



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELOPONNESE

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΜΕΛΗ: ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ
ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

ΠΑΡΙΣΗ ΜΑΡΙΑ

2012

1.Εισαγωγή	3
2. Διαφορετικές πτυχές στο mentoring.....	8
2.1. Το mentoring στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης.....	8
2.1.1. Οι έννοιες: mentoring και coaching.....	12
2.1.2. Coaching	13
Βασικά στάδια του coaching	13
2.1.3. Mentoring.....	15
Βασικά στάδια του mentoring	18
Ειδικές κατηγορίες mentoring	20
Peer – mentoring (τεχνική ομότιμης μάθησης).....	20
E-mentoring (εξ αποστάσεως mentoring).....	24
2.2. Το θεωρητικό πλαίσιο του mentoring.....	28
2.2.1. Πρόδρομοι του mentoring.	28
2.2.2. Άλλες προσεγγίσεις στο mentoring.	32
2.2.3. Στάδια της μεντορικής σχέσης.....	34
2.2.4. Σχέση μεταξύ μέντορα και νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικού.....	36
3. Διερεύνηση του mentoring στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης άλλων χωρών.	45
3.1. Η εισαγωγική επιμόρφωση στην ευρωπαϊκή ένωση.....	47
3.1.1.Αγγλία	51
3.1.2. Ιρλανδία	53
3.1.3. Σκωτία.....	55
3.1.4. Γαλλία	57
3.1.5. Γερμανία	59
3.1.6. Σουηδία	63
3.1.7. Φινλανδία.....	65
3.2. Η εισαγωγική επιμόρφωση στις Η.Π.Α	67
3.3. Η εισαγωγική επιμόρφωση στην Κύπρο.....	69
4. Διερεύνηση της θεσμοθέτησης του mentoring στην Ελλάδα.....	76
4.1. «Ο θεσμός του μέντορα» στην Ελλάδα σύμφωνα με τη δημόσια διαβούλευση».....	78
4.2. Κύρια σημεία «του θεσμού του μέντορα».....	81
4.3. Διαδικασία και όροι επιλογής	82
4.4. Επιμόρφωση μεντόρων, στήριξη και αξιολόγηση του θεσμού.....	85
4.5. Οι θέσεις της διδασκαλικής ομοσπονδίας εκπαιδευτικών(ΔΟΕ) για το θεσμό του μέντορα.....	86
5. Κριτική προσέγγιση-συμπεράσματα.....	90
5.1. Η αναγκαιότητα του mentoring	92
5.2. Εισαγωγική επιμόρφωση και mentoring.....	93
5.3. Σχολική μονάδα και mentoring.....	94
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97

1.Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια περίπου παρατηρείται ευρεία συναίνεση διεθνών οργανισμών, επιχειρήσεων και πολιτών σε ό,τι αφορά στη σκοπιμότητα ανάπτυξης ικανοτήτων κοινωνικού χαρακτήρα. Η αναζήτηση των μεθόδων- εργαλείων εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς και αυτό γιατί μόνο εκείνοι οι οργανισμοί ή τα άτομα, που διαχειρίζονται ενεργητικά τη μάθησή τους σε ένα συνεχές χρόνο, επιτυγχάνουν (Rogers, 2002). Σύμφωνα με τους Daloz και Edelson (1992) «στο χώρο εργασίας του 'Σήμερα' αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο οι ικανότητες ή οι δεξιότητες, που ένα άτομο φέρνει ήδη στην εργασία, αλλά αυτά που θα πρέπει να μάθει και να αναπτύξει εκ νέου».

Οι σημαντικές αλλαγές που προκάλεσαν οι εξελίξεις αυτές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, επιβάλλουν αναπροσαρμογές στα περιεχόμενα και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, θέτουν μια σειρά προβληματισμών και δημιουργούν νέες ανάγκες. Δημιουργείται συνεπώς η ανάγκη για τη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων που θα επιτρέψουν στους εργαζόμενους την παροχή ενδοϋπηρεσιακών μορφών παρέμβασης και εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, από την πλευρά της, έχει από τις καταβολές της στόχο τη Δια Βίου Μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανθρώπων (Κόκκος, 2005). Αυτό εξηγεί τη σημασία, που αποδίδεται από τις κοινωνίες γενικά και από την ελληνική ειδικότερα, στην ανάγκη της συνεχούς μάθησης και επιμόρφωσης των εργαζομένων ενδοϋπηρεσιακά ή μη.

