηρεάζεται και ελέγχεται από κοινωνικούς παράγοντες κι όχι από έμφυτες ή εσωτερικές δυνάμεις (Bandura, 1971). Κατά τον Bandura, το άτομο διακρίνεται για την ικανότητα αυτορρύθμισης και μπορεί να επηρεάζει αλλά και να επηρεάζεται από το περιβάλλον. Τα άτομα είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν μία διαμορφωμένη συμπεριφορά, εάν αυτή οδηγεί στις εκβάσεις που εκτιμούν και εάν το πρότυπο είναι παρόμοιο με τον παρατηρητή, έχει θαυμαστή θέση και η συμπεριφορά έχει λειτουργική αξία. Η μάθηση και η κοινωνική πρακτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, η ηλεκτρονική κοινωνική και εγκαθιδρυμένη μάθηση επικεντρώνεται στην εκμάθηση ως κοινωνική συμμετοχή και στη

μετάβαση από την ατομική και εστιασμένη μάθηση σε μια ηλεκτρονική **κοινωνική μάθηση** και επικοινωνία /συνεργασία, μέσω αλληλεπιδράσεων και συνδέσεων (Liu et al., 2012).

Προκειμένου να οικοδομηθούν και να ενθαρρυνθούν αυτές οι σχέσεις, δημιουργούνται **κοινότητες πρακτικής** (communities of practice) που διαμορφώνουν **κοινότητες μάθησης** (learning communities), ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία ή πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν πρόσθετες γνώσεις ή πρακτικές καλύτερα μέσω τακτικής αλληλεπίδρασης (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Σε αυτά τα περιβάλλοντα, που η Brooks (2010) ονομάζει **“δυναμικές κοινωνικές δομές”** που “ενεργοποιούνται μέσω αλληλεπιδράσεων”, η μάθηση συντελείται ως μία συλλογική πράξη μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μιας κοινότητας, που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και ανησυχίες, εκφράζουν απορίες, ακούν τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας και ομαδικά βρίσκουν λύσεις. Οι κοινότητες πρακτικής βοηθούν σημαντικά τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις αλλαγές που συμβαίνουν, συζητώντας με άλλους συναδέλφους τη σχολική πραγματικότητα, οργανώνοντας, παρακολουθώντας και αξιολογώντας δειγματικές διδασκαλίες, εντάσσοντας στη διδακτική τους πρακτική στοχευμένες – εξατομικευμένες δραστηριότητες τόσο στην τάξη, όσο και εξωσχολικές. Η απόκτηση γνώσεων, συνεπώς, μέσα από τις κοινότητες πρακτικής είναι μια ζωντανή διαδικασία, κατά την οποία τα μέλη τους μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης και της μετάδοσης του υλικού και των εμπειριών μεταξύ τους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, τα άτομα δεν συνδέονται με τυχαίο τρόπο, αντίθετα, η αμοιβαία δέσμευση και η συνεχής αλληλεπίδραση είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι η πρακτική δεν υπάρχει αφηρημένα, αλλά οικοδομείται επειδή τα μέλη παρακινούνται από συγκεκριμένες πεποιθήσεις, αναπτύσσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και συμμετέχουν σε ενέργειες που ενισχύουν τη συνεργασία και τη διαμοίραση γνώσης και εμπειριών. Με αυτό τον τρόπο, οι κοινότητες πρακτικής παρέχουν τη δυνατότητα στους καθηγητές να εμπλέκονται σε αυθεντικές ευκαιρίες μάθησης, προκειμένου να συνυπάρξουν στη γνώση και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες (Wenger, 1998· Brooks, 2010).

Ευρήματα πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν τον θετικό ρόλο της λειτουργίας **μικτής μορφής κοινοτήτων πρακτικής**, που ενσωματώνουν διά ζώσης αλλά και σε ηλεκτρονικό περιβάλλον αλληλεπιδράσεις και επιτρέπουν στα μέλη της να συνδεθούν πέρα από χωροχρονικούς περιορισμούς, δημιουργώντας ισχυρές προσωπικές σχέσεις και προάγοντας τη συνεχή συμμετοχή και τη συνεργατική μάθηση (Allan, Hunter & Lewis, 2006· Vaughan & Garrison, 2006· Brooks 2010). Αυτές οι άτυπες, αυτοδιαχειριζόμενες μαθησιακές δραστηριότητες επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να ανταλλάσσουν πόρους και ιδέες και υποστηρίζουν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη σε πολλά επίπεδα. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη των Trust & Horrocks, (2017) επέκτειναν τις διά ζώσης συναντήσεις τους με συνομιλίες και συνεργασία μέσω μιας ποικιλίας τεχνολογικών εργαλείων και μέσων. Φάνηκε να επωφελοούνται από την ύπαρξη πολλαπλών μέσων που συντέλεσαν στην ανάπτυξη άτυπων, επίσημων, προσωπικών και ευκαιριών ηλεκτρονικής μάθησης και συνεργασίας και βελτιστοποίησαν τη συνολική μαθησιακή τους εμπειρία.

Οι ερευνητές υιοθετούν συχνά τη φάση “της συμμετοχής σε μια κοινότητα πρακτικής” ως βασικό παράγοντα που καθορίζει την ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς η δικτύωση με άλλους επαγγελματίες γίνεται συχνά ένας καταλύτης για την αλλαγή, τη βελτίωση της απόδοσης και την επαγγελματική ανάπτυξη (McLoughlin et al., 2007). Μια μορφή καθοδήγησης που συνδυάζει την πρόσβαση σε ένα εικονικό μέντορα και μια υποστηρικτική ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής είναι εφικτό να παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική επιρροή, ανατροφοδότηση και μοντελοποίηση, να οικοδομήσει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, να υποστηρίξει την επιτυχία και να επιδράσει θετικά στην προσωπική γνώση (Owen, 2014).

2.3.2. Ηλεκτρονική Μάθηση

Η αξιοποίηση του Διαδικτύου και η δυναμική που ανέπτυξαν οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας στον χώρο της εκπαίδευσης δημιούργησαν την ανάγκη για αναζήτηση και διερεύνηση νέων διαδικασιών και μοντέλων που αφορούσαν ζητήματα που προέκυπταν από τις νέες μαθησιακές συνθήκες στο πλαίσιο της τυπικής αλλά και της άτυπης μάθησης. Από το γεγονός αυτό προέκυψε η ανάπτυξη εργαλείων που υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντας τις δυο τελευταίες δεκαετίες την κυριαρχία στην **ηλεκτρονική μάθηση και εκπαίδευση** και αλλάζοντας σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που οι άνθρωποι εκπαιδεύονται και μαθαίνουν. Κατά την τελευταία δεκαετία, σε πολλά ανώτατα ιδρύματα παγκοσμίως, καινοτόμες πρακτικές, όπως η ηλεκτρονική εκπαίδευση (e-learning) και τα ανοικτά μαζικά μαθήματα (MOOCs), αποτελούν μια σταθερή μορφή μάθησης για εκατομμύρια μαθητευόμενους που δεν μπορούν (ή δεν επιλέγουν) να σπουδάσουν με παραδοσιακό τρόπο και αναμένεται αυτή η μορφή μάθησης να συνεχίσει να είναι ένα σημαντικό μέσο για τη δημιουργία και τη μετάδοση γνώσεων (Baran, 2016· Chametzky, 2016).

Σύμφωνα με τον ορισμό που αποδίδει ο Drucker (2000) *“η ηλεκτρονική μάθηση είναι η επίκαιρη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι συνυφασμένη με υψηλής ταχύτητας αλυσίδες αξιών. Είναι η παροχή εξατομικευμένου, κατανοητού, δυναμικού μαθησιακού περιεχομένου σε πραγματικό χρόνο, που υποβοηθά τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων και τη διασύνδεση των εκπαιδευόμενων και επαγγελματιών με τους ειδικούς”*. Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να γίνει αντιληπτή αφενός ως βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας που ήδη εφαρμόζονται και ως ανάπτυξη νέων, αφετέρου ως παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης από απόσταση με χρήση υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών. Μέσα σε ένα ηλεκτρονικό ευέλικτο περιβάλλον οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο, τον τόπο, τον χρόνο και την ποσότητα της γνώσης που θέλουν να πάρουν, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών που επιταχύνουν τη διάχυση της γνώσης και τη εμπειρία από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο. Το e-learning εμπεριέχει την έννοια της συνεργατικής μάθησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων, με σύγχρονους και ασύγχρονους τρόπους επικοινωνίας, αίροντας χωροχρονικούς περιορισμούς.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ηλεκτρονικής μάθησης και εκπαίδευσης που νεότερα και εναλλακτικά μοντέλα καθοδήγησης αναδύονται, προκύπτει η ανάγκη να συνδεθούν οι θεωρίες της καθοδήγησης με την επικοινωνία μέσω υπολογιστή (CMC) και με τις παιδαγωγικές

μεθόδους Web 2.0 και να αναδειχτούν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις, όπως διαμορφώνονται σε ένα πλαίσιο e-mentoring. Τα **ηλεκτρονικά περιβάλλοντα** διευκολύνουν τις λειτουργίες της κοινωνικής μάθησης και του εποικοδομισμού και οι παιδαγωγικές μέθοδοι έχουν συμπεριλάβει τη χρήση της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή, τη μάθηση μέσω σχεδιασμού και τη μάθηση των υπηρεσιών (Bierema & Merriam, 2002). Η τεχνολογική πρόοδος και, ιδίως, οι μορφές επικοινωνίας με τη μεσολάβηση του υπολογιστή, όπως e-mail, wikis, ιστολόγια, ομάδες συνομιλίας, τηλεδιάσκεψη, ηλεκτρονικές συζητήσεις και ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων προσφέρουν τη δυνατότητα για την ενίσχυση της διαδικασίας της ηλεκτρονικής καθοδήγησης που δύναται να ενσωματώσει έναν ή περισσότερους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας από απόσταση, παρά τα αρνητικά χαρακτηριστικά που της αποδίδονται από τους μελετητές, όπως η έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας και η απρόσωπη αλληλεπίδραση.

Σε περιβάλλοντα CMC, όπου τα άτομα ανταλλάσσουν πληροφορίες, συζητούν και αλληλεπιδρούν, έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν εντυπώσεις, να παρέχουν έγκαιρη ανάδραση και να αναπτύξουν ιδιαίτερα τις διαπροσωπικές σχέσεις (de Janasz & Godshalk, 2013· Trust, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, το Διαδίκτυο και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών παρέχουν ευρύτατες δυνατότητες για ηλεκτρονική καθοδήγηση, όπου καθοδηγούμενοι και μέντορες μπορούν να επωφεληθούν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και να καταστήσουν την καθοδήγηση αποτελεσματική. Οι Ensher, Heun & Blanchard (2003) προσδιόρισαν τρεις τύπους e-mentoring. Ο πρώτος τύπος ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης αφορά τη διεξαγωγή των διαδικασιών αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Ο δεύτερος τύπος, CMC περιγράφει ηλεκτρονική επικοινωνία που συμπληρώνεται με ορισμένες τηλεφωνικές κλήσεις και με πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Ο τρίτος τύπος προγράμματος CMC αναφέρεται στην παραδοσιακή καθοδήγηση που συμπληρώνεται από κάποια ηλεκτρονική επικοινωνία. Η όλη διαδικασία ευθυγραμμίζεται με τη δυναμική της ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης και χαρακτηρίζεται από υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, συλλογικότητα, εποικοδομητική ανατροφοδότηση και αυθεντική μάθηση, με φυσικό επακόλουθο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Mullen, 2009).

Πριν από την εμφάνιση του Web 2.0, οι κοινότητες μάθησης στο διαδίκτυο εμφανίστηκαν ως επί το πλείστον με τη μορφή διαδικτυακών συζητήσεων ή ως κοινοτήτων που υποστηρίζονται από υπολογιστή. Ωστόσο, αυτές οι μορφές κοινοτήτων δεν προωθούσαν τη συνεργασία που επιτρέπει ο Ιστός 2.0, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να αλλάζουν το περιεχόμενο μέσα από διαδικασίες διαρκούς δημιουργίας, συνεργασίας και αλλαγών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των χρηστών (Hutchison & Colwell, 2012). Η δυνατότητα σύνδεσης μέσα από τα πολλαπλά εργαλεία που προσφέρει το Web 2.0 μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινοτήτων που υποστηρίζουν τη διαδικτυακή καθοδήγηση (McLoughlin et al., 2007).

Η πρόσβαση στους πόρους και την εμπειρογνωμοσύνη με τα **νέα τεχνολογικά εργαλεία του Ιστού 2.0** -blogs, wikis, κοινωνική δικτύωση, κοινή χρήση πολυμέσων, podcasting, εργαλεία

επικοινωνίας- προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης πιο ενεργών και αυθεντικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Ένα βασικό χαρακτηριστικό του Web 2.0 είναι η συμμετοχή των χρηστών - η “σοφία των πλήθους”, η “αρχιτεκτονική της συμμετοχής”, η αναδιάταξη και η συν-οικοδόμηση, θεμελιώδεις και διαδεδομένες πρακτικές στο Web 2.0 (Conole, 2008). Το Web 2.0 από τη φύση του αντιμετωπίζει άψογα ένα πολύπλοκο και μεταβαλλόμενο πεδίο γνώσης, διευκολύνει την καθοδήγηση και την οικοδόμηση δικτύων γνώσης αντί της ιεραρχικής διαχείρισης, παρέχει ένα άτυπο και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου η γνώση δημιουργείται από τον χρήστη, αναδημιουργείται και υποβάλλεται σε συνεχείς αλλαγές, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Hutchison & Colwell, 2012). Θεμελιώδους σημασίας για την πρακτική του Web 2.0 είναι ότι κανένα άτομο δεν είναι εμπειρογνώμονας, αλλά αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού δικτύου άλλων. Η δύναμη του Παγκοσμίου Ιστού καθιστά δυνατή τη συνεχή οικοδόμηση των γνώσεων και, επομένως, συνεχώς αλλάζει ανάλογα με τις ανάγκες. Τα εργαλεία του web 2.0 είναι πλέον προσιτά στους εκπαιδευτικούς και επιτρέπουν βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης, ανταλλαγή εμπειριών, ανάπτυξη των ικανοτήτων τους καθ 'όλη τη διάρκεια ζωής τους, αλλά και συνεργασία για την υλοποίηση δράσεων από μαθητές και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Jimoyiannis, Gravaní, & Karagiorgi, 2012· Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισσάριος, 2015). Μια σειρά από ασύγχρονα και σύγχρονα εργαλεία επικοινωνίας παρέχουν άφθονες ευκαιρίες για διάλογο, ένα βασικό στοιχείο για τις παιδαγωγικές θεωρίες που βασίζονται σε κοινωνικο-κατασκευαστικές αρχές, όπου δίνεται έμφαση στη συν-οικοδόμηση των γνώσεων (Conole, 2008). Στις έρευνες για το Web 2.0 σχετικά με την ηλεκτρονική καθοδήγηση, αυτή θεωρείται μέρος του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, όπου οι κοινότητες αλληλοϋποστηρίζονται για να δημιουργούν, να κατανοούν και να μοιράζονται πόρους (McLoughlin et al., 2007· Conole & Alevizou, 2010).

2.3.3. Ηλεκτρονικές κοινότητες

Ο όρος **ηλεκτρονική κοινότητα** (online community) σχετίζεται με την ιδέα της δημιουργίας μιας κοινότητας της οποίας τα μέλη δεν είναι απαραίτητο να συναντιούνται ή να επικοινωνούν διά ζώσης αλλά δικτυακά σε έναν εικονικό χώρο (virtual space). Η επικοινωνία δεν λαμβάνει χώρα κατ' ανάγκη σε πραγματικό χρόνο και, επιπλέον, μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς να απαιτείται η ταυτόχρονη παρουσία όλων των μελών που συμμετέχουν σε αυτή. Σύμφωνα με τον Rheingold (1993) οι ηλεκτρονικές κοινότητες ορίζονται ως πολιτιστικές ή κοινωνικές συναθροίσεις που προκύπτουν, όταν αρκετοί άνθρωποι συνεχίζουν τις δημόσιες συζητήσεις τους για μεγάλο χρονικό διάστημα στον κυβερνοχώρο. Είναι ένα σύνολο ανθρώπων που μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και να αλληλεπιδρούν σύγχρονα ή ασύγχρονα μέσω των δικτύων υπολογιστών. Οι τεχνολογίες και η δημιουργία του κυβερνοχώρου αποτελούν μία σημαντική τομή στην ιστορία της ανθρωπότητας και σε αυτήν την ίδια την τεχνολογία, αφού αυτή συνδέεται σταδιακά και άρρηκτα με την εκπλήρωση των βασικότερων ανθρώπινων αναγκών (Rheingold, 1993).

Μια ηλεκτρονική κοινότητα αποτελείται από άτομα, σκοπό, πολιτικές και λογισμικό. Διαμορφώνει ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων, όπου ο διάλογος, η αλληλεπίδραση, η διαμοίραση ιδεών, εμπειριών και υλικού, ο σχολιασμός και η βελτίωση της δουλειάς των άλλων αποτελούν κοινή πρακτική (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016). Τα μέλη μιας κοινότητας καθορίζονται από κοινά ενδιαφέροντα, στόχους και αξίες και είναι δεμένοι μεταξύ τους με πιο δυνατούς δεσμούς, προσπαθούν να ικανοποιήσουν τους στόχους τους μέσω της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης ή να συμμετέχουν με συγκεκριμένους ρόλους στην επίτευξη κάποιου κοινού στόχου, που αποτελεί την αιτία συνύπαρξής τους. Ακολουθούν κοινές παραδοχές, πρωτόκολλα επικοινωνίας και κανόνες που καθοδηγούν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Preece, 2000). Σύμφωνα με τον Smith (1992) η επιτυχία μίας κοινότητας βρίσκεται σε τρεις παραμέτρους: τη **συνεργασία, την επικοινωνία και τη δέσμευση** μεταξύ των μελών της. Στις ηλεκτρονικές κοινότητες οι όποιες διακρίσεις εξαλείφονται, αφού, όπως και στο Διαδίκτυο, το άτομο μπορεί να διατηρήσει κάποιο βαθμό ανωνυμίας και οι φυσικοί περιορισμοί του χρόνου και του χώρου δεν υφίστανται.

Το δίκτυο των ανθρώπων συνεχώς διευρύνεται και όλοι έχουν κοινά ενδιαφέροντα και επιθυμίες, ανάγκες και αναζητήσεις. Η ένταξη σε μια Κοινότητα ικανοποιεί την ανάγκη του **ανήκειν και της αναγνώρισης**. Τα μέλη τείνουν να διαμοιράζονται πολύτιμες πληροφορίες, όταν έχουν την προσδοκία να λάβουν και οι ίδιοι αξιοποιήσιμη και χρήσιμη γνώση (Rheinhold, 1993). Τα ίδια, όμως, τα πλεονεκτήματα των ηλεκτρονικών κοινοτήτων, όπως είναι η ανωνυμία και η απουσία φυσικής απόστασης, μπορούν να μετατραπούν σε μειονεκτήματα και να επιφέρουν αρνητικές επιδράσεις. Η επικοινωνία βασισμένη στην τεχνολογία πολύ συχνά περιέχει δυσκολίες και προβλήματα τα οποία εμφανίζονται ειδικότερα στην αρχή μιας ηλεκτρονικής κοινότητας. Επιπλέον μη έμπειροι χρήστες του διαδικτύου ορισμένες φορές μπορεί να έχουν ανεπαρκή γνώση του μέσου, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και συνεπώς σε εκπαιδευτικά εμπόδια.

Σύμφωνα με τους Fernback & Thompson (1995) δεν έχουν όλες οι ηλεκτρονικές συναντήσεις τις ιδιότητες των κοινοτήτων. Υποστηρίζουν πως δίχως την προσωπική επένδυση και τη δέσμευση, όλες αυτές οι συζητήσεις δεν είναι τίποτα άλλο από επικοινωνία ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα. Η συμμετοχή σε μια ηλεκτρονική κοινότητα γίνεται κυρίως από πρόθεση, από τη στιγμή που οι άνθρωποι συνειδητά επιλέγουν να γίνουν μέλη της και συστηματικά υποστηρίζουν τη δέσμευση αυτή. Χαρακτηριστικά μιας ηλεκτρονικής κοινότητας, συνεπώς, αποτελούν:

- ο εικονικός χώρος όπου οι άνθρωποι προσέρχονται, για να ανταλλάξουν πληροφορίες ή υποστήριξη, για να μάθουν, να συζητήσουν, να συνυπάρξουν ηλεκτρονικά με άλλους,
- η ελεύθερη επικοινωνία και η συλλογική προσπάθεια μεταξύ αυτόνομων, ανεξάρτητων και ετερογενών μελών, ειδικών, εκπαιδευόμενων, πολιτών ή εθνών, στη βάση ενός κοινού στόχου ή έργου,
- ένας κοινός στόχος, πρόβλημα ή έργο που δίνει κίνητρο για συλλογική προσπάθεια,

- δέσμευση για τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό νέας γνώσης, υψηλά επίπεδα διαλόγου, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Preece, 2000).

Το e-mentoring, καθώς θα μπορούσε να θεωρηθεί αναπόσπαστο μέρος του e-learning, αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για τη διευκόλυνση της μάθησης και της καθοδήγησης στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή (Ligadu & Anthony, 2015). Η ανάπτυξη των διαδικτυακών κοινοτήτων κρίνεται επωφελής για την υποστήριξη της καθοδήγησης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία και η καθοδήγηση αναπτύσσονται σε ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης, που με την ταχεία πρόοδο της τεχνολογίας γίνεται ένα βιώσιμο μέσο για τους συμμετέχοντες να συζητήσουν, να συνεργαστούν, να διαμορφώσουν σχέσεις, να μοιραστούν ιδέες, πληροφορίες και εμπειρίες, να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να λάβουν συναισθηματική υποστήριξη (Gutke & Albion, 2008· Trust, 2015). Μέσω της χρήσης δομημένων δραστηριοτήτων καθοδήγησης στα πλαίσια μιας ηλεκτρονικής κοινότητας δημιουργείται ένα δημοκρατικό και δυναμικό περιβάλλον που επιτρέπει πολλαπλά επίπεδα και μορφές καθοδήγησης μεταξύ των συμμετεχόντων και ικανοποιεί τις πολλές και διαφορετικές τους ανάγκες (McLoughlin et al., 2007). Ως εκ τούτου, μαθαίνοντας μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικής κοινοτικής ηλεκτρονικής καθοδήγησης καθοδηγούμενοι και μέντορες συνεργάζονται, συζητούν, διαμοιράζονται και κρίνουν τους πόρους, τα σχέδια και τις πεποιθήσεις, πρακτικές και εμπειρίες. Αυτές οι διαδικασίες αντικατοπτρίζουν μια **συλλογική κοινότητα** που επιτρέπει να αναπτυχθεί η **αμοιβαία στήριξη** που λείπει από πολλούς εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στο ξεκίνημά τους.

2.3.4. Οι αρχές της Διερευνητικής μάθησης στις διαδικασίες e-mentoring

Ριζωμένη στο έργο του John Dewey και πιο πρόσφατα ευθυγραμμισμένη με την κονστρουκτιβιστική επιστημολογία, η Διερευνητική Μάθηση (inquiry-based learning) ορίζεται ως η συνειδητή διαδικασία διερεύνησης σύνθετων προβλημάτων, κριτικής θεώρησης, διάκρισης εναλλακτικών λύσεων, σχεδιασμού ερευνών, διερεύνησης εικασιών, αναζήτησης πληροφοριών, κατασκευής μοντέλων, συζήτησης με ομότιμους και διατύπωσης συνεκτικών επιχειρημάτων (Linn, Davis & Bell, 2004), οδηγώντας σταδιακά τους εκπαιδευόμενους σε εμπάθυνση στη γνώση και κατανόσή της. Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να προβληματιστούν, να διενεργήσουν έρευνες, να συλλογιστούν κριτικά, να διαμοιραστούν τα ευρήματά τους και να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους (Wilhelm & Walters, 2006). Τα οφέλη από τη διερευνητική μάθηση περιλαμβάνουν αυξημένη διατήρηση της πραγματικής γνώσης, περισσότερη ευελιξία και δημιουργικότητα στην επίλυση προβλημάτων και αύξηση του κινήτρου των μαθητών (Lord & Orkwiszewski, 2006). Οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τη διαδικασία με την καθοδήγηση και τη δόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ένα πρόγραμμα **e-mentoring** μπορεί να υιοθετήσει τις αρχές της **διερευνητικής μάθησης**, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να υποβάλουν ερωτήσεις για θέματα που τους αφορούν και να πάρουν αυθεντικές απαντήσεις από έναν ειδικό, ενώ, από την πλευρά τους, οι μέντορες μπορούν να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα από την πραγματική ζωή, τονώνοντας το ενδιαφέρον των καθοδηγούμενων, να τους ωθήσουν να διερευνήσουν πολύπλοκες ιδέες και διλήμματα άμεσα συνδεδεμένα με τη ζωή τους (Bennett, et al., 1998· Li et al., 2010).

Οι Li, Moorman & Dyjur (2010), στην έρευνά τους, προτείνουν ένα μοντέλο **e-mentoring βασισμένο στη διερευνητική μάθηση**, που παραλαμβάνει 4 στάδια:

Στάδιο 1: προσδιορισμός ενός γενικού θέματος το οποίο θα πρέπει να αντανakλά το περιεχόμενο της μάθησης και να συνδέεται με την πραγματική ζωή. Όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στηρίζονται σε αυτό το θέμα.

Στάδιο 2: ερευνητές, e-μέντορες και mentees συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ιδέες για πιθανά σχέδια έρευνας.

Στάδιο 3: σχεδιασμός των ερευνητικών δραστηριοτήτων προσδιορίζοντας τη συχνότητα, το χρονοδιάγραμμα, τα θέματα των συνεδριών και την αλληλεπίδραση των e-mentors με τους καθοδηγούμενους.

Στάδιο 4: υλοποίηση σχεδίων έρευνας, κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιούνται οι συνεδρίες και οι νέες γνώσεις διαμοιράζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στάδιο 5: διαμορφωτική και ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση της μάθησης των εκπαιδευομένων.

Στο μοντέλο αυτό, οι αρχές της Διερευνητικής Μάθησης απαιτούν την εξέταση της πρακτικής εμπειρίας, της συνεργατικής μάθησης, της προσομοίωσης και πολυεπιστημονικών προσεγγίσεων που υποστηρίζουν τον καθοδηγούμενο στη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων για ουσιαστική μάθηση.

2.3.5. Το μοντέλο του “παιδαγωγικού μηχανισμού” στο e-mentoring

Το μοντέλο του “παιδαγωγικού μηχανισμού” (pedagogic device) του Bernstein (2000) θα μπορούσε να υιοθετηθεί για να γίνουν περισσότερο αντιληπτές οι διαδικασίες που εδραιώνουν την κατασκευή, τη μετάδοση και την απόκτηση πρακτικών και εμπειριών μεταξύ καθοδηγούμενου και μέντορα. Αυτή η ιδιαίτερη πτυχή του έργου του Bernstein παρέχει ένα αναλυτικό πλαίσιο που συμβάλλει στην κατανόηση των διαδικασιών που στηρίζουν τη σχέση μεταξύ παραγωγής, μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης, με τη μορφή παιδαγωγικών πρακτικών και μεθόδων (Λάμνιας, 2002· Singh 2002· Arnot & Reay 2004) και ένα μοντέλο για την ανάλυση των διαδικασιών μέσω των οποίων η εξειδικευμένη γνώση σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους μετατρέπεται παιδαγωγικά σε σχολική γνώση (προγράμματα σπουδών στην τάξη, συζήτηση δασκάλου-μαθητή, ηλεκτρονική μάθηση). Περιγράφει τη δόμηση της γνώσης σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο και ιδίως τη γενεσιουργό σχέση εξουσίας και ελέγχου που συνιστούν γνώση.

Ο Bernstein (1990, 2000) περιέγραψε τις αρχές της παιδαγωγική γνώσης ως “*παιδαγωγικό μηχανισμό*”. Ο παιδαγωγικός μηχανισμός αποτελεί το σύνολο κανόνων ή των διαδικασιών μέσω των οποίων η γνώση (πνευματική, πρακτική, εκφραστική, αστική ή τοπική) μετατρέπεται σε παιδαγωγική πληροφορία (Λάμνιαν, 2002, Singh 2002). Αποτελείται από τρία σύνολα αλληλένδετων κανόνων: κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης. Οι κανόνες αυτοί σχετίζονται ιεραρχικά, από το γεγονός ότι οι κανόνες αναπλαισίωσης προέρχονται από τους κανόνες κατανομής και οι κανόνες αξιολόγησης προέρχονται από τους κανόνες αναπλαισίωσης.

Η λειτουργία των κανόνων κατανομής είναι να ρυθμίσουν τη δύναμη στις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων με τη διανομή διάφορων μορφών γνώσης, και ως εκ τούτου διαμορφώνουν διαφορετικές κατευθύνσεις στο νόημα ή τις παιδαγωγικές ταυτότητες (Λάμνιαν 2002, Singh 2002). Οι κανόνες αναπλαισίωσης ρυθμίζουν τον μετασχηματισμό του λόγου κατά τη μεταφορά του από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της αναπαραγωγής. Οι κανόνες αξιολόγησης συνιστούν εξειδικευμένη παιδαγωγική πρακτική, προκειμένου να αναγνωρισθεί και να αποτιμηθεί η εγκυρότητα της διδασκαλίας και ο ρυθμιστικός χαρακτήρας των κειμένων (Bernstein, 1990 στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Με την ανάλυση των εμπειριών των καθοδηγούμενων μέσω της ιδέας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein γίνεται αντιληπτό με ποιον τρόπο οι εσωτερικοί κανόνες ρυθμίζουν τη μετάδοση της γνώσης σε μορφές παιδαγωγικών πρακτικών, απεικονίζοντας και αναλύοντας τους κανόνες που διέπουν τη μετάδοση γνώσης από έναν μέντορα σε έναν καθοδηγούμενο (Lamp & Aldous, 2014). Η έννοια του “*παιδαγωγικού μηχανισμού*” του Bernstein καταδεικνύει τη σημασία της κατανόησης του λόγου των συζητήσεων και επιτρέπει στους ερευνητές να προχωρήσουν πέρα από τις επιφανειακές εμπειρίες των καθοδηγούμενων σε μια κοινωνιολογική κατανόηση των συνθηκών και διαδικασιών στις οποίες κατασκευάζονται οι αλληλεπιδράσεις του e-mentoring, μετασχηματίζονται και αναπαράγονται.

2.4. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες οι νέες πολυπλοκότητες της κοινωνίας της γνώσης επιφέρουν αλλαγές και μεταβολές στα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, που ακολουθούν τις υπαγορεύσεις νέων πολιτικών που θεσπίζονται, με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι προκλήσεις της εποχής αφορούν, κυρίως α) στην κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης, β) στους νέους θεσμικούς τρόπους, τα εργαλεία και τα αποτελέσματα της μάθησης, γ) στη σχέση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, δ) στη σημασία που έχει η διαφορετικότητα των μαθητών και, τέλος, ε) στον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού (Kalantzis & Cope, 2012). Οι αλλαγές αυτές απαιτούν σημαντικό βαθμό επαγγελματισμού από τον εκπαιδευτικό-εμπέδωση μιας επαγγελματικής κουλτούρας, δημιουργία και ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας- και ένα ευρύτερο πλαίσιο νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, που τις περισσότερες φορές χρειάζεται να πιστοποιεί. Βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή και αποτελούν κρίσιμα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ανάπτυξης αποτελούν η ειδική

βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση και η κοινωνική αποστολή του (Μπαγάκης, 2003). Ο ρόλος του είναι κομβικός στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής και ξεπερνά κατά πολύ τις δυνατότητες που συνήθως κατασκευάζουν οι θεσμικοί μηχανισμοί ελέγχου (Μαυρογιώργος, 2009).

Οι συνεχείς προσπάθειες για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στη διαρκή του κατάρτιση, η οποία συντελείται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (McIntyre & Byrd, 1998). Παράλληλα με τα αναλυτικά προγράμματα, τις παιδαγωγικές και τις διδακτικές προσεγγίσεις, που αλλάζουν και μετασχηματίζονται, αντίστοιχη εξέλιξη χρειάζεται να παρουσιάζει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναμένεται να αναπτύσσεται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, εξελίσσοντας διαρκώς και με επάρκεια το γνωστικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχία στην τάξη (Vrasidas & Glass, 2004).

Η **επαγγελματική ανάπτυξη** συνιστά μια έννοια με βαρύνουσα σημασία και σημαντικότητα για τον εκπαιδευτικό και συχνά αναφέρεται ως ένα βασικό εργαλείο που συμβάλλει στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004), αλλά και ένα σημαντικό εργαλείο πολιτικής στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Bredeson, 2002). Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ως μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και αναφέρεται στη συμπλήρωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πέραν των βασικών τους σπουδών, τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας, την ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας καθώς και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην κοινωνία (Fullan & Hargreaves, 1992). Άλλοι ερευνητές συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ικανότητα να διευρύνουν τις επαγγελματικές τους εμπειρίες και μετέπειτα να τις αξιοποιούν στην ανάπτυξη νέων θεωρητικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση (Keiny, 1994). Ο Ματσαγγούρας (2005), ειδικότερα, αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού *“συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση, μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και, ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, ώστε να προβαίνει στη στοχαστικο-κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων”*.

Ως ανάπτυξη στην **προσωπική** και την **επαγγελματική ζωή** του εκπαιδευτικού καθώς και στο πλαίσιο της **εκπαιδευτικής πολιτικής** και του **σχολείου**, μέσα στο οποίο λειτουργεί και εργάζεται αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ανάπτυξη ο Day (1999). Αυτή εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους, όπως τις καθημερινές σκέψεις και τους προβληματισμούς του ατόμου που σχετίζονται με την απόκτηση εμπειρίας, τη συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία μέσω της παρατήρησης των άλλων ή και της παρατήρησης του

ίδιου του ατόμου από τους άλλους στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων και τη συμμετοχή σε ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους αναφορικά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, χαρακτηριστικά που είναι ουσιώδη για την ορθή επαγγελματική σκέψη, τον σχεδιασμό και τις πρακτικές τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 1999). Εδώ, η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται τόσο σε **ατομικό** όσο και σε **συλλογικό** επίπεδο και επικεντρώνεται στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην πρόοδο των μαθητών τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο που αφορά τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη εντάσσεται η δυνατότητα που πρέπει να παρέχεται σε αυτόν να συνεργάζεται, να ανταλλάσει πληροφορίες και να μοιράζεται τις γνώσεις που απέκτησε μέσω της εμπειρίας μαζί με τους υπόλοιπους συναδέλφους του (Vrasidas & Glass, 2004), αλλά και η κατάλληλη προετοιμασία του, ώστε να ανταποκρίνεται και να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις και στις αλλαγές και ταυτόχρονα να διαμορφώνει και να προσαρμόζει κατάλληλα τις πρακτικές του στην τάξη. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης τους, επηρεάζουν τη δομή των πεποιθήσεών τους, τη γνώση τους και την πρακτική τους. Ομοίως, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν και διαμορφώνουν το περιβάλλον τους, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων μάθησης των μαθητών και των ιδιαιτέρων αναγκών τους.

Στη διάσταση αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης υποδηλώνεται μια αναπροσαρμογή, ένας μετασχηματισμός της γνώσης, της κατανόησης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στο τι ακριβώς γνωρίζουν αλλά και στο τι έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στις πρακτικές τους καθώς και στην ανάληψη και τον καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων (Feiman-Nemser, 2001). Μέσα από τις διαδικασίες αυτές, ο εκπαιδευτικός αποκτά σταδιακά εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και διαμόρφωσης προσωπικών σχημάτων κατανόησης και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2005). Μια ερμηνεία της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία εκτείνεται από το προσωπικό στο επαγγελματικό επίπεδο αναφέρει και η Evans (2008) επισημαίνοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τη συνεισφορά της στη ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των πρακτικών κάθε επαγγέλματος. Προσδιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ο επαγγελματισμός των ατόμων πρέπει να ενισχυθεί.

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο **τυπικής και άτυπης μάθησης** που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσα από την εμπειρία του σε ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές (Fullan, 1991· Fullan & Hargreaves, 1992· Fullan, 1995). Ξεκινά από την προπτυχιακή κατάρτιση του εκπαιδευτικού,

συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, επικεντρώνεται και εμβαθύνει στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και της μάθησης των μαθητών του. Εμπεριέχει ευκαιρίες τυπικής μάθησης, δομημένες και θεσμικά υποστηριζόμενες, αλλά και άτυπης μάθησης που δεν υποστηρίζονται συστηματικά, είναι αυτόνομες και βασίζονται στη συνεργασία, τη μάθηση από άλλους, τη διαμοίραση, τον πειραματισμό, την αναζήτηση πληροφοριών, τον αναστοχασμό και την εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Kynndt et al., 2016). Αυτές οι άτυπες, αυτορρυθμιζόμενες δραστηριότητες μάθησης εστιάζουν στον τρόπο που μια μαθησιακή δραστηριότητα ή εμπειρία διαμορφώνει τις επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις παιδαγωγικές δεξιότητες, την επαγγελματική συμπεριφορά και την ταυτότητα (Kynndt et al., 2016). Μάλιστα, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προσεγγίζει με διττή υπόσταση τους εκπαιδευτικούς, ως μαθητευόμενους (learners) και ως εκπαιδευτικούς (teachers), θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις αβεβαιότητες και τις ανασφάλειες που συμπεριλαμβάνει ο κάθε ρόλος (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνονται γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες, που αφορούν σε συγκεκριμένες παραμέτρους:

- στην έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας,
- στην πρόοδο και την επίδοση των μαθητών,
- στη συνέχεια και τη διάρκεια,
- στην αυτο-αξιολόγηση, την κριτική σκέψη και τις στοχαστικές δεξιότητες,
- στην ενσωμάτωση στην εργασία,
- στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη,
- στην απόκτηση και την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού,
- στον ενισχυτικό σκοπό της προς τον εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον,
- στην καθοδήγηση βάσει ενός σχεδίου και στην οπτική της ως μέρος μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Bredeson, 2002· Desimone et al, 2002· Vrasidas & Glass, 2004).

Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε διαρκείς, συνεργατικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που απευθύνονται στην εμπάθυνση των γνώσεών τους, τόσο για το περιεχόμενο όσο και την παιδαγωγική, το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι αισθητά βελτιωμένο. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη είναι ικανές να βελτιώσουν την απόδοση των εκπαιδευτικών και να συμβάλουν θετικά στην προσαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα, συνεπώς, μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της μάθησης των μαθητών (Hargreaves, 1994). Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελούν συστηματικές προσπάθειες για αλλαγή στις πρακτικές, στις στάσεις και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στο μαθησιακό αποτέλεσμα των προσπαθειών τους (Knight, 2002). Τέτοια

προγράμματα πρέπει να εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες και γνώσεις, να παρέχουν ερείσματα για συνεχή εξέλιξη και ανάπτυξη και να οδηγούν στην αυτοβελτίωση και την εσωτερική αλλαγή.

Κάθε εργαζόμενος που προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του επαγγέλματός του, να γίνει αποτελεσματικός και στοχεύει στην ενίσχυση δεξιοτήτων και πρακτικών που θα τον οδηγήσουν στην αυτοβελτίωση αναζητά την υποστήριξη και την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου ατόμου, ενός **μέντορα**. Από την πλευρά του ο μέντορας, ο οποίος συγκριτικά κατέχει μεγαλύτερη γνώση και εμπειρία σε σχέση με τον καθοδηγούμενο, λειτουργεί για αυτόν ως έμπιστος φίλος και υποστηρικτής και του παρέχει την καθοδήγηση που χρειάζεται, ώστε να αισθάνεται ασφαλής (Φραγκούλης, 2013). Η διαδικασία του mentoring εκτός από την δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης παρέχει στους mentees τα κατάλληλα εργαλεία και τις δεξιότητες εκείνες που είναι χρήσιμες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kram, 1985).

Η καθοδήγηση θεωρείται σήμερα ως **αναπτυξιακή σχέση** στην οποία ο μέντορας μοιράζεται τη γνώση και την εμπειρογνωμοσύνη του για να υποστηρίξει τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου (Castanheira & Castanheira, 2016). Συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη, παρέχοντας ανατροφοδότηση, αντανακλώντας και ανασυνθέτοντας τις πρακτικές παιδαγωγικής γνώσης των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο αναφορικά με τους μέντορες όσο και με τους καθοδηγούμενους (Hudson, 2013· Langdon, 2014· Baran, 2016). Στη μελέτη TALIS η συμβουλευτική καθοδήγηση και οτιδήποτε συμβαίνει στα πλαίσια της μεντορικής σχέσης, θεωρείται ως δραστηριότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2009). Μέσα από την καθοδήγηση των μεντόρων, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη σαφήνεια σχετικά με το είδος της διδασκαλίας, που επιθυμούν να ακολουθήσουν και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και την ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας. Ακόμη, ενδυναμώνεται η ικανοποίηση τους και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους από το επάγγελμα. Καταληκτικά, η διαδικασία της καθοδήγησης συντελεί, ιδιαίτερα, στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού τομέα μέσα από την παροχή γνώσεων, σε επίπεδο διδασκαλίας μέσα από την ανάπτυξη και την καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων και ανάδειξης καλών πρακτικών, σε επίπεδο συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και, τέλος, σε μεταγνωστικό επίπεδο μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών κριτικής σκέψης (Calderhead & Shorrocks, 1997).

Σήμερα, σε μια εποχή γρήγορων τεχνολογικών και εκπαιδευτικών αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν σε αυτό το μεταβαλλόμενο τοπίο, που κυριαρχείται από τα ηλεκτρονικά μέσα. Τα **ηλεκτρονικά περιβάλλοντα** επεκτείνονται γρήγορα ως χώρος επαγγελματικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία. Ένα από τα πιο πιεστικά ερωτήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο εκπαιδευτικός είναι αν το εξιδανικευμένο όραμα της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να πραγματοποιηθεί ηλεκτρονικά, ώστε να εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις της εργασίας και της

οικογενειακής ζωής για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπογραμμίζουν την ανάγκη οι δραστηριότητες επαγγελματικές ανάπτυξης να μπορούν να γίνουν οποτεδήποτε και οπουδήποτε (Vrasidas & Glass, 2004). Το **e-mentoring** προσφέρει υποστήριξη τόσο στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς όσο και στους εμπειρότερους σε θέματα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους στη βελτίωση των οριζόντιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους στον εργασιακό τους χώρο, (Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισσάριος, 2015). Στο σημερινό ταραχώδες και ταχέως μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι πιθανό ότι σε διαφορετικά σημεία στην καριέρα τους, οι εκπαιδευτικοί θα τεθούν επανειλημμένα σε εισαγωγικές φάσεις της σταδιοδρομίας τους, στις οποίες αντιμετωπίζουν νέες προσδοκίες, καινούργιο περιβάλλον και πρέπει να ασχοληθούν με νέες πολιτικές και πρωτόκολλα. Η ανταπόκρισή τους στις νέες απαιτήσεις θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με την αποτελεσματική παροχή **ηλεκτρονικής καθοδήγησης** ως μια **μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης** πλούσιας σε πόρους και σε εξέλιξη (Butler et al., 2013).

2.5. e-mentoring και νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί

Ξεκινώντας τη σταδιοδρομία τους, οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, καθώς αναλαμβάνουν όλες τις ευθύνες της εργασίας τους από τη στιγμή που αρχίζουν να εργάζονται και αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους, τους γονείς, τους συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολείων. Η μετάβαση στην εργασία μπορεί να είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς συχνά καλούνται να διδάξουν σε πολυσύχναστες αίθουσες διδασκαλίας, συναντούν δυσκολίες στην πρόσβαση σε διδακτικό υλικό, έχουν υπερβολικό φόρτο εργασίας, δεν έχουν πρόσβαση σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της αξιολόγησης, τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, τον σχεδιασμό των μαθημάτων, με αποτέλεσμα να καταλαμβάνονται συχνά από επαγγελματικό άγχος και εξάντληση (McLoughlin et al., 2007· Alemdag & Erdem, 2017). Είναι, λοιπόν, απαραίτητο οι νεοεισερχόμενοι δάσκαλοι να έχουν τις δεξιότητες και τη γνώση για να διαχειριστούν επιτυχώς το έργο τους.

Για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και την ομαλή ένταξή τους στο εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας αλλά και του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών ευρύτερα, κρίνεται αναγκαία η καθιέρωση προγραμμάτων **εισαγωγικής επιμόρφωσης** (Induction) σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Μολονότι η καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί μια συνήθη εκπαιδευτική πρακτική σε πολλές χώρες, γενικότερα, είναι ένας τομέας που απαιτεί περαιτέρω ανάπτυξη, καθώς σε πολλές περιπτώσεις η θέσπιση και τα αποτελέσματα της καθοδήγησης φαίνεται να είναι ανεπαρκή για αυτούς που εμπλέκονται στην αρχή της σταδιοδρομίας τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2009 έδωσε έμφαση στην προετοιμασία, την υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και στη συνεχόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη, προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση. Σημειώνεται, ακόμα, πως στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους η καθοδήγηση και

η υποστήριξη θα εξομαλύνουν τη μετάβασή τους στη σχολική κοινότητα (European Council, 2009). Συνεπώς, η καθοδήγηση, που είναι ολοφάνερα επιτακτική ανάγκη, τους βοηθά να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, να διαχειριστούν τους μαθητές τους και να αντεπεξέλθουν στις πρακτικές της διδασκαλίας.

Οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν δεχτεί ελάχιστη ή καμία καθοδήγηση και, συνεπώς, αναγνωρίζουν την έλλειψη επαγγελματικής υποστήριξης, ανατροφοδότησης και παροχή βοήθειας για αποτελεσματική διδασκαλία (Anthony & Kritsonis, 2006). Ο Hargreaves (1994) αναφέρει ότι σε πολλές χώρες οι νέοι εκπαιδευτικοί καλωσορίζονται αλλά αφήνονται μόνοι. Συχνά, αντιμετωπίζουν αντιφατικά συναισθήματα από την απόλυτη απελπισία έως τη χαρά και την ικανοποίηση (Rolls & Plauborg, 2009). Η αυτό-μόρφωση καθώς και η αλληλο-μόρφωση, δηλαδή οι ατομικές και συλλογικές προσπάθειες με συναδέλφους του, που κάνει ο εκπαιδευτικός με στόχο τη βελτίωσή του, αποτελούν σημαντικές και ουσιαστικές διαδικασίες της επαγγελματικής του ανάπτυξης, όμως, οι διαδικασίες αυτές λίγο συνειδητοποιούνται και σπάνια παίρνουν επίσημη και συστηματική μορφή (Μπαγάκης, 2005). Η ενδοϋπηρεσιακή τους εκπαίδευση και κατάρτιση αφήνεται στη δική τους επιλογή και ευθύνη, το μεγαλύτερο μέρος της γίνεται με μορφή μαθημάτων, λαμβάνει χώρα εκτός των εγκαταστάσεων του σχολείου και δεν εκπορεύεται από τις θεσμικές ανάγκες ούτε και υπάρχει μηχανισμός διάχυσης των αποτελεσμάτων της (Hargreaves, 1994).

Πολλοί ειδικοί και ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν αναγνωρίσει την ανάγκη για την ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης που μπορούν να συντελέσουν καθοριστικά στην εξοικειώσή τους με θεσμικές και σχεσιακές πτυχές της εργασίας της διδασκαλίας, στην κοινωνικοποίηση και την επαφή τους με τις αξίες και τις διαδικασίες του οργανισμού που εισέρχονται. Είναι δυνατόν, επιπλέον, να συμβάλλουν, ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις τους σχετικά με το διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών τους και να τους εξοικειώσουν με τα εμπόδια και τις δυσκολίες στη μάθηση που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές, ώστε παράλληλα να αυξηθεί η αίσθηση ετοιμότητάς τους να διδάξουν (Johnson et al., 2006· Butler, 2013). Οι Feiman-Nemser (2001) και Lai (2005) σημειώνουν πως η καθοδήγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του αρχάριου εκπαιδευτικού, ώστε να μάθει να διδάσκει μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια διδασκαλίας. Επομένως, η καθοδήγηση εξαρτάται από τη συμφραζόμενη κατάσταση και πρέπει να είναι εξειδικευμένη (Hudson, 2004).

Τα τελευταία χρόνια, η πιο συχνή εφαρμογή υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς απαντάται σε **τυπικά προγράμματα καθοδήγησης**. Η ανάθεση των μεντόρων για την παροχή βοήθειας στη διδασκαλία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών θεωρείται από πολλούς ερευνητές ότι είναι απαραίτητη. Οι μέντορες συνήθως παρέχουν πληροφορίες στους νέους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις πολιτικές και τις προσδοκίες του σχολείου και τους βοηθούν στην ανάπτυξη της συλλογικότητας και του επαγγελματισμού στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμα, οι μέντορες καταθέτουν προτάσεις και προσφέρουν υποστήριξη σε νέους εκπαιδευτικούς, για να

τους βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη τους.

Στο πλαίσιο του ρόλου της καθοδήγησης, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στήριξη και ενθάρρυνση στους αρχάριους, για να τους βοηθήσουν να γίνουν καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί. Οι μέντορες, που μπορεί να είναι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου, βοηθούν τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς να γίνουν αυτοδύναμοι, ώστε να αναπτυχθούν με αυτοπεποίθηση, να επιλέξουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, να κρίνουν τα αποτελέσματα και να τροποποιήσουν τις επιλογές τους για την προώθηση της μάθησης των μαθητών τους (Portner, 2008). Πιο συγκεκριμένα, αναστοχάζονται, θέτουν στόχους και αναλαμβάνουν δράσεις με στόχο τη δημιουργία των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων με την καθοδήγηση των συμβούλων τους (Sweeny, 2008). Οι μηχανισμοί λήψης αποφάσεων βελτιώνονται και το όραμά τους επεκτείνεται (Portner, 2008).

Ο ρόλος ενός μέντορα δεν αφορά μόνο στην ανάπτυξη ουσιαστικών γνώσεων και δεξιοτήτων διδασκαλίας. Σημαντικό ρόλο επιτελεί και η **ψυχοκοινωνική λειτουργία** της καθοδήγησης που μπορεί να είναι πιο σημαντική, για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά εργασία, σε συνδυασμό με ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και ανοικτά κανάλια επικοινωνίας. Η ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής σχέσης που είναι και επαγγελματική και προσωπική, παρέχει στους καθοδηγούμενους την ευκαιρία μιας διαδρομής στην οποία μοιράζονται το ταξίδι με τον μέντορά τους και φροντίζουν από κοινού να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους (Lai, 2005, Ambrosetti, 2014). Εξάλλου, γενικότερα, ο ρόλος του μέντορα είναι να συμβάλει εκτός από την επάρκεια στη διδασκαλία και στην προσπάθεια της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική κοινότητα (Feiman-Nemser, 2001).

Η καθοδήγηση εξασφαλίζει μια ποιοτική εμπειρία για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια της ένταξης και της τοποθέτησής τους στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης, ωστόσο, δεν υπάρχει συγκεκριμένη συνταγή επιτυχημένης καθοδήγησης. Η διαδικασία του mentoring είναι πολύπλοκη, καθώς θεμελιώνεται στον ολιστικό και αντανakλαστικό χαρακτήρα της και εξαρτάται από τα άτομα και τον βαθμό εμπλοκής τους στη μεντορική σχέση (Ambrosetti, 2014). Εντούτοις με την κατανόηση της φύσης της καθοδήγησης, της διαδικασίας της καθοδήγησης και των διακριτών συνιστωσών που εμπεριέχονται σε αυτήν, μπορεί να αποδειχθεί επιτυχής και να προωθήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό συνιστά προηγμένες προσεγγίσεις mentoring, (Langdon & Ward, 2015), αναγνώριση των ρόλων των μεντόρων ως εκπαιδευτικών ηγετών και παραγόντων αλλαγής (Thornton, 2014).

Μια ουσιαστική λύση είναι η δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης και αύξηση του αριθμού του ειδικευμένων μεντόρων, μέσα από προγράμματα κατάρτισης και προετοιμασίας τους (Ambrosetti, 2014· Fransson, 2016). Η εμπλοκή του νεοεισερχόμενου, του μέντορα και του διευθυντή σε προγράμματα καθοδήγησης εντός της σχολικής μονάδας, με την ευρύτερη, παράλληλα, εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών σε προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής πρακτικής, μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στις προσπάθειες μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας. Ταυτόχρονα, η εφαρμογή μεντορικού έργου στη σχολική μονάδα μπορεί

να συμβάλει στη δημιουργία μιας ομάδας ατόμων ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών που μπορούν να δράσουν καταλυτικά στο άμεσο μέλλον σε προσπάθειες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στη σχολική μονάδα, αναλαμβάνοντας ρόλο παιδαγωγικών συμβούλων που θα λειτουργήσουν ως επιμορφωτές/ενισχυτές του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (ΠΙ Κύπρου). Προτείνεται, επίσης, τα πανεπιστήμια να καθιερώσουν μορφές συνεργασίας με τα σχολεία, τα οποία έχουν και μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής στη διαδικασία εισαγωγής επιμόρφωσης. Με τον τρόπο αυτό, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να εισπράξουν την επιδιωκόμενη υποστήριξη και χρήσιμες συμβουλές, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αυτό όχι μόνο μειώνει το στρες και το άγχος στους νέους εκπαιδευτικούς αλλά συντελεί, ώστε να αναπτυχθούν ως επαγγελματίες (Feiman-Nemser, 2001).

Σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών αυξάνεται και οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν συνεχή επαγγελματική εξέλιξη (Alemdag & Erdem, 2017). Στην έρευνα των Smith & Israel (2010) οι καθοδηγούμενοι επισήμαναν ότι η παροχή βοήθειας από τον **e-μέντορά** τους αφορούσε συγκεκριμένες πρακτικές προτάσεις διδασκαλίας, γενικότερες συμβουλές για την κοινωνική και επαγγελματική κουλτούρα, πολύτιμη προσωπική και συναισθηματική υποστήριξη, που χαρακτηριζόταν από φροντίδα, προσοχή και θετικότητα. Η στήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες συνιστώσες για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο θεσμός του e-mentoring μπορεί να φέρει πιο “κοντά”, μέσω των νέων τεχνολογικών εργαλείων, έμπειρους εκπαιδευτικούς από όλες σχεδόν τις ειδικότητες εκπαιδευτικών με νεότερους εκπαιδευτικούς και στα πιο απομακρυσμένα μέρη που υπηρετούν, στα οποία λόγω απόστασης ή ακραίων καιρικών φαινομένων είναι δύσκολη ακόμη και η ολιγοήμερη δια ζώσης επαφή και συνεργασία. (Φραγκούλης, Παπαδάκης, & Βελισσάριος, 2015).

Στην έρευνα των Gutke και Albion (2008) οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στη δυνατότητα της **ηλεκτρονικής καθοδήγησης** και των **διαδικτυακών κοινοτήτων** που υποστηρίζουν την καθοδήγηση και όλοι οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι αυτού του είδους η επικοινωνία αποτελεί ένα ευεργετικό συμπλήρωμα σε αυτό που ήδη συμβαίνει στα σχολεία. Η e-καθοδήγηση και οι ηλεκτρονικές κοινότητες συμπεριλαμβάνονται όλο και περισσότερο στις μεθόδους συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους τρόπους υποστήριξης των από ομότιμους στον σημερινό τεχνολογικά καταλαμβανόμενο κόσμο (Gutke & Albion, 2008). Η συνεργατική καθοδήγηση ενσωματώνει την επίσημη καθοδήγηση που ενορχηστρώνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών οργανισμών, καθώς και τις κοινοτικές διαδικασίες καθοδήγησης μέσω της ηλεκτρονικής συν-οικοδόμησης διδακτικού υλικού ενσωματωμένου σε αυθεντικές παιδαγωγικές καταστάσεις που βασίζονται σε προβλήματα, δηλαδή σε εμπειρίες στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, ως μέντορες και ως καθοδηγούμενοι είναι όλοι μέλη μιας δημοκρατικής κοινότητας και οι ρόλοι ηγεσίας είναι εναλλάξιμοι, ανάλογα με τους σκοπούς της πραγματικής κατάστασης επίλυσης προβλημάτων (Dorner & Kumar, 2016). Η αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων επιτρέπει την υποστήριξη

των νεότερων εκπαιδευτικών με ίσους όρους, με σχετικά χαμηλό κόστος, ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Φραγκούλης, Παπαδάκης, & Βελισσάριος, 2015). Καταδεικνύεται, επομένως, πως το εικονικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και αυτών που ήδη υπηρετούν και έχουν την εμπειρία, ώστε οι τελευταίοι να παίξουν ουσιαστικά τον ρόλο του μέντορα, που τόσο αναγκαίος και επιβεβλημένος προβάλλει για τους εκπαιδευτικούς που ξεκινούν τα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας στο πεδίο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης αναδεικνύει κρίσιμα ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων e-mentoring, όπως αποτυπώνονται στο επόμενο κεφάλαιο από τη μελέτη πρόσφατων ερευνών.

