

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

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

Επισκόπηση του θεσμού του μέντορα στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του Κολλεγίου Αθηνών- Κολλεγίου Ψυχικού.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αναστασία Σκορδά

Επιβλέπων καθηγητής : κ. Μπαγάκης Γεώργιος

Κόρινθος, 2015

Επισκόπηση του θεσμού του μέντορα στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του Κολλεγίου Αθηνών- Κολλεγίου Ψυχικού

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων καθηγητής : κ. Μπαγάκης Γεώργιος
Μέλη: κ. Κατσήs Αθανάσιος, καθηγητής
κα. Τσατσαρώνη Άννα, καθηγήτρια

*Αφιερώνεται στον αγαπημένο μου σύζυγο, Δημήτρη
και στα τρία υπέροχα παιδιά μου*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση του θεσμού του μέντορα στη στήριξη και καθοδήγηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζεται ο θεσμός, η εξάπλωση και αξιοποίησή του σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης 'induction' και καθοδήγησης 'mentoring'. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, έγινε η εξάπλωση του mentoring στην εκπαιδευτική σκηνή ως τμήμα ενός ευρύτερου κινήματος βελτίωσης της εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά συνεχίζουν να κερδίζουν δημοτικότητα και να εφαρμόζονται σε πολλές χώρες διεθνώς, βοηθώντας τη συγκράτηση των νέων εκπαιδευτικών στο διδασκαλικό επάγγελμα. Το 2010 στην Ελλάδα ψηφίστηκε «ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού», χωρίς όμως να έχει τεθεί σε εφαρμογή μέχρι σήμερα. Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πρόγραμμα mentoring/coaching του Κολλεγίου Αθηνών-Κολλεγίου Ψυχικού στο οποίο συμμετείχαν. Επίσης, φιλοδοξεί να παρουσιάσει το θεσμό του μέντορα ως καλή πρακτική μέσα στο ευρύτερο εκπαιδευτικό κλίμα του σχολείου αλλά και ως καινοτόμο εφαρμογή στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Η εμπειρική έρευνα στηρίχτηκε σε ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων με αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού για το έτος 2010-11 και δομημένων ερωτηματολογίων για τα έτη: 2013-14 και 2014-15. Συλλέχθηκαν στοιχεία από περίπου 60 ζεύγη μεντόρων-νεοδιοριζόμενων 'mentees' και για τις τρεις περιόδους εφαρμογής του προγράμματος. Από τα σημαντικότερα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν είναι πως οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν σε σημαντικά επαγγελματικά οφέλη, όπως: για το μέντορα ανανέωση και αναστοχασμός και για το mentee διεύρυνση των γνώσεών του και βελτίωση της απόδοσής του στην τάξη. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εστιάζουν επίσης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στον επικοινωνιακό διάλογο που ακολουθεί τις αλληλοπαρατηρήσεις, στη στοχοθεσία του μαθήματος και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από το συνάδελφο/παρατηρητή της διδασκαλίας τους. Τέλος, στα συμπεράσματα αποτυπώνεται πως οι εκπαιδευτικοί παραμένουν και τις τρεις περιόδους του προγράμματος θετικά

διακείμενοι στο θεσμό, εκφράζοντας την επιθυμία για συνέχιση της συνεργασίας τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *μέντορας, νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, εισαγωγική επιμόρφωση*

ABSTRACT

The above mentioned research study is aimed at presenting the institution of the mentor in the support and guidance of the newly appointed teachers in the reality of education. The institution is introduced by way of literature review, its proliferation and optimization, through induction and mentoring. The proliferation of mentoring in educational system, as part of a wider movement of improvement in education, occurred in the beginning of the 80s. These programs continue to gain popularity and are implemented in many countries world-wide, assisting in the retention of young educators in the field of teaching. The law of “The institution of the mentee” was passed in Greece, in 2010, without ever being applied, to date. With the following research it is attempted to record the views of teachers concerning the mentoring/coaching program of the Hellenic-American Education Foundation-HAEF, in which they participated. It is also attempted to introduce the role of the mentor, as suitable practicum as well as innovative implementation in the wider educational context of schooling in Greece. This research study is based on the quantitative and qualitative data using audio-visual material in the school year of 2010-2011 and structured questionnaires for 2013-2014 and 2014-2015. Data was accumulated from approximately 60 pairs of mentors-mentees throughout the three school periods of practical application. We come to the conclusion that one of the most important facts that appears is that educators converge in important professional gains; both in the mentor’s revitalization and self-reflection, as well as the mentee’s broadening of his horizons and enhancement in his performance in class. The teachers also focus on collaborative teaching and constructive dialogues/discussions which follow their mutual observations, the aim in the lesson and in the feedback they acquire from their colleague/observer. Finally, we can deduce that teachers have been positive throughout the three sessions, and since then, have expressed the wish to maintain collaboration.

KEY WORDS: *mentor, newly appointed teacher, mentee, induction programs*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	8
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ- ΣΧΗΜΑΤΩΝ	12
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	19
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	21
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	22
ΜΕΝΤΟΡΑΣ.....	22
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου.....	22
1.2 Ο μέντορας στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	25
1.3 Μεντορική σχέση (mentoring).....	27
1.3.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά του mentoring.....	27
1.3.2 Σκοπός του mentoring.....	30
1.3.3 Μοντέλα και στάδια του mentoring.....	31
1.3.4 Οφέλη των προγραμμάτων mentoring.....	36
1.3.4α) Οφέλη για τους μέντορες	37
1.3.4β) Οφέλη για τους mentees.....	39
1.3.4γ) Οφέλη για τους μαθητές	41
1.3.5 Δυσκολίες και παρεμποδιστικοί παράγοντες του mentoring.....	42
1.3.6 Προσεγγίσεις για το mentoring	46
1.4 Το προφίλ του μέντορα	47

1.4.1 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα	47
1.4.2 Εκπαίδευση μέντορα.....	50
1.4.3 Επιλογή μέντορα	54
1.4.4 Κίνητρα μέντορα.....	56
1.4.5 Μέντορας και αξιολόγηση	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	62
ΝΕΟΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	62
2.1 Προβλήματα ένταξης, ανάγκες και προσδοκίες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.....	62
2.2 Παράγοντες ομαλής ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	69
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Induction programmes)	69
3.1 Σημασία και αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης.....	69
3.2 Παράγοντες για αποτελεσματική εισαγωγική επιμόρφωση.....	72
3.3 Ο μέντορας, το mentoring και η εισαγωγική επιμόρφωση.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	81
Η ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	81
4.1 ΕΥΡΩΠΗ	81
4.2 Η.Π.Α.....	89
4.3 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	94
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	94
5.1 Η εισαγωγική επιμόρφωση στην Ελλάδα-Η λειτουργία των ΠΕΚ-Προτάσεις.....	94
5.2 Υπουργείο Παιδείας και θεσμοθέτηση του μέντορα	97
5.3 Ο θεσμός του μέντορα σύμφωνα με τη Δημόσια Διαβούλευση	99
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	101

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	102
ΕΡΕΥΝΑ	102
6.1 Εισαγωγή: Το πρόγραμμα mentoring/coaching στο Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού.....	102
6.2 Σκοπός της έρευνας	105
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	105
6.4 Δείγμα.....	106
6.5 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	106
6.6 Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος mentoring/coaching	109
<i>6.6.1 Η περίοδος εφαρμογής του προγράμματος 2010-11</i>	<i>109</i>
<i>6.6.2 Η περίοδος εφαρμογής του προγράμματος 2013-14.....</i>	<i>117</i>
<i>6.6.3 Η περίοδος εφαρμογής του προγράμματος 2014-15.....</i>	<i>128</i>
6.7 Σύγκριση των αποτελεσμάτων των τριών περιόδων εφαρμογής του προγράμματος.....	136
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	149
7.1 Συμπεράσματα.....	149
7.2 Συζήτηση- Προεκτάσεις.....	158
7.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	160
7.4 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις- προοπτικές	160
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	163
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	181

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ- ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Σχόλια μεντόρων 2010-11	111
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Σχόλια mentees 2010-11	113
ΓΡΑΦΗΜΑ 1. Σχόλια μεντόρων 2010-11	115
ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Σχόλια mentees 2010-11	116
ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2013-14 (1η ερώτηση)	119
ΓΡΑΦΗΜΑ 4. Σχόλια μεντόρων 2013-14 (1η ερώτηση)	120
ΓΡΑΦΗΜΑ 5. Σχόλια mentees 2013-14 (1η ερώτηση)	121
ΓΡΑΦΗΜΑ 6. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2013-14 (2η ερώτηση)	122
ΓΡΑΦΗΜΑ 7. Σχόλια μεντόρων 2013-14 (2η ερώτηση)	123
ΓΡΑΦΗΜΑ 8. Σχόλια mentees 2013-14 (2η ερώτηση)	123
ΓΡΑΦΗΜΑ 9. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2013-14 (3α ερώτηση)	124
ΓΡΑΦΗΜΑ 10. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2013-14 (3β ερώτηση)	125
ΓΡΑΦΗΜΑ 11. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2013-14 (4η ερώτηση)	126
ΓΡΑΦΗΜΑ 12. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2013-14 (5η ερώτηση)	127
ΓΡΑΦΗΜΑ 13. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2014-15 (1η ερώτηση)	129
ΓΡΑΦΗΜΑ 14. Σχόλια μεντόρων 2014-15 (1η ερώτηση)	130
ΓΡΑΦΗΜΑ 15. Σχόλια mentees 2014-15 (1η ερώτηση)	130
ΓΡΑΦΗΜΑ 16. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2014-15 (2η ερώτηση)	131
ΓΡΑΦΗΜΑ 17. Σχόλια μεντόρων 2014-15 (2η ερώτηση)	132
ΓΡΑΦΗΜΑ 18. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2014-15 (3α ερώτηση)	133
ΓΡΑΦΗΜΑ 19. Κοινάσχόλιαμεντόρων-mentees2014-15 (3β ερώτηση)	134
ΓΡΑΦΗΜΑ 20. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2014-15 (4^η ερώτηση)	135
ΓΡΑΦΗΜΑ 21. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2014-15 (5^η ερώτηση)	136
ΓΡΑΦΗΜΑ 22. Σύγκριση σχολίων μεντόρων-mentees 2010-11	137

ΓΡΑΦΗΜΑ 23. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων-mentees 2013-14 και 2014-15 (1η ερώτηση)	138
ΓΡΑΦΗΜΑ 24. Ομοιότητες σχολίων μεντόρων 2013-14 και 2014-15 (1 η ερώτηση)	140
ΓΡΑΦΗΜΑ 25. Ομοιότητες σχολίων mentees 2013-14 και 2014-15 (1η ερώτηση)	141
ΓΡΑΦΗΜΑ 26. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων-mentees 2013-14	142
ΓΡΑΦΗΜΑ 27. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων-mentees 2013-14 και 2014-15 (3α ερώτηση)	143
ΓΡΑΦΗΜΑ 28. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων-mentees 2013-14 και 2014-15 (3β ερώτηση)	145
ΓΡΑΦΗΜΑ 29. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων-mentees 2013-14 και 2014-15 (4η ερώτηση)	146

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διεξάγεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής με κατεύθυνση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)». Με την ολοκλήρωσή της θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους με βοήθησαν σε αυτή την προσπάθεια.

Ευχαριστώ

τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσαν τα δύο έτη των σπουδών μου

τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Γ. Μπαγάκη για την αμέριστη καθοδήγηση και στήριξή μου ως «μέντορας» στο συγκεκριμένο εγχείρημα

τους γονείς μου για τη συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου

ολόθερμα το σύζυγό μου Δημήτρη και τα παιδιά μου Βάσια, Σταύρο και Χαράλαμπο για την ενθάρρυνση αλλά και υπομονή που έδειξαν.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλές διεθνείς και ελληνικές έρευνες ασχολούνται με το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει τα πρώτα χρόνια της καριέρας του (Feiman-Nemser, 2003· Fletcher & Barrett, 2004· Hudson, 2012). Οι προκλήσεις είναι πολλές και δύσκολες, με αποτελέσματα απογοήτευσης, ανασφάλειας, άγχους, απομόνωσης και πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Ingersoll & Strong, 2011· Stanulis, Fallona, & Pearson, 2002· Tickle, 1991). Όλα αυτά καθιστούν αναγκαίο ένα μηχανισμό υποδοχής και υποστήριξης τους σε επαγγελματικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Η εισαγωγική επιμόρφωση 'induction' σε πολλές χώρες του εξωτερικού, προσφέρει αυτή τη στήριξη στους νέους. Ο μέντορας θεωρείται βασικό συστατικό της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Wong, 2004). Ως έμπειρος εκπαιδευτικός προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη στο νεοδιοριζόμενο (APEC, 1997· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010· ΥΠΑΔΜΘ, 2010α).

Η θεωρητική μελέτη της βιβλιογραφίας και η καταγραφή μοντέλων και πρακτικών από διάφορες χώρες με εμπειρία στο πεδίο αυτό, καθιστούν σαφή τη σημαντικότητα των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης με την αξιοποίηση του θεσμού του μέντορα για τη συγκράτηση, στήριξη και τελικά ενσωμάτωση των νεοδιοριζόμενων στις σχολικές μονάδες (Darling-Hammond, 2003· Feiman-Nemser, 2003· Fletcher & Barret, 2004· Ingersoll & Kralik, 2004· Smith & Ingersoll, 2004· Stanulis et al., 2002).

Το mentoring (όπως αποκαλείται η μεντορική σχέση) αποδεικνύεται πολυδιάστατο και σημαντικό εργαλείο μεταβίβασης γνώσεων και εμπειριών από έμπειρους σε άπειρους εκπαιδευτικούς. Στοχεύει στην κατάρτιση των νεοδιοριζόμενων, στην ένταξή τους στο επαγγελματικό περιβάλλον (Coleman, Low, Bush & Chew, 1996· Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009· Smith & Ingersoll, 2004) και στη διαρκή επαγγελματική τους εξέλιξη (Bubb, 2007· Kajs, 2002). Ευεργετικά μαθησιακά αποτελέσματα καταγράφονται όμως και για τους ίδιους τους μέντορες, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές τους, την ικανοποίηση και το επαγγελματικό τους status (Coleman, Low, Bush & Chew, 1996· Darling-Hammond, 2003· Gilles & Wilson, 2004· Hudson, 2010· Hudson 2013·

Lopez-Real & Kwan, 2005). Η αμοιβαία μάθηση λοιπόν που επιτελείται και για τις δυο πλευρές ανατροφοδοτεί τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο θεσμός του μέντορα κερδίζει συνεχώς έδαφος από το 1980 με την καθιέρωσή του σε πολλές χώρες του εξωτερικού (Moskowitz & Stephens, 1997), σε αντίθεση με την Ελλάδα που παρά τη σχεδόν ολοκλήρωση της θεμοθέτησής του (Ν. 3848/2010) δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα.

Το Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού πρωτοπορώντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εφαρμόζουν μέσα σε μια συνεργατική κοινότητα μάθησης το πρόγραμμα mentoring/coaching στους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς.

Η συγκεκριμένη έρευνα καταγράφει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πρόγραμμα mentoring/coaching του Κολλεγίου Αθηνών-Κολλεγίου Ψυχικού στο οποίο συμμετείχαν. Επιδιώκει να διερευνήσει την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα σε ελληνικές συνθήκες μέσα στο ευρύτερο εκπαιδευτικό κλίμα του σχολείου.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό, τα οποία διαρθρώνονται στα παρακάτω κεφάλαια.

Το θεωρητικό πλαίσιο αποτελείται από πέντε κεφάλαια και γίνεται προσπάθεια βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Στο 1^ο κεφάλαιο μετά την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «μέντορας», προσδιορίζεται ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί ο ορισμός και ο σκοπός της μεντορικής σχέσης 'mentoring' και περιγράφονται μοντέλα και στάδια αυτής. Επίσης, μέσω διεθνών ερευνών, παρουσιάζονται τα ποικίλα οφέλη για τους μέντορες, mentees και μαθητές, αλλά και οι παρεμποδιστικοί παράγοντες στη μεντορική σχέση. Στο ίδιο κεφάλαιο εξετάζονται θέματα, όπως: προσεγγίσεις για το mentoring, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα, η εκπαίδευσή του, οι τρόποι επιλογής του, η παροχή κινήτρων και ο αξιολογητικός του ρόλος.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα προβλήματα, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, αλλά και οι παράγοντες ομαλής τους ένταξης στη σχολική μονάδα.

Το 3^ο κεφάλαιο αφιερώνεται στη σημασία και αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης 'induction', καθώς και στους παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματική. Στη συνέχεια επιχειρείται η συσχέτιση του mentoring και της εισαγωγικής επιμόρφωσης και ο ρόλος του μέντορα σε αυτά τα προγράμματα.

Στο 4^ο κεφάλαιο αναφέρονται χώρες που εφαρμόζουν προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης με μέντορες. Παρουσιάζονται ορισμένα Ευρωπαϊκά κράτη (με ιδιαίτερη αναφορά στην Κύπρο), οι ΗΠΑ και η Αυστραλία.

Στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στη λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων-ΠΕΚ. Στο τέλος του θεωρητικού πλαισίου, παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με τη θεσμοθέτηση του μέντορα και τη Δημόσια Διαβούλευση στην οποία τέθηκε ο συγκεκριμένος θεσμός.

Το ερευνητικό πλαίσιο αποτελείται από το 6^ο και 7^ο κεφάλαιο.

Το 6^ο κεφάλαιο περιγράφει το πρόγραμμα mentoring/coaching στο Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού. Ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας, με την καταγραφή του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Περιγράφεται το δείγμα και η μεθοδολογική προσέγγιση. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων μέσα από το πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος με λεπτομερή παρουσίαση των τριών περιόδων εφαρμογής του: 2010-11, 2013-14 και 2014-15. Επιπλέον, στο τέλος του κεφαλαίου παρατίθεται συγκριτική ανάλυση των δεδομένων.

Στο 7^ο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και συζήτηση-προεκτάσεις βάσει αυτών. Καταγράφονται οι περιορισμοί που παρατηρήθηκαν και τέλος διατυπώνονται μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις και προοπτικές.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Αν και η λέξη «μέντορας» έχει ελληνική προέλευση, υπάρχουν ελάχιστοι πειραματισμοί για τους τρόπους εφαρμογής και την αξιολόγηση αυτού του μοντέλου στην ελληνική διδακτική πράξη και εκπαιδευτική πολιτική. Οι ελλείψεις στον τομέα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και οι Ευρωπαϊκές επιταγές για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη αυτών, ώθησαν το Υπουργείο Παιδείας στην ψήφιση του νόμου 3848/ 2010 για την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β).

Ο θεσμός αυτός στη χώρα μας παρόλο που ψηφίστηκε πρόσφατα και τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ) , εντούτοις παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και ρητορεία παρά μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί. Αντίθετα, σε πολλές αναπτυγμένες χώρες το mentoring είναι θεσμοθετημένο και αξιοποιείται όλο και περισσότερο στη βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Bullough, 2012· European Commission, 2010· Eurydice, 2013 · Zuljan & Pozarnik, 2014).

Όλα τα παραπάνω έδωσαν την αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος.

Το βασικό όμως κίνητρο για την εκπόνηση της εργασίας δόθηκε από την πρόσφατη εμπειρία συνεργασίας της εκπαιδευτικού με νεοδιοριζόμενη συνάδελφο που εργάστηκε στην τάξη της, ως δασκάλα παράλληλης στήριξης σε μαθητή με ειδικές ανάγκες. Η ερευνήτρια έχοντας πολυετή εμπειρία στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, άτυπα λειτουργούσε για ένα σχολικό έτος ως μέντορας της νεοδιόριστης. Αναπτύχθηκε μια άριστη συναδελφική σχέση με εξαιρετικά αποτελέσματα για τις δύο εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως για το μικρό μαθητή.

Το πρόγραμμα mentoring/coaching του Κολλεγίου Αθηνών- Κολλεγίου Ψυχικού παρουσιάζεται στο ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας ως καινοτόμος εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Συγχρόνως αποτελεί μια καλή πρακτική συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης καθώς, όπως θα αναδειχθεί και από τα πορίσματα της έρευνας,

βοηθά με δυναμικό και αποτελεσματικό τρόπο το νεοδιοριστο εκπαιδευτικό στα νέα του καθήκοντα. Μέσα από συνεχή ποιοτική στήριξη οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αναμένεται να οικοδομήσουν σε στέρεα βάση τα θεμέλια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Η πείρα που αποκτούν οι συντελεστές του προγράμματος, οι συμμετέχοντες και εμπλεκόμενοι του σχολείου στα προγράμματα mentoring είναι πολύ σημαντική, όπως θα φανεί αναλυτικά στην εργασία αυτή, παρόλο που η εφαρμογή του διαφέρει από αυτή του Ηνωμένου Βασιλείου (ΗΒ)¹ στο πλαίσιο, στην εφαρμογή αλλά και στον μη αξιολογητικό του χαρακτήρα. Στην Ελλάδα πρέπει να γίνουν πολλά βήματα για να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι καλές δράσεις και πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί σε χώρες όπως στις ΗΠΑ και το ΗΒ. Εξάλλου η οργάνωση του όλου προγράμματος από τους σημαντικούς Άγγλους καθηγητές Peter Earley και Sara Bubb προερχόμενοι από το Institute of Education του University of London σε ειδικό πρόγραμμα των Κολλεγίων του ΕΕΙ, θεωρείται πολύ χρήσιμη στην οργάνωση, σχεδιασμό αλλά και ενθάρρυνση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, μέχρι την επίσημη θέσπιση του mentoring.

Η παρούσα εργασία δε φιλοδοξεί να παρουσιάσει γενικευμένα συμπεράσματα αλλά να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας, η οποία παρουσιάζει κενό σε ανάλογες έρευνες.

Επίσης, τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να κοινοποιηθούν σε ευρύτερες εκπαιδευτικές κοινότητες, οι οποίες παραμένουν ανημέρωτες για τις πρακτικές και την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Καταληκτικά, μπορεί να παράσχει χρήσιμο πληροφοριακό υλικό προς αξιοποίηση από ερευνητές και φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για εφαρμογή του θεσμού στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση.

¹ Γίνεται εκτενή αναφορά στο 4^ο κεφάλαιο: Η ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο 1^ο μέρος της εργασίας, μέσω ποικίλων βιβλιογραφικών αναφορών παρουσιάζονται αρχικά οι ιστορικές καταβολές του «μέντορα», ο θεσμός του στην εκπαιδευτική διαδικασία και η μεντορική σχέση 'mentoring' με τα μοντέλα και τα στάδιά της. Ακολουθούν τα οφέλη, οι δυσκολίες, οι παρεμποδιστικοί παράγοντες και ορισμένες προσεγγίσεις του mentoring. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το προφίλ του μέντορα, με την εκπαίδευση, επιλογή, κίνητρα και τον αξιολογητικό του ρόλο. Κατόπιν εξετάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία οι δυσκολίες, οι ανάγκες αλλά και οι παράγοντες ομαλής ένταξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα. Ακολούθως παρατίθενται προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης με παραδείγματα ανάλογων πρακτικών από τη διεθνή πραγματικότητα (Ευρώπη, ΗΠΑ, Αυστραλία). Το θεωρητικό πλαίσιο συνεχίζεται με την περιγραφή της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην Ελλάδα και τη λειτουργία των ΠΕΚ. Ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της ψήφησης του νόμου 3848/2010 για το «θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού» αλλά και τη Δημόσια Διαβούλευση στην οποία προέβη το ίδιο έτος το Υπουργείο Παιδείας.

' Every single one of us needs to improve as a teacher and leader not because we are not good enough but because we can be better '

(Bullough, 2009)²

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Στο 1^ο κεφάλαιο μετά την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «μέντορας», προσδιορίζεται ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί ο ορισμός και ο σκοπός της μεντορικής σχέσης 'mentoring' με τα μοντέλα και στάδια αυτής. Επίσης, μέσω διεθνών βιβλιογραφικών αναφορών, εξετάζονται τα οφέλη για τους μέντορες, mentees, μαθητές, αλλά και οι δυσκολίες στη μεντορική σχέση. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται ορισμένες προσεγγίσεις για το mentoring και το προφίλ του μέντορα που περιλαμβάνει την εκπαίδευση, την επιλογή του, τα παρεχόμενα κίνητρα και τον αξιολογητικό του ρόλο.

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Πριν δοθούν οι ορισμοί για το σύγχρονο «μέντορα», έγινε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου. Εντοπίστηκαν οι ιστορικές καταβολές του στην αρχαία ελληνική μυθολογία και συγκεκριμένα στο δεύτερο έπος του ποιητή Ομήρου, στην Οδύσσεια.

Στη ραψωδία β' κάνει την εμφάνισή του ο Μέντωρ ως πιστός φίλος του Οδυσσέα, στον οποίο ο βασιλιάς της Ιθάκης εμπιστεύτηκε τη φροντίδα

² Ελεύθερη μετάφραση: «Ο καθένας από εμάς χρειάζεται να βελτιωθεί ως δάσκαλος και ηγέτης, όχι γιατί δεν είμαστε αρκετά καλοί, αλλά επειδή μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι».

και ευθύνη των οικογενειακών του υποθέσεων, αλλά και την παιδεία και ανατροφή του γιου του Τηλέμαχου πριν φύγει για τον Τρωικό πόλεμο. Ο Μέντωρ ενεργούσε για μια δεκαετία ως έμπιστος προστάτης και συμβουλάτορας του νεαρού Τηλέμαχου, ώστε να διαμορφώσει ταυτότητα ενήλικα. Αλλά και η θεά Αθηνά-θεά της σοφίας, παίρνει τη μορφή του Μέντορα για την ανθρώπινή της εμφάνιση και σε πολλές περιστάσεις συντροφεύει το νεαρό διάδοχο στα ταξίδια του στην Πύλο και Σπάρτη προς αναζήτηση του πατέρα του. Η Αθηνά προειδοποιεί τον Τηλέμαχο για τις δυσκολίες του εγχειρήματος, δηλώνοντάς του ταυτόχρονα πως είναι δίπλα του αρωγός και προστάτης παρέχοντάς του μια ευκαιρία για νίκη (ραψωδίες γ', δ'). Τελικά, πάλι ο έμπιστος φίλος Μέντωρ βοηθά στις ραψωδίες χ' και ω', τον Οδυσσέα στη διεκδίκηση του θρόνου και των δικαιωμάτων του από τους μνηστήρες (Μαυρόπουλος, 2004).

Καταληκτικά, «ο Μέντορας ήταν μισός άντρας-μισός Θεός, μισός άντρας-μισός γυναίκα, πειστικός αλλά και απρόσιτος. Καθώς προσωποποιήθηκε η σοφία, ήταν η παράδοση ένωση σκοπού και μονοπατιού» (Daloz, 1983, σελ.25).

Έκτοτε, η λέξη μέντορας είναι συνώνυμη του "συμβουλάτορα" και υποστηρικτή. Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε ποικιλία ορισμών για τον όρο αυτό.

Ο Roberts (1999, οπ. αναφ. στο Σταυρίδη, 2013) γράφει πως στις μέρες μας η έννοια του όρου πηγάζει από το έργο *Les Aventures de Telemaque* (Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου, 1699) του Γάλλου συγγραφέα Francois Fenelon (1651- 1715) ο οποίος εμπνεύστηκε από την ιστορία όχι του Οδυσσέα πια, αλλά του γιου του. Ο συγγραφέας εμπλούτισε το έργο του με καινούριες ιστορίες, ιδέες και θέματα, με βασικό πυρήνα την ομηρική ιστορία. Στο έργο του Fenelon τονίζεται η σχέση Τηλέμαχου-Μέντορα. Ο Μέντορας-Αθηνά είναι ο απόλυτος καθοδηγητής και σύμβουλος του νεαρού. Παρουσιάζεται να συνοδεύει τον Τηλέμαχο στο ταξίδι του, να του δίνει κατευθύνσεις με τη φιλική γνώμη του και να τον επαναφέρει τελικά κοντά στον πατέρα του, τον Οδυσσέα. Από την ανάγνωση και την εξάπλωση αυτού του έργου, και όχι του πρωτότυπου ομηρικού έπους, δημιουργήθηκε στη γαλλική γλώσσα η λέξη *mentorer*, που σημαίνει καθοδηγώ, συμβουλευώ, και το *mentor* έγινε προσηγορικό και σήμαινε καθοδηγητής, πνευματικός οδηγός

και σύμβουλος. Στη συνέχεια η λέξη *μέντορας* διαδίδεται γρήγορα σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες και ήρθε και στα ελληνικά ως “μερικό” αντιδάνειο, με την ίδια σημασία. Η έννοια αυτή είναι συνδεδεμένη για πολλά χρόνια με τη μαθητεία, επειδή ο Fenelon ήταν εκπαιδευτικός και ο δικός του μέντορας ήταν ταυτόχρονα εκπαιδευτικός και καθοδηγητής.

Στο πέρασμα των αιώνων, νεαρά άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, έχουν καθοδηγηθεί από μεγαλύτερα άτομα των δικών τους κοινωνιών, καθώς παραδόσεις, δεξιότητες και κουλτούρες μεταβιβάζονταν από γενεά σε γενεά (Clifford & Green, 1996). «Ο μέντορας ιστορικά ορίζεται ως μεγαλύτερο ηλικιακά πρόσωπο πιο έμπειρο και δεσμευμένο στην παροχή βοήθειας σε νέο και άπειρο, ώστε να τον προετοιμάσει για όλες τις πτυχές της ζωής του» (σ. 75).

Ο Clutterbuck (2004, οπ, αναφ. στη Γαλανού, 2013) δείχνει πώς το ακρωνύμιο mentor αποδίδει με σαφήνεια την έννοια του όρου:

Manages the relationship (διαχειρίζεται τη σχέση)

Encourages (ενθαρρύνει- εμπυχώνει)

Nurtures (γαλουχεί με αφοσίωση)

Teaches (διδάσκει)

Offers mutual respect (προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό)

Responds to the mentees' needs (ανταποκρίνεται στις ανάγκες των νεοδιόριστων)

Ο Μπαμπινιώτης (2002) στο λεξικό αναφέρει μόνο το κύριο όνομα του Μέντορα ως «το πρόσωπο που καθοδηγεί και συμβουλεύει κάποιον, ώστε να κάνει σωστές επιλογές» (σελ. 1072).

Στο λεξικό Τριανταφυλλίδη διαβάζουμε πως ο μέντορας είναι ο συνετός σύμβουλος και φίλος.

Σύμφωνα επίσης με το λεξικό Oxford English Dictionary-OED ο μέντορας είναι ένας έμπειρος αλλά και έμπιστος συμβουλάτορας.

Καταληκτικά, ο μέντορας υιοθετεί πολλαπλούς ρόλους. Είναι φίλος, δάσκαλος, καθοδηγητής, προπονητής, πληροφοριοδότης, πηγή γνώσης. Κάποιος που συμβουλεύει και παρακινεί ένα νεώτερο σε εμπειρία εκπαιδευτικό σε μια εργασιακή κατάσταση, μέσα από την ανάληψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ευθύνης.

1.2 Ο μέντορας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στη σύγχρονη και σχετική με την εκπαίδευση βιβλιογραφία συναντούμε ποικιλία ορισμών με διαφορετική έμφαση στις πολλαπλές ιδιότητες του μεντορικού ρόλου, όπως αυτός εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010). Η έννοια του μέντορα στην εκπαίδευση αφορά μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία καθοδήγησης, διδασκαλίας, επιρροής και υποστήριξης ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (εδώ χρησιμοποιούνται και οι όροι : νέος, νεοεισερχόμενος). Συχνή χρήση γίνεται στον όρο *mentee* (καθοδηγούμενος), για να τονιστεί η ιδιαίτερη σχέση που λαμβάνει χώρα μεταξύ αυτού και του μέντορα.

Ο Andrews (1987, όπ. αναφ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010) ορίζει το μέντορα ως ένα έμπειρο εκπαιδευτικό ο οποίος ορίζεται ή κατά προτίμηση προσφέρεται εθελοντικά να αναλάβει τον εποπτικό, συμβουλευτικό ή και καμιά φορά αξιολογητικό ρόλο για το νεοδιόριστο. Εντούτοις, η διετής μελέτη του Asia-Pacific Economic Cooperation-APEC (1997) για την εισαγωγική επιμόρφωση των δασκάλων σε 11 χώρες-μέλη υποστηρίζει μια διαφοροποιημένη άποψη ότι ο μέντορας είναι έμπειρος εκπαιδευτικός με ρόλο καθοδήγησης και στήριξης σε νεοδιοριζόμενο.

Είναι προφανές ότι υπάρχει διαφορετική άποψη για το ρόλο του μέντορα μεταξύ των δύο ορισμών. Ο Andrews αναφέρει τον αξιολογικό ρόλο των μεντόρων ενώ η μελέτη του APEC εστιάζεται στον ενθαρρυντικό ρόλο. Και οι δύο ορισμοί όμως σημειώνουν ότι ο μέντορας πρέπει να είναι πεπειραμένος εκπαιδευτικός (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Ο θεσμός του μέντορα κερδίζει συνεχώς έδαφος από το 1980 με την καθιέρωσή του σε πολλές χώρες του εξωτερικού για στήριξη του νεοδιοριζόμενου (Moskowitz & Stephens, 1997).

Σύμφωνα με τις Μπαμπά και Κουλουμπαρίση (2013), πρόκειται για μια καινοτόμο πρακτική που μπορεί να πραγματοποιηθεί ως τυπική επιμόρφωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας 'school based'.

Οι Earley και Bubb (2004) αναφέρουν το θεσμό αυτό σαν μια "γέφυρα" ομαλής μετάβασης των εκπαιδευτικών από την αρχική βασική

‘initial training’ και προϋπηρεσιακή ‘pre-service training’ κατάρτισή τους στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Δίπλα στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό βρίσκεται ο μέντορας, ο οποίος είναι αρωγός στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα όμως τον ωθεί σε μια διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ‘continuing professional development’-CPD, που εμπεριέχει δραστηριότητες μόρφωσης, εκπαίδευσης, μάθησης, υποστήριξης. Παρόμοια είναι και η θέση της Little (1990), η οποία υποδεικνύει πως ένα μέντορας μπορεί να βοηθήσει την κοινωνικοποίηση του νέου στο επάγγελμα παρέχοντάς του κοινωνική και επαγγελματική στήριξη.

Το Υπουργείο Παιδείας (2010) προσδιορίζει εννοιολογικά το Μέντορα ως την υποστήριξη κάθε νεοδιόριστου από παλαιότερο και εμπειρότερο συνάδελφό του σε ζητήματα γενικής και ειδικής διδακτικής, καθώς και παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης. Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για το νεοδιοριζόμενο, ενώ παράλληλα τον ενθαρρύνει και του παρέχει ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση στο πλαίσιο μιας ισότιμης σχέσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α).

Η ποικιλία των ορισμών, στη βιβλιογραφία, καθιστά σαφές ότι ο μέντορας μπορεί να είναι αποτελεσματικός εφόσον μπορεί να αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους στη σχέση του με τον mentee (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Συμπερασματικά, τονίζεται σε αυτή την υποενότητα ο ρόλος του μέντορα στην εκπαιδευτική διαδικασία ως δάσκαλος, σύμβουλος, κηδεμόνας. Ρόλος πολυσύνθετος, πολυσήμαντος και αρκετά απαιτητικός, ένα ισχυρό υποστηρικτικό εργαλείο καθοδήγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών. Αναδεικνύεται λοιπόν η δυναμική και σημαντικότητα της μεντορικής σχέσης, η οποία πρέπει να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθιστά πραγματοποιήσιμη την επαγγελματική ευημερία του νεοδιοριζόμενου και τη θετική στάση του στο διδασκαλικό επάγγελμα.

1.3 Μεντορική σχέση (mentoring)

1.3.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά του mentoring

Η μεντορική σχέση 'mentoring' είναι πολύπλοκη, κοινωνική και ψυχολογική δράση. Η δυναμική αυτής της εταιρικής δυαδικής σχέσης οφείλεται στις ιδιαιτερότητες της ανθρώπινης φύσης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κάνουν πιο λεπτές τις ισορροπίες μεταξύ μεντόρων και mentees. Πληθώρα ερευνών, συζητήσεων αλλά και έλλειψη συναίνεσης παρατηρείται για το τι συνιστά το mentoring (Roberts, 2000).

Σύμφωνα με τους Kron και Sofos (2003, όπ. αναφ. στο Σοφός, 2013), το mentoring μπορεί να εξηγηθεί με τη «μάθηση βάσει προτύπου», που ονομάζεται επίσης αντιληπτική μάθηση, μάθηση μέσω της παρατήρησης, μάθηση μέσω της αντιγραφής ή της μίμησης.

Ο Zey (1984, όπ. αναφ. στο Roberts, 2000) διασαφηνίζει το mentoring, ως μια σχέση όπου ο μέντορας επιβλέπει την καριέρα και εξέλιξη ενός άλλου προσώπου, συνήθως νεώτερου. Οι λειτουργίες του πραγματοποιούνται στο πλαίσιο μιας διαρκούς σχέσης φροντίδας και γαλούχησης, ανάμεσα στον μέντορα και το mentee (Anderson & Shannon, 1988).

Είναι ένα μοντέλο με αμοιβαία οφέλη, όπου ολόκληρος ο οργανισμός κερδίζει από αυτή τη σχέση. «Το mentoring μπορεί να αποδειχθεί "μεγαλειώδες" για τις ανθρώπινες ζωές και επομένως οι ενήλικες εκπαιδευτές πρέπει να διασφαλίσουν τη ζωντάνια και προστασία του» (Zachary, 2009, σ. 43). Η ερευνήτρια Zachary (2000, όπ. αναφ. στη Γλαράκη, 2014) ορίζει το mentoring ως εταιρική σχέση, στα πλαίσια της οποίας μέντορας και mentee, συμμετέχουν ενεργά. Είναι επομένως διαδικασία δέσμευσης και επιτυγχάνεται μόνο όταν στηρίζεται στη συνεργασία των δύο μερών.

«Το παλιό μοντέλο μεντορικής σχέσης, σύμφωνα με το οποίο οι μέντορες θεωρούνται αυθεντίες και μπορούν να μεταδώσουν τις αντιλήψεις και αρχές τους στους ανυπόμονους και διψασμένους για γνώσεις νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς δεν ισχύει πια» (Hargreaves & Fullan, 2000, σ. 52).

«Η μεντορική σχέση είναι πολύ χρήσιμη για την πορεία των εκπαιδευομένων και χωρίς αυτή οι νεοεισερχόμενοι στον εκπαιδευτικό χώρο εστιάζονται κυρίως στην επιβίωση» (Μπαραλός, 2012, σ. 129). Σύμφωνα με το Roberts (2000) τα ουσιώδη χαρακτηριστικά του mentoring είναι:

- Συνεχής διαδικασία
- Σχέση που εμπεριέχει δράση
- Διαδικασία βοήθειας
- Διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης
- Αναστοχαστική δράση
- Διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης
- Τυποποιημένη διαδικασία
- Ρόλος κατασκευασμένος από ή για το μέντορα

Η Feiman-Nemser το 1996 σε κριτική επισκόπηση για το mentoring το τοποθετεί πέρα από τη βοήθεια που παρέχει στους mentees τον πρώτο χρόνο της διδασκαλίας τους. Αν είναι να λειτουργήσει ως στρατηγική μεταρρύθμισης πρέπει να συνδεθεί με το όραμα της καλής διδασκαλίας που καθοδηγείται από τη μάθηση των εκπαιδευτικών και υποστηρίζεται από μια επαγγελματική κουλτούρα συνεργασίας και έρευνας.

Οι Stanulis και Russell (2000), ανέδειξαν μέσα από συνομιλίες με ομάδες εκπαιδευτικών, τη συνεργασία μεντόρων-mentees και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Coleman, Low, Bush & Chew, 1996) που κατέχει κεντρικό ρόλο στη σχέση αυτή. Η εμπιστοσύνη αυτή οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε άλμα 'jumping in', εννοώντας την εκούσια μετατόπισή τους από την παρατήρηση στη συμμετοχή και στο ρίσκο (Stanulis & Russell, 2000).

Το σημείο συνάντησης των δύο δρώντων: προϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών 'pre-service' και ενδοϋπηρεσιακών 'in-service' μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί το mentoring, σύμφωνα με τον Hudson (2010).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο των Awaya et al. (2003) οι οποίοι θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του μέντορα στη διαδικασία καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Επικεντρώνονται όμως στο mentoring όχι ως ρόλο με προκαθορισμένα καθήκοντα, αλλά ως μια μοναδική σχέση. Θέτοντας ως σημείο αφετηρίας την Οδύσεια, παρουσιάζουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά αυτής της ιδιαίτερης σχέσης:

- Η σχέση μέντορα-mentee γίνεται αντιληπτή ως *ταξίδι* με αναζητήσεις, παρόμοιο με του Οδυσσέα και του Τηλέμαχου και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των δρώντων.
- Η σχέση αυτή είναι *σχέση ισότητας*. Δε βασίζεται στην ιεραρχία, αλλά στην εμπειρία και σοφία του μέντορα. Ανάλογο παράδειγμα της Αθηνάς-μέντορα με την εξουσία της να προέρχεται από τη σοφία της και όχι από τη θέση της. Κατά τους Stanulis και Russell (2000) χαρακτηριστικό της σχέσης είναι η αμοιβαιότητα δηλ. ενθάρρυνση και καθοδήγηση όλων των συμμετεχόντων σε κατάλληλο χρόνο.
- Ο μέντορας είναι *καθοδηγητής στην πρακτική γνώση*. Υπενθυμίζεται εδώ ο ρόλος της θεάς Αθηνάς η οποία με πρακτικό τρόπο καθοδηγούσε τον Τηλέμαχο, βοηθώντας τον να βρει νέους τρόπους επαναδιατύπωσης και επίλυσης προβλημάτων.
- Ο μέντορας είναι *πηγή ηθικής υποστήριξης* και ώθησης του mentee σε δράση. Ακριβώς όπως έπραττε και η θεά Αθηνά. “Χτίσιμο συνείδησης”, το αποκαλούν οι συγγραφείς (σ. 50).
- Τέλος ο μέντορας *παρέχει χώρο στο mentee* να αποδείξει την αξία του. Η Αθηνά πρόσφερε καλές συμβουλές στον Τηλέμαχο, αλλά συγχρόνως του άφηνε περιθώρια να δράσει μόνος του για να έχει τον έλεγχο των πράξεών του. Παρόμοια και ο μέντορας πρέπει να καθοδηγεί αλλά οι mentees να έχουν την τελική ευθύνη των πράξεών τους, ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Awaya et al., 2003).