Πιο συγκεκριμένα στον τομέα της Εκπαίδευσης οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός, να

πάρει θέση και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του έργου του (Κοσμόπουλος,1995).

Σε πολλά κράτη τίθεται το εξής ζήτημα: οι επαγγελματίες - και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί - να είναι συχνά αντιμέτωποι με την πρόκληση της απόκτησης των προσόντων, που απαιτούνται για να είναι ικανοί να παρέχουν αποτελεσματικό έργο. Η έννοια της παρέμβασης-καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς έχει την έννοια της ανάλυσης των στάσεων, συμπεριφορών και ικανοτήτων και διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι ποικίλες. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μεθόδων είναι ότι αποσκοπούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν τα προβλήματα συστηματικά. Τα προβλήματα μπορεί να αφορούν ποικίλα θέματα, όπως οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι προϊστάμενοι και υφιστάμενοι, οι συμπεριφορές που συνδέονται με αυτούς τους ρόλους, οι σχέσεις που διαμορφώνονται. Μπορεί επίσης να προσεγγιστούν προβλήματα που αφορούν το φόρτο εργασίας, τις πηγές πρόκλησης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, ακόμα και το σύστημα ανταμοιβών (Coleman, 1997).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εργαλείων είναι οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων με τον αγγλικό όρο coaching και mentoring. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι στα ελληνικά δεν υπάρχει καθιερωμένος όρος της έννοιας coaching- mentoring. Από το σημείο αυτό και στο εξής οι όροι coaching- mentoring θα χρησιμοποιούνται στην αγγλική γραφή αντί άλλης ελληνικής ορολογίας.

Το coaching- mentoring μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο μεταβίβασης γνώσης από έμπειρους επαγγελματίες- εκπαιδευτές σε εκπαιδευόμενους, καθώς η ανάγκη της συμβατότητας μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής πραγματικότητας είναι έκδηλη. Αυτό που η σχετική βιβλιογραφία αλλά και η εμπειρία της

πράξης αποδεικνύει, είναι ότι το mentoring και το coaching αποτελούν σύνθετες και πολυδιάστατες δραστηριότητες, οι οποίες εμφανίζονται όλο και πιο συχνά. Κάθε μία από αυτές έχει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των ατόμων σε μια κοινωνία που κάθε μέρα γίνεται και περισσότερο πολύπλοκη. Η μεταφορά των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων, των πεποιθήσεων και των αξιών μεταξύ ενός έμπειρου και ένα λιγότερο έμπειρου επαγγελματία διευκολύνεται από την ανάπτυξη μιας διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ μέντορα και mentee. Στο εξής θα χρησιμοποιείται ο όρος μεντορική σχέση για να περιγράψει τις αναφερθείσες παιδαγωγικές συνθήκες .

Η ανάγκη για coaching και mentoring στο χώρο της Εκπαίδευσης ωθείται από διάφορα θέματα, που σχετίζονται με την επιμόρφωση, την ανάπτυξη και την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού καταρχήν σε μια φάση εισαγωγικής κι έπειτα συνεχούς παρέμβασης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της πορείας ανάπτυξης και εξέλιξης της επιμορφωτικής διαδικασίας mentoring στην Ελλάδα λαμβάνοντας υπόψη μια συγκριτική προσέγγιση πρακτικών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων χωρών. Η εισαγωγή «του θεσμού του Μέντορα» για την ελληνική εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση θεωρείται μια από αυτές.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα ερμηνεύσουμε τις έννοιες των όρων coaching και mentoring παραθέτοντας τα στάδια από τα οποία απαρτίζεται ο κάθε όρος. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τους στόχους, τα θεωρητικά μοντέλα, τα στάδια καθώς και τις δεξιότητες -ικανότητες, που απαιτούνται από τον coach και τον μέντορα.

Κατόπι θα περιγράψουμε ενδεικτικές πρακτικές χωρών ευρωπαϊκών και Η.Π.Α σχετικές με προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και mentoring. Θα εστιάσουμε στην περίπτωση της

Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα στο θεσμικό πλαίσιο του «Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού».

Κριτική προσέγγιση, συνεκτιμήσεις καθώς και δυνατότητες για περαιτέρω ανάλυση θα απαρτίζουν το τελευταίο μέρος της εργασίας μας.

2. Διαφορετικές πτυχές στο mentoring.

2.1. Το mentoring στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης

Το παρόν κεφάλαιο συνοψίζει τις πληροφορίες που διατίθενται για τις έννοιες της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, του mentoring και του coaching και περιλαμβάνει περιγραφή της κάθε μιας από αυτές τις διαδικασίες.