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία καταγράφονται πολλές έρευνες που σχετίζονται με την υλοποίηση και τη μελέτη προγραμμάτων e-mentoring. Σχετικά άρθρα αναζητήθηκαν σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων του ERIC, Google Scholar, Springer Link και Taylor Francis Online, με όρους αναζήτησης e-mentoring, e-mentor, e-mentees, e-μέντορας, ηλεκτρονική καθοδήγηση, καθοδήγηση από απόσταση. Στη συνέχεια παρατίθενται οι έρευνες που μελετήθηκαν, κατηγοριοποιημένες με βάση τον σχεδιασμό ενός προγράμματος e-mentoring, τα τεχνολογικά περιβάλλοντα και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την υποστήριξη κάθε δράσης και το πλαίσιο συμμετεχόντων σε αυτές.

3.1. Προσεγγίσεις στον σχεδιασμό ενός προγράμματος e-mentoring

Η οργάνωση ενός προγράμματος e-mentoring περιλαμβάνει οδηγίες και εντατικές διαδικασίες εργασίας, προσπάθειες από συμβούλους και εμπειρογνώμονες για τη διατήρηση της μεντορικής σχέσης, όπως η διαδραστική πρόσβαση στη βάση δεδομένων, η επίβλεψη της διαδικασίας του προγράμματος e-mentoring και η αξιολόγησή του από τους καθοδηγούμενους (Ang, 2016). Στην έρευνα των Single & Muller (2001) προτείνεται ένα **δομημένο** μοντέλο **e-mentoring** τριών φάσεων, οι οποίες αφορούν στον σχεδιασμό, στη δομή του προγράμματος και την αξιολόγηση. Η **φάση σχεδιασμού** περιλαμβάνει την πρόσληψη, τη διαχείριση των προσδοκιών των συμμετεχόντων (κοινοποίηση των στόχων του προγράμματος, κριτήρια επιλεξιμότητας, συχνότητα των αναμενόμενων επαφών ανάμεσα σε μέντορες και προστατευόμενους) και την αντιστοίχιση μετόρων και καθοδηγούμενων. Η **φάση δόμησης του προγράμματος** περιλαμβάνει την κατάρτιση, την καθοδήγηση και την εξοικείωση των εμπλεκόμενων, την οικοδόμηση της κοινότητας και την αντιστοίχιση σε ομάδες συμμετεχόντων που προωθούν την συμμετοχή στη διαδικασία e-mentoring (Single & Muller, 2001· Williams & Kim, 2011). Τέλος, η **αξιολόγηση** αφορά στην έρευνα και τον σχεδιασμό του προγράμματος που υλοποιήθηκε, με τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων για τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων, τη συχνότητα αλληλεπίδρασης και την αποτίμηση των χαρακτηριστικών του προγράμματος (Single & Muller, 2001· Single & Single, 2005).

Το συνηθέστερο μοντέλο e-mentoring που ακολουθείται είναι αυτό που προτάθηκε από τον Hawkrigde (2000) και βασίζεται στο πρότυπο πέντε φάσεων διαμεσολάβησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα της Salmon (2000), το οποίο περιλαμβάνει πέντε στάδια:

Στάδιο 1: αφορά στην πρόσβαση και το κίνητρο του μέντορα να συμμετάσχει,

Στάδιο 2: εστιάζει στην προώθηση της ηλεκτρονικής κοινωνικοποίησης, ακολουθούμενης από

Στάδιο 3: ανταλλαγή πληροφοριών ,

Στάδιο4: αποτελείται από την κατασκευή γνώσης όπου οι ιδέες διατυπώνονται, κοινοποιούνται και τροποποιούνται,

Στάδιο 5: είναι το στάδιο της ανάπτυξης, όπου ο καθοδηγούμενος μπορεί να προκαλέσει τον μέντορα, ώστε αυτός να εξετάσει τη νέα γνώση.

Για την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος e-mentoring οι ερευνητές επισημαίνουν την ανάγκη δημιουργίας ενός **υποκείμενου πλαισίου** (Bullock & Ferrier-Kerr, 2014). Γι' αυτό απαιτείται να εκπαιδεύονται όλοι οι συμμετέχοντες σχετικά με τη διαδικασία και να συγκροτείται μια δομή που να υποστηρίζει τη σχέση μεταξύ τους (Bierema & Hill, 2005· Perren, 2003). Αντίθετα, η έλλειψη κατάρτισης, ειδικά για τους e-μέντορες εντοπίζεται ως ένας παράγοντας αποτυχίας σε προηγούμενες προσπάθειες e-mentoring (Kasprisin et al., 2003· Single & Single, 2005· Single & Muller, 2009). Με σκοπό την αντιμετώπιση της αδυναμίας που αντιμετωπίζει τόσο ο μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος στην οικοδόμηση μια μακροχρόνιας σχέσης mentoring, η οποία οφείλεται στην έλλειψη της αίσθησης της παρουσίας και την αίσθηση της απομόνωσης στον καθοδηγούμενο από τους άλλους (Ang, 2016) προβλέπεται η **εκπαίδευση των συμμετεχόντων** που λαμβάνει χώρα κατά την έναρξη της καθοδήγησης. Η εκπαίδευση είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων e-mentoring που πραγματοποιούνται και αφορά κυρίως στην κατάρτιση των συμβούλων (Single&Single, 2005). Αυτό σημαίνει ότι οι προσδοκίες και οι λεπτομέρειες της διαδικασίας θα πρέπει να κοινοποιούνται σαφώς και στις δυο πλευρές, μέντορες και καθοδηγούμενους, στην αρχή του προγράμματος (Baran, 2016). Είναι σημαντικό η εκπαίδευση να προσδιορίζει τα πιθανά οφέλη και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής στο πρόγραμμα (Kasprisin et al., 2003).

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρονται σαφώς οι **στόχοι του προγράμματος** και αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τη σκοποθεσία και τις συγκεκριμένες αλλαγές που η διαδικασία προορίζεται να επιφέρει. Επιπλέον, αυτά τα ευρύτερα οφέλη πρέπει να διαμοιράζονται ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να αντιληφθούν πώς θα ωφεληθούν από τη σχέση (Clutterbuck & Hussain, 2010). Οι συμμετέχοντες καθίστανται πιο αφοσιωμένοι εάν γνωρίζουν τους λόγους για τους οποίους το e-mentoring είναι επωφελές για εκείνους. Οι Kasprisin et al. (2003) θεωρούν ότι ο σκοπός πρέπει να είναι ευέλικτος και πολυδιάστατος και ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να προσαρμόσουν τις παραμέτρους, για να ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες (Bullock & Ferrier-Kerr, 2014). Από την άλλη πλευρά, οι Loureiro-Koehlin & Allan (2010) υποστηρίζουν πως οι διαδικασίες e-mentoring δεν χρειάζεται να έχουν προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα, ώστε να υπάρχει, έτσι, μεγαλύτερη ευελιξία στην προσαρμογή του στις ιδιαίτερες ανάγκες που έχουν τα ζεύγη καθοδήγησης και δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους πρόγραμμα σύμφωνα με τη διαθεσιμότητά τους.

Πιο συγκεκριμένα, για τον σκοπό αυτό, οι ερευνητές κρίνουν σκόπιμο να οργανώνουν στην αρχή του προγράμματος, συνηθέστερα δια ζώσης αλλά και ηλεκτρονικά, **συναντήσεις με τους συμμετέχοντες** (Kasprisin et al., 2003· Smith-Jentsch et al., 2008· Shpigelman et al., 2009· Shrestha et al., 2009· Thompson et al., 2010· Williams&Kim, 2011· Schrum, English, & Galizio, 2012· Williams et al., 2012), στις οποίες διασαφηνίζονται οι μαθησιακοί στόχοι, το περιεχόμενο

του προγράμματος, αναλύεται ο ρόλος του e-μέντορα και οι προσδοκίες της σχέσης e-mentoring και επιχειρείται κατάρτιση στις τεχνολογίες. Οι Headlam-Wells, Gosland, & Craig (2006) αναγνωρίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με εκείνες της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου-υπολογιστή, για τη δημιουργία και τη διατήρηση μιας αποτελεσματικής ηλεκτρονικής κοινότητας mentoring. Τονίζουν ότι οι συμμετέχοντες, για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα e-mentoring, πρέπει να καταρτιστούν σχετικά με τη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού, να είναι σε θέση να ασχοληθούν αποτελεσματικά με διαπροσωπικούς παράγοντες καθώς και να γίνει γνωστό το επίπεδο της δέσμευσης που απαιτείται (Headlam-Wells et al., 2006· Clutterbuck & Hussain, 2010). Η αρχική ενημέρωση μπορεί να περιλαμβάνει, επίσης, κυρίως για τους μέντορες, πληροφορίες για το πρόγραμμα, ώστε να έχουν μια τεκμηριωμένη απόφαση σχετικά με τη συμμετοχή τους, ενημέρωση για τα καθήκοντά τους, εργασίες πρακτικών δραστηριοτήτων καθοδήγησης καθώς και ενημέρωση από την ηγετική ομάδα σχετικά με το περιεχόμενο των ενοτήτων και τι αναμένεται από αυτούς (Shrestha et al., 2009· Freidhoff et al., 2015). Η διεξοδική αξιολόγηση των αναγκών του καθοδηγούμενων σε ένα πρώιμο στάδιο κρίνεται βασική, ώστε η διαδικασία της καθοδήγησης να μπορεί να διαφοροποιηθεί και να προσαρμοστεί (Thompson et al., 2010). Ένα δομημένο πλαίσιο καθοδήγησης, συνεπώς, που προηγείται από μια συστηματική εισαγωγή στους σχετικούς στόχους και διαδικασίες, στα ενδιαφερόμενα μέρη, τους πόρους και τα χρονοδιαγράμματα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των συστημάτων αυτών.

Κρίσιμο και σημαντικό στοιχείο για δημιουργία και την ανάπτυξη ενός προγράμματος Ηλεκτρονικής Καθοδήγησης αποτελεί, όπως προκύπτει από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας η **επιλογή των κατάλληλων συμμετεχόντων**. Αν και είναι απλό να επιλεγούν οι συμμετέχοντες με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και να συνταιριαστούν σε ζευγάρια οι έμπειροι μέντορες με λιγότερο έμπειρους προστατευόμενους, ωστόσο, η επιλογή των συμμετεχόντων σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι πιο σημαντική από ένα πλαίσιο διαζώσης επαφής (Harris, 2007). Γενικότερα, τονίζεται ιδιαίτερα ότι καλό είναι να συνδεθούν άτομα με παρόμοια ενδιαφέροντα, στόχους και διαπροσωπικές ικανότητες και δεξιότητες στις ΤΠΕ (Single & Muller, 2001· Stokes et al., 2003· Shrestha et al., 2009· Clutterbuck & Hussain, 2010· Marshall et al., 2013· Bullock & Ferrier-Kerr, 2014). Οι ερευνητές στο πεδίο του e-mentoring έχουν διαπιστώσει ότι η **αντιληπτή ομοιότητα**, η ομοιότητα, δηλαδή, σε στάσεις, στόχους και αξίες, είναι σημαντική και συνδέεται με την επιτυχία στην καθοδήγηση, συμπεριλαμβανομένης της συχνότητας των επαφών, την ικανοποίηση, την εξέλιξη της σταδιοδρομίας. Η αντιληπτή ομοιότητα ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους συντελεί στην ψυχοκοινωνική στήριξη και στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης (Ensher et al., 2002· de Janasz et al., 2008), ενώ αμβλύνει αρνητικές εμπειρίες, όπως την παραμέληση της σχέσης από τον μέντορα, την κατάχρηση εξουσίας και την έλλειψη διαπροσωπικής επικοινωνίας (Eby et al., 2000).

Οι **μέντορες** συνήθως επιλέγονται με βάση την εμπειρία τους και τα έτη ενασχόλησής τους στο πεδίο, ενώ μπορεί να προηγηθεί συνέντευξη για την επιλογή τους (Schrum et al.,

2012). Στις περισσότερες περιπτώσεις μέντορες και καθοδηγούμενοι δεν ξέρουν ο ένας τον άλλον και συνταιριάζονται τυχαία (Li et al., 2010). Άλλοτε, είναι διδάκτορες, απόφοιτοι ή συνεργάτες του πανεπιστημιακού ιδρύματος που διεξάγει το πρόγραμμα και συμμετέχουν εθελοντικά (Murphy, 2011· Williams & Kim, 2011· Schrum et al., 2012· Gregg et al., 2016). Στην έρευνα των Shrestha et al. (2009) η επιλογή μεντόρων και καθοδηγούμενων έγινε από τους καθηγητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα οι οποίοι εντόπισαν δευτεροετείς και τριτοετείς φοιτητές και υποψήφιους μέντορες που θεωρούσαν πως κατείχαν ακαδημαϊκές και διαπροσωπικές δεξιότητες, καθώς και καλές δεξιότητες ΤΠΕ. Το ιστορικό της εκπαίδευσής τους, η ηλικία και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά δεν θεωρήθηκαν κρίσιμοι παράγοντες. Είναι δυνατόν, επίσης, να αναζητηθούν εθελοντές οι οποίοι δείχνουν ενδιαφέρον και θέλουν να συμμετέχουν σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα (Bullock&Ferrier-Kerr, 2014). Στην έρευνά τους οι Marshall et al., (2013) αναφέρουν πως οι διαχειριστές του προγράμματος όρισαν τους μέντορες, σύμφωνα με τα εξής **κριτήρια**: ο μέντορας πρέπει (α) να διαθέτει χρόνο για τις δραστηριότητες καθοδήγησης, (β) να γνωρίζει καλά κάθε έναν από τους σημαντικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας(π.χ. γραφειοκρατία, διαχείριση της τάξης), (γ) να θεωρείται εξαιρετικός επαγγελματίας, (δ) να ενδιαφέρεται να είναι μέντορας, (ε) να μη θεωρείται απειλητικός και (στ) να λειτουργεί καλά με τους άλλους. Στη συνέχεια οι επιλεγέντες μέντορες συνδέθηκαν με τους δασκάλους με βάση με βάση το σχολικό επίπεδο (στοιχειώδες, μεσαίο, υψηλό), τους τύπους των διδασκόμενων μαθητών και το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Προτείνεται, επίσης, από τους Single & Muller (2001) οι υποψήφιοι μέντορες να δημοσιεύουν ηλεκτρονικά τα βιογραφικά τους στοιχεία και να επιτρέπεται στους καθοδηγούμενους να επιλέξουν με ποιον θα ήθελαν να συνεργαστούν (Single & Muller, 2001· Shrestha et al., 2009), κάτι που, ωστόσο, υποκρύπτει τον κίνδυνο οι επιλογές που κάνουν οι συμμετέχοντες να βασίζονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά και φιλίες. Είναι πιθανόν η ποιότητα της σχέσης e-mentoring ενός ατόμου να στηρίζεται στο επίπεδο της εμπειρίας που έχει με την ηλεκτρονική επικοινωνία και το Διαδίκτυο πριν από την έναρξη του προγράμματος (DiRenzo et al., 2010). Σε κάθε περίπτωση οι στόχοι, οι προσδοκίες και τα κριτήρια πρέπει να αναφέρονται σαφώς από την αρχή (Shrestha et al., 2009), όπως και οι ρόλοι και οι ευθύνες που μέντορες και προστατευόμενοι θα αναλάβουν, έτσι ώστε κάθε συμμετέχων να γνωρίζει τι αναμένεται από αυτόν (Clutterbuck & Hussain, 2010).

Η δυνατότητα να αναπτυχθεί μια **αυθεντική σχέση** θα μπορούσε να θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές πτυχές κάθε προγράμματος καθοδήγησης (Cravens, 2003). Οι Clutterbuck & Hussain (2010) και οι Stokes, Garrett-Harris & Hunt (2003) έχουν διαπιστώσει ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να κάνουν μια συντονισμένη προσπάθεια για να διατηρήσουν μια σχέση καθώς σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον η δέσμευση φαίνεται να είναι περισσότερο χαλαρή, αφού σε αυτό το είδος του περιβάλλοντος δεν επιτρέπεται η μελέτη της μη-λεκτικής επικοινωνίας, όπως η έκφραση του προσώπου, ο τονισμός της φωνής ή άλλων φυσικών στοιχείων ενός ατόμου που δίνουν μια ένδειξη για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Clutterbuck & Hussain, 2010). Οι συμμετέχοντες, συνεπώς, πρέπει αντιληφθούν ότι η

διαδικασία της οικοδόμησης μιας αυθεντικής ηλεκτρονικής σχέσης είναι δύσκολο έργο και θεμελιωδώς διαφορετική από τη διά ζώσης σχέση (Bierema & Hill, 2005). Προκειμένου να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα, είναι ζωτικής σημασίας μέντορας και καθοδηγούμενος να αναλάβουν κοινή ευθύνη για την πραγματοποίηση του προγράμματος με επιτυχία, καθώς επίσης να δεσμευτούν για τη δική τους αντανάκλαστική πρακτική και την προσωπική ανάπτυξη. Απαραίτητη, ακόμα, είναι η ενθουσιώδης δέσμευση των εταίρων και η πρόσβασή τους σε κατάλληλα επίπεδα της τεχνολογίας και υποστήριξης, αλλά και μια ομάδα ηγεσίας που θα επιβλέπει και θα γαλουχήσει την ομάδα τηλε-συνεργασίας (Brown&Dexter, 2002).

Επιπρόσθετα, το περιβάλλον πρέπει να διαμορφωθεί έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η **συνεχής επικοινωνία** μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων, καθώς μακρές περιόδους απουσίας στην ηλεκτρονική επικοινωνία συχνά μπορεί να οδηγήσει σε αδιαφορία ή παρεξηγήσεις και πρέπει να αποφεύγονται (Baran, 2016). Είναι αναγκαίο τα προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης που ενθαρρύνουν την ανοικτή επικοινωνία και την ειλικρίνεια (Sinclair, 2003). Οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι σχέσεις e-mentoring που χαρακτηρίζονται από τα υψηλότερα επίπεδα αλληλεπίδρασης θεωρούνται ως οι πιο επιτυχημένες από τους προστατευόμενους, αλλά και ότι πολλοί παράγοντες συντελούν στην ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μιας διαδικτυακής σχέσης, καθώς τα μέλη της καθοδήγησης mentor-mentee, μπορούν να προσπαθήσουν σε διάφορα στάδια της διαδικασίας και με διάφορους τρόπους (Bonnett et al., 2006· Smith-Jentsch et al., 2008· DiRenzo et al., 2010). Οι Ensher Heun & Blanchard (2003) βρήκαν, επιπλέον, ότι καθοδηγούμενοι με πρότερη εμπειρία σε ηλεκτρονικές σχέσεις είναι πιθανό να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία e-mentoring.

Τελευταίο αλλά σημαντικό μέρος κάθε προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι ο **αναστοχασμός και η αξιολόγηση**. Όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να δεσμευτούν για τον προσωπικό αναστοχασμό και να είναι πρόθυμοι να αποκτήσει κρίσιμη σημασία η δική τους πρακτική. Η αξιολόγηση βοηθά στη μέτρηση της αξίας που σχετίζονται με το πρόγραμμα, καθώς μπορεί να προσδιορίσει τις βέλτιστες πρακτικές και θα πρέπει να είναι συνεχής καθ'όλο το πρόγραμμα. Η αξιολόγηση του προγράμματος εστιάζει στην έρευνα και την αποτίμηση, αν τα στοιχεία του προγράμματος ήταν αποτελεσματικά και εάν το πρόγραμμα είχε εκπληρώσει τους στόχους του. Η φάση αξιολόγησης παρέχει στοιχεία που αφορούν τους εσωτερικούς φορείς (όπως το προσωπικό του προγράμματος και τους διαχειριστές) και τα εξωτερικά ενδιαφερόμενα μέρη (όπως οι χορηγοί και οι συμμετέχοντες), αποτιμά την αξία του προγράμματος και τα χαρακτηριστικά του και εξυπηρετεί μια σημαντική λειτουργία στη στήριξη της βιωσιμότητάς του (Single & Single, 2005).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιτυχία της τηλε-συνεργασίας και της ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια **συντονιστική επιτροπή**, η οποία θα καθορίσει τη σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων, τους στόχους, το χρονοδιάγραμμα και στη συνέχεια θα καθοδηγήσει την τοποθέτηση της διαδικασίας σε ένα περιβάλλον, ώστε να είναι αποτελεσματική (Brown & Dexter, 2002· Alemdag & Erdem, 2017). Οι Gutke & Albion (2008)

έδειξαν, επίσης, ότι οι διαχειριστές πρέπει να ελέγχουν ότι η καθοδήγηση προχωρεί, ενώ οι Alemdag & Erdem (2017) στην έρευνά τους παρακολουθούσαν τον διάλογο και τη συχνότητα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα εξετάζοντας τη διαδικασία καθοδήγησης και διασφαλίζοντας τη συνέχεια του διαλόγου. Στην έρευνα των Shrestha et al., (2009) για παράδειγμα, η ερευνητική ομάδα ανέπτυξε μια σειρά από υλικά για να βοηθήσει τους μέντορες, συμπεριλαμβανομένων πρότυπων e-mail, φύλλων δραστηριοτήτων, καθώς και ένα σύνολο γενικών κατευθυντήριων γραμμών. Στις περισσότερες έρευνες οι e-μέντορες είχαν, επίσης, στη διάθεσή τους αφοσιωμένο προσωπικό τεχνολογικής υποστήριξης, που αναλάμβανε την ευθύνη της αντιμετώπισης τεχνολογικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες. Οι Williams & Kim (2011) επισημαίνουν ότι αυτός ο τύπος της κατάρτισης και της συνεχιζόμενης τακτικής υποστήριξης είναι ζωτικής σημασίας για τους e-mentors, ώστε να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους με επιτυχία, απρόσκοπτα και άνετα.

Οι ερευνητές έχουν μελετήσει την καθοδήγηση σε μια ποικιλία από **περιβάλλοντα και επιστημονικούς κλάδους**. Το e-mentoring για την υποστήριξη των μαθητών στα σχολεία έχει μια σειρά από διακριτά πλεονεκτήματα (Brown & Dexter, 2002). Οι e-mentors μπορούν να υποστηρίξουν ειδικές ομάδες μαθητών: “fast-track” μαθητές, δυσσαρεστημένους μαθητές, “ήσυχους” μαθητές (Harris & Anglia eLearning, 2012) και μαθητές από απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές (Li et al., 2010· Penny & Bolton, 2010· Wallis et al., 2015) αλλά και γενικότερα δάσκαλοι (Brown & Dexter, 2002· DiRenzo et al., 2010· Freidhoff et al., 2015) και φοιτητές (Lamb & Aldous, 2014) να παρακολουθούν, να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν την πρόοδο των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλεκτρονικά. Τέλος, προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης υιοθετούνται για την ενίσχυση μαθητών και φοιτητών με ειδικές ανάγκες, που ασχολούνται με την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (STEM), αλλά και δασκάλων στην ειδική εκπαίδευση (Shpigelman, Weiss & Reiter, 2009· Smith & Israel, 2010· Gregg et al., 2016· Todd et al., 2016).

Πληθώρα ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί σε προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης, στα οποία καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθοδηγούν προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές (Murphy, 2011· Williams et al., 2012· de Janasz & Godshalk, 2013· Ang, 2016). Σε **πανεπιστημιακό περιβάλλον** ερευνητές είχαν ενσωματώσει στο παρελθόν προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης, όπως το “Co-Vis Telementoring” που ενθαρρύνει τους σπουδαστές να συμμετέχουν σε ηλεκτρονική έρευνα προσανατολισμένη σε επιστημονικό έργο, το “Telementoring: Making Connections Program,” που συνέδεε απόφοιτους φοιτητές με επαγγελματική σχολή βιβλιοθηκονομίας, το πρόγραμμα “Preparing the Future Faculty” με το οποίο δεκαπέντε πανεπιστήμια συνταίριαζαν τους υποψήφιους διδάκτορες με τα μέλη ΔΕΠ για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής τους σταδιοδρομίας, το “CONNECTIONS E-MENTOR Program” που λειτουργούσε σαν πυραμίδα καθοδήγησης ανάμεσα σε προπτυχιακούς φοιτητές και μηχανικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, προσφέροντας εμπειρία από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ή το “Electronic Emissary” που είχε σκοπό να βοηθήσει ομάδες εκπαιδευτικών και μαθητών στα σχολεία (Bierema & Merriam, 2002). Ένα ακόμα πρόγραμμα

από το Πανεπιστήμιο της Ουάσινγκτον το “DO-It program” απευθύνεται σε άτομα με αναπηρίες, προκειμένου να υποστηρίξει την επιτυχή προσπάθειά στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Υπάρχουν, αντίστοιχα, έρευνες, στις οποίες πρωτοετείς φοιτητές καθοδηγούνται από δευτεροετείς και τριτοετείς φοιτητές ή τελειόφοιτους (Smith-Jentsch et al., 2008· Shrestha et al., 2009) ή προπτυχιακοί φοιτητές μοιράζονται την εμπειρία και την τεχνογνωσία τους με τους δυνητικώς αιτούντες /υποψήφιους φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, για θέματα όπως η επιλογή των πανεπιστημίων και των μαθημάτων, καθώς και η προετοιμασία για όλες τις πτυχές της πανεπιστημιακής ζωής (Edirisingha, 2009). Διδάκτορες, ακόμα, σε εκπαιδευτές και σπουδαστές παρέχουν πόρους μελέτης, παιδαγωγική υποστήριξη και συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Schrum et al., 2012) αλλά και μεταπτυχιακοί φοιτητές παρέχουν ηλεκτρονική καθοδήγηση σε μέλη ΔΕΠ για την υιοθέτηση της τεχνολογίας σε διδακτικές πρακτικές (Baran, 2016).

Συχνά, προγράμματα e-mentoring σχεδιάζονται σε υψηλό ποσοστό με σκοπό την **ένταξη νεοεισερχόμενων δασκάλων και καθηγητών** στην εκπαίδευση και τη διατήρησή τους στο επάγγελμα (Anthony & Kritsonis, 2006· Johnson et al., 2006· McLoughlin et al., 2007· Gutke & Albion, 2008· Fong et al., 2016· Fransson, 2016· Alemdag & Erdem, 2017) ακόμα και σε αγροτικές απομακρυσμένες περιοχές (Quintana & Zambrano, 2014· Redmond, 2015). Στους περισσότερους νέους εκπαιδευτικούς έχει δοθεί ελάχιστη ή καμία καθοδήγηση και αντιμετωπίζουν, έτσι, ελλιπή επαγγελματική υποστήριξη και ανατροφοδότηση. Με την υιοθέτηση ενός προγράμματος e-mentoring οι εκπαιδευτικοί χωρίς προϋπηρεσία εξοικειώνονται με θεσμικές και σχεσιακές πτυχές της εργασίας τους και της διδασκαλίας, αναπτύσσουν τις γνώσεις τους και εξοικειώνονται με τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές. Η φύση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, η αίσθηση της ανωνυμίας, η πρόσβαση σε επικοινωνία με συναδέλφους που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις αλλά και με μέντορες με σχετική εμπειρογνωμοσύνη αναδεικνύονται κρίσιμες παράμετροι για την επιτυχία της ένταξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία μέσω της υποστήριξης ενός προγράμματος e-mentoring (Smith & Israel, 2010). Οι σχέσεις mentoring μπορεί να προσφέρουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση και να τους προετοιμάσουν για την επιτυχή είσοδο στην “πραγματικό κόσμο” του σχολείου και της τάξης (McLoughlin et al., 2007).

Μεγάλη απήχηση έχουν τα προγράμματα e-mentoring στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη σε θέματα για τη βελτίωση τεχνικών διδασκαλίας και την αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη (Dorner & Kumar, 2016), όπως το “MightyMedia”, μια ελεύθερη, δημόσια υπηρεσία που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με τον μέντορα σε ζεύγη μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Και ευρύτερα, όμως, προγράμματα e-mentoring είχαν σχεδιαστεί για την υποστήριξη από εταιρείες, όπως η HP που εργαζόμενοί της συνέδεαν μέντορες και φοιτητές/ μαθητές από όλο τον κόσμο, όπως το “AT&T Learning Network” και το “National School Network Telementoring & Mentor Center”. Άλλα προγράμματα υποστηρίζουν γυναίκες στον τομέα της επιστήμης, της μηχανικής και των

μαθηματικών, όπως το εθνικό πρόγραμμα “MentorNet” ή το “Systers” που απευθύνεται σε γυναίκες πληροφορικούς (Bierema & Merriam, 2002). Επίσης, ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης δημιουργήθηκε για την ενθάρρυνση των γυναικών να προσδεύσουν σε θέσεις εργασίας και διοίκησης σε βιομηχανίες (Loureiro-Koechlin & Allan, 2010).

3.2. Προγράμματα e-mentoring μικτής μορφής

Πολλά προγράμματα χρησιμοποιούν μια μικτή μορφή διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της ηλεκτρονικής επικοινωνίας αλλά και της δια ζώσης συνάντησης (Smith-Jentsch et al., 2008· Shrestha et al., 2009· Loureiro-Koechlin & Allan, 2010· Thompson et al., 2010· Schrum et al., 2012· Dorner & Kumar, 2016). Οι μαθησιακές δραστηριότητες οργανώνονται με τη μορφή μιας διδακτικής ενότητας και υλοποιούνται δια ζώσης και ηλεκτρονικά (Loureiro-Koechlin & Allan, 2010). Για τις ανάγκες της έρευνάς τους οι Smith-Jentsch et al. (2008) αντιστοίχησαν μέντορες και καθοδηγούμενους σε ζευγάρια που επικοινωνούσαν αποκλειστικά ηλεκτρονικά και αποκλειστικά δια ζώσης. Σε άλλη έρευνα, πρωτοετείς φοιτητές καθοδηγούνται από δευτεροετείς και τριτοετείς φοιτητές μέσα από μια ποικιλία μέσων, τόσο πρόσωπο με πρόσωπο όσο και ηλεκτρονικά (Shrestha et al., 2009). Στις περιπτώσεις αυτές, το σύστημα κάνει χρήση και των δύο, ηλεκτρονικών μέσων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, πίνακες συζητήσεων) και διά ζώσης συνενδιών. Κάθε σύμβουλος είχε το δικό του “χώρο ομάδας” (Clutterbuck, 2001) από κοινού με τους καθοδηγούμενους του/της. Στην έρευνα των Shrestha et al., (2009) η διά ζώσης αλληλεπίδραση είναι το κύριο μέσο της συναισθηματικής υποστήριξης και της παροχής βοήθειας στους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, αν και μια μειονότητα προτίμησε να χρησιμοποιεί e-mail, για να συζητήσει προσωπικά ζητήματα που επηρέαζαν την πρόοδό τους, ενώ για κάποιους, η συμμετοχή τους ήταν χρήσιμη μόνο ως ένα μέσο για να κανονίσουν πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις με τον μέντορά τους. Ακόμα, δάσκαλοι-εκπαιδευτές μπορούν να έχουν τακτικές πρόσωπο με πρόσωπο διαβουλεύσεις με τους καθοδηγούμενους τους πέρα από τη συνεχή και σταθερή ηλεκτρονική συνεργασία, με σκοπό να εφαρμοστούν πραγματικά σχέδια και δραστηριότητες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της περιόδου πρακτικής άσκησης (Dorner & Kumar, 2016). Τέλος, δια ζώσης συναντήσεις πραγματοποιούνται, ώστε οι e-μέντορες να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, τις προκλήσεις και τις πρακτικές, έτσι ώστε να μπορεί να μάθει ο ένας από τον άλλο (Williams & Kim, 2011).

3.3. Τεχνολογικά περιβάλλοντα και εργαλεία e-mentoring

Ένα καλά δομημένο περιβάλλον θα μπορούσε ενδεχομένως να αυξήσει τη δέσμευση και την ικανοποίηση των συμμετεχόντων (Kasprisin et al., 2003). Ο συνδυασμός και των δύο εργαλείων επικοινωνίας, σύγχρονων και ασύγχρονων, συνιστάται για τον αποτελεσματικό διάλογο (Ang, 2016), διότι ο πλούτος που σχετίζεται με τις διά ζώσης συνομιλίες είναι γνωστό ότι μειώνεται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (Akin & Hilbun, 2007· Brennan & Lockridge, 2006). Προκειμένου να υλοποιηθεί με επιτυχία αυτό το είδος της τηλε-συνεργασίας, θα πρέπει

να υπάρχει επάρκεια τεχνολογικού υλικού και οι συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση στην κατάλληλη τεχνολογία και υποστήριξη για τη σωστή χρήση (Brown & Dexter, 2002). Η βιβλιογραφία δείχνει πως το e-mentoring ενσωματώνει έναν ή περισσότερους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας από απόσταση, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, Google Hangouts, τηλεδιάσκεψη, Skype, web κάμερες, γραπτά μηνύματα, ιστολόγια, ηλεκτρονικές συζητήσεις και ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων. Αυτοί οι τύποι των επικοινωνιών στο Διαδίκτυο που συνήθως αναφέρονται ως επικοινωνία μέσω υπολογιστή (CMC) εστιάζουν στα γλωσσικά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης. Για τον λόγο ότι οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες ηλεκτρονικά, η επικοινωνία γίνεται περισσότερο σκόπιμη και πλούσια στο περιεχόμενο, ενώ οι συμμετέχοντες είναι πιο συνεργατικοί και ασχολούνται λιγότερο με εξωτερικά ερεθίσματα (Leck & Wood, 2013).

Το **ηλεκτρονικό ταχυδρομείο** αποτελεί το πιο διαδεδομένο τεχνολογικό εργαλείο προκειμένου να υπηρετηθεί ένα πρόγραμμα e-mentoring (Bierema & Merriam, 2002· Kasprisin et al., 2003· Penny & Bolton, 2009· Shpigelman et al., 2009· Thompson et al., 2010· de Janasz & Godshalk, 2013· Lamb & Aldous, 2014). Αναγνωρίζεται ότι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι ένας έντονα πλαισιωμένος ψηφιακός χώρος, ο οποίος ρυθμίζεται από επίσημους κανόνες και κανονισμούς που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ μέντορα και μαθητών (Lamb & Aldous, 2014). Η επικοινωνία μέσω e-mail επιτρέπει την κατασκευή γραπτών μηνυμάτων με στοχαστικό τρόπο, χωρίς την πίεση της άμεσης απόκρισης, όπως στην προφορική επικοινωνία (Single & Muller, 1999) και χαρακτηρίζεται από περισσότερες ευκαιρίες για τους συμμετέχοντες να συνδεθούν και να αλληλεπιδράσουν με τους συναδέλφους τους. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι δυνατόν να δημιουργήσει την αίσθηση του ανήκειν, να βελτιώσει την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση, ενισχύοντας, έτσι, την αυτοπεποίθηση μεταξύ μεντόρων και mentees (Anthony & Kritsonis, 2001). Η ανταλλαγή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου προτείνεται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (Brown & Dexter, 2002· Kasprisin et al., 2003).

Σε άλλες έρευνες οι διαδικασίες της ηλεκτρονικής καθοδήγησης πραγματοποιούνται μέσω τηλεδιάσκεψης. Η **τηλεδιάσκεψη** κατέχει ιδιαίτερες δυνατότητες στις εκπαιδευτικές εφαρμογές και μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να βιώσουν μια προσωπική σχέση ανεξάρτητα από την απόσταση, αφού οι συμμετέχοντες μπορούν να έχουν οπτική επαφή και να δουν τις εκφράσεις των άλλων ανθρώπων. Ένα μειονέκτημα της τηλεδιάσκεψης είναι ότι δεν παρέχει “μόνιμη” συνομιλία, εκτός εάν οι συνεδρίες καταγράφονται (Li et al., 2010). Μέσω της τηλεδιάσκεψης επιτρέπεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, ακόμη και σε μεγάλες αποστάσεις ή απομακρυσμένους τόπους, ενώ εξακολουθεί να διατηρεί πολλά στοιχεία από την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Johnson et al., 2006) και γι’ αυτό είναι ωφέλιμο να ενσωματωθεί ως ένα ηλεκτρονικό εργαλείο διαβούλευσης (Ang, 2016).

Μια σύγχρονη πρακτική για την υιοθέτηση των προγραμμάτων e-mentoring είναι η αξιοποίηση **διαδικτυακών συνεργατικών πλατφορμών**, όπου προάγεται η αλληλεπίδραση (Edirisingha 2009· Shrestha, et al., 2009· Thompson et al., 2010· Williams & Kim, 2011· Baran,

2016· Gregg et al., 2016· Fransson, 2016· Todd et al., 2016· Alemdag & Erdem, 2017) και οι **πλατφόρμες κοινωνικής μάθησης** (Liu et al., 2012). Ένα τέτοιο μέσο αποτελεί το εικονικό περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει μια διαδικτυακή τάξη (Fong et al, 2012· Williams et al., 2012) και προσομοιώνει χαρακτηριστικά μιας φυσικής τάξης με υποστηριζόμενες λειτουργίες, όπως ταυτόχρονη συνομιλία, χέρι ευαισθητοποίησης, προβολή διαφανειών, ταυτόχρονη μετάδοση βίντεο, άμεση δημόσια και ιδιωτική συνομιλία γραπτού λόγου (Williams et al., 2012) και ιστολόγια (Fong et al, 2012). Ακόμα, υποστηρίζονται διαλέξεις, παρουσιάσεις PowerPoint, βίντεο από το YouTube που είναι ενσωματωμένα στην LMS του μαθήματος, αλλά και τηλεδιασκέψεις (Fransson, 2016). Ορισμένα προγράμματα καθοδήγησης έχουν πειραματιστεί με τη χρήση wikis για τη διευκόλυνση της καθοδήγησης. Οι Hutchison & Colwell (2012) σημειώνουν ότι τα wikis “παρέχουν στους χρήστες ένα χώρο όχι μόνο για να συζητήσουν θέματα σχετικά με το σκοπό ή το θέμα του χώρου αλλά και να προσθέσουν υπερ-συνδέσεις, βίντεο, ήχο και γραφικά για την υποστήριξη διαφόρων πληροφοριών ή απόψεων που παρουσιάζονται”. Έτσι, μέντορες και καθοδηγούμενοι συμμετέχουν στη συν-οικοδόμησης γνώσης σε μια συνεχή, μακροχρόνια μορφή που μπορεί να σταθεί ως μια μελλοντική πηγή για τους συμμετέχοντες και τους άλλους εντός της κοινότητας.

Ένα **εικονικό περιβάλλον μάθησης** παρέχοντας e-mentoring, εκπληρώνει την προσδοκία των εκπαιδευομένων για πρόσβαση στη μάθηση, τυπική ή άτυπη, μέρα και νύχτα, με σύγχρονους και ασύγχρονους μηχανισμούς απόκρισης (Harris & Anglia eLearning, 2012), καθώς οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να λάβουν χώρα σε διαφορετικούς χρόνους και από διαφορετικούς χώρους (Loureiro-Koechlin & Allan, 2010). Επιπλέον εξασφαλίζει συνεχείς υπηρεσίες και οι επαγγελματίες e-mentors μπορούν να υποστηρίζουν ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευομένων από ένα ολόκληρο φάσμα διαφορετικών υποβάθρων, δημιουργώντας μια πραγματικά, χωρίς αποκλεισμούς, εκπαιδευτική κοινότητα (Harris & Anglia eLearning, 2012). Σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, τελικά, ο e-μέντορας μπορεί να δημιουργήσει ένα στοχαστικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου, εκτός από το θέμα, οι συμμετέχοντες μπορούν να συζητήσουν και να διερευνήσουν αυτές τις αξίες, τα συναισθήματα και τους στόχους πιο βαθιά και στοχαστικά και σε μεγάλο χρονικό διάστημα (Headlam-Wells, Gosland & Craig, 2005).

Στη βιβλιογραφία καταγράφεται, ακόμα, η δημιουργία και η ανάπτυξη **Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Πρακτικής** προκειμένου να υπηρετηθεί ένα πρόγραμμα e-mentoring (McLoughlin et al., 2007· Gutke & Albion, 2008· Schrum et al., 2012· Owen, 2015, Dorner & Kumar, 2016), καθώς προάγει την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή ιδεών με στόχο την αύξηση της αυτοκατανόησης και την ανάπτυξη ικανοτήτων (Loureiro-Koechlin & Allan, 2010). Κατά τους Single & Muller (2001) στις ηλεκτρονικές κοινότητες εξελίσσονται οι πιο επιτυχημένες ομάδες ηλεκτρονικής συζήτησης. Το μοτίβο της αλληλεπίδρασης, η ποιότητα της καθοδήγησης και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή στην Ηλεκτρονική Πλατφόρμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης εκπαιδευτικών αποκάλυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι έχουν επωφεληθεί συναισθηματικά και διανοητικά από τη χρήση τηλεπικοινωνιακών δικτύων στην επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη (Yang & Liu, 2004).

Όταν στην επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη αξιοποιούνται τα εφόδια από ένα εικονικό περιβάλλον, για να συνδυαστεί η ηλεκτρονική καθοδήγηση με μια ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής (COP), η εκπαίδευση επαγγελματιών μπορεί να υποστηριχθεί σε ένα δικό τους πλαίσιο, ώστε να εφαρμόσουν, να χτίσουν και να διαμορφώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, όπως τους ταιριάζει (Owen, 2015).

Οι έρευνες ποικίλλουν ως προς τον στόχο, τον σχεδιασμό και το περιβάλλον ανάπτυξης. Σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τις τελευταίες δύο δεκαετίες η μελέτη για την ηλεκτρονική καθοδήγηση εστιάζεται στον εντοπισμό του κατάλληλου πλαισίου και των πρόσφορων τεχνολογικών μέσων, με σκοπό τον καλό σχεδιασμό και την οργάνωση επιτυχημένων προγραμμάτων. Διερευνώνται, ιδιαίτερα, οι παράμετροι που μπορούν να συντελέσουν στην αύξηση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων και την ενίσχυση της αυθεντικής επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε e-mentors και e-mentees, ώστε η καθοδήγηση να είναι αποτελεσματική.

Η οργάνωση των προγραμμάτων e-mentoring απευθύνεται, κυρίως, σε μαθητές, φοιτητές και νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, ενώ λίγες έρευνες μελετούν την εφαρμογή του e-mentoring σε καθοδηγούμενους με ειδικές ανάγκες. Πρόσφατες δράσεις υποστηρίζονται σε ηλεκτρονικές συνεργατικές πλατφόρμες με τη χρήση συνεργατικών τεχνολογικών εργαλείων και σε άλλες, κυρίως στις αρχές της έρευνας για το πεδίο, η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω e-mail. Μεγάλο μέρος της έρευνας, τέλος, δίνει έμφαση στην επίδραση που αντανακλά η ηλεκτρονική καθοδήγηση στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη μεντόρων και καθοδηγούμενων και τα οφέλη που παρέχει.

Όλες οι έρευνες συγκλίνουν στη θετική αποτίμηση της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και καταγράφουν πολλαπλά οφέλη για τους μέντορες και τους καθοδηγούμενους, που αφορούν στην ανάπτυξη ακαδημαϊκής γνώσης και στη βελτίωση της επαγγελματικής τους πορείας. Κρίσιμοι παράγοντες επιτυχίας αναδεικνύονται, κυρίως, η κατάρτιση των μελών, αναφορικά με τους στόχους και τις κατευθύνσεις προγραμμάτων e-mentoring, η επιλογή των κατάλληλων συμμετεχόντων που βασίζεται στην αντιληπτή ομοιότητα, οι διά ζώσης συναντήσεις και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων που ευνοούν την ανοικτή επικοινωνία. Εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού ερευνών στο πεδίο, όμως, παραμένουν, ακόμα, πολλά προς διερεύνηση ζητήματα.

Η παρούσα εργασία εστίασε σε 36 έρευνες που υλοποίησαν προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι οποίες μελετήθηκαν και αποτυπώνονται συγκριτικά στον Πίνακα 2.1 με βάση τα εξής κριτήρια:

- τον **ερευνητικό στόχο/ αντικείμενο**, τον σκοπό, δηλαδή, της εργασίας και το αντικείμενο διερεύνησης,
- το **πλαίσιο**, το πλήθος των συμμετεχόντων και η ιδιότητά τους, η χρονική διάρκεια καθώς και το ηλεκτρονικό περιβάλλον υλοποίησης της δράσης e-mentoring,

- τη **μεθοδολογία** που ακολουθήθηκε, ποιοτική/ποσοτική μελέτη και εργαλεία ανάλυσης της έρευνας,
- τα **ευρήματα**, συνοπτικά συμπεράσματα των μελετών.

Πίνακας 2.1.Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring

Έρευνα	Ερευνητικός στόχος/Αντικείμενο	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Alemdag & Erdem (2017)	Μελέτη της συχνότητας, της λειτουργίας και του περιεχομένου των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους, οι παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση και τα οφέλη της ηλεκτρονικής καθοδήγησης σε μέντορες και καθοδηγούμενους	Διερευνητική και συνεργατική έρευνα δράσης, με ομαδική καθοδήγηση σε 14 καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς με μικρή εμπειρία από 14 μέντορες Επιπλέον, 6 εκπαιδευτές εκπαιδευτικών υποστήριξαν την καθοδήγηση μεντόρων και εκπαιδευτικών . Τεχνολογική πλατφόρμα BuddyPress με εργαλεία: φόρουμ, blog, τηλεδιάσκεψεις.	Ποιοτική έρευνα Επαγωγική ανάλυση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε τρία στάδια: οργάνωση, περιγραφή και ερμηνεία. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις	Η συχνότητα και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης και ο τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ικανοποίησή τους. Θετικά στοιχεία αποτελούν η χρηστικότητα του διαδικτυακού περιβάλλοντος, η αμεσότητα των μηνυμάτων και η οικειότητα από τους μέντορες, η χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας, ενώ αρνητική επίδραση καταγράφουν η έλλειψη εμπειρίας σε σχέση με τα προβλήματα και επαρκούς πρόσβασης στο Διαδίκτυο. Διαπιστώθηκαν τρία είδη υποστήριξης από τους μέντορες: γνωστική(επίλυση προβλημάτων και αξιολόγηση προτάσεων), συναισθηματική(εμπιστοσύνη και ενθαρρυντικά μηνύματα) και οργανική υποστήριξη(παροχή ψηφιακού υλικού και πόρων).
Ang (2016)	Η συμβολή της κοινωνικής παρουσίας στην οικοδόμηση της μεντορικής σχέσης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αναφορά σε επτά άξονες: χρησιμότητα, ευκολία χρήσης, στάση, αυτο-αποτελεσματικότητα, άγχος, πρόθεση συμπεριφοράς, χαρακτηριστικά και συστατικά του προγράμματος.	8 καθηγητές και 40 φοιτητές συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ηλεκτρονικής καθοδήγησης MEMOCγια ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Instant messages Τηλεδιάσκεψη	Ποσοτική έρευνα Ερωτηματολόγιο	Καθοδηγούμενοι και μέντορες εμφανίστηκαν θετικοί ως προς τα χαρακτηριστικά του συστήματος MEMOC και ιδιαίτερα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, την τηλεδιάσκεψη και την παροχή άμεσων μηνυμάτων. Ανατροφοδότηση και αυξημένη κοινωνική παρουσία κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία. Ως θετικοί παράγοντες αξιολογούνται η δυναμική χρησιμότητα και η ευκολία στη χρήση, ενώ η στάση και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους εμφανίζεται αυξημένη στο ηλεκτρονικό περιβάλλον καθοδήγησης
Baran(2016)	Η συμβολή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην επαγγελματική, ακαδημαϊκή, και παιδαγωγική ανάπτυξη των φοιτητών και οι αντιλήψεις τους για τους παράγοντες επιτυχημένης σχέσης στην ηλεκτρονική καθοδήγηση	12 μεταπτυχιακοί φοιτητές – μέντορες και 12 μέλη ΔΕΠ ως καθοδηγούμενοι για 14 εβδομάδες, σε ένα πρόγραμμα e-mentoring σχετικά με πρακτικές για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία.	Ποσοτική και ποιοτική έρευνα Ερωτηματολόγιο, blogs με μελέτες και αναφορές στο παραγόμενο έργο Μελέτη περίπτωσης	Για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές-μέντορες η εμπειρία της καθοδήγησης συνέβαλε στην τεχνολογική, παιδαγωγική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ωρίμανση: τεχνολογικές δεξιότητες, βελτίωση της διδασκαλίας, αυτοπεποίθηση, βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Αναδείχτηκαν έξι παράγοντες επιτυχίας: προγραμματισμός, εφαρμογή νέων ιδεών και κινήτρων, η φύση της καθοδήγησης(αμοιβαίο όφελος, σεβασμός και εμπιστοσύνη) η ανάπτυξη των σχέσεων και της επικοινωνίας μέσω της ανατροφοδότησης και η δομή του προγράμματος.
DiRenzo etal.,(2010)	Ανάπτυξη και δοκιμή ενός μοντέλου ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Πρόγραμμα icouldbe.org (ICB) (http://www.icouldbe.org).	3473 μαθητές για δύο χρόνια εντάσσονταν σε ηλεκτρονικά προγράμματα mentoring από πενήντα δημόσια σχολεία με μέντορες από το ICB.	Ποσοτική έρευνα Ερωτηματολόγιο	Θετική σχέση μεταξύ της εμπειρίας στο διαδίκτυο του προστατευόμενου και τα κίνητρα για την αυτο-αποτελεσματικότητα. Η συχνότητα αλληλεπίδρασης μέντορα-προστατευόμενου- διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη σχέση e-mentoring.

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring

Έρευνα	Ερευνητικός στόχος/Αντικείμενο	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Dorner & Kumar (2016)	Ηλεκτρονικό συνεργατικό μοντέλο καθοδήγησης για καθηγητές χωρίς προϋπηρεσία με σκοπό να διερευνηθεί η χρησιμότητά του στην εκπαίδευσή τους , η αυτό-αποτελεσματικότητα στην τεχνολογία και η ικανοποίησή τους από τη διαδικασία της καθοδήγησης.	116 καθηγητές χωρίς προϋπηρεσία σε μικρές ομάδες ως καθοδηγούμενοι σε μια ηλεκτρονική κοινότητα για διάστημα τεσσάρων ετών στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος, με τη χρήση τεχνολογικής συνεργατικής πλατφόρμας.	Ποσοτική έρευνα ερωτηματολόγια	Η online επικοινωνία που περιγράφηκε από μεταβλητές όπως η από κοινού εργασία στο διαδικτυακό περιβάλλον, συμμετοχή σε εντός και εκτός θέματος συζητήσεις, αναγνώριση των απόψεων του άλλου, άνετη συνομιλία μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, η δραστηριότητα του μέντορα και η ποιότητα της ηλεκτρονικής επικοινωνίας ήταν το κλειδί για τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα.
Edirisingha (2009)	Περιγραφή ενός συστήματος e-mentoring, (eAccess), για να προετοιμάσει μαθητές για την είσοδό τους στην ανώτερη εκπαίδευση, διερευνώντας τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.	320 υποψήφιοι για την Ανώτατη εκπαίδευση και 16 φοιτητές στον ρόλο e-μέντορα αλληλεπιδρούν μέσω πανεπιστημιακής πλατφόρμας e-learning (Blackboard).	Ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, παρατήρηση.	Το e-mentoring παρείχε υποστήριξη, σε ένα περιβάλλον e-learning, δημιούργησε ένα κοινωνικό δίκτυο εμπιστοσύνης, γεφύρωσε το χάσμα μεταξύ του θεσμικού περιβάλλοντος και των συνηθισμένων ατόμων και επέτρεψε στους υποψηφίους να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και την εμπειρία των προπτυχιακών φοιτητών.
Fong et al (2012)	Ο προσδιορισμός των ρόλων του μέντορα σε συνεργατικό εικονικό περιβάλλον μάθησης (CVLE).	48 καθηγητές χωρίς προϋπηρεσία και 4 με υπηρεσία(σε ομάδες) συμμετέχουν μέσω Διαδικτύου σε ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης (VLE) στην διαδικτυακή τάξη Assistant (www.nicenet.org) για 16 εβδομάδες.	Ποιοτική έρευνα Forum Διαδικτύου Εικονική παρατήρηση Ανάλυση περιεχομένου των συζητήσεων Ενημερωτικό δελτίο	Οι e-μέντορες διαδραματίζουν διάφορους ρόλους με απευθείας σύνδεση αλληλεπίδραση, ως υποστηρικτές, συνεργάτες, επιμελητές, φίλοι, αξιολογητές, δάσκαλοι, ηγέτες και πρότυπα.
Fransson (2016)	Ερευνητικό πρόγραμμα που αφορά ένα ηλεκτρονικό μάθημα για την κατάρτιση μεντόρων και τη μελέτη πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και καθοδήγησης.	23 συμμετέχοντες συμμετείχαν σε μια ψηφιακή πλατφόρμα η οποία παρείχε έγγραφα, blog, συζητήσεις, διαλέξεις PowerPoint ταινίες YouTube και δυνατότητα τηλεδιάσκεψης.	Ποσοτική και ποιοτική έρευνα ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις	Θετική στάση απέναντι στην ηλεκτρονική εκπαίδευση Βελτίωση ικανοτήτων στη χρήση των τεχνικών εργαλείων Η προηγούμενη εμπειρία καθοδήγησης συνέβαλε θετικά.
Freidhoff et al. (2015)	Πρακτικές για να καθιερωθούν επιτυχημένα προγράμματα mentoring, παρέχοντας συγκριτικά στοιχεία για τους συμβούλους, τους εκπαιδευτές, τους διαχειριστές, τους γονείς και τους μαθητές .	Ποιοτική έρευνα 14 μέντορες συμμετείχαν σε πρόγραμμα mentoring σε μαθητές γυμνασίου από σχολεία του Μίσιγκαν.	Ημι-δομημένες συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου, ανάλυση υλικού, μελέτη περίπτωσης	Οι μαθητές από τη συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική μάθηση μαθαίνουν άλλες δεξιότητες και συμπεριφορές συμπεριλαμβανομένου του πώς να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτές τους και άλλους μαθητές και να υποστηρίξουν την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, με καλύτερα αποτελέσματα. Οι μέντορες ανέδειξαν δυο σημαντικές παραμέτρους: τη διαχείριση του χρόνου και την αποτελεσματική γραπτή επικοινωνία.

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring

Έρευνα	Ερευνητικός στόχος/Αντικείμενο	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Gregg et al (2016)	Η αποτελεσματικότητα της εικονικής καθοδήγησης στην ενίσχυση μαθητών με ειδικές ανάγκες που ασχολούνται με την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (STEM) δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.	189 μαθητές και φοιτητές με ειδικές ανάγκες και 33 μέντορες για ένα διάστημα 4 ετών σε ένα μοντέλο εικονικής καθοδήγησης με χρήση ψηφιακής πλατφόρμας.	Ποσοτική έρευνα Ερωτηματολόγια	Ενίσχυση των ακαδημαϊκών προσόντων, σημαντική βελτίωση αυτοδιάθεσης, αυτό-προστασίας και αυτορρύθμισης της μάθησης. Οι τεχνολογίες της επικοινωνίας μπορεί να διευκολύνουν την επαφή με μέντορες και περιβάλλοντα που δεν θα ήταν αλλιώς προσβάσιμα για μαθητές με ειδικές ανάγκες.
Gutke, & Albion (2008, March)	Η συμβολή της ηλεκτρονικής κοινότητας και του προγράμματος e-mentoring στην ένταξη, υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο ξεκίνημά τους και στη μείωση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το σχολείο.	9 συμμετέχοντες/ δάσκαλοι στο ξεκίνημά τους, μέσα από ένα ηλεκτρονικό φόρουμ έχουν πρόσβαση σε εθελοντές μέντορες, κατά τη διάρκεια τριών μηνών της μελέτης.	Ποιοτική έρευνα Ημι-δομημένες συνεντεύξεις	Οι συμμετέχοντες στη μελέτη αυτή περιγράφουν τις σχέσεις με τους e-mentors θετικά, η καθοδήγηση φαίνεται να είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους τους και άλλων μελών του προσωπικού στα σχολεία. Το E-mentoring και οι ηλεκτρονικές κοινότητες συντελούν στην ανάπτυξη ικανών εκπαιδευτικών και ενθαρρύνουν τη δέσμευση για το επάγγελμά τους για παρατεταμένες χρονικές περιόδους.
de Janasz & Godshalk (2013)	Η συχνότητα αλληλεπίδρασης, η προϋπάρχουσα σχέση, αντιληπτή ομοιότητα, οι σχετικές γνώσεις του μέντορα για το e-mentoring, καθώς και ο αντίκτυπος του e-mentoring στη μάθηση και την ικανοποίηση για τους προστατευόμενους.	228 προπτυχιακοί/μεταπτυχιακοί φοιτητές σε δυάδες με τους μέντορες(ενεργοί διευθυντές), για 15/7 εβδομάδες αντίστοιχα, με επικοινωνία μέσω e-mail	Ποσοτική και Ποιοτική έρευνα Ανάλυση περιεχομένου των μηνυμάτων Ερωτηματολόγιο	Η συχνότητα αλληλεπίδρασης καθορίζει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την ψυχοκοινωνική στήριξη και ενισχύει τις δεξιότητές τους και την ακαδημαϊκή μάθηση. Η αντιληπτή ομοιότητα (αξίες και συμπεριφορές) επηρεάζει την αποδοχή του e-mentoring και έχει ιδιαίτερη σημασία στις εικονικές σχέσεις. Η μάθηση συμβαίνει στις σχέσεις e-mentoring ακόμη και μέσα σε σύντομα χρονικά διαστήματα. Το e-mentoring αντιπροσωπεύει ένα βιώσιμο μέσο για την επέκταση της ανάπτυξης ενός προστατευόμενου στο Διαδίκτυο.
Johnson, Maring, Doty & Fickle (2006)	Περιγραφική μελέτη ηλεκτρονικής καθοδήγησης μέσω τηλεδιάσκεψης που αναπτύχθηκε για να υποστηρίξει την κατάρτιση εκπαιδευτικών χωρίς προϋπηρεσία, με στόχο να αυξήσει την ευχέρεια ανάγνωσης των μαθητών.	Δάσκαλοι χωρίς προϋπηρεσία σε μαθητές πρώτης τάξης δημοτικού, με τη συνεργασία του δασκάλου της τάξης για 16 εβδομάδες.	Περιγραφική ανάλυση υλικού τηλεδιασκέψεων	Το συνολικό βασικό συστατικό για την επιτυχία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης ήταν η επικοινωνία των ενδιαφερομένων μερών, η έγκαιρη καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση.
Kasprisin et al (2003)	Αποτελέσματα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών.	400 προπτυχιακοί φοιτητές στο Πρόγραμμα Ηλεκτρονικής καθοδήγησης MentorNet. Δύο ομάδες: παρέμβασης με συμμετοχή εθελοντική και ελέγχου με υποχρεωτική συμμετοχή, σε ζεύγη e-mentoring, όπου η επικοινωνία διεξάγεται μέσω e-mail.	Ποσοτική έρευνα Ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και περιγραφική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.	Η συμμετοχή (η συχνότητα των ανταλλαγών e-mail), η ικανοποίηση για το πρόγραμμα και η αντιληπτή αξία από τη συμμετοχή συνδέονται. Η ομάδα με υποχρεωτική συμμετοχή εμφάνισε βελτιωμένα αποτελέσματα.