Οι Rippon και Martin (2003), δίνοντας έμφαση στην ποιότητα της μεντορικής σχέσης, αναφέρουν πως η πιο επιθυμητή σχέση μεταξύ μεντόρων και mentees είναι αυτή η οποία συνδυάζει τις αλληλεπιδράσεις για την ικανοποίηση διαδικαστικών αναγκών και αναπτύσσει γνήσια συνεργασία.

Καταληκτικά, είναι φανερό πως τόσο η προσωπικότητα του μέντορα όσο και η δυνατότητά του να καθοδηγήσει το mentee καθορίζουν την ποιότητα της μεντορικής σχέσης. Για να αποδώσει τα μέγιστα ως σύνθετη διαδραστική διαδικασία με αναπτυξιακά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, θα πρέπει να βασίζεται στη συνεργασία, αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεχή, αμφίδρομη επικοινωνία, θέτοντας από την αρχή ξεκάθαρους στόχους.

1.3.2 Σκοπός του mentoring

Ένας σημαντικός σκοπός των προγραμμάτων mentoring είναι εκπαιδευτικός, όχι μόνο όσον αφορά την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων αλλά και την παροχή βοήθειας σε όσους εργάζονται στα σχολεία με τους νέους εκπαιδευτικούς στο να (ξανα)σκεφτούν τους εαυτούς τους ως μέντορες και το mentoring ως κάτι διαφορετικό από τη διδασκαλία (Bullough, 2005).

Το καλό mentoring στοχεύει στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται αποτελεσματικά με ενήλικες οι οποίοι είναι σίγουροι για την κρίση τους, ανοιχτοί και με ανταπόκριση στις απόψεις των άλλων. Είναι κάτι περισσότερο από καθοδήγηση βάση προδιαγραφών 'standards' και δεξιοτήτων. Είναι αυτό που παρέχει ισχυρή και διαρκή συναισθηματική υποστήριξη (Hargreaves & Fullan, 2000).

Το mentoring έχει προταθεί ως τρόπος για να ανακόψει το ρεύμα των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν πρόωρα τη θέση τους, λόγω δυσαρέσκειας με τις συνθήκες εργασίας, τους χαμηλούς μισθούς και την έλλειψη κουλτούρας υποστήριξης σε αυτούς (Darling-Hammond, 2003). Πολλοί θεωρούν την έννοια της καθοδήγησης ικανή να αμβλύνει αυτές τις συνθήκες (Darling-Hammond, 2003· NEA Foundation for the Improvement of Education , 2002). Οι Ingersoll και Smith (2004) θεωρούν κύριο στόχο του mentoring την παροχή καθοδήγησης στους νεοδιοριζόμενους.

Συνοψίζει η Odell (1990) τους στόχους του mentoring σε: επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, αντιμετώπιση των ανησυχιών τους με την παροχή πληροφοριών και υποστήριξης και τέλος τη συγκράτησή τους στο επάγγελμα.

1.3.3 Μοντέλα και στάδια του mentoring

Καθώς το ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας έχει αυξηθεί, παρόμοια προσοχή και μέριμνα δίνεται στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να καθοδηγηθεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρείται το τελικό κλειδί για τη βελτίωση του σχολείου.

Ποιες όμως στρατηγικές και προσεγγίσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν τους νέους εκπαιδευτικούς; Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του μέντορα σε αυτές τις διαδικασίες καθοδήγησης; Η βιβλιογραφική επισκόπηση προσπάθησε να εντοπίσει μοντέλα της σχέσης μέντορα-mentee, η οποία είναι πολυδιάστατη με ποικίλες παραμέτρους.

Τρία μοντέλα mentoring με διεθνή αναγνώριση έχουν προταθεί από τους Maynard και Furlong (1995) και εδράζονται στα στάδια ανάπτυξης που περνάνε κατά την εισαγωγική περίοδο οι νέοι εκπαιδευτικοί:

- Το μοντέλο μαθητείας *'apprenticeship model'*: ο μέντορας λειτουργεί ως αυθεντία *'master'* για μίμηση. Οι mentees μαθαίνουν να βλέπουν.
- Το μοντέλο ικανότητας/επάρκειας *'competence model'*: ο μέντορας παρέχει συστηματική εκπαίδευση και αξιολόγηση, παρέχοντας ανατροφοδότηση.
- Το μοντέλο αναστοχαστικού επαγγελματία *'reflective practitioner model'*: ο μέντορας εδώ υιοθετεί το ρόλο του κριτικού φίλου *'critical friend'* που συνδράμει στην αξιολόγηση της διδασκαλίας. Οι νέοι εστιάζουν από τη δική τους διδασκαλία στη μάθηση των παιδιών *'from teaching to learning'*.

Η μετατόπιση του μέντορα στο τρίτο μοντέλο πραγματοποιείται με αλλαγή του ρόλου του από εκπαιδευτή σε συνεργευνητή σε μια ανοιχτή, ομότιμη σχέση. Είναι δύσκολο και συγχρόνως προκλητικό, όμως είναι το βασικό στοιχείο ενός αληθινού μέντορα (Maynard & Furlong, 1995).

Στην Αγγλία ο ρόλος του μέντορα είναι πολυποίκιλος και μπορεί να εντοπιστεί μέσα σε διαφορετικά εννοιολογικά παραδείγματα που αντανakλούν τα τρία προαναφερόμενα μοντέλα (Jones, 2001).

Στην Αυστραλία ο Hudson το 2004 επισημαίνει και αναλύει μια νέα διάσταση του mentoring: το *'specific mentoring'*, το οποίο απαιτεί ετοιμότητα από τους μέντορες σε μια πιο αποτελεσματική καθοδήγηση των mentees σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Στη μετάβαση από το γενικό στο

συγκεκριμένο mentoring χρησιμοποιείται η θεωρία του εποικοδομισμού και ένα μοντέλο πέντε παραγόντων που τη συμπληρώνει.

Έτσι, το *Εποικοδομητικό μοντέλο mentoring* περιλαμβάνει:

- προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα τα οποία χρειάζεται να προβάλλει για εποικοδομητικό διάλογο με το mentee
- απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος που εστιάζουν σε οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος
- παιδαγωγική γνώση του μέντορα ως καθοριστικό παράγοντα καλών πρακτικών
- μοντελοποίηση αποτελεσματικών μεντορικών πρακτικών και
- παροχή από το μέντορα αναστοχασμού για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των mentees και ενστάλαξη σε αυτούς αυτοπεποίθησης (Hudson, 2004, 2010).

Ο εποικοδομητικός μέντορας 'constructivist mentor' μπορεί να επιδράσει στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής γνώσης του νέου με αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές του. Μετά τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα οι μέντορες, αναπτύσσοντας δεξιότητες και γνώσεις σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Hudson, 2004).

Μια διαφορετική προσέγγιση επιχειρούν οι Jones και Brown (2011) με δύο προτεινόμενα μοντέλα mentoring: το παραδοσιακό 'traditional' και το αμοιβαίο 'reciprocal'.

- Στο *παραδοσιακό μοντέλο* η δυάδα μέντορα-mentee σχηματίζει μια κλειστή σχέση, ιεραρχική με ροή της γνώσης από το μέντορα στο νέο. Είναι μια σχέση μεταξύ ενός έμπειρου πιο ισχυρού μέντορα και ενός νεώτερου λιγότερο εδραιωμένου εκπαιδευτικού μέσα σε ένα οργανισμό. Η δύναμη είναι στο μέντορα και αυτός αποφασίζει και κατευθύνει τη σχέση.
- Στο *αμοιβαίο μοντέλο* το mentoring θεωρείται αλληλοεξαρτώμενη σχέση, με έμφαση στην αμφίδρομη συνεργασία. Κυριαρχούν οι έννοιες του σεβασμού και της συμπάθειας. Είναι μια συναισθηματική ένωση. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο, τη δύναμη δεν την έχει πια ο μέντορας, αλλά είναι διαμοιρασμένη. Είναι μια σχέση βασισμένη στη

δικαιοσύνη και ισότητα. Και οι δύο συμμετέχοντες θεωρούνται εδώ νικητές.

Ο Kajs το 2002 παρουσιάζει ένα πρόγραμμα mentoring για νέους εκπαιδευτικούς που εστιάζει στις ανάγκες ενός οργανισμού. Το Situational Mentoring Framework-SMF περιλαμβάνει τέσσερα κύρια μέρη: α) επιλογή του μέντορα, β) προετοιμασία του μέντορα και του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, γ) ομάδα υποστήριξης και δ) λογοδοσία. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι συμμετέχοντες σε όλα τα επίπεδα επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους. Αυτό συνιστά μια δυναμική και όχι στατική προσέγγιση, ένα αποτελεσματικό και με διάρκεια πρόγραμμα καθοδήγησης. Η αυτο-αξιολόγηση αρχικά και στη συνέχεια ετερο-αξιολόγηση της επίδοσης μεντόρων και νέων εκπαιδευτικών κάνει αυτή τη διαδικασία να πρωτοτυπεί σε σχέση με άλλες που εστιάζουν μόνο στην αξιολόγηση των νέων από τον καθοδηγητή τους. Η ομάδα υποστήριξης που αποτελείται από το μέντορα, τους πανεπιστημιακούς και την τοπική κοινωνία, παρέχει πλείστα πλεονεκτήματα στη διαδικασία αυτή του mentoring. Τέλος η λογοδοσία οδηγεί όλους σε αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kajs, 2002).

Ένα άλλο μοντέλο στο οποίο δόθηκε προσοχή, είναι το *αμοιβαίο mentoring 'peer mentoring'*, που συνταιριάζει νέους εκπαιδευτικούς με πιο έμπειρους. Εδώ, συνάδελφοι μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον και υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον. Οι Bryant and Terborg (2008, όπ. αναφ. στους Jones & Brown, 2011) υποστηρίζουν πως αυτό το είδος προσφέρει μοναδικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις παραδοσιακές σχέσεις mentoring. Ενισχύονται οι mentees να χρησιμοποιούν πολλούς μέντορες και επομένως να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της μάθησής τους. Η καθοδήγηση από συναδέλφους αναγνωρίζεται ως εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή καθοδήγηση όπου υπάρχει έλλειψη μεντόρων, ή όπου η πρόσβαση σε μέντορες είναι περιορισμένη (Lenear, 2007). Ο Gardiner (2008, όπ. αναφ. στη Γλαράκη, 2014) αναφέρει πως στο μοντέλο αυτό τα αποτελέσματα είναι πιο θετικά όταν τα ζεύγη συναντιούνται συχνά, αντλούν χαρά από τη συνεργασία τους και μοιράζονται επαγγελματικούς στόχους. Ο ίδιος ερευνητής πιστεύει πως είναι το αποτελεσματικότερο μοντέλο γιατί μέσω αυτού προωθείται η συνεργασία και

οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν κρίνονται μόνο αλλά και αξιολογούν οι ίδιοι μέσα από τη διαρκή διανομή και εναλλαγή ρόλων.

Τα τελευταία χρόνια σε εναρμόνιση με την ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας, το *εξ αποστάσεως mentoring* 'e-mentoring' όλο και περισσότερο αναπτύσσεται και εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πρακτική. Σε δυσπρόσιτες απομονωμένες γεωγραφικά και συγκοινωνιακά περιοχές και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο μέντορας δεν υπηρετεί στο ίδιο ή σε γειτονικό σχολείο με του νεοδιόριστου, μεγάλο μέρος της συνεργασίας τους πραγματοποιείται με το *εξ αποστάσεως mentoring*. Στο πρόγραμμα αυτό, σύμφωνα με το National Center to Inform Policy and Practice-NCIPP των ΗΠΑ, μέντορες και mentees αλληλεπιδρούν σε απόσταση μέσω τηλεπικοινωνιών (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλέφωνο, φαξ, τηλεδιάσκεψεις, φόρουμ συζητήσεων, κλπ.) (NCIPP, 2010). Οι e-μέντορες προσφέρουν την ίδια στήριξη (προσωπική και συναισθηματική) με τους παραδοσιακούς μέντορες 'face-to-face mentors'. Η τεχνολογία έχει αποδειχθεί ότι δεν εμποδίζει τις συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις. Ένα συνολικό όφελος του *εξ αποστάσεως mentoring* είναι η δυνατότητά του να παρέχει διαφοροποιημένες εμπειρίες σε νέους εκπαιδευτικούς και παράλληλα να αντιμετωπίζει άμεσα τις ανησυχίες τους (NCIPP, 2010). Η έρευνα του Lenear (2007) καταδεικνύει πως η φύση του περιβάλλοντος του *εξ αποστάσεως mentoring* επιτρέπει στους συμμετέχοντες μέντορες και mentees που επικοινωνούν μεταξύ τους να υπερβούν το χώρο και να αισθάνονται σαν να είναι μαζί στο ίδιο μέρος. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών ο παράγοντας απόσταση συχνά επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφραστούν πιο ελεύθερα απ' ό,τι στην παραδοσιακή επικοινωνία, να σχολιάσουν και να λάβουν ανατροφοδότηση άμεσα, δημιουργώντας ένα ειλικρινές, ανοιχτό και στοχαστικό μαθησιακό περιβάλλον. Οικοδομείται μια θετική εμπειρία μάθησης, παραμένοντας οι εργαζόμενοι ευτυχισμένοι στη θέση τους. Οι μέντορες μπορούν επίσης να ελαχιστοποιήσουν τα εμπόδια του κύρους και τα αποτελέσματα της ιεραρχίας του οργανισμού (Homitz & Berge, 2008).

Τέλος, η ανάπτυξη του mentoring οδήγησε με τα χρόνια στον καθορισμό κάποιων σταδίων για διευκόλυνση του μέντορα στο έργο του.

Το Υπουργείο Παιδείας (2010) στον εννοιολογικό προσδιορισμό του μέντορα αναφέρει τη μεντορική σχέση να υλοποιείται στα δύο πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του νεοδιοριζόμενου και να έχει το εξής περιεχόμενο:

Κατά τη διάρκεια του 1^{ου} έτους δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιοριζόμενου και στις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και του επαγγελματικού πλαισίου εν γένει. Συγκεκριμένα στο πρώτο έτος θα προβλέπεται ικανοποιητικός αριθμός διδασκαλιών οι οποίες θα διακρίνονται σε: α) δειγματικές διδασκαλίες από το μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο, β) διδασκαλίες από τον καθοδηγούμενο με παρατηρητή το μέντορα και γ) διδασκαλίες από κοινού.... Κατά το 2^ο έτος υπάρχει αφενός η δυνατότητα διδασκαλιών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τον μέντορα και έως τριών από το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, αφετέρου πραγματοποίηση έως δέκα συναντήσεων, οι οποίες θα επικεντρώνονται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου... ζητήματα αξιολόγησης... οργάνωσης portfolio και άλλες πιθανές διαστάσεις της μεντορικής σχέσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α, σ. 3).

Στη συνέχεια περιγράφονται τα τρία διακριτά στάδια μεντορικής σχέσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (mentees) και μεντόρων, το οποίο άρχισε από το 2008 να προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου.

- Στο *πρώτο στάδιο* ο μέντορας βοηθάει το mentee να αποκτήσει συγκεκριμένους στόχους που σχετίζονται με τη νέα του θέση. Εδώ ο νέος είναι περισσότερο εξαρτημένος από το μέντορα.
- Ακολουθεί το *δεύτερο στάδιο* όπου ο mentee είναι περισσότερο αυτόνομος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά έχει ανάγκη μιας πιο συστηματικής και τακτικής ανατροφοδότησης. Εξελίσσεται σταδιακά και γίνεται ανεξάρτητος.
- Και τέλος στο *τρίτο στάδιο* ο mentee δε βασίζεται πλέον στον μέντορα και μπορεί να βρίσκει λύσεις από μόνος του στα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Είναι και οι δύο ανεξάρτητοι. Η μεντορική σχέση σταδιακά επαναπροσδιορίζεται και καθώς επιτυγχάνονται οι στόχοι,

εξελίσσεται σε συναδελφική και υποστηρικτική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καταλήγουμε στο κοινό χαρακτηριστικό όλων των προαναφερόμενων μοντέλων, το οποίο είναι η σταδιακή μετάβαση από την εξάρτηση του mentee από το μέντορα, στην αυτονομία και επάρκειά του. Αυτό συνιστά και το αποτέλεσμα μιας υγιούς μεντορικής σχέσης. Χρειάζεται εδώ όμως προσεχτική ισορροπία μεταξύ καθοδήγησης και ανεξαρτησίας (Ballantyne, Hansford & Packer, 1995) για να υπάρξουν οφέλη.

1.3.4 Οφέλη των προγραμμάτων mentoring

Αρκετές έρευνες συνδέουν το mentoring με την επαγγελματική ανάπτυξη των mentees αλλά και των μεντόρων (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009· Hudson, 2013).

Ο Μπαραλός (2012) προσδιορίζει τη μεντορική σχέση ως ένα αλληλεπιδραστικό σύστημα που ωφελεί όλους τους συμμετέχοντες, δηλαδή τον εκπαιδευόμενο, το μέντορα, το μαθητή και το σχολείο.

Σύμφωνο βρίσκει η άποψη αυτή τον Kajs (2002) στο άρθρο: *Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers*, ο οποίος αναφέρει πως η μεντορική σχέση προσφέρει οφέλη στο μέντορα, στη σχολική μονάδα και σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακόμα και τα μέλη ΔΕΠ των Πανεπιστημίων κερδίζουν από το mentoring προοπτική και σαφήνεια σχετικά με την ακαδημαϊκή τους καριέρα (Hobson et al., 2009). Συγκεκριμένα, βελτιώνεται η ζωή του διδακτικού προσωπικού των Πανεπιστημίων με τη συμμετοχή τους σε κοινότητες εκπαιδευτικών με κοινούς στόχους και ευκαιρίες για συνεργατική έρευνα, αλλά και την ανάληψη ηγετικών ρόλων (Ambrosino, 2009). Με τα προγράμματα mentoring, τα μέλη ΔΕΠ συζητούν με νέους συναδέλφους από άλλους κλάδους και αναστοχάζονται σε διδακτικές πρακτικές. Επομένως, σταματάει ο συντηρητισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχοντας χωρίς αποκλεισμούς ευκαιρίες για τη δημιουργία μιας ευρύτερης διεπιστημονικής κοινότητας πρακτικής και μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους (Martinez, 2008).

Σε πρόσφατη έρευνά της η Beane-Katner (2014) καταλήγει στο ότι ένα αποδοτικό δίκτυο mentoring μπορεί να επιφέρει όχι μόνο αποτελεσματική ανάπτυξη του πανεπιστημιακού διδακτικού προσωπικού, αλλά ενδεχομένως και εκπαιδευτικές αλλαγές στο ίδρυμα. Το δίκτυο mentoring είναι πιθανόν να βοηθήσει τα μέλη ΔΕΠ στην υιοθέτηση νέων ιδεών και πρακτικών στις τάξεις τους και ταυτόχρονα σε μελλοντικές έρευνες.

Η μελέτη Teaching and Learning International Survey-TALIS, αναφέρει το mentoring ή και την αλληλοπαρατήρηση συναδέλφων ως δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2009).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Stanulis και Ames (2009), με πόρισμα την παρατήρηση διδασκαλιών και τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών που πραγματοποιούνται πριν και μετά αυτής, να είναι τα βασικά εργαλεία μάθησης και ανάπτυξης διδακτικών πρακτικών για μέντορα και mentee.

Στο σημείο αυτό παραθέτονται αναλυτικά τα οφέλη για μέντορες και mentees, με έμφαση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στο πλαίσιο της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών.

1.3.4α) Οφέλη για τους μέντορες

Μέρος του σκοπού της μεντορικής σχέσης είναι να εκπαιδεύσει αλλά και να βοηθήσει την ενσωμάτωση του νέου σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ο μέντορας φέρνει την ευθύνη εισαγωγής του mentee στον ευρύτερο κόσμο (Jones & Brown, 2011). Οι περισσότερες έρευνες πάνω στην επαγγελματική ανάπτυξη σχετικές με το mentoring, εστιάζουν στα οφέλη του mentee από το μέντορα. Υπάρχουν όμως ενδείξεις στη βιβλιογραφία για οφέλη του ίδιου του μέντορα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη ειδικά για τους μέντορες, επιτυγχάνεται με την παρακολούθηση διδασκαλιών από τους mentees και παροχή σε αυτούς ανατροφοδότησης. Οι νέες πρακτικές που παρατηρούν, τους βοηθάνε στο να αναστοχαστούν και να αναλύσουν τις δικές τους (Coleman et al., 1996· Hudson, 2013· Lopez-Real & Kwan, 2005).

Το 2009, οι Hobson et al., σε μια επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, καταλήγουν στο ότι η παρατήρηση καινοτόμων στρατηγικών από τους mentees και ο κριτικός αναστοχασμός πάνω σε αυτές οδηγεί τους μέντορες σε ηγετικούς ρόλους καθώς βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αντλούν ικανοποίηση, περηφάνια και αυξάνουν το επαγγελματικό τους status. Την ικανοποίηση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης που νιώθουν οι μέντορες από τις επιτυχίες των mentees, επισημαίνουν σε άρθρο τους οι μελετητές Coleman et al. (1996).

Κατά τη Darling-Hammond (2003) “νέα πνοή ζωής” δίνουν τα προγράμματα mentoring στους μέντορες. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχείς προκλήσεις για να παραμείνουν ενθουσιασμένοι με το επάγγελμά τους. Το mentoring τούς αναζωογονεί το ενδιαφέρον και το πνεύμα και τούς παρέχει κίνητρα παραμονής στο επάγγελμα, καθώς μαθαίνουν από τους mentees και μοιράζονται μαζί τους (Coleman et al., 1996· Darling-Hammond (2003).

Μια έρευνα από τους Gilles και Wilson (2004) καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα, αναφέροντας το mentoring για τους μέντορες ως επαγγελματική ανάπτυξη, «δίνοντάς τους ηγετικές ευκαιρίες που ενισχύουν την εμπιστοσύνη και το επαγγελματικό κουράγιο» (σ. 104).

Ακόμα όμως και σε απομονωμένες περιοχές μπορεί να αποβεί ευεργετικό το mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ενθαρρυντική έρευνα δείχνει το ρόλο της τεχνολογίας στη μείωση της γεωγραφικής απομόνωσης. Η χρήση του video, οι τηλεφωνικές συνδιασκέψεις, τα ηλεκτρονικά forum και άλλες επικοινωνιακές στρατηγικές, βοηθάνε τους μέντορες να συνεργαστούν μέσα σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και να μοιραστούν τις σκέψεις τους (Simpson, Hastings & Hill, 2007).

Σε έρευνα του Hudson (2010) στην Αυστραλία παρουσιάζονται εκθέσεις των μεντόρων σχετικά με το τι θεωρούν ότι διευκόλυναν οι πρακτικές του mentoring. Οι ίδιοι πιστεύουν πως τα επιτυχημένα προγράμματα περιλαμβάνουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα, διευθύνουν τις απαιτήσεις του συστήματος, αρθρώνουν παιδαγωγική γνώση, επιδεικνύουν παιδαγωγικές πρακτικές και παρέχουν επικοινωνιακή ανατροφοδότηση. Τέτοια αποτελεσματικά προγράμματα υποστηρίζουν πως τους παρέχουν επαγγελματική ανάπτυξη που ενισχύει τις δεξιότητές τους.

Εν κατακλείδι, οι μέντορες εμπλουτίζουν τις πρακτικές τους στο mentoring και στη διδασκαλία, βοηθούν στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων, εξελίσσοντας συγχρόνως και τις πρακτικές των νέων εκπαιδευτικών με τελικό στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών τους (Hudson, 2010).

1.3.4β) Οφέλη για τους mentees

Κυρίως θετικές με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, αναδεικνύονται οι επιδράσεις του mentoring στη συμπεριφορά, προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των νεοδιόριστων .

Οι μελετητές Bubb et al. (2002, όπ. αναφ. στη Bubb, 2007), και Totterdell et al., (2002, όπ. αναφ. στη Bubb, 2007), επισημαίνουν πως ένα ισχυρό εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι η παρατήρηση και πως οι νέοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πολλά παρατηρώντας άλλους συναδέλφους. Αναφέρουν επίσης πως η διεθνής έρευνα έχει δείξει πως το να είσαι παρατηρητής αλλά και παρατηρούμενος είναι το χρησιμότερο από όλες τις δραστηριότητες εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Η Bubb (2007),εστιάζει ιδιαίτερα στην παρατήρηση και την αναφέρει ως ουσιαστικό κομμάτι της διαδικασίας mentoring σε επιμορφωτικά προγράμματα χωρών του εξωτερικού, ωθώντας τους νέους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξέλιξη.

Οι Hobson et al. (2009), επικαλούνται έρευνες κυρίως από τις ΗΠΑ που δείχνουν πως τα επιτυχημένα προγράμματα mentoring βοηθάνε στη συγκράτηση των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και στη σταθερότητα (Ingersoll & Kralik, 2004· Smith & Ingersoll , 2004), βελτιώνοντας τις στάσεις τους, τα συναισθήματα αποτελεσματικότητας και τις διδακτικές τους ικανότητες (Darling-Hammond, 2003).

Τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των mentees, με τη βοήθεια της παιδαγωγικής γνώσης του μέντορα, επισημαίνει και ο Hudson το 2004. Ο Αυστραλός ακαδημαϊκός αναφέρει επίσης την επικοινωνιακή ανατροφοδότηση που παρέχει ο μέντορας στο mentee, βάση της κριτικής που κάνει στο σχέδιο μαθήματος, εμφυσώντας εμπιστοσύνη σε αυτόν.

Το ισχυρό 'strong' mentoring από σχολεία και Πανεπιστήμια, θεωρούν καίριο στη συγκράτηση προικισμένων νέων δασκάλων, οι Stanulis, Fallona και Pearson (2002). Ακόμα αποκαλύπτουν πλεονεκτήματα για τους νέους εστιάζοντας στην συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη που έλαβαν στις διαχειριστικές δεξιότητες και στην ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών για τη διδασκαλία τους στην τάξη. Οι mentees ενθαρρύνονται σε συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης, τόνωσης ηθικού, βελτίωσης της ικανότητας αναστοχασμού και επίλυσης προβλημάτων αλλά και προσαρμογής τους στην τοπική σχολική κουλτούρα (Hobson et al., 2009).

Στους μέντορες στρέφονται οι νέοι για την αναζήτηση λύσεων σε προκλήσεις του πρώτου έτους διδασκαλίας τους, σύμφωνα με τους Marable και Raimondi (2007) και με την καθοδήγησή τους ικανοποιούνται και εξελίσσονται επαγγελματικά (Kajs, 2002).

Σε έρευνα νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών που διεξήχθη στην Αυστραλία πάνω σε φιλική σχέση mentoring 'buddy mentoring relationship' οι mentees επιβεβαίωσαν πως οι μέντορες τους πρόσφεραν πολύτιμη υποστήριξη και πρακτική βοήθεια, ιδιαίτερα όταν δίδασκαν σε ίδιες τάξεις και σε κοντινές αίθουσες (Ballantyne et al., 1995).

Αλλά και στη Σαγκάη όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί για τρία περίπου χρόνια, καθοδηγούνται από ένα μέντορα ή και συναδέλφους τους· και μέσω της παρατήρησης μαθημάτων έχουν πολλές ευκαιρίες μάθησης και σύνδεσης θεωρίας και πράξης (Salleh & Tan, 2013).

Ανάλογη έρευνα σε 70 νεοδιοριζόμενους δασκάλους στην Καλιφόρνια, έδειξε πως το σύνολο αυτών θεώρησε καθοριστικής σημασίας τη βοήθεια του μέντορα στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και στρατηγικών τους (Fletcher & Barrett, 2004).

Η έρευνα της Στυλιανού (2011) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 4 πόλεις της Κύπρου, δείχνει πως οι νέοι εκπαιδευτικοί βοηθούνται θετικά από τους μέντορες στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ικανοποίηση. Πολύ σημαντική είναι μεταξύ των άλλων η ανταλλαγή απόψεων σε θέματα διδασκαλίας και η στήριξή τους σε θέματα διαχείρισης της τάξης, οργάνωσης του μαθήματος και σύνδεσής του με τις ανάγκες των μαθητών. Με τη βοήθεια του μέντορα υιοθετούνται εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές για

ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Η βελτίωση της διδασκαλίας επιτυγχάνεται μέσα από μια ισότιμη συνεργατική σχέση.

Κατά τους Andrews και Quinn (2005), τα προγράμματα mentoring μπορεί να είναι αποτελεσματικά στη βελτίωση της αίσθησης της απομόνωσης που συχνά νιώθουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια του άγχους που προκύπτει από αυτή (Coleman et al., 1996). Μεγαλύτερο όφελος για τους mentees αναφέρουν οι Coleman et al. (1996) τη μάθηση: δεξιοτήτων, γνώσεων και τεχνικών διαχείρισης σχολικών θεμάτων. Τελικά, σύμφωνα με τους Feiman-Nemser και Parker (1992), οι μέντορες δημιουργούν καλύτερους επαγγελματίες.

Καταληκτικά, η βιβλιογραφική επισκόπηση αποδεικνύει πως τα πλεονεκτήματα του mentoring είναι κυρίως για το νέο εκπαιδευτικό, αλλά επίσης και για το μέντορα και καταληκτικά για το εκπαιδευτικό ίδρυμα, μια και παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη της κουλτούρας μια κοινότητας μάθησης μέσα στο ίδιο το σχολείο (European Commission, 2010). Και όπως υποστηρίζει η Gless (2006, όπ. αναφ. στο Bullough, 2012), αυτό που προκύπτει είναι η μετασχηματιστική καθοδήγηση 'transformative mentoring', αφού το mentoring αλλάζει και επαναπροσδιορίζει τη σχολική κουλτούρα.

1.3.4γ) Οφέλη για τους μαθητές

Ο μέντορας επιδρά καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα του νέου εκπαιδευτικού, στην ικανοποίηση και επαγγελματική του ανάπτυξη. Έρευνες αναφέρουν πως αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στη μάθηση και επιτυχία των μαθητών του.

Στοιχεία ερευνών αποδεικνύουν πως καλά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση των παιδιών (Darling-Hammond, 2003).

Ο Wong (2004) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί είναι και αποτελεσματικοί και πως μια σταθερή δομημένη επιμόρφωση βελτιώνει τη μάθηση των μαθητών.

Το ίδιο έτος, οι Fletcher και Barrett διατυπώνουν πως οι μέντορες είναι ικανοί να δημιουργήσουν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια επιτυχίες στους μαθητές του σχολικού οργανισμού (Fletcher & Barrett , 2004).

Συγκλίνει ο Long (2009) με τους προηγούμενους ερευνητές, γράφοντας στο άρθρο του πως η μάθηση των δασκάλων επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών. Είκοσι χρόνια πριν, οι Clifford και Green (1996) υποστήριξαν πως το mentoring επιφέρει αποτελεσματικότητα στο δάσκαλο, η οποία συχνά επηρεάζει την επιτυχία του μαθητή.

Στις ΗΠΑ, μια δεκαετία πριν ο Roland Barthes, πρώην διευθυντής και γνωστός συγγραφέας για τη βελτίωση των σχολείων, επισήμανε πως τίποτα σε ένα σχολείο δεν έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στους μαθητές, όσον αφορά την εξέλιξη των δυνατοτήτων τους, την αυτοπεποίθησή τους ή τη συμπεριφορά τους στην τάξη, όσο η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων τους (Earley & Bubb, 2004).

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες συνειδητοποιούμε πως παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους εξέλιξη και κατ' επέκταση στη μάθηση των παιδιών.

Καταλήγοντας, επισημαίνεται πως το mentoring κυρίως ωφελεί όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολικού οργανισμού. Θα μπορούσε λοιπόν να τεθεί ως προτεραιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε τα μέλη τους να καρπωθούν αυτά τα οφέλη μέσα από τη δυναμική αυτή εμπειρία.

1.3.5 Δυσκολίες και παρεμποδιστικοί παράγοντες του mentoring

Το mentoring μπορεί να επιφέρει αρκετά πλεονεκτήματα στο σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας. Παρόλα αυτά μπορεί να υπάρξουν παρεμποδιστικοί παράγοντες που να προκαλέσουν δυσλειτουργίες στη μεντορική σχέση και εντάσεις στα εμπλεκόμενα μέλη της.

Ο ρόλος του μέντορα έχει γίνει περισσότερο ευέλικτος και πολυπρόσωπος από ποτέ. Οι μέντορες πρέπει να διαθέτουν αυτοπεποίθηση

στη δράση τους ως πρότυπα μίμησης αλλά και στην παραδοχή λανθασμένων ενεργειών τους. Όμως οι υπερβολικές σύγχρονες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επιφέρουν κινδύνους για τους μέντορες, οδηγώντας τους στον πειρασμό μιας κανονιστικής πορείας με τεχνικές μόνο προσεγγίσεις, χωρίς να επιχειρούν το ταξίδι της ανακάλυψης (Jones, 2001).

Μερικοί mentees κατηγορούν τους μέντορες τους ότι απλώς μεταδίδουν παραδοσιακά πρότυπα και τεχνικές, χωρίς καινοτομία και αλλαγές και επομένως αναπαράγουν ό,τι διδάχτηκαν (Achinstein & Athanases, 2005).

Ο Martinez (2004), αναφέρει πως το mentoring των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών έχει πια μεγαλύτερη σημασία και πολυπλοκότητα μια και λαμβάνει χώρα σε ποικίλα και απαιτητικά περιβάλλοντα, με τη βάση των γνώσεων για τη διδασκαλία να έχει γίνει αρκετά περίπλοκη και τα standards να έχουν αυξηθεί.

Ορισμένα “ακανθώδη ζητήματα” πολιτικής και πρακτικής εντόπισε η Feiman-Nemser το 1996: *Πρώτο* θέμα, αν οι μέντορες θα έπρεπε να βοηθούν και όχι να αξιολογούν, ώστε να είναι πιθανότερο οι νέοι να μοιράζονται τα προβλήματα μαζί τους και να ζητάνε βοήθεια. *Δεύτερο* θέμα, αν οι μέντορες θα έπρεπε να επιλέγονται ή να καθορίζονται και *τρίτο* θέμα είναι ο χρόνος: χρόνος του νέου με το μέντορα, αλλά και χρόνος για να μάθει ο μέντορας (Feiman-Nemser, 1996). Η ίδια ερευνήτρια το 1992 μελετώντας ένα πρόγραμμα mentoring για νέους εκπαιδευτικούς στην Καλιφόρνια των ΗΠΑ παρουσιάζει προβληματική την υπόθεση πως τα προγράμματα αυτά πάντα κάνουν εφικτή την εμπλοκή των mentees στην παιδαγωγική σκέψη. Αν εστιάζουν στην απόδοση και όχι στις ιδέες που κρύβονται πίσω τους, δεν τους διευκολύνουν να καταλάβουν τους κεντρικούς στόχους της διδασκαλίας (Feiman-Nemser, 1992).

Στο θέμα του ανεπαρκούς χρόνου για το mentoring, εξαιτίας του φόρτου εργασίας συμφωνεί και ο Hudson (2013) μέσα από τις αναφορές εμπειρών μεντόρων στην έρευνα που διεξήγαγε στην Αυστραλία. Αλλά και νέοι εκπαιδευτικοί στη μελέτη που παρουσιάζουν οι Stanulis et al. (2002) αναφέρουν την έλλειψη χρόνου για συνεργατική συζήτηση και παρατήρηση μαζί με τις φιλοσοφικές διαφορές μεντόρων-mentees και τα ασαφή όρια υποστήριξης/αξιολόγησης, ως παράγοντες που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να είναι παραγωγικό το mentoring. «Ο ικανοποιητικός χρόνος για

αναστοχασμό και ανταλλαγή εμπειριών των νέων σε θετικό περιβάλλον, βοηθά τη διαμοίραση κουλτούρας και ήθους στο διδασκαλικό επάγγελμα» (European Commission, 2010, σ. 21).

Η χημεία των ανθρώπινων σχέσεων είναι περίπλοκη και κανείς δεν μπορεί να εγγωθηεί για αρμονικές σχέσεις μεντόρων και mentees. Υπάρχει περίπτωση οι mentees να μη μπορούν να δουν το μέντορα ως ίσο, αλλά και οι μέντορες να είναι απρόθυμοι να εργαστούν συνεργατικά με το mentee. Τα παιχνίδια εξουσίας είναι τα πιο καταστροφικά αλλά και ίσως αναπόφευκτα στις σχέσεις mentoring. Οι επιτυχημένες σχέσεις απαιτούν αμοιβαίες δεσμεύσεις, συνεργατικότητα ως ισότιμα μέλη, ανοιχτή συζήτηση σε θέματα ρόλων και ευθυνών και συντροφικότητα σε αυτό το επίπονο ταξίδι του mentoring (Awaya et al., 2003).

Οι σχέσεις στο mentoring μπορεί να χαρακτηριστούν ως κοινωνικά κατασκευασμένα σχέσεις εξουσίας που έχουν σχεδιαστεί για να επωφεληθούν ορισμένες ομάδες αδικώντας άλλες. Η δύναμη των μεντόρων μπορεί να είναι χρήσιμη ή επιζήμια. Επομένως, αυτές οι σχέσεις οφείλουν να αφορούν τη διαπραγμάτευση της εξουσίας και των συμφερόντων όλων των εμπλεκόμενων (Hansman, 2002). Η Hansman (2002) προωθεί στο άρθρο της την ιδέα της ηθικής δημοκρατίας στην οποία ο μέντορας προσφέρει τις ιδέες του με σεβασμό στους προστατευόμενους τους, χωρίς να τους αναγκάζει να είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης.

Η Maguire (2001, όπ. αναφ. στο Hobson et al., 2009) αναφέρει πως αρκετοί εκπαιδευτικοί βιώνουν εκφοβισμό και άγχος από τους μέντορές τους.

Επίσης, πολλά προγράμματα mentoring επικεντρώνονται μόνο στη συναισθηματική υποστήριξη ή φιλική καθοδήγηση αντί να βοηθήσουν τους καταβεβλημένους νέους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (Stanulis, Brondyk, Little, & Wibbens, 2014). Συνεπώς, η έλλειψη ευκαιριών στους νέους για αυτονομία, πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις δρα παρεμποδιστικά (Ingersoll & Kralik, 2004· Salleh & Tan, 2013).

Δυσκολίες στην επικοινωνία μέντορα-mentee και διαμάχες στον προγραμματισμό και στη διαχείριση του χρόνου διαπιστώνουν στη μελέτη τους οι Martin και Sifers (2012) και προτείνουν να συμπεριληφθεί η αποτελεσματική επικοινωνία στην εκπαίδευση του μέντορα.

Η μη αναγνώριση του έργου του μέντορα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η έλλειψη κατάλληλων πηγών αλλά και χρηματοδότησης για τα προγράμματα mentoring δημιουργούν εντάσεις μεταξύ μεντόρων και mentees (Lee & Feng, 2007).

Τέλος, ορισμένοι μέντορες δηλώνουν ανασφάλεια, νευρικότητα και αίσθημα ανεπάρκειας με την προοπτική παρακολούθησης των διδασκαλιών τους από τους mentees, καθώς και απομόνωση στο ρόλο τους (Bullough, 2005)

Οι Barrera, Braley και Slate (2010), στο άρθρο τους *Beginning teacher success* παρουσιάζουν πρακτικές που οι ίδιοι οι μέντορες θεωρούν απαραίτητες για αποτελεσματική συνεργασία με τους mentees. Αναφέρουν: την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, την αποσαφήνιση του ρόλου τους, την ανάπτυξη όλου του προσωπικού του σχολείου, την υποστήριξη από τη διεύθυνση, το χρόνο με το νέο και τέλος την πρόσβαση σε υλικά και πηγές. Επομένως, χωρίς τις εν λόγω δραστηριότητες, δυσχεραίνεται η συνεργασία μέντορα-mentee και διακυβεύεται η επιτυχία της μεντορικής σχέσης.

Στο άρθρο *Mentoring in the new millennium*, οι Hargreaves και Fullan (2000) δηλώνουν πως συγκρούσεις μεταξύ μεντόρων και mentees μπορεί να προκύψουν από τις εικασίες των σχολείων για το αλάθητο του μέντορα, παρόλο που στην πραγματικότητα οι νέοι εκπαιδευτικοί πρωτοτυπούν σε διδακτικές στρατηγικές. Η σχέση θα καταλήξει να είναι καταπιεστική και οι μέντορες βασανιστές 'mentors ...like tormentors'. Αποδεχόμενοι την ιδέα καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών από τους μέντορες, πιστεύουν πως η πρακτική του mentoring υπολείπεται από τα ιδεώδη του, όχι εξαιτίας των λανθασμένων πολιτικών ή του σχεδιασμού των προγραμμάτων, αλλά λόγω αποτυχίας θεώρησής του ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και του επαγγελματισμού (Hargreaves & Fullan, 2000).

Τελικά γίνεται κατανοητό πως επιτυχημένο mentoring δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί. Μεγαλύτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις μεθόδους προετοιμασίας των μεντόρων και στην εναρμόνιση της πραγματικότητας του mentoring με τη ρητορική του.

1.3.6 Προσεγγίσεις για το mentoring

Το mentoring μπορεί να γίνει μέσο για τη δημιουργία ενός σθεναρού διδασκαλικού επαγγέλματος, με ισχυρές επαγγελματικές ταυτότητες, συλλόγους και συνδικάτα.

Από το 1990 η Little επισήμανε πολλές παραμέτρους που πρέπει να διερευνηθούν όπως: επιλογή ή ανάθεση μέντορα, ταίριασμα μέντορα-mentee, ανταμοιβή μέντορα, είδος σχέσης (τυπική-άτυπη), χρόνος για mentoring.

Το 2008 οι Rush, Blair, Chapman, Codner και Pearce σε έρευνά τους στην Αγγλία, καταλήγουν στο ότι η επικοινωνία και ο σχεδιασμός είναι τα πιο σημαντικά θέματα σε σχέση με το mentoring. Προβαίνουν έτσι στις ακόλουθες προτάσεις για τους νεοεισερχόμενους και μέντορες που συνεργατικά συμμετέχουν σε σχέσεις mentoring:

- Να υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία και ευκαιρίες να ακούγονται και τα δύο μέρη
- Να παρέχεται χώρος για τους νέους δασκάλους σε όλες τις τάξεις που εργάζονται οι μέντορες
- Να σχεδιάζουν προσεχτικά πριν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- Να είναι ανοιχτοί στις προκλήσεις και να λαμβάνουν ή και να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Rush et al., 2008).