Η εισαγωγική επιμόρφωση αναφέρεται σε ένα συνολικό, οργανωμένο και θεσμοθετημένο πλαίσιο στήριξης που περιλαμβάνει συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετοχή σε δίκτυα ή διαδικτυακές κοινότητες, καθώς και διαδικασίες αξιολόγησης τόσο των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών όσο και των παρεχόμενων προγραμμάτων(Μπαγάκης,2005).

Σύμφωνα με στοιχεία του ευρωπαϊκού δικτύου Ευρυδίκη (1995) εξετάζεται η διάρθρωση της επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών με κριτήριο την κατανομή αρμοδιοτήτων, την διασύνδεση των συντελεστών, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, προγραμματισμού και ελέγχου, κτλ.. Διακρίνονται οι εξής τύποι:

- Το συγκεντρωτικό σύστημα.

Ιεραρχικό σύστημα, κεντρικός συντονισμός και έλεγχος από το Υπουργείο Παιδείας (Ελλάδα).

- Το αποκεντρωτικό σύστημα.

Η κεντρική εξουσία μεταβιβάζει αρμοδιότητες σε φορείς και περιφερειακά κέντρα με σκοπό την προσαρμογή του συστήματος στις τοπικές και ειδικές ανάγκες και την ενίσχυση του συμμετοχής και συνεργασίας των διαφόρων εμπλεκόμενων παραγόντων σε περιφερειακό επίπεδο.

- Το σύστημα αυτοδιοίκησης.

Η λήψη αποφάσεων και η εκτέλεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αρμοδιότητα των περιφερειακών ή τοπικών οργάνων (σχολικών μονάδων, συμπράξεων σχολείων, ενώσεων εκπαιδευτικών, κτλ.). Οι επιμορφωτικές διαδικασίες ελέγχονται και οργανώνονται από τους ίδιους τους επιμορφούμενους, οι οποίοι συνεργάζονται για το σκοπό αυτό με επιστημονικούς φορείς και το Υπουργείο Παιδείας(Ηνωμένο Βασίλειο).

- Το ομοσπονδιακό σύστημα.

Τα κράτη μέλη της ομοσπονδίας καθορίζουν την οργάνωση και λειτουργία της επιμόρφωσης και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική. Η κεντρική διοίκηση έχει τον γενικό συντονισμό (ΗΠΑ, Γερμανία, κ.ά.).

Η καθιέρωση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης (induction) με στόχο την ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και το ρόλο του εκπαιδευτικού ευρύτερα είναι γεγονός σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Στην περίπτωση αυτή η επιμόρφωση συνδέεται με διαδικασίες ενσωμάτωσης και επικεντρώνεται κυρίως σε θέματα επιβίωσης (π.χ. θέματα διαχείρισης και πειθαρχίας στη σχολική τάξη), θέματα διδακτικής, καθώς και στη συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισης επιστημονικής και παιδαγωγικής (Παπαναούμ, 2005).

Αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών αναφέρουν ότι ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό δυναμικό, το οποίο αποτελείται από προσοντούχους, κατάλληλα καταρτισμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς με πολιτισμική και κοινωνική συναίσθηση, αποτελεί το

σημαντικότερο παράγοντα που οδηγεί σε αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα (Joyce & Showers, 1983). Ένας ικανός και προσοντούχος εκπαιδευτικός ο οποίος νοιάζεται για κάθε παιδί είναι «το πιο σημαντικό συστατικό σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (National Commission on Teaching and America's Future, 2005).