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring

Έρευνα	Ερευνητικός στόχος/Αντικείμενο	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Lamb & Aldous (2014)	Το e-mentoring ως μια μορφή παροχής υποστήριξης για τους μαθητές που προσδιορίζονται ως G & T στη φυσική αγωγή.	Μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 2ετείς φοιτητές φυσικής αγωγής ως μέντορες σε ένα πρόγραμμα-Mentoring, μέσω e-mail.	Ποιοτική και ποσοτική έρευνα. Ανάλυση μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου Συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, Ερωτηματολόγια	Η παροχή ειδικής στήριξης διευκολύνει τη μετάδοση της γνώσης στα χαρισματικά & ταλαντούχα παιδιά στη φυσική αγωγή. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Αναγνωρίζεται η σημασία των διά ζώσης συναντήσεων, αλλά η χρήση της τεχνολογίας θεωρείται αναγκαία για την ενίσχυση της τακτικής αλληλεπίδρασης και υποστήριξης.
Li, Moorman & Dyjur (2010)	Η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός μοντέλου διερευνητικής μάθησης σε ένα περιβάλλον e-mentoring με χρήση τηλεδιάσκεψης, με σκοπό να εξετάσει τις επιπτώσεις του στη μάθηση μαθητών της υπαίθρου.	26 μαθητές και δυο τάξεις ελέγχου από 41 μαθητές και 2 e-μέντορες .	Ποιοτική έρευνα Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές αγροτικών περιοχών Συνεντεύξεις Παρατήρηση Βιντεοσκοπημένες τηλεδιασκέψεις Εργασίες μαθητών	Αναβαθμίζεται η μάθηση των μαθητών, η συναισθηματική ανάπτυξη, τα αυξημένα κίνητρα, διευρύνεται η κατανόηση για τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας και με την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους στα γνωστικά αντικείμενα Το e-Mentoring μέσω VC επιτρέπει τις δραστηριότητες του μέντορα να επεκταθούν σε οποιαδήποτε τοποθεσία με ευρυζωνική τεχνολογία.
Ligadu & Anthony(2015)	Αποτελέσματα της ηλεκτρονικής καθοδήγησης.	2 μέντορες παρέχουν γνώση, πόρους, συμβουλές και καθοδήγηση με δημόσιες και ιδιωτικές συζητήσεις σε 23 καθοδηγούμενους φοιτητές στο πρόγραμμα MentorTokou, με χρήση ψηφιακής πλατφόρμας, σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα.	Ποιοτική έρευνα Μελέτη περίπτωσης Συνεντεύξεις, ομάδες συζητήσεων εστίασης και κείμενα.	Θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αλληλεπίδρασης. Η καθοδήγηση καλύπτει τόσο την εκπαιδευτική όσο και την προσωπική και κοινωνική υποστήριξη.
Liu, Macintyre & Ferguson(2012, April)	Η δημιουργία και η υποστήριξη σχέσεων καθοδήγησης , μέσα από την ηλεκτρονική κοινωνική μάθηση και εργαλεία Web 2.0.	12 μέλη συμμετείχαν σε μια ποιοτική μελέτη έξι μηνών, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία Web2.0, μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας κοινωνικής μάθησης	Ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση σε 9 ημι-δομημένες συνεντεύξεις	Η κοινωνική μάθηση και τα εργαλεία Web 2.0 μπορούν να υποστηρίξουν την ηλεκτρονική καθοδήγηση, μέσα από την αίσθηση της κοινότητας και της "γενικευμένης αμοιβαιότητας".
Loureiro-Koechlin & Allan(2010)	Η θεωρία της δόμησης στην ηλεκτρονική μάθηση και ηλεκτρονική καθοδήγηση, τα θέματα του χρόνου, του χώρου και της δομής εμποδίζουν ή υποστηρίζουν τις διαδικασίες τους.	Μοντέλο μικτής μορφής, δια ζώσης και ηλεκτρονικά, 60 μαθητές ,3 καθηγητές, 34 μέντορες και μια ομάδα έργου από 5 μέλη, σε μια κοινότητα μάθησης που αξιοποιεί φόρουμ συζήτησης και chat rooms	Εθνογραφική μελέτη Ανάλυση μηνυμάτων συζήτησης, έγγραφα συνεντεύξεις ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια	Οι μέντορες μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα στους mentees Η απουσία ή η παρουσία των μελών και το κοινό χρονικό πλαίσιο στα ζευγάρια καθοδήγησης επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης. Οι διά ζώσης συναντήσεις διευκόλυναν την ηλεκτρονική επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις ειδικά κατά την έναρξη του προγράμματος. Η ηλεκτρονική επικοινωνία αποδείχτηκε στη συνέχεια χρήσιμη και βολική.

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring

Έρευνα	Ερευνητικός στόχος/Αντικείμενο	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
McLoughlin et al. (2007)	Ποια τα εμφανή στοιχεία της κοινότητας πρακτικής (COP) στις σχέσεις e-mentoring και τα αναδυόμενα θέματα διαλόγου,	4 εβδομάδες 19 φοιτητές /καθοδηγούμενοι και 2 μέντορες συμπεριλαμβανομένου και του συντονιστή σε μια κοινότητα πρακτικής, με ασύγχρονα εργαλεία Web 2.0: blog, podcast και Wimba Voice Board	Ποιοτική έρευνα Ανάλυση περιεχομένου συνομιλιών	Η παροχή ασύγχρονων εργαλείων Web 2.0 είναι σημαντική στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μελών. Εμφανή στοιχεία κοινότητας πρακτικής: εμπλοκή, κοινοί στόχοι, εκφράσεις αλληλεγγύης, διαμοιρασμός εμπειριών, δέσμευση με άλλους και οικοδόμηση σχέσης. Τα θέματα που απασχόλησαν τους εκπαιδευτικούς ήταν γενικής παιδαγωγικής, διαχείρισης τάξης, διδασκαλίας και αυτό-αποτελεσματικότητας.
Murphy (2011)	Διερεύνηση της επίδρασης της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στον προγραμματισμό της σταδιοδρομίας, της ικανοποίησης από τους μέντορες και της πρόθεση να συνεχιστεί η σχέση καθοδήγησης.	2 χρόνια 206 φοιτητές εγγεγραμμένοι σε μαθήματα διοίκησης, επικοινωνούσαν μέσω e-mail και διά ζώσης με 206 μέντορες για υποστήριξη στις ανάγκες τους.	Ποσοτική έρευνα Ερωτηματολόγιο	Η αντιληπτή ομοιότητα και η συχνότητα αλληλεπίδρασης σχετίζονται εξίσου με την υποστήριξη από τον μέντορα και από τον προστατευόμενο στη σχέση e-mentoring. Η επαγγελματική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη σχετίζονται θετικά με τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας, την ικανοποίηση από τον μέντορα και την πρόθεση να συνεχιστεί η σχέση.
Owen (2015)	Ένα εικονικό πρόγραμμα Επαγγελματικής Μάθησης και Εκπαίδευσης (PLD) που μελετά τα οφέλη στην εικονική φύση της καθοδήγησης, την πρόσβαση στην Κοινότητα Μάθησης και τις αλλαγές στην αυτο-αποτελεσματικότητα των καθοδηγούμενων.	Η VPLD κοινότητα αριθμεί 393 μέλη, όπου e- μέντορες αλληλεπιδρούν ηλεκτρονικά με τους καθοδηγούμενους τους, χρησιμοποιώντας το Adobe Connect, Skype ή Google Hangouts, μία φορά το μήνα για μεταξύ 45 και 90 λεπτών.	Ποσοτική και Ποιοτική έρευνα Ερωτηματολόγιο Ημερολόγιο, Ανάλυση υλικού μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.	Η ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής (CoP) και οι συνεδρίες εικονικής καθοδήγησης έχουν ίση σημασία στην αναμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, της γνώσης και της ανάπτυξης της αυτό-αποτελεσματικότητας. Ορισμένα από τα ευρήματα είναι πιθανό να έχουν ομοιότητα σε ένα πλαίσιο δια ζώσης mentoring, άλλα αποδίδονται και στην εικονική φύση της PLD, κυρίως εκείνα που εξαρτώνται από την εμπιστοσύνη, την τακτική και εύκολη πρόσβαση, τα κοινωνικά μοντέλα και την κοινωνική πειθώ από ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών.
Penny & Bolton(2009)	Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προερχόμενων από προαστιακές ή αγροτικές περιοχές για την ηλεκτρονική καθοδήγηση.	Εβδομαδιαία αλληλεπίδραση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εκπαιδευτικών με προέλευση από προαστιακά ή αγροτικά γυμνάσια με μαθητές K-12 σε αστικό πανεπιστήμιο για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την εμπειρία διδασκαλίας σε αστικά σχολεία	Ποσοτική έρευνα- Ερωτηματολόγιο	Η μελέτη δείχνει ότι η καθοδήγηση των φοιτητών από διαφορετικό υπόβαθρο βοηθά στην άρση των στερεοτύπων που έχουν αποκτήσει οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τους μαθητές που καθοδηγούν. Το πρόγραμμα e-Mentoring βελτίωσε τη στάση τους στη διδασκαλία σε ένα αστικό περιβάλλον και την προετοιμασία τους στον ρόλο τους ως δάσκαλοι.
Quintana & Zambrano (2014)	Η περιγραφή και η ανάλυση του τρόπου που το e-mentoring μπορεί να ενισχύσει την παιδαγωγική απόδοση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αγροτικής περιοχής με σύνθετη γεωγραφική πρόσβαση.	4 ζευγάρια δασκάλων και 67 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ημι-απομονωμένης περιοχής επικοινωνούν με e-mail.	Ποσοτική και ποιοτική έρευνα Ερωτηματολόγιο. ημι -δομημένη συνέντευξη, μαγνητοσκόπηση, ανάλυση μηνυμάτων.	Η διαδικασία της εκπαιδευτικής καθοδήγησης είναι απαραίτητη στην επαγγελματική διδασκαλία και ανάπτυξη, αποτελεσματική εφαρμογή e-mentoring σε εικονικά περιβάλλοντα.

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring

Έρευνα	Ερευνητικός στόχος /Αντικείμενο	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Redmond(2015)	Διερεύνηση της δεκτικότητας και της γνωστικής παρουσίας των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική καθοδήγηση.	10 Μέντορες-δάσκαλοι με εμπειρία 50 Mentees-δάσκαλοι χωρίς προϋπηρεσία, σε μια Ηλεκτρονική Κοινότητα καθοδήγησης για εκπαιδευτικούς όλοι με εμπειρία σε αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές.	Ποιοτική έρευνα Συνεντεύξεις Ανάλυση Περιεχομένου	Το e-mentoring μπορεί να συμβεί σε ένα ανοιχτό διαδικτυακό χώρο με έναν-προς-πολλούς συμμετέχοντες. Καθηγητές χωρίς προϋπηρεσία επωφελούνται από την πρόσβαση στην τεχνογνωσία και την πειθαρχία σε όλο το πρόγραμμά τους και όχι μόνο κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εμπειρίας. Το e- mentoring ενισχύεται από τις ερωτήσεις εστίασης ή το ερέθισμα που προκαλείται από τους καθοδηγούμενους για να ανταποκριθούν στα υψηλά γνωστικά και μεταγνωστικά επίπεδα.
Schrum, English & Galizio (2012)	Η μελέτη των τρόπων ηλεκτρονικής καθοδήγησης από τους μέντορες μέσα από τον φακό της κοινωνικής παρουσίας.	6 έξι διδακτορικοί φοιτητές ως μέντορες, με κριτήριο την προηγούμενη εμπειρία τους στην ηλεκτρονική εκπαίδευση, την παροχή συμβουλών σε μια κοινότητα πρακτικής.	Ποιοτική ανάλυση Εβδομαδιαία ημερολόγια που καταρτίστηκαν από τους μέντορες, διημεριές ομάδες εστίασης, συνέντευξη.	Η δημιουργία κοινωνικής παρουσίας μπορεί να εξαρτάται, εν μέρει, από την ύπαρξη ενός αυθεντικού, σαφώς καθορισμένου ρόλου. Τα αποτελέσματα για τις αλληλεπιδράσεις και την ανάπτυξη των σχέσεων ήταν πολύ διαφορετικά από την προσδοκία που είχαν οι ερευνητές, καθώς η κοινωνική παρουσία ήταν σημαντικά μειωμένη. Ωστόσο, με τις συνεχείς προσπάθειες, τη δέσμευση και την επιθυμία παρήγαγαν απαντήσεις αναγνώρισης και εκτίμησης από τους φοιτητές τους.
Shpigelman, Weiss & Reiter (2009)	Αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης ηλεκτρονικής καθοδήγησης, σε μέντορες και καθοδηγούμενους με ειδικές ανάγκες.	13 ζεύγη μεντόρων/φοιτητών με ειδικές ανάγκες-προστατευόμενων/μαθητών με ειδικές ανάγκες, διάρκειας 8 μηνών. Πριν και κατά τη διάρκεια του e-mentoring, ο συντονιστής είχε διεξαγάγει 4 εκπαιδευτικά εργαστήρια 2ωρών για τους μέντορες.	Ποιοτική έρευνα Ανάλυση περιεχομένου σε 860 μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μια μετα-αξιολόγηση ανοικτού ερωτηματολογίου.	Τα ευρήματα υποστήριξαν τη χρηστικότητα και τη χρησιμότητα της παρέμβασης e-mentoring για την προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των νέων με ειδικές ανάγκες. Η αντίληψη της διαδικασίας e-mentoring ως προστατευτικό περιβάλλον υποστηρίχθηκε από την ανωνυμία, την ασύγχρονη επικοινωνία, από τις διαστάσεις της αυτο-αποκάλυψης, τη χρήση των άτυπων μορφών γλώσσας και τη χρήση emoticons.
Shrestha et al. (2009)	Τα οφέλη της ηλεκτρονικής καθοδήγησης για μέντορες	Πρωτοετείς φοιτητές καθοδηγούνται δευτεροετείς και τριτοετείς φοιτητές, μέσα από μια ποικιλία μέσων(e-mail, forum συζητήσεων, πρόσωπο με πρόσωπο συνεδρίες), συνδυάζοντας e-mentoring και διά ζώσης mentoring.	Ποιοτική Έρευνα Συνεντεύξεις με 21 e- μέντορες	Τα οφέλη για τους μέντορες του δια ζώσης mentoring με το e- mentoring είναι σε μεγάλο βαθμό παρόμοια: ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας, προβληματισμού, βελτίωση πρακτικών απόδοσης και αίσθηση προσωπικής ικανοποίησης.
Single & Muller(2001)	Εφαρμογή ενός δομημένου μοντέλου e-mentoring MentorNet (www.mentornet.net), για γυναίκες/φοιτήτριες μηχανικούς για την ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών στην ηλεκτρονική καθοδήγηση. Προγραμματισμός, δομημένη εφαρμογή, και αξιολόγηση.	Μελέτη περίπτωσης σε 515 φοιτήτριες σε 26 συμμετέχοντα κολέγια και πανεπιστήμια το 1998-1999 και σε 1.250 φοιτήτριες σε 36 συμμετέχοντα κολέγια και πανεπιστήμια το 1999-2000.	Ποσοτική και ποιοτική έρευνα E-mail , ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια ηλεκτρονικές ομάδες συζήτησης – (ηλεκτρονικές κοινότητες).	Οι μοναδικές ιδιότητες των ηλεκτρονικών επικοινωνιών προωθούν την ανάπτυξη των σχέσεων ηλεκτρονικής καθοδήγησης . Η διαδικασία αντιστοίχισης είναι ακόμα πιο σημαντική στο e- mentoring από ό, τι στη διά ζώσης καθοδήγηση. Σημαντική η αντιστοίχιση στα ζευγάρια ,η αντιληπτή ομοιότητα, η κατάρτιση, τα θέματα άμεσου ενδιαφέροντος και η αξιολόγηση του προγράμματος.

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring

Έρευνα	Ερευνητικός στόχος /Αντικείμενο	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Smith & Israel (2010)	Το e-mentoring στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην υποστήριξη της σταδιοδρομίας των ειδικών παιδαγωγών.	Δέκα προγράμματα e-mentoring εντοπίζονται και απεικονίζουν μια σειρά από δομές του προγράμματος. Μόνο ένα πρόγραμμα επικεντρώθηκε ειδικά στην ειδική εκπαίδευση.	Ποιοτική έρευνα Συνεντεύξεις από τους συντονιστές /διευθυντές των προγραμμάτων e-mentoring .	Ένα πρόγραμμα e-mentoring αποδεδειγμένα από γεωγραφικούς ή χρονικούς περιορισμούς, εξαιτίας των λύσεων που προσφέρει η τεχνολογία. Οι αλληλεπιδράσεις και οι συζητήσεις θεωρούνται ως ένα μοναδικό και κρίσιμο χαρακτηριστικό κατά τη διαδικασία e-mentoring. Παρέχουν την αναγκαία υποστήριξη σε ειδικούς παιδαγωγούς.
Stein et al. (2013)	Η επίδραση καθοδήγησης και η ανατροφοδότηση στη διδακτική και κοινωνική παρουσία για την ανάπτυξη σκέψης ανώτερου επιπέδου σε μια Ηλεκτρονική Κοινότητα Διερεύνησης.	29 μαθητές σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο αποτέλεσαν με τυχαίο τρόπο έξι ομάδες συζήτησης, σε διάρκεια10 εβδομάδων.	Ποσοτική ανάλυση Συχνότητα μηνυμάτων	Η σκέψη ακαδημαϊκού επιπέδου θα αυξηθεί περισσότερο σε μια ομάδα που δέχεται καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από ό, τι σε μια ομάδα που δεν λαμβάνει καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Η Κοινότητα Διερεύνησης έχει οφέλη στο σχεδιασμό, στη διευκόλυνση και την αξιολόγηση να περιλαμβάνει την υπηρεσίες coaching.
Thompson, Jeffries & Topping(2010)	Η βιωσιμότητα και η αποτελεσματικότητα του e-mentoring	Για 2 χρόνια συμμετείχαν 5 μέντορες και8 mentees στην πρώτη φάση και 16 στο δεύτερη. Η επικοινωνία/ καθοδήγηση γινόταν μέσω chat room, e-mail, τηλέφωνο και διά ζώσης επαφή μεταξύ των ζευγαριών για ανάπτυξη μιας διδακτικής ενότητας e-learning στις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες..	Ποιοτική έρευνα Ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις με FTF μέντορες και mentees, ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους συμβούλους.	Το e-mentoring προσφέρει μια υποσχόμενη κοινωνικο-τεχνική λύση στα υλικοτεχνικά εμπόδια, για την ανάπτυξη νέων διδακτικών ενοτήτων στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση. Το αποτελεσματικό e-mentoring για τον σκοπό αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει συστηματική υποστήριξη, χαρτογραφώντας όλα τα κανάλια υποστήριξης, εκτίμησης των αναγκών, διαφοροποίησης και μικτής μορφής επικοινωνίας.
Todd, Moon & Langston(2016)	Αξιολόγηση προγράμματος ηλεκτρονικής για μαθητές και φοιτητές με ειδικές ανάγκες.	74 μαθητές και 99 φοιτητές ως mentees στη διάρκεια 4 χρόνων σε δραστηριότητες καθοδήγησης. Τρεις ομάδες με χρήση εικονικών κόσμων, τηλεφωνικών κλήσεων, SMS και e-mail στο πρόγραμμα GSAA BreakThru που υποστηρίζει μαθητές και φοιτητές με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση STEM.	Ποσοτική έρευνα Ερωτηματολόγια	Υψηλότερη συχνότητα χρήσης ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Θετικές αλλαγές στην αυτο-υποστήριξη, αυτοδιάθεση και τις επιστήμες. Βελτίωση της επιμονής των σπουδαστών, μεγαλύτερη αύξηση κατά την αξιολόγηση της ικανότητάς τους να ελέγχουν τη δουλειά τους.
Wallis et al. (2015)	Ηλεκτρονικό πρόγραμμα καθοδήγησης με στόχο να περιγράψει τα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών και των συμβούλων τους, το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά συνομιλίας και να διερευνήσει τις συσχετίσεις μεταξύ των φοιτητών και των μεντόρων	689 φοιτητές και 194 μέντορες Οι μαθητές συμμετέχουν σε μια έναν-προς-έναν ηλεκτρονική καθοδήγηση. Οι σύμβουλοι βοηθούν τους μαθητές στη διερεύνηση της καριέρας τους και των ονείρων τους παρέχοντας υποστήριξη και συμβουλές που σχετίζονται τόσο με το σχολείο όσο και την καθημερινή ζωή.	Ποιοτική έρευνα Ανάλυση υλικού	Ευρύ φάσμα ως προς τους τρόπους καθοδήγησης σε δυάδες Συζητήσεις ανάμεσα στις δυάδες φαίνεται να είναι οι πιο επιτυχημένες στην εμπλοκή μαθητών και μεντόρων, καθώς και την επίτευξη των στόχων, συνδυάζουν ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και προσωπικές πληροφορίες , ώστε να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον. Η φύση των συνομιλιών καθοδήγησης μπορεί να βασιστεί σε προσωπικές προσδοκίες, προηγούμενες εμπειρίες καθοδήγησης, τον χρόνο εμπλοκής ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2.1. Κατηγοριοποίηση ερευνών e-mentoring

Έρευνα	Ερευνητικός στόχος /Αντικείμενο	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Williams & Kim(2011)	Η δομή και η διαδικασία ενός συστήματος e-mentoring ως εφαρμοσμένη συνιστώσα της μάθησης μέσα σε ένα ηλεκτρονικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε πανεπιστήμιο των ΗΠΑ.	53 φοιτητές και 18 e-μέντορες. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν χρονικά και γεωγραφικά απομακρυσμένοι, έτσι ώστε η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων ήταν η κύρια μέθοδος επικοινωνίας. μέσω e-mail, τηλεδιάσκεψη, ασύγχρονες συζητήσεις τηλεφωνικές συνομιλίες και φαξ, στο διάστημα ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου.	Ποιοτική και ποσοτική έρευνα Συνεντεύξεις, ανάλυση υλικού	οι e-μέντορες είχε μια πολύ θετική εμπειρία με το πρόγραμμα, ειδικά με την τεχνική και την προσωπική υποστήριξη και καθοδήγηση που τους παρείχε.
Williams, Sunderman & Kim (2012)	Το e-mentoring ως λειτουργικό συστατικό σε ένα online μεταπτυχιακό μάθημα στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Διερευνώνται τα οφέλη e-καθοδήγησης και οι προκλήσεις από τους ενεργούς e-μέντορες.	53 μεταπτυχιακοί φοιτητές και 18 επαγγελματίες ως μέντορες,. Ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω εικονικής τάξης- σύγχρονη επικοινωνία και Moodle- ασύγχρονη επικοινωνία και λιγότερο τηλεφωνική ή μέσω e-mail.	Ποιοτική και ποσοτική έρευνα με τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε e- μέντορες (N = 7), και ερωτηματολόγιο σε 15 e- μέντορες από τους 18	Η συνολική εμπειρία από τους e-μέντορες αποτιμάται ως θετική. Η ανταλλαγή γνώσεων και η τεχνογνωσία θεωρούνται ως το υψηλότερο όφελος του e-mentor Θετική κρίθηκε η διδακτική εμπειρία η προσωπική ικανοποίηση από την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, η αυτο-αντίληψη, η αυτο-αντανάκλαση και η αυτό-βελτίωση των προσωπικών ικανοτήτων καθοδήγησης. και των προσωπικών δεξιοτήτων.

Εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού ερευνών στο πεδίο παραμένουν, ακόμα, πολλά προς διερεύνηση ζητήματα. Μολονότι στις έρευνες αναφέρονται αρκετές προσεγγίσεις σχεδιασμού προγραμμάτων καθοδήγησης δεν υπάρχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, που να διασφαλίζει τη συστηματική παρουσία και ουσιαστική εμπλοκή των συμμετεχόντων. Συχνά, τα προγράμματα e-mentoring αποτυγχάνουν εξαιτίας της μειωμένης συμμετοχής των μελών, καθώς η ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης είναι δύσκολη και απαιτεί ουσιαστική επικοινωνία και οικειότητα, που είναι δυσκολότερο να οικοδομηθεί σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον σε σχέση με την καθοδήγηση που παρέχεται διά ζώσης. Χρειάζεται, λοιπόν, να αναζητηθούν εκείνοι οι παράγοντες που θα οδηγήσουν με ασφάλεια στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την εμπλοκή τους και θα διατηρήσουν τις σχέσεις e-mentoring σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο. Αυτό αφορά τόσο στους άξονες σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων, στην επιλογή των κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων και μεθόδων καθοδήγησης από απόσταση, όσο και στην ποιοτική έρευνα των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους.

Επιπρόσθετα, η εξέταση της βιβλιογραφίας μέχρι σήμερα υποδεικνύει την ανάγκη για περισσότερα δεδομένα όσον αφορά τα προσωπικά και μακροπρόθεσμα οφέλη ή τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα και περισσότερο τις ελλείψεις της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Λίγες έρευνες, άλλωστε, μελετούν τον ρόλο του μέντορα στις σχέσεις που αναπτύσσονται στις διαδικασίες του e-mentoring, με αποτέλεσμα να εντοπίζεται ένα κενό αναφορικά με τις δεξιότητες, τις απαιτήσεις και τη στάση του και περισσότερο από όλα την ποιότητα εκπαίδευσής του.

Λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες που μελετήθηκαν και το ενδιαφέρον που συγκεντρώνει η ηλεκτρονική καθοδήγηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη για περισσότερη εμπειρική έρευνα στον τομέα αυτόν, εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού δημοσιευμένων μελετών (Rowland, 2012· Smith & Isreal, 2010· Wallis et al., 2015). Στην Ελλάδα η ιδέα του e-mentoring δεν έχει υιοθετηθεί σε ευρεία κλίμακα και βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο ερευνητικό στάδιο. Η υιοθέτησή της, ωστόσο, από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα του εξωτερικού αλλά και η αναγνωρισμένη ανάγκη από όλους τους φορείς για υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα υπαγορεύει την εκπόνηση μελετών στο συγκεκριμένο πεδίο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3.4. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία διερευνά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος e-mentoring για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ70. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει και να αναλύσει τους άξονες σχεδιασμού και υιοθέτησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης, τους μηχανισμούς επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων που συμμετέχουν σε ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα μεντορισμού και, τέλος, τη συμβολή της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην

προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες και πώς συμβάλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών δράσεων ηλεκτρονικής καθοδήγησης (e-mentoring);
2. Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και των μεντόρων σε δράσεις ηλεκτρονικής καθοδήγησης;
3. Ποια χαρακτηριστικά και ποιοι ρόλοι του e-μέντορα είναι ουσιαστικοί για την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης με τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς;
4. Σε ποιο βαθμό η ηλεκτρονική καθοδήγηση μπορεί να συμβάλει στην ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

Κεφάλαιο 4: Σχεδιασμός της δράσης e-mentoring

4.1. Πλαίσιο της δράσης και συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα e-mentoring για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ70 σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την Ομάδα Ηλεκτρονικής Μάθησης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το πρόγραμμα απευθύνθηκε, πρωτίστως, σε εκπαιδευτικούς με μικρή διδακτική εμπειρία και αξιοποίησε τεχνολογικές πλατφόρμες και μεθόδους ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Σε αυτό συμμετείχαν, σε εθελοντική βάση, αποκλειστικά εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ70, ως μέντορες και ως καθοδηγούμενοι.

Η έναρξη του προγράμματος πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2016 και το διάστημα μελέτης διήρκεσε έως τον Φεβρουάριο του 2017, για ένα χρονικό διάστημα συνολικά 11 εβδομάδων. Στο Σχήμα 4.1. αποτυπώνεται το πλαίσιο της δράσης που περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες, τη χρονική διάρκεια του προγράμματος και το τεχνολογικό εργαλείο.



Σχήμα 4.1. Το πλαίσιο της δράσης e-mentoring

Ως μέντορες επιλέχθηκαν δάσκαλοι με εκτεταμένη εμπειρία (25 και πλέον έτη υπηρεσίας) και με αυξημένα προσόντα (μεταπτυχιακές σπουδές, επιμορφώσεις Α' και Β' επιπέδου, διδασκαλία με μεθόδους κινητής μάθησης, συμμετοχή σε έρευνες δράσης, θητεία σε θέσεις ευθύνης κ.α.). Όλοι στο παρελθόν είχαν συνεργαστεί με το Τμήμα Κοινωνικής και

Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου σε επίπεδο σπουδών ή δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί, 3 γυναίκες και 5 άντρες, στους οποίους απευθύνθηκε η πρόσκληση, ανταποκρίθηκαν θετικά και ανέλαβαν με ενθουσιασμό την ευθύνη να καθοδηγήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά στην επιλογή των καθοδηγούμενων, αυτή έγινε με στόχο να πληρείται το κριτήριο της διασποράς και της απομόνωσης των σχολικών μονάδων, όπου εκτιμάται πως η ανάγκη για καθοδήγηση και υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών εμφανίζεται αυξημένη και το άγχος της απομόνωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτά μεγαλύτερο. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ο Νομός Ηρακλείου. Η πρόσκληση απευθυνόταν σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 με προϋπηρεσία έως 10 έτη. Οι καθοδηγούμενοι έλαβαν πρόσκληση για το πρόγραμμα μέσω e-mail που στάλθηκε στα σχολεία του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Ενδιαφέρον εκδήλωσαν για το πρόγραμμα και εκπαιδευτικοί από άλλες περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι πληροφορήθηκαν για την υλοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς του Νομού Ηρακλείου και προσωπικά δίκτυα επικοινωνίας. Από αυτούς 1 υπηρετούσε στον νομό Δωδεκανήσων, 3 στον νομό Μεσσηνίας, 2 στον νομό Αττικής, 1 στον νομό Βοιωτίας και 1 στον νομό Κορινθίας. Τελικά, εγγράφηκαν στο πρόγραμμα συνολικά 18 μέλη, 10 γυναίκες και 8 άντρες, με μικρή εκπαιδευτική εμπειρία (3-11 έτη) και μέσο όρο ηλικίας 30 έτη.

4.2. Αρχές σχεδιασμού

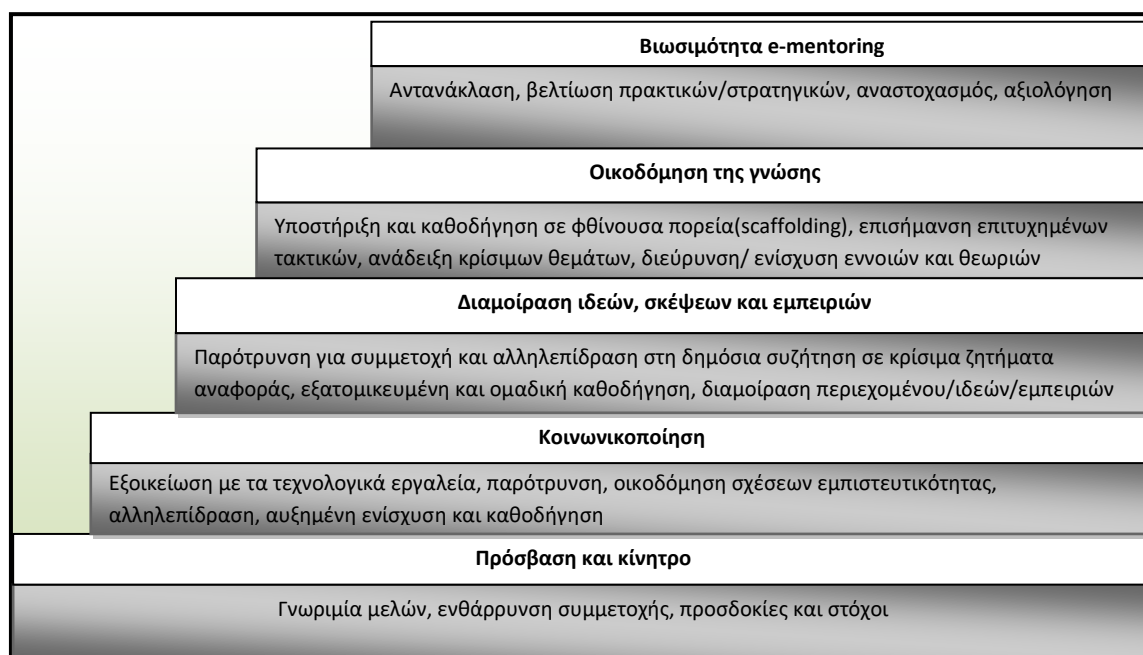
Για τον σχεδιασμό της δράσης υιοθετήθηκε μια προσαρμογή του γνωστού προτύπου των πέντε σταδίων διαμεσολάβησης που έχει προταθεί από την Salmon (2000) για περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης.

Ακολουθώντας το μοντέλο e-moderating που ανέπτυξε η Salmon (2000), ο Hawkrigde (2003) περιγράφει στη μελέτη του **καλές πρακτικές οικοδόμησης των σχέσεων** στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, μέσα από τη δική του προσωπική εμπειρία. Σύμφωνα με αυτές στο αρχικό στάδιο ο e-moderator χρειάζεται να απευθύνεται προς όλους τους εμπλεκόμενους και να τους ενεργοποιεί να επικοινωνήσουν μαζί του ακόμα και με επαναλαμβανόμενα μηνύματα, μέχρι να εξασφαλίσει τη συμμετοχή τους. Στη συνέχεια ως “ηλεκτρονικός φίλος” μπορεί να προκαλέσει την κοινωνικοποίηση όλων των μελών, επαινώντας την ενεργητική συμμετοχή, ενθαρρύνοντας, κάνοντας ερωτήσεις και παρέχοντας ανατροφοδότηση με τα σχόλιά του. Μπορεί, ακόμα, στο τρίτο στάδιο ανταλλαγής πληροφοριών, να ενημερώνει, να συζητά, να προτείνει, να ανταλλάσσει χρήσιμες πληροφορίες και καλές ιδέες, να επιδοκιμάζει εκείνους που τις παρέχουν επηρεάζοντας, έτσι, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη. Προσθέτει ότι στο τέταρτο στάδιο αποφασίζει αν απλά θα καθοδηγεί ή θα έχει έναν πιο ενεργό ρόλο, διευκολύνοντας τη συζήτηση, επαινώντας όσους συνεισφέρουν στην ομάδα περισσότερο και επικοινωνώντας με εκείνους που απουσιάζουν από τη δράση προσφέροντας τη βοήθειά του. Τέλος, όταν μέλη της ομάδας εμφανίσουν υπερβολικές αντιδράσεις, πρέπει να επέμβει με προσωπικά μηνύματα και όχι δημόσια, ώστε να αποκαταστήσει τις ισορροπίες. Αυτό που

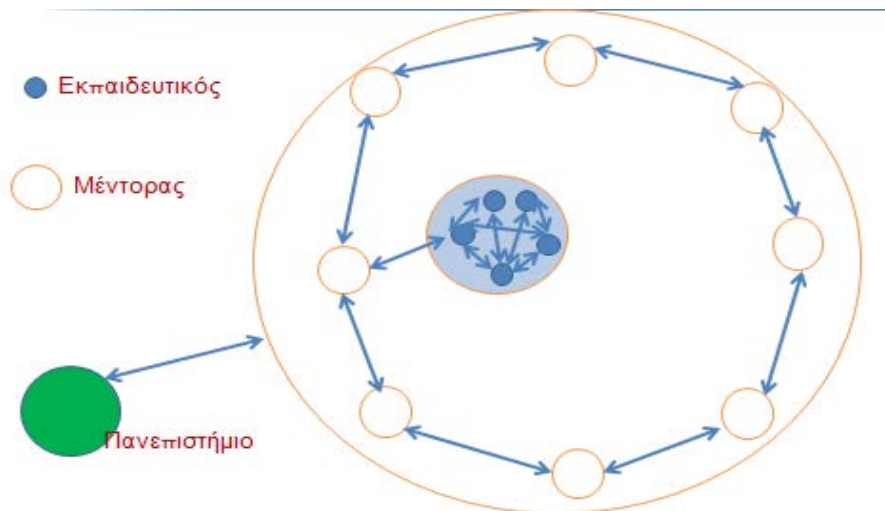
κυρίως έχει σημασία, επισημαίνει ο Hawkrigde (2003) είναι ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη συζήτηση για τη μάθηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες και ο συντονιστής πρέπει να την προωθήσει αναδεικνύοντας θέματα συζήτησης, καταθέτοντας προσωπικές εμπειρίες και ανατροφοδοτώντας τον στοχασμό.

Σε αυτό το μοντέλο σχεδιάστηκε η **δομή λειτουργίας** του **e-mentoring** και η ανάπτυξη της σε πέντε στάδια-φάσεις, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 4.2. Το στάδιο 1 αφορά στο κίνητρο για συμμετοχή, το στάδιο 2 επικεντρώνεται στην προώθηση της κοινωνικοποίησης και της αλληλεπίδρασης σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον και συνοδεύεται από τη διαμοίραση περιεχομένου στο στάδιο 3. Το στάδιο 4 αποτελεί το στάδιο οικοδόμησης της γνώσης με τον μέντορα να διευκολύνει την ανταλλαγή γνώσεων, πόρων και εμπειριών και το στάδιο 5 είναι εκείνο της ανάπτυξης, όπου ο καθοδηγούμενος μπορεί να αμφισβητήσει/προκαλέσει τον μέντορα, καθώς δοκιμάζει τη νέα γνώση και ο μέντορας δίνει έμφαση σε έναν κριτικό προβληματισμό.

Η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη διεξαγόταν αποκλειστικά ηλεκτρονικά, μέσω της τεχνολογικής πλατφόρμας Elgg. Οι εκπαιδευτικοί, αφού έλαβαν λογαριασμούς χρήστη και εξοικειώθηκαν με τα εργαλεία της πλατφόρμας, εντάχθηκαν σε ομάδες, ώστε τελικά κάθε ομάδα να αποτελείται από έναν μέντορα και 2 ή 3 καθοδηγούμενους. Η ομαδοποίηση έγινε από τους συντονιστές με τυχαία επιλογή, με μοναδικό κριτήριο να μην υπηρετούν στον ίδιο νομό οι συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα. Η δομή της δράσης, οι αλληλεπιδράσεις και η σύνδεση με τον πανεπιστημιακό φορέα διαφαίνεται στο Σχήμα 4.3. Διαμέσου της τεχνολογικής πλατφόρμας η επικοινωνία είναι αμφίδρομη και ευέλικτη, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα επικοινωνούν συνεχώς με τον μέντορά τους, με άλλους καθοδηγούμενους, οι μέντορες μεταξύ τους και όλοι με τη συντονιστική ομάδα του Πανεπιστημίου.



Σχήμα 4.2. Προτεινόμενο μοντέλο διαδικασιών e-mentoring



Σχήμα 4.3. Η δομή της δράσης

Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκε:

Η Γενική ομάδα, μία ανοιχτή ομάδα, που εγγράφηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος, προκειμένου να προωθηθεί η γνωριμία και η επικοινωνία μεταξύ τους.

Η ομάδα αυτή είχε κυρίως ενημερωτικό ρόλο, είτε με μηνύματα και ειδοποιήσεις για το πρόγραμμα από τους συντονιστές, είτε αντιμετώπιση τυχόν αναφορών για τεχνικά θέματα ή ζητήματα λειτουργίας του προγράμματος.

Η κλειστή ομάδα με μέλη τους Μέντορες του προγράμματος και **τους συντονιστές**, με στόχο να προαχθεί η επικοινωνία, να επιλυθούν τυχόν προβλήματα και απορίες από τους μέντορες, να συζητηθούν δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της δράσης. Η ομάδα αυτή θα αποτελούσε τον πυρήνα επικοινωνίας, πρωτίστως, ανάμεσα στους μέντορες και κύριο μέσο ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών.

Κλειστές ομάδες, μία για κάθε μέντορα και τους καθοδηγούμενούς του (8 συνολικά), στις οποίες πραγματοποιήθηκε η επικοινωνία σε κάθε ομάδα. Στις κλειστές ομάδες οι συζητήσεις ήταν ιδιωτικές και δεν ήταν δυνατόν στα μέλη εκτός ομάδας να πληροφορηθούν το περιεχόμενο της επικοινωνίας, προκειμένου να τηρηθεί η ιδιωτικότητα και η εχεμύθεια, απαραίτητες προϋποθέσεις για την εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης σε καθοδηγούμενους και μέντορες.

Οι εκπαιδευτικοί, μετά την ένταξή τους σε ομάδες, κλήθηκαν να ενημερώσουν το προφίλ τους, να επικοινωνήσουν και να αλληλο-συστηθούν με τον μέντορά τους. Παράλληλα, στην πλατφόρμα, στη Γενική ομάδα και στην ομάδα των Μεντόρων, αναρτήθηκαν σημειώματα με οδηγίες και παραινέσεις προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν τους στόχους του προγράμματος και τον ρόλο τους σε αυτό, να ενισχύσουν την αντίληψή τους για την ιδέα του e-mentoring και να τους υποστηρίξουν στο έργο τους. Επιπλέον, οι συντονιστές παρότρυναν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ώστε να θέσουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους, να ανταλλάξουν εμπειρίες και απόψεις σε ζητήματα που τους απασχολούν και

αντιμετωπίζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, ανάρτησαν βίντεο, που περιέγραφαν τα εργαλεία της πλατφόρμας και οδηγίες λειτουργίας της, ώστε τα μέλη να εξοικειωθούν με τα τεχνολογικά εργαλεία. Πιο συγκεκριμένα, κατά την έναρξη του προγράμματος αναρτήθηκαν από τους συντονιστές 2 σημειώματα με πληροφορίες για το πρόγραμμα, τη σημασία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και οδηγίες προς όλα τα μέλη στη Γενική Ομάδα και επιπρόσθετα, 4 σημειώματα για τεχνικά θέματα. Στην ομάδα των Μεντόρων αναρτήθηκαν 3 σημειώματα που εστίαζαν στους στόχους, σε καλές πρακτικές και ενδεικτικά θέματα συζήτησης καθώς και 1 σημείωμα για τεχνικά θέματα. Κυρίως, πέρα από τον πληροφοριακό τους χαρακτήρα, όλες οι δημοσιεύσεις από τους συντονιστές είχαν σκοπό να δημιουργήσουν ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για όλα τα μέλη, ώστε να αντιληφθούν το πρόγραμμα ως μια κοινότητα συμμετεχόντων με κοινά ενδιαφέροντα και στόχους, με διάθεση για **αμοιβαία βοήθεια, υποστήριξη και προσφορά**.

Πριν την έναρξη του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε μια **διά ζώσης συνάντηση** συντονιστών και μεντόρων, προκειμένου να δοθούν πληροφορίες για την υλοποίηση του προγράμματος, να παρουσιαστούν οι στόχοι και οι διαδικασίες, να γίνει διάχυση της ιδέας και να απαντηθούν τυχόν απορίες. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, η συνάντηση αυτή υπήρξε καθοριστικής σημασίας, καθώς συντέλεσε στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως μεντόρων, στην κατανόηση των απαιτούμενων ενεργειών και στην υιοθέτηση της ιδέας της ηλεκτρονικής καθοδήγησης από μέρους τους.

4.3. Τεχνολογική πλατφόρμα υλοποίησης του Προγράμματος e-mentoring

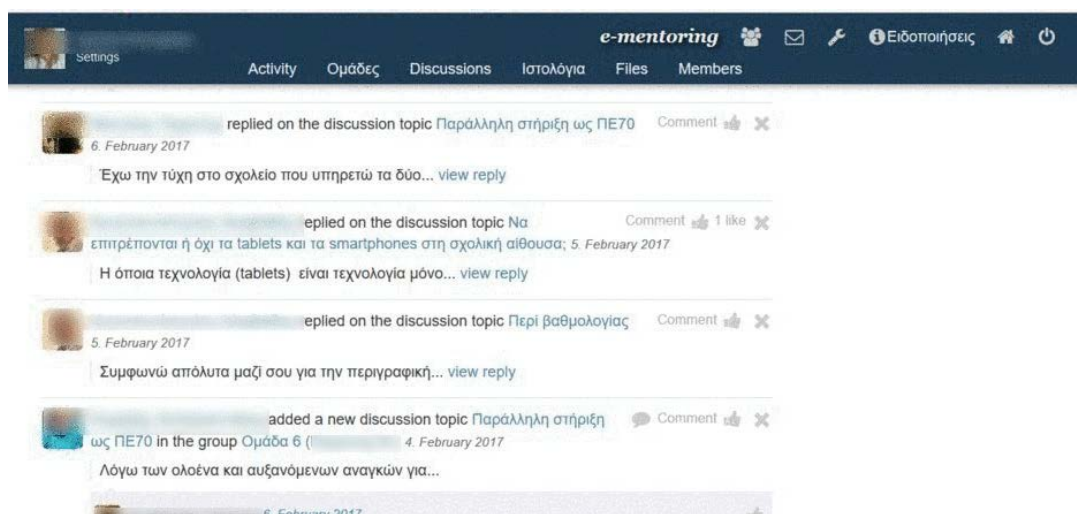
Θεμελιώδεις συστατικό στη λειτουργία ενός προγράμματος e-mentoring αποτελούν τα ψηφιακά εργαλεία. Επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να συνδεθούν σε ένα ασφαλές διαδικτυακό περιβάλλον, όπου μπορούν να αλληλεπιδράσουν. Η διεξαγωγή της επικοινωνίας και οι δράσεις καθοδήγησης εξαρτώνται αρκετά από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των τεχνολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Για τις ανάγκες της δράσης επιλέχτηκε τεχνολογική πλατφόρμα που να επιτρέπει τη δημιουργία και υποστήριξη ομάδων από όλους τους χρήστες. Κεντρική επιλογή αποτέλεσε, επίσης, η δυνατότητα εγκατάστασής της σε υποδομές του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου καθώς θα εξασφάλιζε ένα τεχνολογικό περιβάλλον που θα ενίσχυε το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας των συμμετεχόντων σχετικά με τη δράση.

Πιο συγκεκριμένα, για την υλοποίηση του προγράμματος e-mentoring, αξιοποιήθηκε η ψηφιακή διαδικτυακή πλατφόρμα Elgg. Στο Σχήμα 4.4. παρουσιάζεται η κεντρική οθόνη της πλατφόρμας και οι βασικές επιλογές που παρέχει. Η πλατφόρμα Elgg, που αποτελεί διαδικτυακή εφαρμογή Web 2.0, συνδυάζει δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με στόχο την υποστήριξη της δράσης e-mentoring, διαθέτει κάποια από τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης, αλλά διακρίνεται για τα διαθέσιμα χαρακτηριστικά εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης. Επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν ομάδες, δίκτυα

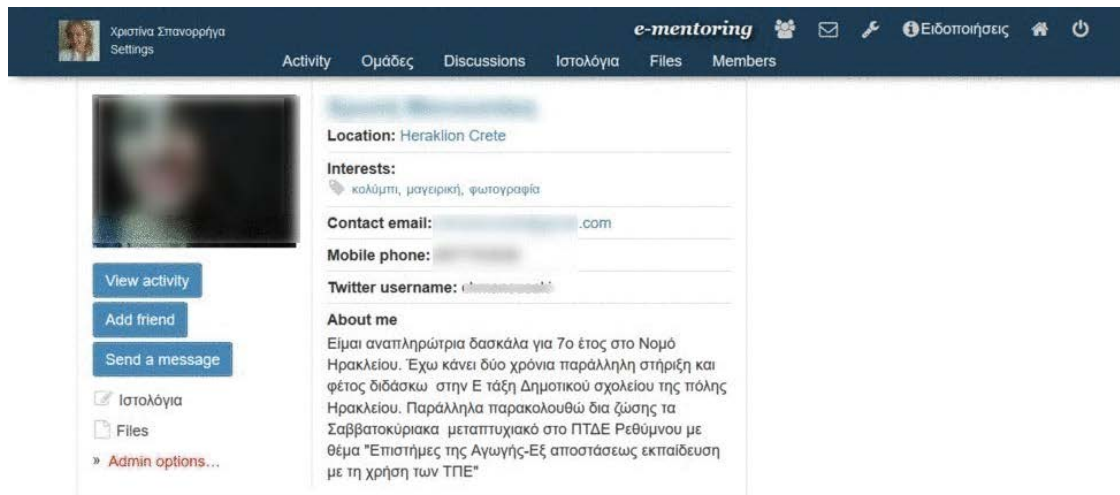
φίλων (friends) και να διαμοιράζονται υλικό και πόρους με διαφορετικά επίπεδα πρόσβασης. Ακόμη διαθέτει εσωτερικό ιστολόγιο για τη δημοσίευση άρθρων καθώς και ομάδες συζητήσεων. Όλα τα εργαλεία διατίθενται για ατομική χρήση στους χρήστες της εφαρμογής είτε σε ομάδες χρηστών.

Περιγραφή της τεχνολογικής πλατφόρμας

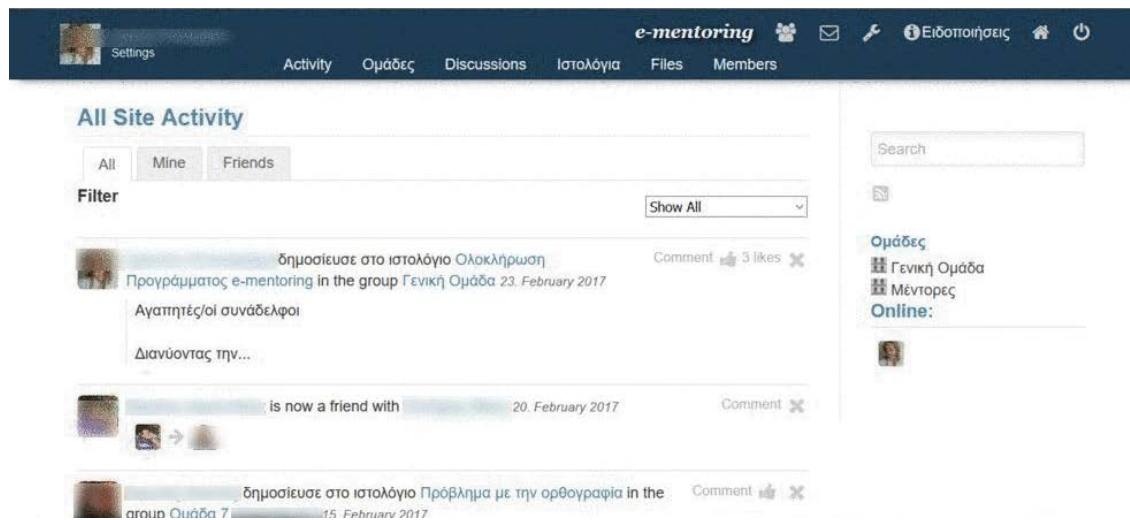
Η τεχνολογική πλατφόρμα σχεδιάστηκε, ώστε να προσφέρει με λειτουργικό τρόπο όλα τα απαραίτητα εργαλεία στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα e-mentoring, που θα εξυπηρετούσαν την επικοινωνία ανάμεσα σε συντονιστές, μέντορες και καθοδηγούμενους. Στην πλατφόρμα κάθε χρήστης, με την εγγραφή του, μπορεί να ενημερώσει το προφίλ του (Σχήμα 4.5.), παραθέτοντας ορισμένα βασικά στοιχεία για εκείνον και μια φωτογραφία. Στο Σχήμα 4.6. εμφανίζεται η κεντρική οθόνη παρουσίασης των πρόσφατων δραστηριοτήτων (Activity) που εκτελούνται στην πλατφόρμα τη στιγμή της εισόδου του χρήστη. Κάνοντας είσοδο στην ομάδα του, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να δει όλες τις πρόσφατες δραστηριότητες της ομάδας του και να ανατρέξει σε παλαιότερες δημοσιεύσεις του ίδιου και των μελών της ομάδας του ή άλλων ομάδων στις οποίες είναι συνδεδεμένος (Σχήμα 4.7.)



Σχήμα 4.4. Η τεχνολογική πλατφόρμα



Σχήμα 4.5. Προφίλ μέλους στην τεχνολογική πλατφόρμα



Σχήμα 4.6. Κεντρική οθόνη δραστηριοτήτων

Χριστίνα Σπανορρήγα
Settings

e-mentoring

Activity
Ομάδες
Discussions
Ιστολόγια
Files
Members

Επεξεργασία ομάδας
Πρόσκληση φίλων
Συμμετοχή στην ομάδα

Ομάδα 6 ([redacted])

Περιγραφή:
Ομάδα 6

Μέντορας: [redacted]

Σύντομη περιγραφή: Ομάδα 6 ([redacted])

Ετικέτες:
[redacted] Ομάδα 6

Ιδιοκτήτης: [redacted]

Μέλη ομάδας: 4

Αυτή η ομάδα είναι κλειστή. Για να ζητήσετε τη συμμετοχής σας, κάντε κλικ στο "Αίτημα εγγραφής" στο μενού.

Go

Μέλη ομάδας

Προβολή όλων των μελών

Κατάσταση

Συμμετοχή στην ομάδα

Online:

Ιστολόγιο ομάδας View all

Καλή χρονιά!
By [redacted] 6 January 2017
Εύχομαι σε όλες και όλους (δεν είμαστε και...

Πρώτες σκέψεις...
By [redacted] 10 December 2016
Πρώτες σκέψεις
Καταλαβαίνω ότι είναι λίγο ...δύσκολο να...

Καλωσόρισμα
By [redacted] 8 December 2016
Καλωσόρισμα
Αγαπητές/οί συνάδελφισσες/οί, σας...

Γράψτε μία νέα ανάρτηση

Group discussions View all

Υλικά που παρέχει το σχολείο
By [redacted] 3 February 2017
Replies (4)
Καλησπέρα σας! Θα ήθελα να ρωτήσω για τα υλικά που παρέχει το κάθε σχολείο σε κάθε εκπαιδευτικό-τάξη. Κάθε χρονιά συναντάω κ διαφορετική εικόνα. Ορισμένες χρονιές προμηθευόμενοι από το σχολείο σπι χρειαζόμουν, μέσω κάποιου βιβλιοπωλείου ή από...

Παράλληλη στήριξη ως ΠΕ70
By [redacted] 11 February 2017
Replies (3)
Λόγω των ολοένα και αυξανόμενων αναγκών

Δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου
By [redacted] 11 February 2017
Replies (2)
Υπάρχουν πολλοί συνάδερφοι που οι περιοχές...

Ευελξία - γραφειοκρατία
By [redacted] 31 January 2017
Replies (5)
Εκτελώντας και χρέη διευθυντή της σχολικής...

Διδασκαλία γεωγραφίας
By [redacted] 25 January 2017
Replies (7)
Καλησπέρα σας, όπως σας έχω πει, διδάσκω

Group files View all

No files.