Σε περισσότερες συναντήσεις μέντορα-mentee και πιο ουσιαστική επικοινωνία τους για συζήτηση/ανατροφοδότηση στο παιδαγωγικό έργο, καταλήγει και η Στυλιανού(2011) στη μελέτη της.

Οι Hobson et al. (2009) θεωρούν την προετοιμασία των μεντόρων προτεραιότητα για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για την υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων.

Το 2000 οι Hargreaves και Fullan προτείνουν βασικές προκλήσεις για το mentoring τη νέα χιλιετία στις παρακάτω κατευθύνσεις: να γίνει το mentoring αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής κουλτούρας των σχολείων, να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί με συναδέλφους και γονείς και να διεξάγονται έρευνες από κοινού στην πράξη. Οι συγγραφείς επισημαίνοντας τον ολιστικό του χαρακτήρα, θεωρούν πως το mentoring θα φτάσει τις

δυνατότητές του μόνο αν θεωρηθεί κεντρικό σημείο στη μεταρρύθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος και όχι απομονωμένη καινοτομία (Hargreaves & Fullan , 2000).

Οι Hobson et al. (2009) προτείνουν συγκριτικές έρευνες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων mentoring :α) σε συστήματα που έχουν υιοθετήσει standards και σε αυτά που δεν έχουν και β) σε ομάδες εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει αυτά τα προγράμματα σε σχέση με ομάδες που δεν έχουν ανάλογη επιμόρφωση (Ingersoll & Smith, 2004).

Σε άρθρο της για την ποικιλομορφία και δύναμη των σχέσεων στο mentoring η Hansman (2002) πιστεύει πως οι οργανισμοί που σχεδιάζουν και αναπτύσσουν προγράμματα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των συμμετεχόντων και όχι μόνο του οργανισμού. Αυτό θα επιτευχθεί μόνο με καλά εκπαιδευμένους μέντορες που θα εργάζονται μέσα σε δημοκρατικά περιβάλλοντα.

Συνοψίζοντας, όλα αυτά συνηγορούν στην πρόταση του Martinez (2004) για περισσότερες έρευνες στο mentoring, ώστε να αναδειχθούν οι πραγματικές δυνατότητες των μεντόρων και το είδος της καθοδήγησης που επηρεάζει εκπαιδευτικούς και παιδιά.

1.4 Το προφίλ του μέντορα

1.4.1 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα

Ο σύγχρονος μέντορας/εκπαιδευτικός, με τον πολύτιμο και απαιτητικό ρόλο συνεισφοράς που έχει να διαδραματίσει, διαφέρει από τους πλείστους παραδοσιακούς ρόλους των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο θεωρείται αδήριτη ανάγκη η προετοιμασία του για την ευθύνη που πρόκειται να αναλάβει.

Η Feiman-Nemser το 1996 περιγράφει την εξάπλωση του mentoring στην εκπαιδευτική σκηνή από τις αρχές της δεκαετίας του '80 ως τμήμα ενός ευρύτερου κινήματος βελτίωσης της εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και η εκπαιδευτική κοινότητα εναπόθεσαν υψηλές προσδοκίες στο mentoring ως όχημα μεταρρύθμισης της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των δασκάλων. Καθώς τα προγράμματα mentoring συνεχίζουν να

κερδίζουν δημοτικότητα, είναι επιτακτική η ανάγκη προσδιορισμού αλλά και προετοιμασίας του καλού και αποτελεσματικού μέντορα.

Το 1999 ο Rowley αναφέρει στο άρθρο του *The Good Mentor*, έξι βασικές ιδιότητες του καλού μέντορα:

1. Τη δέσμευσή του στο ρόλο του mentoring
2. Την ενσυναίσθηση
3. Την παροχή βοήθειας, καθοδήγησης, διδακτικής υποστήριξης και αλληλοπαρατήρησης
4. Την αποτελεσματικότητα σε διαφορετικά διαπροσωπικά πλαίσια
5. Το πρότυπο συνεχούς κατάρτισης και μάθησης
6. Τη μεταβίβαση ελπίδας και αισιοδοξίας

Ειδικότερα με την ενσυναίσθηση ασχολήθηκαν οι Clifford και Green (1996), προσδιορίζοντάς την ως σημαντικό προσόν και διαπροσωπική δεξιότητα του μέντορα με ιδιαίτερη σημασία στην οικοδόμηση και ανάπτυξη της σχέσης μέντορα-mentee. Η διαμόρφωση αυτής της σχέσης είναι καθοριστικής σημασίας για την πραγμάτωση υποβοηθούμενης μάθησης. Υποστηρίζουν ακόμα πως σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα επιλέγονται οι μέντορες για την άριστη διδασκαλία τους, τα χρόνια εμπειρίας στην τάξη και την εκτίμηση που εισπράττουν από τους συναδέλφους τους. Παρόλα αυτά δεν εξασφαλίζεται μια συνεργατική σχέση με τους mentees, λόγω των ποικίλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μεντόρων, οι οποίες πρέπει να εξεταστούν στην οικοδόμηση των σχέσεών τους με τους mentees (Clifford & Green, 1996).

Αλλά και οι νεοδιοριζόμενοι επιδιώκουν να συνεργάζονται με μέντορες προσιτούς, που παρέχουν συναισθηματική στήριξη, είναι ενθουσιώδεις, έχουν επαρκή εκπαιδευτική γνώση, είναι καταρτισμένα πρότυπα και είναι σε θέση να παρατηρούν και να δίνουν ευκαιρίες ανατροφοδότησης στη διδασκαλία.

Κρίσιμη είναι η προσωπικότητα του μέντορα και η ικανότητά του να καθοδηγεί τη μεντορική σχέση (Rippon & Martin, 2003). Οι ίδιοι ερευνητές Rippon και Martin (2006, όπ. αναφ. στη Γαλανού, 2013) θεωρούν πέντε δεξιότητες του μέντορα ως σημαντικές:

- την προσβασιμότητα
- την αξιοπιστία ως προς τη διδασκαλία και διδακτική

- τις επαγγελματικές γνώσεις
- το κύρος και
- τις ικανότητες παρατήρησης, παρακίνησης και ανατροφοδότησης

Οι αποτελεσματικοί μέντορες πρέπει επίσης να είναι σε θέση να δημοσιοποιούν το έργο τους και να διασαφηνίζουν τις πρακτικές τους και τους λόγους επιλογής αυτών (Simpson et al., 2007).

Στο μοντέλο του εποικοδομητικού μέντορα 'constructivist mentor' ο Hudson (2010), σκιαγραφεί στα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα την *υποστήριξη στο νέο, την προσεχτική ακρόαση των αναγκών του και την εμφύσηση εμπιστοσύνης και θετικών στάσεων*. Στις απαιτήσεις του συστήματος ο μέντορας οφείλει να διατυπώσει με ευκρίνεια και σαφήνεια τους σκοπούς, τις πολιτικές και το Αναλυτικό Πρόγραμμα που απαιτεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά την παιδαγωγική γνώση, οι αποτελεσματικοί μέντορες προβαίνουν σε σχεδιασμό της διδασκαλίας, των στρατηγικών και πηγών που χρησιμοποιούν. Ελέγχουν τις γνώσεις περιεχομένου του νέου και τον βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εποικοδομητική συζήτηση διεξάγεται για στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών. Ο μέντορας με ενθουσιασμό δημιουργεί φιλική σχέση με τους μαθητές, επιδεικνύοντας στο mentee τον τρόπο που οι συμπεριφορές αυτές διευκολύνουν τη μάθηση των παιδιών. Τέλος τον συμβουλεύει, παρακολουθεί τη διδασκαλία του και παρέχει γραπτή και προφορική ανατροφοδότηση (Hudson, 2010). Ο εποικοδομητικός μέντορας μπορεί να επιδράσει στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής γνώσης του mentee με αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές του (Hudson, 2004).

Οι Anderson και Shannon (1988) αναφέρουν στο άρθρο τους τρεις διαθέσεις του μέντορα: *να "ανοίγουν" τον εαυτό τους στο mentee, να τον οδηγούν σταδιακά με την πάροδο του χρόνου και να εκφράζουν ενδιαφέρον και φροντίδα για την προσωπική και επαγγελματική του ευημερία*.

Η Bubb (2007) αναφέρει πως ο μέντορας είναι σημαντικό να επιδεικνύει ένα εύρος προσωπικών και γνωστικών δεξιοτήτων, ώστε να είναι διακριτικός και αποτελεσματικός: *ενεργητική ακρόαση, διατύπωση ερωτήσεων*

και λογοδοσία των νέων εκπαιδευτικών πάνω στις προσυμφωνημένες δράσεις.

Οι μέντορες στην έρευνα των Coleman et al. (1996) στο Η.Β και στη Σιγκαπούρη δηλώνουν ως βασικά χαρακτηριστικά του καλού μέντορα: *την ικανότητα να ακούει, να παρατηρεί, να είναι εχέμυθος, “ανοιχτός” και όχι επικριτικός.*

Για να βοηθηθούν οι mentees στην κατάκτηση και υιοθέτηση σύνθετων πρακτικών, απαιτούνται μέντορες που να παρέχουν ευκαιρίες για εξάσκηση, ανατροφοδότηση, και εισαγωγή σύνθετων ιδεών που να σχετίζονται με τη διδακτική πράξη (Stanulis et al., 2014). Ο αποτελεσματικός μέντορας των Stanulis et al. (2014), στη μελέτη περίπτωσης ‘case study’ του άρθρου τους *Mentoring Beginning Teachers to Enact Discussion-based Teaching*, έχει κατάλληλη προετοιμασία και παρέχει χρόνο για εφαρμογή και αναστοχασμό δρώντας μέσα σε πλαίσια συνεργασίας με σχολεία και Πανεπιστήμια. Διευκολύνει υψηλού επιπέδου συζητήσεις με τους mentees, που προάγουν την κριτική σκέψη και οδηγεί σε στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, ο αποτελεσματικός μέντορας δε διστάζει να παρέχει την εικόνα ενός προτύπου, να αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο στο σχολείο και να συμμετέχει σε επαγγελματική κοινότητα μεντόρων.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο ότι βασικό στοιχείο για την επιτυχία μιας μεντορικής σχέσης είναι οι ικανότητες του μέντορα ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις, την απαιτούμενη αφοσίωση και το διαθέσιμο χρόνο για την παροχή βοήθειας προς τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

1.4.2 Εκπαίδευση μέντορα

Συχνά υποθέτουμε πως ένας εξαιρετικός εκπαιδευτικός θα μετατραπεί αυτόματα σε εξαιρετικό μέντορα. Ωστόσο, χωρίς συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση, τα αποτελέσματα απέχουν αρκετά από τα αναμενόμενα. Έντονο παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των μελετητών στο θέμα της εκπαίδευσης αλλά και επιμόρφωσης των μεντόρων.

Προγράμματα που προσλαμβάνουν έμπειρους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν υποστηρίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως μέντορες, τους αφήνουν ανεπαρκείς στην καθοδήγηση των νέων στα αντικείμενα διδασκαλίας (Achinstein & Athanases, 2005· Achinstein & Davis, 2014) .

Στην Αυστραλία μετά την αποτυχία της εφαρμογής ενός εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών το '90, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάγκη μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η οποία επιτάσσει τους μέντορες να εκπαιδεύονται σε αποτελεσματικές πρακτικές (Hudson, 2010). Προτείνεται να παρέχονται στους μέντορες εξειδικευμένες ανά μάθημα κατευθυντήριες γραμμές που θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν τις δεξιότητες στο mentoring με οικονομικά βιώσιμο τρόπο (Hudson, 2004).

Οι Hobson et al. (2009) προτείνουν κατάλληλη προετοιμασία, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και υποστήριξη στους μέντορες, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο τους.

Οι μέντορες χρειάζονται σίγουρα mentoring, κατά τον Bullough (2012), δηλώνοντας πως θα πρέπει να είναι “επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί” που μπορούν να εφαρμόσουν καλές διδακτικές και επαγγελματικές πρακτικές. Υποστηρίζει ο ερευνητής πως ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη για τον αποτελεσματικό μέντορα.

Ζητούμενο δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει καλά το αντικείμενό του, κατέχοντας ευρύ εξοπλισμό γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά εκείνος που στοχάζεται, αναρωτιέται, δοκιμάζει, πειραματίζεται (Παπαναούμ, 2011).

Η Feiman-Nemser (1992) παρουσιάζει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μεντόρων στην Καλιφόρνια με τέσσερις ενότητες, το οποίο προσφέρει ένα γενικό πλαίσιο για τη διδασκαλία ανεξάρτητα από το επίπεδο της τάξης ή το γνωστικό αντικείμενο.

1. *Προσανατολισμός στο ρόλο:* Οι μέντορες εδώ ενημερώνονται για τις ευθύνες τους και τη σημαντικότητα του ρόλου τους.
2. *Παροχή βοήθειας στους νέους:* Μαθαίνουν οι μέντορες ποια είναι τα προβλήματα των νέων, ακούνε προτάσεις για το πώς θα τους βοηθήσουν και συζητάνε πάνω σε θέματα σχέσεων με τους νεοδιόριστους.
3. *Διαχείριση τάξης και οργάνωση:* Η ενότητα αυτή εισάγει τους μέντορες σε “καλά δοκιμασμένα, πρακτικά προγράμματα” με βάση εμπειρικές έρευνες

για την αποτελεσματική διαχείριση. Διανέμονται σχέδια δραστηριοτήτων για την πρώτη εβδομάδα, συστήματα διαχείρισης και οργάνωσης διδασκαλίας.

4. *Συνεργασία, παρατήρηση και καθοδήγηση*: Οι μέντορες μαθαίνουν τεχνικές παρατήρησης στην τάξη και ανατροφοδότησης. Αυτή η ενότητα στηρίζεται στην άποψη πως εφόσον η εκπαίδευση και η μάθηση λαμβάνουν χώρα σε αίθουσες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρατηρούν ο ένας τον άλλον στις αίθουσες με τους μαθητές τους, προκειμένου να μπορούν να βοηθήσουν (Feiman-Nemser, 1992).

Για τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των μεντόρων, προτείνει ο Bullough (2005) την εκπαίδευση και τη συλλογικότητα, κατανοώντας πως η διαδικασία του mentoring είναι διαφορετική από αυτή της διδασκαλίας. Με τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια mentoring και τη συνεργασία/αλληλεπίδραση με άλλους μέντορες και εκπαιδευτικούς, επιτυγχάνουν καλύτερη κατάρτιση και επιμόρφωση. Τα σεμινάρια εκπαίδευσης μεντόρων, υποστηρίζει και ο Forsbach-Rothman (2007). Συγκεκριμένα, δεδομένα από 99 μέντορες που παρακολούθησαν αντίστοιχα διήμερα σεμινάρια έδειξαν αλλαγή στην αυτοεικόνα τους. Από “ειδικοί” που μεταδίδουν ιδέες, στρατηγικές και σοφία, στρέφονται στην άποψη ότι η καθοδήγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα δύο μέρη συμμετέχουν σε μια αμοιβαία μαθησιακή εμπειρία, για την οικοδόμηση μιας ανοικτής σχέσης εμπιστοσύνης στην οποία αμφότεροι αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις ιδέες τους.

Οι Achinstein και Athanases (2005), θεωρούν πως οι μέντορες πρέπει να είναι μέλη σε κοινότητες πρακτικής, όπου θα εξετάζουν και θα κρίνουν την εργασία τους. Μαθαίνουν από άλλους συναδέλφους και αναστοχάζονται πάνω στις προσωπικές τους εικασίες αλλά και προσπάθειες που καταβάλλουν με τους mentees.

Την ανατροφοδότηση, το σχεδιασμό στρατηγικών για τους mentees και την ανταλλαγή απόψεων μετά από συστηματική αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών, αναφέρουν ως κρίσιμη βιωματική εκπαίδευση του μέντορα οι Zuljan και Pozarnik (2014) σε πρόσφατο άρθρο τους.

Ο Kajs (2002) επισημαίνει πως για να καταφέρουν οι μέντορες να εκτελέσουν με επιτυχία το ρόλο τους πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα mentoring με βασικά θέματα τα εξής:

- στάδια εξέλιξης του εκπαιδευτικού
- αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων
- αξιολόγηση επαγγελματικής ανάπτυξης
- διαπροσωπικές δεξιότητες που βοηθούν στη διαμορφωτική αξιολόγηση και καθοδήγηση
- ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των μαθητών

Ο Κόκκος (2005) θεωρεί πως πρέπει να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που να δίνει περιθώρια στους mentees να συμμετέχουν σε εμπειρίες με παιδευτική αξία. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ώστε να μπορεί να διαμορφώσει κριτήρια για τις επιλογές του. Αναπτύσσοντας συνθήκες συμμετοχής για τη διαμόρφωση των οποίων απαιτείται επιμονή και αυξημένη ικανότητα από την πλευρά του εκπαιδευτή, είναι πιθανόν να αμβλυνθούν τα εμπόδια στη μάθηση. Η επίγνωση των ορίων παρέμβασής του αλλά και των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων, οδηγεί το μέντορα σε σωστή επιλογή μεθόδων για περισσότερη ενεργητική συμμετοχή.

Ο θεσμός του μέντορα καθίσταται ιδιαίτερα αναγκαίος στην υποστήριξη και καθοδήγηση του νέου και συνεχώς αναζητείται η επιστημονική και επαγγελματική του ταυτότητα και η παγίωση του ρόλου του (Μπαμπά & Κουλουμπαρίση, 2013).

Τελικά , μπορεί να ισχυρισθεί κάποιος πως οι εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί είναι και αποτελεσματικοί. Είναι αυτοί που κάνουν τη διαφορά. Η κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση του μέντορα τού επιφέρει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του και κατά συνέπεια συναισθήματα ικανοποίησης με ευεργετικά αποτελέσματα για το mentoring. Και το mentoring μπορεί να αποδειχθεί με τη σειρά του ευεργετικό στη ζωή του ανθρώπου.

1.4.3 Επιλογή μέντορα

Εφόσον το mentoring είναι πολυπρόσωπος ρόλος που απαιτεί πολλαπλές ικανότητες και δεξιότητες, η προετοιμασία και προσεχτική επιλογή του μέντορα έχει πολύ μεγάλη σημασία για επιτυχημένα προγράμματα (Hobson et al., 2009· Ingersoll & Strong, 2011). Πολλοί έχουν προτείνει μάλιστα τη θέσπιση αυστηρών διαδικασιών επιλογής (Yusko & Feiman-Nemser, 2008).

Προσόντα του μέντορα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι: *εμπειρία στη διδασκαλία, αναγνώριση και σεβασμός από ομότιμους, ικανότητες αναστοχασμού, διαπροσωπικές δεξιότητες, ειλικρίνεια, ευελιξία και δέσμευση στο ρόλο του* (Hobson et al., 2009· Rippon & Martin, 2003). Θα πρέπει να είναι ευαίσθητος για διαφορετικές ανάγκες και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και να παρέχει ευκαιρίες στο *mentee* να λειτουργεί ως συνάδελφος, μεταξύ των υπολοίπων. Συνεπώς η επιλογή του δεν πρέπει να είναι τυχαία, ενώ βαρύνουσας σημασίας είναι η θέληση του ίδιου για την ανάληψη αυτού του ρόλου (Rippon & Martin, 2003).

Σύμφωνα με τον Tickle (1994, όπ. αναφ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010), τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην επιλογή των μεντόρων είναι: *η εμπειρία του, αξιοπιστία, συμπόνια, οικειότητα, εμπειρία, ηρεμία, διαθεσιμότητα, πρόσβαση σε πηγές, ενθάρρυνση, τιμιότητα και επικοινωνιακές δεξιότητες*.

Ο παρόμοιος τρόπος σκέψης με το *mentee*, η δέσμευσή του στο επάγγελμα, η αίσθηση του χιούμορ, η σοφία, η στοργή και η ικανότητα παρακίνησης των νέων για επαγγελματική εξέλιξη, επισημαίνονται ως χαρακτηριστικά του υποψήφιου μέντορα, το 1990 στο άρθρο της Odell. Να διαθέτει *ικανότητες και γνώσεις* στη θεωρία της διδασκαλίας και στην πρακτική, αλλά συγχρόνως *να μπορεί να τις μεταδίδει* με καθοδήγηση, συμβουλές, υποστήριξη (Odell, 1990).

Οι Gilles και Wilson το 2004 θεωρούν απαραίτητο προσόν του μέντορα *την εξοικείωση του με τις ΤΠΕ*. Έτσι θα μπορεί να αντλεί χρήσιμο υλικό για τη διδασκαλία του και με τα συστήματα τηλεκπαίδευσης και τηλεδιάσκεψης να προάγεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Το Υπουργείο Παιδείας (2010β) σε έκθεσή του για την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα και τον εννοιολογικό του προσδιορισμό, καθορίζει τα προσόντα και τις τυπικές προϋποθέσεις για την επιλογή του:

Ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, καθώς και αυξημένα προσόντα, τα οποία οριοθετούνται ως εξής: επιστημονικό υπόβαθρο με έμφαση στην παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση, επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις/προγράμματα και γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή εργασίας του νεοδιοριζόμενου. Οι τυπικές προϋποθέσεις επιλογής του μέντορα είναι: πενταετής διδακτική προϋπηρεσία και άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τα δύο αμέσως προηγούμενα σχολικά έτη, από το χρόνο υποβολής της αίτησης. (σ. 1-2)

Στην πράξη όμως, η επιλογή του μέντορα κυρίως βασίζεται στις διδασκαλικές του ικανότητες και όχι στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και στις διαχειριστικές του ικανότητες (Kajs, 2002).

Το ταίριασμα 'matching' των συμμετεχόντων (μεντόρων-mentees) έχει μεγάλη σημασία για μια επιτυχημένη σχέση κατανόησης και εμπιστοσύνης (Kajs, 2002· Marable & Raimondi, 2007). Ακόμα, το φύλο μέντορα και mentee ενδέχεται να έχει αντίκτυπο στην πολύ καλή συνεργασία και μεταξύ τους συνεννόηση (Lee & Feng, 2007). Αν στην επιλογή του μέντορα ληφθεί υπόψη η διδασκαλία του ίδιου γνωστικού αντικείμενου με το mentee, η κοινή τάξη (Hobson et al., 2009· Lee & Feng, 2007) καθώς και η τοποθέτησή τους στην ίδια σχολική μονάδα, το mentoring θα έχει αποτελεσματικότητα (Marable & Raimondi, 2007).

Όλοι σχεδόν οι μέντορες στη μελέτη των Nasser-Abu και Fresko (2014) στο Ισραήλ, ταίριαξαν με τους mentees σε ειδικότητα και τάξη, αποδίδοντας πολύ μεγάλη σημασία σε αυτό. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στο ποιος επιλέγει τους μέντορες και πότε προσλαμβάνονται στα σχολεία. Οι διευθυντές των σχολείων ως οι πλέον αρμόδιοι για την επιλογή, αλλά και η πρόσληψη των μεντόρων από την αρχή του σχολικού έτους, τούς κατέστησαν ικανούς να βιώσουν συναισθήματα ικανοποίησης και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο, σκέψη και δέσμευση στο mentoring (Nasser-Abu & Fresko , 2014) .

Συμπερασματικά επισημαίνεται πως η μελέτη των ερευνών ανέδειξε το μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας του θεσμού να βασίζεται στη σωστή επιλογή των μεντόρων, στην κατάλληλη εκπαίδευσή τους και στον τρόπο υποστήριξης και συνεργασίας με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

1.4.4 Κίνητρα μέντορα

Για την επιτυχία των προγραμμάτων mentoring είναι βασικός ο καθορισμός των κινήτρων που παρέχονται στους μέντορες για να διεκπεραιώσουν το ρόλο τους.

Οι Lee και Feng στην εμπειρική τους μελέτη το 2007 στην Κίνα σε οχτώ ζεύγη μεντόρων-mentees, αναφέρουν ως ισχυρό κίνητρο για τους μέντορες τις οικονομικές απολαβές. Η μείωση του διδακτικού ωραρίου είναι άλλο ένα εύρημα της μελέτης. Οι μέντορες ζητούν χρόνο για επαγγελματική εξέλιξη και συνεργασία με συναδέλφους τους (Lee & Feng, 2007).

Αποτελέσματα ερευνών επισημαίνουν πως το mentoring διευρύνει κατά πολύ την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hudson, 2013) και αυτό μπορεί να αποτελέσει ανταμοιβή και συγχρόνως κίνητρο για ανανέωση της δέσμευσής τους σε αυτό (Lopez-Real & Kwan, 2005).

Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο η Ένωση Ευρωπαίων Εκπαιδευτικών-European Trade Union Committee for Education-ETUCE θεωρεί πως για να κατορθώσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος οι μέντορες χρειάζονται χρόνο για δια βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη. Η ETUCE επιδιώκοντας να εξασφαλίσει την πρόσληψη και διατήρηση καταρτισμένων μεντόρων, διατυπώνει κατάλληλα κίνητρα συμπεριλαμβανομένου μισθού ή και επιδόματος χρόνου, ανάλογα με το φόρτο εργασίας που προκύπτει από τις απαιτήσεις και ευθύνες του ρόλου τους (ETUCE, 2008).

Την ανταμοιβή και αναγνώριση του μέντορα και απαίτηση επαρκούς χρηματοδότησης για το mentoring αναφέρει στις ΗΠΑ η οργάνωση Recruiting New Teachers–RNT (2002, όπ. αναφ. στον Martinez, 2004), στον οδηγό τους για την ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης των εκπαιδευτικών.

Το Υπουργείο Παιδείας το 2010 στον εννοιολογικό προσδιορισμό του μέντορα, αναγνωρίζοντας το χρόνο ως σημαντικό κίνητρο, διατυπώνει μεταξύ άλλων:

για την υλοποίηση της μεντορικής σχέσης και την επίτευξη των στόχων της, το διδακτικό/υπηρεσιακό ωράριο του μέντορα θα διαμορφώνεται ανάλογα με τον αριθμό των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, των οποίων θα αναλαμβάνει τη στήριξη/καθοδήγηση και τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας. Η μείωση του ωραρίου αρχίζει με τον ορισμό του και την προτείνει μέχρι την 15^η Σεπτεμβρίου στο οικείο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΕΔΕ ο σχολικός σύμβουλος που εισηγήθηκε τον ορισμό του (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α, σ. 3).

Τα δεδομένα της Δημόσιας Διαβούλευσης του Υπουργείου Παιδείας το 2010 αναδεικνύουν την αυτοβελτίωση, την αγάπη για την εκπαίδευση, τη θέληση για προσφορά, τα οικονομικά οφέλη, τα μόρια στις κρίσεις μαζί με τη μείωση του ωραρίου, ως κίνητρα για τους μέντορες (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ).

Εν κατακλείδι, εκτός από την ευκαιρία επαγγελματικής εξέλιξης που προσφέρει στο μέντορα αυτός ο ρόλος, βιώνει ταυτόχρονα συναισθήματα προσφοράς και ηθικής ικανοποίησης τα οποία θεωρούμε πως τον κινητροδοτούν να συνεχίσει.

1.4.5 Μέντορας και αξιολόγηση

Το αυξημένο ενδιαφέρον που παρατηρείται σε όλο τον κόσμο στην ποιότητα της διδασκαλίας και στις διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως οδηγούν στην άποψη της συμμετοχής των μεντόρων στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Εντούτοις, η βιβλιογραφική επισκόπηση δείχνει τον προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον αξιολογητικό ρόλο του μέντορα. Πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα για την επίδραση αυτού του ρόλου στις σχέσεις μέντορα-mentee και στην επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα, έχουν καταγραφεί στις έρευνες.

Το 2012 στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών-ΕΚΠΑ ο Μπαραλός διατυπώνει πως «η θεώρηση της λειτουργίας του μέντορα ως κριτή της επίδοσης του εκπαιδευόμενου προκειμένου να παραμείνει στο επάγγελμα, αλλοιώνει τη φύση της μεντορικής σχέσης που είναι η παροχή βοήθειας και υποστήριξης» (σ. 129).

Ο Jones (2001), θεωρεί πως παρόλο που η συνεχής αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει την αξιοπιστία, αμεροληψία και ακρίβεια όσον αφορά την κρίση για τις ικανότητες των νέων, εντούτοις η διαφορά δύναμης μεταξύ μέντορα και νέου μπορεί να παρέμβει σοβαρά στη ανάπτυξη μιας σχέσης ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ο κατάλογος με τις προδιαγραφές, δηλ. τις κυβερνητικά καθορισμένες διδασκαλικές ικανότητες 'standards' είναι αναμενόμενο να προκαλέσει αισθήματα φόβου, εκφοβισμού ή ακόμα και αποτυχίας.

Ο Howe (2006), δίνει έμφαση στη βοήθεια στους νέους τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας τους, παρά στην αξιολόγηση στην οποία το mentoring φαίνεται να είναι ένα προτιμώμενος μηχανισμός στήριξης, καθώς αξιοποιεί την τεχνογνωσία του προσωπικού του σχολείου, προσφέροντας άμεσα οφέλη.

Αλλά και οι ίδιοι οι μέντορες αισθάνονται δίλημμα και βιώνουν σύγκρουση ρόλων όταν πρέπει να είναι υποστηρικτικοί και συγχρόνως να κρίνουν και να αξιολογούν την καταλληλότητα των νέων στο διδασκαλικό επάγγελμα (Nasser-Abu & Fresko , 2014) .

Οι Hobson et al. (2009) επικαλούνται έρευνες στις οποίες αν δε διαχωριστεί ο αξιολογητικός ρόλος από τον υποστηρικτικό, θα είναι δύσκολο να εδραιωθεί μια σχέση mentoring βασισμένη στην εμπιστοσύνη. Υποστηρίζουν την ανάγκη περισσότερων ερευνών στο θέμα αυτό.

Παρόμοια άποψη υποστηρίζουν οι Gay και Stephenson (1998) αναφέροντας πως οι λειτουργίες του δασκάλου/μέντορα ως οδηγού, καθοδηγητή, διαμεσολαβητή, πληροφοριοδότη, καταδεικνύουν το ρόλο του. Αυτός είναι να βοηθήσει τους νέους στη μάθησή τους, να υποστηρίξει, να ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και την ανακάλυψη, ενεργώντας ως υπόδειγμα καλής πρακτικής, η οποία μπορεί να είναι σε αντίθεση με την ευθύνη του να είναι αξιολογητής της απόδοσής τους. Επομένως δύσκολο να συνδυαστούν οι δυο ρόλοι του μέντορα και συγχρόνως να δημιουργηθεί αλλά και να

διατηρηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και ευθύτητας που να προωθεί τη μάθηση. Έτσι τίθεται σε κίνδυνο η μεντορική σχέση και τα εν δυνάμει οφέλη της.

Διαφορετικές προσεγγίσεις παρατηρούμε σε άλλες μελέτες, οι οποίες δείχνουν πως οι μέντορες μπορούν επιτυχημένα να διεκπεραιώσουν και τους δύο ρόλους (Rippon & Martin, 2003· Yusko & Feiman-Nemser, 2008). Οι Rippon και Martin (2006, όπ. αναφ. στο Fransson, 2010), βρήκαν πως η πλειοψηφία των δασκάλων στη Σκωτία, έχουν εμπιστοσύνη στους μέντορές τους, δεχόμενοι πως ένα άτομο μπορεί να έχει και τους δυο ρόλους και να ενεργεί χωρίς καμία προκατάληψη. Αν το mentoring ληφθεί σοβαρά υπόψη και από τις δυο μεριές, είναι αδύνατο να γίνει διαχωρισμός αξιολόγησης και υποστήριξης και μάλιστα μπορεί το όλο εγχείρημα να αποτελέσει ενδιαφέρουσα πρόκληση γι' αυτούς (Yusko & Feiman-Nemser, 2008). Επιπλέον, η καθοδήγηση μπορεί να γίνει περισσότερο παιδαγωγική/ εκπαιδευτική, αν οι μέντορες εμπλακούν και στους δύο ρόλους δομημένους με κατάλληλα πλαίσια και διαδικασίες, λαμβάνοντας εκπαίδευση, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη από επαγγελματικές κοινότητες (Yusko & Feiman-Nemser, 2008).

Τελικά το ερώτημα για το αν θα συμμετέχει ο μέντορας στην αξιολόγηση του mentee εξαρτάται από το τι τονίζεται: η διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών ή η μια αθροιστική αξιολόγηση που οδηγεί το νέο τελικά στην παραμονή του στον εκπαιδευτικό χώρο (Fransson, 2010). Αν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Fransson (2010) στη Σουηδία δεν είναι σαφή όσον αφορά τη συμμετοχή των μεντόρων στην αξιολόγηση, εντούτοις δίνεται έμφαση στις δυσκολίες που αναδύονται από το διπλό τους ρόλο. Οι mentees δηλώνουν πως διστάζουν να δείξουν την αδυναμία τους, μήπως και χαρακτηριστούν ως ακατάλληλοι. Έτσι απειλείται όμως ο πειραματισμός, η κριτική σκέψη και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η λογοδοσία επηρεάζει αισθητά τις σχέσεις μέντορα-mentee. Στη Σουηδία πρέπει να αντιμετωπιστεί η ισορροπία υποστηρικτή-αξιολογητή με μεγάλη ευθύνη.

Ένταση για το διπλό ρόλο του μέντορα επισημαίνουν και οι Rippon και Martin (2003), με το μισό δείγμα της έρευνάς τους (53%) να δηλώνει ευχαριστημένο για το ίδιο πρόσωπο που θα αναλάβει την υποστήριξη και

αξιολόγηση και το 16% να υποστηρίζει ότι αυτό δεν θα πρέπει να επιτρέπεται. Το τελευταίο το αιτιολογούν λέγοντας πως αν το άτομο είναι απρόσιτο ή έχει μια προσωπική μνησικακία, δε θα μπορεί να αξιολογήσει δίκαια.

Η θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αυτό είναι να ληφθούν υπόψη κοινωνικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές, φιλοσοφικές και πολιτικές συνθήκες, παραδόσεις, κανόνες και σχέδια δράσεων (European Commission, 2010). Και ο Devos (2010) στο άρθρο του αναφέρει πως ανάλογα ζητήματα πρέπει να γίνονται αντιληπτά και να ερμηνεύονται στο δικό τους εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Συμπερασματικά για τον αξιολογητικό ρόλο του μέντορα, αναφέρουμε τον ισχυρισμό του Bullough (2012), πως η πρόκληση για τους μέντορες είναι να θεσμοθετηθεί μια ευαίσθητη αλλά δυναμική και μεταβαλλόμενη ισορροπία μεταξύ των δύο ρόλων. Αυτό είναι καλύτερο να γίνει όταν η ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών είναι κοινή ευθύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας και ο μέντορας αναγνωρίζεται ως μέλος αυτής (Bullough, 2012).

Κλείνοντας το πρώτο κεφάλαιο του μέντορα θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί τα εξής: αν οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι της διοίκησης αξιολογήσουν σωστά το mentoring και λάβουν σοβαρά υπόψη τους το ρόλο που επιτελεί, τότε θα υποστηρίξουν το όραμά του να προσελκύσει εκπαιδευτικούς που θα αναγνωρίζουν την πολύπλοκη αλλά και προκλητική φύση της διδασκαλίας. Και οι μέντορες αυτοί μιλώντας με ελπίδα και αισιοδοξία για το μέλλον, θα βοηθήσουν πρόθυμα το νέο εκπαιδευτικό βιώνοντας ταυτόχρονα ικανοποίηση και ευδαιμονία στη δική τους καριέρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΝΕΟΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο, περιγράφονται μέσα από επισκόπηση ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας τα προβλήματα, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Στο τέλος παρουσιάζονται ορισμένοι παράγοντες ομαλής ένταξής τους στη σχολική μονάδα.

2.1 Προβλήματα ένταξης, ανάγκες και προσδοκίες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας είναι μια ιδιαίτερη περίοδος στην καριέρα του εκπαιδευτικού, πολύ διαφορετική από όσα προηγήθηκαν αλλά και από όσα θα ακολουθήσουν. Αντιμετωπίζει καθημερινά πολλές νέες καταστάσεις σε θέματα ύλης, Αναλυτικού Προγράμματος, αξιολόγησης, διαχείρισης, σχολικής κουλτούρας και ευρύτερης κοινότητας.

Δυστυχώς, πολλοί έμπειροι εκπαιδευτικοί θυμούνται τον πρώτο χρόνο στη σχολική αίθουσα σαν μια δύσκολη και χωρίς βοήθεια μοναχική περίοδο (Rowley, 1999). Οι απαιτήσεις γι' αυτούς, σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα, είναι οι ίδιες ή ακόμα μεγαλύτερες από αυτές των έμπειρων εκπαιδευτικών, ειδικά όσον αφορά τις επιτυχίες των μαθητών (Fletcher & Barrett, 2004).

Οι προκλήσεις είναι πολλές και δύσκολες για τους νέους. Θέματα με τους γονείς, ζητήματα διαχείρισης, πολλές ευθύνες και ενσωμάτωση στο χώρο τούς απασχολούν έντονα τον πρώτο χρόνο. Η διοίκηση, εκπαίδευση, εποπτεία και έλλειψη των υλικών/πηγών συμβάλλουν στην δυσαρέσκεια τους (Marable & Raimondi, 2007). Επίσης, «οι περισσότεροι νεοδιόριστοι και αναπληρωτές επισημαίνουν τη διάσταση μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με την ειδικότητά τους και τη σχολική πραγματικότητα» (Γεωργιάδου κ.συν., 2011β, σ. 54).

Αφήνονται πολλές φορές καθημερινά να επιλύουν μόνοι τους θέματα, όσο καλύτερα μπορούν, χωρίς την απαιτούμενη προσωπική και επαγγελματική βοήθεια, βιώνοντας συναισθηματικές δυσκολίες (Tickle,

1991).Νιώθουν απομονωμένοι και βιώνουν την εμπειρία του “χαμένου στη θάλασσα” ‘lost at sea’ (Ingersoll & Strong, 2011).Κατά μέσο όρο, οι νέοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους (OECD, 2012). Η αρχική περίοδος στη νέα σχολική μονάδα περιστρέφεται γύρω από τα εξής θέματα: σοκ της πραγματικότητας, μοναχική πάλη επιβίωσης και απώλεια του ιδεαλισμού (Feiman-Nemser, 2003). «Όλα αυτά συνεπακόλουθα επηρεάζουν προσόντα και προδιαθέσεις των νέων, όπως: εμπιστοσύνη, οξυδέρκεια, ενέργεια, ενόραση, δέσμευση, αποφασιστικότητα και ικανότητα ανάλυσης καταστάσεων» (Tickle, 1991, σ. 321).

Σύμφωνα με έρευνα του Hudson (2012) οι βασικές ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών είναι: η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και η ισορροπία εργασίας και ζωής. Συγκεκριμένα, το ένα τρίτο αυτών υποστηρίζει την επιτακτική ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη σε θέματα πειθαρχίας παιδιών και προβλήματα συμπεριφοράς (Achinstein & Athanases, 2005· OECD, 2012). Μέρος της ανάπτυξης των νεοδιοριζόμενων πρέπει να είναι: οι στρατηγικές προσαρμοστικότητας και ευελιξίας, οι τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και οι τρόποι διαχείρισης των ατόμων στο εργασιακό τους περιβάλλον. Οι νέοι χρειάζονται μια κοινότητα μεντόρων με τους οποίους να μπορούν να συνεργάζονται και να υποστηρίζονται στις πρακτικές τους με περαιτέρω ερευνητικές κατευθύνσεις. Το πιο σημαντικό είναι να έχουν έγκαιρη επιμόρφωση και mentoring για αποτελεσματική διδασκαλία. Σε αυτή την έρευνα είναι φανερή η επιθυμία των νέων για υποστηρικτικά περιβάλλοντα με πρόθυμους και ταιριασμένους μέντορες που αποτελεσματικά τους καθοδηγούν στις πρακτικές τους (Hudson, 2012).

Στην έρευνα των Ballantyne et al. (1995) πάνω σε φιλική σχέση mentoring ‘buddy mentoring relationship’ διαπιστώνεται για άλλη μια φορά η ανάγκη των νέων για συναισθηματική υποστήριξη από μέντορα ή φιλικό συνάδελφο. Ο σημαίνοντας ρόλος των συναδέλφων στην διαμόρφωση των νέων επαγγελματικών στάσεων και πρακτικών τους, υπογραμμίζεται και στο άρθρο της Feiman-Nemser (2003).

Ροπή προς κοινότητες εκπαιδευόμενων ‘communities of learners’ όπου ο μέντορας και οι συνάδελφοι υποστηρίζουν τους νεοδιοριζόμενους στον αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές τους και επομένως τους ωθούν σε

μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, παρατηρούν οι μελετητές Nolan, Morrissey και Dumenden (2013) σε έρευνα σε απομονωμένους νηπιαγωγούς της Αυστραλίας.

Στην έρευνά τους στις ΗΠΑ οι Stanulis, Fallona και Pearson (2002), οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί μέσα από τις ιστορίες τους φανερώνουν τη μη επαρκή τους υποστήριξη ή επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Οι ίδιοι μελετητές αναφέρουν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί σπουδάζουν μέσα σε περιβάλλον υποστήριξης και συνεργασίας. Είναι ειρωνικό λοιπόν τη στιγμή που έχουν περισσότερο ανάγκη την καθοδήγηση, να νιώθουν τόσο απομονωμένοι (Stanulis et al., 2002). Επίσης, αισθάνονται και δηλώνουν απροετοίμαστοι στο να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών, τους οποίους κατά πάσα πιθανότητα θα κληθούν να διδάξουν. Ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η εστίαση στην αμεροληψία και πολυπολιτισμικότητα (Achinstein & Athanases, 2005).