Upload a file

Δραστηριότητα ομάδας View all

[redacted] replied on the discussion topic Υλικά που παρέχει το σχολείο 13 February 2017
Χμ, μάλιστα. Ομολογώ πως δεν το γνώριζα. Ήξερα... view reply

[redacted] replied on the discussion topic Υλικά που παρέχει το σχολείο 12 February 2017
Κυριαζή, δεν είναι ακριβώς έτσι όπως περιγράφεις. Η... view reply

[redacted] replied on the discussion topic Υλικά που παρέχει το σχολείο 11 February 2017

Σχήμα 4.7. Αρχική σελίδα κάθε ομάδας

Επιπρόσθετα, ο χρήστης της πλατφόρμας μπορεί να εντοπίσει τα υπόλοιπα μέλη από το μενού members, να δημιουργήσει δίκτυα φίλων, να αποστείλει προσωπικά μηνύματα, να μεταφορτώσει αρχεία στον προσωπικό του αποθετήριο αρχείων κ.α. Όλες οι συζητήσεις που διεξάγονται στα εργαλεία Συζητήσεις (Σχήμα 4.8.) και Ιστολόγια (Σχήμα 4.9.) είναι ορατές στην πλατφόρμα, μόνο στα εγγραμμένα μέλη της κάθε ομάδας. Οι υπόλοιποι χρήστες δεν μπορούν να δουν τη σχετική δραστηριότητα, μπορούν όμως να αιτηθούν ένταξη στην ομάδα που επιθυμούν.

Σχήμα 4.8. Το εργαλείο Συζητήσεις

Σχήμα 4.9. Το εργαλείο Ιστολόγια

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας

Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δυο επίπεδα: στη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των δρώμενων στα τεχνολογικά εργαλεία της πλατφόρμας και στην ανάλυση συνεντεύξεων που ελήφθησαν από επιλεγμένα μέλη που συμμετείχαν στη δράση. Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων σχετίζεται με τη συμμετοχή, τη δραστηριότητα, την αλληλεπίδραση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την καθοδήγηση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον.

5.1. Περιγραφική ανάλυση

Κάθε μεμονωμένη δραστηριότητα, ανά μέλος και εργαλείο, καταγράφηκε στα αρχεία καταγραφής (Logfiles) της τεχνολογικής πλατφόρμας, όπως τα δεδομένα σύνδεσης στην πλατφόρμα (όνομα χρήστη, μέρα και ώρα δραστηριότητας) και οι ενέργειες των χρηστών ανά εργαλείο και ανά ομάδα. Με την ολοκλήρωση της περιόδου μελέτης του προγράμματος, τα αρχεία καταγραφής υποβλήθηκαν σε επεξεργασία, με σκοπό να αποτυπωθεί η παρουσία, η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι ενέργειες των μελών στην πλατφόρμα και συγκεκριμένα η ενημέρωση του προφίλ τους, οι αναρτήσεις άρθρων και σχολίων σε Ιστολόγια και Συζητήσεις, η αποστολή και η λήψη εσωτερικών μηνυμάτων και οι μεταφορτώσεις αρχείων. Τα ποσοτικά στοιχεία που συλλέχθηκαν και μελετήθηκαν, αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση και την ανάλυση του βαθμού επικοινωνίας ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους και της εμπλοκής τους στο πρόγραμμα.

5.2. Συνεντεύξεις συμμετεχόντων

5.2.1. Διαδικασία και συμμετέχοντες

Για τη συλλογή αξιόπιστων στοιχείων, την αποτύπωση και την περαιτέρω ανάλυση των απόψεων, αντιλήψεων, εμπειριών και στάσεων των εμπλεκόμενων σχετικά με τη δράση e-mentoring, επιλέχθηκε ως περισσότερο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελεί την πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης, καθώς επιτρέπει στον συνεντευκτή να τροποποιήσει τις διευκρινιστικές ερωτήσεις ή τη διαδοχή των ερωτήσεων και, συνεπώς, να εμβαθύνει στο περιεχόμενο του διαλόγου με τον συνεντευξιζόμενο (Ιωσηφίδης, 2008).

Έναν μήνα μετά την ολοκλήρωση της λειτουργίας του προγράμματος διενεργήθηκαν συνεντεύξεις μέσω skype, σε 8 μέλη (4 γυναίκες και 4 άνδρες) που συμμετείχαν στη δράση. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου 50 λεπτά και ηχογραφήθηκε, προκειμένου το υλικό να καταγραφεί αυτούσιο και η διαδικασία να είναι αξιόπιστη. Με σκοπό να διερευνηθούν και να μελετηθούν σε μεγαλύτερο εύρος οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τον βαθμό

συμμετοχής τους, επιλέχθηκαν 4 μέντορες και 4 καθοδηγούμενοι, από τους οποίους κάποιοι παρουσίασαν αυξημένη και κάποιοι μέτρια συμμετοχή στο πρόγραμμα.

5.2.2. Διαμόρφωση εργαλείου

Το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τη συναφή βιβλιογραφία (Li et al., 2010· Leshem, 2012· Liu et al., 2012· Fransson, 2016), διαδικασία που συμβάλλει στην αξιοπιστία της έρευνας (Gutke & Albion, 2008) και διαφοροποιήθηκε ελαφρά για τους μέντορες σε σχέση με τους καθοδηγούμενους. Τα βασικά σημεία διαφοροποίησης ήταν αφενός οι στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετήθηκαν από τους μέντορες και η αξιολόγηση της διά ζώσης συνάντησης που πραγματοποιήθηκε με τους συντονιστές και αφετέρου η αποτίμηση της παρουσίας των μεντόρων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των καθοδηγούμενων. Τα ερωτήματα της συνέντευξης, που παρατίθενται στο Παράρτημα της εργασίας, σε συμφωνία με τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα οργανώθηκαν στους βασικούς άξονες:

α) **σχεδιασμός**: αφορούσε στις αντιλήψεις για την καθοδήγηση, την κατανόηση των στόχων του προγράμματος και τη συμβολή των υποστηρικτικών δομών της δράσης,

β) **υλοποίηση**: περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για τις διαδικασίες της καθοδήγησης, τη συμμετοχή, την ενεργοποίηση, την αλληλεπίδραση των μελών και τις δυσκολίες που συνάντησαν,

γ) **αποτίμηση προγράμματος**: εστίαζε στους παράγοντες ικανοποίησης και στη δυναμική της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

5.2.3. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη συνέντευξη σε ώρα που επέλεξαν οι ίδιοι προκειμένου να νιώσουν άνετα και να εκφράσουν αυθεντικά και χωρίς περιορισμούς, πίεση ή αμηχανία τις απόψεις τους (Creswell, 2012). Η ερευνήτρια φρόντισε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων να τηρεί την ερευνητική δεοντολογία και να είναι ευγενική, φιλική, διακριτική και ενθαρρυντική, όπου χρειαζόταν. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτές και συνεπώς οι συνεντευξιζόμενοι ενθαρρύνονταν να απαντήσουν ελεύθερα και να επεκταθούν σε περιοχές που θεωρούσαν σημαντικές. Μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, αποκαλύφθηκαν και άλλα ζητήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διατύπωση περαιτέρω ερωτήσεων (Fransson, 2016). Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων, η ερευνήτρια προσπάθησε να αποφύγει τυχόν μεροληπτικές ή κατευθυνόμενες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να έχουν επηρεαστεί από τις απόψεις ή τις προσδοκίες της από την εμπλοκή της στο σχεδιασμό της δράσης e-mentoring (Cohen & Manion, 2007). Τέλος, η προσωπική σχέση εμπιστοσύνης που ανέπτυξε η ερευνήτρια με τους συμμετέχοντες συνέβαλε στο να καταγραφούν αξιόπιστα και αντικειμενικά οι απόψεις των συμμετεχόντων (Robson, 2010).

5.3. Ανάλυση δεδομένων

Οι προσεγγίσεις ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: σε εκείνες που είναι δεσμευμένες σε συγκεκριμένες θεωρητικές ή επιστημολογικές θέσεις και σε εκείνες που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και επιτρέπουν την αξιοποίησή τους από ερευνητές. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν, οι διαφορετικές εκδοχές της ανάλυσης λόγου, η ανάλυση συνομιλίας που συνδέεται στενά με την εθνομεθοδολογία καθώς και η αφηγηματική ανάλυση. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται η θεματική ανάλυση, η ανάλυση περιεχομένου καθώς και η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία. Ο ερευνητής επιλέγει προσέγγιση ποιοτικής ανάλυσης με βάση τη θεωρητική θέση που υιοθετεί, τον τύπο των ερευνητικών ερωτημάτων που έχει διατυπώσει καθώς και το είδος του υλικού που έχει παραγάγει (Τσιώλης, 2015).

Από τις διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, όσον αφορά το **περιεχόμενο, τη δομή και το πλαίσιο**, διακρίνονται τρία είδη ή επίπεδα ανάλυσης: η θεματική ανάλυση (thematic analysis), η δομική ανάλυση (structural analysis) και η διαλογική ανάλυση ή ανάλυση της επιτέλεσης (dialogic / performance analysis) (Riessman, 2008). Για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση (Τσιώλης, 2014). Η θεματική ανάλυση δίνει έμφαση κυρίως στο περιεχόμενο των λεχθέντων και βασίζεται στην αναγνώριση και στην οργάνωση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων (Braun & Clarke, 2012), συνεπώς επέτρεψε την εμβάθυνση στις απόψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες των συνεντευξιαζομένων.

Στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ακολουθήθηκε το σχήμα ανάλυσης (Creswell, 2012) που περιλαμβάνει προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση, ανοιχτή κωδικοποίηση, δημιουργία κατηγοριών, περιορισμό και ανάδειξη θεμάτων, περιγραφή και ερμηνεία. Το υλικό που αντλήθηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκε και αναλύθηκε με χρήση του QSRNvivo (ver.10), λογισμικό κατάλληλο για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, που επιτρέπει τη συστηματική διαλογή των δεδομένων και την κατασκευή ποιοτικών κατηγοριών. Ως βασικά πλεονεκτήματα της χρήσης λογισμικών προγραμμάτων υποβοήθησης ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, αναφέρονται α) η ευκολότερη και ταχύτερη εκτέλεση των βασικών λειτουργιών η δυνατότητα παράλληλης πραγματοποίησης πολλών διαφορετικών λειτουργιών (π.χ. οργάνωση, ταξινόμηση, κωδικοποίηση, συγγραφή υπομνημάτων, αναζήτηση λέξεων, δημιουργία διαγραμμάτων κ.ο.κ) σε μια κοινή και ενιαία διεπιφάνεια εργασίας και β) η καλύτερη διαχείριση και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων που παράγονται σε διεθνείς έρευνες και έχουν συγκριτικό χαρακτήρα (Τσιώλης, 2015).

Αφού συλλέχθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε το υλικό από τις συνεντεύξεις, η ερευνήτρια κωδικοποίησε το περιεχόμενο κάθε συνέντευξης σε κατηγορίες, με κριτήριο τα κοινά νοήματα που παρουσίαζε. Στις κατηγορίες αυτές απέδωσε εννοιολογικό προσδιορισμό, (κωδικός). Στη συνέχεια, τα αποσπάσματα που είχαν κωδικοποιηθεί, συγκεντρώθηκαν, συγκρίθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε γενικότερες εννοιολογικές οντότητες με νοηματικές συγγένειες, τα θέματα, που συνδέονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η αξιοπιστία και η

εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις διασφαλίζεται με την υιοθέτηση του έγκυρου και διεθνώς αναγνωρισμένου σχήματος ανάλυσης του Creswell (2012) που έχει αξιοποιηθεί σε πληθώρα ερευνών και τους επαναληπτικούς ελέγχους των ποιοτικών δεδομένων, με τη χρήση του λογισμικού QSRNvivo (ver.10).

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα της μελέτης του προγράμματος e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ70, η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων από τη λειτουργία της δράσης και η ανάλυση των στοιχείων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Για λόγους ανωνυμίας τα ονόματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα κωδικοποιήθηκαν, οι μεν μέντορες με λεκτικό της μορφής Μi όπου i ακέραιος αριθμός στο διάστημα 1-8 και οι καθοδηγούμενοι με λεκτικό Ρi όπου i ακέραιος αριθμός στο διάστημα 1-18. Οι συντονιστές του προγράμματος κωδικοποιήθηκαν με λεκτικό Αi, όπου i ακέραιος αριθμός στο διάστημα 1-3.

6.1. Περιγραφική Στατιστική

Στην παράγραφο αυτή θα παρουσιαστεί η ανάλυση των αρχείων καταγραφής της ψηφιακής πλατφόρμας και η συμμετοχή των μελών στη δράση e-mentoring. Οι άξονες ανάλυσης όπως διακρίθηκαν είναι: Συμμετοχή, Ενεργοποίηση, Αλληλεπίδραση εντός των ομάδων και Θεματολογία συζητήσεων.

6.1.1. Συμμετοχή

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 26 δάσκαλοι. Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά την τεχνολογική πλατφόρμα Elgg, που αποτελούσε το διαδικτυακό περιβάλλον επικοινωνίας μεταξύ μεντόρων, καθοδηγούμενων και συντονιστών. Συνολικά, οι συμμετέχοντες στις 6 ομάδες από τις 8 που είχαν διαμορφωθεί δεν παρουσίασαν αυξημένη δραστηριότητα στα δρώμενα της πλατφόρμας. Σε 2 ομάδες (Group7 και Group9) αναπτύχθηκε επικοινωνία με προσωπικά μηνύματα (μέσω inbox), χωρίς εμφανή παρουσία στην τεχνολογική πλατφόρμα.

Πίνακας 6.1. Ενέργειες εκπαιδευτικών

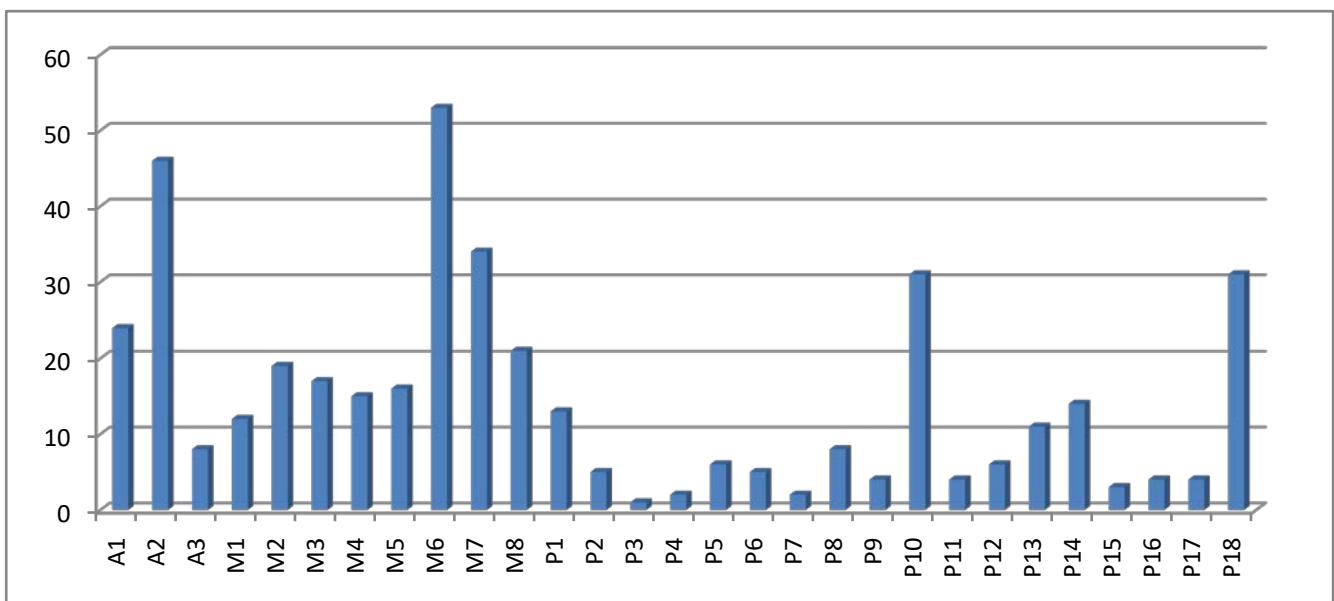
Ομάδα	Κωδικοποίηση	Μέλη	Αρχεία	Συζητήσεις	Ιστολόγια
Γενική Ομάδα	Group1:Όλα τα μέλη	29	0	5	4
Μέντορες	Group2: όλοι οι Μέντορες	11	1	3	3
Ομάδα 1 (M1)	Group3:M1/P1/P9/P17	4	0	0	1
Ομάδα 2 (M2)	Group4:M2/P2/P6/P14	4	0	1	3
Ομάδα 3 (M3)	Group5:M3/P3/P12	3	0	1	0
Ομάδα 4 (M4)	Group6:M4/P4/P12	3	0	2	0
Ομάδα 5 (M5)	Group7:M5/P5/P15	3	0	0	0
Ομάδα 6 (M6)	Group8:M6/P10/P14/P18	4	3	3	8
Ομάδα 7 (M7)	Group9:M7/P13/P16/P10/P11	4	1	2	3
Ομάδα 8 (M8)	Group10:M8/P7/P8	3	0	0	0

Στον Πίνακα 6.1. αποτυπώνονται ο αριθμός των μελών κάθε ομάδας, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά από κάποιες μεμονωμένες μετακινήσεις των μελών, τα αρχεία που μεταφορτώθηκαν και οι συζητήσεις που αναπτύχθηκαν από κάθε ομάδα στα σχετικά εργαλεία της πλατφόρμας (forums, σχόλια στα ιστολόγια και προσωπικά μηνύματα). Συνολικά, αναρτήθηκαν 5 αρχεία και αναπτύχθηκαν 39 συζητήσεις.

6.1.2. Ενεργοποίηση

Στον άξονα αυτόν εντάχθηκαν η καταγραφή της παρουσίας κάθε μέλους, όπως η συμμετοχή στην ομάδα του και στη γενική συζήτηση, η ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω προσωπικών μηνυμάτων και η παρακολούθηση των δρώμενων στα συστήματα της πλατφόρμας. Στο Σχήμα 6.1. παρουσιάζεται η συνολική δραστηριότητα των μελών στο πρόγραμμα. Από τους πιο ενεργούς χρήστες είναι, εκτός από τους συντονιστές, οι μέντορες M6 και M7 και τα μέλη P10 και P18, που ανήκουν στην ομάδα του μέντορα M6. Φαίνεται ότι από τους 26 μέντορες και καθοδηγούμενους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, 10 μέλη παρουσίασαν υψηλό βαθμό παρουσίας, 7 μέλη μέτριο βαθμό, ενώ 9 μέλη εμφάνισαν χαμηλό βαθμό συμμετοχής και ενεργοποίησης στα δρώμενα της πλατφόρμας.

Κατά την έναρξη του προγράμματος ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ενημερώσουν το προφίλ τους. Από τους 26 εκπαιδευτικούς που εγγράφηκαν στη δράση, 18 ανταποκρίθηκαν και ενημέρωσαν το προφίλ τους. Προτάθηκε, ακόμα από τη συντονιστική ομάδα, να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο της πλατφόρμας *friends*, ώστε να γίνει μια πρώτη επαφή και διερεύνηση των συμμετεχόντων στην πλατφόρμα. Όλοι οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν το σχετικό εργαλείο, με τον χρήστη P3 να καταγράφει τις λιγότερες ενέργειες (1) και τον χρήστη M7 τις περισσότερες ενέργειες (32). Στον Πίνακα 6.2 παρουσιάζεται η δραστηριότητα κάθε μέλους, αναφορικά με τα μηνύματα που στάλθηκαν, την ενημέρωση του προφίλ κάθε μέλους, τους φίλους που πρόσθεσε και τους φίλους από τους οποίους προστέθηκε.

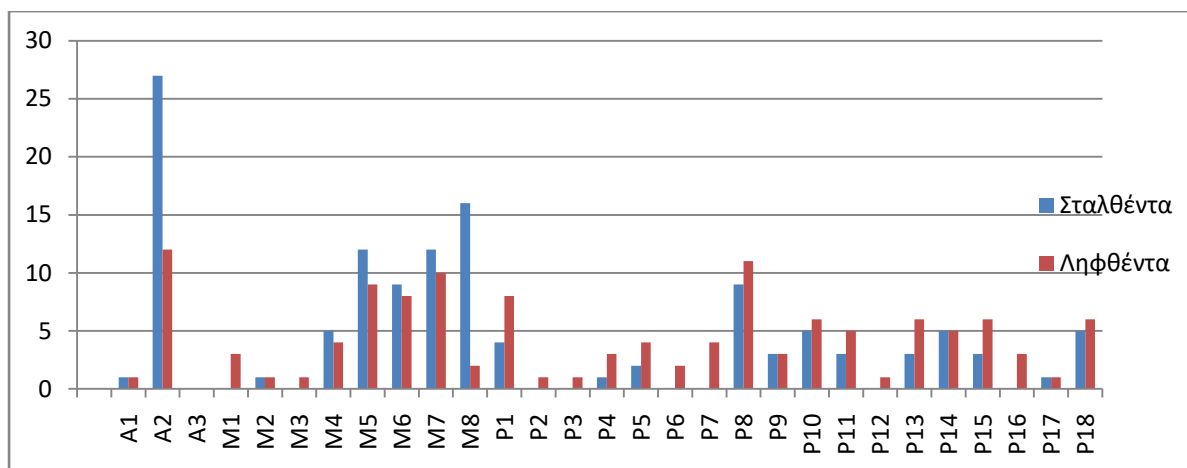


Σχήμα 6.1. Συνολική δραστηριότητα των μελών στο e-mentoring

Πίνακας 6.2. Δραστηριότητες εκπαιδευτικών στο αρχικό στάδιο του προγράμματος

Κωδικοποίηση	Σταλθέντα μηνύματα	Ληφθέντα μηνύματα	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΠΡΟΦΙΛ	friends	friends of
A1	0	0			
A1	1	1			
A2	27	12		10	10
A3	0	0			
M1	0	3	ΌΧΙ	8	7
M2	1	1	ΌΧΙ	11	12
M3	0	1	ΝΑΙ	8	7
M4	5	4	ΝΑΙ	10	7
M5	12	9	ΝΑΙ	12	8
M6	9	8	ΝΑΙ	9	8
M7	12	10	ΝΑΙ	20	12
M8	16	2	ΝΑΙ	14	9
P1	4	8	ΝΑΙ	1	3
P2	0	1	ΝΑΙ	3	1
P3	0	1	ΌΧΙ	0	1
P4	1	3	ΌΧΙ	1	1
P5	2	4	ΝΑΙ	0	4
P6	0	2	ΌΧΙ	2	1
P7	0	4	ΌΧΙ	0	2
P8	9	11	ΝΑΙ	4	2
P9	3	3	ΝΑΙ	2	1
P10	5	6	ΝΑΙ	2	7
P11	3	5	ΝΑΙ	0	4
P12	0	1	ΌΧΙ	2	2
P13	3	6	ΝΑΙ	5	4
P14	5	5	ΝΑΙ	6	4
P15	3	6	ΝΑΙ	1	3
P16	0	3	ΌΧΙ	1	2
P17	1	1	ΝΑΙ	2	2
P18	5	6	ΝΑΙ	6	8

Από το Σχήμα 6.2. που παρουσιάζει την ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω inbox ανάμεσα στα μέλη του προγράμματος διαφαίνεται ότι πολλά από τα μέλη επέλεξαν αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας. Αρχικά, τα περισσότερα μηνύματα εμφανίζονται από το μέλος A2 της συντονιστικής ομάδας, στην προσπάθειά του να ενεργοποιήσει τους συμμετέχοντες ή/και να απαντήσει σε τυχόν θέματα που προέκυψαν. Επιπλέον, είναι εμφανές ότι 11 μέλη από τα 18 είχαν αυξημένη επικοινωνία μέσω προσωπικών μηνυμάτων. Ιδιαίτερα, ο χρήστης P8 παρουσιάζει τον υψηλότερο βαθμό αποστολής και λήψης μηνυμάτων από όλους τους καθοδηγούμενους, καθώς επικοινωνούσε με τον μέντορά του M8, αποκλειστικά με αυτόν τον τρόπο. Συγκεντρωτικά, ανταλλάχτηκαν 254 μηνύματα.

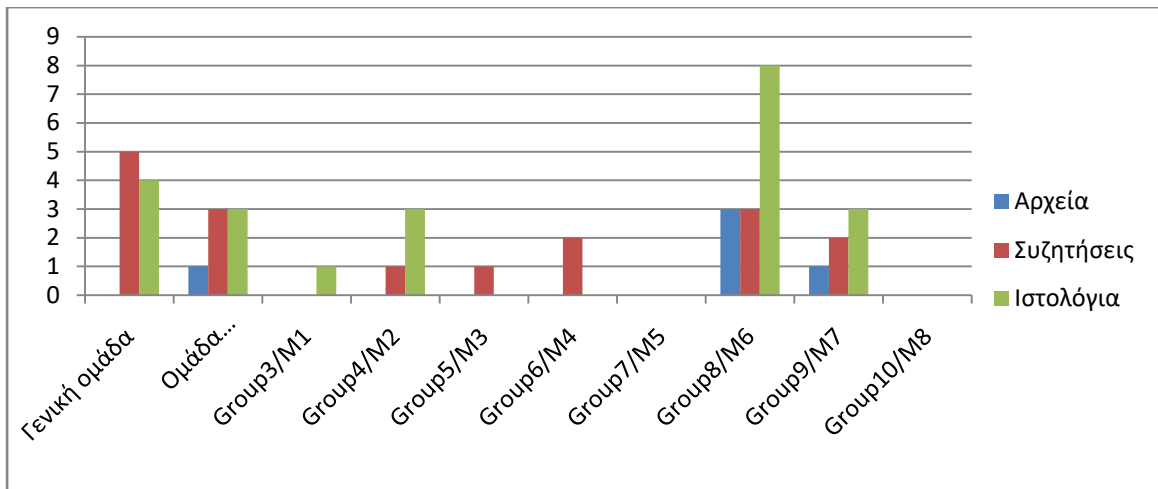


Σχήμα 6.2. Ανταλλαγή μηνυμάτων

6.1.3. Αλληλεπίδραση (ομάδες)

Ο άξονας αυτός εμπεριέχει στοιχεία σχετικά με τη διαπραγμάτευση και την ανταλλαγή απόψεων μέσω των ασύγχρονων συζητήσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας, τον αναστοχασμό και τον σχολιασμό των θεμάτων που τέθηκαν στις Συζητήσεις και στα Ιστολόγια των ομάδων. Όπως έχει αναφερθεί, συνολικά δημιουργήθηκαν 10 ομάδες: 1 αποτελούσε τη Γενική ομάδα, στην οποία ήταν εγγεγραμμένοι όλοι οι χρήστες της πλατφόρμας, 1 ήταν η ομάδα των e-mentors, στην οποία συμμετείχαν μόνο οι συντονιστές και οι μέντορες και 8 ομάδες, αποτελούμενες από έναν μέντορα και τους καθοδηγούμενους του.

Από το Σχήμα 6.3 γίνεται φανερό ότι οι ομάδες Group8 και Group9 παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενεργητικότητα, ενώ οι ομάδες Group7 και Group10 δεν παρουσιάζουν καμία δραστηριότητα. Ωστόσο, στη διάρκεια των συνεντεύξεων ο μέντορας M8 της ομάδας Group10 επισήμανε ότι οι συζητήσεις με έναν καθοδηγούμενο-μέλος της ομάδας του- διεξάγονταν μέσω προσωπικών μηνυμάτων στο inbox, κάτι που δεν γινόταν φανερό στις δραστηριότητες των μελών στην πλατφόρμα (activity), με αποτέλεσμα τα μέλη αυτά να φαίνονται ως απλοί παρατηρητές και όχι ενεργά. Πράγματι, ο e-μέντορας M8 και ο καθοδηγούμενος P8 ανέπτυξαν επικοινωνία και αντάλλαξαν συνολικά περί τα 20 μηνύματα (Σχήμα 6.4. και Σχήμα 6.5.). Το ίδιο συνέβη και στην επικοινωνία των μελών M5, P5 και P8, κατά την οποία ανταλλάχθηκαν συνολικά 21 μηνύματα. Τέλος, και ο μέντορας M7 είχε αναπτύξει συζήτηση με τον καθοδηγούμενο P1 μέσω inbox, την οποία, όμως, δημοσιοποίησε στην ομάδα τους, μετά τη συγκατάθεση του καθοδηγούμενου.



Σχήμα 6.3. Η δραστηριότητα των ομάδων

To: [Redacted] ΔΙΑΦΟΡΑ ΘΕΜΑΤΑ 14. January 2017

Αν και η χρονιά ξεκίνησε με τους καλύτερους οιωνούς ,όλοι μας στο σχολείο διατηρούμε επιφυλάξεις.

Προβληματίζει η αστάθεια του χαρακτήρα της προϊσταμένης, που άλλωτε μας αντιμετωπίζει σαν συνάδελφους και άλλωτε σαν να είμαστε υποχείρια της.Προσωπικά τη στήριξα στην εκλογή της ,γιατί την εκτιμούσα και σαν δασκάλα και σαν άνθρωπο.

Κι ενώ όλοι γνωρίζουν στο σχολείο για το πόσο προσφέρω ακόμα και σε πράγματα που δεν είναι δικής μου αρμοδιότητας ,από την άλλη η προϊσταμένη αρχή δεν επιβραβεύει τις προσπάθειές μου ,αλλά πολλές φορές τις σνομπάρει κιόλας,με αποτέλεσμα τα δυο τελευταία χρόνια να ζυπνώνω το πρωί και να βαρυνγοκωμώ για το πώς θα πάω στο σχολείο πάλι....

Τα στοιχειώδη δηλ.συζητήσεις,προσπάθεια προσέγγισης έγιναν από όλους μας αλλά χωρίς αποτέλεσμα.....

Πώς κατά τη γνώμη σας αντιμετωπίζονται παρόμοιες καταστάσεις σε ένα σχολικό ή μάλλον εργασιακό περιβάλλον;

Ευχαριστώ!

Σχήμα 6.4. Group10: Συζήτηση P8-M8 μέσω inbox

Activity Ομάδες Discussions Ιστολόγια Files Members

RE: ΔΙΑΦΟΡΑ ΘΕΜΑΤΑ 14. January 2017

Basίλη μου, δώσε μου αν θες και άλλα στοιχεία για να έχω πιο πλήρη εικόνα:

Πόσοι συνάδελφοι υπηρετείτε στο σχολείο ;

Είναι η πρώτη θητεία της ως διευθύντριας;

Η αλλοτρόσαλλη συμπεριφορά παρουσιάστηκε τελευταία ή έτσι ήταν και πέρσι;

Είχε ίδια συμπεριφορά και πριν γίνει διευθύντρια ή δεν γνωρίζεις;

Πάνω και πρώτα απ' όλα μη στενοχωριέσαι. Παρουσιάζονται πολύ συχνά τέτοια φαινόμενα.

Σε χαιρετώ συναδελφικά, [Redacted]

Powered by Elgg

Σχήμα 6.5. Group10: Συζήτηση M8-P8 μέσω inbox

The screenshot shows the 'e-mentoring' platform interface. At the top, there is a navigation bar with the user's profile 'Χριστίνα Σπανορρήγα' and settings, and a menu with 'Activity', 'Ομάδες', 'Discussions', 'Ιστολόγια', 'Files', and 'Members'. The main content area is divided into two columns. The left column, titled 'Ιστολόγιο ομάδας', lists three posts: 'Ολοκλήρωση Προγράμματος e-mentoring' (Feb 23, 2017), 'Διεύρυνση ομάδων' (Feb 11, 2017), and 'Καλωσόρισμα εκπαιδευτικών' (Dec 14, 2016). The right column, titled 'Group discussions', shows three discussion threads: 'Να επιτρέπονται ή όχι τα tablets και τα smartphones στη σχολική αίθουσα;', 'Χριστουγεννιάτικες ευχές', and another thread about tablets and smartphones. On the far right, there is a 'Κατάσταση' (Status) section indicating that group notifications are on and a list of online members.

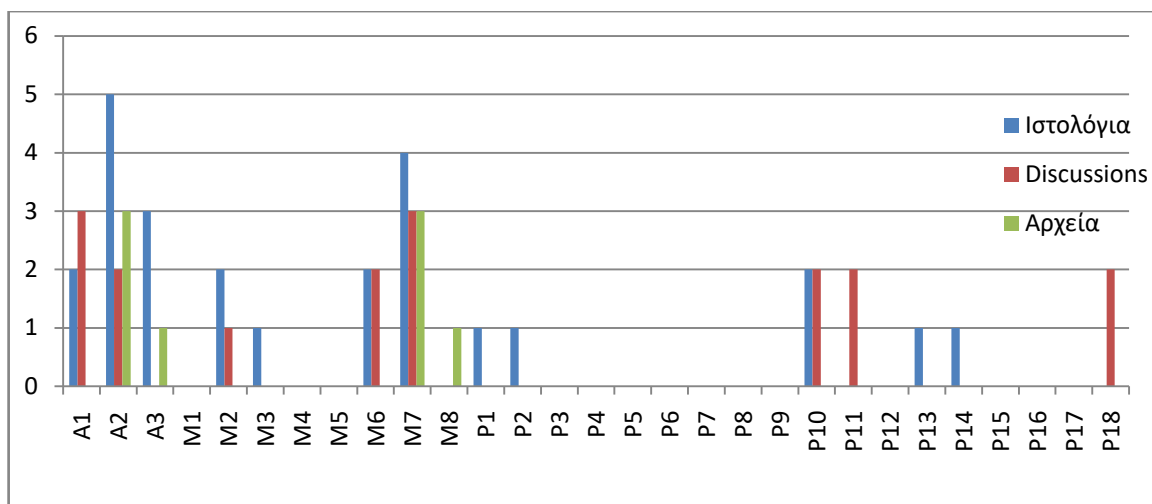
Σχήμα 6.6. Γενική Ομάδα

Στη Γενική Ομάδα Group2 (Σχήμα 6.6.), στην οποία συμμετείχαν όλα τα μέλη, αναπτύχθηκαν συνολικά 9 συζητήσεις, από τις οποίες 5 αναπτύχθηκαν στο εργαλείο Συζητήσεις και 4 στο εργαλείο Ιστολόγια. Από αυτές μόνο η μία άρχισε με την πρωτοβουλία του μέντορα Μ7 και σε αυτήν συμμετείχαν τα μέλη Μ4, Μ8, Ρ8, Ρ10 και Ρ18. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν από τους συντονιστές του προγράμματος.

Στην ομάδα των μεντόρων Group1, παρά τις παροτρύνσεις των συντονιστών να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να θέσουν τους προβληματισμούς τους για το πρόγραμμα και να παρουσιάσουν καλές πρακτικές επικοινωνίας στην ομάδα, δεν πραγματοποιήθηκε κάποια ουσιαστική δραστηριότητα από τους μέντορες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Γενικότερα, κατατάσσοντας σε ομάδες τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, με βάση τη συνολική συμμετοχή και παρουσία τους διαμορφώθηκαν 3 ομάδες:

Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν 10 εκπαιδευτικοί που ήταν τα πιο δραστήρια και ενεργά μέλη με τακτική παρουσία στα δρώμενα των ομάδων τους, πρόκειται για τους μέντορες Μ2, Μ5, Μ6, Μ7, Μ8 και τους καθοδηγούμενους Ρ1, Ρ8, Ρ10, Ρ13, Ρ18. Τα μέλη αυτά επικοινωνούσαν συστηματικά με τον μέντορά τους και κατέθεταν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους, συνεπώς, ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό την επικοινωνία και συνέβαλαν στην ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης. Ιδιαίτερα, οι χρήστες Ρ10 και Ρ18 που ανήκαν στην ομάδα Group8 σημείωσαν την πιο ενεργή παρουσία τόσο στην ομάδα τους όσο και σε σχέση με τους υπόλοιπους χρήστες. Ανέπτυξαν επικοινωνία και αλληλεπίδραση τόσο με τον μέντορά τους όσο και μεταξύ τους. Ο χρήστης Ρ10 αναδείχθηκε ως ο πιο ενεργός, όχι μόνο επειδή έθεσε τους περισσότερους προβληματισμούς, αλλά και γιατί συχνά προσπαθούσε να δραστηριοποιήσει και άλλα μέλη της ομάδας, ακόμα και μέσω προσωπικών μηνυμάτων στο inbox, εγγράφηκε με δική του πρωτοβουλία και σε άλλη ομάδα και συμμετείχε στη συζήτηση στη Γενική Ομάδα.



Σχήμα 6.7. Δραστηριότητα μελών στα ιστολόγια και τις συζητήσεις

Στη **δεύτερη ομάδα** περιλαμβάνονται τα μέλη που πραγματοποίησαν περιορισμένη δραστηριότητα, ενημέρωσαν, ορισμένοι, το προφίλ τους, απάντησαν σε ευχετήρια μηνύματα, έμπαιναν στην πλατφόρμα, αντάλλαξαν μηνύματα γνωριμίας και καλωσορίσματος με τους μέντορες ή αντίστοιχα με τους καθοδηγούμενούς τους, αλλά δεν ανέπτυξαν περαιτέρω επικοινωνία. Πρόκειται για τους M3, M4, P5, P9, P11, P14, P15.

Η τρίτη ομάδα αποτελείται από εννέα μέλη, τους M1, P2, P3, P4, P6, P7, P12, P16, P17, οι οποίοι συνδέονταν περιστασιακά στην πλατφόρμα, χωρίς να αναπτύξουν καμία δραστηριότητα και κανενός είδους συμμετοχή. Η παρουσία τους στα δρώμενα του προγράμματος κρίνεται σχεδόν μηδενική.

Στο Σχήμα 6.7. αποτυπώνεται η συνολική δραστηριότητα κάθε μέλους αναφορικά με τις αναρτήσεις τους στα Ιστολόγια και στις Συζητήσεις και τη μεταφόρτωση αρχείων.

6.1.4. Θεματολογία συζητήσεων

Στην επικοινωνία μεντόρων και καθοδηγούμενων τέθηκαν θέματα που αφορούσαν, κυρίως, την εκπαιδευτική διαδικασία και προβλήματα που σχετίζονταν με την εκπαιδευτική πράξη. Συνολικά αναρτήθηκαν 22 θέματα σε όλες τις ομάδες, από τα οποία δύο των χρηστών P11 και P1 τέθηκαν δύο φορές σε διαφορετικές ομάδες, καθώς την πρώτη δεν απαντήθηκαν. Έτσι οι χρήστες, όταν άλλαξαν μέντορα και μετακινήθηκαν σε άλλη ομάδα έθεσαν εκ νέου το ερώτημά τους. Ενεργητικότερος χρήστης είναι ο P10, ο οποίος έθεσε τα περισσότερα θέματα στην ομάδα και τα περισσότερα σχόλια στις αναρτήσεις άλλων μελών.

Πίνακας 6.3. Θέματα εκπαιδευτικής συζήτησης

Θέμα συζήτησης	Μέλος/Ομάδα	Εργαλείο	Ημερομηνία	Αριθμός σχολίων
Περί βαθμολογίας	M3/Group5	Συζητήσεις	17/12/2016	2
Προπαίδεια	P13/Group9	Ιστολόγια	21/12/2016	1
Ειδική και γενική αγωγή	P10 /Group7	inbox	27/12/2016	2
Ειδική αγωγή/παράλληλη στήριξη	P5 /Group7	inbox	27/12/2016	2
Ορθογραφικά λάθη	P11/Group5	Συζητήσεις	7/1/2017	1
Πρόοδος αλλοδαπών μαθητών	P2 /Group4	Ιστολόγια	8/1/2017	1
Προβλήματα με τη διοίκηση	P8/Group10	inbox	14/1/2017	3
Δωρεές	P10 /Group8	Συζητήσεις	16/1/2017	5
Ορθογραφία	P15/ Group7	inbox	16/1/2017	1
Χαρακτηριστικά ηγέτη- διευθυντή σε ένα σχολείο	P8/Group10	inbox	21/1/2017	0
Θορυβώδης Α΄ τάξη	M2/Group4	Ιστολόγια	21/1/2017	0
Διαγωνισμός μαθητικού ραδιοφώνου	P1/Group3	Ιστολόγια	22/1/2017	0
Διδασκαλία γεωγραφίας	P18 / Group8	Συζητήσεις	22/1/2017	7
Τεστ στην Γ΄ Δημοτικού	P8/Group10	inbox	22/1/2017	3
Αλλοδαπή μαθήτρια με πολλά κενά	P8/Group10	inbox	22/1/2017	1
Ευελιξία – γραφειοκρατία	P10 /Group8	Συζητήσεις	28/1/2017	5
Ηχογράφηση πρωτότυπου ραδιοφωνικού μηνύματος	P1/ Group9	inbox	1/2/2017	2
Δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου	P10/Group8	Ιστολόγια	4/2/2017	2
Παράλληλη στήριξη ως ΠΕ70	P10 /Group8	Ιστολόγια	4/2/2017	3
Υλικά που παρέχει το σχολείο	P18/Group8	Discussions	6/2/2017	4
Πρόβλημα με την ορθογραφία	P11/ Group9	inbox	15/2/2017	2
Παιδιά δασκάλων	P8/Group10	inbox	20/2/2017	1

Στον Πίνακα 6.3. παρατίθενται τα **θέματα** που τέθηκαν προς συζήτηση από τους καθοδηγούμενους, η ομάδα τους, το εργαλείο που χρησιμοποίησαν και ο αριθμός των απαντήσεων που ακολούθησαν, ταξινομημένα με βάση την ημερομηνία ανάρτησης:

Από τον αριθμό των σχολίων σε κάθε θέμα, διαφαίνεται πως στα θέματα που τέθηκαν στην ομάδα Group8 παρουσιάστηκε η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση από τα μέλη της. Μικρότερη αλληλεπίδραση υπάρχει ανάμεσα στα μέλη της ομάδας Group10, στην οποία η επικοινωνία διεξαγόταν εξολοκλήρου με προσωπικά μηνύματα και αποκλειστικά ανάμεσα στον καθοδηγούμενο P8 και τον μέντορά του M8.

Στο Σχήμα 6.8. παρουσιάζεται η εξέλιξη μιας συζήτησης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας Group8 με θέμα “Υλικά που παρέχει το σχολείο” στο μενού Συζητήσεις της πλατφόρμας και στο Σχήμα 6.9. η συζήτηση με θέμα “Ηχογράφηση πρωτότυπου ραδιοφωνικού μηνύματος”, όπως μεταφέρθηκε από το inbox στο μενού Ιστολόγια της ομάδας Group9.

Υλικά που παρέχει το σχολείο

6. February 2017 Replies (4) Ομάδα: Edit Close

Καλησπέρα σας!

Θα ήθελα να ρωτήσω για τα υλικά που παρέχει το κάθε σχολείο σε κάθε εκπαιδευτικό-τάξη. Κάθε χρονιά συναντάω κ διαφορετική εικόνα. Ορισμένες χρονιές προμηθευόμουν από το σχολείο ότι χρειαζόμουν, μέσω κάποιου βιβλιοπωλείου ή από τον διευθυντή. Άλλες χρονιές δε λάμβανα σχεδόν τίποτα. Έχει να κάνει αυτό με τη σχολική επιτροπή κ τα κονδύλια που παίρνει το εκάστοτε σχολείο; Δεν υπάρχει κάποια σχετική οδηγία; Ευχαριστώ :-)

3. February 2017 Edit

Αχ! Μάλλον πονάει αυτό το θέμα. Η αλήθεια είναι ότι δεν είμαι ο κατάλληλος για να υπερασπιστώ διευθυντές που δεν κάνουν το καλύτερο που μπορούν ώστε να έχουν όλες οι τάξεις και οι εκπαιδευτικοί αυτά που χρειάζονται. Εξαρτάται σίγουρα και από τα χρήματα που κατανέμονται ή καλύτερα από τον τρόπο που κατανέμονται για τις λειτουργικές δαπάνες. Τα τελευταία χρόνια σίγουρα έχουν μειωθεί, αλλά κάθε τρίμηνο το ποσό που μοιράζεται (στην κρίση) είναι 25.000.000 ευρώ για α/θμια και β/θμια. Ο κάθε δήμος τα τελευταία χρόνια παίρνει περίπου τα ίδια και το κάθε σχολείο (αν υπάρχει σύστημα με συναρτήσεις στη σχολική επιτροπή) περίπου τα ίδια (εκτός από έκτακτες ανάγκες και τις δαπάνες για συντήρηση των κτιρίων που είναι ξεχωριστό κονδύλι. Καταλήγω πως πρέπει η κάθε σχολική επιτροπή να έχει ένα δίκαιο και διαφανές σύστημα κατανομής και από εκεί και πέρα ο κάθε διευθυντής να μην ...αποταμιεύει τα χρήματα στην τράπεζα, αλλά να τα διαθέτει στο σχολείο. Ευτυχώς εμείς εδώ στην Πάτρα και στην Δυτική Αχαΐα που είμαι εγώ είμαστε πολύ καλά σε αυτά τα θέματα.

11. February 2017 Edit

Αυτό από όσο ξέρω εξαρτάται από τις εκάστοτε Σχολικές Επιτροπές, στις οποίες είναι υπεύθυνοι άνθρωποι συνήθως εκτός σχολείου (πολιτικοί, κατέχουν σημαντικό αξίωμα κ.λπ) και δεν γνωρίζουν τις ανάγκες των σχολείων. Η ισόνομη κατανομή έχει ένα μειονέκτημα, καθώς στο ποσό ανά Σχ. Επιτροπή δια πλήθος σχολείων, δεν λαμβάνεται υπ όψιν το μέγεθος του σχολείου. Δηλαδή ένα 14θέσιο να πάρει τα ίδια λεφτά με ένα 5θέσιο. Επίσης, πλέον και οι διευθυντές είναι πιο εγκρατές στις αγορές γιατί πολλοί επίτροποι που ελέγχουν τη σχολική επιτροπή είναι αουστηροί.

δυστυχως είναι ένα θέμα που μας εμποδίζει στην ομαλή άσκηση των καθηκόντων μας

12. February 2017 Edit 1 like

Κυριαχή, δεν είναι ακριβώς έτσι όπως περιγράφεις. Η διαδικασία για να ξέρουμε όλοι έχει ως εξής: Τα χρήματα 25.000.000 είπαμε τα τελευταία χρόνια για κάθε δόση μοιράζονται από το Υπουργείο Εσωτερικών στους Δήμους για την α/θμια και τη β/θμια εκπαίδευση, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και των αιθουσών. Στη συνέχεια συνεδριάζει η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας του κάθε Δήμου και κάνει την αποδοχή των χρημάτων και το μοίρασμα στην α/θμια και τη β/θμια εκπαίδευση. Συνηθίζεται να είναι 60% για τα σχολεία της α/θμιας και 40% για τα σχολεία της β/θμιας. Εδώ πρέπει να πούμε ότι ο κάθε Δήμος έχει τις δικές του σχολικές επιτροπές, (η Αχαΐα για παράδειγμα έχει 5 δήμους, άρα 5 σχολικές επιτροπές για την α/θμια και 5 για την β/θμια) ενώ η δημοτική επιτροπή παιδείας είναι μία σε κάθε δήμο. Έχω βάλει και στα Files της πλατφόρμας την πρώτη κατανομή για το 2017 για να δείτε όλοι το ποσό των 25000000 πώς μοιράζεται στους Δήμους. Μετά τη συνεδρίαση της Δημοτικής Επιτροπής Παιδείας που και σε αυτή μετέχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί και από την α/θμια και από τη β/θμια και όχι μόνο δημοτικοί άρχοντες, (ένας διευθυντής σχολείου εκπρόσωπος της Δ/νσης Α/θμιας Εκπαίδευσης, ένας διευθυντής εκπρόσωπος της Δ/νσης Β/θμιας Εκπαίδευσης ένας αντιπρόσωπος της ΕΛΜΕ ένας του Συλλόγου Δασκάλων και Νηπιαγωγών, ένας εκπρόσωπος του Συλλόγου Γονέων και ένας του Εμπορικού Συλλόγου) συνεδριάζουν οι Σχολικές Επιτροπές του κάθε Δήμου και κάνουν την κατανομή στα σχολεία που έχουν στην περιφέρειά τους - άλλη σχολική επιτροπή για την α/θμια άλλη για τη β/θμια. Και στις Σχολικές Επιτροπές μετέχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί εννοείται. Το μοίρασμα στα σχολεία δεν γίνεται στην τύχη. **Ένα 14/θέσιο λειτουργικά δεν θα πάρει τα ίδια χρήματα με ένα 14/θέσιο οργανικά που λειτουργεί όμως σαν 10/θέσιο** για παράδειγμα. Θέλω να πω πως **τα χρήματα κατανέμονται, όπως λέει και ο νόμος, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και των αιθουσών διδασκαλίας καθώς και των ιδιαίτερων συνθηκών (παιλιότητα κτιρίου κλπ)**. Εμείς στην Αχαΐα, και στο Δήμο της Πάτρας και στη Δυ. Αχαΐα, παίρνουμε στοιχεία (αριθμό μαθητών και αιθουσών) από τη Δ/νση, που τα έχει πάρει από το myschool και βγαίνουν συντελεστές σε ένα excel και γίνεται δίκαιη και διαφανής κατανομή υπολογίζοντας και αυτό που ονομάζουμε εμείς "πάγια" για να καλυφθούν τα μικρά σχολεία. Όσο μικρό είναι ένα σχολείο τόσο πιο μεγάλο πάγιο θα πάρει ενώ ένα μεγάλο σχολείο (υπολογίζουμε διαφορετικά τις ενιαίες σχολικές κοινότητες, τα ειδικά σχολεία, τα νηπιαγωγεία που είναι μόνα τους κλπ) θα πάρει μικρό πάγιο γιατί έχει πολλούς μαθητές και αιθουσες, οπότε τα χρήματα θα μαζευτούν από το μαθητικό δυναμικό και από τις αιθουσες. Μετά συνεδριάζει το Δημοτικό Συμβούλιο που εγκρίνει την κατανομή των Σχολικών Επιτροπών. Στη συνέχεια πηγαίνουν οι αποφάσεις του Δημ. Συμβουλίου στον Επίτροπο που δίνει την τελευταία έγκριση και τα χρήματα μπαίνουν στα βιβλιάρια των σχολείων. Εμείς έχουμε κάνει ήδη την β' κατανομή έχουν συνεδριάσει και τα τρία όργανα και τις επόμενες ημέρες θα μπουν στα βιβλιάρια τα χρήματα του β' τριμήνου.

13. February 2017 Edit

Χμ, μάλιστα. Ομολογώ πως δεν το γνώριζα. Ηξέρα καθώς πέρυσι πολλοί γονείς μας έλεγαν πως το σχολείο τους δεν πήρε λεφτά και τα έστειλαν πχ στο μεγάλο της χώρας γιατί είχαν μεγαλύτερο μέσο κ

Σχήμα 6.8. Συζήτηση «Υλικά που παρέχει το σχολείο»

The screenshot shows the e-mentoring platform interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'e-mentoring' and various icons for activity, groups, discussions, etc. The main content area displays a discussion post from February 1, 2017, titled 'Ηχογράφιση πρωτότυπου ραδιοφωνικού μηνύματος'. The post text reads: 'Καλησπέρα σε όλη την ομάδα. Μετά από άδεια της [redacted] δημοσιεύω στην ομάδα μια συζήτηση που είχαμε μέσω inbox, έτσι ώστε να μπορούμε όλοι να συμμετέχουμε και πούμε τις ιδέες μας!!!'. Below the text, there is a signature: 'Καλησπέρα σας. Θα μου ήταν πολύ χρήσιμο αν με βοηθήσετε πώς να ξεκινήσω με τους μαθητές μου (Ε τάξη) σε δραστηριότητες σχετικά για να προκύψει ηχογράφιση 1,5 λεπτού πρωτότυπου ραδιοφωνικού μηνύματος που διοργανώνει το europeanschoolradio'. The right sidebar contains a search bar, a list of group options (Group discussions, Group files, etc.), and a 'Latest comments' section which currently shows 'No comments'.

Σχήμα 6.9. Συζήτηση «Ηχογράφιση πρωτότυπου ραδιοφωνικού μηνύματος»

Στον Πίνακα 6.4. καταγράφονται οι αναρτήσεις που αφορούν άλλα θέματα συζήτησης. Παρατηρείται ότι, ιδιαίτερα, αναρτήθηκαν θέματα στην αρχή του προγράμματος με σκοπό να απευθυνθεί ο μέντορας στους καθοδηγούμενους στην ομάδα. Από τους 8 μέντορες μόνο οι δύο μέντορες M6 και M7 έκαναν πρώτες προσπάθειες ανάπτυξης επικοινωνίας με τους καθοδηγούμενους τους. Στις 4 προσπάθειες του μέντορα M6, οι καθοδηγούμενοι αντέδρασαν στην τρίτη και τέταρτη προσπάθεια. Μεγαλύτερη ανταπόκριση δε, παρουσίασαν στην τέταρτη προσπάθεια όταν ο e-μέντορας M8 έθεσε θέμα ομαδικής συζήτησης σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα. Προσπάθειες ανάπτυξης επικοινωνίας πραγματοποίησε και ο μέντορας M7, με μικρότερη, όμως, ανταπόκριση από τα μέλη της ομάδας του και αυτή στις δύο τελευταίες ενέργειές του και μόνο από τον καθοδηγούμενο P13. Καμία ανταπόκριση δεν υπήρξε εντούτοις στις 3 προσπάθειες της μέντορα M2.

Γίνεται φανερό ότι υπάρχει μεγάλος δισταγμός από τους καθοδηγούμενους να αναπτύξουν επικοινωνία σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον και με έναν άγνωστο σε αυτούς μέντορα. Κρίνεται, συνεπώς, επιβεβλημένη η επιμονή του μέντορα να τους παρακινεί και να τους παροτρύνει συστηματικά να συζητήσουν μαζί του και να τον εμπιστευθούν. Επίσης, 3 θέματα αναρτήθηκαν για ανταλλαγή ευχών σε 3 ομάδες και 1 θέμα τέθηκε στη συζήτηση με προσωπικά μηνύματα σχετικά με την εχεμύθεια στο πρόγραμμα. Αποσπάσματα από την πλατφόρμα αποτυπώνονται στα Σχήματα 6.10, 6.11, 6.12 και 6.13.

Πίνακας 6.4. Θέματα γενικής συζήτησης

Θέμα συζήτησης	Μέλος/Ομάδα	Εργαλείο	Ημερομηνία	Αριθμός απαντήσεων
Καλωσόρισμα	M6 /Group8	Ιστολόγια	8/12/2016	0
Καλωσορίσατε!!!	M7/Group9	Ιστολόγια	9/12/2016	0
Πρώτες σκέψεις...	M6 /Group8	Ιστολόγια	10/12/2016	0
Λίγα λόγια για ...μας - ...σας	M6 /Group8	Discussions	13/12/2016	4
Εχεμύθεια στο πρόγραμμα	P8/ Group10	inbox	14/12/2016	2
Καλημέρα	M2/Group4	Ιστολόγια	14/12/2016	0
Τι τάξη έχετε	M7/Group9	Discussions	16/12/2016	2
Πρόσκληση για ομαδική συζήτηση	M6 /Group8	Discussions	26/12/2016	22
Καλή Χρονιά	P11/ Group6	Discussions	7/1/2017	1
Καλή χρονιά!	P14/ Group8	Ιστολόγια	6/1/2017	0
Καλή Χρονιά	M7/Group9	Discussions	17/1/2017	1
Καλημέρα	M2/Group4	Ιστολόγια	21/1/2017	0
Να επιτρέπονται ή όχι τα tablets και τα smartphones στη σχολική αίθουσα	M7/Group1	Discussions	23/1/2017	6
Καλησπέρα	M2/Group4	Discussions	2/2/2017	0

The screenshot shows the e-mentoring platform interface. At the top, there is a navigation bar with the following items: 'Activity', 'Ομάδες', 'Discussions', 'Ιστολόγια', 'Files', and 'Members'. The main content area displays a discussion thread titled 'Τι τάξη έχετε;'. The thread includes a post from 18 December 2016 and a reply from 1 December 2016. The reply discusses the teacher's experience and the students' learning process. On the right side, there is a search bar and a list of filters for the discussion, including 'Ομάδα', 'Ιστολόγιο ομάδας', 'Group discussions', 'Group files', and 'Δραστηριότητα ομάδας'. There is also an 'Online:' section at the bottom right.

Σχήμα 6.10. Παράδειγμα παρότρυνσης από τους μέντορες

Χριστίνα Σπανορρήγια
Settings

e-mentoring

Activity Ομάδες Discussions Ιστολόγια Files Members

Καλωσόρισμα

8 December 2016 Ομάδα: Ομάδα 6 Edit X Like

Καλωσόρισμα

Αγαπητές/οί συνάδελφισσες/οί,

σας καλωσορίζω στην **ομάδα 6** και εύχομαι το διάστημα που θα είμαστε ...μαζί να είναι εποικοδομητικό και να ζήσουμε μια καλή εμπειρία στο **e-mentoring**. Μια πολύ καλή αρχή για σας θα ήταν να **δείτε προσεκτικά τα βίντεο που έχουν αναρτηθεί, προκειμένου να ενημερωθείτε για τον τρόπο χρήσης της πλατφόρμας. Σε αυτά τα βίντεο μπορείτε πάντα να ανατρέχετε όταν δεν θυμάστε ή δεν γνωρίζετε τη διαδικασία.** Για να δείτε τα αρχεία αυτά θα ακολουθήσετε το ...μονοπάτι: Ομάδες (οριζόντιο μενού πλοήγησης) / Γενική Ομάδα / Οδικός χάρτης (πρώτα βήματα)

<http://eprl.korinthos.uop.gr/elgg/groups/profile/111/%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1>

Leave a comment Embed content

Search

Ομάδα (M.)
Ομάδα 6 (i)

- Ιστολόγιο ομάδας
- Group discussions
- Group files
- Δραστηριότητα ομάδας

Latest comments

No comments

Σχήμα 6.11. Παράδειγμα παρότρυνσης από τους μέντορες

α

e-mentoring

Activity Ομάδες Discussions Ιστολόγια Files Members

Καλημέρα

21 January 2017 Draft Edit X Like

Καλημέρα ομάδα...μετά από μια απίστευτη ταλαιπωρία με την γρίπη μπορώ να σας μιλήσω πάλι... Έχω ένα ερώτημα από καιρό και θέλω να το συζητήσω μαζί σας...πολλά πρωτακία φέτος στην τάξη μου την ώρα που κάνουμε μάθημα και ενώ με ακούνε ή ακόμα και όταν κάνουν εργασίες ατομικές κάνουν διάφορους θορυβους με το στόμα τους που θυμίζουν κινούμενα σχέδια...είναι συχνό και έντονο...καθένα με τον δικό του ήχο...σαν να βρίσκεται σε ένα δικό του κοσμο...να μην ακουει αυτα που λεμε οι υπολοιποι...σας έχει τύχει? Και αν ναι...πώς το αντιμετωπιζετε??

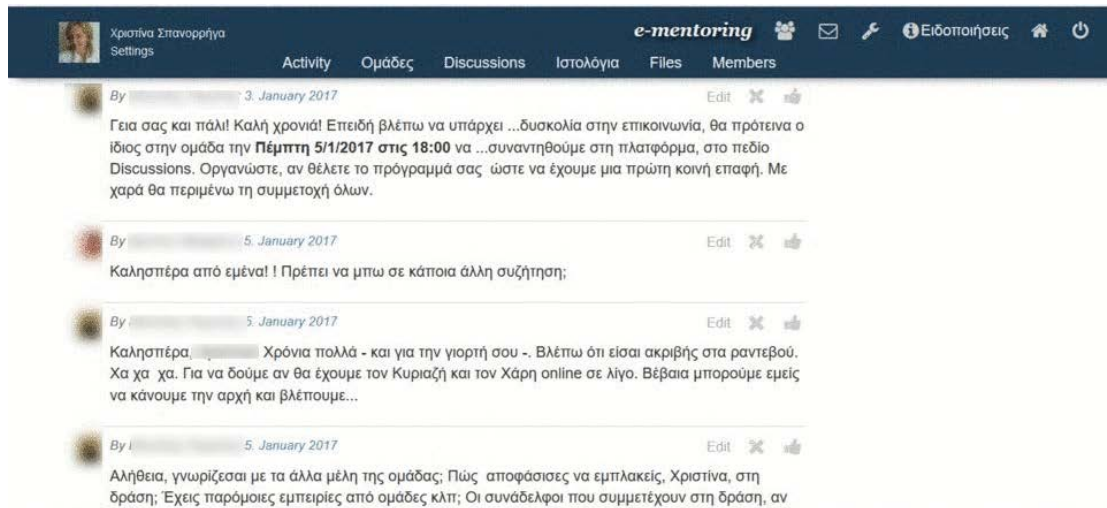
Search

Ομάδα 2

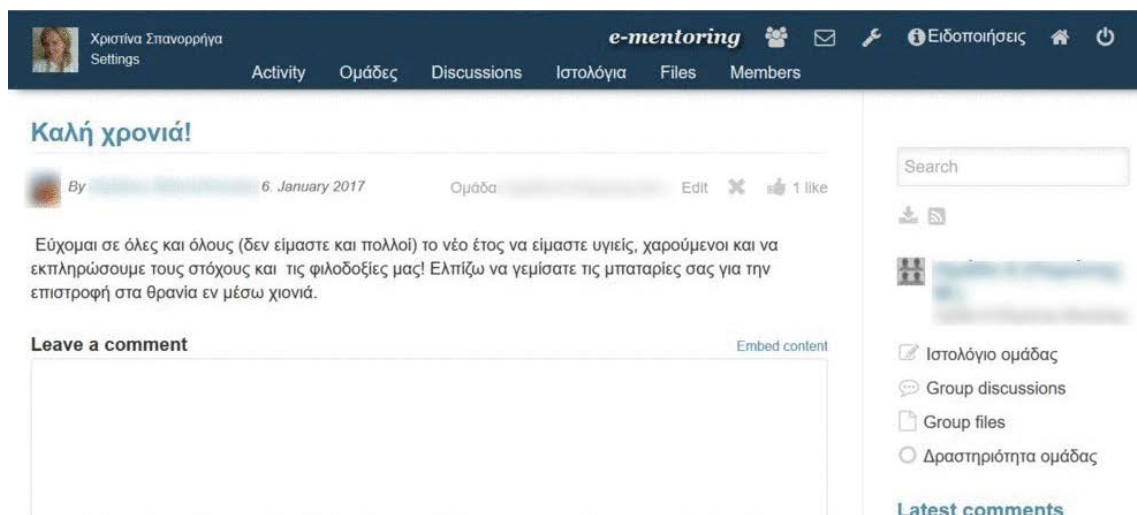
- Ιστολόγιο ομάδας
- Group discussions
- Group files
- Δραστηριότητα ομάδας

Latest comments

Σχήμα 6.12. Παράδειγμα παρότρυνσης από τους μέντορες



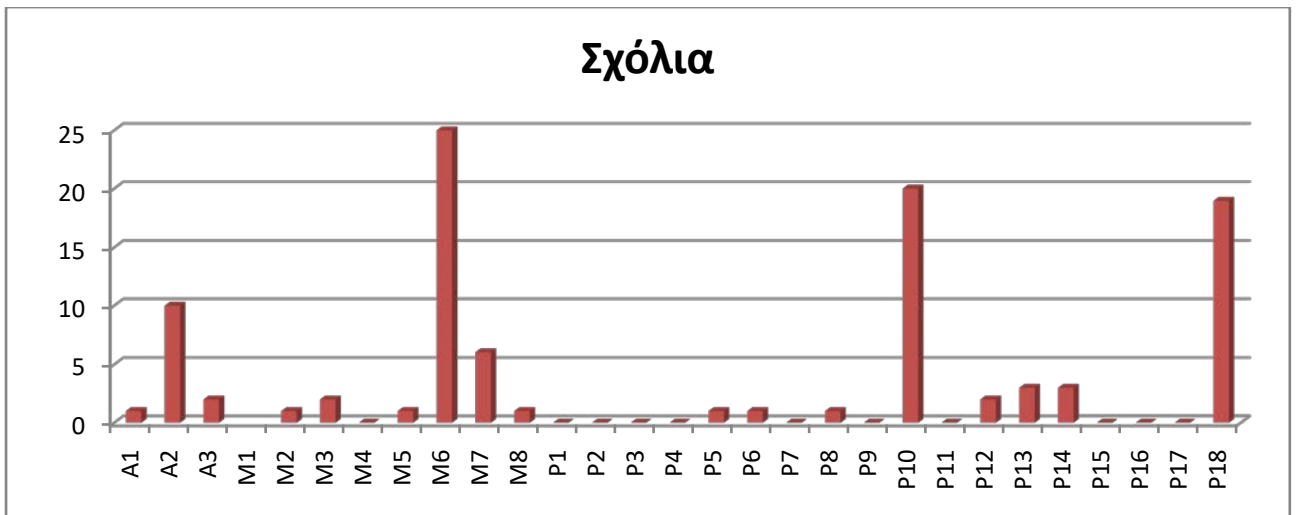
Σχήμα 6.13. Παράδειγμα παρότρυνσης από τους μέντορες



Σχήμα 6.14. Μήνυμα μέλους P14

Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι όταν ο e-μέντορας M6 ατόνησε τις προσπάθειές του υπήρχε διακοπή και των δραστηριοτήτων των καθοδηγούμενων στην πλατφόρμα. Για παράδειγμα, ενδιάμεσα, με την ευκαιρία των γιορτών, το μέλος της ομάδας P14 ανάρτησε ευχετήριο μήνυμα, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 6.14, όμως, δεν ανταποκρίθηκε κανένα μέλος της ομάδας, η οποία μέχρι τότε παρουσίασε τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής. Σε αυτό πιθανότατα συντέλεσαν οι χριστουγεννιάτικες διακοπές κατά τις οποίες υπήρξε υποτονική η συμμετοχή των περισσότερων αλλά και η απουσία του μέντορα από τα δρώμενα της πλατφόρμας εκείνες τις μέρες.

Αναφορικά με τον σχολιασμό των αναρτήσεων από τα μέλη, παρατηρείται ότι ελάχιστοι συμμετέχοντες παρουσίασαν ανάδραση στις αναρτήσεις και αλληλεπίδρασαν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Σχήμα 6.15).



Σχήμα 6.15. Σχολιασμός αναρτήσεων

By Ρεμίνα Γα 4 February 2017 Ομάδα: Ομάδα 6 (Πομπήνης Μ.) Edit Close X Like

Λόγω των ολοένα και αυξανόμενων αναγκών για ειδική αγωγή, αρκετοί δάσκαλοι (γενικής αγωγής) εργάζονται στον τομέα αυτό. Οι περισσότερες προσλήψεις γίνονται από Οκτώβριο και τα λεγόμενα ΠΕΚ (τα οποία έχω 2 χρόνια προσωπικά να τα ακούσω) γίνονται ειθιστά τον Απρίλιο - Μάιο. Θεωρείτε πως οι ΠΕ70 είναι καταρτισμένοι ώστε να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά αυτής της κατηγορίας ; Η εξίσου καλά όσο ένας ΠΕ71 ; (δεν θέλω να φέρω σε σύγκριση συμφέροντα, απόμενους θα ήθελα και κυρίως αν θεωρούμαι τους εαυτούς μας ικανούς να ανταπεξέλθουν σε όλες το φάσμα της ειδικής αγωγής).

6 February 2017 Edit X Like

Έχω την τύχη στο σχολείο που υπηρετώ τα δύο τελευταία χρόνια να βρίσκεται στον ίδιο χώρο με ειδικό σχολείο. Έχουμε παραχωρήσει τρεις αίθουσες και είμαστε μαζί. Δεν υπάρχει πιστεύω λόγος να πω ότι αυτή η συνύπαρξη λειτουργεί θετικά για τα παιδιά και των δύο σχολείων, για τους εκπαιδευτικούς και των δύο σχολείων αλλά και για τους γονείς των μαθητών και των δύο σχολείων. Τώρα επειδή συζητώ και συνεργάζομαι πολύ καλά με την προϊστάμενη του ειδικού σχολείου μπορώ να υποστηρίξω μεταφέροντας την εμπειρία της ότι ένας εκπαιδευτικός ΠΕ70, ούτε καν ΠΕ70.5 συναντά αρκετές δυσκολίες σε ένα ειδικό σχολείο και δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις όπως ένας συνάδελφος ΠΕ71. Αυτό το διαπιστώνουν και οι γονείς των ΑΜΕΑ.

6 February 2017 Edit X Like

Κατά τη γνώμη μου δεν μπορούν ειδικά σε ειδικό σχολείο. Ίσως θα έπρεπε να γίνεται κάποια επιμόρφωση σε όσους εκπαιδευτικούς ανατίθεται αυτή η εργασία. Και μόνο σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών ΠΕ71.

11 February 2017 Edit X Like

Το λέω καθώς παρατηρώ πως ακόμα και οι συνάδερφοι ΠΕ70.50 δεν είναι πλήρως καταρτισμένοι για το ευρύτερο φάσμα αναπτυξιακών διαταραχών, μπορεί να έχουν μάθει μόνο την περίπτωση του αυτισμού αλλά όπως αυτός εκδηλώνεται σε ένα συγκεκριμένο παιδί. Η γκάμα της ειδικής αγωγής είναι τεράστια και, προσωπικά, η ανασφάλεια για το κατά πόσο θα βοηθήσω αυτό το παιδί με γνώσεις που δεν έχω τόσο καλά όσο ένας ΠΕ71, με αγχώνουν ιδιαίτερα. Θα έπρεπε πιστεύω σε κάθε σχολείο να υπάρχει τουλάχιστον ένας ΠΕ71 ως μέντορας των συναδέλφων. Δεν θεωρώ πως είναι κακό να λες δεν ξέρω, κακό είναι να κάνεις πως ξέρεις ενώ δεν ξέρεις.

Οι επιμορφώσεις πονεμένη ιστορία. Γίνονται κατόπιν εορτής, απαιτούν την πραγματοποίηση τους κάθε χρόνο γιατί αλλάζουν οι περισσότεροι αναπληρωτές, χρήματα.

Η λύση του ΠΕ71 ως μέντορα νομίζω θα μ' άρεσε καλύτερα....(ανοιχτός και σε άλλες απόψεις)

Σχήμα 6.16. Αλληλεπίδραση στη συζήτηση «Παράλληλη στήριξη ως ΠΕ70»: Group8

Συγκεκριμένα, αλληλεπίδραση σε υψηλό βαθμό φαίνεται να παρουσίασαν οι καθοδηγούμενοι Ρ10 και Ρ18 και ο μέντορας Μ6, όλοι μέλη της ομάδας Group8. Παράδειγμα σχολιασμών αποτελούν τα Σχήματα 6.16. και 6.17.

Διδασκαλία γεωγραφίας

 22. January 2017 Replies Ομάδα:  Edit Close  

Καλησπέρα σας,

όπως σας έχω πει, διδάσκω στην Ε τάξη και τον τελευταίο καιρό ψάχνω να βρω διάφορους τρόπους να κάνω το μάθημα της γεωγραφίας πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό για τους μαθητές/τριες μου. Έχω διάφορα στο νου μου, αλλά σκέφτηκα να ρωτήσω αν έχετε κάτι να μου προτείνετε.

Επιπλέον θα ήθελα να μου πείτε τη γνώμη σας και για κάτι άλλο που με απασχολεί. Έχω ένα αρκετά ζωηρό και έντονο τμήμα, η στάση και προσέγγιση μου μας έχει φέρει σε ένα καλό σημείο σε σχέση με άλλες χρονιές(απ'ότι μου έχουν μεταφέρει γονείς και συνάδελφοι), το πρόβλημά μου είναι πως στην ώρα των ειδικοτήτων δημιουργούνται αρκετές φορές προβλήματα, με τα οποία έρχομαι αντιμέτωπη όταν ξαναμπώ στο τμήμα. Μήπως έχετε κάποια πρόταση;

 22. January 2017 Edit  

Καλησπέρα,


πέρυσι είχα Ε' Δημοτικού. Προσπάθησε πάντα να βρίσκεις με τι ξέρουν οι μαθητές σου και κάν' το βιωματικό.

Δηλαδή ενότητα 1 για ειδη χαρτών, μπειτε στην αποθήκη, ανοίξτε όλους τους χάρτες, ταξινομήστε τους, συζητήστε διαφορές, ομοιότητες, να παρατηρήσουν τα ίδια. Μετά για το ανάγλυφο της χώρας, μίλησε τους για το τι βλέπουν έξω από το παράθυρο, αν έχουν πάει σε άλλα μέρη και τι έβλεπαν (βουνά, ποτάμια). Ας ζωγραφίσουν το μέρος τους να δεις πως το βλέπουν....Γενικά με ανακαλυπτική μέθοδο θα είναι πολύ πιο ωραία, πιστεύω...

Αν θες λογισμικά, κοίτα εδώ στο φωτόδεντρο http://photodentro.edu.gr/aggregator/search/all?field_ci_discipline/2432 έχει πολλά και διαφορετικά. Μερικές ενότητες είναι μονότονα βαρετά βιντεάκια, οπότε καλύτερα να επανασχεδιάσεις τη διδασκαλία σου...

Όσον αφορά, στο άλλο ζήτημα που έθιξες, είχα βρεθεί και εγώ αντιμέτωπος πριν από 3 χρόνια στο Νομό Λασιθίου. Συζήτηση μπορείς να κάνεις και αν δεν πιάσει σε ένα μάθημα ειδικότητας μες κ εσύ και πες "κ.Συνάδερφε θα σας πείραζε να παρακολουθήσω το μάθημά σας, καθώς έμαθα πως σήμερα θα κάνετε και με ενδιαφέρει πάρα πολύ;" . Δεν είναι κακό πιστεύω να δείχνουμε στους μαθητές πως και εμείς μαθαίνουμε κ προσδίδεται κύρος στο συνάδερφο της ειδικότητας.

Ελπίζω να σου φάνηκαν χρήσιμα!

 24. January 2017 Edit  

Ευχαριστώ πολύ για τις ιδέες!! Ναι μ φάνηκαν χρήσιμες.. θα το δοκιμάσω αυτό που μου πρότεινες για τις ειδικότητες. :)

 24. January 2017 Edit  

Περιμένω να μου πεις αν σου πέτυχε! Ενημέρωσε πρώτα όμως το συνάδερφο :) γιατί μπορεί να μην το εκλάβει ως αξιολόγηση του έργου του! Αναμένω... καλή δύναμη!

By  24. January 2017 Edit  

θα σ πω.. εννοείται πως θα ενημερώσω :)

By  25. January 2017 Edit  

Χαίρομαι πρώτα απ' όλα που υπάρχει συμμετοχή στην ομάδα. Συμφωνώ με τον Κυριαζή για το φωτόδεντρο, που φαίνεται ότι στο πρόγραμμα σπουδών της νέας επιμόρφωσης (Β1) για όλες τις ειδικότητες θα ενταχθεί ως γνωστικό αντικείμενο. Επίσης το google earth που αν το ψάξουμε έχει άπειρες δυνατότητες (δείτε στο οριζόντιο μενού πλοήγησης) Επιπλέον η έκδοση rgo διατίθεται δωρεάν και έχει ακόμα και στοιχεία γεωμετρίας που μπορούμε να διδάξουμε (π.χ. έχει και εμβαδόν εκτός από περίμετρο) αλλά και το google map είναι βελτιωμένο και είναι εργαλεία που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στην τάξη. Όσο για τις ειδικότητες αυτό παρατηρείται σε πάρα πολλά σχολεία. Θέλει δουλειά και από τους συναδέλφους της ειδικότητας (όχι να φωνάζουν τον διευθυντή στην παραμικρή δυσκολία ή τον δάσκαλο της τάξης) αλλά και δουλειά από μας ώστε να κάνουμε τους μαθητές μας να ...ζουν και χωρίς εμάς. Δηλαδή να μην αλλάζουν συμπεριφορά όταν διδάσκει ένας άλλος συνάδελφος. Η τεχνική που προτείνει ο Κυριαζής είναι πολύ καλή και στα πλαίσια πάντα της συνεργασίας, που αυτό θα δουν οι μαθητές μας να προβάλλεται, πιστεύω θα έχει θετικά αποτελέσματα.

 25. January 2017 Edit   1 like

θα συμφωνήσω και την αδυναμία, που ανέφερε ο κ.Μανώλης, των ειδικοτήτων να επιβληθούν στην τάξη...Να κάνουν βασικά δράσεις για σύσφιξη σχέσεων και μετά να κοιτάνε την ύλη τους!

Search





Ιστολόγιο ομάδας

Group discussions

Group files

Δραστηριότητα ομάδας

Σχήμα 6.17. Σχολιασμός αναρτήσεων στο θέμα "Διδασκαλία Γεωγραφίας»: Group8

Δραστηριότητα συντονιστικής ομάδας

Η συντονιστική ομάδα δημοσίευσε στη Γενική ομάδα και στην ομάδα των Μεντόρων. Στη Γενική ομάδα αναρτήθηκαν 4 τεχνικά θέματα για την εξοικείωση με τα εργαλεία της τεχνολογικής πλατφόρμας, 3 θέματα που αφορούσαν στη λειτουργία του προγράμματος και 1 με ευχές για τις γιορτές των Χριστουγέννων. Στην ομάδα των Μεντόρων αναρτήθηκαν 3 θέματα σχετικά με τη λειτουργία του προγράμματος, 2 τεχνικά θέματα και 1 ευχετήριο μήνυμα με καθοδηγητικές προτάσεις για τη συνέχεια του προγράμματος και την ενθάρρυνση των συμμετεχόντων. Η ανάδραση τόσο από τους μέντορες όσο και από τους καθοδηγούμενους ήταν πολύ μικρή και στις δυο ομάδες. Στον Πίνακα 6.5. παρατίθενται τα θέματα που αναρτήθηκαν από τους συντονιστές στις δυο ομάδες και ένα παράδειγμα παρέμβασης των συντονιστών παρουσιάζεται στο Σχήμα 6.18.

Παράλληλα με τη δραστηριότητά τους στα εργαλεία της πλατφόρμας Ιστολόγια και Συζητήσεις, οι συντονιστές αξιοποίησαν το εργαλείο inbox, προκειμένου να απαντήσουν σε απορίες των εκπαιδευτικών, που δεν ήθελαν να προβληθούν δημόσια αλλά και να απευθυνθούν προσωπικά σε κάθε μέλος του προγράμματος, προκειμένου να ενθαρρύνουν την παρουσία τους στα δρώμενα της πλατφόρμας και την επικοινωνία με την ομάδα τους (Σχήμα 6.19). Επίσης, στάλθηκαν ευχετήρια μηνύματα κατά τη διάρκεια των εορτών των Χριστουγέννων, στα οποία ανταποκρίθηκαν οι χρήστες με υψηλό και μέτριο βαθμό συμμετοχής.

Πίνακας 6.5. Θέματα συζητήσεων από τη συντονιστική ομάδα

Θέμα συζήτησης	Μέλος/Ομάδα	Εργαλείο	Ημερομηνία	Αριθμός απαντήσεων
Τεχνικά θέματα	A1/Group1	Discussions	21/11/2016	0
Βίντεο για την τεχνολογική πλατφόρμα	A1/Group1	Discussions	23/11/2016	0
Βίντεο για την τεχνολογική πλατφόρμα	A1/Group1	Ιστολόγια	23/11/2016	0
Συζήτηση για το e-mentoring	A2/Group2	Ιστολόγια	23/11/2016	0
Τηλεδιάσκεψη πρώτης συνάντησης	A1/Group2	Discussions	25/11/2016	0
Πρώτη συνάντηση	A2/Group2	Discussions	28/11/2016	2
Το πρόγραμμα υποστήριξης εκπαιδευτικών από απόσταση (e-mentoring)	A3/Group1	Ιστολόγια	7/12/2016	0
Καλή αρχή	A2/Group2	Ιστολόγια	7/12/2016	6
Ειδοποιήσεις (notifications) στην πλατφόρμα	A1/Group1	Discussions	8/12/2016	2
Καλωσόρισμα εκπαιδευτικών	A3/Group1	Ιστολόγια	14/12/2016	0
Χριστουγεννιάτικες ευχές	A2/Group1	Discussions	23/12/2016	8
Χριστουγεννιάτικες ευχές	A2/Group2	Ιστολόγια	23/12/2016	0
Δεύτερη φάση της δράσης e-mentoring	A3/Group1	Ιστολόγια	15/1/2017	0
Διεύρυνση ομάδων	A2/Group1	Ιστολόγια	11/2/2017	0
Ολοκλήρωση Προγράμματος e-mentoring	A2/Group1	Ιστολόγια	23/2/2017	0

The screenshot shows a forum post in a dark-themed interface. At the top, there's a navigation bar with the user's name 'Χριστίνα Σπανορρήγα' and 'Settings', the site name 'e-mentoring', and various utility icons. Below the navigation bar, the post title 'Συζήτηση για το e-mentoring' is displayed. The post content includes a header with the author's name and date, a group name 'Μέντορες', and several paragraphs of text. The text discusses the purpose of the e-mentoring program, the role of mentors, and provides instructions for participants. On the right side, there is a search bar and a list of group activities under the heading 'Μέντορες'.

Συζήτηση για το e-mentoring

By Χριστίνα Σπανορρήγα 29 November 2016
 Ομάδα: Μέντορες Edit X Like

προβληματισμός, συζήτηση, ιδέες, προτάσεις

Αγαπητές /οί συνάδελφοι

Σας καλωσορίζουμε στο πρόγραμμα e-mentoring, που σχεδιάστηκε με σκοπό να δώσει τη δυνατότητα παροχής από απόσταση επαγγελματικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς(ΠΕ70) με μικρή διδακτική εμπειρία.

Όλα τα μέλη-μέντορες έχετε εγγραφεί στην πλατφόρμα, έχουν δημιουργηθεί οι ομάδες σας, που θα αποτελέσουν τον δίαυλο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους καθοδηγούμενούς σας και έχουν αναρτηθεί τα σχετικά βίντεο που θα συντελέσουν στην εξοικείωσή σας με την τεχνολογική πλατφόρμα και τα εργαλεία της.

Παράλληλα, θέλουμε, την εβδομάδα αυτή, να συζητήσετε την ιδέα του e-μέντορα στην εκπαίδευση και να θέσετε τους προβληματισμούς σας, για τον ρόλο του, τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει, τα ζητήματα που απασχολούν έναν εκπαιδευτικό, νέο και έμπειρο -και για τα οποία θα ήταν εποικοδομητική η ανάπτυξη μιας μεντορικής σχέσης από απόσταση- ή και τις δυσκολίες που, ενδεχομένως, θα κληθείτε να αντιμετωπίσετε στον ρόλο του μέντορα και, φυσικά, να καταθέσετε ιδέες και προτάσεις.

Μπορείτε, ακόμα, να αναπτύξετε τον προβληματισμό σας προσθέτοντας πόρους (αρχεία, βίντεο κ.α.) που θα εμπλουτίσουν τη συζήτηση. Μια πρώτη βάση μπορεί να αποτελέσει η εισαγωγική παρουσίαση της πρώτης συνάντησής μας για το πρόγραμμα e-mentoring, που έχει αναρτηθεί στα files της ομάδας αυτής, αλλά και το **σχετικό βίντεο** από την Suzanne de Janasz.

Μην ξεχνάτε πως η ενεργός συμμετοχή σας στη συζήτηση είναι απαραίτητη για την συνειδητοποίηση του ρόλου του e- μέντορα και την επιτυχή έκβαση του προγράμματος.

Search

Μέντορες

- Ιστολόγιο ομάδας
- Group discussions
- Group files
- Δραστηριότητα ομάδας

Αθανάσιος Τζμογιάννης on Καλή αρχή (14. December 2016): Εναλλακτικά, Θα μπορούσατε να προτείνετε ένα θέμα που έχει ενδιαφέρον να...

Αθανάσιος Τζμογιάννης on Καλή αρχή (14. December 2016): Συνάδελφοι μέντορες καλημέρα, Είναι αλήθεια και αναμένουμε (αναφέρεται

Σχήμα 6.18. Παράθεμα σημειώματος συντονιστών

The screenshot shows an email inbox in a dark-themed interface. At the top, there's a navigation bar with the user's name 'Χριστίνα Σπανορρήγα' and 'Settings', the site name 'e-mentoring', and various utility icons. Below the navigation bar, the inbox is titled 'Καλησπέρα' and 'RE: Καλησπέρα'. Each message has a 'Reply' button, a sender name, a date, and a body of text. The first message is dated 22. January 2017 and the second is dated 22. January 2017. On the right side, there is a search bar and a list of inbox items under the heading 'Online:'.

Καλησπέρα Reply

Καλησπέρα 22. January 2017 X

Καλησπέρα σας

επειδή δεν έχω παρακολουθήσει απο την αρχή και θέλω να δοκιμάσω δεν ξέρω πώς να κινηθώ. Σε ποια ομάδα ανήκω; Μπορείτε να με βοηθήσετε; Θα με ενδιέφερε να συζητήσω με κάποιον κάποια θέματα που με απασχολουν.

Ευχαριστώ

RE: Καλησπέρα Reply

RE: Καλησπέρα 22. January 2017 X

Χρυσή καλησπέρα!! Ανήκεις στην ομάδα της κας [redacted] και μπορείς να παραθέσεις όλους τους προβληματισμούς σου εκεί, για να ξεκινήσει η συζήτηση και η αλληλεπίδραση. Επίσης, μπορείς να παραθέσεις τον προβληματισμό, τις ανησυχίες και όποιο πρόβλημα αντιμετωπίζεις και στη Γενική Ομάδα-εκεί συμμετέχουν όλα τα μέλη- όπου με άλλους συνάδελφους που έχουν αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα αναπτυχθεί η συζήτηση και προταθούν λύσεις. Σε περίπτωση που δεν έχεις ανάδραση από την ομάδα σου ή τον μέντορά σου μπορείς να ζητήσεις να ενταχθείς σε άλλη ομάδα με άλλον μέντορα(δεν είναι κάτι δύσκολο αυτό κ θα το προτιμούσαμε αν δεν αναπτυχθεί επικοινωνία). Θα τα ξαναπούμε, μη διστάσεις σε ο,πδήποτε!

Search

Inbox

Sent messages

Online:

Σχήμα 6.19. Επικοινωνία συντονιστή και e-καθοδηγούμενου στο inbox

6.2. Αποτελέσματα ανάλυσης συνεντεύξεων

Η ανάλυση των απόψεων, των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα e-mentoring για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70 διαρθρώθηκε σε **έξι άξονες**:

- Κίνητρο-προσδοκίες από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα e-mentoring
- Σχεδιασμός προγράμματος
- Υλοποίηση προγράμματος
- Αντιλήψεις για τον ρόλο του μέντορα - Χαρακτηριστικά μεντορικής σχέσης
- Αποτίμηση προγράμματος e-mentoring
- Προτάσεις βελτίωσης

Στην ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών παρατίθενται αποσπάσματα, ανά μέλος, σύμφωνα με την κωδικοποίηση που ακολουθήθηκε και προηγούμενα. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν τα μέλη: M2, M6, M7, M8, P1, P10, P13, P18.

6.2.1. Κίνητρο-προσδοκίες από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα e-mentoring

Στον συγκεκριμένο άξονα προσδιορίζονται τα **κίνητρα** που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να εγγραφούν στη δράση και οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους. Ιδιαίτερα, αναδείχθηκε η πρόκληση να συμμετέχουν σε ένα πρωτότυπο και εντελώς καινοτόμο για αυτούς πρόγραμμα καθοδήγησης αλλά και η **ανάγκη** που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί να **μοιραστούν** τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να εισπράξουν συμβουλές και βοήθεια. Είναι, επίσης σημαντικό, ότι κανείς από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε ως κίνητρο τη βεβαίωση συμμετοχής, που θα μπορούσε να συνεκτιμηθεί στην επαγγελματική ανάπτυξη.

M6: *«Πρώτον μου αρέσει να έρχομαι σε επαφή με άλλους συναδέλφους και ήθελα να δω πως θα μπορούσε να κυλήσει αυτό το είδος της εξ αποστάσεως επικοινωνίας με συναδέλφους που δεν τους γνώριζα και ούτε με γνώριζαν καν».*

M7: *«Μου αρέσει σαν πεδίο και σαν τομέας το mentoring γενικά, γιατί είναι ένα πεδίο που μπορείς να προσφέρεις στους συναδέλφους. Μπορείς ένα μέρος της πείρας σου να το περάσεις στους νεότερους. Αυτό με γοήτευσε. Το θεώρησα κάτι πρωτοπόρο για την Ελλάδα και θα μου άρεσε να είμαι μέλος αυτής της ομάδας που το υλοποίησε σαν εμπειρία. Τη συμμετοχή σε κάτι καινούργιο, σε κάτι πρωτοπόρο και την εμπειρία ότι εγώ μπορώ να περάσω σε νεότερους πράγματα που ήδη ξέρω».*

P1: *«Μου φάνηκε πάρα πολύ πρωτότυπο και ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό για μένα. Γιατί πολλές φορές συναντάμε δυσκολίες και δεν έχουμε τη δυνατότητα να μας συμβουλευτεί κάποιος».*

P13: *«Ήταν κάτι που το ήξερα σαν έννοια σκέτο σαν mentoring και το e-mentoring ήταν κάτι το διαφορετικό, κάτι το οποίο έχει να κάνει με την χρήση της τεχνολογίας κι ότι θα*

μπορούσα να δέχομαι συμβουλές χωρίς να έχω την άμεση επαφή με κάποιον... Αυτό είναι κάτι το διαφορετικό».

P18: «η αλήθεια είναι ότι όλοι χρειαζόμαστε στην καθημερινότητα μας κάποιον «μέντορα», ας πούμε, να μας μιλήσει και να μας βοηθήσει σε κάποια προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουμε και είναι και ωραίο που βρίσκεται και λίγο έξω από το σχολικό περιβάλλον κι είναι κι έτσι λίγο πιο ανώνυμο κι ίσως και να μπορείς να εκφραστείς πιο άνετα».

Ξεχωριστό ήταν το κίνητρο του εκπαιδευτικού M8 για **αυτοπραγμάτωση** και **αυτο-αποτελεσματικότητα**: «Επειδή μου άρεσε σαν ιδέα. Και με ενδιέφερε να μετρήσω κι εγώ τις δικές μου δυνάμεις με αγνώστους. Θα πετύχει αυτό που θα του πω' Δε θα πετύχει' Μήπως πρέπει κι εγώ κάτι να αλλάξω' Για μένα! Το θεωρώ πολύ ενδιαφέρον... η αυτοπραγμάτωση... Μπορώ ή δεν μπορώ'»

Προσδοκίες

Αυτό που, κυρίως, ανέμεναν και προσδοκούσαν μέντορες και καθοδηγούμενοι από το πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης ήταν η επικοινωνία και η **αλληλεπίδραση** με συναδέλφους. Η ανάγκη **στοχασμού** και **ανατροφοδότησης** από έμπειρους αλλά και νέους συναδέλφους, η **ανάγκη καθοδήγησης** σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν και θα συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, διαφαίνεται καθοριστική για την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα e-mentoring.

M2: «Ήθελα να ανταλλάξω γνώμες. Αυτή ήταν η προσδοκία μου.. Εεε.. Βασικά είχα στο μυαλό μου να ρωτήσω, όχι μόνο να συμβουλέψω.. Ήθελα να με συμβουλέψουν και αυτοί. Ίσως ένας νέος άνθρωπος μπορούσε να μου δώσει ιδέες.. Αυτή ήταν η προσδοκία μου».

P13: «Είχα, πραγματικά, το ότι θα μου έλυσε κάποια προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζω μέσα στην τάξη... σε κάποια βασικά θέματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο να μάθουν κάποια πράγματα και στο πως θα μπορούσαν να λυθούν, αυτές οι δυσκολίες...».

P10: «Γιατί ήταν ενδιαφέρον το ότι είχαμε συγκεντρωθεί όλοι μαζί, διάφοροι εκπαιδευτικοί, οπότε θα ήταν πολύ ενδιαφέρον για μένα να μπορούσα να δω πως σκέφτονται και οι συνάδελφοι της ηλικίας μου, θα ήθελα να ακούω γνώμες συναδέλφων».

6.2.2. Σχεδιασμός προγράμματος

Θεμελιώδους σημασίας στη λειτουργία του προγράμματος υπήρξε ο σχεδιασμός και το πλαίσιο λειτουργίας. Σημαντικοί παράγοντες σχεδιασμού, όπως αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, καταγράφονται η **δια ζώσης συνάντηση** που πραγματοποιήθηκε με τους μέντορες και τους συντονιστές, πριν την έναρξη του προγράμματος, η **σαφήνεια των στόχων**, το **τεχνολογικό εργαλείο** και ο ρόλος της **συντονιστικής ομάδας** καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Δια ζώσης συνάντηση

Η δια ζώσης συνάντηση που πραγματοποιήθηκε με τους μέντορες και τους συντονιστές αποδείχθηκε ότι έπαιξε ιδιαίτερο ρόλο για τους εκπαιδευτικούς στην ενίσχυση και την κατανόηση του ρόλου τους ως μέντορες.

M7: «Ήταν σαφώς ενισχυτική η συνάντηση αυτή. Ήταν ενισχυτική γιατί έθεσε τα πλαίσια, το πλαίσιο μάλλον, έθεσε τους στόχους, τον τρόπο εργασίας, έγινε ανταλλαγή απόψεων, γνωριστήκαμε μεταξύ μας... Ήταν σαφώς ενισχυτική και θετική αυτή η συνάντηση».

M6: «Δεν υπάρχει περίπτωση, πιστεύω, αν δεν υπήρχε δια ζώσης επικοινωνία μεταξύ μας, να είχαμε τα ίδια αποτελέσματα, έστω αυτά τα αποτελέσματα που είχαμε. Δεν θα τα είχαμε αν δεν υπήρχε αυτή η δια ζώσης επικοινωνία, όπως συναντά πρόβλημα και γενικά η επιμόρφωση εξ αποστάσεως όταν δεν υπάρχουν έστω και μία - δύο δια ζώσης επικοινωνίες. Δεν γίνεται. Δεν μπορεί μόνο εξ αποστάσεως να προχωρήσει».

M8: «Η πρώτη συνάντηση με βοήθησε αρκετά, αλλά όχι όσο θα περίμενα. Θα ήθελα περισσότερο χρόνο και να υπάρχει περισσότερη, ας πούμε ...ε..., γνωριμία. Να μας δοθεί η ευκαιρία να γνωριστούμε περισσότερο μεταξύ μας που δεν μας δόθηκε καθόλου».

Οι στόχοι του προγράμματος

Για τους περισσότερους συμμετέχοντες οι στόχοι του προγράμματος ήταν σαφείς και συγκεκριμένοι. **Κατανόησαν τις διεργασίες**, τις οποίες απαιτούσε το πρόγραμμα, όπως υποδείκνυαν οι συντονιστές και περιγράφονταν στα εισαγωγικά σημειώματα.

M6: «Για μένα οι στόχοι ήταν σαφείς, ναι».

M7: «Ε ναι. Οι οδηγίες ήταν σαφέστατες από την αρχή»

P13: «Για μένα, ναι. Δεν τον κατάλαβα εξ' αρχής, μετά από την επικοινωνία που είχα λίγο έτσι το αντιλήφθηκα...δεν το είχα αντιληφθεί έτσι όπως το είχατε αντιληφθεί εσείς».

P18: «Όχι ήταν, αλλά εγώ, μάλλον, πιο πολύ μπλόκαρα για το ότι «τώρα τι θα κάνω εδώ»

Ωστόσο δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι στόχοι του προγράμματος **δεν** ήταν σαφείς και δεν αντιλήφθηκαν με ακρίβεια τι έπρεπε να κάνουν και σε ποιες ενέργειες να προβούν.

P1: «Όχι. Δεν είχα καταλάβει, η αλήθεια είναι, τι ακριβώς θα γινόταν. Τι θα κάναμε ακριβώς...»

P10: «Δεν υπήρχε ξεκαθαρισμένο το...ε... το πλαίσιο, το οποίο μπορούμε να κινηθούμε σαν... στα πλαίσια.. μάλλον να το θέσω πιο ωραία... μέχρι που μπορούμε να κινηθούμε και τι μπορούμε να κάνουμε, τι μπορούμε να ρωτήσουμε».

Ο ρόλος των συντονιστών

Βασικό ρόλο στη λειτουργία του προγράμματος, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, διαδραμάτισε η συντονιστική ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ως αποτελεσματικές και

καθοριστικής σημασίας για την αντίληψη και την κατανόηση των αναγκών στο πρόγραμμα e-mentoring τις παρεμβάσεις των συντονιστών, ενώ ταυτόχρονα επισήμαναν ότι η παρουσία τους ήταν **διακριτική** και επέτρεπε σε αυτούς **ελευθερία** και **αυτενέργεια**.

M2: «Με ξεάγχωνε. Ήταν πολύ διακριτικό όλο αυτό».

M6: «Τις παρεμβάσεις της ομάδας τις βρήκα πολύ καθοριστικές και εμένα με παρακίνησαν και μου έδωσαν ιδέες, όλες οι παρεμβάσεις, που έγιναν... ήταν τόσο, όσο πρέπει»

M7: «Η υποστήριξη ήταν άψογη, ήταν διακριτική και όποτε χρειαζόταν... και δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα εκεί... Ήταν θετικό».

M8: «Νομίζω ότι ήταν μια χαρά. Εγώ τουλάχιστον, δεν χρειαζόμουν κάτι παραπάνω, όσον αφορά το "κέντρισμα" κλπ, δεν χρειαζόμουν κάτι παραπάνω... Εγώ το βρήκα και διακριτικό και διακριτό».

P1: «ήταν πάρα πολύ καθοριστικές και αρκετές. Δηλαδή, πολύ... εκεί υπήρχε το «σκούντημα». Ε..... ναι ήταν πάρα πολύ βοηθητικό αυτό».

P13: «Νομίζω παρωθητική. Δεν ξέρω, τελικά, αν είχε αποτέλεσμα. Αλλά νομίζω ήταν παρωθητική»

P18: «Θεωρώ ότι ήταν αξιόλογες κι αυτές...Βοηθούσαν, δηλαδή, κάποιες φορές... Δηλαδή, μέσω κάποιων mail με ενημέρωσαν για κάτι, για το οποίο εγώ δεν είχα μπει στην πλατφόρμα, δυστυχώς, από δική μου αμέλεια... και «ωχ», λέω, «τώρα πρέπει να μπω να δω τι γίνεται... ήταν μια χαρά οι παρεμβάσεις της συντονιστικής ομάδας. Θα μπορούσαν να ήταν και πιο πολλές, εμένα δεν με ενόχλησαν καθόλου. Ίσα ίσα».

Ωστόσο, ο καθοδηγούμενος P10 ανέφερε ότι θα ήθελε **ακόμα πιο ενεργητική** την παρουσία των συντονιστών: «Οφείλω να πω ότι δεν τις έβλεπα τις παρεμβάσεις των συντονιστών παρά μόνο στα e-mail που μου έρχονταν. Θα ήθελα να τους έβλεπα και πιο πολύ στο προσκήνιο κι όχι στο παρασκήνιο, γιατί μόνο κάποια e-mail».

Τεχνολογικό εργαλείο

Η τεχνολογική πλατφόρμα Elgg που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του προγράμματος για τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες ήταν **φιλόξενη** και κατάλληλη να εξυπηρετήσει τους στόχους του προγράμματος, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Καταγράφηκαν, ωστόσο, και αντίθετες απόψεις που την καθιστούν **δύσχρηστη στο κινητό τηλέφωνο** και δυσλειτουργική λόγω των εργαλείων.

M2: «Βέβαια, να πω το εξής επειδή εγώ με αυτά δεν έχω μεγάλη εξοικείωση, μου φάνηκε ότι αυτή η πλατφόρμα ήταν λίγο δυσλειτουργική, με δυσκόλεψαν λίγο τα εργαλεία».

M6: «Επειδή έχω μία καλή επαφή με τέτοιου είδους πλατφόρμες, πιστεύω ότι για εμένα δεν ήταν ιδιαίτερα δύσκολο το να περιηγηθώ μέσα στην πλατφόρμα. Όμως, δε θα το έλεγα ότι δεν είναι φιλική προς τον χρήστη γιατί από τη στιγμή που δημιουργούνται ομάδες και

υποομάδες και οι συζητήσεις δεν είναι ορατές από τους άλλους, αν θέλουμε τις κάνουμε ή δεν τις κάνουμε ορατές. Πιστεύω, δηλαδή, ότι η πλατφόρμα σαν εργαλείο ήταν καλή».

M8: «Με δυσκόλεψε, Θα μπορούσε να ήταν πιο εύκολη»

P1: «Δεν είχα καμία δυσκολία. Δεν είχα θέμα με την πλατφόρμα. Ήταν ξεκάθαρο ότι υπάρχει το μενού με την δραστηριότητα με το τι συμβαίνει είτε γενικά ή με τους φίλους σου. Ήταν χωρισμένη σε ομάδες ή συζητήσεις. Ξεκάθαρα ήταν όλα».

P10: «Ήταν εύχρηστη από άποψη κατηγοριοποίησης και με τις ετικέτες επάνω που μπορούσες να μπεις ανά πάσα στιγμή όπου ήθελες ...αν μπορούσε η πλατφόρμα να γίνει και κάτι... να μπορεί να την «σηκώσει» κι ένα κινητό, στις μέρες μας, για να έχουμε πιο εύκολη πρόσβαση».

P13: «Εύχρηστη. Μπορούσα να την χειριστώ, δεν είχα πρόβλημα. Μια χαρά».

P18: «Η πλατφόρμα του θεωρώ ότι είναι πολύ προσιτή για όλους μας. Μου φάνηκε πολύ καλοφτιαγμένη. Απλή και εύκολη στην χρήση της και φαντάζομαι ότι θα είναι εύκολη και για άλλους εκπαιδευτικούς που μπορεί να μην έχουν τόση άνεση στον χειρισμό Η/Υ, γιατί εγώ έχω σπουδάσει και κάτι αντίστοιχο πάνω στις νέες τεχνολογίες. Είναι πολύ εύκολο».

6.2.3. Υλοποίηση του προγράμματος

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το e-mentoring

Στον άξονα αυτόν μελετώνται κρίσιμα στοιχεία για τη σημασία του e-mentoring, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και της επικοινωνίας, της άμεσης και απρόσκοπτης αλληλεπίδρασης, στοιχεία που ευνοούν και υποστηρίζουν ικανά την καθοδήγηση. Οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους για τη **σημασία του mentoring** και του **e-mentoring**, ανέδειξαν δυνατά σημεία του προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης που συμμετείχαν και πλεονεκτήματα, όπως η **ανωνυμία**, η **ελευθερία** και η άνεση στη διαχείριση του χρόνου, η συμβολή του γραπτού λόγου και η ανάπτυξη της **ιδιωτικότητας**, η συγκρότηση ομάδων και η **διαθεσιμότητα** περισσότερων του ενός e-μέντορα. Τα κρίσιμα αυτά στοιχεία, όπως καταγράφηκαν από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης, που τελικά δύναται να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε προβλήματα και ανάγκες της καθημερινότητας της τάξης.

Σημασία της καθοδήγησης

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, αρχικά, για τη σημασία της καθοδήγησης και της υποστήριξης στις επαγγελματικές και προσωπικές τους ανάγκες. Όλοι απάντησαν ότι **έχουν ανάγκη την καθοδήγηση** και τη θεωρούν κρίσιμο παράγοντα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

M2: «Ναι πιστεύω ότι επειδή αυτό το επάγγελμα είναι ένα επάγγελμα που δημιουργεί συνεχώς καινούριες απορίες, είναι μεγάλη ανάγκη για όλους μας. Δηλαδή, το mentoring μπορεί να καλύψει προσωπικά και επαγγελματικά ζητήματα, δεν το βλέπω από πάνω προς τα κάτω, το βλέπω από παντού. Και οι μικροί προς τους μεγάλους και οι μεγάλοι προς τους μικρούς. Είναι ένας τρόπος να λύσουμε δύσκολες καταστάσεις, δύσκολα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν και τα προβλήματα στην εκπαίδευση είναι προκύπτει τώρα και θέλει άμεση λύση.. Άρα είναι κάτι που εγώ μέχρι το απόγευμα πρέπει να χω σκεφτεί ή να έχω ρωτήσει κάποιον που εγώ εμπιστεύομαι ή κάποιους να μου δώσουν ιδέες»

M6: «ειδικά οι νέοι συνάδελφοι θέλουν την υποστήριξη αυτή και τη βοήθεια από ανθρώπους που εμπιστεύονται. Αυτό το βλέπω καθημερινά και κάθε χρόνο το βλέπω αυτό, το παρατηρώ. Εε.. υπάρχουν συνάδελφοι που μπορούν να είναι καθοδηγητές των νεότερων συναδέλφων, αλλά αυτοί για κάποιους λόγους δεν αφήνουν ανοιχτά παράθυρα επικοινωνίας, διαύλους επικοινωνίας, οπότε και οι νεότεροι συνάδελφοι ψάχνουν, με τρόπο, να βρουν κάποιον που θα τους βοηθήσει. Όλοι οι νέοι συνάδελφοι».

M7: «Εγώ, προσωπικά, το θεωρώ σημαντικό. Πολύ σημαντικό. Γιατί μπορεί να γίνει εύκολα η διάχυση της γνώσης και να έχουμε μεταβίβαση. Μεταβίβαση εμπειριών, συντόμευση χρόνων...».

M8: «Θεωρώ ότι τι είναι αναγκαία η καθοδήγηση. Βέβαια, διαμορφώνεται σε κάθε χώρο αυτό που λέμε «επαγγελματική κουλτούρα. Αν το κάνεις συνειδητά το βρίσκω πάρα πολύ ενδιαφέρον, πολύ λογικό και πολύ σωστό και αναγκαίο να γίνεται αυτό το πράγμα, με κάποιες προϋποθέσεις, βέβαια...».

P1: «Ναι, ναι το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό. Μακάρι να είχαμε καθοδήγηση από μία ομάδα ή έστω από ένα, δύο άτομα στα οποία μπορείς να απευθυνθείς και να σε βοηθήσουν. Διότι δύο στην αρχή, το πρώτο έτος, ας πούμε, που μας στέλνουν και περισσότερο στην περιφέρεια και μπορεί να τύχεις και σε κάποιο μονοθέσιο... εκεί πέφτεις στα βαθιά κατευθείαν και θυμάμαι ότι είχα κάνει πάρα πολλά λάθη...».

P18: «να συζητήσω και με ανθρώπους που γνωρίζω ότι μπορούν να μου απαντήσουν εμπειριστατωμένα και ...Μελετημένη! Αυτό στην ουσία. Να δώσουν μια απάντηση μελετημένη, η σκοπιά αυτού που βρίσκεται έξω από τον χώρο είναι πιο αντικειμενική».

Πολύ σημαντικές υπήρξαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την **ηλεκτρονική καθοδήγηση**, που τεκμηρίωναν τα θετικά χαρακτηριστικά της σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή καθοδήγησης, όπως η **άρση χρονικών και γεωγραφικών περιορισμών**, η αίσθηση της **ανωνυμίας**, η **αμεσότητα** ανταπόκρισης και η **απουσία ελέγχου** από τον e-μέντορα:

M2: «Εγώ πιστεύω ότι μέσα σε κάποιο σχολείο face to face, δεν υπήρχε περίπτωση να ανοίξει κανένας το στόμα του! Μα ούτε ένας! Το ηλεκτρονικό, βέβαια, mentoring το παρέχει αυτό»

M6: «Ο μέντορας, ο εξ αποστάσεως, ο οποίος δεν είναι καν γνωστός με τον καθοδηγούμενο έχει ένα προβάδισμα σε αυτό το σημείο. Ότι, δηλαδή, οι ενέργειες του, του

καθοδηγούμενου, δεν έχουν επίπτωση στη σχέση του με τον καθοδηγητή. Αυτό είναι θετικό σημείο. Ο καθοδηγούμενος παίρνει την συμβουλή, την εξετάζει, την τροποποιεί χωρίς κανείς να είναι ενήμερος για όλο αυτό και χωρίς να νιώθει ότι εξετάζεται κι ότι ελέγχεται.

M7: «Θεωρώ ότι η απόσταση υποστήριξη είναι ανώτερη, γιατί καταρχάς μπορεί να έχουμε ασύγχρονη επικοινωνία. Αυτό απευθείας σημαίνει ελευθερία στην διαχείριση το χρόνου του συμμετέχοντα! Νομίζω ότι είναι σαφές αυτό. Έχει όλα τα καλά που έχει η ασύγχρονη επικοινωνία. Υπάρχει μεγαλύτερη ιδιωτικότητα στην εξ' αποστάσεως, με την προϋπόθεση ότι έχουν φτιαχτεί σχέσεις εμπιστοσύνης από την αρχή και ομάδας! Σε συνδυασμό με το πλεονέκτημα της διαχείρισης του χώρου και του χρόνου της ασύγχρονης επικοινωνίας, χωρίς να αποκλείουμε την σύγχρονη επικοινωνία μέσα από τα εργαλεία και τις πλατφόρμες. Νομίζω το e-mentoring υπερτερεί του σκέτου mentoring!».

P10: «Το e - mentoring είναι το ότι μας δίνει τη δυνατότητα του χώρου, καθώς μπορούν να το παρακολουθήσουν.... εγώ είμαι στην άκρη της Ελλάδος κυριολεκτικά, τέρμα Θεού αρχές Αλλάχ πιάνουμε εμείς εδώ, εε.....οπότε ο χώρος μου επιτρέπει να....κάτι το οποίο δε θα μπορούσα αφού δεν υπάρχουν τόσο συχνά δρομολόγια για να μετακινούμουν, αν ήταν, διαζώσης, σε κάποιο μεγαλύτερο νησί από μένα. Ο χώρος... ο χρόνος, καθώς μπαίνουμε ότι ώρα θέλουμε στην πλατφόρμα.. Ο μέντορας μπορεί να είναι online, μπορεί να μην είναι ή μπορεί να είναι μετά από 10 λεπτά. Ενώ στο διαζώσης είναι συγκεκριμένες οι ώρες. Κι αν γινόταν διαζώσης, με πιο πολλά άτομα, ίσως ο μέντορας να αναλωνόταν πιο πολύ σε γενικές πληροφορίες και αόριστες, χωρίς να μας δίνει συμβουλές για συγκεκριμένα θέματα. Και στα διαζώσης πιο σπάνια πλέον οι άνθρωποι ανοίγονται και ντρέπονται, συνήθως, στα διαζώσης να κάνουν ερωτήσεις, οπότε στο e - mentoring υπάρχει αυτή ακόμα η ανωνυμία, που μας δίνει την δυνατότητα να ρωτάμε ακόμα και την πιο βλακεία ερώτηση που μπορούμε να σκεφτούμε».

P13: «Πρώτα απ' όλα, έτσι όπως ήταν οργανωμένο το συγκεκριμένο, είχες τη δυνατότητα να έχεις και τον μέντορα σου, αλλά και άλλους συναδέλφους, οπότε θα μπορούσες να ανταλλάξεις, να ακούσεις και τις απόψεις των άλλων συναδέλφων και να πάρεις και εκείνων τη γνώμη και την άποψη».

P18: «Αλλά οι δάσκαλοι δεν έχουν και τον χρόνο κιόλας όμως. Και αυτό... Ενώ το e-mentoring παρέχει πιο πολύ χρόνο, ίσως, και χώρο να κουβεντιάσεις, να συζητήσεις και να...δεν ξέρω, να συμβουλευτείς κάποιον».

Παράγοντες που ευνόησαν τη συμμετοχή και την επικοινωνία των συμμετεχόντων

Από τις συνεντεύξεις αναδεικνύεται ότι ο τρόπος που ήταν δομημένες και ταξινομημένες οι ομάδες στο πρόγραμμα και η άμεση απόκριση του μέντορα βοήθησαν τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Κυρίως, επισημάνθηκε η ελευθερία των εμπλεκομένων να συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες από αυτές που είχαν τοποθετηθεί αρχικά και η δυνατότητα ανάπτυξης της επικοινωνίας με τα άλλα μέλη.

M6: «Δυνατά σημεία είναι η δυνατότητα να δημιουργούνται υποομάδες και να υπάρχει αυτή η ασφάλεια της επικοινωνίας ότι δεν θα είναι ορατή από τον άλλο. Μάλιστα, μου έκανε εντύπωση, πάλι σαν θετικό σημείο, και η δυνατότητα που είχε ο καθένας να συμμετέχει και σε άλλες ομάδες. Κι αυτό μου άρεσε. Ήταν πολύ καλό κι αυτό.»

M6: «Δυνατό σημείο ήταν οι παρεμβάσεις που έκαναν οι συντονιστές. Οι παρεμβάσεις ήταν καθοριστικές»

M7: «Το ότι μπορεί κάποιος από απόσταση, με σωστή διαχείριση του χώρου του και του χρόνου του, δηλαδή, χωρίς να μετακινηθεί, μέσα από το διαδίκτυο και τη σύγχρονη τεχνολογία, να έχει πρόσβαση σε εμπειρία ανθρώπων σε επίπεδο παιδαγωγικό, διοικητικό... Αυτό είναι το πολύ δυνατό σημείο του προγράμματος. Όλο αυτό που περιέχει το e-mentoring. Τα χαρακτηριστικά αυτά που χρειάζεσαι για να βελτιωθείς επαγγελματικά!».

M8: «Στα δυνατά σημεία ήταν το ότι ήταν πολλές οι ομάδες και οι καθοδηγούμενοι δεν ήταν πάρα πολλοί σε κάθε ομάδα... η ομάδα δεν ήταν πολυπληθής. Αυτό ήταν θετικό για μένα».

P10: «Τα δυνατά ήταν η καθοδήγηση, οι συμβουλές του μέντορα μου και η άμεση συμμετοχή του και η απάντησή του. Αυτά ήταν τα θετικά. Και η εμπειρία του μέντορα, εννοείται».

P13: «Πρώτα απ' όλα, έτσι όπως ήταν οργανωμένο το συγκεκριμένο, είχες τη δυνατότητα να έχεις και τον μέντορα σου, αλλά και άλλους συναδέλφους, οπότε θα μπορούσες να ανταλλάξεις, να ακούσεις και τις απόψεις των άλλων συναδέλφων και να πάρεις και εκείνων τη γνώμη και την άποψη».

P18: «Επίσης, ο διαχωρισμός των ομάδων..... Επίσης, υπήρξε μεγάλη κινητικότητα, δηλαδή, υπήρξαν πολλοί μέντορες. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό»

Πλεονεκτήματα προγράμματος e-mentoring

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα πλεονεκτήματα του e-mentoring σε σύγκριση με την παραδοσιακή μορφή mentoring και επισήμαναν ως σημαντικά την **ανωνυμία** που προσφέρει η διαδικτυακή επικοινωνία και εξασφαλίζει την **ιδιωτικότητα**, τη διάρκεια και τον αναστοχασμό που καλλιεργεί η χρήση του **γραπτού λόγου**, την άνεση χρόνου και την ευελιξία να επιμεληθούν τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις τους. Στα ακόλουθα αποσπάσματα καταγράφονται οι απόψεις τους:

Ανωνυμία

M2: «Το πιο δυνατό σημείο που υπάρχει, γιατί νομίζω ότι οι άνθρωποι δεν ανοίγονται επειδή φοβούνται να εκτεθούν. Αυτή ανωνυμία είναι το πιο δυνατό σημείο που έχει όλο αυτό».