Αυτό που περισσότερο αποζητούν οι νέοι είναι η σχέση με τους συναδέλφους και μια συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, με την καθοδήγηση των πιο έμπειρων. Θέλουν να βιώνουν επιτυχίες, να συνεισφέρουν σε ομάδες ομότιμων και “να κάνουν τη διαφορά” (Wong, 2004). Έχουν ανάγκη να αισθάνονται πως πραγματικά υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου διδασκαλίας τους (Williams & Prestage, 2002). Αναφέρουν οι νέοι πως επιθυμούν περισσότερες σχέσεις με έμπειρους εκπαιδευτικούς αλλά και μια κοινότητα συλλογικότητας και αλληλοσυμπάρστασης. Ειδικότερα μια διαδικτυακή πλατφόρμα ανταλλαγής/διαμοιρασμού γνώσεων προτείνεται ως τρόπος στήριξης των αναγκών τους (Kelly, Reushle, Chakrabarty, & Kinnane, 2014).

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, όπως γράφει η Feiman-Nemser (2003) βιώνουν μια περίοδο επιβίωσης και έντονων ανακαλύψεων και επομένως οι ανάγκες τους επικεντρώνονται στα εξής σημεία: Αρχικά, χρειάζεται να ξέρουν σχετικές με το γνωστικό τους αντικείμενο προσεγγίσεις. Να εκτιμάνε καταστάσεις, να αποφασίζουν τι θα κάνουν και να μάθουν να διδάσκουν σε συγκεκριμένα πλαίσια. Στη συνέχεια πρέπει να προσαρμοστούν στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα. Ο τυπικός σχολικός οργανισμός κρατά απομονωμένο τον ένα από τον άλλον. Απαραίτητη θεωρείται η ρητή υποστήριξη της επιμόρφωσης ως διαμοιρασμένη ευθύνη και επαγγελματική

κουλτούρα συνεργασίας. Ο ρόλος και η πρακτική του μέντορα πρέπει να καθοριστούν και να δοθεί έμφαση στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Μόνο έτσι τα προγράμματα επιμόρφωσης θα συμβάλλουν στη δημιουργία αυθεντικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Feiman-Nemser, 2003).

Μόνιμο αίτημα των νέων είναι η ενεργητική εμπλοκή τους στην επιμορφωτική διαδικασία και η επιθυμία για βιωματική διδασκαλία (Γεωργιάδου κ.συν., 2011β). Η προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο, θεωρείται βασική τους ανάγκη, σύμφωνα με το Hudson (2012). Οι μέντορες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς με τη μοντελοποίηση των πρακτικών και την παροχή ανατροφοδότησης στο σχεδιασμό, την προετοιμασία, τη διαχείριση και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς (Hudson, 2012). Αν αφεθούν μόνοι στην τάξη να βουλιάξουν ή να επιπλεύσουν 'sink or swim', βασιζόμενοι στις δυνάμεις τους, μπορεί να νιώσουν καταβεβλημένοι και να αποχωρήσουν από το επάγγελμα.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να γίνουν αποτελεσματικοί και η στήριξή τους από μέντορα πρέπει να γίνεται οπωσδήποτε στην αρχή της καριέρας τους (Ingersoll & Smith, 2004). Ο λόγος είναι η σπουδαιότητα αυτής της αρχικής περιόδου, λόγω των επιπτώσεών της στην επαγγελματική ανέλιξη, στην επαγγελματική επίδοση και ικανοποίησή τους (Zuljan & Pozarnik, 2014).

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε από τα παραπάνω πως οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν έντονη ανάγκη συναισθηματικής και επαγγελματικής υποστήριξης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος των έμπειρων συναδέλφων προβάλλεται έντονα σε αυτή την καθοδήγηση.

2.2 Παράγοντες ομαλής ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται να καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες για να ανταπεξέλθει στις έντονες συναισθηματικές καταστάσεις της αγχογόνου μεταβατικής περιόδου, αναπτύσσοντας συγχρόνως τις διδακτικές του τεχνικές.

Φαίνεται πως ο ανθρώπινος παράγοντας είναι πρωταρχικής σημασίας για τους νέους εκπαιδευτικούς (Marable & Raimondi, 2007). Χρειάζονται καθοδήγηση και υποστήριξη από ένα μέντορα, χωρίς όμως να αγνοείται η σημασία κατάλληλα δομημένων προγραμμάτων mentoring.

Σε περίπτωση απουσίας του μέντορα, υποστηρίζουν οι Marable και Raimondi (2007), οι ομότιμοι 'peers' εντοπίζονται ως η κύρια πηγή στήριξης. Επιπλέον ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται κομβικός στην υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων με την παροχή υλικών, πηγών, χρόνου προγραμματισμού, παρατήρησης και εποπτείας. Είναι εκτίμηση των ερευνητών πως «ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα καθοδήγησης και μια ισχυρή διοικητική υποστήριξη πρέπει να πηγαίνουν χέρι-χέρι» (σ. 36).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια πολλές μελέτες υποστηρίζουν πως καλά οργανωμένα και εφαρμοσμένα προγράμματα mentoring και εισαγωγικής επιμόρφωσης, αυξάνουν την ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και συγκράτηση των νέων στο επάγγελμα (Feiman-Nemser, 2003 ·Ingersoll & Smith, 2004). Ακόμα και πολύ καλά οργανωμένες σπουδές δεν μπορούν να αντισταθμίσουν τη συστηματική εισαγωγική επιμόρφωση κατά τους πρώτους μήνες, στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων στο επάγγελμα (Zuljan & Pozarnik, 2014).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη μελέτη των Fresko και Nasser-Abu Alhija (2015), η συμμετοχή των νεοδιοριζόμενων σε υποστηρικτικές κοινότητες μάθησης (με τη μορφή σεμιναρίων εισαγωγικής επιμόρφωσης) κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους, δίνει δυνατότητες για την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και την αντιμετώπιση της "πραγματικότητας σοκ" που βίωσαν αρχικά. «Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δηλώνουν πως τα σεμινάρια μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό συμπλήρωμα του σχολικού mentoring για την επαγγελματική εξέλιξη και κοινωνικοποίηση των νέων εκπαιδευτικών» (σ. 46).

«Η υποδοχή των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είναι ένα κρίσιμο επεισόδιο-γέφυρα μετάβασης από το Πανεπιστήμιο στο σχολείο και συνδέεται αποφασιστικά τόσο με την ποιότητα του έργου τους όσο και με την παραπέρα επιστημονική και επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη» (Μαυρογιώργος, 2009, σ. 107). Η εναρμόνιση του νέου με το καινούριο σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική

μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη διαδικασία αυτή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο: οι πολιτικές διορισμού και τοποθέτησης, οι διαδικασίες υποδοχής στη σχολική μονάδα, οι πολιτικές ανάθεσης διδακτικού έργου, οι συνθήκες και όροι εργασίας, τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, η επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων, ο διευθυντής του σχολείου, ο μέντορας και οι άλλοι εκπαιδευτικοί (Μαυρογιώργος, 2009).

Τέλος, εξασφαλίζονται καλύτερες προϋποθέσεις για προοδευτική ριζοσπαστική μεταρρυθμιστική παρέμβαση σε αυτό το κρίσιμο πεδίο, όταν όλες οι αυτές οι παράμετροι αντιμετωπίζονται συνολικά και ενιαία με σκοπό την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο που μεταβάλλεται διαρκώς (Μαυρογιώργος, 2009).

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό επισημαίνεται πως αν στα πρώτα χρόνια του επαγγελματικού βίου, δοθεί υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς, τότε έχουν μεγάλες πιθανότητες να γίνουν εκπαιδευτικοί με δεξιότητες και υψηλά επαγγελματικά προσόντα, δημιουργώντας έτσι επιτυχίες στους μαθητές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Induction programmes)

Αρχικά στο 3^ο κεφάλαιο ορίζεται η σημασία και αναγκαιότητα των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης. Στη συνέχεια εξετάζονται παράγοντες για αποτελεσματικά προγράμματα και τελειώνοντας επιχειρείται συγκριτική παρουσίαση του μέντορα, του mentoring και της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

3.1 Σημασία και αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης

Οι σύγχρονες αλματώδεις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές απαιτούν περισσότερες γνώσεις από όλους τους μαθητές και μεγαλύτερη επένδυση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών.

«Η κοινωνία μετασχηματίζει την αποστολή της εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής καταλαβαίνουν πια πως οι κανονισμοί δε μεταμορφώνουν τα σχολεία, παρά μόνο οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με γονείς και διευθυντές» (Darling-Hammond, 1996, σ. 5).

Η εισαγωγική επιμόρφωση 'induction' είναι μια παρέμβαση για την επαγγελματική ανάπτυξη, σχεδιασμένη να εκπαιδεύει και να υποστηρίζει συστηματικά τους εκπαιδευτικούς τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους. Η συμμετοχή τους σε αυτή μπορεί να τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στην αρχική εργασία τους (Fletcher & Barret, 2004). Η σημαντικότητα των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης έγκειται στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι πρώτες δεξιότητες και στάσεις στην επαγγελματική πορεία και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Wong (2005, όπ. αναφ. στο Hudson, Beutel, & Hudson, 2009), η διαδικασία της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι μια «εξαιρετικά οργανωμένη και ολοκληρωμένη μορφή της ανάπτυξης του προσωπικού, με τη συμμετοχή πολλών ανθρώπων και πολλών στοιχείων» (σελ. 54). Επίσης ισχυρίζεται πως η διαδικασία αυτή πρέπει να είναι συνεκτική, σταθερή και να εστιάζεται στη μάθηση των μαθητών, με την υποστήριξη που παρέχεται στο νέο εκπαιδευτικό τα πρώτα 2-5 χρόνια της σταδιοδρομίας του.

Τα εισαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης του νέου και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξής του (European Commission, 2010). Θεωρούνται ως μια “γέφυρα” μετάβασης από το σπουδαστή στον επαγγελματία εκπαιδευτικό (Ingersoll & Strong, 2011).

Οι Βαλμάς κ.συν. (2015) επισημαίνουν στα θετικά της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τη δυνατότητα που δίνει στους νέους να συνυπάρξουν με νεοδιόριστους άλλων σχολείων, να αλληλεπιδράσουν, να προβληματιστούν από κοινού και να μεθοδεύσουν αποτελεσματικότερα τις εκπαιδευτικές τους ενέργειες.

Εκτεταμένες αναφορές στη βιβλιογραφία, παρουσιάζουν έντονα το πρόβλημα φθοράς των εκπαιδευτικών και την επιλογή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα σε ποσοστό 18%-50% μέσα στα τρία ή πέντε πρώτα χρόνια της καριέρας τους (George & Robinson, 2011), λόγω έλλειψης υποστήριξης και δομημένης επιμόρφωσης.

Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας η παροχή βοήθειας στους νεοδιοριζόμενους δασκάλους για να παραμείνουν στην εκπαίδευση νέοι ταλαντούχοι και για να γίνουν αποτελεσματικοί επαγγελματίες το συντομότερο δυνατό (Andrews & Quinn, 2005) ώστε να βελτιωθεί η μάθηση των παιδιών (Ingersoll & Strong, 2011).

Δέκα έρευνες σε πολιτείες της Αμερικής που επικαλούνται οι Ingersoll και Kralik (2004) δείχνουν τη θετική επίδραση των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης στη διατήρηση των εκπαιδευτικών στο διδασκαλικό επάγγελμα. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Smith και Ingersoll (2004) διατυπώνοντας τον ισχυρό σύνδεσμο της συμμετοχής των νέων σε αυτά τα προγράμματα με το μειωμένο αριθμό

διαρροής από το επάγγελμα. Ειδικότερα, όσο πιο εντατικό είναι ένα πρόγραμμα με βάση το χρόνο που δαπανάται και τη συνεργασία, τόσο μειώνεται το ποσοστό διαρροής (Smith & Ingersoll, 2004). Σύγκλιση με τα παραπάνω δείχνει η μελέτη των Stanulis et al. (2002), οι οποίοι υποστηρίζουν πως «η παρουσία ενός ισχυρού προγράμματος επιμόρφωσης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη συγκράτηση και ποιότητα των εκπαιδευτικών» (σελ. 72).

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ως πιο ισχυρούς παράγοντες παραμονής των νέων στο διδασκαλικό επάγγελμα, *το μέντορα του ίδιου γνωστικού αντικειμένου, την οργανωμένη συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους και τη συμμετοχή τους σε εξωτερικό δίκτυο εκπαιδευτικών*. Ειδικότερα, όσο περισσότερα μέρη του προγράμματος λαμβάνουν χώρα, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα παραμονής (Ingersoll & Smith, 2004· Smith & Ingersoll, 2004).

Τα προγράμματα mentoring και εισαγωγικής επιμόρφωσης βοηθάνε τους νέους να γίνουν γρήγορα αποτελεσματικοί επαγγελματίες (Darling-Hammond, 2003). Επομένως, βασικό μέλημα των Πανεπιστημίων και εκπαιδευτικών οφείλει να είναι η υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Stanulis et al., 2002).

Τα οφέλη είναι συγχρόνως και οικονομικά εφόσον οι επενδύσεις στα εισαγωγικά προγράμματα επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων, μειώνουν τα χρήματα που χρειάζονται για την πρόσληψη νέων σε αντικατάσταση του ποσοστού αυτών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα τα πρώτα χρόνια (Darling-Hammond, 1996).

Ευρήματα ερευνών δείχνουν πως δεν είναι εύκολο να ξεετάσεις τον τρόπο με τον οποίο το mentoring επηρεάζει τη συγκράτηση των εκπαιδευτικών, λόγω των πολλαπλών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την παραμονή ή αποχώρησή τους (Long et al., 2012· Waterman & He, 2011). Επομένως οι Waterman και He (2011) προτείνουν τεχνικές για το σχεδιασμό και αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων όπως: *εστίαση στο σχολικό πλαίσιο, έμφαση στη μελέτη του mentoring ως ολιστική διαδικασία και όχι ως πρόγραμμα και τέλος περισσότερες έρευνες στο ίδιο πρόγραμμα mentoring, με διαφορετικές όμως μεθοδολογίες*. Εντούτοις, τα καλύτερα προγράμματα

επιμόρφωσης δεν αντισταθμίζουν ένα ανθυγιεινό σχολικό κλίμα ή μια ανταγωνιστική σχολική κουλτούρα (Feiman-Nemser, 2003).

Τα σχολεία πρέπει να φέρονται στους νέους με επαγγελματισμό, παρέχοντάς τους υψηλής ποιότητας πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα τους ωφελήσει όχι μόνο στον πρώτο χρόνο της διδασκαλίας τους, αλλά θα θέσει τα θεμέλια για τη μελλοντική τους επαγγελματική ανάπτυξη η οποία αποτελεί βασικό συστατικό ανάπτυξης της μάθησης των παιδιών (Earley & Bubb, 2004).

Χωρίς αμφιβολία, τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να παρέχουν υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας για την εξασφάλιση της ομαλής μετάβασης των νέων στο επάγγελμα. Αυτή η υποστήριξη θα πρέπει να περιλαμβάνει την κατάρτιση του προσωπικού των σχολείων, την κατάρτιση των μεντόρων, τη χρηματοδότηση για επαγγελματική ανάπτυξη και τη μείωση του φόρτου εργασίας για μέντορες και νέους. Επιπλέον, πρέπει τα προγράμματα να είναι συνεχή, ελεγχόμενα και προσαρμοσμένα στις ατομικές ανάγκες των νεοδιοριζόμενων, καθώς δεν μπορεί να θεωρηθεί πως μπαίνουν όλοι στο επάγγελμα με τις ίδιες γνώσεις, ικανότητες και πρακτικές (Hudson et al., 2009).

Συμπερασματικά, τα προγράμματα mentoring και εισαγωγικής επιμόρφωσης μπορούν να ωφελήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς όχι μόνο στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους αλλά και στην εν γένει επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επομένως, παραμένουν στον επαγγελματικό χώρο ικανοποιημένοι συμβάλλοντας καθοριστικά στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών.

3.2 Παράγοντες για αποτελεσματική εισαγωγική επιμόρφωση

Αρκετές διεθνείς έρευνες υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της αποτελεσματικής εισαγωγικής επιμόρφωσης στην προσέλκυση καλύτερων υποψήφιων εκπαιδευτικών, στη μείωση της φθοράς τους, στην ικανοποίηση από την εργασία τους, στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης.

Παρόλο που τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης διαφέρουν αντανακλώντας διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά, γεωγραφικά και οικονομικά πλαίσια, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά. Παρέχουν ευκαιρίες για μέντορες και νέους να μαθαίνουν μαζί σε υποστηρικτικό περιβάλλον, δίνοντας χρόνο για συνεργασία, αναστοχασμό και σταδιακή ενσωμάτωση στο διδασκαλικό επάγγελμα (Howe, 2006). «Η αποτελεσματική επιμόρφωση είναι σαν μια χημική αντίδραση που απαιτεί συγκεκριμένα συστατικά για να πραγματοποιηθεί, με βασικό στοιχείο το χρόνο για αναστοχασμό και κρίσιμο καταλύτη την παροχή στους νέους καλά εκπαιδευμένων μεντόρων» (σελ. 295). Τελικά τα συγκεκριμένα προγράμματα πρέπει να διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση στην αρωγή και όχι στην αποτίμηση/αξιολόγηση.

Στη National Education Association-Foundation for the Improvement of Education-NFIE (2002) των ΗΠΑ προτείνονται τρεις τύποι προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης:

- *Το βασικό μοντέλο προσανατολισμού 'Basic Orientation Model'*: Οι νέοι μαθαίνουν διαδικασίες και πολιτικές της περιοχής. Κατανοούν τις υπευθυνότητες τους και διαχειρίζονται διαχειριστικά ζητήματα της τάξης τους. Είναι πιθανόν να τους έχει ανατεθεί μέντορας για την καθοδήγησή τους.
- *Το καθοδηγητικό πρακτικό μοντέλο 'Instructional Practice Model'* : Συνδέεται η επιμόρφωση με τα υπάρχοντα κρατικά ή τοπικά standards. Επιδέξιοι μέντορες βοηθούν τους νέους να γεφυρώνουν θεωρία και πράξη για περισσότερο από δυο χρόνια.
- *Το μοντέλο μετασχηματισμού του σχολείου 'School Transformation Model'*: Σπάνιο μοντέλο, με ενσωματωμένα χαρακτηριστικά των δύο προηγούμενων και σύνδεση της επιμόρφωσης με συστηματικές προσπάθειες ανανέωσης του σχολείου. Έτσι οι νέοι ασχολούνται με τη σχολική μεταρρύθμιση και συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τη μάθηση των παιδιών. Εστιάζει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια κοινότητα που μαθαίνει μαζί και συνεργάζεται.

Αυτό το μοντέλο παρουσιάζεται από τα NEA ως το κατάλληλο για υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη. Ικανοποιεί τις ανάγκες του προσωπικού του σχολείου και αυξάνει την ποιότητα της διδασκαλίας .

Το μοντέλο επιμόρφωσης που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει μέντορα και mentee, είναι αυτό με το συνεχές αναστοχασμό σε συνεργατικά περιβάλλοντα. Οι μέντορες μαθαίνουν από τους νέους συναδέλφους και παράλληλα οι νέοι έχουν υψηλό ηθικό, δέσμευση στη διδασκαλία και σχέδια για παραμονή στο επάγγελμα (Weiss & Weiss, 1999).

Ο Wong (2004), επικαλείται μελέτη των Britton et al. (2003, όπ. αναφ. στο Wong, 2004), σε πέντε επιτυχημένα προγράμματα επιμόρφωσης σε Ελβετία, Ιαπωνία, Γαλλία, Κίνα και Νέα Ζηλανδία και δηλώνει τα κοινά χαρακτηριστικά που αποτελούν τους θεμέλιους λίθους αυτών. Συγκεκριμένα:

- ξεκινούν με 4-5 μέρες επιμόρφωση , πριν την έναρξη των μαθημάτων
- προσφέρουν συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, μέσω συστηματικής εκπαίδευσης 2- 3 ετών
- παρέχουν ομάδες μελέτης στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δίκτυα, οικοδομώντας υποστήριξη, δέσμευση και ηγεσία σε μια κοινότητα μάθησης
- ενσωματώνουν ισχυρή συμπαράσταση από τη διεύθυνση του σχολείου
- παρουσιάζουν τη διάρθρωση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας
- παρέχουν ευκαιρίες στους νέους για παρακολούθηση διδασκαλιών σε άλλες αίθουσες (Wong, 2004).

Τα καλύτερα προγράμματα επιμόρφωσης παρέχουν αυτό που επιθυμούν περισσότερο οι νέοι εκπαιδευτικοί και είναι η σχέση με τους συναδέλφους. «Αυτό το επιτυγχάνουν με τη διάρθρωσή τους μέσα σε κοινότητες μάθησης, με νέους και έμπειρους να αλληλεπιδρούν, έχοντας μεταξύ τους εμπιστοσύνη, σεβασμό και αναγνώριση της συνεισφοράς τους» (σ. 50). «Αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες για συνεργατική έρευνα και μάθηση, η απέραντη σοφία της πρακτικής των εξάιρετων συναδέλφων διαμοιράζεται στο επάγγελμα» (Darling-Hammond, 1996, σ. 9).

Οι Smith και Ingersoll (2004) θεωρούν πως παρόλο που ο μέντορας είναι βασικό στοιχείο του προγράμματος επιμόρφωσης, μόνος του δεν μπορεί να υποκαταστήσει όλο το πρόγραμμα, αν θέλουμε αυτό να είναι αποτελεσματικό. Το ίδιο έτος οι Ingersoll και Smith (2004), διατυπώνουν ξανά πως σε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα η απλή παρουσία του μέντορα δεν είναι

αρκετή, αλλά καθοριστική σημασία έχει η διεύθυνση του σχολείου και η συνεργασία με άλλους συναδέλφους.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υποβάλλει τις προτάσεις της για επιτυχημένα προγράμματα επιμόρφωσης:

- ❖ οικονομική υποστήριξη σε νέους και μέντορες
- ❖ ικανοποιητικός χρόνος, κίνητρα και αναγνώριση στους μέντορες
- ❖ διασαφήνιση ρόλων και υπευθυνοτήτων των ενδιαφερομένων μερών
- ❖ συνεργασία μεταξύ των μερών του συστήματος
- ❖ κουλτούρα εστιασμένη στη μάθηση
- ❖ προσόντα μέντορα, ικανότητα διευθυντών για υποστήριξη, παροχή πηγών και
- ❖ αξιολόγηση και παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (European Commission, 2010).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση των Long et al. (2012) σε έρευνες μετά το 2000 σε Καναδά, ΗΠΑ, Αυστραλία Νέα Ζηλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο, τούς επέτρεψε να διατυπώσουν τα παρακάτω κριτήρια για ποιοτικά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης:

- μορφωμένους μέντορες
- αναστοχαστική έρευνα και διδασκαλία των διαδικασιών
- συστηματικές και δομημένες παρατηρήσεις
- διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
- συμμετοχή των διευθυντών
- υποστήριξη από τη σχολική κουλτούρα

Η βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με την εισαγωγική επιμόρφωση και το mentoring υποστηρίζει σθεναρά το συμπέρασμα ότι τα επιτυχημένα προγράμματα εξαρτώνται από τους ανθρώπους και ότι η επιτυχία τους στηρίζεται εξ ολοκλήρου στο πόσο αποτελεσματικά ενεργοποιούν και υποστηρίζουν τη μάθηση και τη δέσμευση (Bullough , 2012).

Σύμφωνοι με αυτή την άποψη παρουσιάζονται και οι Williams και Prestage (2002), αναφέροντας στο άρθρο τους πως η διαδικασία της εισαγωγικής επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει επίκεντρο τον άνθρωπο. Αμφότεροι μέντορες και mentees έχουν διαφορετικές ανάγκες, προσδοκίες και φιλοδοξίες. Συνεπώς χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και μάθηση. Η ανάγκη να είναι σαφής η σχέση μεταξύ του σκοπού της

επιμόρφωσης και της πρακτικής της, θεωρείται πρωταρχικής σημασίας (Williams & Prestage, 2002).

Στη χώρα μας, οι σχολικοί σύμβουλοι της ομάδας εργασίας του ΟΕΠΕΚ αποτιμώντας τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών τα έτη 2010-11 και 2011-12 στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα-ΠΕΚ της Ελληνικής επικράτειας, υποδεικνύουν τα παρακάτω στάδια σχεδιασμού ενός αποτελεσματικού προγράμματος επιμόρφωσης:

- αποτύπωση υπάρχουσας κατάστασης, προβλημάτων και αιτιών
- διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των συγκεκριμένων ατόμων
- συντονισμός των επιμορφωτικών κέντρων και καθοδήγηση των επιμορφωτών σε κοινούς στόχους
- συνεχής αναστοχασμός στο σχεδιασμό και υλοποίηση του προγράμματος και
- συνεχής επανασχεδιασμός βάση νέων δεδομένων (Βαλμάς κ.συν., 2015)

Συνοψίζοντας, διαφαίνονται θετικές οι εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο, ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των νεοεισερχόμενων μέσα από αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Τα πιο επιτυχημένα προγράμματα διαφαίνεται να είναι αυτά στα οποία υπάρχει δικτύωση μεταξύ των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη βοήθεια/υποστήριξη και χωρίς να έχουν αξιολογητικό χαρακτήρα. Είναι αυτά που αντιμετωπίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως συνεχές, οργανικό στοιχείο, ενσωματωμένο στη λειτουργία του σχολείου.

3.3 Ο μέντορας, το mentoring και η εισαγωγική επιμόρφωση

Καθώς τα προγράμματα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς πολλαπλασιάζονται, γίνεται όλο και περισσότερο σημαντική η έννοια της ύλης 'curriculum' της εισαγωγικής επιμόρφωσης και του ρόλου του μέντορα στην παροχή βοήθειας στη μάθηση των νέων (Feiman-Nemser, 1992).

Υπάρχει μεγάλη σύγχυση αλλά και εσφαλμένη χρήση των λέξεων *mentoring* και *εισαγωγική επιμόρφωση*. Δεν είναι συνώνυμοι οι όροι, αλλά αρκετές φορές εκλαμβάνονται με αυτό τον τρόπο (Ingersoll & Smith, 2004).

Ο Wong (2004) τούς αποσαφηνίζει:

- Αναφέρει την *εισαγωγική επιμόρφωση* ως μια *διαδικασία* αναλυτικής, συνεκτικής και παρατεταμένης επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία οργανώνεται από το σχολείο για να εκπαιδεύσει, υποστηρίξει και συγκρατήσει τους νέους εκπαιδευτικούς, οδηγώντας τους σε δια βίου μάθηση.
- Ο *μέντορας* είναι *συστατικό* της διαδικασίας της επιμόρφωσης. Παρόλο όμως που είναι ίσως το πιο βασικό μέρος της, πρέπει για να είναι αποτελεσματικός να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τα άλλα συστατικά και να εκπαιδεύεται με βάση το όραμα, αποστολή και δομή του συνολικού προγράμματος (Wong, 2004).

Οι μέντορες, σύμφωνα με τον Μπαραλό (2012) «δεν μπορούν να τα κάνουν όλα μόνοι τους, και η προσφορά τους δεν πρέπει να θεωρηθεί ως αυτόνομη, αλλά μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα συντονίζεται από τους σχολικούς συμβούλους και τα μέλη της Πανεπιστημιακής κοινότητας» (σ.129).

Σύμφωνα με τη European Commission (2010) το *mentoring* σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης νοείται ως ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που του δόθηκε η ευθύνη να βοηθά το νέο, παρέχοντάς του υποστήριξη σε προσωπικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης μπορεί να ποικίλουν ανά περιοχή, αλλά κοινή στρατηγική είναι το ταίριασμα των *mentees* με ένα μέντορα (Weiss & Weiss, 1999). Έρευνες στις επιμορφώσεις όπου τα προγράμματα με μέντορα αποτελούν τη βασική μέθοδο, τονίζουν την αποτελεσματικότητά τους στην ομαλή μετάβαση των νεοδιοριζόμενων, στη μείωση της φυγής τους και στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία τους (Barrera, Braley, & Slate, 2010).

Οι Stanulis και Ames το 2009, αναφέρουν το *mentoring* ως κοινό στοιχείο σε πολλά προγράμματα επιμόρφωσης που καθοδηγεί τους νεοδιοριστούς στη μετάβαση από το Πανεπιστήμιο στο σχολείο και τους υποστηρίζει στη διαρκή διαδικασία εκμάθησης της διδασκαλίας. Θεωρούν

σημαντική τη στοχευμένη επιμόρφωση για επιτάχυνση της εξέλιξης των νέων, ώστε να επηρεάσουν από νωρίς τη μάθηση των παιδιών.

Οι Fletcher και Barrett (2004) σε διαδικτυακή έρευνα με νέους εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν τα σημεία στα οποία έλαβαν βοήθεια από τους μέντορες και ήταν: παρατήρηση και αλληλεπίδραση με άλλους νέους συναδέλφους, σχεδιασμός μαθημάτων, ανάλυση της εργασίας των παιδιών, ανάπτυξη στρατηγικών για διαφορετικούς μαθητές και προσφυγή στη διεύθυνση για παροχή βοήθειας σε προβληματικές καταστάσεις. Η θέση αυτών των μελετητών είναι πως το mentoring μπορεί να βοηθήσει τους νεοδιοριζόμενους να αντιληφθούν τη διδασκαλία ως συνεργασία, επικοινωνία και όχι ως απομόνωση. «Έτσι, η επιμόρφωση που βασίζεται στο mentoring βοηθά τους νέους να προσαρμοστούν στην κουλτούρα του σχολείου» (σ. 330).

Οι Feiman-Nemser και Parker (1992), συγκρίνοντας δύο προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης στις ΗΠΑ για νεοδιοριζόμενους, εντόπισαν τρεις αντιλήψεις για το mentoring σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η πρώτη επιλέγει τους μέντορες ως *τοπικούς καθοδηγητές*, η δεύτερη ως *εκπαιδευτικούς συντρόφους* και η τρίτη ως *παράγοντες πολιτισμικής αλλαγής*. Βάσει της πρώτης αντίληψης κύριο μέλημά τους είναι να βοηθήσουν τους νέους να εναρμονιστούν με το συγκεκριμένο πλαίσιο και σταδιακά να μειώνουν την παρέμβασή τους καθώς αυτοί αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση. Στη δεύτερη, όταν οι μέντορες έχουν αναλάβει έναν εκπαιδευτικό ρόλο, βοηθούν τους νέους να αντιμετωπίσουν τα άμεσα προβλήματα θέτοντας μακροπρόθεσμους επαγγελματικούς στόχους. Τέλος, όταν οι μέντορες ενεργούν ως παράγοντες της πολιτισμικής αλλαγής, ζητούν να τερματίσει η παραδοσιακή απομόνωση μεταξύ των εκπαιδευτικών με την προώθηση προτύπων συνεργασίας και κοινής έρευνας. Δημιουργούν δίκτυα με τους νέους και τους υπόλοιπους συναδέλφους και διευκολύνουν την αλληλοπαρατήρηση και τις μεταξύ τους συνομιλίες.

Συμπερασματικά, διατυπώνεται στο τέλος του 3^{ου} κεφαλαίου πως βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η μεντορική σχέση αναφέρεται σε εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη από έμπειρους σε νεοδιοριζόμενους. Ωστόσο, η εισαγωγική επιμόρφωση εντάσσεται σε ένα οργανωμένο,

θεσμοθετημένο πλαίσιο στήριξης και δεν εξαντλείται στην ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης.

Καταληκτικά, το mentoring δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένη δράση. Είναι βασικό συστατικό της επιμόρφωσης, η οποία με τη σειρά της είναι συστατικό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Wong, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ

ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το 4^ο κεφάλαιο της εργασίας εστιάζει για την καλύτερη ανάδειξη του θεσμού του μέντορα σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης σε διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα. Γίνονται αναφορές σε Ευρωπαϊκά κράτη (και ιδιαίτερα στην Κύπρο), στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία.

4.1 ΕΥΡΩΠΗ

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης-ΕΕ.

Το 2001 τα κράτη μέλη της ΕΕ, αποφάσισαν να θέσουν κοινούς στρατηγικούς στόχους στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, υλοποιώντας την απόφαση του Συμβουλίου της Λισσαβόνας (Μάρτης του 2000) η οποία προέβλεπε μέσα από τη δραστηριοποίηση των εταίρων να καταστεί η ΕΕ η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου. Έτσι η στρατηγική αυτή έθεσε την “εκπαίδευση και κατάρτιση” στο επίκεντρο των κοινοτικών πολιτικών (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στις 3 Αυγούστου 2007 προς το Συμβούλιο και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αναφέρεται μεταξύ των άλλων πως «οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, σ. 4). Στο ίδιο κείμενο παρουσιάζεται ένα μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης που προτείνει τη «συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα τρία πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος» (σ. 13).

Το 2008 η ETUCE πιστεύει ότι η συστηματική καθοδήγηση και υποστήριξη για νέους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της επαγγελματικής ζωής πρέπει να είναι υποχρέωση και δικαίωμα, με

υπεύθυνους για την υλοποίησή τους, διορισμένους μέντορες (ETUCE, 2008). Ο μέντορας παρουσιάζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως βασικό στοιχείο των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, για την υποστήριξη της κοινωνικοποίησης των νέων στο σχολικό πλαίσιο και την επαγγελματική τους εξέλιξη (European Commission, 2010).

Το θέμα της ποιότητας των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί από τα κράτη μέλη της ΕΕ και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως ένας κρίσιμος παράγοντας ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε πρόσφατη Πανευρωπαϊκή Συνδιάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στο Δουβλίνο το Φεβρουάριο του 2013 με τίτλο: «Ένταξη, Καινοτομία και Βελτίωση: Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτών των Εκπαιδευτικών», τονίστηκαν ανάμεσα στα άλλα :

- ο κομβικός ρόλος του μέντορα στην υποστήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης των νεοδιοριζόμενων και
- η σύνδεση της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με την εισαγωγική επιμόρφωση (Burke, Redmond, & Figueiredo, 2013).

Η καθιέρωση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης με στόχο την ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και το ρόλο του εκπαιδευτικού ευρύτερα, είναι γεγονός πλέον σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι πρακτικές των χωρών σε σχέση με προγράμματα εισαγωγής νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών διακρίνονται από ποικιλία προσεγγίσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Το 2009 λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς των χωρών-μελών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης-ΟΟΣΑ-OECD ήταν σε σχολεία με επίσημη εισαγωγική επιμόρφωση για το σύνολο των νέων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας TALIS (OECD, 2009) .

Ο ρυθμός εφαρμογής υποστηρικτικών μέτρων στους νέους εκπαιδευτικούς έχει αυξητική τάση πλέον στον Ευρωπαϊκό χώρο. Το 2013, σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης που έχουν σχεδιαστεί για να προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη και καθοδήγηση στους νεοδιοριζόμενους είναι υποχρεωτικά σε 15 κράτη μέλη της ΕΕ (Αυστρία, Κύπρος, Εσθονία, Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία,

Ιταλία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σλοβενία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο) καθώς και στην Κροατία και την Τουρκία (Eurydice, 2013).

Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτά διαφέρουν ως προς τον τρόπο οργάνωσής τους, όλα στοχεύουν από κοινού στην παροχή βοήθειας στους νέους για προσαρμογή στο επάγγελμα και μείωση της πιθανότητας πρόωρης εγκατάλειψής του (European Commission, 2013· LoCasale-Crouch, Davis, Wiens, & Pianta, 2012). Σύμφωνα με την ίδια πηγή, 29 χώρες δηλώνουν είτε την εφαρμογή ανάλογων δομημένων προγραμμάτων, είτε άτυπα υποστηρικτικά μέτρα.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία ακολουθούν ενδεικτικές αναφορές σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης Ευρωπαϊκών κρατών:

Ένα παράδειγμα μιας καλά οργανωμένης εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι η **Γερμανία**, όπου μετά την αρχική εκπαίδευση υπάρχει μια φάση δύο ετών κατά την οποία ο νέος με μειωμένο ωράριο υποστηρίζεται με σεμινάρια από το μέντορα. Συνεχώς αξιολογούνται οι νεοδιοριζόμενοι από το μέντορα και τους συναδέλφους. Τρία χρόνια μετά την είσοδό τους στην υπηρεσία αποκτούν τη θέση δημοσίου υπαλλήλου (Zuljan & Pozarnik, 2014).

Στην **Αυστρία**, υπάρχει μονοετές πρόγραμμα επιμόρφωσης αλλά μόνο για εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και επαγγελματικής εκπαίδευσης και όχι για τους αντίστοιχους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα θεωρείται ευθύνη των τοπικών αρχών και των σχολών εκπαίδευσης. Μια λίστα εκπαιδευμένων και εξουσιοδοτημένων μεντόρων δίνεται στο σχολείο από τις τοπικές σχολικές αρχές (Zuljan & Pozarnik, 2014).

Στην **Ολλανδία** οι κυβερνητικές πολιτικές δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα των εκπαιδευτικών λόγω της έλλειψης που παρουσιάζεται και του γεγονότος της πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Δεν υπάρχουν εθνικά προγράμματα, αλλά τα σχολεία συχνά οργανώνουν περιόδους επιμόρφωσης για το καινούριο προσωπικό (Eurydice, 2013). Σύμφωνα με τους Zuljan και Pozarnik (2014), αυξάνεται σταδιακά η αυτονομία των σχολείων ως προς την οργάνωση και διαχείριση των προγραμμάτων.

Στη **Σουηδία** τα τελευταία πέντε χρόνια έχουν θεσπιστεί περίοδοι εισαγωγικής επιμόρφωσης (Eurydice, 2013). Οι ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών αναμένεται να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια των σπουδών

τους. Η εισαγωγική επιμόρφωση εκλαμβάνεται ως μια δοκιμαστική περίοδος ενός έτους, η οποία είναι υπό την ευθύνη του σχολείου και των δήμων. Ένας μέντορας διορίζεται από τον εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο εκπαιδευτικός στο τέλος αυτής της περιόδου μπορεί να αποκτήσει μια μόνιμη θέση χωρίς εξετάσεις (Zuljan & Pozarnik, 2014).

Στη **Νορβηγία** δεν υπάρχει επίσημο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι μέντορες μπορεί να είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευτικοί του σχολείου. Υπάρχουν κάποια προγράμματα για την εκπαίδευσή τους, αλλά όχι υποχρεωτικά (Zuljan & Pozarnik, 2014). Μετά από μια πιλοτική περίοδο, θεσπίστηκε το 2003 ένα κρατικά χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα mentoring για νέους. Τα προγράμματα αναπτύσσονται σε τοπικό επίπεδο και η συμμετοχή όλων είναι προαιρετική. Την περίοδο 2007-2008 παρακολούθησαν το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης το 20% των νέων και υπάρχει εθνικός στόχος να το παρακολουθήσουν όλοι οι νεοδιόριστοι από το 2010-2011 (European Commission, 2010).

Στο **Βέλγιο** η επίσημη εισαγωγική επιμόρφωση είναι σχεδόν καθολική για όλους τους νεοδιοριζόμενους και υπάρχει αυτονομία στο είδος της υποστήριξης που παρέχουν τα σχολεία. Ο μέντορας είναι μέλος της ίδιας σχολικής μονάδας με ειδική επιμόρφωση και μειωμένο ωράριο για αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων του (OECD, 2009).

Στην **Ισπανία** το 60% των εκπαιδευτικών είναι χωρίς προγράμματα επιμόρφωσης (OECD, 2009).

Στην **Εσθονία** το πρόγραμμα εφαρμόζεται από το 2004. Όσοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν να εργάζονται είναι υποχρεωμένοι να το παρακολουθήσουν. Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης προωθούνται μέσω συνεργασίας σχολικής μονάδας και Πανεπιστημίου. Ο μέντορας διορίζεται από το διευθυντή του σχολείου, βάση των προσόντων του (European Commission, 2010). Καμιά επίσημη αξιολόγηση δεν υπάρχει στο τέλος και το πρόγραμμα το οποίο βασίζεται στον κονστрукτιβισμό φαίνεται να έχει την ιδανική μορφή της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Zuljan & Pozarnik, 2014).

Στη **Γαλλία**, το πλαίσιο για τα προγράμματα σπουδών και εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποφασίζεται σε εθνικό επίπεδο. Η περίοδος επιμόρφωσης εισήχθη το 2005 και αναθεωρήθηκε το 2010 και 2013. Ο νέος εκπαιδευτικός παίρνει ειδική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των δύο

πρώτων ετών (Zuljan & Rozarnik, 2014). Η δοκιμαστική περίοδος εδώ συνδέεται με τη σύναψη μόνιμου συμβολαίου του εκπαιδευτικού (Eurydice, 2013).

Στην **Τσεχία** δεν υπάρχει θεσπισμένη εισαγωγική επιμόρφωση, σύμφωνα με τους Zuljan και Rozarnik (2014). Επομένως ο μέντορας δε θεωρείται επίσημη θέση, αλλά μια προτεινόμενη δραστηριότητα από το διευθυντή του σχολείου.

Στη **Ρουμανία**, η αρχική εκπαίδευση των αρχάριων ακολουθείται από μια δοκιμαστική περίοδο τουλάχιστον δύο ετών με σποραδική στήριξη από ανεκπαίδευτο μέντορα ή επιθεωρητή. Στο τέλος της περιόδου διεξάγονται εξετάσεις στις οποίες η τριπλή αποτυχία τους στερεί την παραμονή στο επάγγελμα (Zuljan & Rozarnik, 2014).

Με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών, οι νέοι εκπαιδευτικοί στην **Ιρλανδία** βρίσκονται σε δοκιμαστική περίοδο. Από το 2002 τέθηκε σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, με βασικό ρόλο στο μέντορα, αλλά χωρίς να έχει ακόμη επεκταθεί σε εθνικό επίπεδο και να είναι υποχρεωτικό (European Commission, 2010).

Το **Ηνωμένο Βασίλειο-Η.Β** παρουσιάζει την παρακάτω μορφή στην εισαγωγική επιμόρφωση:

Στη **Σκωτία** το μονοετές πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης Teacher Induction Scheme–TIS ξεκινά την υλοποίησή του το 2002. Υποστηρίζει τους δόκιμους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς σε 23 επαγγελματικά standards για την πλήρη εγγραφή τους στο μητρώο εκπαιδευτικών του Γενικού Συμβουλίου Διδασκαλίας της Σκωτίας–General Teaching Council for Scotland–GTCS ως προσοντούχοι ‘qualified’ (European Commission, 2010). Όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια του έτους επιμόρφωσης συμμετέχουν ενεργά στη δική τους επαγγελματική εξέλιξη με την προετοιμασία ενός χαρτοφυλακίου ‘portfolio’ και με τη συμμετοχή τους σε ερευνητικά προγράμματα. Το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης στη Σκωτία υποστηρίζεται από το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 2010).