M7: «Υπάρχει και η ευκολία της ανωνυμίας του ιντερνέτ. Δηλαδή, είμαι από μακριά και θα ντραπώ λιγότερο να ρωτήσω κάτι από το να είχα τον άλλο face to face. Νομίζω ότι αυτό βοηθάει να βγαίνουν έξω από τον μικρόκοσμο, τον κύκλο της τοπικής κοινωνίας...»

M8: «Είναι ακριβώς η ανωνυμία...Είναι σίγουρο αυτό, ότι μπορεί πιο εύκολα, ίσως, να συμμετέχει ...Η ανωνυμία με τον μέντορα, το ότι δεν τον έχει δει ποτέ είναι θετικό, πολύ θετικό. Και ιδιαίτερα το ότι είχαν μία απόσταση κλπ, πάρα πολύ θετικό. Πιστεύω ότι βοήθησε πάρα πολύ»

P10: «Και στα δια ζώσης πιο σπάνια πλέον οι άνθρωποι ανοίγονται και ντρέπονται, συνήθως, στα δια ζώσης να κάνουν ερωτήσεις, οπότε στο e - mentoring υπάρχει αυτή ακόμα η ανωνυμία, που μας δίνει την δυνατότητα να ρωτάμε ακόμα και την πιο βλακεία ερώτηση που μπορούμε να σκεφτούμε».

P13: «Βέβαια από το e-mentoring δεν έχεις τόσο μεγάλη συστολή για το πως θα πεις κάτι και πως θα αντιδράσει ο άλλος. Δηλαδή, είναι αυτό που «κρύβεσαι» πίσω από τον υπολογιστή και μπορείς να πεις αυτό που θέλεις, όπως το θέλεις».

P18: «αυτή η απόσταση που μπορεί να προσφέρει το διαδίκτυο, ας πούμε, το να βοηθάει, αυτό που σας είπα και πριν, έτσι ώστε να μπορείς να ανοιχτείς και να μιλήσεις σε κάποιον πιο άνετα για το δικό σου πρόβλημα, γιατί δεν ξέρω για ποιο λόγο, αλλά, γενικά, ακόμα κι εδώ στο σχολείο, πολλοί δάσκαλοι φοβούνται να μιλήσουν».

Γραπτός λόγος

M6: «Πιστεύω, όμως, ότι ο ρόλος του καθοδηγητή, τώρα που το σκέφτομαι, τουλάχιστον σε μένα λειτουργεί καλύτερα με τον γραπτό λόγο παρά δια ζώσης. Δεν υπάρχει αρχικά η επαφή η προσωπική άρα ο άλλος δεν βλέπει την γλώσσα του σώματος, δεν βλέπει τις εκφράσεις, τις συσπάσεις του προσώπου, που μπορεί καμιά φορά, άθελα μας να δείξουμε και να είναι αλλιώς τα πράγματα. Ενώ όταν πάμε να γράψουμε κάτι, το σκεφτόμαστε, το διορθώνουμε... Αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς, είναι καλύτερη η καθοδήγηση εξ αποστάσεως... και ο συνάδελφος, είδα ότι αισθάνεται καλύτερα όταν έχει απέναντι του ένα κείμενο. Δεν υπάρχει αυτή η επαφή η προσωπική που μπορεί στον άλλο να πεις «ωχ μην τον στεναχωρήσω», «μη του πω», «μην κάνω» ή να κάνω αν δεν μου αρέσει κάτι πάνω του....»

M8: «Βοηθάει ο γραπτός λόγος γιατί σε αναγκάζει να είσαι πιο προσεκτικός, πιο συγκεκριμένος, «scripta manent», οπότε πρέπει να είσαι πολύ προσεκτικός στο τι θα πεις, να είσαι πάρα πολύ ακριβής στο λόγο μου. Στο γραπτό μου. Ενώ στον προφορικό λόγο σου ξεφεύγουν και πράγματα, «εν τη ρύμη του λόγου» που λέμε... Όταν έχεις το χρόνο να γράψεις είσαι πολύ πιο προσεκτικός και νομίζω και τελικά πολύ πιο πετυχημένος, άμα το γράφεις έχεις το χρόνο να το επεξεργαστείς. Ενώ στην κουβέντα επάνω μπορεί να βγουν πράγματα που μπορεί να μην τα εννοούσες έτσι, να υπάρχουν παρανοήσεις, ενώ το γραπτό το βλέπεις, το διορθώνεις στο τέλος και το στέλνεις».

P13: «Μην ξεχνάμε, επίσης, ότι και τα γραπτά μένουν. Οπότε μπορείς να το δεις αρκετές φορές, ξανά και ξανά.»

Η ευελιξία του χρόνου επικοινωνίας

M2: «Μπορείς να μιλήσεις όταν εσύ είσαι χαλαρός, όταν έχεις διάθεση... ο άλλος θα σου απαντήσει, πάλι, όταν είναι χαλαρός, όταν έχει διάθεση... Μπορεί εκείνη την ώρα που θα σε ρωτήσουν στο σχολείο να είσαι πολύ πιεσμένος ή να μην το έχεις σκεφτεί καλά, ενώ εδώ έχεις όλη την άνεση να το οργανώσεις στο μυαλό σου και να τον συμβουλευείς ή να τον ρωτήσεις την απορία σου με όσο τον δυνατό καλύτερο τρόπο».

M7: «Θεωρώ ότι η από απόσταση υποστήριξη είναι ανώτερη, γιατί καταρχάς μπορεί να έχουμε ασύγχρονη επικοινωνία. Αυτό απευθείας σημαίνει ελευθερία στην διαχείριση το χρόνου του συμμετέχοντα! Νομίζω ότι είναι σαφές αυτό. Έχει όλα τα καλά που έχει η ασύγχρονη επικοινωνία».

P1: «Του «e-» το σημαντικό είναι το ότι σου δίνει την ευελιξία όποτε μπορείς, οποιαδήποτε ώρα να στείλεις ένα μήνυμα και όποτε το δει ο άλλος να ανταποκριθεί.. ναι, δεν χρειάζεται κάποιο ραντεβού, κάτι... είναι πιο ευέλικτο αυτό.»

P10: «Και η διευκόλυνση του διαδικτύου ότι μπορούσες να ρωτήσεις ότι ώρα με βόλευε. Για παράδειγμα στη 1 το βράδυ έγραφα εγώ την ερώτηση, 7 το πρωί είχα την απάντηση! Και, επίσης, το ότι δεν σε αναγκάζει κάποιος να μπει μέσα στην πλατφόρμα, ενώ στο δια ζώσης σε αναγκάζουν π.χ. στις 8 να είσαι στο τάδε σημείο. Εδώ πέρα είναι πιο ελεύθερο...».

P18: «Οι δάσκαλοι σαν να έχουν μια φοβία να το κάνουν αυτό τόσο πολύ, το να αναπτύξουν... να συζητήσουν... δεν έχουν και τον χρόνο κιόλας όμως. Και αυτό... Ενώ το e-mentoring παρέχει πιο πολύ χρόνο, ίσως, και χώρο να κουβεντιάσεις, να συζητήσεις και να...δεν ξέρω, να συμβουλευτείς κάποιον»

Ιδιωτικότητα

M7: «Υπάρχει μεγαλύτερη ιδιωτικότητα στην εξ' αποστάσεως, με την προϋπόθεση ότι έχουν φτιαχτεί σχέσεις εμπιστοσύνης από την αρχή και ομάδας!».

P18: «Η ιδιωτικότητα πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό. Σου δίνει μία ευκολία στο να μιλήσεις πιο άνετα.. και να μην σκεφτείς... γιατί τώρα ζούμε και σε μία κοινωνία που όλοι έχουμε την τάση να κουτσομπολεύουμε ο ένας τον άλλο, δυστυχώς ή να σχολιάσουμε, οπότε σαφώς αυτό σου προσφέρει μία μεγαλύτερη άνεση».

Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί

Εξαιτίας της περιορισμένης συμμετοχής αρκετών μελών στο πρόγραμμα, θεωρήθηκε αναγκαίο να διερευνηθούν οι παράγοντες που συντέλεσαν σε αυτό και δυσχέραιναν την διαρκή και συστηματική τους παρουσία στα δρώμενα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν, λοιπόν, να αναφέρουν τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος e-mentoring, να επισημάνουν τις αδυναμίες της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και να αιτιολογήσουν τη μικρή συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα. Οι ερωτώμενοι

σημείωσαν ότι αποτέλεσε ανασταλτικό και αποθαρρυντικό παράγοντα στην παρουσία τους στα δρώμενα του προγράμματος η περιορισμένη και **μη συστηματική** συμμετοχή των εμπλεκομένων. Επιπλέον, η **έλλειψη οικειότητας** ανάμεσα στα μέλη της ομάδας στο αρχικό στάδιο της δράσης, δυσχέραινε τη διαδικασία της καθοδήγησης.

M2: «Είχα ενθουσιαστεί πολύ στην αρχή.. Αν υπήρχε έστω κι ένας που να με τσιγκλάει και να μου λέει, εγώ θα μίλαγα συνεχεία, θα μου άρεσε..»

M6: «Η δυσκολία που συνάντησα ήταν ότι δεν υπήρχε συμμετοχή στην αρχή κι αισθανόμουν άβολα γιατί δεν συμμετείχαν. Όταν δεν υπήρχε συμμετοχή ένιωθα άβολα...».

M7: «Η μεγαλύτερη ήταν το σπάσιμο του πάγου. Το σπάσιμο του πάγου και η θεμελίωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αμοιβαίου οφέλους, κάτι το οποίο δεν επετεύχθη στο βαθμό που θα ήθελα. Αυτή ήταν η βασική δυσκολία»

P1: «Μπορεί να παίζει ρόλο η εξοικείωση. Ότι είσαι με κάποιον που δεν γνωρίζεις, δεν έχετε γνωριστεί, οπότε να το δυσκολεύει λίγο αυτό...»

P18: « Τώρα αυτό ήταν κάτι πολύ ξένο, και περίεργο λιγάκι αρχικά, γιατί λες τώρα «ωχ, μιλάω με έναν άνθρωπο που δεν το ξέρω καν και του μιλάω κατευθείαν για τη δουλειά μου...»... Αυτό. Ήταν πολύ ξένο και λίγο στην αρχή περίεργο. Δεν ένιωσα εγώ τόσο άνετα...».

Το μέλος M8 σημείωσε ότι η **έλλειψη αντίληψης για το περιβάλλον** του καθοδηγούμενου δημιουργούσε μια πρόσθετη δυσκολία:« Μερικές φορές χρειάζεται να το αντιμετωπίσεις κατά περίπτωση. Αυτό είναι μία δυσκολία, ότι μπορεί να πεις κάτι... στο e - mentoring. Άμα είναι διαζώσης, είστε στο ίδιο σχολείο, και έρθει ο συνάδελφος της Α' Δημοτικού και μου πει «αντιμετωπίζω αυτό το πρόβλημα», εγώ ξέρω... επειδή είναι γνωστό το περιβάλλον, ξέρω με ποιους γονείς, τι είναι ακριβώς, ποια είναι η δυσκολία του γονέα, μπορώ να τον «καθοδηγήσω» σε αυτή την κατεύθυνση. Αν, όμως, με το ίδιο πρόβλημα ήταν διαφορετικός ο γονιός, θα του έλεγα διαφορετικά πράγματα. Όταν, λοιπόν είναι άγνωστο το σχολικό περιβάλλον του καθοδηγούμενου κλπ, έχει μία δυσκολία».

Δυσκολία παρουσιάζει και η **οικοδόμηση της μεντορικής** σχέσης και η απαραίτητη ανάπτυξη εμπιστοσύνης και οικειότητας ανάμεσα σε μέντορα και καθοδηγούμενο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν τα μέλη μιας ομάδας:

M6: «Βλέπω γενικά, δηλαδή ότι είναι δύσκολο για έναν συνάδελφο να ανοιχτεί και να πει το πρόβλημα του σε κάποιον που δεν το ξέρει και πρέπει να αποκτήσει εμπιστοσύνη για να το κάνει αυτό, πρέπει να του έχει δώσει και ο άλλος....., να υπάρχουν τα χρονικά περιθώρια ώστε να δοκιμαστεί αυτή η σχέση εμπιστοσύνης. Δεν μπορεί να αναπτυχθεί επειδή μας το λέει μία πλατφόρμα, ένα πλαίσιο, ένα πλάνο».

P10: «Οι δυσκολίες είναι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων και η έλλειψη ανάπτυξης σχέσεων προσωπικών ανάμεσα στο μέντορα και σε εμάς. Προσωπικά, εννοώ, να τον γνωρίζουμε λίγο καλύτερα, να μας κάνει να τον εμπιστευτούμε και να μας εμπιστευτεί και αυτός, να δείξει ότι εμπιστεύεται στον τρόπο μας με το να μας ρωτήσει ένα.. αυτό το απλό παράδειγμα «τι θα κάνατε εσείς στη θέση μου» Αντιμετωπίζω αυτό το πρόβλημα στο σχολείο...»

και μετά από μερικές μέρες να μας πει «ακολούθησα και τις τρεις οδηγίες. Το αποτέλεσμα ήταν αυτό.»..... Να μας λέει, δηλαδή, και το αποτέλεσμα των επιλογών μας».

Απουσία συνεχούς και συστηματικής συμμετοχής στα δρώμενα

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απέδωσαν τη μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα στην **έλλειψη προσωπικού χρόνου** και στον **φόβο της έκθεσης**. Παρότι φαίνεται να αντιλήφθηκαν ότι ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης υποστηρίζει στοιχεία ανωνυμίας και ιδιωτικότητας στη μεντορική σχέση, αυτό δεν στάθηκε ικανό να τους παρακινήσει να ανοιχτούν και να εκθέσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στην καθημερινότητα της τάξης. Απέδωσαν, επίσης, την απουσία τους από το πρόγραμμα γενικότερα στην **έλλειψη κουλτούρας καθοδήγησης** από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, δηλωτική και από την ανάγκη ενός ειδικού πλαισίου ενημέρωσης για την καθοδήγηση, όπως αποτυπώθηκε από δύο καθοδηγούμενους. Τέλος, η **περιορισμένη χρονική διάρκεια της δράσης** συντέλεσε αρνητικά στη συστηματική παρουσία των συμμετεχόντων στα δρώμενα της πλατφόρμας.

Ο φόβος της έκθεσης

M2: «Δεν ξέρω αν τους φόβισε κάτι από εμένα ή αν από μόνοι τους.... Βλέποντας στο σχολείο πως λειτουργούμε καθημερινά, βλέπω νέα παιδιά που έρχονται στο σχολείο, αντιμετωπίζουν προβλήματα και δεν τα λένε ούτε στο διπλανό συνάδελφο που έχουν ίδια ηλικία, γιατί φοβούνται να μην θεωρηθούν ανεπαρκείς».

M6: «Δηλαδή πιστεύω ότι ο βασικός λόγος που δεν επικοινωνούν μεταξύ τους, ας πούμε στην εξ' αποστάσεως, είναι ψυχολογικός λόγος και το θέμα είναι αυτός που θα κάνει το πρώτο βήμα....δεν ξέρω αν είναι εύκολο να το κάνει το πρώτο βήμα ο επιμορφούμενος... Πρέπει να μπουν κάποια θέματα, πιστεύω, προς συζήτηση. Δηλαδή, να ανοίξει ένα θέμα, να μου πει «αυτό δοκίμασα....»Για να ανοιχτεί ο άλλος... είναι δύσκολο να ανοιχτεί ο νεότερος συνάδελφος, νομίζω.»

M8: «Είναι πολύ δύσκολο, κατά την άποψη μου, να ανοιχτεί ο άλλος και να σου πει ένα πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει. Είναι πάρα πολύ δύσκολο, γιατί.. Γενικά στη φύση του mentoring, όχι μόνο του e - mentoring. Είναι δύσκολο, όπως και να το δεις.

P1: «η αλήθεια είναι ότι εγώ δεν αφιέρωσα τόσο πολύ χρόνο. Δηλαδή, πήρα τη συμβουλή μου, ε μετά.... νομίζω δεν είχα απαντήσει για το πως πήγε γιατί ήταν και μία εβδομάδα πιεσμένη, το άφησα και για τελευταία στιγμή... δε τα είχα κάνει και όλα....δηλαδή απλά μου φαίνεται ότι θα ήταν σαν να δικαιολογούμεν.... Ναι, θα ήταν ευγενικό ίσως το να ευχαριστήσω αλλά μου φάνηκε ότι επειδή δεν τα έκανα όλα, ότι θα εκτιθέμην...»

P18: «Ίσως στην αρχή επειδή είναι κάτι το οποίο δεν πολύ έχεις ξανακάνει, δεν έχουμε ξανακάνει, ε.... δεν ξέρω, μάλλον χρειάζεται λίγος χρόνος για να μπεις σε αυτό και να το εφαρμόσεις, δηλαδή πιστεύω ότι αυτό κόμπλαρε αρκετούς μάλλον, δεν ξέρω για ποιο λόγο

μπλοκάρουμε λίγο σε αυτό... το βλέπω και σε μένα! Δηλαδή, σκεφτόμουν «τώρα τι να ρωτήσω, τι ακριβώς να θέσω σαν ερώτημα σε αυτήν την ομάδα»»

Έλλειψη κουλτούρας

M6: «Πρέπει να αλλάξει η στάση και η φιλοσοφία των νυν εκπαιδευτικών, να αλλάξει η κουλτούρα τους, οι αντιστάσεις τους».

M2: «Είναι θέμα της κουλτούρας μας. Φοβόμαστε να ζητήσουμε συμβουλή»

M7: «Στην Ελλάδα δεν υπάρχει κουλτούρα της συνεργασίας σε αυτό το επίπεδο. Εγώ, προσωπικά, το θεωρώ σημαντικό. Πολύ σημαντικό. Υπάρχει αποκλεισμός και σε επίπεδο διοίκησης στους νεότερους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, δεν υπάρχει η παρότρυνση και η διάχυση της γνώσης και μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό... Δεν υπάρχει η κουλτούρα του να συνεργαστούμε, δεν υπάρχει κουλτούρα του να συνεργαστούν σχολεία μεταξύ τους, εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, να διαμοιραστεί υλικό, να διαμοιραστούν εμπειρίες... ».

P1: «η κουλτούρα του e-mentoring θεωρώ ότι όχι, δεν υπάρχει. Ε... ο καθένας κάνει όπως νομίζει τη δουλειά του. Εμένα με στεναχωρεί αυτό ότι ο καθένας κάνει τελείως διαφορετικά..., δηλαδή, να μην υπάρχει μία κοινή πορεία, μια κοινή καθοδήγηση...».

P10: «Θεωρώ πως για τον μέντορα δεν είμαστε έτοιμοι, ακόμα... σαν εκπαιδευτικοί.. Ε.. οι νεότεροι, ίσως, να το επιθυμούν περισσότερο καθώς τα βήματα μας ακόμα τώρα γίνονται, οπότε θα θέλαμε ένα στήριγμα δίπλα... που έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, ένας μέντορας, ως καθοδηγητής, θα ήταν επιθυμητό».

Έλλειψη πλαισίου καθοδήγησης

P10: «Ίσως να οφείλεται στο ότι δεν υπήρχε ξεκαθαρισμένο το...ε... το πλαίσιο, το οποίο μπορούμε να κινηθούμε σαν... στα πλαίσια.. μάλλον να το θέσω πιο ωραία... μέχρι που μπορούμε να κινηθούμε και τι μπορούμε να κάνουμε, τι μπορούμε να ρωτήσουμε.».

P18: «Νομίζω ότι δεν το αντιλήφθηκα από την αρχή, ότι θέτουμε εμείς τα ερωτήματα... Δηλαδή, περίμενα μία κίνηση από τους μέντορες πρώτα».

Περιορισμένος χρόνος

M7: «Ίσως και το χρονικό διάστημα του προγράμματος ήταν μικρό».

P1: «Οπότε εγώ θεωρώ ότι ίσως δεν είχα, επειδή λόγω φόρτου υποχρεώσεων. τόσο χρόνο στη διάθεση μου.».

P13: «Αυτό· ή δεν το έχω συνηθίσει σαν άτομο κι έχω μάθει τόσα χρόνια να είμαι ανεξάρτητη· Και σε συνδυασμό με μία τόσο καλή τάξη, που είναι μικρή κιάλας Α' Δημοτικού, ε δεν μου δημιούργησε την αίσθηση να μπω να ρωτήσω. Να, όμως, που σου λέω ότι «ξέρεις ότι μεθαύριο θα μπω σε μια δύσκολη ενότητα του μαθήματος και ξέρω ότι είναι δύσκολο, οπότε,

ίσως, εκεί να το έχω επεξεργαστεί να πω "ανήκω σε αυτή την ομάδα του e - mentoring, έχω τον μέντορα, για να τον ρωτήσω τι και πως! Θα μπορέσει να με βοηθήσει ο ίδιος; Μήπως το χρονικό διάστημα είναι μικρό; Μήπως θα έπρεπε να είναι από Σεπτέμβρη μέχρι Ιούνη».

P18: «Επίσης, το μικρό χρονικό διάστημα εφαρμογής του, οπότε γι' αυτό, ίσως... να μην είχα προβλήματα εκείνο το διάστημα, τα οποία μπορεί να προκύψουν στην συνέχεια, όπου δεν θα ισχύει το πρόγραμμά πια. Λίγο περισσότερο προσωπικό ζήτημα ίσως, το να αλλάξεις τους χρόνους, που είχα να ασχοληθώ και με αυτό, γιατί έτρεχα ταυτόχρονα με την εργασία και ήταν λίγο δύσκολο για μένα να τα έχω μαζί στο νου μου...Βέβαια, σίγουρα και με την καθημερινότητα, με την δουλειά μας.... »

Ο μέντορας M8 και η καθοδηγούμενη P18 ανέδειξαν ως λόγο της μη συστηματικής συμμετοχής την **απουσία ανάγκης καθοδήγησης** :

P18:«Η Α' Δημοτικού. Το ότι είχα μία τάξη που δεν μου δημιουργούσε ουσιαστικά προβλήματα».

M8: «Κι επίσης, έχω την εντύπωση, χωρίς αυτό να μπορώ να το αποδείξω, ότι πολλοί νέοι συνάδελφοι θεωρούν ότι δεν έχουν...δεν υπάρχουν τόσο σημαντικά προβλήματα και μπορούν να τα καταφέρουν, ότι «εντάξει, δεν είναι και τίποτα σοβαρό, μπορώ να το λύσω». Δεν ξέρω...».

Η καθοδηγούμενη P13 φαίνεται να **απογοητεύτηκε** από την αρχική επικοινωνία με τον μέντορά της :

P13: «Είδα ότι δεν με κράτησε, δεν μου δημιούργησε την περιέργεια στο να μείνω να δω «α και τι θα γίνει μετά» και «πως πάει μετά»..., παρ' όλο που είχα προσπαθήσει να ανοίξω ένα θέμα...»

6.2.4. Αντιλήψεις για τον ρόλο του μέντορα - Χαρακτηριστικά μεντορικής σχέσης

Στη συγκεκριμένη ενότητα το ενδιαφέρον εστιάζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του μέντορα, τις δεξιότητες που κρίνουν οι εμπλεκόμενοι ότι είναι απαραίτητες για έναν μέντορα και τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης της μεντορικής σχέσης. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι, παρά τις συζητήσεις για την εισαγωγή του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια, η **έννοια και ο ρόλος του μέντορα δεν είναι σαφής** και ξεκάθαρος για τους ίδιους και όποια αντίληψη υπάρχει, προέρχεται κυρίως από συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, παρά από ενημέρωση επίσημων φορέων ή πηγών. Η συμμετοχή τους, ωστόσο στη δράση e-mentoring, συντέλεσε στο να αποτιμήσουν θετικά τον ρόλο του και να κατανοήσουν καλύτερα το πλαίσιο στο οποίο ενεργεί.

Πρότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του μέντορα

M6: «Βιβλιογραφικά δεν είμαι ενημερωμένος τόσο πολύ για να μιλήσω και να σταθώ πάνω στο θεωρητικό πλαίσιο του mentoring αλλά ουσιαστικά και στην πραγματικότητα, την επαφή μου για το πως πρέπει να είναι ο μέντορας την είχα από συναδέλφους δικούς μου όταν ήμουν νεότερος που μου είχαν όλα αυτά άτυπα.»

M7: «... δεν ήταν κάτι ξεκάθαρο στο μυαλό μου, γιατί δεν είχα ασχοληθεί ποτέ με κάτι τέτοιο. Ότι ήξερα από τα media και από τα sites σχετικά με τις ενέργειες που γίνονταν για να εισαχθεί αυτός ο θεσμός, τα άρθρα που είχα διαβάσει από δω κι από κει. Δεν είχα ασχοληθεί, δηλαδή, ούτε επιστημονικά, ούτε βιβλιογραφικά. Δεν το είχα συναντήσει ποτέ μπροστά μου, πέρα από την καθημερινή μου επαφή, όπως είπα και πριν, στο σχολείο.»

M8: «Είχα πολύ θετική άποψη. Πίστευα ότι πραγματικά... κάποτε που είχαμε κάνει συζητήσεις κλπ, πίστευα ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει σε ένα σχολείο ένας συγκροτημένος μέντορας ο οποίος ατύπως μπορεί να είναι κάτι που ακουμπάνε πάνω οι νεότεροι, παρά ένας σχολικός σύμβουλος που έχει θεσμικά ένα ρόλο. Φίλος, καθοδηγητής που συμβουλεύει... ναι. Όχι σχέση εξουσιαστική.»

P1: «Εγώ δεν είχα ξανακούσει. Δεν είχα άλλη εμπειρία, αλλά μου άρεσε πάρα πολύ.»

P13: «Τον όρο τον είχα ακούσει μόνο στο μεταπτυχιακό, μου άρεσε πάρα πολύ σαν ιδέα.»

Ρόλος του e-μέντορα όπως αναδύθηκε μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δράση

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ποιοι από τους ρόλους του μέντορα, όπως αυτοί καταγράφονται στη βιβλιογραφία, θεωρούν ότι ενσαρκώθηκαν στο πρόγραμμα. Στις απαντήσεις τους αναδείχτηκαν εκείνοι του **συναδέλφου** και του **συμβούλου** περισσότερο, του **καθοδηγητή** και του **υποστηρικτή**, ελάχιστα του συνεργάτη, καθόλου, όμως, του φίλου ή του ηγέτη.

M2: «Πιο πολύ συμβουλευτικά έδρασα ή ήθελα να δράσω..»

M6: «Αυτό που κατάφερα, αν κατάφερα να κάνω, είναι να είμαι συνάδελφος και υποστηρικτής. Μείναμε, δηλαδή, στο στάδιο του συναδέλφου και του υποστηρικτή. Αυτό πιστεύω.»

M7: «Του συνεργάτη, γιατί προσπάθησα να κρατήσω το προφίλ του συνεργάτη. Του συνεργάτη με μεγαλύτερη εμπειρία. Του διαμεσολαβητή δεν χρειάστηκε, δεν παρουσιάστηκε ανάγκη. Του φίλου, δεν φτάσαμε μέχρι εκεί. Ε... ίσως και του προτύπου, σε κάποιες απαντήσεις που δόθηκαν έπαιξα και το ρόλο του προτύπου. Σε καμία περίπτωση του ηγέτη, όχι του ηγέτη. Σε επίπεδο συνεργασίας. Δεν ήταν σε επίπεδο ηγεσίας.»

M8: «Κυρίως, του συνάδελφου ναι. Και υποστηρικτής, βεβαίως. Τώρα το πως θα δει αργότερα... δεν ξέρω πως θα το δει αργότερα... δεν μιλάω για μένα προσωπικά.. Το αν πραγματικά ένας μέντορας θα πάρει το ρόλο, στο μυαλό του καθοδηγούμενου, του ηγέτη κλπ θα φανεί στην πορεία, στην εξέλιξη. Κριτής, σε καμία περίπτωση. Ποτέ δεν έκανα κριτική.»

P1: «σαν συνεργάτη και σαν σύμβουλο, διαμεσολαβητή... Θεωρώ ότι μπορεί να με βοηθήσει, ναι».

P10: «Κυρίως, και λόγω του χρόνου του σεμιναρίου και λόγω του τρόπου που έγινε, που θα ήθελε παραπάνω αλληλεπίδραση, θεωρώ πως ο μέντορας παρέμεινε μόνο στον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο, δηλαδή το «φίλος» και «συνάδελφος» δεν μου άφησε να εννοηθεί τόσο πολύ, οπότε θα μείνω μόνο στο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό κομμάτι του, το οποίο ήταν άψογο».

P18: «Ένωσα ότι είναι ένας άνθρωπος, ένας συνάδελφος, ένας δάσκαλος, ένας εκπαιδευτικός που γνωρίζει πιο πολλά από εμένα γιατί έχει μεγαλύτερη εμπειρία και πάντα είναι πολύ ωραίο όταν μπορείς έτσι ανοικτά να συμβουλευτείς κάποιον και να τον ρωτήσεις».

Αναμενόμενα χαρακτηριστικά e-μέντορα από τους εκπαιδευτικούς

Αυτό που συνάγεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι πως ο e-mentor πρέπει να διαθέτει ποικίλες δεξιότητες για να μπορέσει να ανταποκριθεί στον πολύπλευρο ρόλο του. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι έκριναν ότι ο μέντορας πρέπει βασικά να έχει επάρκεια στο αντικείμενό του και να διαθέτει **επικοινωνιακές δεξιότητες** στο διαδικτυακό περιβάλλον, ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη του καθοδηγούμενου. Η **άμεση και γρήγορη απόκριση** στα ερωτήματα, η **συνεχής διαθεσιμότητα** του μέντορα η **δεκτικότητα** του αλλά και ο **αναστοχασμός** θα δημιουργήσουν ένα φιλόξενο περιβάλλον, ώστε να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στο ζευγάρι μέντορα –καθοδηγούμενου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφονται στα παρακάτω αποσπάσματα:

M6: «Σίγουρα η γνώση του αντικειμένου. Να γνωρίζει το αντικείμενο. Βέβαια, η ευλικρίνεια των προθέσεων και ο χρόνος απόκρισης... Εγώ αισθάνθηκα άσχημα όταν είδα ότι κάποιος έγραψε κι δεν το είχα πάρει είδηση ότι έγραψε και του απάντησα μετά από μία μέρα. Άρα είναι σίγουρο ότι πρέπει να είναι άμεση η απάντηση και να είναι και άμεσος ο λόγος μας, εννοείται».

M6: «Να υπάρχει αυτό το επικοινωνιακό χάρισμα... να είναι φιλικός. Να είναι αυτό που λέμε «ανοιχτός», ώστε να καταλαβαίνει ο άλλος ότι αυτός μπορεί να τον βγάλει από το πρόβλημα ή μπορεί να του δείξει δρόμους ή μπορεί να ανοιχτεί ή μπορεί απλά να είναι ένας καλός ακροατής, να επανερχόμαστε σε τακτά διαστήματα για να βλέπουμε αν αυτό έτσι όπως το προχωράμε και το λύνουμε, αν έχει αποτέλεσμα, ή αν πρέπει να αλλάξουμε δράση ακόμα και αυτό.».

M8: «Πιστεύω ότι πρέπει να δώσει στον καθοδηγούμενο να καταλάβει ότι βρίσκεται εκεί ανά πάσα στιγμή, ότι δεν αδιαφορεί, η αμεσότητα και η ανωνυμία. Να τον πείσει ότι πραγματικά αυτό εδώ είναι ανώνυμο. Εχεμύθεια! Δεν είναι τόσο εύκολο να αποκτηθεί η εμπιστευτικότητα ανάμεσα σε καθοδηγούμενο και μέντορα σε ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα.».

M8: «Καταρχάς, πρέπει να ξέρει πολύ καλά να χειρίζεται υπολογιστές, ένα αυτό. Δεύτερο, πρέπει να είναι καλός στις διαπροσωπικές σχέσεις, άσχετα αν είναι στο χαρτί αποτυπωμένη μια συνάντηση κλπ, πρέπει να έχει τέτοιες δεξιότητες, στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο χειρισμός των

διαπροσωπικών σχέσεων και η δεξιότητα αυτή, το να έχεις με τον συνομιλητή, να είναι ανοιχτός, δηλαδή, φιλικός... να έχει διδακτική εμπειρία, να έχει τριβή μέσα σε σχολείο. Άλλο, η προσωπικότητα του παίζει μεγάλο ρόλο, δηλαδή να είναι άνθρωπος φιλικός, να ψάχνεται και ο ίδιος, γιατί μπορεί να υπάρχει μια αμφίδρομη συζήτηση, Να μην είναι απόλυτος, δηλαδή. Να μπορεί στην συζήτηση, επικοινωνιακά, να το χειριστεί αυτό το πράγμα»

P1: «Θεωρώ ότι σίγουρα πρέπει να είναι συνεργατικός. Να αφιερώνει χρόνο. Να είναι δεκτικός. Να σε βοηθάει στο να σε καθοδηγεί. Να είναι οργανωτικός, δηλαδή να σε βοηθάει και στο πως να οργανωθείς λίγο... να έχουν υπόψη τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα να δουν τι πάει καλά, τι δεν πάει.. Ιδίως έτσι διαδικτυακά, όλο αυτό χρειάζεται.. είναι σημαντικό».

P10: «Επικοινωνιακός, ώστε να μην πετάξει απλά ένα link και να μου πει μετά «δες αυτό το link, δοκίμασε το και το κουβεντιάζουμε»... Για να γίνει κάποιος μέντορας, πρέπει να υπάρχει και λίγος χρόνος και κάποια κοινά βιώματα για να αρχίσει να υπάρχει μια σχέση εμπιστοσύνης και αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης».

P13: «Νομίζω ότι πρέπει να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος να σου εμπνέει σεβασμό, εμπιστοσύνη, οικειότητα. Και με κάποιο τρόπο να ξέρεις ότι μπορεί να σου δώσει λύση, ότι έχει την πείρα να σου δώσει λύση».

P18: «Η αμεσότητα του, σίγουρα...Εεεε... και το να είναι δημιουργικός αυτός, αν είναι μάλλον ευρηματικός, να βρίσκει κάτι το οποίο να μας ενδιαφέρει όλους να μας κινήσει κι εμάς...»

Η ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης και τα χαρακτηριστικά της

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Bierema & Merriam, 2002· Leck & Orser, 2013· Redmond, 2015) κάθε μεντορική σχέση, για να οικοδομηθεί επιτυχώς, βασίζεται στην ανάπτυξη **οικειότητας**, στην προστασία της **ιδιωτικότητας** ανάμεσα στα μέλη της, αλλά και στην **αμεσότητα της απόκρισης**. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά σε όποιες σχέσεις αναπτύχθηκαν η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση ήταν συστηματική. Ωστόσο, δεν αναπτύχθηκαν επαρκώς σε όλες τις ομάδες, κυρίως λόγω της μικρής συμμετοχής τους στα δρώμενα της πλατφόρμας και του μικρού χρονικού διαστήματος που λειτούργησε το πρόγραμμα. Στη συνέχεια παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών:

M6: « Σε βαθμό που δε τον περίμενα εγώ με τόσο λίγες φορές ήταν άνετοι.Πιστεύω ότι γράψαμε άνετα, εκφραστήκαμε άνετα.»

P18: «Αμέσως συμπάθησα τον μέντορα μου, ας πούμε. Ένιωσα καλά μαζί του, οικεία, ότι ήθελα να μιλήσω. Μπορεί στην αρχή να έλεγα.. «τώρα τι'»... με την πρώτη απάντηση, δεν ξέρω γιατί, ήμουν κι εγώ λίγο μπλοκαρισμένη..., αλλά μετά «αχ τι απάντησε· Για να απαντήσω κι εγώ. Μου άρεσε, μπήκα στην διαδικασία λίγο».

P10: «Ο χρόνος απόκρισης ήταν ελάχιστος, δηλαδή κάτω της μίας μέρας, αν θυμάμαι καλά..... άμεσες οι απαντήσεις.... ήταν ανά πάσα ώρα και στιγμή διαθέσιμος».

P10: «Σαφήνεια, ακρίβεια των λεγομένων του και.. ε... η συμβουλευτική ήταν δοσμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε ήταν συμβουλευτική και όχι ότι «αυτό είναι το σωστό!»... ότι τα λεγόμενα του δεν ήταν νόμος, αλλά συμβουλή! Και μας έδινε και πολλές εναλλακτικές σε πολλές περιπτώσεις: αυτό ή αυτό και αυτό ή... Δηλαδή, δεν ήταν ο «απόλυτος», που έχουμε συνηθίσει το «αυτό και τέλος. Πάρτο, φύγε.» (γέλιο)

P18: «Υπήρχε αμεσότητα και επειδή μου άρεσε αυτός ο τρόπος και ο άμεσος τρόπος και η άμεση απάντηση σε διάφορα ερωτήματα που έθετα, μου κίνησε το ενδιαφέρον».

M6: «Η αλληλεπίδραση ήταν λιγότερη από ότι περίμενα, αλλά σαν πρώτη προσπάθεια, πιστεύω, ότι ήταν σημαντικό που έστω και δυο - τρεις φορές που μίλησαν μεταξύ τους. Ήταν σημαντικό για μένα, μια αρχή. Το να ξεκινήσει να γίνεται κάτι είναι δύσκολο, μετά η συνέχεια είναι καλύτερη... »

M8: «Είχα ανατροφοδότηση, ναι. Έλεγε, δηλαδή, «το έκανα κι έγινε αυτό, ευχαριστώ πάρα πολύ για την βοήθεια» κλπ...»

P18: «Υπήρξε αλληλεπίδραση, αλλά όχι αρκετή. Γιατί, ας πούμε, απαντούσαμε κι ο ένας στον άλλο.. Δηλαδή, κάποια στιγμή, αν συνεχιζότανε κι αυτό πιο έντονα μπορεί να σκεφτόμουν ότι θα μου άρεσε να ανταλλάσσονται πολλές γνώμες... Ήμασταν μόνο τέσσερα μέλη, ενεργά, νομίζω, ήμασταν δύο από τους τέσσερις... τρεις... δηλαδή, πιο ενεργά ήμουν εγώ κι ένα άλλο παιδί και ο μέντορας μας, ενώ, φαντάζομαι, ότι θα ήταν ακόμα πιο ενδιαφέρον αν ήταν μεγαλύτερη η ομάδα με ίσως άτομα που θα συμμετέχουν περισσότερο...»

6.2.5. Αποτίμηση προγράμματος e-mentoring

Οφέλη στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα e-mentoring

Από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα e-mentoring, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ωφελήθηκαν **προσωπικά** και **επαγγελματικά**. Οι μέντορες, από τη μια πλευρά, ανέπτυξαν περισσότερο την **αυτοεκτίμηση** και την πεποίθηση ότι μπορούν να **καθοδηγήσουν σωστά** και τεκμηριωμένα τους εκπαιδευτικούς που τους χρειάζονται, ενώ οι καθοδηγούμενοι, από την άλλη, εντόπισαν οφέλη, κυρίως, στην **επαγγελματική τους ανάπτυξη**, καθώς οι μέντορές τους μέσα από τη συζήτηση τους παρότρυναν σε λύσεις και τους πρόσφεραν βοήθεια σε συγκεκριμένα ζητήματα που έθεσαν.

M6: «Όταν ανοίχτηκαν ένας, δύο άνθρωποι και είπαν κάποια πράγματα χωρίς να με ξέρουν κι εγώ τους μίλησα λες και τους ήξερα κι αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Άρα για μένα είχε θετική επίπτωση. Ήταν ένα πρώτο βήμα. Αν δεν γίνει το πρώτο βήμα, δεν μπορεί να γίνει και το δεύτερο».

M7: «Εγώ βελτιώθηκα, επειδή το πρόγραμμα ήταν πολύ μικρό σε διάρκεια, βελτιώθηκα στην δικιά μου αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, βλέποντας ότι μπορώ να δώσω ολοκληρωμένες και ωραίες απαντήσεις στους συμμετέχοντες. Αυτή ήταν η δικιά μου βελτίωση ως μέντορας. Στις δεξιότητες δε θα έλεγα ότι βελτιώθηκα σε κάτι παραπάνω».

M8: «Κατά κάποιο τρόπο εδραιώθηκε μέσα μου η εντύπωση που είχα ότι μπορώ, σε δύσκολα προβλήματα, να βοηθήσω κάποιον. Αυτό είδα, δηλαδή και μου άρεσε πάρα πολύ. Η ανταπόκριση που βρήκα από τον συνάδελφο, νομίζω ότι με ικανοποίησε πάρα πολύ. Αισθάνομαι και ενισχυμένος. Θεωρώ ότι αφορά σίγουρα την επαγγελματική ανάπτυξη».

P1: «Ναι, βοηθάει! Και καθ' όλη τη διάρκεια! Είναι σημαντικό να ξέρεις ότι κάπου θα απευθυνθείς, ότι κάποιος ξέρει, γνωρίζει και θα σε βοηθήσει. Αντικειμενικά, δηλαδή...»

P10: «Εγώ, προσωπικά, όσα μου πρότεινε ο μέντορας ήταν σωστότατα και βοήθησαν πάρα πολύ όντως, γιατί τα έκανα πράξη αυτά που μου είπε. Εμένα μου άρεσε και θα ήθελα να ξαναγίνει και να τον είχα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς τον μέντορα μου! Κι ίσως και μια πιο τακτική επικοινωνία, όπως τώρα, ας πούμε, με κλήση Skype... ώστε να γίνεται μια ανάλυση εβδομαδιαία κι όχι ερωτήσεις γενικές και αόριστες με ασάφειες. Προσωπικά, νομίζω ότι με ωφέλησε και θα ήθελα, όπως σας είπα, να υπήρχε ο μέντορας και κανονικά.. και στην κανονική ζωή....Να είναι σαν θεσμός, σαν οργάνωση στο σχολείο μέσα».

P18: «Ναι μου προτάθηκαν κάποιες πολύ καλές ιδέες, η αλήθεια είναι ότι εφάρμοσα και κάποιες από αυτές.... Με βοήθησε. Μου έδωσε κάποιες ιδέες, μου έδωσε κάποιες κατευθύνσεις κι επίσης, μου ξεκαθάρισε κάποιες απορίες που είχα στο μυαλό μου εκείνη την περίοδο.»

Αξιολόγηση προγράμματος

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αποτιμήσουν συνολικά το πρόγραμμα και να αναφέρουν τις εντυπώσεις τους από τη δράση της ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί αποτίμησαν **θετικά** το πρόγραμμα, εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να συνεχιστεί η συγκεκριμένη δράση ή να έχουν την ευκαιρία στο μέλλον να συμμετέχουν ξανά σε ένα πρόγραμμα e-mentoring.

M2: «Ήταν μια πολύ ωραία ιδέα που πιστεύω ότι θα πρέπει να μεγαλώσει, να πλατειάσει, να μαζέψει κόσμο».

M6: «Εγώ έμεινα ικανοποιημένος. Όταν ανοίχτηκαν ένας, δύο άνθρωποι και είπαν κάποια πράγματα χωρίς να με ξέρουν κι εγώ τους μίλησα λες και τους ήξερα κι αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Άρα για μένα είχε θετική επίπτωση. Πιστεύω ότι τα επόμενα χρόνια το e - mentoring ή οποιαδήποτε e - επικοινωνία θα είναι κάτι το προφανές, άρα σαν φιλοσοφία και... σαν φιλοσοφία, μάλλον, εγώ το βλέπω καλό και θετικό, ότι μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύω ότι το mentoring θα είναι, αποκλειστικά όχι, ένα εργαλείο σίγουρα, το οποίο θα συνδέει και θα επικοινωνούν οι άνθρωποι και θα μπορούν να έχουν έναν καθοδηγητή από απόσταση, ο οποίος, όμως, ξαναλέω θα πρέπει να δοκιμαστεί».

M7: «Το πρόγραμμα ήταν στημένο σωστά, οι οδηγίες που πήραμε ήταν άψογες, η πλατφόρμα λειτούργησε... αν και θα την ήθελα πιο φιλική..., δεν είχαμε τεχνικά προβλήματα... Όλα καλά. Ότι πρόβλημα αναφέρω περιστρέφεται γύρω από τη μειωμένη συμμετοχή. Αυτό. Είμαι ευχαριστημένος που συμμετείχα. Άμα μου έλεγες να το ξανακάνω, θα το ξαναέκανα!»

M8: «Θα συμμετείχα ξανά σε ένα πρόγραμμα e- mentoring, ναι με μεγάλη μου χαρά».

P1: «Από κει και πέρα, όπως σας είπα, με βοήθησε το συγκεκριμένο άτομο, οπότε με αυτόν θα φροντίσω στο μέλλον να έχω κάποια επαφή για ότι χρειαστώ».

P10: «Ωραία, θα ήθελα να συνεχίσω να λαμβάνω email για την εξέλιξη του προγράμματος και για το τι γίνεται με το e - mentoring...».

P18: «είναι ένα πάρα πολύ ωραίο εργαλείο το οποίο πιστεύω ότι θα μας βοηθούσε να υπάρχει γενικά σε όλη τη σχολική χρονιά... Η αλήθεια είναι ότι μου άρεσε πολύ αυτή η επικοινωνία, δεν το είχα ξαναζήσει αυτό το πράγμα σε τέτοια διάσταση... ναι είμαι ικανοποιημένη. Στην πορεία εννοείται ότι κέρδισα πολλά πράγματα. Εύχομαι να συνεχιστεί όλο αυτό και να είναι ακόμα καλύτερο και να υπάρχει μια ενεργή κοινότητα εκπαιδευτικών και να γίνει κάτι ωραίο, γιατί είναι μια πολύ ωραία ιδέα!».

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, ακόμα, αν θα σύστηναν το πρόγραμμα e-mentoring σε συναδέλφους και όλοι αποκρίθηκαν θετικά, κυρίως, επειδή θεώρησαν πως ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης θα συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

M2: «Βέβαια θα το ξανακάνω και θα το σύστηνα σε κάποιον να το κάνει».

M7: «θα το σύστηνα, ναι, γιατί όποιος συμμετέχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα θα έχει κέρδος. Είναι καταστάσεις win win, δεν έχει κάποιος να χάσει κάτι. Κέρδος επαγγελματικής ανάπτυξης, προσωπικής ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας».

M8: «Προφανώς, ναι! Γιατί πιστεύω ότι θα ικανοποιηθεί και ο ίδιος παρακάτω, θα του αρέσει. Και μπορεί να τον εξελίξει και ως εκπαιδευτικό και ως άνθρωπο. Έτσι πιστεύω. Εγώ το έχω βρει, πάντα το έβρισκα, πάρα πολύ θετικό. Και γι' αυτό και συμμετείχα. Μου άρεσε πάρα πολύ η ιδέα».

P1: «Έχω ήδη συζητήσει με κάποια άτομα και τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον, δηλαδή...».

P13: «Ναι, εννοείται. Μου αρέσει σαν ιδέα».

P18: «Θα το σύστηνα, ναι εννοείται!... θα το σύστηνα κι επειδή παρέχει καθοδήγηση, αλλά κι επειδή ξέρω ότι δυστυχώς δεν έχουμε όλοι την γνώση για να χειριστούμε τόσο καλά τον υπολογιστή, θα το σύστηνα και γιατί θεωρώ ότι είναι πολύ εύκολο. Θα μπορούσα να το προτείνω στον οποιοδήποτε».

Κριτήρια επιτυχίας

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποια θεωρούν κριτήρια επιτυχίας ενός προγράμματος e-mentoring. Παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι διαφοροποιημένες απαντήσεις μεντόρων και καθοδηγούμενων. Ενώ οι καθοδηγούμενοι ανέδειξαν ουσιαστικά την **αμεσότητα** και τη **συνεχή**

διαθεσιμότητα των μεντόρων τους, οι μέντορες εστίασαν στην **αλλαγή κουλτούρας** για την καθοδήγηση, στην **επικοινωνία** μεταξύ τους και στην κατάλληλη επιλογή των εμπλεκόμενων. Ο εκπαιδευτικός και μέντορας στο πρόγραμμα M7 τόνισε τη σημασία της **τηλεδιάσκεψης** ανάμεσα στα μέλη, ώστε να καθοριστούν οι στόχοι και οι μέθοδοι της καθοδήγησης.

M2: «Θα θελα να ξέρω περισσότερα στοιχεία για τους ανθρώπους με τους οποίους είχα να επικοινωνήσω..Δηλαδή, ηλικία, που εργάζεται, αν είναι σε πολυθέσιο σχολείο ή ολιγοθέσιο..Θα θελα να ξέρω αυτά τα οποία έδωσα εγώ...Επίσης, πιστεύω ότι παίζει πολύ μεγάλο ρολό η επικοινωνία μεταξύ των μεντόρων».

M6: «Πρέπει να αλλάξει η στάση και η φιλοσοφία των νυν εκπαιδευτικών, να αλλάξει η κουλτούρα τους, οι αντιστάσεις τους γιατί καλώς ή κακώς το επάγγελμά μας είναι ..εε..οι άνθρωποι, αρκετοί από κάποια ηλικία και πάνω, έχουν αντιστάσεις και προβάλλουν αντιστάσεις σε όλα αυτά».

M7: «Καταρχάς, η επιλογή των συμμετεχόντων. Και μεντόρων και εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική κι είναι *critical* σημείο αυτό. Μετά... η επιλογή της πλατφόρμας, η πλατφόρμα είναι καθοριστικός παράγοντας.... Σίγουρα μια αρχική τηλεδιάσκεψη, η οποία να είχε ένα πρόλογο από τους υπεύθυνους του προγράμματος και μετά η παρουσίαση του προγράμματος, των σκοπών, των στόχων, των εργαλείων, των τρόπων και των μεθόδων επικοινωνίας σε όλους τους εμπλεκόμενους και στη συνέχεια η μεταβίβαση των ενεργειών στους κύριους συμμετέχοντες».

P1: «Χρειάζεται και από την μεριά μας να αφιερώσουμε κάποιο χρόνο... να δώσουμε την ανατροφοδότηση την σχετική που μπορεί να θέλει και αυτό».

P10: «Η αμεσότητα, αυτό γιατί....θα ήθελα να είναι δίπλα μου συνέχεια, κάτι σαν υποστηρικτής, σαν βοήθεια...»

P13: «...Ότι ο μέντορας είναι διαθέσιμος, πως είναι εκεί».

Καλές πρακτικές ηλεκτρονικής καθοδήγησης

Κρίσιμο ρόλο σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης επιτελεί αδιαμφισβήτητα ο e-μέντορας, ο οποίος αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ενεργώντας κατάλληλα στην αρχή της μεντορικής σχέσης, ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη του καθοδηγούμενου, τον παροτρύνει και τον ενθαρρύνει να επικοινωνήσει μαζί του. Διερευνώντας ένα πλαίσιο τέτοιων ενεργειών, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν καλές πρακτικές που προκάλεσαν την ενεργητικότητα των καθοδηγούμενων στην ομάδα τους και συντέλεσαν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της **δέσμευσης** στο πρόγραμμα που θα συνέβαλε σε αυξημένη συμμετοχή και τη **φιλική** και άμεση απόκριση των e-μεντόρων.

M6: «Όταν τους είπα ότι το ραντεβού καθορίζεται την τάδε μέρα, την τάδε ώρα εκεί είδα ότι κάτι έγινε, ενώ πριν που τους είχα αφήσει ελεύθερα στο πότε να κάνουμε μία συνάντηση, να βρουν πότε μπορούν και να γράψουμε κλπ... δεν υπήρξε ανταπόκριση. Έτσι ξεκίνησε να

λειτουργεί, όταν έβαλα εγώ τα όρια. Και, ίσως, ήταν και ένα είδος υποχρεωτικότητας. Ένα συμβόλαιο! Κάπως έτσι... Η πρώτη επαφή είχε μεγάλη σημασία... κι εμένα με οδήγησε στο να αναρτήσω κάποια αρχεία στα files της πλατφόρμας και να μιλήσουμε διεξοδικά για αρκετά ζητήματα. Και τους είδα και τους συναδέλφους που ήταν στην ομάδα ότι ανοίχτηκαν γενικά. Και έγραψαν και στην γενική συζήτηση... είχαν ενεργή συμμετοχή».

M7: «Τους έγραψα ένα μήνυμα καλωσορίσματος και τους έστειλα και προσωπικά μηνύματα στο inbox».

M8: «Προσπάθησα, δηλαδή, να είμαι φιλικός μαζί τους. Να τους εξηγήσω ότι θα με βλέπουν σαν φίλο. Και βέβαια, είχα και μια ερώτηση στην αρχή σε σχέση με την ανωνυμία, πόσο υπάρχει αυτό, για τα εργαλεία... Η πρώτη μου επαφή ήταν αυτή και στο λέω, μάλλον, πέτυχε. Μάλλον πέτυχε γιατί ανοίχτηκαν σιγά σιγά...»

P1: «Μου έδωσε πάρα πολλές ιδέες. Μου τα έβαλε ίσως και κατ' αύξουσα σειρά.. Δηλαδή, πως θα κάνεις αυτό κι αυτό.. «συμβουλέψου και αυτόν που ξέρει», κάποιον ραδιοφωνικό παραγωγό, τι σημεία να δούμε... διάφορες δράσεις.... Πως να χωριστούμε σε ομάδες... Ήταν πάρα πολύ βοηθητικό όλο αυτό. Μου άρεσε».

P10: «Ότι μας κέντρισε, καταρχάς, λίγο σαν χαρακτήρες με το να γνωριστούμε.. ανέλαβε μια πρωτοβουλία γνωριμίας των μελών.. έγραψε και για τον εαυτό του πράγματα... Εκτίμησα πάρα πολύ, επίσης, όταν αναφέρθηκε ότι είχε πολλά περισσότερα, ο μέντοράς μου, καθώς, αν θυμάμαι καλά, είναι πολλά χρόνια στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, οπότε είναι ένας άνθρωπος με εμπειρία και γνώση πάνω σε αυτό το θέμα.... Και με τα αρχεία που ανέβασε στο site.... Ο χρόνος απόκρισης ήταν ελάχιστος, δηλαδή κάτω της μίας μέρας, αν θυμάμαι καλά.... άμεσες οι απαντήσεις....».

P10: «Απλά στην πορεία σκέφτηκα «τι με ενδιαφέρει τώρα» αυτή την εβδομάδα, ας πούμε, «τι είναι αυτό που με απασχολεί στην τάξη μου», «ποιο είναι κάποιο πρόβλημα που θα μπορούσα να συζητήσω».... Κάποια πράγματα τα οποία θα ένιωθα πιο άνετα να κουβεντιάσω και να συζητήσω και με ανθρώπους που γνωρίζω ότι μπορούν να μου απαντήσουν εμπειριστατωμένα και να...ναι έκανα μια ερώτηση. Μετά απάντησε και ο μέντορας και τα άλλα μέλη της ομάδας, όσοι συμμετείχαν...Είχα, ας πούμε, ξεκινήσει στην ομάδα μου έναν προβληματισμό σε σχέση με τις προπαιδείες και πως τα παιδάκια μπορούν να μάθουν τις προπαιδείες πιο γρήγορα και πιο εύχρηστα».

Στοχεύοντας στον **αναστοχασμό** ζητήθηκε, στη συνέχεια, από τους μέντορες και τους καθοδηγούμενους να σκεφτούν τι θα άλλαζαν στις πρακτικές τους, ώστε να επιτευχθεί περαιτέρω η ανάπτυξη της επικοινωνίας. Οι απαντήσεις τους εστίασαν, κυρίως, σε μια πιο **δυναμική και συστηματική παρουσία** στο πρόγραμμα, με ενεργό συμμετοχή, αλλά και στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος, ώστε να κινητοποιήσουν και να ενθαρρύνουν τους καθοδηγούμενους να έχουν περισσότερο αυξημένο βαθμό παρουσίας στην ομάδα.

M6: «Ίσως θα έπρεπε να είχα κάνει κάτι διαφορετικό για να πετύχω την πρώτη συνάντηση να είναι με μεγαλύτερη συμμετοχή. Πιστεύω ότι ίσως έπρεπε να μπουν τα όρια,. Επίσης, ίσως

να δοκίμαζα να γράψω πιο πολλές φορές όταν δεν έχουν γράψει ακόμα οι άλλοι, δεν έχουν εμπλακεί, αν και σκέφτομαι μήπως γίνουμε και λίγο γραφικοί στον άλλο, ενοχλητικοί μάλλον καλύτερα, αν δεν είναι ακόμα έτοιμος ο άλλος να εμπλακεί σε μία τέτοια κατάσταση».

M7: «Η αλλαγή σε μένα, τώρα, θα ήταν η προσέγγιση μου σε σχέση με το αντικείμενο, με τους εκπαιδευτικούς. Ίσως να είχα μια διαφορετική προσέγγιση...Δηλαδή, να αποθάρρυνα την κατ' ιδίαν συνομιλία και να ενθάρρυνα την ομαδική. Ίσως έκανα κάποιες προπαρασκευαστικές ενέργειες, ώστε να κάνω τους συμμετέχοντες ομάδα πριν ξεκινήσουμε στην ουσία των ερωτημάτων και των ζητημάτων. Είτε με κατ' ιδίαν συνάντηση, αρχική, είτε... Πιστεύω θα βοηθούσε πολύ»

M8: «Ίσως, θα έπρεπε να μιλήσω περισσότερο με άτομα τα οποία δεν συμμετείχαν...θα μπορούσα να είμαι πιο, ας το πούμε, «φορτικός» με κάποιους συναδέλφους οι οποίοι δεν ανταποκρίθηκαν...Να τους κεντρίσω περισσότερο, ναι, πράγμα που δεν το έκανα. Αυτό μόνο. Αν γινόταν πάλι το πρόγραμμα, θα το έκανα».