Στην **Αγγλία** από το Σεπτέμβριο του 1999 εφαρμόζονται θεσπισμένες ρυθμίσεις για την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών–Newly Qualified Teachers–NQTs στο πρώτο έτος διδασκαλίας. Εξατομικευμένο πρόγραμμα

υποστήριξης, παρακολούθησης και αξιολόγησης παρέχεται καθημερινά από διορισμένο έμπειρο μέντορα, ώστε να ανταποκριθούν οι δόκιμοι σε όλα τα standards. Τα standards στην Αγγλία περιλαμβάνουν τεστ δεξιοτήτων στην ανάγνωση, την αριθμητική και την τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας (Bubb, 2007). Οι NQTs οι οποίοι δεν θα τα πληρούν στην τελική αξιολόγηση του πρώτου έτους, αποτυγχάνουν και δεν επιτρέπεται πια να συνεχίσουν να διδάσκουν (Bubb, 2007 ·Williams & Prestage, 2002).

Σε αντίθεση, οι νέοι εκπαιδευτικοί στην **Ουαλία** έχουν και δεύτερη ευκαιρία παρακολούθησης προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης σε περίπτωση αρχικής αποτυχίας τους στα standards (Bubb, 2007).

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της **Κύπρου**, το οποίο αποτελεί μια καλή πρακτική σε σχέση με τα Ευρωπαϊκά δεδομένα, τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο. Η αξία του είναι ενδεχομένως ιδιαίτερη για τη χώρα μας και το εκπαιδευτικό μας σύστημα, λόγω της κοινής ιστορίας, γλώσσας και κουλτούρας των δύο λαών.

Συγκεκριμένα, η Κυπριακή Κυβέρνηση στα πλαίσια αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και του δημόσιου σχολείου, εισάγει με απόφαση του Υπουργικού συμβουλίου τον Ιούλιο του 2008 το θεσμό του μέντορα, ξεκινώντας την εφαρμογή του κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Το Υπουργικό Συμβούλιο σε αυτό το πλαίσιο, εγκρίνει την υλοποίηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, το οποίο θα προσφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Π.Ι Κύπρου. Έτσι, η ομάδα εργασίας του Π.Ι προχωράει στο σχεδιασμό Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και Προγράμματος Επιμόρφωσης Μεντόρων.

Η ομάδα εργασίας του Π.Ι κατέληξε στον καθορισμό επτά βασικών αξόνων σχετικά με τις ικανότητες/δεξιότητες που αναμένεται να έχουν οι νεοδιοριζόμενοι 'mentees':

1. Να κατέχουν το αντικείμενό τους και πώς να το διδάξουν στους μαθητές τους
2. Να γνωρίζουν τους μαθητές τους και πώς αυτοί μαθαίνουν
3. Να προγραμματίζουν, αξιολογούν και υποβάλλουν εκθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία

4. Να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές
5. Να δημιουργούν και να διατηρούν ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα από τη χρήση δεξιοτήτων διοίκησης τάξης
6. Να βελτιώνουν συνεχώς την επαγγελματική τους γνώση και πρακτική και
7. Να είναι ενεργά μέλη του επαγγέλματός τους και της ευρύτερης κοινότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Κεντρικός άξονας του προγράμματος είναι η κάλυψη των αναγκών των mentees ως προς την ψυχολογική, διοικητική, επαγγελματική και αυτοαξιολογική παράμετρο του έργου τους. Παράλληλα, αποσκοπεί να ενισχύσει τους μέντορες, ώστε και αυτοί να στηρίξουν αποτελεσματικά τους mentees στο έργο τους.

Αναλυτικά οι τέσσερις παράμετροι του μεντορικού έργου είναι:

- 1) *Ψυχολογική παράμετρος*: αναφέρεται στη ψυχολογική στήριξη των mentees για ομαλή ένταξή τους στο σχολικό σύστημα.
- 2) *Διοικητική παράμετρος*: αναφέρεται στην ανάγκη του mentee να γνωρίσει τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας.
- 3) *Επαγγελματική παράμετρος*: αναφέρεται στην παροχή στήριξης σε βασικές αρχές μεθοδολογίας της διδασκαλίας.
- 4) *Αξιολογική παράμετρος*: αναφέρεται στη σημασία εφαρμογής μεθόδων αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, για αναβάθμιση και βελτίωση του έργου των mentees ως επαγγελματίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος έχει αναπτυχθεί υλικό στις εξής θεματικές ενότητες: *Διοικητική παράμετρος, Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, Διαχείριση τάξης, Θεσμός μέντορα, Συμβουλευτική Ψυχολογία.*

Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010), αναπτύσσεται σε τρεις χρονικές φάσεις :

- *Φάση Α*: επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο (Οκτώβριος)
- *Φάση Β*: εργασία στη σχολική μονάδα (Νοέμβριος- Μάιος)
- *Φάση Γ*: επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο (Μάιος)

Στην *A φάση* η επιμόρφωση των mentees στηρίζεται σε δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων και όχι σε διαλέξεις.

Στη *B φάση* η κύρια επιμόρφωσή τους πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα για περίοδο περίπου 6 μηνών. Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρακτικές σε συνεργασία με το μέντορα. Η ομάδα στήριξης του Π.Ι σε αυτή τη φάση πραγματοποιεί επισκέψεις στη σχολική μονάδα σε τακτά χρονικά διαστήματα παρακολουθώντας τα έργα που πραγματοποιείται, εντοπίζοντας ανάγκες, κάνοντας ανάλογες παρεμβάσεις και παρέχοντας ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες. Μπορεί επίσης να δημιουργήσει δίκτυα στήριξης και διαδικτυακές κοινότητες καλής πρακτικής για μέντορες και mentees.

Στη *Γ φάση* γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων των εργασιών που έχουν κάνει οι mentees με αναφορά στις τέσσερις παραμέτρους του έργου τους και τέλος αξιολογούν το πρόγραμμα συμπληρώνοντας ανάλογα έντυπα.

Τηρείται αυστηρά απουσιολόγιο κατά τη διάρκεια των *A* και *Γ* φάσεων και δίνεται ένα επίδομα επιμόρφωσης στους νέους εκπαιδευτικούς που θα συμπληρώσουν επιτυχώς το πρόγραμμα. Όσον αφορά τους διδάσκοντες είναι άτομα εγγεγραμμένα στο μητρώο εκπαιδευτών του Π.Ι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Η εμπλοκή του νεοδιοριζόμενου, του μέντορα και της διεύθυνσης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, παράλληλα με την ευρύτερη εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της σχολικής πρακτικής, μπορούν να δράσουν καταλυτικά στο μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας σε πιο ανθρωποκεντρική και δημοκρατική.

Συμπερασματικά, διατυπώνεται πως παρά τις διαφορές των προγραμμάτων, όλα στοχεύουν στην υποστήριξη και συγκράτηση των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Αυξητικός παρουσιάζεται ο ρυθμός υποστηρικτικών μέτρων στους νεοδιόριστους στο χώρο της Ευρώπης. Οι καλές πρακτικές χωρών που παρουσιάστηκαν μαζί με το παράδειγμα της Κύπρου ευελπιστούμε να οδηγήσει σύντομα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ανάλογη εφαρμογή του μεντορικού θεσμού.

4.2 Η.Π.Α

Οι δυσκολίες που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα και η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης, όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία, είναι καθοριστικοί παράγοντες της σοβαρής κρίσης εγκατάλειψης που αντιμετωπίζουν τα δημόσια σχολεία στις ΗΠΑ.

Το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος ανέρχεται περίπου στο 50% στα πρώτα πέντε χρόνια. Η ανησυχία πυροδότησε ένα έντονο ενδιαφέρον για την υποστήριξη και σχεδιασμό προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Απώτερος στόχος αρχικά ήταν η συγκράτησή τους στο επάγγελμα και αργότερα η αποτελεσματικότητά τους (Smith & Ingersoll, 2004).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 το mentoring έγινε προτιμώμενη στρατηγική στις πρωτοβουλίες των ΗΠΑ για σχολική μεταρρύθμιση (Feiman-Nemser & Parker, 1992). Πολλά σχολεία ξεκίνησαν προγράμματα για νέους εκπαιδευτικούς και από τα μέσα της ίδιας δεκαετίας τα προγράμματα επιμόρφωσης παρέχουν ολοένα και περισσότερη βοήθεια στους νέους με την ανάθεσή τους σε μέντορες (Weiss & Weiss, 1999).

Το 2001 η Ομοσπονδιακή πράξη No Child Left Behind-NCLB στις ΗΠΑ απαιτεί κάθε σχολική τάξη να έχει ένα δάσκαλο με υψηλά επαγγελματικά προσόντα 'highly qualified' μέχρι το 2005-2006, δίνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εισαγωγική επιμόρφωση και στο mentoring (Bullough, 2012· Fletcher & Barret, 2004· Ingersoll & Smith, 2004).

Η έρευνα των Smith και Ingersoll (2004) αναφέρει πως τα σχολικά έτη 1990-1991, λιγότεροι από τους μισούς νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα, ποσοστό που αυξήθηκε δραματικά μετά από περίπου μια δεκαετία (1999-2000), με σχεδόν το 80% των νέων να έχουν μέντορα ή να συμμετέχουν στα προαναφερόμενα προγράμματα. Τα τελευταία είκοσι χρόνια το κυρίαρχο στοιχείο των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι το mentoring (Ingersoll & Smith, 2004).

Το 2008 τα μέλη της Εθνικής Ένωσης Εκπαίδευσης National Education Association-NEA των ΗΠΑ δεσμεύονται στην πραγματοποίηση του οράματός τους να κάνουν κάθε δημόσιο σχολείο σπουδαίο για όλους τους μαθητές μέχρι το έτος 2020. Τα δημόσια σχολεία αντιμετωπίζουν τεράστιες προκλήσεις και οφείλουν να εφοδιάσουν τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες για να συμμετάσχουν πλήρως στη δημοκρατία του δυναμικού 21^{ου} αιώνα. Στις προτεραιότητες της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης είναι και η υποστήριξη του διδασκαλικού επαγγέλματος με συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη έμπειρων και νέων εκπαιδευτικών. Έμφαση δίνεται σε συνεργατικές δράσεις και στα προγράμματα mentoring (NEA, 2008).

Το 2012 ο Bullough επισημαίνει πως 23 πολιτείες χρηματοδοτούν προγράμματα mentoring ή εισαγωγικής επιμόρφωσης, απαιτώντας τη συμμετοχή όλων των νέων σε αυτά.

Πολλές μελέτες έχουν τεκμηριώσει παραλλαγές σε αυτά ανά χώρα, πολιτεία και περιοχή. Τα προγράμματα και οι δραστηριότητές τους ποικίλουν στο σκοπό (επαγγελματική ανάπτυξη ή αξιολόγηση και απομάκρυνση εκπαιδευτικών), χρονική διάρκεια, ένταση, δομή, αριθμό νέων και μεντόρων, εκπαίδευση και επιλογή των μεντόρων και τέλος στο κόστος τους (Ingersoll & Strong, 2011· Smith & Ingersoll, 2004).

Στην έρευνα τους οι Smith και Ingersoll (2004) επισημαίνουν πως ορισμένα προγράμματα είναι κυρίως αναπτυξιακά, ενώ άλλα είναι σχεδιασμένα για να αξιολογούν και ίσως για να απομακρύνουν τους εκπαιδευτικούς. Για τους μέντορες, η πρόκληση είναι να βοηθούν πρόθυμα και ευγενικά, χωρίς να υπονομεύεται η εμπιστοσύνη του νέου ή η ποιότητα της σχέσης τους.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ η Καλιφόρνια ως πρότυπο προγραμμάτων mentoring και διετούς εισαγωγικής επιμόρφωσης (Bullough, 2012). Το New Teacher Center-NTC είναι το πιο γνωστό και σημαντικό πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης στην πολιτεία αυτή, εξυπηρετώντας 49.000 εκπαιδευτικούς, 5.000 μέντορες και εκατομμύρια παιδιά. Στην Καλιφόρνια, κάθε νέος έχει μέντορα καλά εκπαιδευμένο και εργαζόμενο μέσα σε σύστημα με standards σαφώς διατυπωμένα. Το mentoring είναι σεβαστό, εκτιμάται και η ποιότητα του προγράμματος αξιολογείται συνεχώς (Bullough, 2012).

Συνοψίζοντας σε αυτή την υποενότητα, διαπιστώνεται ότι παρά το έντονο ενδιαφέρον των ΗΠΑ τα τελευταία 20 χρόνια στο mentoring και στην εισαγωγική επιμόρφωση, παρατηρούνται και στις 50 πολιτείες παραλλαγές όσον αφορά το είδος και την ποιότητα των σχετικών προγραμμάτων.

4.3 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ

Το έτος 2003, η κυβέρνηση της πολιτείας Βικτώρια της Αυστραλίας θεσπίζει ένα νέο πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης και mentoring το *Induction and Mentoring of Beginning Teachers* για την υποστήριξη των πτυχιούχων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους διδασκαλίας (Devos, 2010). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι μονοετές με υποχρεωτική παρακολούθηση. Σε αυτό ο νέος εκπαιδευτικός έχει μέντορα έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου του. Προκειμένου να γίνει η πλήρης εγγραφή του ως εκπαιδευτικού με επάρκεια (και να παραμείνει στην αγορά εργασίας) υποχρεούται να αποδείξει τις ικανότητές του βάσει συγκεκριμένων standards επαγγελματικής πρακτικής τα οποία ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: *επαγγελματική γνώση, επαγγελματική πρακτική και επαγγελματικές υποχρεώσεις* (Devos, 2010).

Στην Αυστραλία υπάρχει μεγάλη διακύμανση στην ποιότητα των προγραμμάτων και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη ανάγκη εισαγωγικής επιμόρφωσης υπάρχει σε απομακρυσμένες και αγροτικές περιοχές. Σε όλη την ήπειρο η υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων παρέχεται μέσα από διαδικτυακούς τόπους με αναφορά σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης στο χώρο της σχολικής μονάδας, των οποίων η ανάπτυξη και εφαρμογή είναι ευθύνη των διευθυντών των σχολείων (Hudson et al., 2009).

Οι πολιτικές για την επιμόρφωση περιλαμβάνουν συνήθως απελευθέρωση ωραρίου για τους εκπαιδευτικούς και διαθεσιμότητα μεντόρων. Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση σε όλη την Αυστραλία σε σχέση με το είδος των πληροφοριών που διατίθενται και το βαθμό στον οποίο τα στοιχεία είναι καθορισμένα από τις κρατικές αρχές ή από τη σχολική μονάδα, όπως

υποστηρίζει το Australian Institute for Teaching and School Leadership-AITSL (AITSL, 2014).

Σύμφωνα με τον Devos (2010) το mentoring των νέων στη Βικτώρια συνδέεται με πρακτικές λογοδοσίας του σχολείου και καθήκοντα επιτελεστικότητας ενσωματωμένα σε νέες μορφές διοίκησης που χαρακτηρίζουν τη δημόσια εκπαίδευση και τις δημόσιες υπηρεσίες εν γένει. Υποστηρίζει ο μελετητής πως η χρήση standards οδηγεί σε αστυνόμευση και απομάκρυνση των 'ακατάλληλων' για διδασκαλία εκπαιδευτικών .

Καταληκτικά, παρά τις διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν, η εισαγωγική επιμόρφωση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη σε όλη την ήπειρο αντιμετωπίζονται ως κοινή ευθύνη εργοδοτών, ρυθμιστικών αρχών και σχολείων (AITSL, 2014, σ. 4).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου αναφέρεται στην εισαγωγική επιμόρφωση στην Ελλάδα. Περιγράφεται η λειτουργία των ΠΕΚ και προτάσεις σχετικά με αυτή. Το κεφάλαιο τελειώνει με το πλαίσιο ψήφισης νόμου για το θεσμό του μέντορα στη χώρα μας το 2010, και τη Δημόσια Διαβούλευση στην οποία τέθηκε από το Υπουργείο Παιδείας.

5.1 Η εισαγωγική επιμόρφωση στην Ελλάδα-Η λειτουργία των ΠΕΚ-Προτάσεις

Οι ταχύτατες κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές επιβάλλουν διαρκή επιμόρφωση και επιστημονική ενημέρωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στον πολυπρόσωπο ρόλο του.

Οι Καψάλης και Ραμπίδης (2006, όπ. αναφ. στη Γεωργιάδου κ.συν., 2011α), υποστηρίζουν πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα βασικό μοχλό ανανέωσης και εκσυγχρονισμού κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Μια από τις βασικότερες μορφές επιμόρφωσης είναι αυτή της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Γεωργιάδου κ.συν., 2011α).

Η εισαγωγική επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη για τους νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς, λόγω του μεγάλου χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί από τη λήψη του πτυχίου έως το διορισμό τους (ΟΕΠΕΚ, 2008).

Η δεκαετία του '90 σηματοδοτεί την έναρξη μιας νέας εποχής στην ιστορία της επιμόρφωσης στον Ελλαδικό χώρο, με διαρκείς αναζητήσεις, ρευστότητα και κινητικότητα, που εκδηλώνεται με την κατάργηση παραδοσιακών, μακράς διάρκειας προγραμμάτων επιμόρφωσης και την αναζήτηση νέων ευέλικτων και βραχύχρονων προγραμμάτων. Στη θέση λοιπόν των

παραδοσιακών Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ) , λειτουργούν από το 1992 (άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92) τα ΠΕΚ σε αποκεντρωμένη βάση σε όλη την ελληνική επικράτεια (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Στην Υπουργική απόφαση του 2010-11 τέθηκε το πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης δίνοντας έμφαση στα παρακάτω: *Στις βασικές αρχές της επιμόρφωσης ενηλίκων, στο θεσμό του μέντορα και τη φύση της μεντορικής σχέσης, στις τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης και σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό, στη δυναμική της ομάδας και τις σχέσεις της σχολικής μονάδας με τους γονείς, την εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινότητα, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στο e-mentoring* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α).

Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι η μόνη θεσμοθετημένη μορφή επιμόρφωσης στη χώρα μας, με σκοπό την επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (Βαλμάς κ.συν., 2015). Απευθύνεται σε νεοδιοριζόμενους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται με την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων (Γεωργιάδου κ.συν., 2011α). Διενεργείται σε 16 ΠΕΚ σε όλη την ελληνική επικράτεια , είναι υποχρεωτική και η διάρκεια κάθε προγράμματος είναι 100 ώρες. Οι επιμορφούμενοι παρακολουθούν το πρόγραμμα στο οικείο ΠΕΚ της περιοχής που τοποθετούνται και απαλλάσσονται των διδακτικών τους καθηκόντων τις ημέρες της επιμόρφωσης. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος χορηγείται μια βεβαίωση φοίτησης με βάση τη φοίτηση και συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δράσεις. Καμία μορφή αξιολόγησης δεν υπάρχει (ΟΕΠΕΚ, 2008).

Από το 2003 ο πρώτος θεσμικός φορέας υπεύθυνος του προγράμματος ήταν ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-ΟΕΠΕΚ, αλλά μετά την παύση λειτουργίας του το 2012 (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012), η εισαγωγική επιμόρφωση τελεί υπό την καθοδήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής-ΙΕΠ.

Η ομάδα εργασίας του ΟΕΠΕΚ παρουσιάζει μια μελέτη με δεδομένα που συγκέντρωσε κατά το σχολικό έτος 2010-11, συζητώντας με τις

διευθύνσεις των ΠΕΚ, με επιμορφωτές και επιμορφούμενους. Εντοπίζονται θετικά στοιχεία αλλά και προβλήματα/ελλείψεις. Καταλήγουν σε βελτιωτικές προτάσεις, διατυπώνοντας πως το παρόν μοντέλο επιμόρφωσης έχει κορεστεί και χρειάζεται ριζικό μετασχηματισμό με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης (Γεωργιάδου κ.συν., 2011α).

Ως εκ τούτου, απαιτείται, όπως υποστηρίζει η ομάδα εργασίας του ΟΕΠΕΚ να αντιμετωπιστεί η εισαγωγική επιμόρφωση ως μια συνεχή διαδικασία υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού, η οποία πλαισιώνεται διαρκώς και ποικιλοτρόπως καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους με συμβατικά και εξ αποστάσεως μαθήματα. Να υπάρξει δράση επιμόρφωσης στοχευμένη που να απαιτεί συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων και σύνδεση θεωρίας και πράξης. Να εστιαστεί το ενδιαφέρον της επιμόρφωσης σε βασικά πεδία όπως της Ειδικής Αγωγής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας με μελέτες περίπτωσης και βιωματικές στρατηγικές (Γεωργιάδου κ.συν., 2011α).

Η συγκεκριμένη ομάδα εργασίας θεωρεί πως το ζητούμενο είναι να αναβαθμιστεί ο ρόλος των ΠΕΚ και να έχει σύνδεση και συνέργεια η εισαγωγική επιμόρφωση με όλες τις υποστηρικτικές δράσεις του Υπουργείου Παιδείας, στηρίζοντας τους νέους εκπαιδευτικούς. Η ίδια ομάδα σε πρόσφατες προτάσεις της, επισημαίνει τα εξής: το σχεδιασμό των επιμορφώσεων με συστηματικό τρόπο και μακροπρόθεσμη προοπτική, την αναμόρφωσή τους με βάση τη διαμορφωτική αξιολόγηση, την αξιοποίηση των απόψεων των εμπλεκόμενων, λιγότερη γραφειοκρατία, μεθοδολογία προσαρμοσμένη στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων με συμμετοχικό, αναστοχαστικό, βιωματικό χαρακτήρα και άμεση εμπειρία του αντικειμένου από την ομάδα εργασίας (Βαλμάς κ.συν., 2015).

Ενοποίηση όλων των δράσεων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζει η Παπαναούμ (2011), φτάνει η ελληνική πολιτεία να εμπιστευτεί αυτούς και το σχολείο. Τα επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2011),θα πρέπει να ακολουθούν δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις με κέντρο εκκίνησης τις ανάγκες και ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού. Επομένως «οι σχεδιασμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες δεν πρέπει να είναι σταθερές, αλλά να ποικίλλουν και να μεταλλάσσονται» (Ματσαγγούρας, 2011, σ.79). Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οι

οποίοι δηλώνουν πως χρειάζονται ένα συγκροτημένο και με ακρίβεια προσδιορισμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται με συνέχεια και συνέπεια στις ανάγκες τους (Μπαγάκης, 2005).

Τα ΠΕΚ θεωρούμε πως έχουν λόγω ύπαρξης και συνέχισης του επιμορφωτικού τους έργου. Είναι ο μόνος φορέας με εικοσαετή συστηματική λειτουργία στην τοπική επιμόρφωση. Τα ΠΕΚ θα πρέπει να καταστούν αυτοδύναμοι και ευέλικτοι επιμορφωτικοί οργανισμοί με καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Δυστυχώς όμως, τα τελευταία δύο χρόνια της συγχώνευσης του ΟΕΠΕΚ στο ΙΕΠ παρατηρείται «μια περίοδος πολύ μικρής επιμορφωτικής δραστηριότητας που αποτυπώνεται στα αδρανοποιημένα ΠΕΚ» (Μπαγάκης, 2015, σ. 126).

Εν κατακλείδι, διαφαίνεται επιτακτική η ανάγκη συγκρότησης εθνικής στρατηγικής για την επιμόρφωση, ιδιαίτερα σε περίοδο κρίσης και περικοπών στην εκπαίδευση, όπως αυτή που βιώνουμε στις μέρες μας (Μπαγάκης, 2015). Σε μια τέτοια προοπτική, θα χρειαστεί να συνδεθεί και να ανοίξει διαύλους ανατροφοδότησης με Πανεπιστημιακά τμήματα, τα προγράμματα σπουδών τους και άλλα προγράμματα επιμόρφωσης που σχεδιάζονται σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο (Γεωργιάδου κ.συν., 2011β, σ. 56).

5.2 Υπουργείο Παιδείας και θεσμοθέτηση του μέντορα

Το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέθεσε το Νοέμβριο του 2009, προτάσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προς την τότε Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων κ. Άννα Διαμαντοπούλου. Τα μέλη του Συμβουλίου πρότειναν ομόφωνα μεταξύ των άλλων «την ανάπτυξη και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης» (Συμβούλιο Εκπαίδευσης, 2010, σ. 4). Έμφαση δόθηκε στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το έργο που καλούνται να επιτελέσουν, με απαραίτητη την εισαγωγική επιμόρφωση πριν μπουν στις σχολικές αίθουσες. «Στα επίπεδα επιμόρφωσης προτάθηκε η εισαγωγική (διάρκειας ενός έτους) με τη δημιουργία του θεσμού του μέντορα» (σ. 17).

Συνεπακόλουθα, το 2010 ανακοινώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το πολυνομοσχέδιο για το Νέο Σχολείο, που συμπεριλαμβάνει το σύνολο των αλλαγών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο μαθητής είναι στο επίκεντρο των αλλαγών και οι προτεινόμενες δράσεις τον προετοιμάζουν για τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Γι' αυτό το λόγο δίνεται προτεραιότητα στη συστηματική επιμόρφωση, υποστήριξη και εμπύχωση του διδακτικού προσωπικού. Αναδεικνύοντας το *Μαχόμενο εκπαιδευτικό ως πρωταγωνιστή της αναβάθμισης*, το Υπουργείο αναλαμβάνει σειρά από νομοθετικές πρωτοβουλίες για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Ιδιαίτερη αναφορά κάνει στην ομαλή προσαρμογή, υποστήριξη και επιμόρφωση του νεοδιοριζόμενου (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β).

Άμεση συνέπεια αυτών των προτάσεων ήταν η ψήφιση νόμου το Μάιο του 2010 (Ν. 3848/2010-ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) για την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα.

Το άρθρο 4 αναφέρει:

Ο νέος εκπαιδευτικός υπηρετεί δυο έτη ως δόκιμος, προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων την εξοικείωση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση. Για την καθοδήγησή του 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. Το περιεχόμενο, 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 που δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Κυβέρνησης (Ν. 3848/2010 ,σ. 1441).

Παρόλο όμως που η καθιέρωση του θεσμού του μέντορα θεωρείται μια καινοτόμος εκπαιδευτική πρωτοβουλία του Νέου Σχολείου, δεν εφαρμόζεται ακόμα παραμένοντας ανενεργή. Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει ελλιπή ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας για τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού και αισθάνεται δυσπιστία για το αν και πως τελικά θα εφαρμοστεί στο μέλλον.

5.3 Ο θεσμός του μέντορα σύμφωνα με τη Δημόσια Διαβούλευση

Στις 29 Νοεμβρίου 2010, το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε δημόσια ηλεκτρονική διαβούλευση το θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Κατά τη διαδικασία αυτή, η οποία διήρκησε 15 μέρες, κατατέθηκαν απόψεις και προτάσεις (354 σχόλια) από συνολικά 6 φορείς και 235 μεμονωμένα άτομα. Στη διαδικασία έλαβαν μέρος Πανεπιστημιακά τμήματα, ενώσεις, ιδιωτικοί σύλλογοι και φορείς ιδιωτικής εκπαίδευσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ).

Ο Βασιλειάδης (2012) στη διπλωματική του εργασία στο Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας, συνόψισε τα έξι ερωτήματα³ που τέθηκαν στη δημόσια διαβούλευση σε τρία και τα οποία αφορούσαν :

- την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα και τους βασικούς του στόχους
- το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης και συγκεκριμένα τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα και τη διάρκειά της
- τα κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως υποψήφιων μεντόρων

Στη συγκεκριμένη μελέτη (Βασιλειάδης, 2012) διαφαίνεται από τους συμμετέχοντες η αναγκαιότητα του θεσμού για τη στήριξη, ενθάρρυνση και ενσωμάτωση των νέων στη σχολική μονάδα. Κάνοντας αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία από το 1983, επισημαίνονται τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του θεσμού. Υποστηρίζεται πως ο βασικός ρόλος του μέντορα πρέπει να είναι αμιγώς συμβουλευτικός και να μην συνδεθεί με την αξιολόγηση. Εγείρονται αμφιβολίες στην εύρεση αντικειμενικών και αξιοκρατικών κριτηρίων για την επιλογή τους. Όσον αφορά την εκπαίδευση των μεντόρων, οφείλει να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι μέντορες πρέπει να διαθέτουν επιστημονικά προσόντα, επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες αποτελεσματικής συνεργασίας με τους νέους εκπαιδευτικούς. Βασική θεωρούν οι ερωτηθέντες την ποιότητα στη συνεργασία, τη συχνή επαφή και την επικοινωνιακή ανταλλαγή απόψεων. Τέλος, ως κίνητρα συμμετοχής σε θέσεις υποψήφιων

³ Το ερωτηματολόγιο της διαβούλευσης είναι διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=365>

μεντόρων αναφέρθηκαν οι οικονομικές απολαβές, η μοριοδότηση, το μειωμένο ωράριο και η θέληση για προσφορά (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ).

Ωστόσο, οφείλουμε να αναφέρουμε εδώ τις αντιδράσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης-ΟΛΜΕ στο πολυνομοσχέδιο του Νέου Σχολείου. Με ψήφισμά της απορρίπτει το κείμενο διαβούλευσης του Υπουργείου Παιδείας για την «Αναβάθμιση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης», αναφέροντας τη μη αποδοχή του θεσμού του μέντορα και τη δυσπιστία για το ρόλο που τελικά θα επιτελέσει. Πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν πίσω από την εφαρμογή του μια μέθοδο “τιμωρητικής” αξιολόγησης, στα πρότυπα του παλιού επιθεωρητή. Ανοιχτό παραμένει το ερώτημα για το αν θα εφαρμοστεί προς όφελος των νεοδιόριστων ή θα καταλήξει μηχανισμός ατομικής χειραγώγησης και επιβολής αυθαιρεσιών και αποκλεισμού (ΟΛΜΕ, 2011).

Συμπερασματικά, παρά την παραδοχή της αναγκαιότητας του θεσμού, διαφαίνεται έντονα ο προβληματισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον τρόπο εφαρμογής του και το ρόλο που θα υπηρετήσει ο μέντορας.

Ολοκληρώνοντας το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, εκτιμάται βάσει όλων των παραπάνω, πως η λειτουργία του πολυσύνθετου θεσμού του μέντορα στην Ελλάδα είναι μια βιώσιμη επιλογή με ανταποδοτικά οφέλη για τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, πριν την τελική εφαρμογή του, θα πρέπει να υπάρξει προσεχτικός σχεδιασμός, οργάνωση αλλά και πιλοτική εφαρμογή με δυνατότητα διαμορφωτικής αξιολόγησης από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο 2^ο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται το πρόγραμμα mentoring/coaching στο Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού και η διεξαγωγή έρευνας σε αυτό. Αρχικά, πραγματοποιείται συλλογή και ανάλυση δεδομένων και σύγκριση των αποτελεσμάτων. Στο τέλος συνάγονται συμπεράσματα, διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και εκφράζονται μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις/προοπτικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΕΡΕΥΝΑ

Το 6^ο κεφάλαιο της εργασίας εντάσσεται στο ερευνητικό πλαίσιο. Ξεκινά με παρουσίαση του προγράμματος mentoring/coaching στο Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού τα έτη 2010-11, 2013-14 και 2014-15. Ακολουθεί η διεξαγωγή της έρευνας με καταγραφή του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων, του δείγματος και της μεθοδολογικής προσέγγισης. Μετά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων τις τρεις περιόδους εφαρμογής του προγράμματος.

6.1 Εισαγωγή: Το πρόγραμμα mentoring/coaching στο Κολλέγιο Αθηνών- Κολλέγιο Ψυχικού

Η *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών, είναι μια συνεχής διαδικασία που εμπερικλείει όλες τις τυπικές και άτυπες μαθησιακές εμπειρίες με τις οποίες αυτοί έρχονται σε επαφή. Οι εν λόγω εμπειρίες ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο με άλλους συναδέλφους, ώστε να αναστοχάζονται στη διδασκαλία, να ενισχύουν γνώσεις και δεξιότητες και να καλυτερεύουν τις πρακτικές τους, έχοντας ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της μάθησης και ευημερίας των μαθητών (Bubb, 2007).

Η συγκεκριμένη αναφορά για την επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί την πολιτική του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος-ΕΕΙ (Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού) στα θέματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Τσίγκου, Νικολαΐδου, & Γεωργούλη, 2015).

Σύμφωνα με τη Little (1990), ένας δάσκαλος μπορεί να γίνει καλύτερος και μόνο από το γεγονός πως ανήκει στο προσωπικό ενός συγκεκριμένου

σχολείου. Επομένως, η κουλτούρα που υπάρχει σε ένα σχολείο μπορεί να παίξει κομβικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού.

Η επένδυση του συγκεκριμένου σχολείου στην επιμόρφωση ήταν πάντοτε αξιόλογη. Το 2008 δημιουργείται το ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης/συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης Educate the Educators, το οποίο στοχεύει στην ενδυνάμωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Παρέχει δυνατότητες ενίσχυσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού, καθώς και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών μέσα σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Μεταξύ των κύκλων που προσφέρονται είναι:

- ΤΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ-ΠΠΚ:

Είναι διετές πρόγραμμα διάρκειας 150 ωρών και στοχεύει στη συμπλήρωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των νέων κυρίως εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης και στην παροχή ευκαιριών για αναστοχασμό στη διδακτική πρακτική. Καλλιεργούν έτσι τις διδακτικές τους δεξιότητες, γνωρίζοντας ποικίλες διδακτικές πρακτικές και γίνονται ακόμα καλύτεροι δάσκαλοι/καθηγητές. Το ΠΠΚ σχεδιάστηκε και υλοποιείται σε συνεργασία καθηγητών από τα Πανεπιστήμια Αθηνών, Πελοποννήσου, Πατρών, το Harvard University, το Institute of Education του University of London και Σχολικούς Συμβούλους. Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος είναι ο Καθηγητής Μεθοδολογίας και Πολιτικών Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.⁴

- ΤΟ MENTORING/COACHING :

Ιστορικά, μια μορφή του θεσμού του μέντορα υπάρχει στο Κολλέγιο Αθηνών- Κολλέγιο Ψυχικού από την ίδρυσή του, από το 1925. Η διεύθυνση του σχολείου, ανέθετε σε έμπειρο εκπαιδευτικό την εισαγωγή και ένταξη του νέου συναδέλφου 'mentee' στην ατμόσφαιρα του σχολείου και τη στήριξή του σε όλα τα επίπεδα, κατά τον πρώτο χρόνο της πρόσληψής του (Τσίγκου κ. συν., 2015).

⁴ Υλικό από το site του Κολλεγίου

Τα Κολλέγια του ΕΕΙ υιοθετούν την αδιάκοπη μάθηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών και αυτή η αλληλεπίδρασή τους είναι η κουλτούρα που επιδιώκουν να ενισχύσουν.

Από το 2008 το mentoring/coaching⁵ αποτελεί μία από τις θεματικές ενότητες του διετούς προγράμματος Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Κατάρτισης. Εκτός από τους νέους εκπαιδευτικούς παρέχεται και ως ανεξάρτητη επιμορφωτική δράση σε όσους έχουν ειδικό ενδιαφέρον, μεταξύ των οποίων και στελέχη της διοίκησης του σχολείου.⁶

Η συνεργασία του νέου εκπαιδευτικού με έμπειρο συνάδελφο μέσα στο πλαίσιο θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης που παρέχεται, έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων του. Μέσω του mentoring/coaching επιδιώκεται η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας και αλληλεγγύης που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη μεντόρων και mentees και μάλιστα χωρίς κόστος μια και πραγματοποιείται μέσα στο σχολικό χώρο.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιείται στα Κολλέγια του ΕΕΙ με τη μορφή των αλληλοπαρατηρήσεων των εκπαιδευτικών. Τα σεμινάρια των Άγγλων καθηγητών Peter Earley και Sara Bubb επιδιώκουν την καλύτερη αξιοποίηση αυτής της διαδικασίας, λόγω της μεγάλης πείρας τους στο mentoring, μάλιστα σε μια χώρα που υπάρχουν πολλοί πειραματισμοί αλλά και θεσμική υποστήριξη σε αυτή την κατεύθυνση.

Μέσα στο πρόγραμμα ΠΠΚ, το mentoring/coaching είναι δομημένο ως εξής:

1. Εισαγωγικό μάθημα προς όλους τους μέντορες και mentees
2. Παρατήρηση μαθημάτων του μέντορα και mentee
3. Τελικό μάθημα με αποτίμηση της όλης διαδικασίας

(Τσίγκου κ. συν., 2015).

Το στάδιο της παρατήρησης αποτελείται από τρεις φάσεις:

⁵ Το coaching επικεντρώνεται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, γνώσεων και διδακτικών τεχνικών. Ο εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις καθοδηγείται στο να βρει ο ίδιος τις απαντήσεις (Bubb, 2007). Ωθεί σε πρωτοβουλίες το νεοδιοριζόμενο και μακροπρόθεσμα έχει μεγαλύτερη αξία από το mentoring.

⁶ Υλικό από το site του Κολλεγίου

- *Πριν* (δράσεις πριν την παρατήρηση)
- *Κατά* (δράσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης)
- *Μετά* (δράσεις μετά την παρατήρηση)

Πρέπει εδώ να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, έκαναν τις αλληλοπαρατηρήσεις τους βάσει συγκεκριμένου πλαισίου και σε συναδελφικό, συνεργατικό κλίμα. Ελεύθερα παρατηρούσαν οτιδήποτε θεωρούσαν κατά την κρίση τους αξιόλογο και με το πέρας της διαδικασίας γινόταν μια γραπτή αναφορά των σχολίων τα οποία παρουσίαζαν με διακριτικό και συναδελφικό τρόπο. Η διαφοροποίηση του 2010-11 έγκειται στην ελεύθερη καταγραφή σχολίων σε σχέση με το δομημένο ερωτηματολόγιο των επόμενων περιόδων 2012-13 και 2014-15 που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες, αφού ολοκληρώθηκαν οι αλληλοπαρατηρήσεις και συζητήσεις τους.

6.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα σε ελληνικές συνθήκες, μέσα από το πρόγραμμα mentoring/coaching που πραγματοποιείται στο Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού για τους νέους εκπαιδευτικούς.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Από το σκοπό της έρευνας και με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια οφέλη αντιλαμβάνονται μέντορες και mentees ως προς τη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης των διδασκαλιών; πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι αντιλήψεις τους ανά περίοδο εφαρμογής του προγράμματος καθώς και στο σύνολο του προγράμματος;

2. Ποια οφέλη αντιλαμβάνονται μέντορες και mentees ως προς το διάλογο και τη διαδικασία σχεδιασμού των δράσεών τους; ποια τα κοινά σημεία και οι διαφοροποιήσεις τους ανά περίοδο εφαρμογής του προγράμματος αλλά και στο σύνολο του προγράμματος;
3. Ποιες επιπλέον ιδέες αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε περίοδο εφαρμογής του προγράμματος αλλά και στο σύνολό του σχετικά με: α) τη μάθηση των μαθητών και β) τη μάθηση των συναδέλφων;
4. Ποια επιπρόσθετα διδακτικά βήματα έκαναν ή σχεδιάζουν να κάνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε κάθε περίοδο εφαρμογής του προγράμματος αλλά και στο σύνολο του προγράμματος;

6.4 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα υπήρχαν τρία διαφορετικά δείγματα εκπαιδευτικών, ένα για κάθε περίοδο εφαρμογής του προγράμματος mentoring/coaching των Κολλεγίων του ΕΕΙ. Την πρώτη περίοδο 2010-11, συμμετείχαν 20 ζευγάρια μεντόρων-mentees. Τη δεύτερη περίοδο 2013-14 το δείγμα αποτελούνταν από 21 μέντορες και 21 mentees και την τρίτη περίοδο 2014-15 οι συμμετέχοντες ήταν 18 μέντορες και 18 mentees. Οι εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και γυναίκες από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με εκπροσώπηση όλων των ειδικοτήτων.

Πρέπει να διευκρινιστεί πως mentees θεωρούμε εκπαιδευτικούς, με μικρή πείρα⁷ στα Κολλέγια του ΕΕΙ.

6.5 Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκαν κυρίως ερωτηματολόγια που είχαν δοθεί στους μετέχοντες στο πρόγραμμα από υπευθύνους του προγράμματος (τις περιόδους 2013-2014 και 2014-2015). Για την

⁷ Εργάζονται στα Κολλέγια από 1- 6 έτη και πιθανόν να διαθέτουν μια σχετική προϋπηρεσία πριν την πρόσληψή τους σε αυτές τις εκπαιδευτικές μονάδες.

περίοδο 2010-2011 αξιοποιήθηκαν οι βιντεοσκοπημένες σύντομες παρουσιάσεις που έκαναν τα μεντορικά ζεύγη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, αποτελεί εύχρηστο και ευρέως χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο. Η συλλογή του υλικού και η ποσοτικοποίησή του δίνει τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης και εξαγωγής συμπερασμάτων (Cohen & Manion, 1994). Επισημαίνεται εδώ πως το ερωτηματολόγιο δε συντάχθηκαν από την ερευνήτρια, παρά μόνο αξιοποιήθηκαν. Στην αντίληψη που έχουμε, αυτά είναι τα μόνα υπαρκτά δεδομένα στον ελλαδικό χώρο όσον αφορά το mentoring.

Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, είναι κυρίως ποιοτική για την πρώτη περίοδο και κυρίως ποσοτική για τις δύο επόμενες. Περισσότερο εστιάζεται στην ποσοτική, εξαιτίας των δομημένων με τον ίδιο τρόπο ερωτηματολογίων των δύο τελευταίων περιόδων. Λόγω των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, διεξήχθη ένα ερευνητικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων τριγωνοποίησης 'triangulation'. Με αυτή τη διαδικασία συγκεντρώνονται τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, αναλύονται και συγκρίνονται (Creswell, 2011). Η τριγωνοποίηση μπορεί να έχει διάφορα οφέλη για τα ερευνητικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων απαντώνται διαφορετικά, συμπληρωματικά ερωτήματα ή ενισχύεται η ερμηνευτική δυνατότητα (Robson, 2007, σελ. 442). Επίσης, αξιοποιούνται και οι ποσοτικές μέθοδοι οι οποίες σε συνδυασμό με τις ποιοτικές θα δώσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα «μέσω του ελέγχου των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μεθόδου με τα αποτελέσματα της ποσοτικής, ή το αντίστροφο» (Robson, 2007, σελ. 443).