6.2.6. Προτάσεις βελτίωσης

Στο τέλος της συνέντευξης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν από την εμπειρία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, τις δικές τους προτάσεις για την επιτυχημένη έκβαση ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Αυτές αναφέρονται στην κατάλληλη επιλογή των **συμμετεχόντων**, την **κατάρτισή τους**, τη διά ζώσης ή ηλεκτρονική **συνάντησή τους**, τη χρήση της πλατφόρμας, την **ελεύθερη επιλογή μεντόρων**, το κίνητρο και την **παρότρυνση** του e-μέντορα προς τους mentees.

Οι εκπαιδευτικοί αναγάγουν ως ουσιώδη και καθοριστικής σημασίας των ρόλο των συναντήσεων και της γνωριμίας μεταξύ τους, είτε διά ζώσης, είτε ηλεκτρονικά, με στόχο τη γνωριμία και την ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ τους.

M6: «Ίσως, λοιπόν, ήθελε μια δια ζώσης μικρή παρουσίαση της πλατφόρμας σε αυτούς που θα συμμετέχουν, πιστεύω. Πάντα η ζωντανή επικοινωνία με τον άλλο είναι διαφορετική. Και για να μπορούσαμε μετά, οι μέντορες, να είχαμε αυτή την εξ αποστάσεως και μόνο εξ αποστάσεως, αλλά θα έπρεπε τουλάχιστον σαν πρώτο βήμα να υπάρχει και μία επικοινωνία μεταξύ των συντονιστών και των καθοδηγούμενων».

M7: «Σίγουρα μια αρχική τηλεδιάσκεψη, η οποία να είχε ένα πρόλογο από τους υπεύθυνους του προγράμματος».

P1: «Ίσως ένα Skype, ας πούμε, από την αρχή. Για να γνωριστούμε όλοι μεταξύ μας, όλη η ομάδα, όλα τα μέλη! Έτσι, ένα ραντεβού μέσα στο Skype. Ίσως και να καθορίζεται κάποιος τρόπος συνάντησης είτε διαδικτυακά είτε δια ζώσης σε κάποια μέρη».

P18: «Η συζήτηση μέσω Skype...θα βοηθούσε πολύ».

Από τους καθοδηγούμενους τέθηκε, κυρίως, το ζήτημα της **ενημέρωσης** και σαφούς καθοδήγησης στο πλαίσιο λειτουργίας ενός προγράμματος e-mentoring. Παρότι αναρτήθηκαν οδηγίες από τους συντονιστές στους συμμετέχοντες, φάνηκε ότι αυτό δεν ήταν αρκετό και

χρειάζονταν περισσότερο **οριοθετημένο πλαίσιο δραστηριοτήτων**. Την ίδια πρόταση ανέδειξε και ο μέντορας M7.

M7: « η παρουσίαση του προγράμματος, των σκοπών, των στόχων, των εργαλείων, των τρόπων και των μεθόδων επικοινωνίας σε όλους τους εμπλεκόμενους και στη συνέχεια η μεταβίβαση των ενεργειών στους κύριους συμμετέχοντες».

P10: «Θα ήθελα... να γίνει όπως έγινε, αλλά πρώτα να γινόταν... μια οριοθέτηση του γνωστικού αντικείμενου, μια πολύ καλή κατανόηση, εμβάθυνση του τρόπου λειτουργίας του προγράμματος... πιο πολλές κατευθυντήριες γραμμές. Επαφιόταν όλο το σύστημα πάνω σε εμάς. Στην δραστηριοποίηση των μελών. Είναι ωραίο, βέβαια, αλλά νομίζω είναι πολύ «μπροστά» για τα σημερινά δεδομένα».

P18: «Και πιστεύω ότι όταν ξεκινάει κάτι τέτοιο, στην αρχή, ίσως χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση γιατί δεν ξέρω... Καλό θα ήταν να ξεκινήσει κάτι και να τρέξει τέλεια από την αρχή, αλλά, δυστυχώς, φαντάζομαι ότι όλα αυτά θέλουν λίγο χρόνο για να προσαρμοστούν... κάτι πιο στοχευόμενο, να μπαίναμε όλη η ομάδα πιο ενεργά... και ίσως αν ήταν ένα θέμα που να αφορούσε όλους μας, να μας βοηθούσε περισσότερο να.. κινήσουμε μια συζήτηση... »... να μας κατηύθυνε λίγο περισσότερο γιατί κι εμείς, φαντάζομαι ότι μέσα στην τρέλα της καθημερινότητας, δυστυχώς χανόμαστε λιγάκι... κάποιες βελτιώσεις του τύπου να υπάρχουν κα μερικά κίνητρα, να υπάρξει και κάποια θεματική συζήτηση».

Ευρύτερο χρονικό διάστημα υλοποίησης

Οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι το πρόγραμμα e-mentoring υλοποιήθηκε για σύντομο χρονικό διάστημα και διατύπωσαν την άποψη πως θα ήταν πιο αποτελεσματικό, αν ξεκινούσε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

M2: «Αν είχε ξεκινήσει από την αρχή της χρονιάς, τότε που ξεκινάμε όλοι, που παίρνουμε την τάξη, που αρχίζουμε και ψάχνουμε, που βρισκόμαστε σε ένα καινούριο σχολείο...Πιστεύω ότι αυτό το πρόγραμμα έπρεπε να είχε ξεκινήσει από τον Σεπτέμβρη, όταν μπαίνουν και τα πρώτα προβλήματα στο πως ξεκινάω και πως περνάω την χρονιά.. Νομίζω ότι έπρεπε να είχαμε ξεκινήσει από τον Σεπτέμβρη, να δίνουμε περισσότερες πληροφορίες ο ένας για τον άλλο για να ξεκινήσει η επικοινωνία».

P1: «Θεωρώ ότι ίσως, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς θα έπρεπε να ενημερωθεί περισσότερο ένα πλήθος δασκάλων στα σχολεία με κάποιο τρόπο..Δεν ξέρω τι θα πρέπει να είναι αυτό... email.... στις διευθύνσεις της δευτεροβάθμιας ή πρωτοβάθμιας, ας πούμε...».

P10: «Θα το ήθελα λίγο σε πιο μεγάλη διάρκεια, οφείλω να ομολογήσω, ναι... και με μεγαλύτερη συμμετοχή!».

Συγκρότηση ομάδων

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις των συμμετεχόντων για τη συγκρότηση των ομάδων και τη λειτουργία των μελών τους σε αυτές. Οι συμμετέχοντες υπέδειξαν τη διαμόρφωση **ομάδων με περισσότερα μέλη**, ελεύθερη επιλογή μεντόρων ή και περισσότερων του ενός μεντόρων, καθοδηγούμενους από το ίδιο σχολείο ή σε μεγαλύτερη ηλικία, για την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών αλλά και εμφάνιση των θεμάτων των συζητήσεων που διεξάγονται. Προτάθηκε, τέλος, η **επικοινωνία ανάμεσα στους μέντορες**, δυνατότητα που το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρείχε στην ομάδα μεντόρων, με στόχο την επικοινωνία μεταξύ τους και την ανατροφοδότηση, αλλά δεν αξιοποιήθηκε.

M2: «Να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μεντόρων, πιστεύω ότι παίζει πολύ μεγάλο ρολό η επικοινωνία μεταξύ των μεντόρων. Ίσως θα έπρεπε να υπάρχει και mentoring μεταξύ των μεντόρων. Αλλά και αυτοί που ρωτούν, να ψάχνουν να βρουν από μόνοι τους τον μέντορα τους... Να επιλέγουν...ανά πάσα ώρα και στιγμή και δεύτερο μέντορα!».

M6: «Θα μπορούσε, δηλαδή, η συζήτηση να είναι ορατή...Όχι ποιος συζητάει, αλλά τα θέματα της συζήτησης, ώστε να επιλέγει αυτός μετά ότι «εδώ μπορώ να εμπλακώ, μπορώ να μιλήσω», γιατί σε κάποια ομάδα μπορεί να συζητούσαν κάποιο θέμα που να τον αφορούσε».

M7: «Αν υπήρχαν περισσότεροι άνθρωποι, θα υπήρχαν και περισσότερες πιθανότητες να επικοινωνήσουμε μέσα από την ομάδα. Αν, λοιπόν, η αρχική ομάδα αποτελούνταν από 10 άτομα, ας πούμε, θα υπήρχε πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα οι δύο, τρεις, τέσσερις από αυτούς να ήταν αμέσως πιο ενεργοί και να παρακινούσαν και άλλους δυο, τρεις. Αυτό εννοώ κρίσιμη μάζα».

M8: «Στην ίδια ομάδα να είναι δύο μέντορες ή και τρεις, ακόμα καλύτερα. Και να μπορούν να δίνουν. Οι μέντορες να επικοινωνούν μεταξύ τους με μια τηλεδιάσκεψη να συζητάνε μεταξύ τους. Αυτό δεν περπάτησε, ενώ εσείς το είχατε...Ακόμα, να υπάρχουν από το ίδιο σχολείο δύο καθοδηγούμενοι. Δηλαδή, ένα πρόβλημα που θα «σκάσει» στο σχολείο, μπορεί να μην είναι δικό τους, να είναι άλλου συναδέλφου ... Σπάει και ο πάγος θεωρώ...Να συζητάνε και να στείλουν μαζί το πρόβλημα στην ομάδα που συμμετέχουν ...στο e - mentoring έχω την ανωνυμία».

P10: «Δεν ξέρω αν θα μου άρεσε να μπορούσα να είμαι σαν θεατής, χωρίς να σχολιάζω, στις άλλες ομάδες, έτσι ώστε να παίρνω και από εκεί ιδέες, καθώς η δεξαμενή, το thin tank της ομάδας μου ήταν πολύ περιορισμένο και πολύ μικρό...να μπορούσα να βλέπω τι γίνεται και στις άλλες ομάδες και πως συμβουλεύουν και οι άλλοι συνάδελφοι...».

P13: « Ίσως να είναι καλό που υπάρχουν και παραπάνω, τελικά, άτομα στην ομάδα, δεν ξέρω, στην ομάδα μου, γιατί τώρα αισθανόμουν και λίγο μοναξιά...να υπάρχει μια ανατροφοδότηση.».

P18: «Θα ήταν ακόμα πιο ενδιαφέρον αν ήταν μεγαλύτερη η ομάδα με ίσως άτομα που θα συμμετέχουν περισσότερο...».

Παρότρυνση από μέντορες

Κομβικής σημασίας είναι οι αναφορές των καθοδηγούμενων για τις προτροπές που χρειάζονται από τον μέντορά τους. Καταδεικνύεται ότι στο διαδικτυακό περιβάλλον ο καθοδηγούμενος συναντά αρκετές δυσκολίες, ώστε να ανοιχτεί στον μέντορά του, όπως η έλλειψη χρόνου ή η συστολή. Επαφίεται, λοιπόν, στον **μέντορα** να αναλάβει **πρωτοβουλίες** και να παροτρύνει τον καθοδηγούμενο να επικοινωνήσει μαζί του.

P1: «Αυτό που θεωρώ ότι ίσως στο πρόγραμμα λίγο κολλούσε, επειδή κι εμείς μπορεί να έχουμε τις υποχρεώσεις μας, μπορεί οτιδήποτε.. είναι αυτό το μετά να πει «τι έγινε τελικά έκανες κάτι» Γιατί εγώ, η αλήθεια είναι ότι δεν τον ενημέρωσα για το τι από όλα, ενώ μου το είπε βέβαια ο μέντοράς μου... για το τι απ' όλα όσα έκανα πήγε καλά, τι δεν πήγε, αν χρειαστώ κάτι άλλο, οτιδήποτε... αλλά αυτό το σκούνημα «τι έγινε έκανες κάτι», βοηθάει πάρα πολύ».

P13: «Θα ήθελα ο μέντορας να με τσιγκλάει συνέχεια, θα ήθελα να θέτει ερωτήσεις εκείνος ερωτήσεις στο τέλος της εβδομάδας... Να διαλέγαμε εμείς, αλλά θα έπρεπε να τον γνωρίσουμε τον άλλο για να πούμε ότι αυτός είναι ο μέντορας μου».

P18: «Σε όλους αν δοθεί το ενδιαφέρον, αν κάτι σου δώσει το χώρο και σου δείξει ενδιαφέρον, σου μιλήσει και σε ρωτήσει «τι κάνεις πες μου», όλοι το έχουμε ανάγκη...»

Τεχνολογική πλατφόρμα

Ακόμα, οι συμμετέχοντες πρότειναν ένα πιο ευέλικτο τεχνολογικό εργαλείο στη μορφή του facebook, που να διευκολύνει την πρόσβασή τους από το κινητό.

M2: «Θα ήθελα να είναι πιο ευέλικτη η πλατφόρμα. Σε αυτό το στυλ του facebook, που βλέπεις αμέσως όταν έρχεται το μήνυμα, που απαντάς αμέσως... Μου φαίνεται πιο ευέλικτο, αυτό το στυλ».

M8: «Θα προτιμούσα έναν άλλο τρόπο ηλεκτρονικής καθοδήγησης: facebook, viber...».

P18: «Δεν ξέρω αν θα ήταν βοηθητικό να είχαμε e-mentoring και στο κινητό. Θα μπορούσε κάτι να γίνει, αλλά αυτό, τώρα, είναι πολύ εξελιγμένο, φαντάζομαι... Σαν εφαρμογή... Η επικοινωνία έχει λίγο μεταφερθεί προς τα εκεί».

6.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους για τη σημασία του e-mentoring και τον ρόλο του e-μέντορα, ανέδειξαν τα θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και αποτίμησαν τις επιδράσεις από τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους και την καθοδήγηση από τους μέντορές τους. Κρίσιμα στοιχεία στη λειτουργία του προγράμματος υπήρξαν ο σχεδιασμός και το πλαίσιο λειτουργίας, ο τρόπος προσέγγισης και εμπλοκής του μέντορα, η ευκολία στη χρήση της τεχνολογικής πλατφόρμας και ο ρόλος της συντονιστικής ομάδας. Στον Πίνακα 6.6 αποτυπώνονται συμπερασματικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, όπως αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους.

Πίνακας 6.6. Σύνοψη συμπερασμάτων συνεντεύξεων

Άξονες	Παράγοντες	Δείκτες
Πριν τη συμμετοχή στο πρόγραμμα	κίνητρο	πρωτοτυπία- καινοτομία συμβουλές και βοήθεια βεβαίωση συμμετοχής αυτοπραγμάτωση και αυτοβελτίωση
	προσδοκίες	επικοινωνία/αλληλεπίδραση ανάγκη στοχασμού/ανατροφοδότησης ανάγκη καθοδήγησης
Σχεδιασμός προγράμματος	αρχική συνάντηση	δια ζώσης περιγραφή παραμέτρων προγράμματος
	σαφήνεια στόχων	παράγοντας επιτυχίας
	τεχνολογικό εργαλείο	Elgg: φιλόξενη/κατάλληλη υποδομή δύσχρηστη για mobile συσκευές
	συντονιστική ομάδα	παρεμβάσεις των συντονιστών ενεργητική/διακριτική παρουσία
e-mentoring	αντιλήψεις	ανάπτυξη ελεύθερης έκφρασης/επικοινωνίας άμεσης/απρόσκοπτης αλληλεπίδρασης αωνυμία, ελευθερία και άνεση χρόνου συμβολή γραπτού λόγου ιδιωτικότητα συγκρότηση ομάδων διαθεσιμότητα περισσότερων e-μεντόρων σημαντική καθοδήγηση κρίσιμος παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης
Υλοποίηση του προγράμματος	παράγοντες που ευνόησαν συμμετοχή - επικοινωνία	δομημένες και ταξινομημένες ομάδες ελευθερία εμπλεκομένων για αλλαγή ομάδας άμεση ανταπόκριση e-μέντορα
	δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί	μη συνεχής - συστηματική συμμετοχή υπολοίπων έλλειψη οικειότητας ανάμεσα στα μέλη συστολή/φόβος για έκθεση προβλημάτων και σκέψεων σε τρίτους τεχνολογικό εργαλείο έλλειψη κουλτούρας καθοδήγησης περιορισμένη χρονική διάρκεια δράσης έλλειψη πλαισίου καθοδήγησης
Αντιλήψεις για τον ρόλο του μέντορα - Χαρακτηριστικά μεντορικής σχέσης	πρότερες αντιλήψεις	έννοια και ρόλος μέντορα όχι σαφής - ξεκάθαρος αποτιμούν θετικά τον ρόλο του
	ρόλος e-μέντορα όπως αναδύθηκε από τη συμμετοχή στη δράση	συνάδελφος σύμβουλος καθοδηγητής υποστηρικτής, ίσως συνεργάτης καθόλου φίλος ή ηγέτης
	δεξιότητες e-μέντορα	επάρκεια στο αντικείμενό του επικοινωνιακές δεξιότητες με ΤΠΕ άμεση και γρήγορη απόκριση συνεχή διαθεσιμότητα δεκτικότητα αναστοχασμός
	ανάπτυξη μεντορικής σχέσης	επικοινωνία Οικειότητα Άμεσότητα

Αλληλεπίδραση ανατροφοδότηση		
Άξονες	Παράγοντες	Δείκτες
Αποτίμηση προγράμματος e-mentoring	οφέλη από συμμετοχή	προσωπικά και επαγγελματικά οφέλη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (μέντορες) επαγγελματική ανάπτυξη (καθοδηγούμενοι)
	αξιολόγηση προγράμματος	θετική ενδιαφέρον για συνέχεια/επανάληψη θα σύστηναν το πρόγραμμα σε συναδέλφους
	κριτήρια επιτυχίας	αμεσότητα και συνεχή διαθεσιμότητα μεντόρων (καθοδηγούμενοι) αλλαγή κουλτούρας για καθοδήγηση, επικοινωνία μεταξύ τους και κατάλληλη επιλογή εμπλεκόμενων (μέντορες)
	καλές πρακτικές	πρωτοβουλίες e-μέντορα δυναμική και συστηματική παρουσία στο πρόγραμμα ενεργός συμμετοχή ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος
Προτάσεις βελτίωσης	συμμετέχοντες	κατάλληλη επιλογή συμμετεχόντων κατάρτιση διά ζώσης ή ηλεκτρονική συνάντηση/γνωριμία
	λειτουργία	το κίνητρο και παρότρυνση e-μέντορα ευρύτερο χρονικό διάστημα υλοποίησης
	συγκρότηση ομάδων	περισσότερα μέλη ελεύθερη επιλογή μεντόρων καθοδηγούμενους από το ίδιο σχολείο ή με μεγαλύτερη εμπειρία επικοινωνία/συντονισμός ανάμεσα σε μέντορες
	τεχνολογικά εργαλεία	εύχρηστα και κατάλληλα εκπαίδευση

Η εξοικείωση τους με το πλαίσιο του e-mentoring, αν και έκανε εμφανή στα αρχικά στάδια τον διαταγμό των συμμετεχόντων να υιοθετήσουν τις διαδικασίες της καθοδήγησης, φαίνεται ότι ήταν εύκολη στην πορεία του προγράμματος για όσους συμμετείχαν ενεργά και επέδειξαν επιμονή. Οι συμμετέχοντες θεώρησαν καθοριστικής σημασίας τη δυνατότητα της ασύγχρονης επικοινωνίας, τη συστηματική παρουσία και τη διαθεσιμότητα του e-μέντορα, την αίσθηση ανωνυμίας που δίνει το διαδικτυακό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση με άλλους καθοδηγούμενους. Έθεσαν προβληματισμούς και ανησυχίες και έμειναν ικανοποιημένοι από τις απαντήσεις και την ανατροφοδότηση του e-μέντορά τους, ωστόσο επισήμαναν τη δυσκολία οικοδόμησης της εμπιστοσύνης και της οικειότητας με αυτόν στο ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Μέσα από την εμπλοκή τους στο e-mentoring, οι εκπαιδευτικοί διασαφήνισαν την έννοια της καθοδήγησης και του μέντορα, αναγνώρισαν τις επιδράσεις και τα οφέλη στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, αποτίμησαν την παρουσία τους και αξιολόγησαν θετικά τη λειτουργία της δράσης. Τέλος, κατέθεσαν βελτιωτικές προτάσεις και έδωσαν πολλές άλλες ιδέες επέκτασης και υλοποίησης αντίστοιχων δράσεων.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αφορά στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και μελέτη ενός προγράμματος e-mentoring, που πραγματοποιήθηκε από την ομάδα Ηλεκτρονικής Μάθησης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κλάδου ΠΕ70, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Ηλεκτρονικής Καθοδήγησης, κλήθηκαν να διαμοιραστούν, σε δομημένες ομάδες, ανησυχίες και προβληματισμούς σε ζητήματα που αφορούσαν την εκπαιδευτική πράξη και, γενικότερα, την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, που παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ανά ερευνητικό άξονα και σε συνδυασμό με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών στο πεδίο. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων, βάση αποτέλεσε αφενός η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και αφετέρου το υλικό που αντλήθηκε από τις συνεντεύξεις στους συμμετέχοντες. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, διατυπώνονται γενικά συμπεράσματα, προτάσεις εφαρμογής και αξιοποίησης των ευρημάτων στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και έρευνα σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων e-mentoring.

7.1. Παράγοντες αποτελεσματικότητας δράσεων e-mentoring

Το e-mentoring είναι μια πολυσύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Για την **αποτελεσματικότητά** του χρειάζεται πολύ καλός προγραμματισμός, δέσμευση και ικανοποιητική συμμετοχή από τους εμπλεκόμενους. Η βιβλιογραφία δείχνει συγκεκριμένες παραμέτρους που αφορούν στον συντονισμό, στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα **τεχνολογικά μέσα**, στην κατάρτισή τους στις **διαδικασίες** της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, στην εμπέδωση σαφών και προκαθορισμένων στόχων αλλά και στον σχεδιασμό μιας πορείας διαδραστικής, ευέλικτης, συμμετοχικής, και με την οποία θα παρέχεται ανατροφοδότηση, εξασφαλίζοντας ότι οι συμμετέχοντες θα μείνουν προσηλωμένοι και θα έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, πόρους, εργαλεία, και υποστήριξη (Mueller, 2004· Homitz & Berge, 2008· Fransson, 2016· Alemdag & Erdem, 2017). Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα δράση.

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν, πρωτίστως, την ανάγκη θεμελίωσης ενός ειδικού και οριοθετημένου **πλαισίου ενημέρωσης για την καθοδήγηση**, που θα ενσωματώσει στόχους και κατευθύνσεις του προγράμματος και, ακόμα, θα υποδείξει τρόπους προσέγγισης και εμπέδωσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε καθοδηγούμενους και μέντορες. Οι στόχοι, τα τεχνολογικά εργαλεία, οι μέθοδοι καθοδήγησης χρειάζεται να κοινοποιούνται σε όλα τα μέλη, να γίνονται σαφείς και κατανοητοί από όλους, μέντορες και καθοδηγούμενους, όπως αναδεικνύεται και από σύγχρονες έρευνες (Stokes et al., 2003· Baran, 2016· Gregg et al., 2016·

Fransson, 2016· Alemdag & Erdem, 2017). Ο σκοπός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με αναρτήσεις και επισημάνσεις σε μια ανοιχτή ομάδα, όπως στην παρούσα έρευνα, στην οποία θα έχουν πρόσβαση όλοι οι συμμετέχοντες και, επιπρόσθετα, είτε με **συναντήσεις** φυσικής παρουσίας (Li et al., 2010· Loureiro-Koechlin & Allan, 2010· Lamb & Aldous, 2014), είτε εξ αποστάσεως με την υλοποίηση τηλεδιασκέψεων (Johnson et al., 2006· Li et al., 2010· Ang, 2016). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στις αναφορές τους στις συνεντεύξεις, αναγνώρισαν τη σημασία της ζωντανής επικοινωνίας, κυρίως κατά την έναρξη του προγράμματος (Marshall et al., 2013), ώστε να δοθεί η ευκαιρία αρχικής γνωριμίας και οικοδόμησης οικειότητας. Φυσικά, η επανάληψη και η συχνότητα των συναντήσεων αυτών μπορεί να καθοριστεί από την πορεία του προγράμματος. Σε σημεία που η επικοινωνία είναι μηδαμινή έως ελάχιστη κρίνεται σκόπιμη μια τέτοια παρέμβαση, ώστε να αλλάξει η ροή του προγράμματος και να ενισχύσει τη διαδραστικότητα του διαλόγου και την ανατροφοδότηση.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται, επιπρόσθετα, ως προϋπόθεση επιτυχίας η **κατάρτιση των μεντόρων**, οι οποίοι θα παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση και επαγγελματική στήριξη. Ο Sweeny (2001) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι συχνά επικρατεί η εντύπωση ότι ο εξαιρετικός εκπαιδευτικός μετατρέπεται αυτόματα σε εξαιρετικό μέντορα, αλλά, χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση στις σωστές στρατηγικές της καθοδήγησης, τα αποτελέσματα απέχουν από τα αναμενόμενα. Άλλωστε, ένας μέντορας με δεξιότητες στη διά ζώσης καθοδήγηση, ίσως, δεν είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία που διεξάγεται με ηλεκτρονικά μέσα. Αντίθετα, ένας μέντορας μπορεί να αισθανθεί αμήχανα στη διά ζώσης καθοδήγηση, ακόμα κι αν έχει υψηλή εξειδίκευση στην ίδρυση και διατήρηση σχέσεων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Την ανάγκη αυτή κατέθεσαν στις συνεντεύξεις τους και οι e-μέντορες στην παρούσα έρευνα, οι οποίοι δήλωσαν τη σημασία που είχε για αυτούς η πρώτη διά ζώσης συνάντηση, με σκοπό την κατάρτισή τους στην ιδέα και την υλοποίηση του προγράμματος e-mentoring και την εξοικείωσή τους με την τεχνολογική πλατφόρμα. Μάλιστα, έκριναν ότι μια διά ζώσης συνάντηση με σκοπό την κατάρτισή τους, μάλλον δεν ήταν τελικά αρκετή, αλλά θα τους βοηθούσε περισσότερο αν η διαδικασία αυτή επαναλαμβανόταν, ακόμα και ηλεκτρονικά μέσω τηλεδιασκέψεων, και θα ενίσχυε την επικοινωνία ανάμεσά τους. Αυτό, ίσως εξηγεί στην παρούσα μελέτη, τη μειωμένη συμμετοχή ορισμένων μεντόρων από το πρόγραμμα ή την έλλειψη προσπάθειας να παρακινήσουν και να κεντρίσουν τους καθοδηγούμενούς τους, όπως έχει διαφανεί και σε προηγούμενες έρευνες (Kasprisin et al., 2003· Single & Single, 2005). Απαιτείται, συνεπώς, πρόσθετη εκπαίδευση των e-μεντόρων για να υποστηρίξουν τους e-mentees, όπως επιβεβαιώνουν και ανάλογα ευρήματα (Kasprisin et al., 2003· Shrestha et al., 2009· Goold et al., 2010· Thornton, 2014· Freidhoff et al., 2015).

Κρίσιμος αναδεικνύεται και ο **ρόλος των συντονιστών** από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις. Θεώρησαν ότι η συμβολή των συντονιστών στα δρώμενα της πλατφόρμας ήταν σημαντική σε μεγάλο βαθμό, καθώς, τους βοήθησε να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τους ρόλους τους, αλλά και τον τρόπο δραστηριοποίησής τους μέσα σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον καθοδήγησης. Πέρα από αυτά, έκριναν θετική την παρέμβαση των

συντονιστών ακόμα και όταν ενεργούσαν απλώς ενημερωτικά με συμπληρωματικά δελτία ή ηλεκτρονικά μηνύματα. Η λειτουργία της συντονιστικής ομάδας ήταν, όπως έκριναν οι εκπαιδευτικοί, απαραίτητη όσο και καθοριστική, ώστε να ενημερώνονται για τα δρώμενα της πλατφόρμας και να δραστηριοποιούνται περισσότερο, σε περιόδους χαμηλής παρουσίας και μειωμένης συμμετοχής. Ως ιδιαίτερα σημαντικό καταγράφεται στις συνεντεύξεις ότι οι παρεμβάσεις και γενικότερα ο ρόλος των συντονιστών πρέπει να είναι διακριτός και διακριτικός, ώστε να επιτρέπει την αυτονομία και την ελευθερία των μελών στις διαδικασίες της καθοδήγησης. Ο ρόλος των συντονιστών αναδείχθηκε ως καθοριστικός στην επιτυχία του προγράμματος και στην έρευνα των Gutke & Albion (2008) και των Alemdag & Erdem (2017) και γενικά, αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία ως θεμελιώδης παράγοντας στην επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης.

Μεγάλης σημασίας, ακόμα, για την επιτυχία ενός προγράμματος e-mentoring κρίνεται το **τεχνολογικό εργαλείο** που θα υποστηρίξει τις δράσεις της καθοδήγησης, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να μη δημιουργούνται πρόσθετα εμπόδια και να προάγεται η συνεργασία. Η τεχνολογική πλατφόρμα Elgg που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του προγράμματος κρίθηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών φιλόξενη και κατάλληλη, προκειμένου να εξυπηρετήσει τους στόχους του προγράμματος, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, ενώ σε κάποιους το περιβάλλον της φάνηκε δυσλειτουργικό και ψυχρό. Εκείνοι που δυσκολεύτηκαν δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους ότι δεν έχουν καλή σχέση με την τεχνολογία, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από πρότερες έρευνες (McLoughlin et al., 2007· Ligadu & Anthony, 2015). Γι' αυτό άλλωστε οι ερευνητές (Homitz et al., 2008· DiRenzo et al., 2010) προτείνουν οι συμμετέχοντες σε ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα καθοδήγησης να έχουν επαρκή τεχνολογική κατάρτιση και εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά εργαλεία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ένα τεχνολογικό εργαλείο που να διευκολύνει την πρόσβασή τους από φορητές συσκευές.

Διερευνώντας τους **δείκτες συμμετοχής και αλληλεπίδρασης** στις πιο ενεργές ομάδες, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ενεργοποιήθηκαν και ανέπτυξαν συζήτηση θεώρησαν ότι τους βοήθησε σε αυτό η συνεχής διαθεσιμότητα του μέντορά τους και η αμεσότητα στον χρόνο απόκρισής του. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι οι καθοδηγούμενοι χρειάζονταν και επιζητούσαν την παρότρυνση και την πρόκληση από τους μέντορές τους, τη συνεχή κινητροδότηση, ώστε να τους ενεργοποιήσουν και να εξαλείψουν τον φόβο και τον δισταγμό να εκφράσουν ό, τι τους προβληματίζει. Αντίθετα, καθοδηγούμενοι που δεν είχαν αντίστοιχη στάση από τον μέντορά τους προσπάθησαν να αλλάξουν ομάδα ή απογοητεύτηκαν, γεγονός που λειτούργησε αρνητικά και συντέλεσε στη μειωμένη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Η θετική στάση του μέντορα και η διαθεσιμότητά του προκαλεί τον ενθουσιασμό και, κατά συνέπεια, την πιο ενεργή συμμετοχή των καθοδηγούμενων. Στη δράση που υλοποιήσαμε, στις ομάδες που οι μέντορες είχαν ενεργή παρουσία από την αρχή, προσκαλούσαν με αναρτήσεις τους καθοδηγούμενους να επικοινωνήσουν μαζί τους, καθόριζαν κοινό χρόνο σύγχρονης επικοινωνίας, επιδίωκαν συστηματικά με φιλικό και οικείο λόγο τη γνωριμία και την

επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας τους επήλθαν **θετικά αποτελέσματα** και δεκτική ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς. Ο τρόπος, συνεπώς, που ο e-μέντορας διαχειρίζεται την επικοινωνία με τον e-καθοδηγούμενο, επηρεάζει την ενεργό συμμετοχή του στα δρώμενα, συντελεί καθοριστικά στην ανάπτυξη κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης, ενισχύει την αλληλεπίδραση και αποτελεί θεμελιώδες συστατικό επιτυχίας ενός προγράμματος ηλεκτρονικής καθοδήγησης, όπως επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες για το e-mentoring (Bierema & Merriam, 2002· Ensher et al., 2003· Kasprisin et al., 2003· DiRenzo et al., 2010· de Janasz & Godshalk, 2013· Leck & Wood, 2013· Quintana & Zambrano, 2014).

Στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα είναι πολύ σημαντικό για την **ανάπτυξη των σχέσεων** να κατακτηθεί η **εμπιστοσύνη** ανάμεσα στα μέλη, δυσκολία που αντιμετώπισαν και οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Η **οικειότητα** και η εμπιστοσύνη είναι ιδιότητες που οικοδομούνται σταδιακά και χρειάζονται χρόνο, και στον φυσικό, πολλώ δε μάλλον στον ηλεκτρονικό κόσμο, προσπάθεια και κίνητρο από τους μέντορες. Είναι, όμως, αναγκαία χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης, όπως αποτυπώνεται στη βιβλιογραφία (Ensher et al., 2003· Leck & Orser, 2013), ώστε να ανοιχτεί ο καθοδηγούμενος και να εξωτερικεύσει τις ανησυχίες και τα προβλήματά του στον μέντορα ή/και στα άλλα μέλη της ομάδας του. Ο Redmond (2015) συνιστά συνδυασμό ασύγχρονων φόρουμ συζητήσεων αλλά και εργαλείων σύγχρονης επικοινωνίας προκειμένου να δημιουργηθεί εμπιστοσύνη στην ομάδα. Ιδιαίτερα, στα αρχικά στάδια της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, που πρέπει να οικοδομηθεί η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός, οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους έκριναν ως θετική την **αίσθηση ανωνυμίας** που δίνει το ηλεκτρονικό περιβάλλον, ειδικά, στο συγκεκριμένο, πρόγραμμα, στο οποίο η γεωγραφική απόσταση αποτέλεσε κριτήριο για τον συνδυασμό καθοδηγούμενων και μεντόρων. Με δεδομένο ότι τα μέλη του προγράμματος δεν γνωρίζονταν και προέρχονταν από διαφορετικές και απομακρυσμένες μεταξύ τους περιοχές, η επικοινωνία γινόταν ευκολότερα, καθώς οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως η αίσθηση ότι ήταν άγνωστοι και δεν θα συναντιούνταν ποτέ απάλυνε τον **φόβο της έκθεσης**, τον δισταγμό στα ερωτήματα και τις απορίες που ήθελαν να θέσουν οι καθοδηγούμενοι, που συνήθως καταλαμβάνει τη διάζωση καθοδήγησης.

Η ίδια η αίσθηση της ανωνυμίας εξασφαλίζει την **εχεμύθεια** και την **ιδιωτικότητα** στις σχέσεις των μελών. Μάλιστα, ορισμένοι καθοδηγούμενοι, όπως φάνηκε μέσα από τους διαλόγους που διημείφθησαν, έθιξαν θέματα **εμπιστοσύνης** και εχεμύθειας στους συντονιστές και στους μέντορές τους, οι οποίοι χρειάστηκε να επιβεβαιώσουν την εξασφάλιση της ανωνυμίας και της εχεμύθειας στο πρόγραμμα, γεγονός που αναδεικνύει την σπουδαιότητα για τους καθοδηγούμενους αυτών των χαρακτηριστικών και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη ειλικρινούς συζήτησης και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης. Δηλωτική της ανάγκης για ιδιωτικότητα και εχεμύθεια των καθοδηγούμενων αποτέλεσε στην παρούσα μελέτη η συχνή χρήση προσωπικών μηνυμάτων από τους περισσότερους συμμετέχοντες, στο οποίο η ανταλλαγή μηνυμάτων και η επικοινωνία ήταν ιδιωτική και δεν κοινοποιούνταν στην ομάδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι καθοδηγούμενοι από αυτούς που συμμετείχαν

ενεργά στο πρόγραμμα, επέλεξαν να απευθυνθούν πρώτη φορά στον μέντορά τους μέσα από την ιδιωτική συνομιλία και να μην αναρτήσουν το μήνυμά τους στις δημοσιεύσεις της ομάδας. Κάποιες από τις συζητήσεις μετά από συνεννόηση με τον μέντορα δημοσιεύτηκαν στην ομάδα, με σκοπό την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη. Ωστόσο, καταγράφηκε και η περίπτωση καθοδήγησης εκπαιδευτικών αποκλειστικά μέσω προσωπικών μηνυμάτων με τους μέντορές τους σε όλη τη χρονική διάρκεια του προγράμματος. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Ligadu & Anthony (2015), οι οποίοι αναφέρουν πως οι μισοί από τους καθοδηγούμενους προτίμησαν την ιδιωτική συνομιλία, ενώ ορισμένοι παραδέχθηκαν ότι υπήρξαν στιγμές που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν μόνο την ιδιωτική συνομιλία, γιατί δεν ήθελαν να μοιράζονται τις ιδέες τους με τους άλλους καθοδηγούμενους και για αυτό συζητούσαν μόνο με τους αντίστοιχους μέντορές τους. Στο ίδιο πνεύμα, οι περισσότεροι e-mentees παραδέχθηκαν ότι ήταν ντροπαλοί και αυτός ο τρόπος τους φάνηκε περισσότερο αποτελεσματικός.

Επιπρόσθετα, σημαντική στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, πέρα από την εχεμύθεια, έπαιξε κυρίως ρόλο, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, η **οικειότητα** που αναπτύχθηκε ή όχι στην μεντορική σχέση. Στην παρούσα μελέτη οι διάλογοι και η επικοινωνία μεταξύ καθοδηγούμενων και μεντόρων δεν ανέδειξε στοιχεία συναισθηματικής άνεσης, συμπάθειας και ανάπτυξη φιλικής ιδιότητας στη σχέση τους, αντίθετα με τα ευρήματα της έρευνας των Bierema & Merriam (2002), που τα καθιστούν αναγκαία. Ο Sinclair (2003) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα πρέπει να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης που ενθαρρύνουν την ανοικτή επικοινωνία και την ειλικρίνεια. Για αυτόν τον λόγο χρειάζεται ο διάλογος να είναι συνεχής, η ανατροφοδότηση άμεση και ουσιαστική, προκειμένου τα μέλη της καθοδήγησης να οδηγηθούν σε μεγαλύτερη δέσμευση και ικανοποίηση. Ωστόσο, όπως οι ίδιοι οι καθοδηγούμενοι σχολίασαν, ο μικρός χρόνος υλοποίησης του προγράμματος δεν επέτρεπε την ανάπτυξη συναισθηματικής και φιλικής σχέσης ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους. Για μια αποτελεσματική ηλεκτρονική καθοδήγηση, ο χρόνος που πρέπει να διατεθεί πρέπει να αφορά ικανοποιητικό διάστημα, τέτοιο ώστε να είναι δυνατή η οικοδόμηση της μεντορικής σχέσης. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ένα πρόγραμμα καθοδήγησης πρέπει να ξεκινά με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, γιατί τότε οι ανάγκες και τα προβλήματα είναι μεγαλύτερα και περισσότερα.

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης είναι η **επικοινωνία**, η ανταλλαγή απόψεων και η ανατροφοδότηση από τα μέλη της ίδιας ή άλλης ομάδας. Από την ανταλλαγή μηνυμάτων φάνηκε πως οι συμμετέχοντες ζητούσαν την καθοδήγηση του μέντορά τους τακτικά και λάμβαναν ανατροφοδότηση και από τους καθοδηγούμενους της ομάδας τους, κάτι που θεωρήθηκε πολύ θετικό από τους καθοδηγούμενους. Παρατηρείται, δηλαδή, πως στις ομάδες που τα μέλη τους ήταν ενεργά και συστηματικά έθεταν θέματα προς συζήτηση, επιτεύχθηκε αλληλεπίδραση σε υψηλό βαθμό και παρείχαν εκτός από τον μέντορα υποστήριξη και τα υπόλοιπα μέλη,

επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα και άλλων ερευνών, που υποστήριξαν ότι οι καθοδηγούμενοι μπορούν να λάβουν τον ρόλο του μέντορα (Single & Single, 2005· Alemdag & Erdem, 2017).

Όσον αφορά τη συγκρότηση των ομάδων η έρευνα έδειξε πως οι **ολιγομελείς ομάδες** λειτούργησαν καλύτερα και ευνοούσαν την επικοινωνία μεταξύ των μελών. Το γεγονός, επίσης, πως η διαδραστικότητα της επικοινωνίας δεν ήταν ορατή από μέλη που δεν ήταν ενταγμένα στην ομάδα, εξασφάλιζε την εμπιστευτικότητα των συζητήσεων και ενθάρρυνε την ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί τις συνεντεύξεις τους. Επιπλέον, αναδείχθηκε ως θετική η ελευθερία και η ευελιξία που είχαν οι καθοδηγούμενοι, κυρίως, να ενταχθούν και σε άλλες ομάδες από αυτή που είχαν τοποθετηθεί αρχικά. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν προτάσεις σχετικά με τη συγκρότηση των ομάδων για πιο αποτελεσματική επικοινωνία, όπως την επιλογή συμμετεχόντων από την ίδια σχολική μονάδα, την ύπαρξη περισσότερων του ενός μεντόρων στην ίδια ομάδα και τη διαμόρφωση πολυπληθέστερων ομάδων για μεγαλύτερη ανατροφοδότηση. Ο σχεδιασμός της δράσης σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Single & Muller, 2001· Shrestha et al., 2009· Stein et al., 2013· Ang, 2016) προέβλεπε την ύπαρξη κλειστής ομάδας για τους μέντορες, ώστε να συζητούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η ομάδα αυτή πραγματοποίησε εισαγωγική διά ζώσης συνάντηση, ώστε οι μέντορες να κατανοήσουν τον επιθυμητό τρόπο λειτουργία της δράσης. Παρότι οι μέντορες πρότειναν επανειλημμένα στις συνεντεύξεις τους ως βέλτιστη πρακτική την επικοινωνία μεταξύ τους, δεν αξιοποίησαν την τεχνολογική πλατφόρμα για τον σκοπό αυτό.

7.2. Δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική καθοδήγηση

Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα η ιδέα του e-mentoring ήταν καινούργια και πρωτότυπη. Παρότι ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα επισήμως δεν έχει ακόμα βρει εφαρμογή, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνά ότι, όταν χρειάζονται καθοδήγηση, αυτή προκύπτει άτυπα από συζητήσεις με εμπειρότερους συναδέλφους, ή συναδέλφους που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Τα συγκεκριμένο πρόγραμμα **ηλεκτρονικής καθοδήγησης** που μελετάται στην παρούσα εργασία, αποτέλεσε για τους συμμετέχοντες κατάλληλο και πρόσφορο δίαυλο επικοινωνίας για παροχή συμβουλών και ανταλλαγή απόψεων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αυτό που κυρίως ανέμεναν οι συμμετέχοντες ήταν η παροχή προτάσεων σε προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και διδασκαλίας και η ανταλλαγή απόψεων. Στη βιβλιογραφία καταγράφεται ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν **απομονωμένοι** και αυτό τους δημιουργεί έντονο **άγχος** (Feiman-Nemser, 2001· McLoughlin et al., 2007· Fong et al., 2012). Θεώρησαν ότι η συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης που δεν απαιτούσε φυσική παρουσία και ήταν ευέλικτο ως προς τον χρόνο εμπλοκής τους θα τους έδινε την ευκαιρία **ανταλλαγής απόψεων και αλληλεπίδρασης** ανάμεσα σε νεότερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και θα ικανοποιούσε την ανάγκη για υποστήριξη σε προβληματικά θέματα που αντιμετωπίζαν στην τάξη. Άλλωστε, πολλοί συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε απομακρυσμένες από μεγάλα αστικά κέντρα σχολικές μονάδες.

Πράγματι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις συζητήσεις τους με τον μέντορά τους και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, έθεσαν, κυρίως ζητήματα σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (McLoughlin et al., 2007· Redmond, 2015· Alemdag & Erdem, 2017). Αυτά είχαν να κάνουν με την αντιμετώπιση μαθητών, διδακτική του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και ευρύτερα θέματα, όπως η σχέση τους με τη διοίκηση ή τη γραφειοκρατία της σχολικής μονάδας.

Παρά την προσδοκία των συμμετεχόντων ότι μέσα από το πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης θα λάμβαναν προτάσεις σε προβλήματα που τους απασχολούσαν στο εκπαιδευτικό τους έργο, η συμμετοχή εμφανίστηκε μειωμένη. Λόγοι όπως η έλλειψη προσωπικού χρόνου, το μικρό διάστημα υλοποίησης του προγράμματος, αλλά, κυρίως, ο φόβος της έκθεσης αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για αυξημένη δραστηριότητα των μελών στα δρώμενα της πλατφόρμας. Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους τόνισαν, επίσης, πως ήταν δύσκολο για αυτούς να ανοιχτούν και να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, καθώς δεν έχουν συνηθίσει γενικότερα σε πρακτικές καθοδήγησης, αντίθετα, δρουν αυτόνομα και μεμονωμένα. Συμφώνα με τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας αλλά και η απουσία συστηματικής και συχνής παρουσίας στο πρόγραμμα δεν επέτρεψε να διευρυνθεί ο βαθμός αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα αυτή να καταγράφεται γενικά μειωμένη, γεγονός που επισημαίνεται και στις έρευνες των Loureiro-Koechlin & Allan (2010), Schrum, English & Galizio (2012), σε αντίθεση με άλλες έρευνες (DiRenzo et al., 2010· Dorner & Kumar, 2016) που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλό βαθμό συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, είτε λόγω δέσμευσης είτε λόγω ευρύτερου χρονικού διαστήματος που υλοποιήθηκε η καθοδήγηση.

7.3. Χαρακτηριστικά και ρόλοι του e-μέντορα

Εξετάζοντας τα **χαρακτηριστικά ενός ικανού e-μέντορα** τα ευρήματα δείχνουν ότι απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες, προκειμένου ο μέντορας σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να είναι αποτελεσματικός και να επιτύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από την παρουσία του. Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης αρθρώνεται, δομείται και ολοκληρώνεται στην εποικοδομητική επικοινωνία και στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του. Συνεπώς, ο e-μέντορας χρειάζεται να κατέχει **δεξιότητες επικοινωνίας**, τέτοιες που να θεμελιώσουν την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό του καθοδηγούμενου. Ερωτώμενοι σχετικά, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ένας μέντορας πρέπει να είναι, κυρίως, “ανοικτός”, να αντιλαμβάνεται τις ανησυχίες του καθοδηγούμενου χωρίς προκατάληψη, να έχει ειλικρινείς προθέσεις, να είναι καλός, **ενεργητικός** και σε ετοιμότητα ακροατής, να θέλει να μάθει τον προβληματισμό και τις ανησυχίες του, να θέτει ερωτήματα, να είναι συνεργατικός και να παρέχει ανατροφοδότηση στις απόψεις του καθοδηγούμενου. Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως, για να προάγει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ο μέντορας θα πρέπει να είναι και ο ίδιος δημιουργικός και **ευρηματικός**, ώστε να κινητοποιεί και να προκαλεί τον καθοδηγούμενο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται στις έρευνες των Headlam-

Wells, Gosland & Craig, (2005), των Homitz & Berge (2008) και Smith, και Israel (2010), οι οποίοι εστιάζοντας στην καθοδήγηση σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον υποστηρίζουν ότι, όταν ο μέντορας έχει αυτά τα χαρακτηριστικά, η επικοινωνία είναι περισσότερο ελεύθερη και οι συμμετέχοντες μπορούν να συζητήσουν και να διερευνήσουν αξίες, συναισθήματα και στόχους πιο βαθιά και αντανακλαστικά και για μεγαλύτερη χρονική περίοδο.

Για τον λόγο ότι το ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι περισσότερο απρόσωπο σε σχέση με κάποιο φυσικό χώρο διά ζώσης συναντήσεων, ο e-μέντορας πρέπει να είναι ακόμα πιο προσεκτικός και επιδέξιος στην επικοινωνία, ώστε να μην υπάρχουν παρεξηγήσεις και παρανοήσεις ή να μη φανεί απόμακρος και παραμείνει άγνωστος. Η ευχέρεια στην ηλεκτρονική επικοινωνία είναι επίσης μια ζωτικής σημασίας δεξιότητα, όπως αναφέρεται από τους Homitz & Berge (2008). Στις συνεντεύξεις τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο e-mentor απαιτείται να είναι πάντα **διαθέσιμος**, να τους απαντά άμεσα, οικεία και φιλικά, να καταθέτει τις δικές του εμπειρίες και να εκφράζει τις απόψεις του, να διαθέτει χιούμορ, να μην είναι υπερόπτης και απόμακρος, διαφορετικά οι καθοδηγούμενοι δεν θα τον εμπιστευτούν και η επικοινωνία, αν αναπτυχτεί, θα είναι τυπική και όχι ουσιαστική. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Dornier & Kumar(2016)έδειξαν πως η δραστηριότητα του μέντορα και η ποιότητα της ηλεκτρονικής επικοινωνίας υπήρξε το κλειδί για τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμά τους. Άλλωστε, ο e-mentor θα πρέπει να έχει τη δεξιότητα ενός λόγου που εκφράζει την εγγύτητα και την **ενσυναίσθηση**, ώστε να δημιουργηθεί το απαραίτητο κλίμα της οικειότητας και της ικανοποίησης στους καθοδηγούμενους του (Quintana & Zambrano, 2014). Επισημαίνεται, επίσης, ότι χρειάζεται να είναι **εμπυχωτικός και υποστηρικτικός**, να μπορεί να επινοεί νέες τεχνικές και να δίνει ερεθίσματα, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση, να συνεχίζεται ο διάλογος μεταξύ e-μέντορα και καθοδηγούμενου και να διατηρείται ενεργή η μεταξύ τους σχέση. Αντίστοιχα, οι Ensher, Heun & Blanchard (2003) παρατηρούν πως οι μέντορες πρέπει να επιδεικνύουν αποτελεσματική ακρόαση, να παρέχουν ανατροφοδότηση, να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των καθοδηγούμενων, ώστε να γίνουν αυτόνομοι και ο Hawkrigde (2003) προτείνει ο μέντορας να διευκολύνει τη συζήτηση, να επαινεί, να αγωνιά και να παρακινεί τον καθοδηγούμενο, ώστε να θέσει ερωτήσεις απρόσκοπτα και να αναφέρει τις εμπειρίες του. Σε διαφορετική περίπτωση η ηλεκτρονική αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μακρινή, απρόσωπη ή αναποτελεσματική.

Καθοδηγούμενοι και μέντορες τόνισαν, ακόμα, την **ακαδημαϊκή επάρκεια** του μέντορα και την **επαγγελματική εμπειρία**, ως καθοριστικούς παράγοντες και θεμελιώδη χαρακτηριστικά του ρόλου του. Ο e-mentor είναι άγνωστος ως φυσικό πρόσωπο για τον καθοδηγούμενο στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Προκειμένου να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, οι καθοδηγούμενοι στις απαντήσεις τους ανέφεραν ότι θα πρέπει ο μέντορας να κατέχει το αντικείμενο που πραγματεύονται οι συζητήσεις, να διατυπώνει τις ιδέες του με σαφή και ακριβή τρόπο και να είναι τεκμηριωμένες επιστημονικά. Αυτό, στην παρούσα δράση, ενέπνευσε στους καθοδηγούμενους την **εμπιστοσύνη** και τους παρακίνησε να εκφράσουν περισσότερες σκέψεις και απορίες, να συμμετέχουν πιο ουσιαστικά. Από την άλλη πλευρά, η

εμπειρία του μέντορα μπορεί να αποτελέσει ζωντανό παράδειγμα για τον καθοδηγούμενο, αλλά και να οδηγήσει τον ίδιο σε ασφαλείς απαντήσεις. Για τους εκπαιδευτικούς του προγράμματος οι γνώσεις του μέντορα και η εμπειρία, βιώματα που γίνονται κοινά με τη συζήτηση, είναι χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας απαραίτητα. Οι καθοδηγούμενοι στις συνεντεύξεις τους επισήμαναν ότι πρέπει να γνωρίζουν ότι ο μέντοράς τους έχει το γνωστικό υπόβαθρο και την πείρα να τους δώσει τη λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Δήλωσαν, ακόμα, την ικανοποίησή τους, όταν ο μέντορας παρείχε συμβουλές και ποικίλες και εναλλακτικές προτάσεις περισσότερο παρά έτοιμες απαντήσεις.

Πολλές άλλες έρευνες (McKenzie et al., 2006· Homitz & Berge, 2008· Fong et al., 2012) διερευνούν τον ρόλο του μέντορα σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης. Οι βασικοί **ρόλοι** που του αποδίδονται είναι εκείνοι του υποστηρικτή, του συνεργάτη, του αξιολογητή, του πρότυπου, του φίλου, του διαχειριστή, του δάσκαλου, του προπονητή και του ηγέτη. Οι ρόλοι αυτοί δεν ήταν προηγούμενα γνωστοί για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, όπως δήλωσαν, και δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις λειτουργίες του. Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, διαφαίνεται πως οι e-μέντορες έδρασαν, κυρίως, ως σύμβουλοι και υποστηρικτές. Ακολουθως, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τον ρόλο του συνεργάτη και του συναδέλφου, κυρίως, επειδή οι μέντορες προβάλλονταν ως άνθρωποι προερχόμενοι από το ίδιο περιβάλλον, αντιμετώπιζαν τα ίδια προβλήματα και που βρίσκονταν κοντά τους για να υποστηρίξουν τους καθοδηγούμενους με τις γνώσεις τους, τις εμπειρίες τους και τη συνεργασία στην από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυπταν. Τέλος, ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους πως, αν η διάρκεια του προγράμματος ήταν μεγαλύτερη, ίσως, να αναδύονταν και άλλοι ρόλοι, όπως αυτοί του πρότυπου και του ηγέτη, καθώς η εκτίμηση και η αποδοχή θα ήταν ευρύτερη. Οι ρόλοι του φίλου και του αξιολογητή δεν αναδείχθηκαν από τα ευρήματα της έρευνας.

7.4. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση στην ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Το e-mentoring δεν είναι απλά μια διαδικασία καθοδήγησης, πρόκειται περισσότερο για μια αμοιβαία επωφελή σχέση που είναι εξαιρετικά ευέλικτη και μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των συμμετεχόντων (Bierema & Merriam, 2002). Αποτελεί μια σημαντική μέθοδο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως έχει αναδειχθεί μέσα από τη σύγχρονη έρευνα (McLoughlin et al., 2007· Homitz & Berge, 2008· Murphy, 2011· de Janasz & Godshalk, 2013· Leck & Wood, 2013· Marshall et al., 2013· Lamb & Aldous, 2014· Quintana & Zambrano, 2014· Owen, 2015). Το e-mentoring επέδρασε θετικά και στους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, οι οποίοι στις συνεντεύξεις τους **αποτίμησαν θετικά το πρόγραμμα** και ανέφεραν τα οφέλη που εισέπραξαν οι ίδιοι μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Όπως και σε άλλες έρευνες αναφέρεται (Shpigelman et al., 2009· Shrestha et al., 2009· Marshall et al., 2013· Stein et al., 2013), τα οφέλη αυτά είναι διαφορετικά για μέντορες και καθοδηγούμενους.