Στη συνέχεια της εργασίας ακολουθεί η περιγραφή του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων.

Συγκεκριμένα για το **2010-11** τα μαγνητοσκοπημένα σχόλια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μελετήθηκαν και καταγράφηκαν σε δύο πίνακες για τους μέντορες και mentees αντίστοιχα. Παρουσιάζονται σε αυτούς με κωδικοποιημένη μορφή σε κατηγορίες και κατόπιν σε ευρύτερα σύνολα, τα θέματα. Σε κάθε θέμα οι κατηγορίες έχουν συχνότητες εμφάνισης ίσες ή και μεγαλύτερες του 2, ενώ αποκλείονται οι κατηγορίες με συχνότητα 1.

Τα έξι θέματα είναι:

- *οι σχέσεις των εκπαιδευτικών*

- το σχολικό κλίμα
- οι επαγγελματικές δεξιότητες
- η οργάνωση του μαθήματος
- οι συναισθηματικές επιπτώσεις και
- οι δυσκολίες

Το **2013-14** δόθηκαν δομημένα ερωτηματολόγια τα οποία αποτελούνταν από τις παρακάτω πέντε ερωτήσεις που αφορούσαν⁸ :

1. Τα οφέλη των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία παρατήρησης
2. Τα οφέλη τους από το διάλογο και τη διαδικασία σχεδιασμού των δράσεων
3. Τις απόψεις τους για τη μάθηση : α) των μαθητών και β) των συναδέλφων
4. Τα μελλοντικά τους σχέδια και
5. Τα θέματα που θα ήθελαν να συζητήσουν σε επόμενες συναντήσεις

Συγκεκριμένα, αυτή την περίοδο κάθε ζεύγος έλαβε ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσε με την ολοκλήρωση του προγράμματος mentoring/coaching. Μετά τη μελέτη των ερωτηματολογίων, έγινε ποσοτική προσέγγιση των δεδομένων με καταμέτρηση του εμφανιζόμενου αριθμού των σημαντικότερων λέξεων-φράσεων. Παρουσιάζονται οι λέξεις/φράσεις με συχνότητες εμφάνισης ίσες ή και μεγαλύτερες του 2. Η συχνότητα με την οποία παρουσιάζεται μια κατηγορία στο κείμενο, αντιπροσωπεύει τη σημασία της και οι ποσοτικοποιημένες κατηγορίες έχουν την ίδια συγκριτική βαρύτητα μεταξύ τους (Κυριαζή 1999).

Το **2014-15** το πρόγραμμα mentoring/ coaching των Κολλεγίων συνεχίστηκε και το πλαίσιο του ήταν όμοιο με της προηγούμενης περιόδου. Συμμετείχαν 18 μέντορες και άλλοι τόσοι mentees. Συμπλήρωσαν και αυτοί με την ολοκλήρωση του προγράμματος παρόμοια δομημένα ερωτηματολόγια με του 2013-14. Οι αναφορές τους μελετήθηκαν διεξοδικά. Ο τρόπος ανάλυσης των ερωτηματολογίων ήταν ακριβώς ίδιος με του προηγούμενου έτους.

⁸ Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα της εργασίας

6.6 Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος mentoring/coaching

Στη συγκεκριμένη υποενότητα περιγράφεται η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων κατά τις τρεις περιόδους εφαρμογής του προγράμματος mentoring/coaching στο Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού. Παρουσιάζεται ξεχωριστά σε κάθε περίοδο το πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος και η αποτύπωση των σχολίων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε πίνακες και γραφήματα, με τον ανάλογο σχολιασμό.

6.6.1 Η περίοδος εφαρμογής του προγράμματος 2010-11

Το **2010-11** είκοσι (20) μεντορικά ζεύγη συμμετείχαν στο πρόγραμμα mentoring/coaching των Κολλεγίων του ΕΕΙ. Έλαβαν χώρα επιμορφωτικές συναντήσεις με τους Άγγλους καθηγητές και τον επιστημονικό συνεργάτη του ευρύτερου προγράμματος ΠΠΚ. Παρουσιάστηκαν διαφάνειες ‘powerpoints’, έγιναν επικοινωνιακές συζητήσεις, σχολιασμοί και δόθηκε καθοδήγηση για την εφαρμογή του προγράμματος. Αφού έγιναν οι αλληλοπαρατηρήσεις, σύμφωνα με το πρωτόκολλο παρατήρησης των Άγγλων καθηγητών, καταγράφηκαν τα σχόλιά τους σε σύντομες εκθέσεις και ορίστηκε η ημερομηνία παρουσίασής τους. Συγκεκριμένα στις 5 Φεβρουαρίου 2010, πραγματοποιήθηκε τρίωρο συνέδριο καθηγητών στην αίθουσα της βιβλιοθήκης του σχολείου, παρουσία μελών της διεύθυνσης, των Άγγλων καθηγητών και του επιστημονικού συνεργάτη του προγράμματος. Το συνέδριο βιντεοσκοπήθηκε σε 2 τρίωρα dvd με πλήρη εμπιστευτικότητα για καθαρά ερευνητικούς λόγους. Η διεύθυνση του Κολλεγίου Αθηνών-Κολλεγίου Ψυχικού ύστερα από τις ευχαριστίες σε όλους τους εμπλεκόμενους, αποχώρησε με σκοπό την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και επιστημονικός υπεύθυνος του ΠΠΚ σε σύντομη εισαγωγή, τόνισε τη σημαντικότητα του προγράμματος για το ΕΕΙ αλλά και για ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υποστήριξε πως ο θεσμός του μέντορα στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου απασχολεί έντονα τους κύκλους του Υπουργείου Παιδείας και η πείρα του Κολλεγίου Αθηνών-Κολλεγίου Ψυχικού με τη μορφή αλληλοπαρατηρήσεων θα

είναι καθοριστική στο ελληνικό επίπεδο βοηθώντας στις ευρύτερες αλλαγές που θα γίνουν.

Ακολουθούθησαν δεκάλεπτες συνοπτικές παρουσιάσεις των στοιχείων αλληλεπίδρασης από την κάθε δυάδα εκπαιδευτικών και σύντομα σχόλια κυρίως των Άγγλων καθηγητών μετά από την παρουσίαση κάθε ζευγαριού, αλλά και στο τέλος του συνόλου των παρουσιάσεων. Θα πρέπει να τονιστεί εδώ πως η όλη διαδικασία έγινε σε εποικοδομητικό, συναδελφικό, μη επιδεικτικό ή ανταγωνιστικό πλαίσιο, ώστε να επωφεληθούν όλα τα ζεύγη των εκπαιδευτικών από την επακόλουθη ανατροφοδότηση.

Στη συνέχεια της εργασίας, ακολουθούν σε δύο πίνακες τα σχόλια μεντόρων και mentees αντίστοιχα. Παρουσιάζονται, όπως προαναφέρθηκε με κωδικοποιημένη μορφή σε κατηγορίες και σε 6 ευρύτερα θέματα. Δίπλα σε κάθε κατηγορία καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισής της. Τους πίνακες ακολουθούν γραφήματα που οπτικοποιούν τις υπάρχουσες σχέσεις. Συγκεκριμένα: Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 1 απεικονίζονται με ραβδογράμματα τα σχόλια των 20 μεντόρων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα mentoring/coaching το έτος 2010-11. Με βάση τον ΠΙΝΑΚΑ1:θεμάτων-κατηγοριών-αναφορών, δημιουργείται το συγκεκριμένο ραβδόγραμμα των σχολίων, με αθροιστικές συχνότητες σε κάθε θέμα αντίστοιχα. Η απουσία της συχνότητας 1, δεν επιτρέπει την ποσοστικοποίηση των συνολικών συχνοτήτων, λόγω της μη αντικειμενικότητας αυτών. Επίσης, τα ραβδογράμματα στο ΓΡΑΦΗΜΑ 2 παρουσιάζουν τα σχόλια των 20 mentees του ίδιου έτους 2010-11. Όπως και στο προηγούμενο σχήμα γίνεται θεματική κατηγοριοποίηση βάσει του ΠΙΝΑΚΑ 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Σχόλια μεντόρων 2010-11.

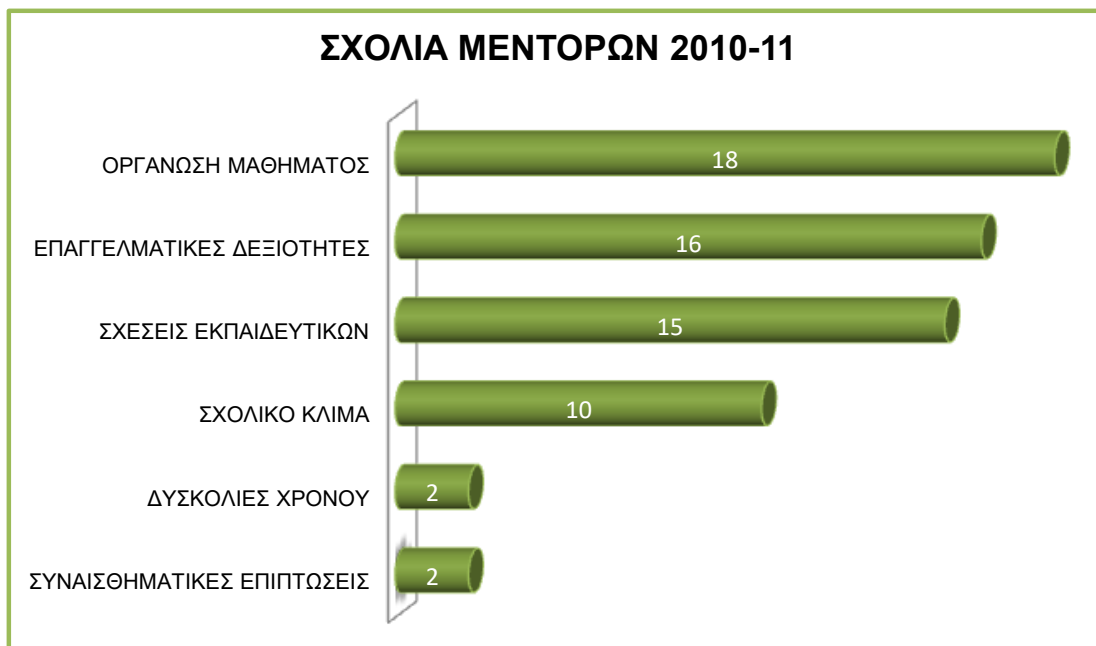
ΣΧΟΛΙΑ ΜΕΝΤΟΡΩΝ		
ΘΕΜΑΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ-ΚΩΔΙΚΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Εποικοδομητικός διάλογος του μεντορικού ζεύγους μετά τη διδασκαλία	8
	Συζήτηση στο πλάνο μαθήματος	2
	Γόνιμη συνεργασία του μεντορικού ζεύγους	5
ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	Ενεργοποίηση και συμμετοχή όλων των μαθητών	5
	Πειθαρχία στην αίθουσα	3
	Ευχάριστο μαθησιακό κλίμα	2
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Ο mentee ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός:	
	• ενθαρρύνει	4
	• έχει συνεχή επίβλεψη των μαθητών	3
	Μεταβίβαση γνώσης και εμπειρίας σε	

	<p>μέντορα και mentee</p> <p>Εισαγωγή, ανταλλαγή ιδεών και τρόπων εφαρμογής τους</p>	<p>6</p> <p>3</p>
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	<p>Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία</p> <p>Εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με τις εμπειρίες των παιδιών</p> <p>Σημαντική η αφόρμηση</p> <p>Πολύ καλά δομημένο μάθημα</p> <p>Η έλλειψη διαδραστικού πίνακα δεν αποτελεί πρόβλημα</p> <p>Πλήρης αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου</p> <p>Επίτευξη προκαθορισμένων στόχων</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p>
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	<p>Το μεντορικό ζεύγος νιώθει ωραία όταν μοιράζεται ίδιες αγωνίες και στόχους</p>	<p>2</p>
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	<p>Έλλειψη χρόνου για συζητήσεις μεταξύ μέντορα - mentee</p>	<p>2</p>

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Σχόλια mentees 2010-11.

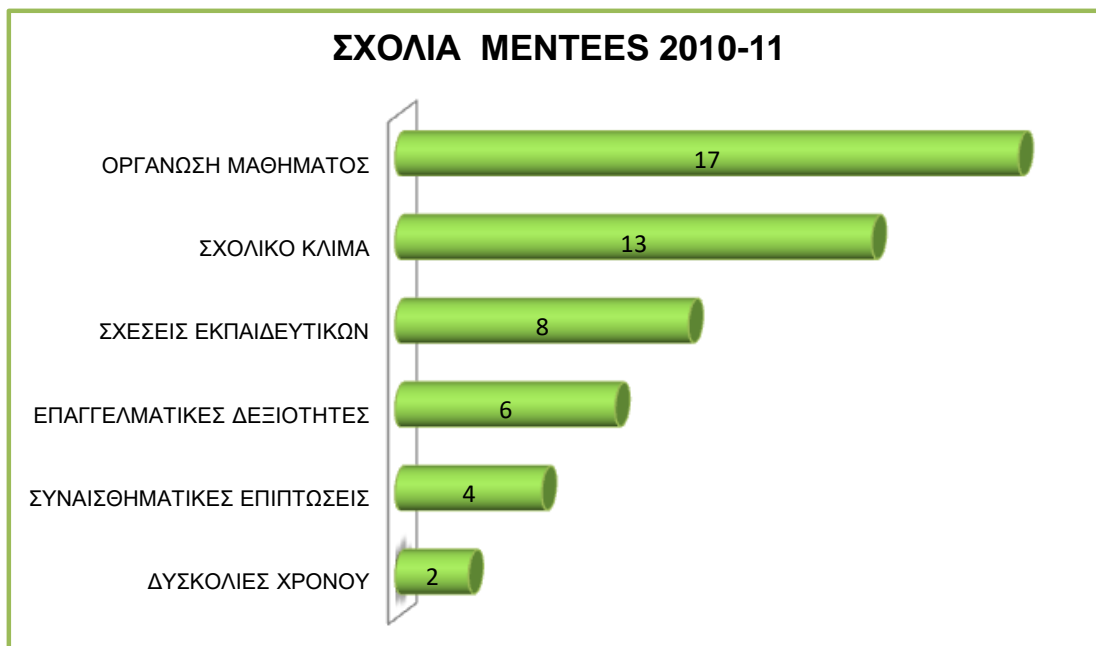
ΣΧΟΛΙΑ ΜΕΝΤΕΕΣ		
ΘΕΜΑΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ-ΚΩΔΙΚΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Επικοινωνητικός διάλογος του μεντορικού ζεύγους μετά τη διδασκαλία	6
	Σε συναδελφικό κλίμα οι συζητήσεις πριν τη διδασκαλία	2
ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	Ενεργοποίηση και συμμετοχή όλων των μαθητών	7
	Άψογη διαχείριση της τάξης	3
	Πειθαρχία στην αίθουσα	3
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Ανταλλαγή απόψεων μέντορα και mentee	2
	Ο μέντορας ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός:	
	<ul style="list-style-type: none"> • δίνει έμφαση στην εμβάθυνση των εννοιών και στην κατανόησή τους • κινείται συνεχώς στην τάξη και ασχολείται προσωπικά με κάθε παιδί ξεχωριστά 	2 2

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	Ξεκάθαροι οι στόχοι της διδασκαλίας	2
	Εξαιρετική διαχείριση του διδακτικού χρόνου	2
	ΤΠΕ και διδασκαλία	
	<ul style="list-style-type: none"> • χρήσιμος ο διαδραστικός πίνακας 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • έλλογη χρήση τους 	2
	Επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων	2
	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	2
	Σύνδεση του μαθήματος με προηγούμενες γνώσεις	2
Σημαντική η αφόρμηση	2	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	Ικανοποίηση μεντόρων	2
	Θετική εμπειρία για mentees	2
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	Έλλειψη χρόνου για συζητήσεις μεταξύ μέντορα - mentee	2



ΓΡΑΦΗΜΑ 1. Σχόλια μεντόρων 2010-11.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων μεντόρων εστιάζει στην οργάνωση του μαθήματος. Οι επόμενες κατηγορίες που παρουσιάζονται με σχεδόν ίσες αναφορές είναι οι επαγγελματικές δεξιότητες και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί με λιγότερα σχόλια το σχολικό κλίμα. Οι δυσκολίες της εύρεσης χρόνου για συνεργασία του μεντορικού ζεύγους μαζί με τις συναισθηματικές επιπτώσεις αποτελούν τη μειοψηφία των σχολίων των μεντόρων.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Σχόλια mentees 2010-11.

Στα παραπάνω ραβδογράμματα παρατηρείται πως την πλειονότητα των εκπαιδευτικών/mentees την απασχολούν οργανωτικά θέματα τάξης. Με λιγότερα σχόλια επισημαίνονται: Το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, οι επαγγελματικές δεξιότητες και οι συναισθηματικές επιπτώσεις. Τα λιγότερα σχόλια καταγράφονται στην τελευταία κατηγορία η οποία αναφέρεται στις χρονικές δυσκολίες της συνεργασίας του ζεύγους των εκπαιδευτικών.

6.6.2 Η περίοδος εφαρμογής του προγράμματος 2013-14

Το 2013-14 το πρόγραμμα mentoring/coaching συνεχίστηκε με αλληλο-παρατηρήσεις εκπαιδευτικών. Συμμετείχαν 21 μεντορικά ζεύγη, εκ των οποίων τα 2 είχαν τον ίδιο μέντορα και έγραψαν κοινές εκθέσεις. Έτσι μελετήθηκαν 19 αναφορές.

Το πλαίσιο συνεργασίας για το mentoring/coaching το έτος αυτό περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια:

I. Προετοιμασία για την πραγματοποίηση του mentoring

Η προετοιμασία για την παρατήρηση ξεκίνησε αρχικά με τη μελέτη παρουσιάσεων 'powerpoints' της Δρ. S. Bubb με οδηγίες για το mentoring και παραδείγματα παρατήρησης. Κατόπιν καθόρισε κάθε ζευγάρι εκπαιδευτικών την ημερομηνία, την ώρα της παρατήρησης και το διδακτικό αντικείμενο. Επιλέχθηκαν τα σημεία εστίασης της προσοχής βάσει ενός πρωτοκόλλου παρατήρησης και οι ανάλογοι στόχοι της διδασκαλίας. Λίγο πριν την υλοποίηση του mentoring παραδόθηκε το σχέδιο μαθήματος στον εκπαιδευτικό/παρατηρητή. Τέλος, καθορίστηκε ο χρόνος για το διάλογο που ακολούθησε την παρατήρηση του μαθήματος (Τσίγκου κ. συν., 2015).

II. Υλοποίηση του mentoring

Πραγματοποίηση ενός τουλάχιστον μαθήματος από το μέντορα, το οποίο παρακολούθησε ο mentee και κατόπιν συζήτησε μαζί του. Στη συνέχεια παρακολούθησε ενός τουλάχιστον μαθήματος από τον mentee, το οποίο συζήτησε με τον μέντορα.

- *Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης*

Ο παρατηρητής ήταν φιλικός με διακριτική παρουσία, έχοντας τη θέση του εκτός του οπτικού πεδίου του εκπαιδευτικού, αλλά διατηρώντας καλή οπτική επαφή με αυτόν και τους μαθητές της τάξης. Κράτησε σημειώσεις στο σχέδιο μαθήματος που του δόθηκε (Τσίγκου κ. συν., 2015). Εδώ δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία σε σχέση με τη μάθηση των παιδιών.

- *Μετά την παρατήρηση*

Αφού μελέτησε ο παρατηρητής καλά τη διδασκαλία, κατέγραψε μια λίστα των θετικών σημείων της σε ένα συνοπτικό δελτίο (Τσίγκου κ. συν., 2015). Ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός σημείωσε τις περιοχές ανάπτυξής του.

- *Συζήτηση στο μάθημα*

Οι Τσίγκου κ. συν. (2015) αναφέρουν πως:

Ακολούθησε συζήτηση για το μάθημα σε χώρο ήσυχο, με τα καθίσματα σε γωνία 45 μοιρών, για να εξασφαλιστεί κλίμα ενθαρρυντικό και όχι κριτικό. Γι' αυτό και προηγήθηκε η ευχαριστία και ένα γενικό θετικό σχόλιο για το μάθημα. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός που δίδαξε είχε τη δυνατότητα να πει την άποψή του για το μάθημά του. Στη συνέχεια συζητήθηκαν περιοχές βελτίωσης και αναζητήθηκαν κατάλληλες μέθοδοι γι' αυτό. Η συζήτηση έκλεισε με έμφαση στα θετικά σημεία, ώστε να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός. (σ. 47)

III. Τελική γραπτή έκθεση για ανατροφοδότηση

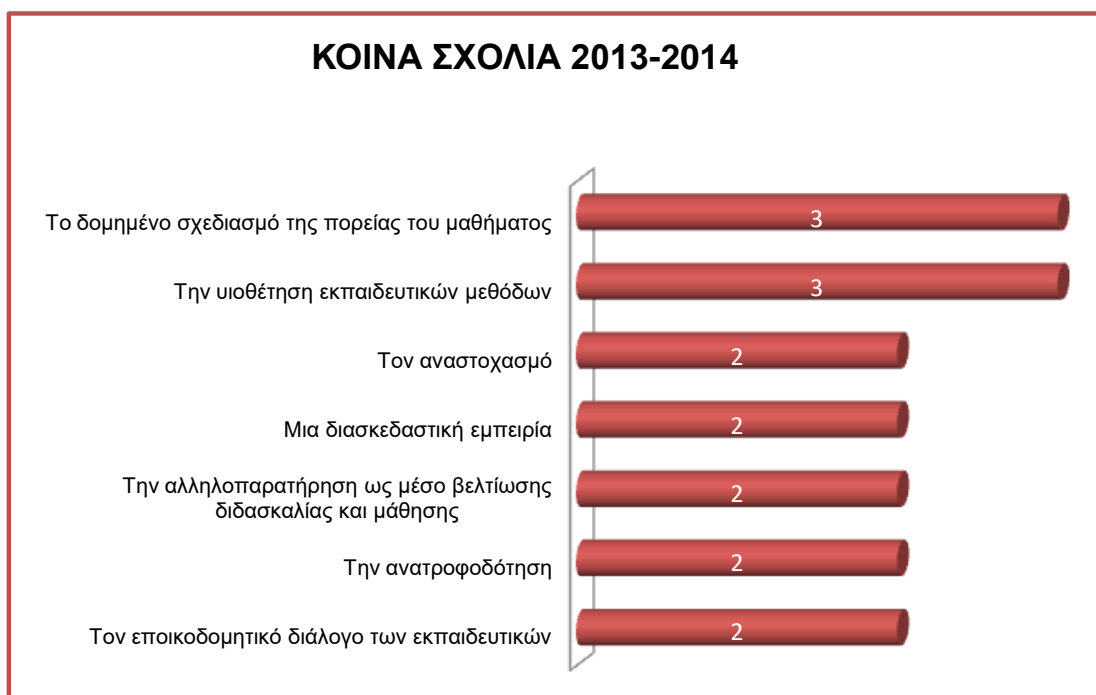
Εδώ σημειώθηκαν: η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρεσίας στα Κολλέγια του ΕΕΙ, η ημερομηνία και ώρα των δύο μαθημάτων και τέλος η σύνοψη των κύριων σημείων συζήτησης ως προς τον εκπαιδευτικό και ως προς τους μαθητές. Τα σχόλια γράφτηκαν σε δομημένα ερωτηματολόγια.

IV. Παρουσίαση των σχολίων

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας του mentoring πραγματοποιήθηκε στις 5 Απριλίου 2014 τρίωρη συνάντηση όλων των εκπαιδευτικών, των Άγγλων καθηγητών και του επιστημονικού συνεργάτη του ΠΠΚ. Παρουσιάστηκαν συνοπτικά από κάθε δυάδα τα στοιχεία αλληλεπίδρασής τους με δυνατότητα διευκρινιστικών ερωτήσεων και σχολίων από τους υπόλοιπους.

Κάθε ζευγάρι εκπαιδευτικών έλαβε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο και περίπου τα 2/3 των αυτών (12 ζεύγη από τα 19) έδωσαν κοινές απαντήσεις στην 1^η και 2^η ερώτηση, ενώ το 1/3 (7 μέντορες και 7 mentees) έδωσε διαφοροποιημένες απαντήσεις, ως μέντορες και mentees αντίστοιχα. Στις επόμενες τρεις ερωτήσεις οι απαντήσεις ήταν κοινές για όλα τα ζεύγη. Επομένως, παρουσιάζονται τα σχόλιά τους με ανάλογο τρόπο και ακολουθούν ραβδογράμματα που απεικονίζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αναλυτικά σε κάθε μια από τις πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

1^η ερώτηση: Τι κέρδισε ο καθένας από εσάς από τη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης;

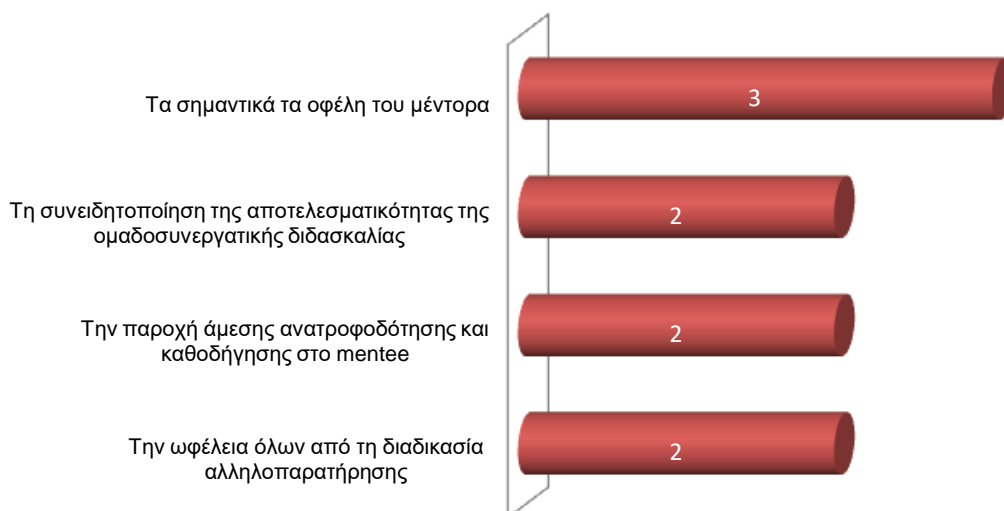


ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Κοινά σχόλια⁹ μεντόρων- mentees 2013-14 (1η ερώτηση).

Ο δομημένος σχεδιασμός της πορείας του μαθήματος μαζί με την υιοθέτηση των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών μεθόδων αναφέρονται από τα περισσότερα μεντορικά ζευγάρια. Ακολουθούν με μια αναφορά λιγότερη όλες οι επόμενες κατηγορίες: τα οφέλη του αναστοχασμού, η ανατροφοδότηση από συνάδελφο, ο επικοινωνιακός διάλογος του μεντορικού ζεύγους, η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και τέλος η διασκέδαση.

⁹ Λέγοντας κοινά σχόλια, εννοούμε (όπως προαναφέρθηκε) τις απαντήσεις που έδωσαν από κοινού ορισμένα ζευγάρια μεντόρων- mentees στις ερωτήσεις.

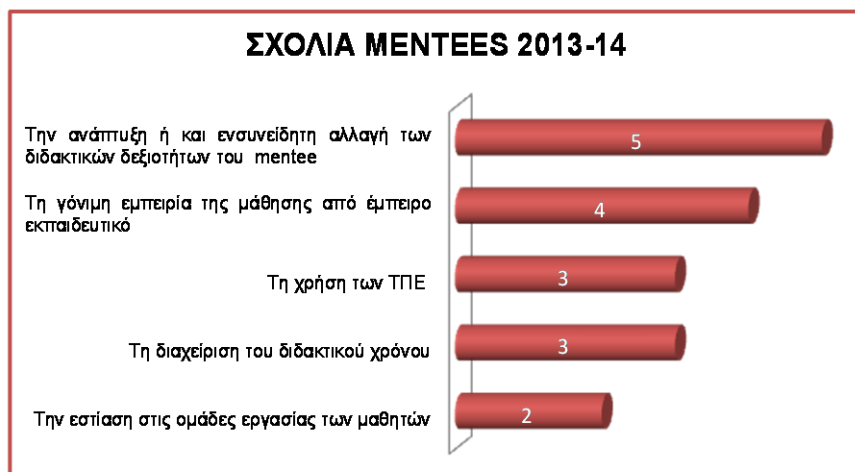
ΣΧΟΛΙΑ ΜΕΝΤΟΡΩΝ 2013-14



ΓΡΑΦΗΜΑ 4. Σχόλια μεντόρων¹⁰ 2013-14 (1η ερώτηση).

Σε αυτό το γράφημα οι μέντορες εστιάζουν περισσότερο στα σημαντικά οφέλη που επιφέρει σε αυτούς η διαδικασία αλληλοπαρατήρησης. Ακολουθούν με ένα σχόλιο λιγότερο οι επόμενες τρεις κατηγορίες: Η ωφέλεια όλων όσων συμμετέχουν στη διαδικασία παρατήρησης του προγράμματος mentoring/coaching, η αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η σπουδαία καθοδήγηση και ανατροφοδότηση που δίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες του mentee.

¹⁰ Εδώ απαντάνε ξεχωριστά ορισμένοι μέντορες.

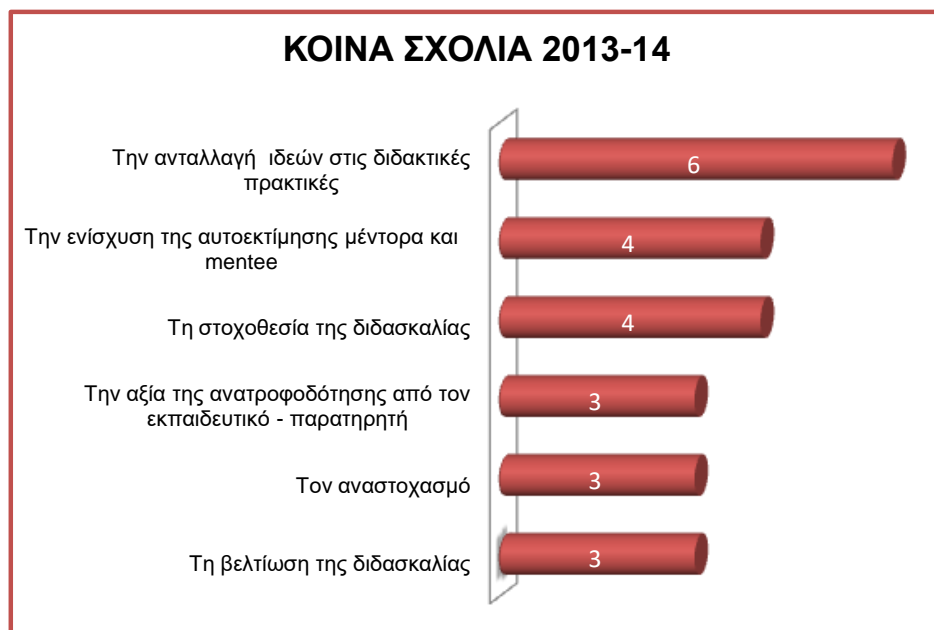


ΓΡΑΦΗΜΑ 5. Σχόλια mentees¹¹ 2013-14 (1η ερώτηση).

Στο παραπάνω σχήμα η πλειοψηφία των mentees αναφέρει ως το μεγαλύτερο κέρδος την ανάπτυξη ή και ενσυνείδητη αλλαγή των διδακτικών τους δεξιοτήτων/ πρακτικών, ύστερα από την καθοδήγηση του μέντορα. Με μια λιγότερη αναφορά παρουσιάζεται στη συνέχεια η γόνιμη εμπειρία μάθησης από έμπειρο εκπαιδευτικό. Ακολουθούν με περίπου ίσες αναφορές η χρήση των ΤΠΕ, η βελτίωση της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία .

¹¹ Εδώ απαντάνε ξεχωριστά ορισμένοι mentees.

2η ερώτηση: Τι κέρδισε ο καθένας από εσάς από το διάλογο και τη διαδικασία του σχεδιασμού των δράσεων;



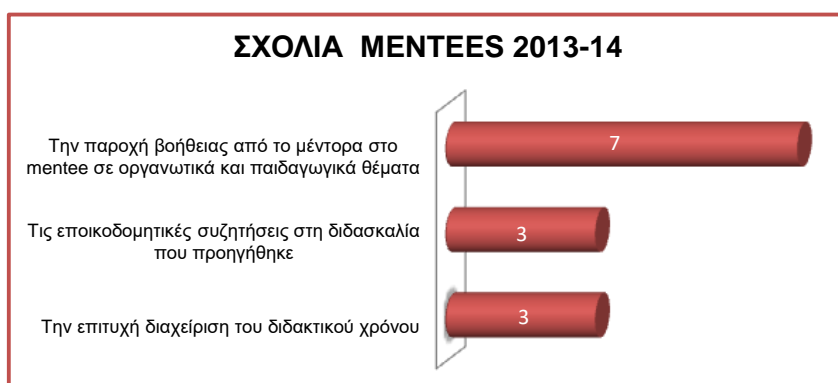
ΓΡΑΦΗΜΑ 6. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2013-14 (2η ερώτηση).

Κυρίαρχη κατηγορία είναι η ανταλλαγή ιδεών στις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους, με τα μισά ζευγάρια να την αναφέρουν. Ακολουθούν με λιγότερες εμφανίσεις οι κατηγορίες της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μέντορα και mentee και η σπουδαιότητα της στοχοθεσίας στο μάθημα. Τέλος η μειοψηφία των σχολίων εστιάζεται στην αξία της ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό/παρατηρητή, στον αναστοχασμό της διδασκαλίας και στη βελτίωσή της.



ΓΡΑΦΗΜΑ 7. Σχόλια μεντόρων 2013-14 (2η ερώτηση).

Από το ΓΡΑΦΗΜΑ 7 διαπιστώνουμε σχετικά με τους μέντορες που διαφοροποιούνται, οι μισοί περίπου να θεωρούν κέρδος την παραγωγική συζήτηση μετά το πέρας των διδασκαλιών σε βελτιωτικές προτάσεις. Τα λιγότερα σχόλια εστιάζουν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά και στην ενδιαφέρουσα, ευχάριστη και επικοδομητική εμπειρία που αποκόμισαν .

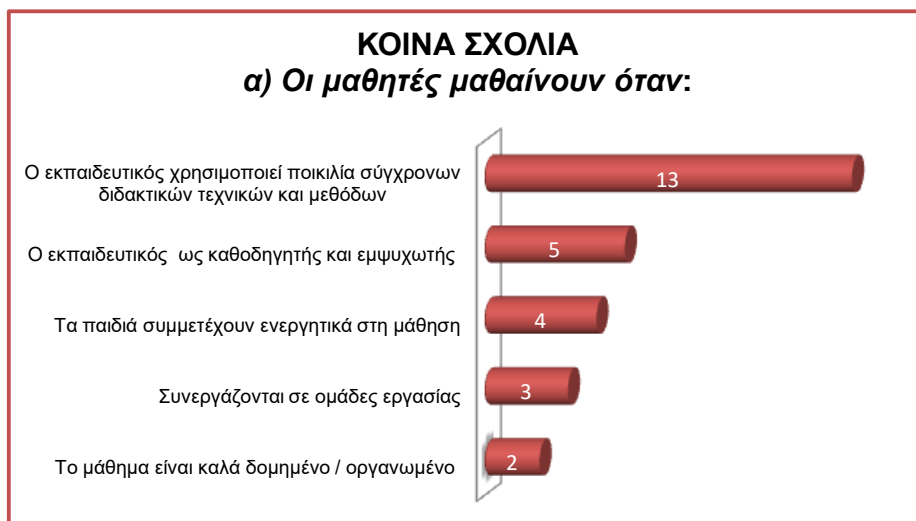


ΓΡΑΦΗΜΑ 8. Σχόλια mentees 2013-14 (2η ερώτηση).

Εμφανής τάση εδώ από όλους τους mentees είναι η παροχή βοήθειας από το μέντορα σε οργανωτικά και παιδαγωγικά θέματα. Τέλος, τα λιγότερα σχόλια αναφέρονται στον επικοινωνιακό διάλογο των εκπαιδευτικών που πραγματοποιείται μετά τη διδασκαλία και στην επιτυχημένη διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

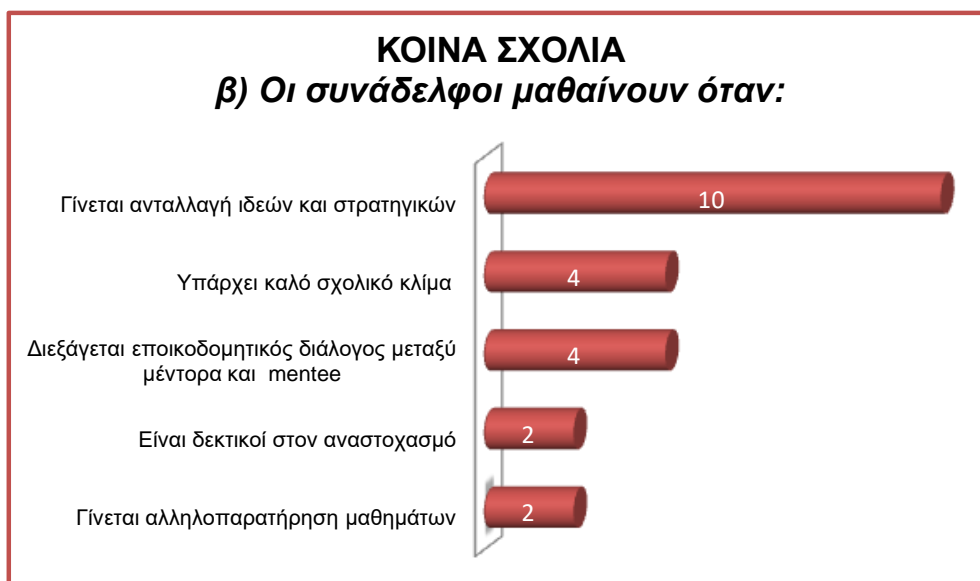
Στα παρακάτω τρία ερωτήματα όλα τα ζευγάρια δίνουν απαντήσεις από κοινού, οι οποίες ταξινομούνται ως εξής:

3^η ερώτηση: Ποιες περαιτέρω ιδέες έχετε α) για τη μάθηση των μαθητών και β) για τη μάθηση των συναδέλφων;



ΓΡΑΦΗΜΑ 9. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2013-14 (3α ερώτηση).

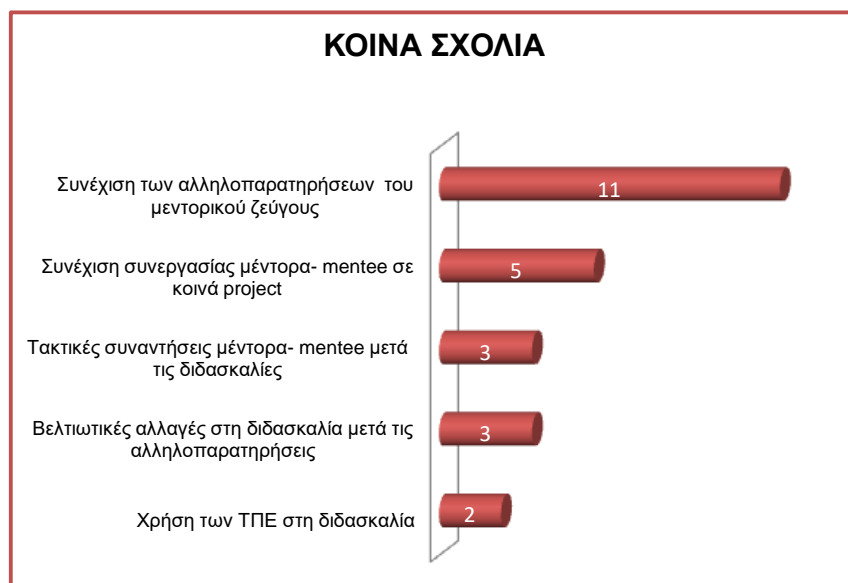
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Η ποικιλία σύγχρονων διδακτικών και μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό προβάδισμα. Στη συνέχεια περίπου ίδιες είναι οι κατηγορίες που αναφέρονται στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή και εμπνευστή, στην ενεργητική μάθηση και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στο τέλος τα λιγότερα σχόλια αναφέρουν το καλά δομημένο/ οργανωμένο μάθημα ως αίτιο μάθησης των παιδιών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 10. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2013-14 (3β ερώτηση).

Στο ΓΡΑΦΗΜΑ 10 τα μισά περίπου ζευγάρια των εκπαιδευτικών αναφέρουν πως οι συνάδελφοι μαθαίνουν όταν γίνεται ανταλλαγή ιδεών και στρατηγικών. Η κατηγορία αυτή κυριαρχεί έναντι των επόμενων. Ο επικοινωνιακός διάλογος και το καλό σχολικό κλίμα ακολουθεί με λιγότερες αναφορές. Τέλος, η μειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εστιάζει στον αναστοχασμό και στην αλληλοπαρατήρηση των μαθημάτων, ως αποτελεσματικοί τρόποι μάθησης των συναδέλφων.

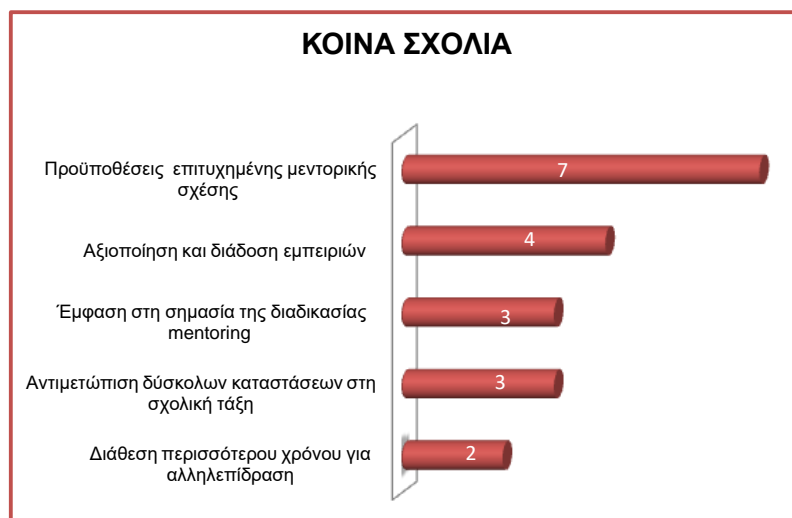
4^η ερώτηση: Ποια επιπρόσθετα βήματα έγιναν ή έχουν σχεδιαστεί να γίνουν;



ΓΡΑΦΗΜΑ 11. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2013-14 (4η ερώτηση).

Τα μισά περίπου ζευγάρια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προτείνουν τη συνέχιση των αλληλοπαρατηρήσεων του μεντορικού ζεύγους. Ακολουθούν με λιγότερες αναφορές αυτά που επιθυμούν τη συνέχιση της συνεργασίας σε κοινά project. Τέλος, η μειοψηφία των μεντορικών ζευγαριών επισημαίνει τις βελτιωτικές αλλαγές μετά τις αλληλοπαρατηρήσεις, τις τακτικές συναντήσεις μέντορα και mentee μετά τις διδασκαλίες και τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

5^η ερώτηση: Τι θέματα θα θέλατε να συζητήσετε στη συγκέντρωση που θα πραγματοποιηθεί στις 5 Απριλίου;



ΓΡΑΦΗΜΑ 12. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2013-14 (5η ερώτηση).

Συνοψίζονται τα θέματα προς συζήτηση σε πέντε κατηγορίες με επικρατέστερη αυτή που σχετίζεται με τις προϋποθέσεις της επιτυχημένης μεντορικής σχέσης. Γίνονται λιγότερες αναφορές στην αξιοποίηση και διάδοση εμπειριών με άλλα ζευγάρια εκπαιδευτικών, στη διαδικασία του mentoring και στην αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων στη σχολική τάξη. Τέλος, η μειοψηφία επιθυμεί τη διάθεση περισσότερου χρόνου για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

6.6.3 Η περίοδος εφαρμογής του προγράμματος 2014-15

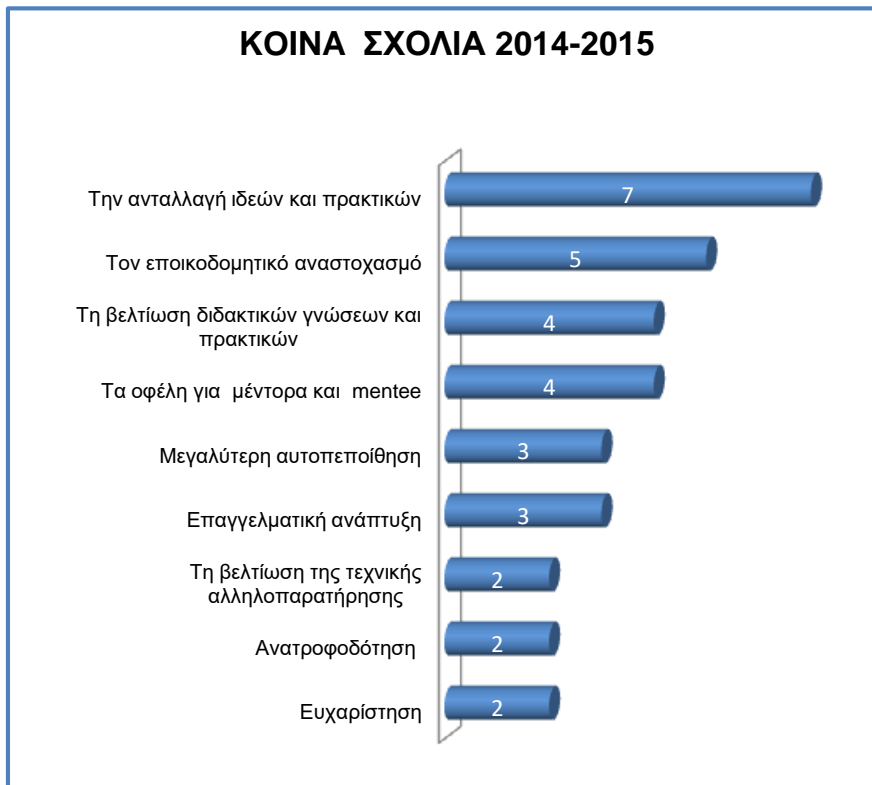
Το **2014-15** συνεχίστηκε το πρόγραμμα mentoring/coaching του Κολλεγίου Αθηνών-Κολλεγίου Ψυχικού με πλαίσιο παρόμοιο με αυτό του 2013-14. Συμμετείχαν 18 μέντορες και 18 mentees. Στις 9 Μαΐου πραγματοποιήθηκε επιμορφωτική συνάντηση με τους Άγγλους καθηγητές και τον επιστημονικό συνεργάτη του προγράμματος ΠΠΚ. Σε σύντομες παρουσιάσεις οι μέντορες και mentees μίλησαν για την εμπειρία τους, έγινε επικοινωνιακή συζήτηση στις αλληλοπαρατηρήσεις τους και δόθηκε ανατροφοδότηση στην ολομέλεια των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκε προβολή powerpoints και video σχετικών με το mentoring και ακολούθησαν σχόλια και ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών. Στο τέλος ανέφεραν τις εντυπώσεις τους από τη συνάντηση, αξιολόγησαν την όλη διαδικασία και διατύπωσαν τα επόμενα βήματα που σχεδιάζουν.

Τα 11 από τα 18 ζευγάρια έδωσαν κοινές απαντήσεις στην 1^η ερώτηση του ερωτηματολογίου, ενώ 7 μέντορες και 7 mentees διαφοροποιήθηκαν και απάντησαν ξεχωριστά. Στη 2^η ερώτηση κοινές απαντήσεις δόθηκαν από 15 ζευγάρια και μόλις 3 διαφοροποιήθηκαν. Στις επόμενες τρεις ερωτήσεις οι απαντήσεις ήταν κοινές για όλα τα ζεύγη.

Η παρουσίαση των σχολίων γίνεται με ανάλογο τρόπο. Τα ραβδογράμματα που ακολουθούν εικονοποιούν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ξεχωριστά σε κάθε μια από τις πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

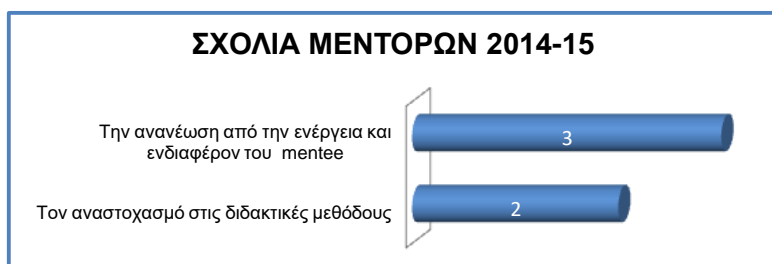
Αναλυτικά:

1^η ερώτηση: Τι κέρδισε ο καθένας από εσάς από τη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης;



ΓΡΑΦΗΜΑ 13. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2014-15 (1η ερώτηση).

Η κατηγορία που κυριαρχεί εδώ είναι η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών. Ακολουθεί με λιγότερες αναφορές ο εποικοδομητικός αναστοχασμός σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα. Στη συνέχεια, περίπου ίσα σχόλια γράφτηκαν για τη βελτίωση των διδακτικών γνώσεων και πρακτικών, για τα οφέλη που αποκομίζουν μέντορες και mentees, για την απόκτηση αυτοπεποίθησης και για την επαγγελματική ανάπτυξη. Τελευταία, η μειοψηφία εστιάζει στις επόμενες τρεις κατηγορίες: Βελτίωση της τεχνικής της αλληλοπαρατήρησης, ανατροφοδότηση σε θέματα της διδασκαλίας από το συνάδελφο και βίωση του συναισθήματος της ευχαρίστησης.



ΓΡΑΦΗΜΑ 14. Σχόλια μεντόρων 2014-15 (1η ερώτηση).

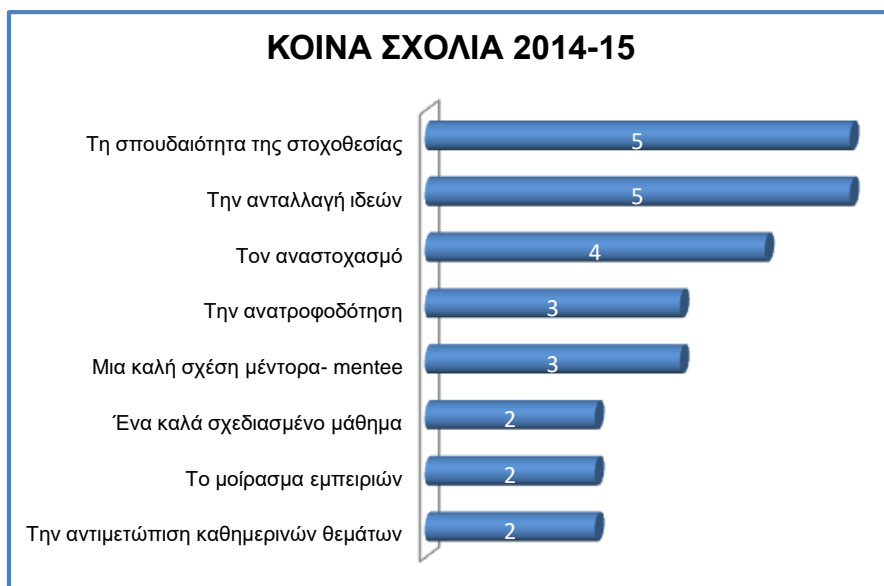
Στο παραπάνω σχήμα οι μισοί περίπου μέντορες αναφέρουν πως κέρδισαν την ανανέωση από την ενέργεια και ενδιαφέρον του mentee ενώ με μια αναφορά λιγότερη σημειώνεται το κέρδος από τον αναστοχασμό στις διδακτικές τους μεθόδους.



ΓΡΑΦΗΜΑ 15. Σχόλια mentees 2014-15 (1η ερώτηση).

Όσον αφορά τους mentees, το ΓΡΑΦΗΜΑ 15 δείχνει να επικεντρώνονται περισσότερο στη διεύρυνση των γνώσεών τους στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Με μια αναφορά λιγότερη παρουσιάζεται η γόνιμη εμπειρία μάθησης από έμπειρο εκπαιδευτικό. Η μειοψηφία διατυπώνει ως κέρδος τη βελτίωση της απόδοσής τους στην τάξη.

2η ερώτηση: Τι κέρδισε ο καθένας από εσάς από το διάλογο και τη διαδικασία του σχεδιασμού των δράσεων;



ΓΡΑΦΗΜΑ 16. Κοινά σχόλια μεντόρων-mentees 2014-15 (2η ερώτηση).

Πρώτες κατηγορίες στα παραπάνω ραβδογράμματα είναι η σπουδαιότητα της στοχοθεσίας και η ανταλλαγή ιδεών των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια περίπου ίσα σχόλια διατυπώνονται για τον αναστοχασμό, την καλή σχέση που δημιουργείται μεταξύ μέντορα και mentee και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο καθένας από το συνάδελφο. Τα τρία τελευταία ραβδογράμματα αποτυπώνουν τη μειοψηφία των σχολίων και αναφέρονται: στην εμπειρία καλά σχεδιασμένων μαθημάτων, στο μοίρασμα εμπειριών μέντορα και mentee και στην αντιμετώπιση καθημερινών θεμάτων της τάξης.



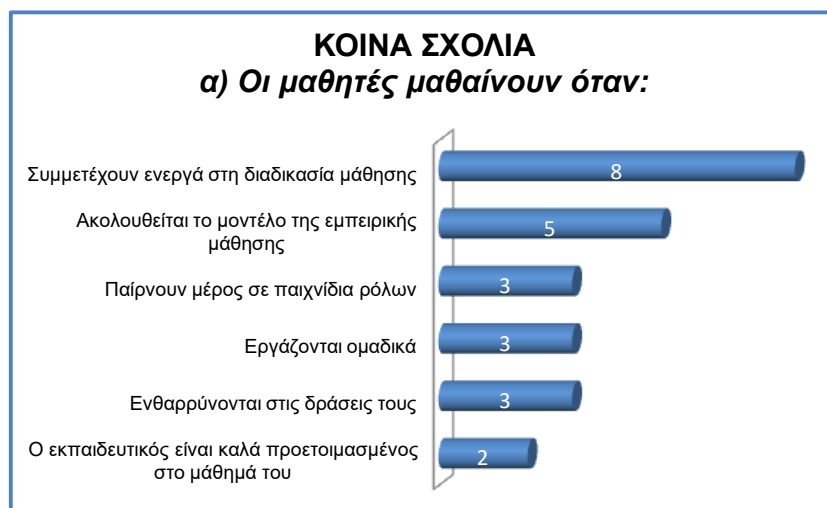
ΓΡΑΦΗΜΑ 17. Σχόλια μεντόρων 2014-15 (2η ερώτηση).

Οι παρακάτω δύο κατηγορίες με τον ίδιο αριθμό σχολίων, απεικονίζουν τα οφέλη των μεντόρων ως εξής: α)Τη βελτίωση και ανανέωση των εκπαιδευτικών και β) την επικοινωνιακή ανταλλαγή ιδεών.

Για τους mentees δεν υπάρχουν σχόλια με συχνότητες ίσες ή και μεγαλύτερες του 2 και επομένως δεν έγινε η καταγραφή τους.

Στα παρακάτω τρία ερωτήματα όλα τα ζευγάρια δίνουν τις απαντήσεις τους από κοινού και οι οποίες ταξινομούνται ως εξής:

3^η ερώτηση: Ποιες περαιτέρω ιδέες έχετε α) για τη μάθηση των μαθητών και β) για τη μάθηση των συναδέλφων;

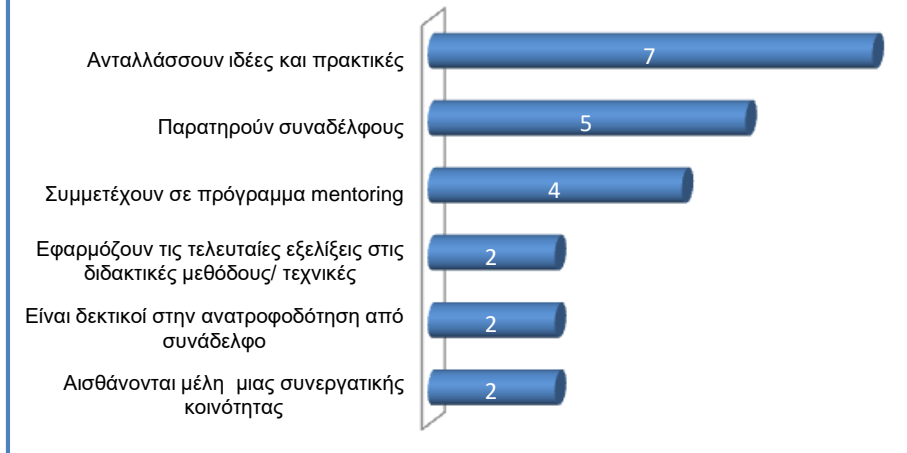


ΓΡΑΦΗΜΑ 18. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2014-15 (3α ερώτηση).

Στο γράφημα αυτό παρατηρούμε πως κυριαρχεί η κατηγορία ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία μάθησης. Ακολουθούν τα σχόλια για το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης. Λιγότερες αναφορές γίνονται στις παρακάτω τρεις κατηγορίες: συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων, ενθάρρυνση στις δράσεις τους και ομαδική εργασία. Τέλος, η μειοψηφία εστιάζει στην καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού ως τη βασική αιτία της αποτελεσματικής μάθησης των παιδιών.

ΚΟΙΝΑ ΣΧΟΛΙΑ

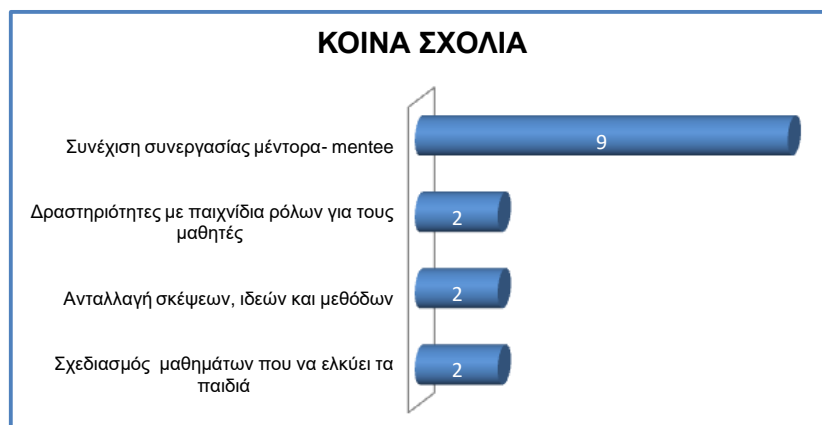
β) Οι συνάδελφοι μαθαίνουν όταν:



ΓΡΑΦΗΜΑ 19. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2014-15 (3β ερώτηση).

Στο παραπάνω σχήμα βασική κατηγορία είναι η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών με τους συναδέλφους. Η παρατήρηση άλλων συναδέλφων και η συμμετοχή σε πρόγραμμα mentoring ακολουθούν με λιγότερες αναφορές. Τέλος, τα λιγότερα ζεύγη τονίζουν τις επόμενες τρεις κατηγορίες: την εφαρμογή των τελευταίων εξελίξεων σε διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, τη δεκτικότητα στην ανατροφοδότηση από συναδέλφο και καταληκτικά την αίσθηση του “ανήκειν” σε μια συνεργατική κοινότητα.

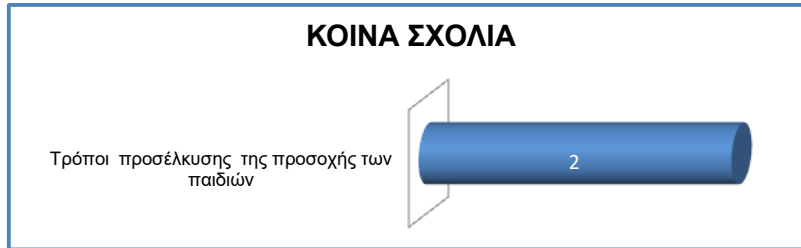
4^η ερώτηση: Ποια επιπρόσθετα βήματα έγιναν ή έχουν σχεδιαστεί να γίνουν;



ΓΡΑΦΗΜΑ 20. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2014-15 (4η ερώτηση).

Κυρίαρχη παρουσιάζεται σε αυτό το γράφημα η κατηγορία για τη συνέχιση της συνεργασίας μέντορα-mentee, με τα μισά ζευγάρια να την προτιμούν. Ακολουθούν πολύ λίγες αναφορές στα παρακάτω τρία θέματα: Δραστηριότητες με παιχνίδια ρόλων για τους μαθητές, ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών και μεθόδων μεταξύ των εκπαιδευτικών και τέλος σχεδιασμός μαθημάτων που να ελκύει τα παιδιά.

5^η ερώτηση: Τι θέματα θα θέλατε να συζητήσετε στη συγκέντρωση που θα πραγματοποιηθεί στις 9 Μαΐου;



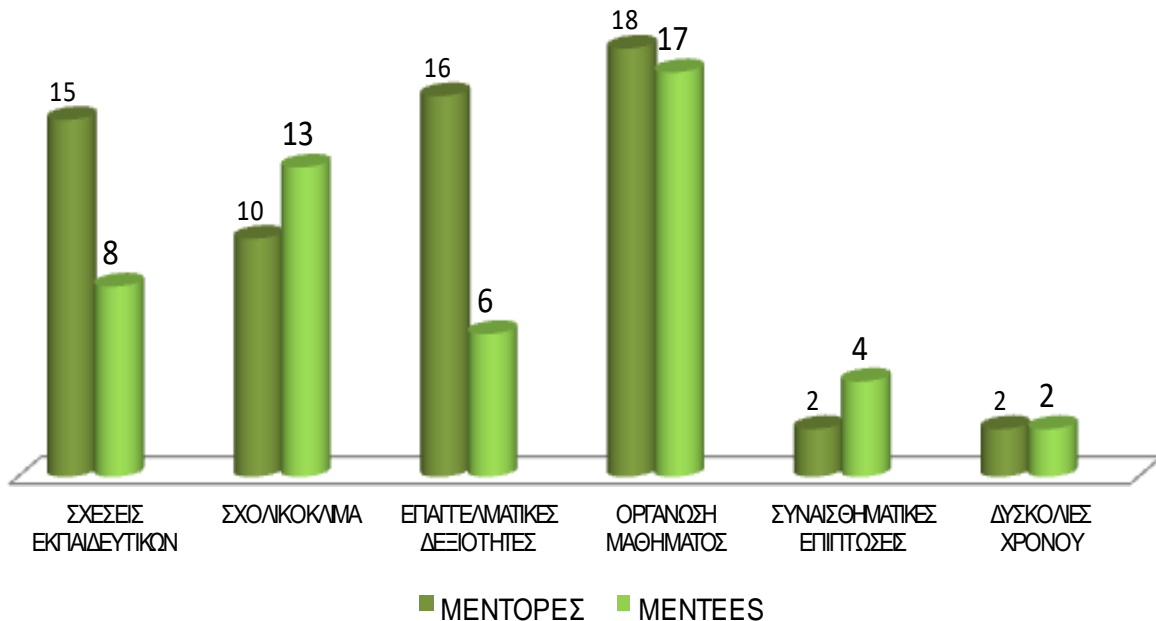
ΓΡΑΦΗΜΑ 21. Κοινά σχόλια μεντόρων- mentees 2014-15 (5η ερώτηση).

Στο τελευταίο σχήμα το ραβδόγραμμα παρουσιάζει μόνο μια κατηγορία που αναφέρεται στους τρόπους προσέλευσης της προσοχής των παιδιών .

6.7 Σύγκριση των αποτελεσμάτων των τριών περιόδων εφαρμογής του προγράμματος

Σε αυτή την υποενότητα του 6^{ου} κεφαλαίου επιχειρείται μια σύγκριση των αποτελεσμάτων των τριών περιόδων εφαρμογής του προγράμματος, με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους αλλά και την ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας. Η σύγκριση βασίζεται κυρίως στα δεδομένα των δύο τελευταίων περιόδων: 2013-14 και 2014-15, λόγω του κοινού πλαισίου του προγράμματος (όμοια δομημένα ερωτηματολόγια). Στη συνέχεια (στο 7^ο κεφάλαιο) αξιοποιούνται και τα δεδομένα του 2010-11 με την τριγωνοποίηση 'triangulation', εντοπίζοντας συγκλίσεις και αποκλίσεις αυτών με τα αντίστοιχα των επόμενων περιόδων.

ΣΧΟΛΙΑ ΜΕΝΤΟΡΩΝ-MENTEES 2010-11



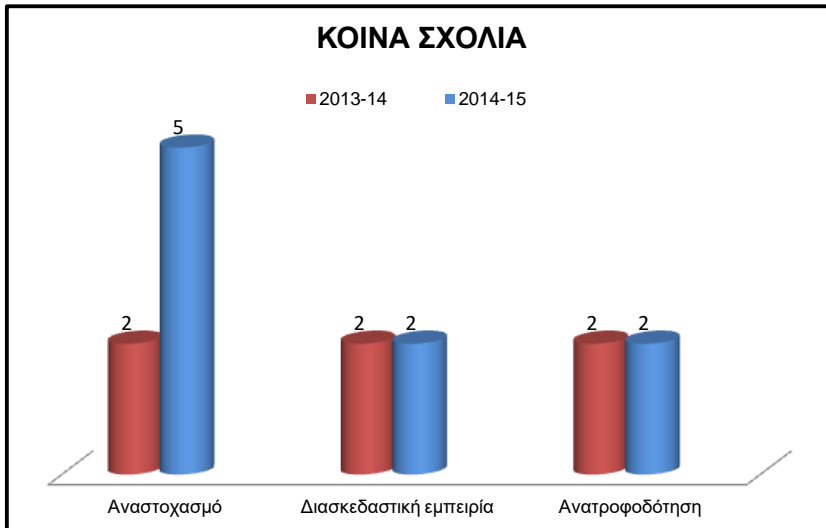
ΓΡΑΦΗΜΑ 22. Σύγκριση σχολίων μεντόρων- mentees 2010-11.

Στο συγκεκριμένο συγκριτικό διάγραμμα φαίνεται πως η οργάνωση του μαθήματος απασχολεί την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ενώ οι δυσκολίες του χρόνου και οι συναισθηματικές επιπτώσεις τους λιγότερους. Όσον αφορά τους μέντορες, οι περισσότερες αναφορές τους είναι στην οργάνωση της τάξης και στις επαγγελματικές δεξιότητες. Σχετικά με τους mentees, περισσότερα σχόλια κάνουν για την οργάνωση του μαθήματος. Το σχολικό κλίμα απασχολεί περισσότερους mentees από μέντορες, ενώ οι επαγγελματικές δεξιότητες και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών τονίζονται από περισσότερους μέντορες σε σχέση με τους mentees.

Οι κοινές ερωτήσεις των δομημένων ερωτηματολογίων των δύο τελευταίων περιόδων 2013-14 και 2014-15, επιτρέπουν τη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Η όλη διαδικασία γίνεται για κάθε ερώτηση ξεχωριστά και βάση του προηγούμενου διαχωρισμού σε κοινά σχόλια, σχόλια μεντόρων και mentees (σε όποιες ερωτήσεις παρουσιάστηκε αυτή η διάκριση). Οι στήλες στα παρακάτω σχήματα απεικονίζουν τα σημεία των δύο περιόδων που

ταυτίζονται. Θα σχολιαστούν επίσης σε κάθε ερώτηση τα σημεία στα οποία παρουσιάζονται κάποιες ενδεικτικές διαφορές.

1^η ερώτηση: Τι κέρδισε ο καθένας από εσάς από τη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης;



ΓΡΑΦΗΜΑ 23. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων- mentees 2013-14 και 2014-15 (1η ερώτηση).

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ

Συγκρίνοντας τα ραβδογράμματα στα γραφήματα 3 και 13, τα οποία παρουσιάζουν τα κοινά σχόλια των μεντορικών ζευγαριών στην 1η ερώτηση παρατηρούμε: Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, η διασκεδαστική εμπειρία και η ανατροφοδότηση που έλαβαν παρουσιάζονται και στα 2 έτη (2013-14 και 2014-15). Ο αριθμός των σχολίων είναι ίσος, εκτός από τη στήλη του αναστοχασμού, όπου το 2014-15 τα σχόλια είναι εμφανώς περισσότερα.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ¹²

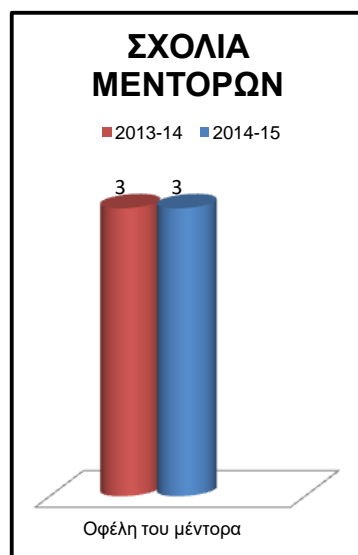
Συσχετίζοντας τα προαναφερόμενα διαγράμματα (3 και 13), το έτος 2013-14 αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα κοινά τους σχόλια:

- Τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης

Ενώ το 2014-15 δίνεται έμφαση:

- Στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού
- Στα οφέλη που αποκομίζουν οι μέντορες αλλά και οι mentees
- Στην απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης

¹² Η έμφαση δόθηκε στις ομοιότητες των σχολίων, λόγω της σημαντικότητάς τους. Έτσι αποδόθηκαν με ραβδογράμματα. Ενώ οι διαφορές απλώς περιγράφηκαν, χωρίς να αποτυπωθούν σε ραβδογράμματα. Το ίδιο ισχύει σε όλες τις επόμενες ερωτήσεις.



ΓΡΑΦΗΜΑ 24. Ομοιότητες σχολίων μεντόρων 2013-14 και 2014-15 (1η ερώτηση).

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ

Τα γραφήματα 4 και 14 απεικονίζουν τις απόψεις των μεντόρων στην 1^η ερώτηση. Η σύγκριση των δύο ετών επιτρέπει τη δημιουργία του συγκριτικού διαγράμματος στηλών, στο οποίο παρατηρούμε ως κοινή απάντηση: τα οφέλη του μέντορα. Οι συχνότητες είναι ίδιες και στα 2 έτη.

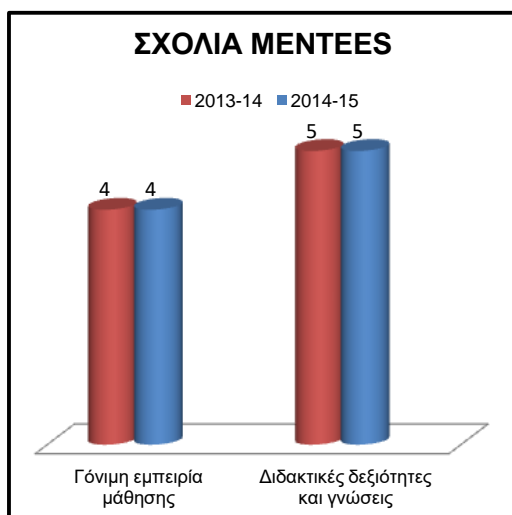
ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Συγκρίνοντας τα προαναφερόμενα διαγράμματα (4 και 14), το έτος 2013-14 αναφέρουν οι μέντορες:

- Τα οφέλη όλων από τις αλληλοπαρατηρήσεις

Ενώ το 2014-15 εστιάζουν :

- Στον αναστοχασμό στις διδακτικές μεθόδους



ΓΡΑΦΗΜΑ 25. Ομοιότητες σχολίων mentees 2013-14 και 2014-15 (1η ερώτηση).

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ

Από τα γραφήματα 5 και 15, παρατηρούμε πως οι mentees των δύο ετών δηλώνουν πως κέρδισαν: μια γόνιμη εμπειρία μάθησης από έμπειρο εκπαιδευτικό και τη διεύρυνση των γνώσεων σε διδακτικές μεθόδους και πρακτικές. Οι συχνότητες των σχολίων αυτών είναι ίδιες.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ

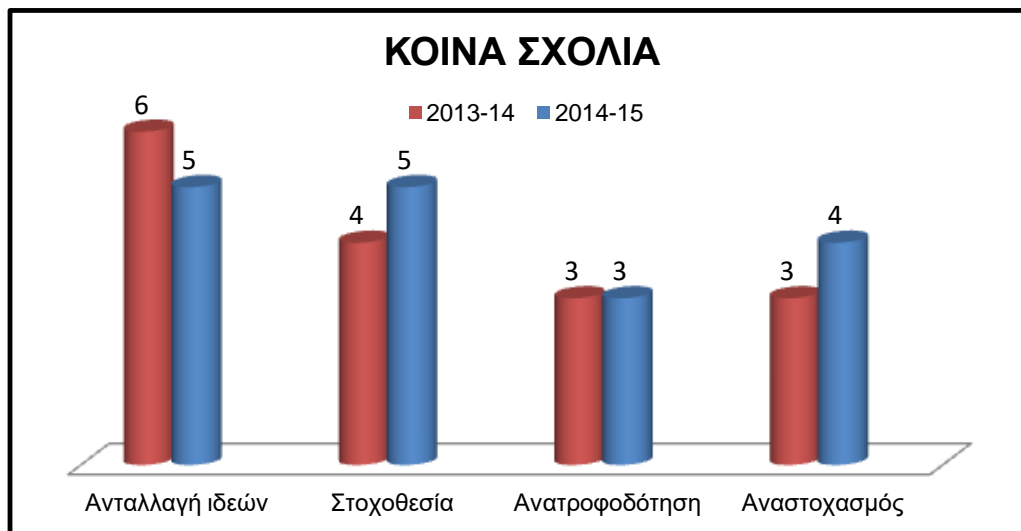
Από τα ραβδογράμματα των γραφημάτων 5 και 15, βλέπουμε πως το έτος 2013-14 αναφέρουν οι mentees:

- Τη χρήση των ΤΠΕ
- Τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου

Το 2014-15 δίνουν ιδιαίτερη έμφαση :

- Στη βελτίωση της απόδοσής τους στην τάξη

2^η ερώτηση: Τι κέρδισε ο καθένας από εσάς από το διάλογο και τη διαδικασία του σχεδιασμού των δράσεων;



ΓΡΑΦΗΜΑ 26. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων-mentees 2013-14 και 2014-15 (2^η ερώτηση).

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ

Τα ραβδογράμματα των γραφημάτων 6 και 16 μας δίνουν τη δυνατότητα σύγκρισης των κοινών σχολίων στη 2^η ερώτηση. Ταυτίζονται οι απαντήσεις στα εξής οφέλη: ανταλλαγή ιδεών του μεντορικού ζεύγους, έμφαση στη στοχοθεσία του μαθήματος, ανατροφοδότηση από το συνάδελφο και αναστοχασμός στη διδασκαλία. Οι συχνότητες είναι περίπου ίσες, με μικρό προβάδισμα του αναστοχασμού και της στοχοθεσίας για το έτος 2014-15 και της ανταλλαγής ιδεών για το 2013-14.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Παραλληλίζοντας τα γραφήματα 6 και 16, παρατηρούμε τους εκπαιδευτικούς του 2013-14 να διατυπώνουν στα κοινά τους σχόλια:

- Τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης (όπως και στην 1^η ερώτηση)

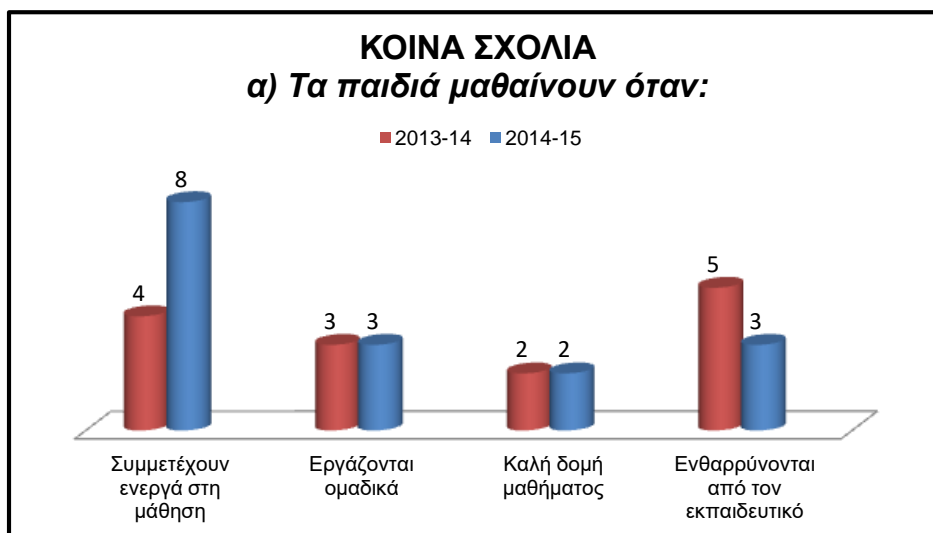
- Την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους

Ενώ το 2014-15 δίνεται έμφαση:

- Στην καλή σχέση μέντορα-mentee

Για τους μέντορες και mentees δεν υπάρχουν όμοιες απόψεις και επομένως δεν έγινε καταγραφή σχολίων.

3^η ερώτηση: Ποιες περαιτέρω ιδέες έχετε α) για τη μάθηση των μαθητών και β) για τη μάθηση των συναδέλφων;



ΓΡΑΦΗΜΑ 27. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων-mentees 2013-14 και 2014-15 (3α ερώτηση).

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ

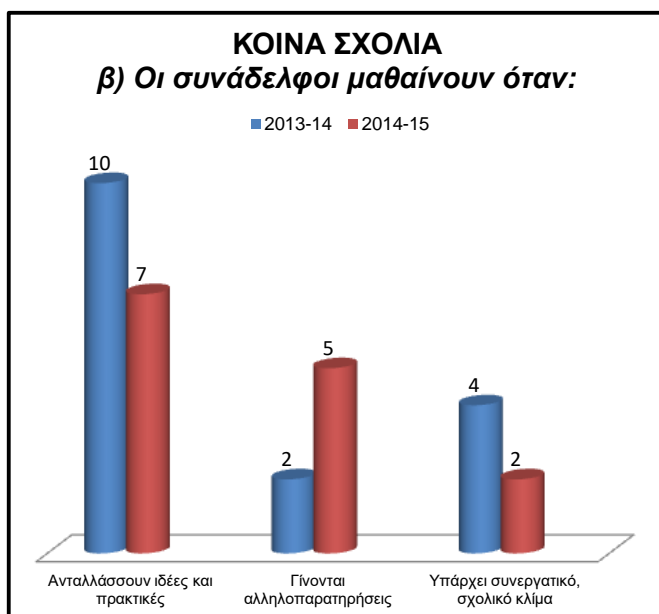
Συσχετίζοντας τα γραφήματα 9 και 18, καταλήγουμε πως όλες οι μεντορικές δυάδες συμφωνούν πως τα παιδιά μαθαίνουν όταν: Συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθηση, εργάζονται σε ομάδες, το μάθημα είναι καλά δομημένο/οργανωμένο και ενθαρρύνονται στις δράσεις τους από τον εκπαιδευτικό. Στην ενεργητική συμμετοχή υπάρχουν περισσότερα (διπλάσια) σχόλια το 2014-15, ενώ στην

ενθάρρυνση τα σχόλια είναι περισσότερα το 2013-14.Τέλος, οι άλλες δύο κατηγορίες έπονται με μικρότερες συχνότητες.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Συνδυάζοντας τα γραφήματα 9 και 18 σημειώνουμε ως πιο έντονες διαφοροποιήσεις την έμφαση που δίνεται το 2013-14 :

- Στην ποικιλία μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη
- Ενώ το 2014-15:
- Στην εμπειρική μάθηση και στα παιχνίδια ρόλων των παιδιών



ΓΡΑΦΗΜΑ 28. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων- mentees 2013-14 και 2014-15 (3β ερώτηση).

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ

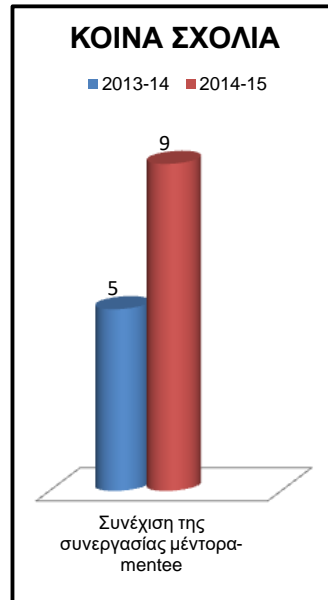
Τα ραβδογράμματα στα γραφήματα 10 και 19 δείχνουν πως οι συνάδελφοι μαθαίνουν όταν ανταλλάσσουν ιδέες και πρακτικές, όταν γίνονται αλληλοπαρατηρήσεις μαθημάτων και όταν υπάρχει καλό, συνεργατικό κλίμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του προγράμματος στο έτος 2013-14, αναφέρουν τις ιδέες/πρακτικές και το συνεργατικό κλίμα, σε αντίθεση με τις αλληλοπαρατηρήσεις που αποτυπώνονται εντονότερα το 2014-15.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Από τα γραφήματα 10 και 19 αντιλαμβανόμαστε ως πιο έντονη διαφορά, τη μνεία των εκπαιδευτικών το έτος 2014-15 :

- Στη σημασία του προγράμματος mentoring/coaching

4^η ερώτηση: Ποια επιπρόσθετα βήματα έγιναν ή έχουν σχεδιαστεί να γίνουν;



ΓΡΑΦΗΜΑ 29. Ομοιότητες κοινών σχολίων μεντόρων-mentees 2013-14 και 2014-15 (4η ερώτηση).

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ

Αντιπαραβάλλοντας τα διαγράμματα 11 και 20, παρατηρούμε πως υπάρχει ταύτιση απόψεων για συνέχιση της συνεργασίας μέντορα και mentee. Το 2014-15 δηλώνουν περισσότεροι (σχεδόν διπλάσιοι) το σχόλιο αυτό σε σχέση με το 2013-14.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Από τα ίδια διαγράμματα (11 και 20), γίνεται αντιληπτό πως το 2013-14 αναφέρουν μέντορες και mentees ως επόμενα βήματα:

- Τη συνέχιση των αλληλοπαρατηρήσεων
- Τις τακτικές τους συναντήσεις μετά τις διδασκαλίες
- Τη χρήση των ΤΠΕ

Ενώ το 2014-15 τα ζευγάρια αναφέρουν :

- Το σχεδιασμό μαθημάτων που να ελκύει τους μαθητές
- Τις δραστηριότητες με παιχνίδια ρόλων για τους μαθητές

5^η ερώτηση: Τι θέματα θα θέλατε να συζητήσετε στη συγκέντρωση που θα πραγματοποιηθεί;

Σ' αυτή την ερώτηση δεν υπάρχουν όμοιες απόψεις. Ωστόσο θα αναφερθούν οι διαφοροποιήσεις που επισημάνθηκαν από τη σύγκριση των ραβδογραμμάτων στα γραφήματα 12 και 21.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Το 2013-14 τα μεντορικά ζεύγη δηλώνουν αρκετά θέματα προς συζήτηση και αυτά είναι:

- Προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης μεντορικής σχέσης
- Έμφαση στο πρόγραμμα mentoring/coaching
- Περισσότερος χρόνος αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών

Σε αντίθεση ,το 2014-15 καταγράφηκε ένα θέμα:

- Εύρεση τρόπων προσέλκυσης της προσοχής των παιδιών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας διατυπώνονται τα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν βάσει των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων. Μετά από τη συζήτηση/προεκτάσεις, εκφράζονται ορισμένοι περιορισμοί της έρευνας αλλά και ενδιαφέρουσες μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις-προοπτικές.