Χαρακτηριστικά, οι **μέντορες** ανέδειξαν ως βασικό όφελος την εμπειρία που αποκόμισαν από τη συμμετοχή, την ενεργοποίηση και την αλληλεπίδρασή τους με τους καθοδηγούμενους σχετικά με το e-mentoring. Στην έρευνα των Stein et al. (2013) αναφέρεται ότι, ενώ η πλειονότητα των μεντόρων είχε προσδοκίες για **προσωπική ανάπτυξη**, μόνο ένας μικρότερος αριθμός ένιωθε ότι είχε ωφεληθεί τελικά με αυτόν τον τρόπο. Αντίθετα, στην παρούσα μελέτη οι μέντορες που συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα ανέδειξαν όλοι ότι το e-mentoring τους ενίσχυσε σε προσωπικό επίπεδο. Ανέφεραν ότι η ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των καθοδηγούμενων, ο τρόπος παροχής βοήθειας και η αντιμετώπιση των προβλημάτων που τέθηκαν με απαντήσεις τεκμηριωμένες, συντέλεσε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους, καθώς νιώθουν **περισσότερο ικανοί και επαρκείς** σε δεξιότητες να ανταπεξέλθουν στις **απαιτήσεις της ηλεκτρονικής καθοδήγησης και της υποστήριξης** γενικότερα των νεότερων εκπαιδευτικών. Η **προσωπική ικανοποίηση**, επιπρόσθετα, αφορούσε και στην αποδοχή τους από τους καθοδηγούμενους, την ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ τους και την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Shrestha et al. (2009) και Williams, Sunderman & Kim (2012). Οι μέντορες στις συνεντεύξεις, ωστόσο, δεν αναφέρθηκαν σε οφέλη που σχετίζονται συγκεκριμένα με τη βελτίωση διδακτικών πρακτικών ή την ανταλλαγή γνώσεων και τεχνογνωσίας, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων, όπως καταγράφονται σε άλλες έρευνες (Eby & Lockwood, 2005· Homitz & Berge, 2008· Shrestha et al., 2009· Williams et al., 2012· Quintana & Zambrano, 2014), παρότι αναγνώρισαν ότι το e-mentoring παρέχει οφέλη στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Στην έρευνα των Marshall et al. (2013) αναφέρεται ότι οι **καθοδηγούμενοι** εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγαλύτερη **αποδοτικότητα**, ανάπτυξη στην **κατάρτισή** τους και **βελτίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας**. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και στην παρούσα μελέτη, καθώς οι καθοδηγούμενοι τόνισαν ότι οι μέντορές τους παρείχαν σε αυτούς κατευθύνσεις, συμβουλές και λύσεις σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη. Από την επικοινωνία και τον διάλογο που αναπτύχθηκε, φαίνεται ότι, γενικότερα, οι καθοδηγούμενοι **ήταν ευχαριστημένοι** από την αμεσότητα των απαντήσεων και τη διαθεσιμότητα των μεντόρων, επιδίωκαν την αλληλεπίδραση και με άλλους συναδέλφους, έθεταν ζητήματα που τους απασχολούσαν και έδειχναν συχνά εμπιστοσύνη στον μέντορά τους, καταθέτοντας απορίες και προβληματισμούς τόσο για προβλήματα που αντιμετώπιζαν κατά τη διδασκαλία, όσο και για άλλα που αφορούσαν θέματα γραφειοκρατικά ή διαχείρισης σχέσεων με τους γονείς και την ηγεσία του σχολείου. Αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Ensher et al., 2003· Shrestha et al., 2009· Li et al., 2010· de Janasz & Godshalk, 2013· Marshall et al., 2013· Quintana & Zambrano, 2014· Redmond, 2015· Owen, 2015) που αναφέρουν οφέλη, όπως **επαγγελματική ανατροφοδότηση**, αυξημένο προβληματισμό σχετικά με πρακτικές διδασκαλίας, **ενισχυμένη αυτοεκτίμηση** και συνδέουν την ψυχοκοινωνική υποστήριξη και την **ικανοποίηση** από το e-mentoring με την εμπιστοσύνη προς τον μέντορα και τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων κατά τις διαδικασίες της καθοδήγησης.

Αποτιμώντας συνολικά το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως έμειναν **ικανοποιημένοι** από τη συμμετοχή τους και θα επιθυμούσαν να είχαν καθοδήγηση και υποστήριξη, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και πως θα επιδιώξουν την επαφή με τον μέντορά τους και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Επιπρόσθετα, αν και αναγνώρισαν ότι η συμμετοχή τους δεν ήταν μεγάλη κατά την έναρξη της δράσης, στη συνέχεια η ιδέα τους κέρδισε και έμειναν ικανοποιημένοι. Οι μέντορες επισήμαναν ότι το μοντέλο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης, με τις παροχές που προσφέρει, μόνο **ωφέλιμο** μπορεί να είναι για τους εκπαιδευτικούς και θα αποτελέσει τον κύριο τρόπο καθοδήγησης και επικοινωνίας στο ψηφιακό μέλλον. Ερωτώμενοι αν ήθελαν να συμμετάσχουν ξανά σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής καθοδήγησης, όλοι, μέντορες και καθοδηγούμενοι, απάντησαν ότι θα το έκαναν με ιδιαίτερη προθυμία, δηλώνοντας, μάλιστα, ότι θα το σύστηναν χωρίς δισταγμό. Η έρευνα ανέδειξε τη χρησιμότητα του e-mentoring για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε απομακρυσμένα σχολεία και δεν έχουν δυνατότητες επικοινωνίας και ανατροφοδότησης με συναδέλφους ή σχολικούς συμβούλους, επιβεβαιώνοντας το εύρημα που καταγράφεται και σε άλλες μελέτες ότι το e-mentoring μπορεί να παρέχει μια γέφυρα για μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη σε περιπτώσεις όπου προσωπικά χαρακτηριστικά ή η γεωγραφική απόσταση μπορεί να αποκλείσει την ύπαρξη των αναπτυξιακών σχέσεων. (Kasprisin et al., 2003· de Janasz & Godshalk, 2013· Quintana & Zambrano, 2014· Redmond, 2015). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τα θετικά τους συναισθήματα, όπως καταγράφονται τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από τους διαλόγους που διημερίφθησαν στην τεχνολογική πλατφόρμα, είναι δηλωτικά της ανάγκης που έχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί για καθοδήγηση αλλά και εξουδετέρωση του επαγγελματικού άγχους και της απομόνωσης που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον.

7.5. Περιορισμοί της έρευνας

Για τη σωστή αποτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας πρέπει να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί της. Η έναρξη της δράσης ακολούθησε την έναρξη της σχολικής χρονιάς, τότε που τα προβλήματα είναι περισσότερα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εγκλιματιστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον και η ανάγκη για καθοδήγηση είναι μεγαλύτερη. Επιπρόσθετα, το χρονικό διάστημα (11 εβδομάδες) κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η δράση είχε μικρή διάρκεια. Έτσι, έλειψαν περισσότερες ευκαιρίες για οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων, καθοδήγηση και κατανόηση του ρόλου και της δυναμικής υποστήριξης ενός μέντορα. Ακόμα, ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν μικρός και κανείς δεν είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε αντίστοιχες δράσεις ηλεκτρονικής ή διά ζώσης καθοδήγησης. Τέλος, η συμμετοχή πολλών μελών ήταν αρκετά περιορισμένη στις ομάδες τους. Μετά τη λήξη της περιόδου μελέτης της δράσης δεν υπήρξε περαιτέρω συνέχιση της δραστηριότητας. Με δεδομένους τους περιορισμούς της έρευνας, τα ευρήματα της μελέτης αυτής δεν μπορούν να γενικευθούν και να αναχθούν σε ευρύτερα πλαίσια.

Παρά τους υφιστάμενους περιορισμούς, ωστόσο, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει κρίσιμους παράγοντες σχεδιασμού, υλοποίησης και υιοθέτησης ενός προγράμματος e-mentoring και θετικά αποτελέσματα από τη διαδικασία της καθοδήγησης σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον. Το προτεινόμενο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε μελλοντικά προγράμματα, με στόχο την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και την ενίσχυση των παιδαγωγικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων. Εάν η ηλεκτρονική καθοδήγηση επιτύχει να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητες παροχής βοήθειας και υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς, ο ρόλος της θα είναι καθοριστικής σημασίας στην κοινωνία της γνώσης και στη θέσπιση θετικών αλλαγών στις πολιτικές για την εκπαίδευση με σκοπό την ποιοτική της αναβάθμιση.

7.6. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η διερεύνηση προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Καθοδήγησης (e-mentoring) αποτελεί ένα ανοιχτό ερευνητικό ζήτημα. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, ελάχιστες έρευνες έχουν εκπονηθεί στο e-mentoring, που παραμένει ως ιδέα σχεδόν άγνωστη και ένα πεδίο αχαρτογράφητο. Χρειάζονται, λοιπόν, περισσότερα πορίσματα από έρευνες που εξετάζουν τον ορθό σχεδιασμό και την υλοποίηση για αποτελεσματική καθοδήγηση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Τα ευρήματα δείχνουν πως καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική καθοδήγηση είναι η στάση και ο ρόλος του μέντορα, ο οποίος πρέπει να δημιουργήσει ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης, θα επηρεάσει την παρουσία και τη συμμετοχή του καθοδηγούμενου και θα συμβάλει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης. Κρίνεται, συνεπώς, ωφέλιμο μελλοντικές έρευνες να διερευνήσουν περαιτέρω τους παράγοντες εκείνους που αφορούν την κατάρτιση των μεντόρων και τις απαιτούμενες ενέργειες για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης στη σχέση τους με τους καθοδηγούμενους. Θα μπορούσαν να μελετηθούν τα κριτήρια επιλογής μεντόρων, οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί κάποιος, ώστε να εκπαιδευτεί και να αξιοποιηθεί σε αυτόν τον ρόλο, τα ακαδημαϊκά προσόντα, δηλαδή, η επαγγελματική εμπειρία και οι δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες, για αυτόν τον απαιτητικό και πολύπλοκο ρόλο. Στο πλαίσιο αυτό, οι Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson (2009) έχουν υποστηρίξει ότι σεμινάρια κατάρτισης σε υποψήφιους μέντορες θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα για τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπλέον, αντικείμενο έρευνας μπορεί να αποτελέσει η σημασία και η ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, οι παράγοντες οικοδόμησης εμπιστοσύνης στην μεντορική σχέση και οι συντελεστές αλληλεπίδρασης. Αυτοί μπορούν να αφορούν στον απαιτούμενο χρόνο, τα στοιχεία και τις φάσεις για την ανάπτυξη της οικειότητας και της εμπιστευτικότητας, τη συχνότητα των επαφών και των αλληλεπιδράσεων αλλά και το περιεχόμενο των συζητήσεων. Σημαντικά ευρήματα στη συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να παρέχει η ανάλυση του περιεχομένου των μηνυμάτων που ανταλλάχτηκαν, το πλήθος και η σημασία των λέξεων των μηνυμάτων και οι δείκτες σε αυτά γνωστικής και κοινωνικής παρουσίας των συμμετεχόντων.

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε ένα πρόγραμμα e-mentoring, σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ70, από έξι νομούς της χώρας, με τη χρήση της τεχνολογικής πλατφόρμας Elgg. Θα είχε, συνεπώς, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα στο πεδίο του e-mentoring, οι μελέτες σε εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων και ειδικοτήτων και ακόμα περισσότερο σε φοιτητές ή μαθητές, που παρουσιάζουν προβλήματα στη διεκπεραίωση των σπουδών τους. Σημαντικά αποτελέσματα για τη σημασία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης θα μπορούσαν να αποτυπώσουν έρευνες με αντικείμενο μελέτης τα μακροπρόθεσμα οφέλη στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων. Ακόμα, θα μπορούσε να μελετηθεί ένα πρόγραμμα καθοδήγησης μικτής μορφής, που θα συνδυάζει διά ζώσης συναντήσεις και ηλεκτρονική επικοινωνία. Τέλος, προτείνεται η έρευνα προγραμμάτων e-mentoring, σχεδιασμένων στο μοντέλο των Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης με τη χρήση περισσότερων εργαλείων Ιστού 2.0. όπως είναι τα wiki ή το e-portfolio, ή με αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το facebook ή το LinkedIn.

7.7. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική

Η παρούσα έρευνα μελετά ένα πρωτότυπο για τα ελληνικά δεδομένα μοντέλο καθοδήγησης σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και θέτει τα θεμέλια σχεδιασμού και μελέτης αντίστοιχων προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης τόσο για εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων και ειδικοτήτων, όσο για φοιτητές ή και μαθητές.

Στην εκπαιδευτική πρακτική, ένα μοντέλο ηλεκτρονικής καθοδήγησης μπορεί να υιοθετηθεί σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με στόχο την:

- υποστήριξη νεοεισερχόμενων δασκάλων και καθηγητών,
- καθοδήγηση εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες περιοχές,
- ενίσχυση εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και διαχείρισης προβλημάτων στην σχολική τάξη,
- επιμόρφωση και κατάρτιση στελεχών διοίκησης σχολικών μονάδων, σε επίπεδο νομού ή περιφέρειας,
- διάχυση καινοτόμων θεωριών/στρατηγικών/καλών πρακτικών από τους επίσημους φορείς της πολιτείας στους εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων.

Προτείνεται το μοντέλο της ηλεκτρονικής καθοδήγησης να αποτελέσει το στήριγμα για κάθε εκπαιδευτικό που έχει ανάγκη από πόρους, εμπειρία και γνώση, για να προσπελάσει δυσκολίες και εμπόδια στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Στην εποχή της κοινωνικής δικτύωσης, χρειάζεται να εξεταστεί από τους σχεδιαστές προγραμμάτων ηλεκτρονικής καθοδήγησης η δυνατότητα χρήσης των ηλεκτρονικών κοινοτήτων, όπου μέντορες και καθοδηγούμενοι είναι συνδεδεμένοι σε συνεχή βάση, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται ένα φιλικό και συνεργατικό περιβάλλον επικοινωνίας και διαμοιρασμού ιδεών. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο συνεχώς η παρεχόμενη γνώση αναδιαμορφώνεται, νέες πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας διαχέονται, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πιο

απαιτητικό και ψυχοφθόρο από ποτέ. Ο e-mentor μπορεί να παρέχει και να διαμοιράζεται γνώσεις, εμπειρογνωμοσύνη, συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση, ευκαιρίες για μεγαλύτερη προβολή και πρόοδο, ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού, όπως προκρίνουν οι Mullen (2006) και de Janasz & Godshalk (2013). Και μολονότι τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να υιοθετήσουν τον ρόλο του καθοδηγούμενου, δεν είναι εξοικειωμένοι να λειτουργήσουν με ομαδοσυνεργατικό τρόπο και εμφανίζονται διστακτικοί τόσο σε παραδοσιακές όσο και σε καινοτόμες μορφές υποστήριξης, όλο και περισσότερο αυξάνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και αναγνωρίζεται η σημασία της καθοδήγησης και των δυνατοτήτων που αυτή λαμβάνει σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Οι έρευνες, επίσης, παρουσιάζουν συχνά την εφαρμογή του μοντέλου της ηλεκτρονικής καθοδήγησης στην εκπαίδευση και στην υποστήριξη φοιτητών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων (Edirisingha, 2009· Murphy, 2011· Schrum et al., 2012· Ang, 2016). Η αξιοποίηση του e-mentoring στα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, ενδεχομένως μπορεί να συμβάλει στην υποστήριξη των φοιτητών στις πολλαπλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους στην αγορά εργασίας. Καλά σχεδιασμένα ηλεκτρονικά προγράμματα e-mentoring, με σαφείς στόχους και διαδικασίες αποτελούν μια ισχυρή στρατηγική συμβουλευτικής και καθοδήγησης των φοιτητών. Καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιστημονικό προσωπικό των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές και διδάκτορες μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προγράμματα ηλεκτρονικής καθοδήγησης, με όφελος την αμοιβαία μάθηση, την παροχή υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκής γνώσης και την υποστήριξη των φοιτητών.

Άλλωστε, θα ήταν ιδιαίτερο επωφελές τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να συνδεθούν μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων e-mentoring με τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να παρέχουν καθοδήγηση είτε στη διάχυση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, είτε στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες ή προερχόμενων από ευπαθείς ομάδες πληθυσμού (απομακρυσμένες περιοχές, μετανάστες που δεν έχουν ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον, μαθητές που φοιτούν σε φυλακές). Το e-mentoring προτείνεται για την υποστήριξη των μαθητών στα σχολεία βασισμένη στη δημιουργία και την ενεργοποίηση κατάλληλων ηλεκτρονικών δραστηριοτήτων, όταν οι συνήθεις εκπαιδευτικές πρακτικές αποτυγχάνουν ή αδυνατούν να παράσχουν ποιοτική και ολοκληρωμένη εκπαίδευση, αναπτύσσοντας προσωπικούς στόχους και κίνητρα και βελτιώνοντας τις επιδόσεις και τη στάση τους στο σχολικό περιβάλλον.

7.8. Επίλογος

Η διπλωματική εργασία παρουσίασε μια μελέτη σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος e-mentoring, με στόχο την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα παιδαγωγικού και διδακτικού αντικειμένου και την υποστήριξη της προσωπικής και

επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι ένα σωστά δομημένο πλαίσιο ηλεκτρονικής καθοδήγησης παρέχει ένα υποστηρικτικό και στοχαστικό περιβάλλον πρόσκτησης γνώσης, ανταλλαγής ιδεών, ψυχοκοινωνικής και επαγγελματικής ενίσχυσης. Συνολικά, η εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε ως εποικοδομητική, γιατί, εκτός από τις γνώσεις και τη βελτίωση τους στο να οργανώνουν καλύτερα το μάθημα τους, αντιλήφθηκαν τις διαδικασίες της καθοδήγησης και τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της υποστήριξης, όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διεκπεραίωση του έργου τους.

Κομβικός αναδείχτηκε ο ρόλος συντονιστών και μεντόρων, ενώ θετικά συνέβαλε η ευχρηστία της τεχνολογικής πλατφόρμας Elgg. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι περίμενε υψηλότερο επίπεδο συμμετοχής και αλληλεπίδρασης από τα υπόλοιπα μέλη καθώς και ότι χρειαζόταν επαρκέστερη ενημέρωση και κατάρτιση σχετικά με τους στόχους και τις διαδικασίες του προγράμματος. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ευελιξία που δίνει το ηλεκτρονικό περιβάλλον, επιτυγχάνοντας την άρση των περιορισμών τόπου και χρόνου, η έλλειψη κουλτούρας καθοδήγησης και συνεργασίας και ο περιορισμένος ατομικός χρόνος οδήγησαν σε μειωμένη συμμετοχή, γεγονός που λειτούργησε αποτρεπτικά για περαιτέρω ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση.

Η προστιθέμενη αξία της ηλεκτρονικής καθοδήγησης έγκειται στις δυνατότητες καθοδήγησης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων, υπερβαίνοντας τα εμπόδια της γεωγραφικής απόστασης και τους χρονικούς περιορισμούς που χαρακτηρίζει τη διά ζώσης καθοδήγηση (Ensher et al., 2003· Mueller, 2004· Eby, 1997· Gutke & Albion, 2008). Με τις εξελίξεις στις τεχνολογίες του Διαδικτύου, αναμένεται το e-mentoring να έχει ισχυρό αντίκτυπο, να θεμελιωθεί και να υιοθετηθεί από εκείνους που στηρίζονται στην ηλεκτρονική δικτύωση ως λύση στην πρόκληση των υψηλών απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής. Με δεδομένο ότι πολλές επιμέρους πτυχές της ηλεκτρονικής καθοδήγησης παραμένουν ανοικτά ζητήματα για την έρευνα, η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να αποβεί χρήσιμη για τους ερευνητές του πεδίου και τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων e-mentoring, που καθιστά για τους εμπλεκόμενους εφικτή τη διαρκή, άμεσα διαθέσιμη και βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Akin, L., & Hilbun, J. (2007). E-mentoring in three voices. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1), 1.
- Allan, B., Hunter, B., & Lewis, D. (2006). Four years on: a longitudinal study assessing the impact of membership of a virtual community of practice. In *Networked Learning Conference 2006*
- Alemdag, E., & Erdem, M. (2017). Designing an e-mentoring program for novice teachers in Turkey and investigating online interactions and program outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 1-28.
- 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.
- Allen, W. C. (2006). Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 430-441.
- Alred, G., & Garvey, B. (2000). Learning to produce knowledge-the contribution of mentoring. *Mentoring and Tutoring*, 8(3), 261-272.
- Ambrosetti, A. (2010). Mentoring and learning to teach: What do pre-service teachers expect to learn from their mentor teachers?. *International Journal of Learning*, 17(9).
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 3.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(6), 42.
- Ang, L. W. (2016, April). The Design of Presence and User Testing on Mentor-mentee Consultation System (MEMOC). In *Proceedings of The 2th International Conference in HCI and UX on Indonesia 2016* (pp. 44-53). ACM.
- Anthony, T. D., & Kritsonis, W. A. (2006). National Implications: An Analysis of E-Mentoring Induction Year Programs for Novice Alternatively Certified Teachers. Online Submission, 3(1).
- Arnot, M., & Reay, D. (2006). Power, pedagogic voices and pupil talk: the implications for pupil consultation as transformative practice. *Knowledge, Power and Social Change*, 75-93.
- Arshavskaya, E. (2016). Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: a case study approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(1), 2-19.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press
- Baran, E. (2016). Examining the Benefits of a Faculty Technology Mentoring Program on Graduate Students' Professional Development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(3), 95-104.
- Baran, E. (2016). Investigating faculty technology mentoring as a university-wide professional development model. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(1), 45-71.
- Bennett, D., Tshikalas, K., Hupert, N., Meade, T., & Honey, M. (1998). The Benefits of Online Mentoring for High School Girls: Telementoring Young Women in Science. *Engineering & Computer Project-Year*, 3.
- Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Bierema, L. L., & Hill, J. R. (2005). Virtual mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 556-568.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157 - 173.
- Bernstein, B. B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (No. 4). Rowman & Littlefield.
- Bonnett, C., Wildemuth, B. M., & Sonnenwald, D. H. (2006). Interactivity between protégés and scientists in an electronic mentoring program. *Instructional Science*, 34(1), 21-61.
- Braun, V. Clarke (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 57-71.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Brennan, S. E., & Lockridge, C. B. (2006). Computer-mediated communication: A cognitive science approach. *ELL2, Encyclopedia of Language and Linguistics*, 775-780.

- Brooks, C. F. (2010). Toward 'hybridised' faculty development for the twenty-first century: blending online communities of practice and face-to-face meetings in instructional and professional support programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 261-270.
- Brown, R., & Dexter, S. (2002). E-mentors: Connecting caring adults and kids through e-mail. *TechTrends*, 46(6), 60-63.
- Bullock, T., & Ferrier-Kerr, J. E. N. N. Y. (2014). The Potential of eCoaching and eMentoring: Making a Case for the Introduction of Sustainable eCoaching and eMentoring Programmes in New Zealand Schools. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 11(1), 77-92.
- Butler, J. A., Whiteman, R.S., & Crow, G. M. (2013). Technology's role in fostering transformational educator mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 233-248.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Psychology Press.
- Castanheira, P. S. P., & Castanheira, P. S. P. (2016). Mentoring for educators' professional learning and development: A meta-synthesis of IJMCE volumes 1-4. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(4), 334-346.
- Chametzky, B. (2016). Contradictions in e-learning: The naturalness of unnaturally learning online. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 4(1), 15.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*. CIPD Publishing.
- Clutterbuck, D., & Hussain, Z. (2010). *Virtual coach, virtual mentor*. IAP.
- Conole, G. (2008). New schemas for mapping pedagogies and technologies. *Ariadne*, (56).
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. A report commissioned by the Higher Education Academy.
- Cravens, J. (2003). Online mentoring: Programs and suggested practices as of February 2001. *Journal of Technology in Human Services*, 21(1-2), 85-109.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc. (4th ed.).
- Cunningham, D., & Duffy, T. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 51, 170-198.
- Daloz, L. S. (1986). *Effective teaching and mentoring* (No. 374.973 D144e). California, US: Bass Publishers, 1986.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappa*, 76(8), 597-604.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Psychology Press.
- de Janasz, S. C., Ensher, E. A., & Heun, C. (2008). Virtual relationships and real benefits: using e-mentoring to connect business students with practicing managers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), 394-411.
- de Janasz, S. C., Sullivan, S. E., & Whiting, V. (2003). Mentor networks and career success: Lessons for turbulent times. *The Academy of Management Executive*, 17(4), 78-91.
- De Janasz, S. C., & Godshalk, V. M. (2013). The role of e-mentoring in protégés' learning and satisfaction. *Group & Organization Management*, 38(6), 743-774.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- DiRenzo, M. S., Linnehan, F., Shao, P., & Rosenberg, W. L. (2010). A moderated mediation model of e-mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 292-305.
- Dorner, H., & Kumar, S. (2016). Online Collaborative Mentoring for Technology Integration in Pre-Service Teacher Education. *TechTrends*, 60(1), 48-55.
- Drucker, P. (2000). Need to know: Integrating e-learning with high velocity value chains. *A Delphi Group White Paper*, 1-12.
- Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125-144.
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458.
- Edirisingha, P. (2009). Swimming in the deep-end: an e-mentoring approach to help mature students' transition to higher education. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 12(1).
- 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.

- Eller, L. S., Lev, E. L., & Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34(5), 815-820.
- Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264-288.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- European Council (2009). "Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders". *Official Journal of the European Union*, 2009/C 302/04, 12. Retrieved on August 03, 2017 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG1212%2801%29>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6).
- Fernback, J., & Thompson, B. (1995). Virtual Communities: Abort, Retry, Failure? Retrieved on June 12, 2017 from http://www.vanuatu.usp.ac.fj/courses/LA332_Jurisprudence/Articles/Fernback.htm
- Fodeman, D. (2002). Telementoring. *Technology & Learning*, 23(4), 28-30.
- Fong, N. S., Mansor, W. F. A. W., Zakaria, M. H., Sharif, N. H. M., & Nordin, N. A. (2012). The roles of mentors in a collaborative virtual learning environment (CVLE) project. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 302-311.
- Fransson, G. (2016). Online (web-based) education for mentors of newly qualified teachers: Challenges and opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 111-126.
- Freidhoff, J. R., Borup, J., Stimson, R. J., & DeBruler, K. (2015). Documenting and sharing the work of successful on-site mentors. *Journal of Online Learning Research*, 1(1), 107-128.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman, (Eds.) *Professional development in education: New paradigms and practices*. (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change, in: Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds) *Teacher Development and Educational Change*, London: Falmer Press, 1-9.
- Goold, A., Coldwell, J., & Craig, A. (2010). An examination of the role of the e-tutor. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(5), 704-716.
- Gregg, N., Galyardt, A., Wolfe, G., Moon, N., & Todd, R. (2016). Virtual Mentoring and Persistence in STEM for Students With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 2165143416651717.
- Guest, G. (2000, April). Coaching and mentoring in learning organizations. In *5th International ASHRM Conference*, Manama, Bahrain.
- Gutke, H. J., & Albion, P. (2008, March). Exploring the worth of online communities and e-mentoring programs for beginning teachers. In *Proceedings of the 19th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE 2008)* (pp. 1416-1423). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37, 280-304.
- Hamilton, R. (1993). *Mentoring* London. *Industrial Society*.
- Hamilton, B. A., & Scandura, T. A. (2003). E-Mentoring:: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Harris, A. L., & Rea, A. (2009). Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on IS education. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 137.
- Harris, J., & Anglia eLearning, N. (2012). eMentoring: The Future of Online Learner Support.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.
- Hawkridge, D. (2003). The human in the machine: Reflections on mentoring at the British Open University. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 15-24.
- Headlam-Wells, J. (2004). E-mentoring for aspiring women managers. *Women in Management Review*, 19(4), 212-218.

- Headlam-Wells, J., Gosland, J., & Craig, J. (2005). "There's magic in the web": e-Mentoring for women's career development. *Career Development International*, 10(6/7), 444-459.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In *Collaborative learning through computer conferencing* (pp. 117-136). Springer Berlin Heidelberg.
- 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.
- Homitz, D. J., & Berge, Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*, 15(4), 326-335.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475-485.
- Hutchison, A., & Colwell, J. (2012). Using a wiki to facilitate an online professional learning community for induction and mentoring teachers. *Education and Information Technologies*, 17(3), 273-289.
- Jimoyiannis, A., Gravani, M., & Karagiorgi, Y. (2012). Teacher professional development through Virtual Campuses: Conceptions of a 'new' model. In *Handbook of Research on Practices and Outcomes in Virtual Worlds and Environments* (pp. 327-347). IGI Global.
- Johnson-Bailey, J., & Cervero, R. M. (2002). Cross-cultural mentoring as a context for learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(96), 15-26.
- Johnson, T. E., Maring, G. H., Doty, J. H., & Fickle, M. (2006). Cybermentoring: Evolving high-end video conferencing practices to support preservice teacher training. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(1), 59-74.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Kanter, R. M. (1977). (1977a). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, R. M., & Muller, C. B. (2003). Building a better bridge: Testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 67-78.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), pp. 157-167.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2002) 229-241.
- Krainer, K., & Wood, T. (2008). Participants in mathematics teacher education. *The international handbook of mathematics teacher education*, 3.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- Lai, E. (2005). Mentoring for in-service teachers in a distance teacher education programme: views of mentors, mentees and university teachers. In *Australian Association for Research in Education International Education Research Conference*, Parramatta.
- Lamb, P., & Aldous, D. (2014). The role of e-mentoring in distinguishing pedagogic experiences of gifted and talented pupils in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 301-319.
- Langdon, F. J. (2014). Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional Development in Education*, 40(1), 36-55.
- Langdon, F., & Ward, L. (2015). Educative mentoring: a way forward. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(4), 240-254.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lavin Colky, D., & Young, W. H. (2006). Mentoring in the virtual organization: Keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring*, 14(4), 433-447.
- Leck, J., & Orser, B. (2013). Fostering trust in mentoring relationships: an exploratory study. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(4), 410-425.
- Leck, J. D., & Wood, P. M. (2013). Forming trust in e-mentoring: a research agenda. *American Journal of Industrial and Business Management*, 3(1), 101.

- Leppisaari, I., & Tenhunen, M. L. (2009). Searching for e-mentoring practices for SME staff development. *Service Business*, 3(2), 189-207.
- Leshem, S. (2012). The many faces of mentor-mentee relationships in a pre-service teacher education programme. *Creative education*, 3(04), 413.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., & Klein, E. B. Levinson. MH, & McKee, B.(1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Li, Q., Moorman, L., & Dyjur, P. (2010). Inquiry-based learning and e-mentoring via videoconference: a study of mathematics and science learning of Canadian rural students. *Educational Technology Research and Development*, 58(6), 729-753.
- Ligadu, C., & Anthony, P. (2015). E-Mentoring 'MentorTokou': Support For Mentors and Mentees During The Practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 410-415.
- Linn, M. C., Davis, E. A., & Bell, P. (2004). Inquiry and technology. *Internet Environments for Science Education*, 3-28.
- Liu, H., Macintyre, R., & Ferguson, R. (2012, April). Exploring qualitative analytics for e-mentoring relationships building in an online social learning environment. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 179-183). ACM.
- Lord, T., & Orkwiszewski, T. (2006). Moving from didactic to inquiry-based instruction in a science laboratory. *The American Biology Teacher*, 68(6), 342-345.
- Loureiro-Koechlin, C., & Allan, B. (2010). Time, space and structure in an e-learning and e-mentoring project. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 721-735.
- Marshall, K. J., Karvonen, M., Yell, M. L., Lowrey, A., Drasgow, E., & Seaman, M. A. (2013). Project respect: Toward an evidence-based mentoring model for induction teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 24(3), 127-136.
- Mckenzie, B. K., Ozkan, B. C., & Layton, K. (2006). Tips for administrators in promoting distance programs using peer mentoring. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(2), 1-8.
- McIntyre, D. J., & Byrd, D. M. (1998). *Strategies for Career-Long Teacher Education. Teacher Education Yearbook VI*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-218 (paper: ISBN-0-8039-6674-1, \$27.95; cloth: ISBN-0-8039-6673-3, \$57.95)..
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M. J., & Russell, R. (2007, November). Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identity for pre-service teachers. In *Australian Association for Research in Education Conference*.
- Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: PelavinAssociates
- Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 29(1), 53-63.
- Mullen, C. (2009). *The handbook of leadership and professional learning communities*. Springer.
- Murphy, S. E., & Ensher, E. A. (2006). Establish a great mentoring relationship. *American Society for Training and Development*, 60(7), 27-28.
- Murphy, W. M. (2011). From e-mentoring to blended mentoring: increasing students' developmental initiation and mentors' satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 606-622.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel psychology*, 41(3), 457-479.
- Noe, R. A., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. In *Research in personnel and human resources management* (pp. 129-173). Emerald Group Publishing Limited.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Result from TALIS*. Paris: OECD. Retrieved on May17, 2017 from <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Owen, H. (2014). Putting the PLE into PLD: Virtual Professional Learning and Development. *Journal of Educators Online*, 11(2).
- Owen, H. D. (2015). Making the most of mobility: virtual mentoring and education practitioner professional development. *Research in Learning Technology*, 23.
- Penny, C., & Bolton, D. (2009). eMentoring: Teacher Candidates with K-12 Students from Urban Schools. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(2).
- Perren, L. (2003). The role of e-mentoring in entrepreneurial education and support: a meta-review of academic literature. *Education+ Training*, 45(8/9), 517-525.
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers*. Corwin Press.
- Preece, J. (2000). *Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability*. Wiley & Sons, New York.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- Quintana, M. G. B., & Zambrano, E. P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior, 30*, 629-636.
- Redmond, P. Online mentoring for secondary pre-service teachers in regional, rural or remote locations. In L. Liu, & D. C. Gibson (Eds.), *Research highlights in technology and teacher education 2015*. (pp. 145-151). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Waynesville, NC, United States.
- Rheinhold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. CA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' career trajectories: An examination of research. *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*, 9-28.
- Rowland, K. N. (2012). E-mentoring: An innovative twist to traditional mentoring. *Journal of technology management & innovation, 7*(1), 228-237.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London:Kogan Page.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology Press.
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior, 13*(2), 169-174.
- Searby, J.L. (2014). The Protégé mentoring mindset: a framework for consideration. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 3*(3), 255-276.
- Shpigelman, C. N., Weiss, P. L. T., & Reiter, S. (2009). E-mentoring for all. *Computers in Human Behavior, 25*(4), 919-928.
- Schrump, L., English, M. C., & Galizio, L. M. (2012). Project DAVES: An exploratory study of social presence, e-mentoring, and vocational counseling support in community college courses. *The Internet and Higher Education, 15*(2), 96-101.
- Shrestha, C. H., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009). From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(2), 116-124.
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education, 23*(4), 571-582.
- Single, P. B., & Muller, C. B. (1999). Electronic Mentoring: Issues To Advance Research and Practice. In *Proceedings of the Annual Meeting of the International Mentoring Association* (pp. 234-250). Kalamazoo, MI: IMA.
- Single, P. B., & Muller, C. B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program: MentorNet, the national electronic industrial mentoring network for women in engineering and science. In L.K. Stromei (Ed.), *Creating mentoring and coaching programmes*(pp. 107-122). Alexandria, VA: ASTD.
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 13*(2), 301-320.
- Smith, M. (1992). Voices from the WELL: The logic of the virtual commons. Master Thesis. University of California at Los Angeles. Los Angeles. *TENET (Texas Education Network)(1996): Curriculum Infusion Guide. Documento electrónico*.
- Smith-Jentsch, K. A., Scielzo, S. A., Yarbrough, C. S., & Rosopa, P. J. (2008). A comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring: Interactions with mentor gender. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 193-206.
- Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-Mentoring: Enhancing Special Education Teacher Induction N. *Special Education Leadership, 23*(1), 30-40.
- Sproull, L., & Kiesler, S. (1991). Computers, networks and work. *Scientific American, 265*(3), 116-123.
- Sproull, L., Kiesler, S., & Kiesler, S. B. (1992). *Connections: New ways of working in the networked organization*. MIT press.
- Stein, D. S., Wanstreet, C. E., Slagle, P., Trinko, L. A., & Lutz, M. (2013). From 'hello'to higher-order thinking: The effect of coaching and feedback on online chats. *The Internet and Higher Education, 16*, 78-84.
- Stokes, P., Garrett-Harris, R., & Hunt, K. (2003). An evaluation of electronic mentoring (e-mentoring). Paper presented at *European Mentoring & Coaching Conference Proceedings*, November 2003, Cambridge
- Sweeny, B. W. (2007). *Leading the teacher induction and mentoring program*. Corwin Press.
- Tanis, H., & Barker, I. (2017). E-Mentoring at A Distance: An Approach to Support Professional Development in Workplaces. *Turkish Online Journal of Distance Education, 18* (3), 135-155.

- Thomas, D. A. (1990). The impact of race on managers' experiences of developmental relationships (mentoring and sponsorship): An intra-organizational study. *Journal of Organizational Behavior*, 11(6), 479-492.
- Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305-315.
- Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 18-31.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J., & Smith, K. (Eds.). (2015). *Mentoring for learning: Climbing the mountain*. Springer.
- Todd, R. L., Moon, N. W., & Langston, C. (2016). E-mentoring and its relevance for competency-based education for students with disabilities: research from the GSAA BreakThru model. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 17-30.
- Tolhurst, J. (2010). *The essential guide to coaching and mentoring*. Longman Pearson Education.
- Trust, T. (2015). Deconstructing an online community of practice: teachers' actions in the edmodo math subject community. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(2), 73-81.
- Trust, T., & Horrocks, B. (2017). 'I never feel alone in my classroom': teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645-665.
- Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45-58.
- Vaughan, N., & Garrison, D. R. (2006). How blended learning can support a faculty development community of inquiry. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(4), 139-152.
- Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). Teacher professional development. *Online professional development for teachers*, 1-11.
- Wallis, J. A., Riddell, J. K., Smith, C., Silvertown, J., & Pepler, D. J. (2015). Investigating patterns of participation and conversation content in an online mentoring program for Northern Canadian youth. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(3), 228-247.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Wilbanks, J. E. (2014). E-mentoring: Examining the feasibility of electronic, online, or distance mentoring. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 14(5), 24.
- Wilhelm, J. A., & Walters, K. L. (2006). Pre-service mathematics teachers become full participants in inquiry investigations. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(7), 793-804.
- Williams, S. L., & Kim, J. (2011). E-mentoring in online course projects: description of an e-mentoring scheme. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2), 80-95.
- Williams, S., Sunderman, J., & Kim, J. (2012). E-mentoring in an Online Course: Benefits and Challenges to E-mentors. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 10(1).
- Yang, S. C., & Liu, S. F. (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior*, 20(6), 733-761.
- Yang, S. -H. (2009). Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice. *Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
- Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Cohen, L., & Manion, L. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελή, Μ. (2010). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης: Θεσμός του μέντορα—Παράμετροι του μεντορικού έργου*. Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Τομέας Επιμόρφωσης.
- Κουλαϊδής, Β., & Τσατσαρώνη, Α. (Επιμ.). (2010). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνις, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλη) – πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση*

- εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, 27-41.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Προς αναζήτηση σύγχρονων, λειτουργικών στοιχείων της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού: Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του διευκολυντή (facilitator). Στο Βρατσάλης, Κ. (επιμ.) *Κείμενα επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). *Αιτιολογική έκθεση προς την Βουλή των Ελλήνων για την ψήφιση του σχεδίου νόμου για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/A-ANAPEDIA-EIS01.pdf>, Ανακτήθηκε στις 17/05/2017.
- Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων (2008). ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004, 165-176.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φραγκούλης, Ι. (2013) *Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικό υλικό για τους επιστημονικούς συμβούλους των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ. & Βελισσάριος, Α. (2015). Το E-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται το σχολείο*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Παράρτημα

1. Εισαγωγικό σημείωμα αναρτημένο στη Γενική Ομάδα

“Το πρόγραμμα υποστήριξης εκπαιδευτικών από απόσταση (e-mentoring)”

Αγαπητές/οί συνάδελφοι, μέντορες και εκπαιδευτικοί,

Σας καλωσορίζουμε στη δράση e-mentoring για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε και υποστηρίζεται από την Ομάδα Ηλεκτρονικής Μάθησης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Είναι ανοικτό και προσφέρεται δωρεάν.

Το πρόγραμμα απευθύνεται, πρωτίστως, σε εκπαιδευτικούς με μικρή διδακτική εμπειρία και αξιοποιεί τεχνολογικές πλατφόρμες και μεθόδους ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Η επιτυχία του βασίζεται αποκλειστικά στην εθελοντική συμμετοχή και προσφορά όλων των συμμετεχόντων (συντονιστών, μεντόρων, εκπαιδευτικών). Κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος μιας ομάδας υπό την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική υποστήριξη ενός e-μέντορα.

Τεχνικά θέματα

Έχετε λάβει ήδη τους κωδικούς σας για την πλατφόρμα e-mentoring και έχετε ενταχθεί στην ομάδα του μέντορά σας. Η ομάδα κάθε μέντορα αναμένεται να συμπληρωθεί μέχρι τη Δευτέρα 12-12-2016.

Σε πρώτη φάση θα πρέπει να εξοικειωθείτε με την τεχνολογική πλατφόρμα. Για το σκοπό αυτό υπάρχουν σχετικά βίντεο ενώ μπορείτε να υποβάλετε ερωτήματα για τυχόν προβλήματα στο χώρο συζητήσεων (Τεχνικά θέματα).

Είναι καλό να ενημερώσετε όλοι/ες το προφίλ σας.

Επίσης μπορείτε να επικοινωνήσετε και να αλληλο-συστηθείτε με τον μέντορά σας.

e-mentoring

Το e-mentoring αποτελεί μια νέα εκδοχή του θεσμού του μέντορα που έχει καθιερωθεί, εδώ και χρόνια, σε πολλές χώρες του εξωτερικού και παρέχει υποστήριξη σε νέους αλλά και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η ιδέα του e-μέντορα είναι σχετικά καινούργια και δίνει νέες δυνατότητες παροχής από απόσταση υποστήριξης, ενίσχυσης, καθοδήγησης, συμβουλευτικής και κάθε άλλης βοήθειας σε σχέση με προβλήματα, δυσκολίες και ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί στη σχολική πραγματικότητα (διδακτικές, παιδαγωγικές, διοικητικές, οργάνωσης, συμβουλευτικής κ.α.).

Ο e-μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που συνεργάζεται με μια μικρή ομάδα καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών. Λειτουργεί ως υποστηρικτής, σύμβουλος, συνεργάτης, και πάνω από όλα, ως φίλος και προστάτης. Αξιοποιεί τις γνώσεις και την πλούσια εμπειρία του, με στόχο να σπάσει την αίσθηση της απομόνωσης που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί και να ενισχύσει την αυτο-αποτελεσματικότητα στο έργο τους.

Για να έχει επιτυχία το πρόγραμμα, θα πρέπει οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στα δρώμενα: να μοιραστούν εμπειρίες και προβλήματα από την σχολική πραγματικότητα, να ζητήσουν τη συμβουλή, την καθοδήγηση και τη βοήθεια του e-μέντορα, να μοιραστούν σκέψεις και προβληματισμούς με τα άλλα μέλη της ομάδας τους για το χειρισμό ειδικών καταστάσεων στην τάξη, να συζητήσουν θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, παιδαγωγικού περιεχομένου κ.λπ.

Η δράση αυτή αποτελεί πρόκληση για όλους μας.

Είμαστε ανοικτοί στις προτάσεις και σε νέες ιδέες.

Να θυμάστε ότι ο μέντορας είναι για σας ο φίλος, ο έμπιστος συνάδελφος, ο σύμβουλος και ο συμπαραστάτης σας.

Σας καλώ όλους και όλες, μέντορες και εκπαιδευτικούς, να μη διστάσετε να πάρετε πρωτοβουλίες.

Εύχομαι καλή συνεργασία και να αποτελέσει η δράση αυτή μια ευχάριστη επαγγελματική εμπειρία για όλες/ους.

2. Εισαγωγικό σημείωμα αναρτημένο στην Ομάδα Μεντόρων

“Καλή αρχή”

Αγαπητές/οί συνάδελφοι

Το πρόγραμμα e-mentoring ξεκινά!!

Στις ομάδες σας έχουν εγγραφεί νέα μέλη ως καθοδηγούμενοι(έχουν λάβει τους κωδικούς τους και έχουν ενταχθεί σε ομάδες μεντόρων). Σε λίγες μέρες αναμένουμε να εγγραφούν και νέοι εκπαιδευτικοί. Μέχρι τότε, μπορείτε να ξεκινήσετε τη συνομιλία με τα μέλη που ήδη υπάρχουν.

Πρέπει να θυμάστε πόσο σημαντική είναι η δική σας παρουσία στην εξέλιξη της δράσης, **ενθαρρύνοντας** και **παρακινώντας** τους καθοδηγούμενους να σας **εμπιστευτούν** και να **εξωτερικεύσουν** τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους και τις ανησυχίες τους για ζητήματα που τους απασχολούν.

Για τον σκοπό αυτό, καλό είναι να καλωσορίσετε τα μέλη της ομάδας σας στο πρόγραμμα e-mentoring , να τους παρακινήσετε να εξοικειωθούν με την πλατφόρμα, προτείνοντας να παρακολουθήσουν τα σχετικά βίντεο και να διαβάσουν το εισαγωγικό σημείωμα έναρξης του κ. Τζιμογιάννη, που έχει αναρτηθεί στο ιστολόγιο της κεντρικής σελίδας.

Μία καλή πρακτική οικοδόμησης της μεντορικής σχέσης, είναι να ανοίξετε συζήτηση παραθέτοντας, ενδεικτικά,

- λίγα λόγια για σας,
- τους λόγους που σας ώθησαν να συμμετέχετε στο πρόγραμμα,
- ποιες δράσεις υλοποιείτε το διάστημα αυτό στην τάξη και το σχολείο σας(προετοιμασία χριστουγεννιάτικης γιορτής, βαθμολογίες, κοινωνικές/εθελοντικές δράσεις κ.α.)

αλλά και ζητώντας από τα μέλη της ομάδας σας

- να αυτοσυστηθούν(οικογενειακή κατάσταση, τάξη που διδάσκουν αυτή τη σχολική χρονιά),
- να αναφέρουν δράσεις και projects που εκπονούν στο σχολείο τους,
- να εκφράσουν προβληματισμούς που τους απασχολούν το τρέχον διάστημα

και, γενικότερα, να αναπτύξετε μια εποικοδομητική συζήτηση, δημιουργώντας ένα **οικείο, εμπιστευτικό** αλλά και ανάλαφρο κλίμα, ώστε τα μέλη σας να εκφράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να αναζητήσουν βοήθεια.

Να θυμάστε πως η **διαθεσιμότητά σας, ο ενθουσιασμός σας και η άμεση και συχνή επαφή** με τους καθοδηγούμενούς σας είναι το κλειδί για την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης. Παράλληλα, διαμοιραστείτε σκέψεις, ιδέες και προτάσεις με τους άλλους μέντορες του προγράμματος στην κλειστή ομάδα των μεντόρων.

Καλή αρχή και καλή επιτυχία!!

3. Εργαλείο Συνέντευξης για μέλη/μέντορες Προγράμματος e-mentoring

Προφίλ Εκπαιδευτικού ΠΕ70

Φύλο-Ηλικία

Θέση υπηρεσίας ευθύνης/Ετη διδακτικής εμπειρίας

Μεταπτυχιακές σπουδές-Επιμόρφωση

Είχες προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα συμβουλευτικής/καθοδήγησης;

Είχες στο παρελθόν αναλάβει άλλους ρόλους συμβούλου, όπως αυτός του κριτικού φίλου ή του coach;

Μπορείς να δώσεις περισσότερες λεπτομέρειες;

Σχεδίαση

1. Ποιοι λόγοι σε οδήγησαν να συμμετέχεις στο πρόγραμμα e-mentoring;
2. Γιατί δήλωσες συμμετοχή στο πρόγραμμα e-mentoring; Θεωρείς γενικότερα σημαντική την καθοδήγηση στην επαγγελματική πορεία και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού;
3. Ποιες ήταν αρχικά οι προσδοκίες σου από το Πρόγραμμα αυτό;
4. Για σένα ποιοι ήταν οι στόχοι του προγράμματος e-mentoring; Πόσο προετοιμασμένος ήσουν, ποιες προκλήσεις και ποιες ανάγκες σου θεωρούσες πως θα αντιμετωπίσεις; Ήταν σαφής και ξεκάθαρος ο τρόπος συμμετοχής σου; Κατά τη γνώμη σου, ήταν σαφής και ξεκάθαρος ο τρόπος συμμετοχής σε όλους τους συμμετέχοντες για το τι έπρεπε να κάνει ο καθένας στο πρόγραμμα e-mentoring;

Υλοποίηση

5. Πόσο συστηματικά συμμετείχες στη δράση; Τι ήταν αυτό που καθόριζε τη συχνότητα της συμμετοχής σου; Πώς ενημερώσουν για τα δρώμενα; Πόσο συχνά επιδίωκες ενημέρωση για τα δρώμενα;
6. Περιέγραψε με συντομία μερικές από τις διαδικασίες που χρησιμοποίησες στην καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων δασκάλων/μελών της ομάδας σου. Με ποιον τρόπο σκέφτηκες να προσεγγίσεις και να αναπτύξεις συζήτηση με τους καθοδηγούμενούς σου, ώστε να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας; Ποιες πρακτικές/στρατηγικές καθοδήγησης θεωρείς ότι αποτέλεσαν προϋποθέσεις/κριτήρια επιτυχίας; Έκανες αλλαγές στον τρόπο συμμετοχής σου κατά την πορεία του προγράμματος;
7. Οι υποστηρικτικές δομές του προγράμματος e-mentoring ήταν αποτελεσματικές; Πόσο βοήθησε το τεχνολογικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε /ήταν εύχρηστο; Πόσο βοήθησαν οι παρεμβάσεις των συντονιστών; Θα ήθελες να είναι διαφορετικές;
8. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις σου για τον ρόλο του μέντορα πριν τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα e-mentoring; Υπήρξε αλλαγή στις πρότερες αντιλήψεις σου σε σχέση με τον ρόλο του μέντορα και του e-μέντορα; Η αλλαγή αυτή επηρέασε την παρουσία και τη δράση σου στο πρόγραμμα; Ποια νέα στοιχεία για την καθοδήγηση αναδύθηκαν από τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα; Μπορείς να αναφέρεις 1-2 παραδείγματα νέων στοιχείων;
9. Περιέγραφέ μου πώς σε επηρέασε εσένα προσωπικά το πρόγραμμα e-mentoring, τι αποκόμισες από αυτό (οφέλη). Θέλεις να μου δώσεις σχετικά παραδείγματα; Ποιες δεξιότητες καθοδήγησης θεωρείς ότι ενισχύθηκαν από τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα; Ανάφερε παραδείγματα.
10. Οι θεμελιώδεις ρόλοι του μέντορα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι αυτός του υποστηρικτή και διαμεσολαβητή, συνεργάτη, συναδέλφου και φίλου, πρότυπου και ηγέτη. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι υιοθέτησες/ενσάρκωσες τους ρόλους αυτούς; Δώσε παραδείγματα
11. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που συνάντησες κατά τη διάρκεια του προγράμματος; Ποιες, κατά τη γνώμη σου, ήταν οι μεγαλύτερες δυσκολίες των συναδέλφων να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα e-mentoring;

Αξιολόγηση

12. Πώς αξιολογείς τη δομή και τη φιλοσοφία του Προγράμματος e-mentoring; Ποια ήταν τα δυνατά σημεία αυτού του προγράμματος e-mentoring που συνέβαλαν στην ανάπτυξη επικοινωνίας; Δώσε παραδείγματα. Ποια ήταν τα αδύνατα σημεία αυτού του προγράμματος e-mentoring; Περιέγραψε 2-3 σημεία του προγράμματος που θα ήθελες να ήταν διαφορετικά ή δεν πήγαν καλά
13. Πως κρίνεις την από απόσταση υποστήριξη σε σχέση με την δια ζώσης καθοδήγηση; Ποια η προστιθέμενη αξία ενός προγράμματος e-mentoring στον παραδοσιακό τρόπο καθοδήγησης. Υπάρχει κάτι που αφαιρεί από τον παραδοσιακό τρόπο καθοδήγησης το e-mentoring; Μπορείς να δώσεις παραδείγματα; Για ποιον λόγο θα συμμετείχες/σύστηνες σε άλλους να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα e-mentoring;
14. Ποιες είναι οι προτάσεις σου για την καλύτερη λειτουργία/βελτίωση ενός προγράμματος e-mentoring;
15. Συνολικά, σε ποιο βαθμό είσαι ικανοποιημένος από το πρόγραμμα; - Εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες σου;

4. Εργαλείο Συνέντευξης για τα μέλη/καθοδηγούμενους του Προγράμματος e-mentoring

Προφίλ Εκπαιδευτικού ΠΕ70

Φύλο-Ηλικία

Θέση υπηρεσίας ευθύνης/Ετη διδακτικής εμπειρίας

Μεταπτυχιακές σπουδές-Επιμόρφωση

Είχες προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα συμβουλευτικής/καθοδήγησης;

Είχες στο παρελθόν αναλάβει άλλους ρόλους συμβούλου, όπως αυτός του κριτικού φίλου ή του coach;

Μπορείς να δώσεις περισσότερες λεπτομέρειες;

Σχεδίαση

1. Ποιοί λόγοι σε οδήγησαν να συμμετάσχεις στο πρόγραμμα e-mentoring;

Γιατί δήλωσες συμμετοχή στο πρόγραμμα e-mentoring? Θεωρείς γενικότερα σημαντική την καθοδήγηση στην επαγγελματική πορεία και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού?

2. Ποιες ήταν αρχικά οι προσδοκίες σου από το πρόγραμμα αυτό;

Για σένα ποιοι ήταν οι στόχοι του προγράμματος e-mentoring? Ήταν σαφής και ξεκάθαρος ο τρόπος συμμετοχής σου-τι έπρεπε να κάνεις? Κατά τη γνώμη σου, ήταν σαφής και ξεκάθαρος ο τρόπος συμμετοχής σε όλους τους συναδέλφους για το τι έπρεπε να κάνει ο καθένας στο πρόγραμμα e-mentoring?

Υλοποίηση

3. Πόσο συστηματικά συμμετείχες στο πρόγραμμα e-mentoring? Τι ήταν αυτό που καθόριζε τη συχνότητα της συμμετοχής σου στη δράση? Πώς ενημερώσουν για τα δρώμενα? Πόσο συχνά επιδίωκες ενημέρωση για τα δρώμενα στην πλατφόρμα?
4. Με ποιον τρόπο σκέφτηκες να προσεγγίσεις και να αναπτύξεις συζήτηση με τον μέντορά σου ή/και τα άλλα μέλη της ομάδας σου? Σε ποιο βαθμό κρίνεις ότι υπήρξε αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας σου? Ποιες πρακτικές/στρατηγικές καθοδήγησης που ακολούθησε ο e-μέντοράς σου θεωρείς ότι αποτέλεσαν προϋποθέσεις/κριτήρια επιτυχούς καθοδήγησης? Μπορείς να δώσεις παραδείγματα? Έκανες αλλαγές στον τρόπο συμμετοχής σου κατά την πορεία του προγράμματος?
5. Οι υποστηρικτικές δομές του προγράμματος e-mentoring ήταν αποτελεσματικές? Οι ακολουθούμενες μέθοδοι /πρακτικές ήταν αποτελεσματικές? Ομάδες/δημοσιεύσεις/προσωπικά μηνύματα Πόσο βοήθησε το τεχνολογικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε /ήταν εύχρηστο? Πόσο βοήθησαν οι παρεμβάσεις των συντονιστών? Θα ήθελες να είναι διαφορετικές?
6. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις σου για τον θεσμό του μέντορα πριν τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα e-mentoring? Υπήρξε αλλαγή στις πρότερες αντιλήψεις σου σε σχέση με τον θεσμό του μέντορα και του e-μέντορα? Ποια νέα στοιχεία για την καθοδήγηση αναδύθηκαν από τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα? Μπορείς να αναφέρεις 1-2 παραδείγματα νέων στοιχείων?
7. Οι θεμελιώδεις ρόλοι του μέντορα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι αυτός του υποστηρικτή και διαμεσολαβητή, συνεργάτη, συνάδελφου και φίλου, πρότυπου και ηγέτη. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι υιοθέτησε/ενσάρκωσε τους ρόλους αυτούς ο μέντοράς σου? Δώσε παραδείγματα Ποιες θεωρείς εσύ απαραίτητες δεξιότητες ενός ικανού e-μέντορα? Πως αξιολογείς την παρουσία του e-μέντορά σου? Μπορείς να αναφέρεις τυχόν πρόσθετα χαρακτηριστικά/δεξιότητες μιας επιτυχημένης καθοδήγησης στον ρόλο ενός μέντορα?
8. Περιγράψε μου πώς σε επηρέασε εσένα προσωπικά (οφέλη) το πρόγραμμα e-mentoring, τι αποκόμισες από αυτό. Σε ποιο βαθμό συνέβαλε στην επιστημονική σου κατάρτιση & επάρκεια και ως καθοδηγούμενο? Ικανοποίησε τις ανάγκες σου για υποστήριξη στους προβληματισμούς σου?
9. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που συνάντησες κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Πώς επηρέασαν τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα e-mentoring? Ποιες, κατά τη γνώμη σου, ήταν οι μεγαλύτερες δυσκολίες των συναδέλφων (μεντόρων και καθοδηγούμενων) να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα e-mentoring?

Αξιολόγηση

10. Πώς αξιολογείς τη δομή και τη φιλοσοφία του Προγράμματος e-mentoring? Ποια ήταν τα δυνατά σημεία αυτού του προγράμματος e-mentoring που συνέβαλαν στην ανάπτυξη επικοινωνίας? Ποια ήταν τα αδύνατα σημεία του προγράμματος e-mentoring? Περιγράψε 2-3 σημεία του προγράμματος που θα ήθελες να ήταν διαφορετικά ή δεν πήγαν καλά.
11. Πως κρίνεις την από απόσταση υποστήριξη σε σχέση με τη δια ζώσης καθοδήγηση? Ποια η

προστιθέμενη αξία ενός προγράμματος e-mentoring στον παραδοσιακό τρόπο καθοδήγησης· Μπορείς να δώσεις παραδείγματα· Υπάρχει κάτι που αφαιρεί από τον παραδοσιακό τρόπο καθοδήγησης το e-mentoring· Δώσε μερικά παραδείγματα. Για ποιον λόγο θα συμμετείχες/σύστηνες σε άλλους να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα e-mentoring·

12. Ποιες είναι οι προτάσεις σου για την καλύτερη λειτουργία/βελτίωση ενός προγράμματος e-mentoring·
13. Συνολικά, σε ποιο βαθμό είσαι ικανοποιημένος· Εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες σου από το πρόγραμμα e-mentoring·