7.1 Συμπεράσματα

Με βάση την προηγούμενη ανάλυση των δεδομένων, συνάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα και επιχειρείται η συσχέτισή τους με τα βασικά ζητήματα που αναδείχθηκαν στο θεωρητικό μέρος και με τα συμπεράσματα αρκετών ερευνητικών μελετών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιχειρήθηκε δε βρέθηκαν εμπειρικά δεδομένα για την υλοποίηση του θεσμού του μέντορα στην Ελλάδα. Επειδή λοιπόν η εφαρμογή του στο Κολλέγιο Αθηνών και στο Κολλέγιο Ψυχικού αποτελεί καινοτομία για τη χώρα μας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα και χρήσιμα για την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας και για τις ασκούμενες πολιτικές εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επισημαίνεται εδώ πως σε κάθε ερευνητικό ερώτημα θα παρουσιαστούν και θα συγκριθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις δύο τελευταίες περιόδους εφαρμογής του προγράμματος: 2013-14 και 2014-15. Αυτό επιχειρείται, λόγω του ότι χρησιμοποιείται κοινό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων (όμοια δομημένα ερωτηματολόγια). Τελειώνοντας, θα διαπιστωθεί με τη μορφή της τριγωνοποίησης 'triangulation', αν συμπίπτουν ή αποκλίνουν οι απόψεις αυτές με τα στοιχεία του έτους 2010-11, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τη μελέτη του οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο αποτελεί ένα διαφορετικό πλαίσιο.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *«Ποια οφέλη αντιλαμβάνονται μέντορες και mentees ως προς τη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης των διδασκαλιών; πού*

συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι αντιλήψεις τους ανά περίοδο εφαρμογής του προγράμματος καθώς και στο σύνολο του προγράμματος;» συμπεραίνονται τα εξής:

Το 2013-14 οι μέντορες εστιάζουν περισσότερο στα σημαντικά οφέλη που επιφέρει σε αυτούς η διαδικασία αλληλοπαρατήρησης. Ακολουθούν με λιγότερα σχόλια: η ωφέλεια όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης του προγράμματος mentoring/coaching, η αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η σπουδαία καθοδήγηση και ανατροφοδότηση που δίνουν στις συγκεκριμένες ανάγκες του mentee.

Το ίδιο έτος, η πλειοψηφία των mentees αναφέρει ως το μεγαλύτερο κέρδος την ανάπτυξη ή και ενσυνείδητη αλλαγή των διδακτικών τους δεξιοτήτων/πρακτικών, ύστερα από την καθοδήγηση του μέντορα. Σε δεύτερο επίπεδο παρουσιάζεται η γόνιμη εμπειρία μάθησης από έμπειρο εκπαιδευτικό και με λιγότερα σχόλια η χρήση των ΤΠΕ, η βελτίωση της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου και η έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Επιχειρώντας μια σύγκριση των απόψεών τους παρατηρούμε το 2013-14 μέντορες και mentees να θεωρούν πολύ σημαντική την εργασία των παιδιών σε ομάδες. Οι μέντορες αναφέρονται κυρίως στην καθοδήγηση που προσφέρουν στο mentee, στα ατομικά αλλά και συλλογικά οφέλη από τη διαδικασία παρατήρησης. Ακολούθως οι mentees το ίδιο έτος επισημαίνουν τη γόνιμη εμπειρία μάθησης με οφέλη σχετικά με την ανάπτυξη ή και αλλαγή των διδακτικών δεξιοτήτων/πρακτικών τους. Φαίνεται όμως να τους απασχολεί η χρήση των ΤΠΕ και η διαχείριση του διδακτικού χρόνου, κάτι στο οποίο δεν αναφέρονται οι μέντορές τους.

Το έτος 2014-15 οι μισοί περίπου μέντορες αναφέρουν πως κέρδισαν ανανέωση από την ενέργεια και ενδιαφέρον του mentee και με μικρή διαφορά σημειώνεται το κέρδος από τον αναστοχασμό στις διδακτικές τους μεθόδους.

Όσον αφορά τους mentees, κυρίως αναφέρονται στη διεύρυνση των γνώσεών τους στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Με ελαφρώς λιγότερα σχόλια καταγράφεται η γόνιμη εμπειρία μάθησης από έμπειρο εκπαιδευτικό, ενώ ακόμα μικρότερη είναι η έμφαση στη βελτίωση της απόδοσής τους στην τάξη.

Συγκρίνοντας τις απόψεις μεντόρων και mentees στις χρονικές περιόδους που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, παρατηρείται πως το έτος 2014-15 όλοι επικεντρώνονται στα ατομικά οφέλη που αποκομίζουν από τη διαδικασία

αλληλοπαρατήρησης. Οι μέντορες αναστοχάζονται και ανανεώνονται και οι mentees βελτιώνονται στη διδασκαλία τους, όπως αναφέρθηκε στις δύο προηγούμενες παραγράφους.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μεντόρων στο σύνολο του προγράμματος, παρατηρείται τις δύο περιόδους ταύτιση απόψεων στα πολύ σημαντικά οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι από τη διαδικασία των αλληλοπαρατηρήσεων. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με αποτελέσματα διεθνών ερευνητικών μελετών, όπως: Coleman et al. (1996), Hudson (2013), Lopez-Real & Kwan (2005), Hobson et al. (2009).

Ενδεικτικές διαφορές αποτελούν τα παρακάτω:

Το έτος 2013-14 αναφέρουν οι μέντορες τα οφέλη όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τις αλληλοπαρατηρήσεις, τη σημασία της ομαδοσυνεργατικής και την παροχή άμεσης καθοδήγησης στο mentee. Ενώ το 2014-15 επισημαίνουν τα προσωπικά τους οφέλη: ανανέωση από την ενέργεια του mentee και αναστοχασμό στις διδακτικές τους μεθόδους.

Οι απόψεις των mentees ταυτίζονται αυτές τις δύο περιόδους ως προς τα παρακάτω οφέλη: τη γόνιμη εμπειρία μάθησης από έμπειρο εκπαιδευτικό και τη διεύρυνση των γνώσεών τους σε διδακτικές μεθόδους και πρακτικές. Ως προς τη μάθηση γνώσεων, δεξιοτήτων, τεχνικών των mentees με την καθοδήγηση του μέντορα, συμφωνούν οι: Hudson (2004), Fletcher & Barrett (2004), Coleman et al. (1996), Στυλιανού (2011), Stanulis et al. (2002).

Υπάρχουν ενδεικτικές διαφοροποιήσεις στα παρακάτω:

Το έτος 2013-14 αναφέρουν οι mentees: τη χρήση των ΤΠΕ, τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και τη σημασία της ομαδοσυνεργατικής. Ενώ το 2014-15 δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της απόδοσής τους στην τάξη. Τα πορίσματα για τους mentees, αναφορικά με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, συγκλίνουν με μελέτες των: Marable & Raimondi (2007), Stanulis et al. (2002) και Στυλιανού(2011),στις οποίες διατυπώνονται οι δυσκολίες των νέων εκπαιδευτικών σε γενικά διαχειριστικά θέματα της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως καταγράφηκαν και κοινές αντιλήψεις από μέντορες-mentees τις δύο περιόδους εφαρμογής του προγράμματος .

Συγκρίνοντας τα κοινά σχόλια των δύο ετών, παρατηρούμε πως συμπίπτουν οι αντιλήψεις ως προς τα οφέλη από τη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης στα εξής: στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σε μεθόδους, γνώσεις

και τεχνικές, στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει από το συνάδελφο που παρατηρεί και στην αναγνώριση της όλης δράσης ως διασκεδαστική εμπειρία. Ιδιαίτερα, ο αναστοχασμός στις διδακτικές μεθόδους αναφέρεται στα οφέλη περισσότερες φορές το 2014-15.

Τα παραπάνω ευρήματα ως προς τον αναστοχασμό συμφωνούν με τα πορίσματα αρκετών ερευνών, όπως: Maynard & Furlong (1995) , Hudson (2004, 2010, 2013), Kajs (2002), Weiss & Weiss (1999), Coleman et al. (1996), ΥΠΑΒΜΘ (2010α), Howe (2006), Hobson et al. (2009), Nolan et al. (2013), Lopez-Real & Kwan (2005).Ως προς την ανατροφοδότηση συνάδουν τα συμπεράσματα με μελετητών, όπως: Hudson (2004, 2010, 2012), Maynard & Furlong (1995) , Feiman-Nemser (1992).

Διαφοροποιήσεις που επισημαίνονται είναι πως ενώ το 2013-14 έχουμε αναφορές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, το 2014-15 γίνεται πρώτη φορά αναφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη με έμφαση στα οφέλη που αποκομίζουν συγχρόνως μέντορες και mentees και στην απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης.

Συνοψίζοντας όλα τα προηγούμενα, από τη σύγκριση στις αντιλήψεις μεντόρων και mentees, είναι εμφανές πως συγκλίνουν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στα σημαντικά επαγγελματικά οφέλη, όπως: για το μέντορα ανανέωση και αναστοχασμός και για το mentee διεύρυνση των γνώσεών του σε διδακτικές μεθόδους/τεχνικές και βελτίωση της απόδοσής του στην τάξη. Ενώ οι απόψεις τους αποκλίνουν ως προς το ενδιαφέρον που δείχνουν οι mentees στις ΤΠΕ και στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνουν οι mentees και τις δύο περιόδους στη γόνιμη εμπειρία μάθησης από έμπειρο εκπαιδευτικό που καταγράφεται μόνο από αυτούς. Στις κοινές απαντήσεις των μεντορικών ζευγαριών παρατηρείται ταύτιση στα εξής οφέλη: αναστοχασμός του εκπαιδευτικού σε γνώσεις/μεθόδους/τεχνικές, ανατροφοδότηση που λαμβάνει από το συνάδελφο/παρατηρητή της διδασκαλίας του και αναγνώριση της όλης δράσης ως διασκεδαστική εμπειρία.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια οφέλη αντιλαμβάνονται μέντορες και mentees ως προς το διάλογο και τη διαδικασία σχεδιασμού των δράσεών τους; ποια τα κοινά σημεία αλλά και οι διαφοροποιήσεις τους ανά περίοδο εφαρμογής του προγράμματος αλλά και στο σύνολο του προγράμματος;» η έρευνα κατέδειξε :

Το 2013-14 διαπιστώνεται σχετικά με τους μέντορες πως οι μισοί περίπου (από αυτούς που απάντησαν ξεχωριστά) θεωρούν κέρδος την παραγωγική συζήτηση μετά το πέρας των διδασκαλιών σε βελτιωτικές προτάσεις. Λιγότερα σχόλια εστιάζουν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στην ενδιαφέρουσα, ευχάριστη και επικοινωνιακή εμπειρία που αποκομίζουν.

Εμφανής τάση το ίδιο έτος από όλους τους mentees που απάντησαν ξεχωριστά, είναι η λήψη βοήθειας από το μέντορα σε οργανωτικά και παιδαγωγικά θέματα. Σε δεύτερο επίπεδο, αναφέρονται σχόλια στον επικοινωνιακό διάλογο των εκπαιδευτικών που πραγματοποιείται μετά τη διδασκαλία και στην επιτυχημένη διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

Επιχειρώντας σύγκριση των απόψεών τους παρατηρούμε το 2013-14 μέντορες και mentees να συγκλίνουν στις επικοινωνιακές συζητήσεις μετά την πραγματοποίηση των διδασκαλιών. Ως απόκλιση διαπιστώνεται η έμφαση μόνο από τους mentees στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η οποία θεωρήθηκε επιτυχής μετά την καθοδήγηση που έλαβαν από τους μέντορές τους.

Το 2014-15 οι μέντορες αναφέρουν ως οφέλη από το διάλογο και τη διαδικασία σχεδιασμού των δράσεων: α) τη βελτίωση και ανανέωση των εκπαιδευτικών και β) την επικοινωνιακή ανταλλαγή ιδεών.

Για τους mentees δεν έγινε καταγραφή σχολίων εφόσον δεν πληρούν τις προϋποθέσεις που τέθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων¹³. Επομένως, δεν είναι δυνατόν να βρεθούν τα σημεία που ταυτίζονται ή που διαφοροποιούνται οι απόψεις τους την περίοδο αυτή, αλλά και στο σύνολο του προγράμματος.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μεντόρων στο σύνολο του προγράμματος, δεν υπάρχει ταύτιση σε κάποιες απόψεις τους, αλλά ως ενδεικτικές διαφορές αναφέρονται:

Το έτος 2013-14 οι μέντορες εστιάζουν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στην ενδιαφέρουσα, επικοινωνιακή εμπειρία που αποκόμισαν. Ενώ το 2014-15 αναφέρουν την επερχόμενη βελτίωση και ανανέωση των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως εκτός από τα διαφορετικά σχόλια των μεντόρων-mentees, δόθηκαν και κοινές απαντήσεις τις δύο περιόδους εφαρμογής του προγράμματος(όπως ακριβώς επισημάνθηκε και στο 1^ο ερώτημα).

¹³ Είχε προαναφερθεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο πως για να γίνει η καταγραφή των σχολίων, έπρεπε οι συχνότητές τους να είναι ίσες ή μεγαλύτερες του 2.

Το 2013-14 κυρίαρχη κατηγορία είναι η ανταλλαγή ιδεών στις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους. Ακολουθούν με λιγότερα σχόλια οι κατηγορίες της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μέντορα και mentee και η σπουδαιότητα της στοχοθεσίας στο μάθημα. Τέλος, σε μικρότερη κλίμακα αναφέρονται: η αξία της ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό/παρατηρητή, ο αναστοχασμός της διδασκαλίας και η βελτίωσή της.

Το 2014-15 κύριες κατηγορίες είναι: η σπουδαιότητα της στοχοθεσίας και η ανταλλαγή ιδεών των εκπαιδευτικών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ακολουθούν σχόλια που αναφέρονται στον αναστοχασμό, στην καλή σχέση που δημιουργείται μεταξύ μέντορα και mentee και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο καθένας από το συνάδελφό του. Τα λιγότερα σχόλια αναφέρονται στην εμπειρία καλά σχεδιασμένου μαθήματος, στο μοίρασμα εμπειριών μέντορα-mentee και στην αντιμετώπιση καθημερινών θεμάτων της τάξης.

Αυτές τις δύο περιόδους, ταυτίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα κοινά σχόλια που έκαναν για τα οφέλη από το διάλογο και τη διαδικασία σχεδιασμού των δράσεων στα παρακάτω: ανταλλαγή ιδεών, έμφαση που δόθηκε στη στοχοθεσία του μαθήματος, ανατροφοδότηση που έλαβαν από το συνάδελφο και αναστοχασμό που έκαναν στη διδασκαλία. Μικρό προβάδισμα του αναστοχασμού και της στοχοθεσίας παρατηρείται το 2014-15 και της ανταλλαγής ιδεών το 2013-14.

Σχετικά με τις διαφορές των σχολίων την πρώτη περίοδο μερικοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, ενώ το δεύτερο έτος γίνονται αναφορές στην καλή σχέση μέντορα-mentee.

Συμπερασματικά, από τη σύγκριση των αντιλήψεων μεντόρων και mentees, παρατηρείται πως συγκλίνουν στον *εποικοδομητικό διάλογο που ακολουθεί τις αλληλοπαρατηρήσεις*. Ενώ, οι απόψεις τους αποκλίνουν ως προς την έμφαση που αποδίδουν μόνο οι mentees στη *διαχείριση του διδακτικού χρόνου*.

Στις κοινές απαντήσεις των μεντορικών ζευγαριών παρατηρείται ταύτιση στα εξής οφέλη: *γόνιμη ανταλλαγή των ιδεών των εκπαιδευτικών, έμφαση στη στοχοθεσία του μαθήματος, ανατροφοδότηση από το συνάδελφο που παρατηρεί τη διδασκαλία και αναστοχασμός στο μάθημα.*

Απαντώντας στο τρίτο κατά σειρά ερευνητικό ερώτημα: 3α) «Ποιες επιπλέον ιδέες αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε περίοδο εφαρμογής του

προγράμματος αλλά και στο σύνολό του σχετικά με τη μάθηση των μαθητών;» διαπιστώνονται ενδιαφέρουσες κοινές απόψεις των μεντόρων και των mentees και τα δύο έτη. Συγκεκριμένα:

Το 2013-14 η ποικιλία σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό προβάδισμα. Στη συνέχεια ακολουθούν οι κατηγορίες που αναφέρονται στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή και εμπυχωτή, στην ενεργητική μάθηση και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τα λιγότερα σχόλια αναφέρουν το καλά δομημένο/οργανωμένο μάθημα ως ένα ακόμα αίτιο μάθησης των παιδιών.

Το έτος 2014-15 παρατηρείται να κυριαρχεί η κατηγορία ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία μάθησης. Δευτερευόντως, ακολουθούν σχόλια για το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης και σε μικρότερη κλίμακα τα σχόλια στις κατηγορίες: συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων, ενθάρρυνση στις δράσεις τους και ομαδική εργασία. Τέλος, τα λιγότερα σχόλια καταγράφονται στην καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού ως ένα αίτιο της αποτελεσματικής μάθησης των παιδιών.

Συγκρίνοντας τα ευρήματα, διαπιστώνεται πως και τις δύο περιόδους εφαρμογής του προγράμματος όλο οι μέντορες και συμφωνούν πως τα παιδιά μαθαίνουν όταν: συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθηση, εργάζονται σε ομάδες, το μάθημα είναι καλά δομημένο/οργανωμένο και ενθαρρύνονται στις δράσεις τους από τον εκπαιδευτικό. Η ενεργητική συμμετοχή έχει την υψηλότερη αντιπροσώπευση το έτος 2014-15, ενώ τα σχόλια για την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού είναι περισσότερα το 2013-14.

Επίσης, καταγράφονται κάποιες ενδεικτικές διαφορές στις αντιλήψεις τους τις δύο περιόδους εφαρμογής του προγράμματος: Το 2013-14 δίνεται έμφαση στην ποικιλία μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη, ενώ το 2014-15 στην εμπειρική μάθηση και στα παιχνίδια ρόλων των παιδιών.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση σε αυτό το σημείο αναφέρει πως υπάρχει κάποια συσχέτιση της αποτελεσματικότητας που επιφέρει στον εκπαιδευτικό το mentoring και η δομημένη επιμόρφωση με τη μάθηση των μαθητών στους: Fletcher & Barrett (2004), Wong (2004), Clifford & Green (1996), Ingersoll & Strong (2011), Earley & Bubb (2004), Darling-Hammond (2003). Το θέμα όμως της μάθησης των παιδιών άπτεται των επιστημών της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής και έτσι δεν αναλύεται εδώ περισσότερο.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται πως οι επιπλέον ιδέες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο του προγράμματος για τη μάθηση των παιδιών είναι: η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το καλά δομημένο μάθημα και η ενθάρρυνση που λαμβάνουν στις δράσεις τους από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Συνεχίζοντας με το ίδιο (τρίτο) ερώτημα :3β) «Ποιες επιπλέον ιδέες αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε περίοδο εφαρμογής του προγράμματος αλλά και στο σύνολό του σχετικά με τη μάθηση των συναδέλφων;» παρατηρούνται τα εξής:

Το έτος 2013-14 παρατηρείται κυρίως η κατηγορία που αναφέρει πως οι συνάδελφοι μαθαίνουν όταν γίνεται ανταλλαγή ιδεών και στρατηγικών. Με λιγότερα σχόλια καταγράφονται ο εποικοδομητικός διάλογος και το καλό σχολικό κλίμα και σε μικρότερη κλίμακα ο αναστοχασμός και η αλληλοπαρατήρηση μαθημάτων.

Τον επόμενο χρόνο, 2014-15 η βασική κατηγορία είναι η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών με συναδέλφους. Ακολουθούν η παρατήρηση άλλων συναδέλφων και η συμμετοχή τους σε πρόγραμμα mentoring. Σε μικρότερη κλίμακα τονίζεται η εφαρμογή των τελευταίων εξελίξεων σε διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, η δεκτικότητα στην ανατροφοδότηση από συνάδελφο και καταληκτικά η αίσθηση του “ανήκειν” σε μια συνεργατική κοινότητα.

Συγκρίνοντας τις προαναφερόμενες αντιλήψεις, γίνεται φανερό πως και τις δύο περιόδους του προγράμματος υπάρχει ταύτιση απόψεων για τη μάθηση των συναδέλφων στα εξής: ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, πραγματοποίηση αλληλοπαρατηρήσεων και καλό, συνεργατικό, σχολικό κλίμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του προγράμματος στο έτος 2013-14, αναφέρουν τις ιδέες /πρακτικές και το συνεργατικό κλίμα, σε αντίθεση με τις αλληλοπαρατηρήσεις που αποτυπώνονται εντονότερα το 2014-15.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα ως προς την ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών είναι σε συμφωνία με τις έρευνες των: Stanulis & Ames (2009), Στυλιανού (2011). Στο καλό συνεργατικό κλίμα δίνει έμφαση η έρευνα της Little (1990) και ως προς τις αλληλοπαρατηρήσεις μαθημάτων τα πορίσματα είναι σε συμφωνία με τις έρευνες των: Coleman et al. (1996), Hudson (2013), Stanulis & Ames (2009), OECD (2009), Bubb (2007).

Ως αξιοσημείωτη διαφορά, καταγράφεται η εστίαση των εκπαιδευτικών το 2014-15 στη σημασία του προγράμματος mentoring/coaching.

Καταληκτικά, οι επιπλέον ιδέες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο του προγράμματος, για τη μάθηση των συναδέλφων είναι: *η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, οι αλληλοπαρατηρήσεις στις διδασκαλίες και το καλό, συνεργατικό σχολικό κλίμα.*

Σχετικά με το τελευταίο (τέταρτο) ερευνητικό ερώτημα: «Ποια επιπρόσθετα διδακτικά βήματα έκαναν ή σχεδιάζουν να κάνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε κάθε περίοδο εφαρμογής του προγράμματος αλλά και στο σύνολο του προγράμματος;» διαπιστώνονται οι παρακάτω αντιλήψεις που διατύπωσαν από κοινού μέντορες-mentees:

Το έτος 2013-14 τα μισά περίπου ζευγάρια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προτείνουν τη συνέχιση των αλληλοπαρατηρήσεων. Ακολουθούν αυτά που επιθυμούν τη συνέχιση της συνεργασίας σε κοινά project και ακόμα λιγότερα επισημαίνουν στα σχέδιά τους τις βελτιωτικές αλλαγές μετά τις αλληλοπαρατηρήσεις, τις τακτικές συναντήσεις μέντορα και mentee μετά τις διδασκαλίες και τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία .

Το 2014-15 κυρίαρχη παρουσιάζεται η κατηγορία για τη συνέχιση της συνεργασίας μέντορα-mentee, με τα μισά ζευγάρια να την προτιμούν. Ακολουθούν πολύ λίγα σχόλια για τις δραστηριότητες με παιχνίδια ρόλων για τους μαθητές, την ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών και μεθόδων μεταξύ των εκπαιδευτικών και το σχεδιασμό μαθημάτων που να ελκύει τα παιδιά.

Προχωρώντας σε σύγκριση των αντιλήψεών τους, παρατηρείται πως ταυτίζονται στην επιθυμία για συνέχιση της συνεργασίας τους. Το 2014-15 αυτό αποτυπώνεται εντονότερα σε σχέση με το 2013-14. Το πόρισμα αυτό συνάδει με τις μελέτες των: Kelly et al. (2014), Hudson (2012), στις οποίες οι mentees επιζητούν περισσότερες σχέσεις με τους μέντορες και αποτελεσματική καθοδήγηση.

Ενδεικτικές διαφορές που επισημαίνονται είναι πως το 2013-14 αναφέρουν μέντορες και mentees ως επόμενα βήματα τη συνέχιση των αλληλοπαρατηρήσεων, τις τακτικές τους συναντήσεις μετά τις διδασκαλίες και τη χρήση των ΤΠΕ. Το 2014-15 κάποια ζευγάρια αναφέρουν ως σημαντικό τις δραστηριότητες με παιχνίδια ρόλων για τους μαθητές αλλά και το σχεδιασμό μαθημάτων που να τους ελκύει.

Συμπερασματικά, διατυπώνεται έντονα η *επιθυμία για συνέχιση της συνεργασίας* μεντόρων και mentees.

7.2 Συζήτηση - Προεκτάσεις

Σε μια προσπάθεια σύγκρισης των απόψεων μεντόρων και mentees μόνο στην πρώτη περίοδο εφαρμογής του προγράμματος 2010-11¹⁴, παρατηρούμε πως σχετικά με τους μέντορες, οι περισσότερες αναφορές τους είναι στην οργάνωση του μαθήματος, στις επαγγελματικές δεξιότητες και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους mentees, περισσότερα σχόλια κάνουν για την οργάνωση του μαθήματος και το σχολικό κλίμα. Οι δυσκολίες του χρόνου και οι συναισθηματικές επιπτώσεις, έχουν τις λιγότερες αναφορές από όλους.

Παρόλο που το πλαίσιο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων του 2010-11 είναι διαφορετικό και λιγότερο δομημένο, ακολουθεί μια σύγκριση με την προαναφερθείσα ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα των ετών: 2013-14 και 2014-15. Αυτό επιχειρείται, όπως προαναφέρθηκε, με τη μορφή της τριγωνοποίησης 'triangulation'.

ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ

Το 2010-11:

- Μέντορες και mentees επικεντρώνονται σε οφέλη, όπως: *επικοινωνητικός διάλογος, επακόλουθη ανταλλαγή ιδεών και μεταβίβαση σε όλους γνώσεων και εμπειριών*
- Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους mentees στη *διαχείριση του διδακτικού χρόνου και στη χρήση των ΤΠΕ*
- Παρατηρείται έμφαση στη *στοχοθεσία* της διδασκαλίας
- Αναφέρεται η *θετική, γόνιμη εμπειρία* που αποκομίζουν όλοι από το πρόγραμμα mentoring/coaching
- Απασχολεί τους εκπαιδευτικούς η *μάθηση των μαθητών*. Γίνονται αναφορές στην *ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, στην εργασία σε*

¹⁴ Με παρατήρηση του συγκριτικού διαγράμματος θεμάτων στο Γράφημα 22

ομάδες, στο σωστά δομημένο μάθημα και στην ενθάρρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Το 2010-11:

- Δε γίνεται αναφορά στις έννοιες: *ανατροφοδότηση, αναστοχασμός και διασκεδαστική εμπειρία* που αποτυπώνονται ως οφέλη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τις δύο επόμενες περιόδους εφαρμογής του προγράμματος
- Ένα αξιοπρόσεχτο εύρημα είναι η αναφορά από μέντορες και mentees σε *δυσκολίες* που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία τους, λόγω της *έλλειψης χρόνου*. Τα επόμενα έτη δεν έχουμε τέτοιες αναφορές, εκτός από το έτος 2013-14 που κάποιοι εκπαιδευτικοί θέτουν ως θέμα σε μελλοντική συζήτηση την εύρεση περισσότερου χρόνου για αλληλεπίδραση. Η δυσκολία αυτή έχει αναδυθεί και μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, στις έρευνες των: Hudson (2013), Stanulis et al. (2002)
- Δεν υπάρχουν σχόλια για τη μάθηση των συναδέλφων

Διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση και τις δύο περιόδους εφαρμογής του προγράμματος στα οφέλη του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης. Καθώς μάλιστα το πρόγραμμα εξελίσσεται, παρατηρείται σχετικά μεγαλύτερη εστίαση στον αναστοχασμό από τους εκπαιδευτικούς του 2014-15. Η συνειδητοποίηση του κέρδους όλων στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών από τις αλληλοπαρατηρήσεις και η επιθυμία συνέχισης της συνεργασίας στο καλό, σχολικό κλίμα του Κολλεγίου Αθηνών-Κολλεγίου Ψυχικού, αποδεικνύουν την επιτυχή έκβαση του προγράμματος.

Καταληκτικά, η γενικότερη εντύπωση είναι πως το πρόγραμμα παραμένει σχετικά σταθερό, καθώς εξελίσσεται με τα έτη. Οι διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες και αυτοί παραμένουν θετικά διακείμενοι στο μεντορικό θεσμό.

7.3 Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμούς θέτουν στην έρευνα: το μικρό δείγμα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ο μικρός αριθμός των αλληλοπαρατηρήσεων μεντόρων και mentees σε κάθε περίοδο εφαρμογής του προγράμματος και η έλλειψη δομημένου ερωτηματολογίου το 2010-11. Λόγω του τελευταίου περιορισμού, δεν ήταν κοινό το πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων με τις επόμενες περιόδους εφαρμογής του προγράμματος.

7.4 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις-προοπτικές

Θα ήταν ενδιαφέρον να γίνουν εδώ κάποιες προτάσεις βάσει του θεωρητικού πλαισίου και των συμπερασμάτων του ερευνητικού εγχειρήματος.

- ✓ Θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον η διεξαγωγή συνεντεύξεων για συλλογή περισσότερων ποιοτικών στοιχείων για συζήτηση και μεγαλύτερη εμβάθυνση.
- ✓ Επίσης, θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιούνται περισσότερες αλληλοπαρατηρήσεις, ώστε να είναι πιο ασφαλή τα εξαγόμενα συμπεράσματα.
- ✓ Προτείνεται ακόμα η υλοποίηση παρόμοιων ερευνών και σε άλλα ιδιωτικά σχολεία, λόγω της ευελιξίας τους στο σχεδιασμό δράσεων και στην υλοποίησή τους. Ακολούθως συστήνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων για τα οφέλη των εκπαιδευτικών με αυτά του Κολλεγίου Αθηνών-Κολλεγίου Ψυχικού και της διεθνούς βιβλιογραφίας, για την ανάδειξη του κομβικού ρόλου του μέντορα στη στήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών.
- ✓ Κατόπιν, τα συμπεράσματα από την εφαρμογή αυτή θα μπορούσαν ενδεχομένως να βοηθήσουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αρθούν οι όποιες αμφιβολίες και ανησυχίες τους και να γίνει αποδοχή και αναγνώριση της αναγκαιότητάς του θεσμού.
- ✓ Το Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού είναι ένα ιδιωτικό σχολείο με μακρά παράδοση στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του

προσωπικού του μέσα σε συνεργατική κοινότητα μάθησης. Προτείνεται η μεταφορά της εμπειρίας του στη δημόσια εκπαίδευση, μέσω της σύμπραξής του με φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για σχεδιασμό, οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος. Αρχικά να εφαρμοστεί σε πιλοτική βάση σε σχολεία δεκτικά σε καινοτομίες και μετά από διορθωτικές αξιολογήσεις να γενικευτεί.

Ως κατακλείδα, εκφράζεται η ελπίδα ότι η παρούσα έρευνα θα δώσει χρήσιμα στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν μελλοντικά και ευελπιστούμε να γίνει ένα σημαντικό βήμα από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προς τη θέσπιση του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.
- Achinstein, B., & Davis, E. (2014). The Subject of Mentoring: Towards a Knowledge and Practice Base for Content-focused Mentoring of New Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, (ahead-of-print), 1-23.
- Ambrosino, R. (2009). Mentors as fellow travelers. *Adult Learning*, 20(1), 31-34.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher education*, 39(1), 38-42.
- Andrews, B. D. A., & Quinn, R. J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support received. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 110-117.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2014). [Scan of current induction practice March 2014](http://www.aitsl.edu.au/search?q=AITSL%20%E2%80%93%20Induction%20of%20beginning%20teachers%3A%20A%20scan%20of%20current%20practice%20in%20Australia) . Ανακτήθηκε από: <http://www.aitsl.edu.au/search?q=AITSL%20%E2%80%93%20Induction%20of%20beginning%20teachers%3A%20A%20scan%20of%20current%20practice%20in%20Australia>

- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), p.p. 45 – 56
- Ballantyne, R., Hansford, B., & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297-307.
- Βαλμάς, Φ., Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ., & Σκιά, Κ. (2015). Ομάδα εργασίας του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. για την εισαγωγική επιμόρφωση: διαπιστώσεις, ευρήματα και προτάσεις για την επιμόρφωση. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας* (σελ. 59-75). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74.
- Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Beane-Katner, L. (2014). Anchoring a Mentoring Network in a New Faculty Development Program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 91-103.
- Bubb, S. (2007). *Successful induction for new teachers: A guide for nqts & induction tutors, coordinators and mentors*. SAGE.

Bullough, R. V., Jr., (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching & Teacher Education*, 21(2),143–155.

Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 57-74.

Burke, M., Redmond, B., & Figueiredo, M. (2013, February). *Supporting, Guiding and Challenging Beginning Teachers: the Key Role of the Mentor in Teacher Induction*. Ανακοίνωση στο Conference on Integration, Innovation and Improvement - The Professional Identity of Teacher Educators, Dublin. Retrieved from <http://www.teachingcouncil.ie/fileupload/Teacher%20Education/EU%20Presidency%20Conference%202013/FINAL%20Online%20Conference%20Brochure.pdf>

Γαλανού, Α. (2013). *Ο μέντορας ως νεοεισαχθείς θεσμός στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος και η αναγκαιότητα θεσμοθέτησής του* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Δράμα.

Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Βαλμάς, Φ., Σκιά, Κ., Σαλαγιάννη, Μ., & Σαλίχος, Μ. (2011α). Συζητήσεις μελών της ομάδας εργασίας του Ο.Ε.Π.ΕΚ. την τρέχουσα σχολική χρονιά με τις διευθύνσεις των Π.Ε.Κ., με επιμορφωτές και επιμορφούμενους. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ.28-51). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

- Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Βαλμάς, Φ., Σκιά, Κ., Σαλαγιάννη, Μ., & Σαλίχος, Μ. (2011β). Ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος και του επιμορφωτικού υλικού. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ.52-64). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Γλαράκη, Χ. (2014). *Ο μέντορας ως θεσμός αρχικής στήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Clifford, E. F., & Green, V. P. (1996). The Mentor-Protege Relationship as a Factor in Preservice Teacher Education: A Review of the Literature. *Early Child Development and Care*, 125(1), 73-83.
- Cohen L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, M., Low, G.T. , Bush, T. & Chew, O. A. J. (1996). Re-Thinking Training for Principals: The Role of Mentoring.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: ΙΩΝ.
- Daloz, L. A. (1983). Mentors: Teachers who make a difference. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 15(6), 24-27.
- Darling-Hammond, L. (1996). The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational leadership*, 53(6), 4-10.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.

Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1219-1223.

Earley, P., & Bubb, M. S. (2004). *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. Sage.

ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussels: Commission of the European Communities.

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από:

<http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/poiotita%20katartisis%20ekpaideftikon.pdf>

Feiman-Nemser, S. (1992). Are Mentor Teachers Teacher Educators?.

Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher Mentoring: A Critical Review. ERIC Digest.

- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.
- Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1992, Spring). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers* (Special Report). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Fletcher, S. H., & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.
- Forsbach-Rothman, T. (2007). The mentor role: is training necessary?. *Journal of In-service Education*, 33(2), 245-247.
- Fransson, G. (2010). Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375-390.
- Fresko, B., & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36-48.
- Gay, B., & Stephenson, J. (1998). The mentoring dilemma: guidance and/or direction?. *Mentoring and Tutoring*, 6(1-2), 43-54.
- George, C. A. S., & Robinson, S. B. (2011). Making Mentoring Matter: Perspectives from Veteran Mentor Teachers. *ern*, 24.
- Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: mentors' perceptions of their professional development in one teacher

- induction program. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 12(1), 87-106.
- Hansman, C. A. (2002). Diversity and power in mentoring relationships. *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues*, 39-48.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Homitz, D. J., & Berge, Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *Learning Organization, The*, 15(4), 326-335.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European journal of teacher education*, 27(2), 139-146.
- Hudson, P. B. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 30-42.
- Hudson, P. B. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.

- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.
- Hudson, S., Beutel, D., & Hudson, P. (2009). Teacher induction in Australia: A sample of what's really happening. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 53.
- Ingersoll, R. M. & Kralik, J. M. (2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. *ECS research review: Teaching quality*.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers A Critical Review of the Research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 27(1), 75-94.
- Jones, R. & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model of our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (4), 401-418.

- Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring and tutoring*, 10(1), 57-69.
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 4.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο. *Μεταίχμιο*, Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lee, J. C. K., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 243-262.
- Lenear, P. E. (2007). E-Mentoring Interaction Models. *Online Submission*.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of research in education*, 297-351.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(3), 303-323.
- Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), 317-327.

- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 7-26.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37.
- Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 940-945.
- Martinez, K. (2004). Mentoring new teachers: promise and problems in times of teacher shortage. *Australian Journal of Education*, 48(1), 95-108.
- Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(1), 35-51.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). *Η υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο*. Ανακτήθηκε από: <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/ypodohi.htm>
- Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2004). *Ομήρου Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΡΟΣ

- Maynard, T. & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In T. Kerry & A.S. Mayes (Ed.), *Issues in Mentoring* (pp. 10-24). Routledge.
- Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγική επιμόρφωση. Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)
- Μπαγάκης, Γ. (2015). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας* (σελ. 117-132). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ., & Σκιά, Κ. (Επιμ.) (2015). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπά, Μ. & Κουλουμπαρίση, Χ. Α. (2013). Εκπαιδευτικές Καινοτομίες και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 7-22.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας.

- Μπαραλός, Γ., (2012, Μάιος). *Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, Αθήνα.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2014). An Exploration of the Relationships between Mentor Recruitment, the Implementation of Mentoring, and Mentors' Attitudes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 162-180.
- NCIPP. (2010). *E-Mentoring: What Policymakers Should Know about This Promising New Approach for Novice Special Education Teacher Induction*. Retrieved from: http://ncipp.education.ufl.edu/files_9/policymakers/PII-5%20E-Mentoring.pdf
- NEA Foundation for the Improvement of Education. (2002). Using data to improve teacher induction programs. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.neafoundation.org/downloads/NEA-Using_Data_Teacher_Induction.pdf
- Nevins Stanulis, R., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.
- Nolan, A., Morrissey, A. M., & Dumenden, I. (2013). Expectations of mentoring in a time of change: views of new and professionally isolated early childhood teachers in Victoria, Australia. *Early Years*, 33(2), 161-171.

Odell, S. J. (1990). *Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher*. Washington, D.C.: National Education Association..

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments :First Results from TALIS* . Paris: OECD Publications.

OECD (2012). *What Can Be Done to Support New Teachers?* Paris: OECD Publications.

ΟΕΠΕΚ . (2007). *Διερεύνηση καταγραφή και αποτύπωση της Ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε από:

http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_05.pdf

ΟΛΜΕ. (2011). *Έκθεση πεπραγμένων του Δ.Σ της ΟΛΜΕ για τη συνδικαλιστική περίοδο 2009-11*. Ανακτήθηκε από: <http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/pepragmena20092011.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2010). *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών και μεντόρων*. Ανακτήθηκε από:

http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=87

Παπαναούμ, Ζ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 211-226.

- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα : Gutenberg.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.
- Rush, L. S., Blair, S. H., Chapman, D., Codner, A., & Pearce, B. (2008). A new look at mentoring: proud moments and pitfalls. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 128-132.
- Salleh, H., & Tan, C. H. P. (2013). Novice teachers learning from others: Mentoring in Shanghai schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 152-165.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 481-498.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Σοφός, Α. (2013). Η προσέγγιση της μεντορείας (mentoring) στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία στο Π.Τ.Δ.Ε. Στο: Γ.Κόκκινος, & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της*

Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό (σ. 192-220). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). Jumping in: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education, 16*, 65–80.

Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). 'Am I Doing What I am Supposed to be Doing?': Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring, 10*(1), 71-81.

Stanulis, R. N., & Ames, K. T. (2009). Learning to Mentor: Evidence and Observation as Tools in Learning to Teach. *Professional Educator, 33*(1), n1.

Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Little, S., & Wibbens, E. (2014). Mentoring Beginning Teachers to Enact Discussion-based Teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, (ahead-of-print), 1-19.

Σταυρίδης, Σ. (2013). *Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Στυλιανού, Β. (2011). *Διερεύνηση των στάσεων, των απόψεων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του θεσμού του μέντορα στην Κύπρο* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

- Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (2009). *Προτάσεις προς την Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων κ. Άννα Διαμαντοπούλου*. Ανακτήθηκε από: <http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/SPDE-teliko-porisma-20no09.pdf>
- Tickle, L. (1991). New teachers and the emotions of learning teaching. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 319-329.
- Τσίγκου, Π., Νικολαΐδου, Σ., & Γεωργούλη, Κ. (2015). Mentoring-Coaching στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού). Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας* (σελ. 39-55). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Waterman, S., & He, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. G. (1999). Beginning Teacher Induction. ERIC Digest.
- Williams, A., & Prestage, S. (2002). The Induction Tutor: mentor, manager or both?. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 35-46.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58.

- ΥΠΑΔΒΜΘ. (2010α). *Ο θεσμός του μέντορα: Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός*. Ανακτήθηκε από: http://www.ntua.gr/announcements/dse/uploads/2010-12-06_676527_mentor.pdf
- ΥΠΑΔΒΜΘ. (2010β). *Από το σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή*. Ανακτήθηκε από: <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=1&limitstart=>
- ΥΠΑΔΒΜΘ. (2010γ). *Δημόσια Διαβούλευση για το θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=365>
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction. *The Teachers College Record*, 110(5), 923-953.
- Zachary, L. (2009). Examining and Expanding Mentoring Practices. *Adult Learning*, 20 (1/2), 4-4.
- Zuljan, M. V., & Pozarnik, B. M. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192-205.

Νομοθετικές διατάξεις

Π.Δ. 250/1992, «Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων», ΦΕΚ 138/Α/ 14-2-1992.

[Ν. 3848/2010 \(ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010\)](#)

([ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012](#)) κατάργηση ΟΕΠΕΚ

Ιστοσελίδες

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/mentor>

<http://www.greek->

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B1%CF%82&

[dq=](#)

<http://www.haef.gr/el/AdultPrograms/Educate/Educators>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο σχολίων αλληλοπαρατηρήσεων

ΟΝΟΜΑ ΜΕΝΤΟΡΑ :...

Παρατηρήθηκε σε... (ημερομηνία..., μάθημα..., τάξη...)

ΟΝΟΜΑ ΜΕΝΤΕΕ:...

Παρατηρήθηκε σε... (ημερομηνία..., μάθημα..., τάξη...)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

- 1) Τι κέρδισε ο καθένας σας από τη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης;
- 2) Τι κέρδισε ο καθένας σας από το διάλογο και τη διαδικασία του σχεδιασμού των δράσεων;
- 3) Ποιες περαιτέρω ιδέες έχετε α) για τη μάθηση των μαθητών και β) για τη μάθηση των συναδέλφων;
- 4) Ποια επιπρόσθετα βήματα έγιναν ή έχουν σχεδιαστεί να γίνουν;
- 5) Τι θέματα θα θέλατε να συζητήσετε στη συγκέντρωση που θα πραγματοποιηθεί με τους μέντορες και τους mentees στις... (ημερομηνία);