Η εισαγωγική επιμόρφωση αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στην αρχική βασική (initial training) και την τελική φάση αναγνώρισης της κατάρτισης στην εργασία του «υπο-κατάρτιση» (pre-service training) εκπαιδευτικού και την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη (Department for Education and Employment, 1999 & 2007; Bubb, 2001; Earley, 2004). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επεξηγήσουμε τι ακριβώς σημαίνει η 'τελική φάση' αναγνώρισης της κατάρτισης «στην εργασία». Σύμφωνα με διευκρίνιση, που δίνεται, (Ευρυδίκη, 2009) πρόκειται για υποχρεωτική μεταβατική περίοδο μεταξύ της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της ένταξής τους στον επαγγελματικό στίβο ως πλήρως κατηρτισμένοι εκπαιδευτικοί και συνήθως διαρκεί τουλάχιστον μερικούς μήνες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται ακόμη πλήρως κατηρτισμένοι και συνήθως θεωρούνται «υποψήφιοι» ή «υπό κατάρτιση». Διεκπεραιώνουν πλήρως ή μερικώς και επ' αμοιβή τα καθήκοντα που, υπό κανονικές συνθήκες, ανατίθενται σε πλήρως κατηρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Η 'τελική φάση' αναγνώρισης της κατάρτισης «στην εργασία» στοχεύει ιδιαίτερα στην παροχή κατεύθυνσης, οράματος και αναπτυξιακής στήριξης στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε οι τελευταίοι να καταστούν μέλη μιας μαθησιακής κοινότητας. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένεται 'να τα ξέρουν όλα', αλλά να μάθουν από και μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Επίσης, διανύοντας την «υπό κατάρτιση» φάση, οι εκπαιδευόμενοι διδάσκουν σε τάξεις άλλων συναδέλφων σε μεμονωμένες χρονικές

περιόδους, λειτουργώντας ως ‘επισκέπτες’ στη σχολική μονάδα, μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα και να έχουν αίσθηση του ‘ανήκειν’ στη συγκεκριμένη κοινότητα.

Η βαρύτητα των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης έγκειται στον καθοριστικό ρόλο των πρώτων εμπειριών στην επαγγελματική και αναπτυξιακή πορεία των εκπαιδευτικών, αφού ο πρώτος χρόνος της εργασίας αποτελεί περίοδο μεγαλύτερης προσληπτικότητας και προθυμίας για μάθηση. Έχει επίσης τεκμηριωθεί η ανάγκη για καθορισμό υψηλών προσδοκιών και επιπέδων για τη χρονική αυτή περίοδο. Με βάση τα πιο πάνω η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου θεωρείται απαραίτητη, εφόσον οι νεοεισερχόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις στάσεις που θα αποτελέσουν τη βάση για τη συνεχή τους επαγγελματική ανάπτυξη. Αφετέρου, η ένταξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο συνοδεύεται από πληθώρα προβλημάτων (Bezzina et al., Stanyer & Bezzina, 2005).

Μερικά προβλήματα είναι γενικά και προβλέψιμα, ενώ άλλα προκύπτουν σε σχέση με την κατάσταση των νεοεισερχομένων ή την κατάσταση της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν (Ryan, 1986). Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν ότι όπου υπάρχει σύστημα στήριξης, οι νεοεισερχόμενοι μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης της τάξης και προγραμματισμού αποτελεσματικότερα και να επικεντρώνονται στη μάθηση πολύ νωρίτερα από νεοεισερχομένους που δεν λαμβάνουν στήριξη (Breux & Wong, 2003). Παρά το γεγονός ότι διατηρήθηκε η εισαγωγική επιμόρφωση μέσω βραχυπρόθεσμων συνεδρίων, εισηγήσεων, παρουσιάσεων και διαλέξεων οι εκπαιδευτικοί αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυτών.

Εναλλακτικά ή και συμπληρωματικά έρχονται νέες μέθοδοι παρέμβασης, εκπαίδευσης και κατάρτισης νεοεισερχομένων

εκπαιδευτικών με κύριο στόχο την αποτελεσματική μάθηση και την αλληλεπίδραση. Τέτοιες σύγχρονες μέθοδοι είναι το mentoring και το coaching.

2.1.1. Οι έννοιες: mentoring και coaching

Οι όροι mentoring και coaching έχουν περιγραφεί στη βιβλιογραφία ως στρατηγικές για τη δημιουργία ή την επεξεργασία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, την παροχή στήριξης και την ενθάρρυνση της εισαγωγικής αλλά και της συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης και ανάπτυξης. Για παράδειγμα, οι Fenichel και Eggbeer (1993) προτείνουν το mentoring και το coaching ως διαδικασίες, που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με όλες τις πτυχές της ανάπτυξής τους, διότι αποτελούν στρατηγικές για την ανάπτυξη της βελτίωσης και απόδοσης του εκπαιδευτικού-διδασκτικού προφίλ τους.

Τίθεται συχνά η εξής ερώτηση όσον αφορά τους όρους coach και mentor. Coach-προπονητής και mentor-συνετός και πιστός φίλος σημαίνουν το ίδιο; Πολλές φορές στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως συνώνυμα. Γίνεται όμως προσπάθεια να οριοθετηθεί η κάθε έννοια χωριστά. Οι γραμμές διαχωρισμού μεταξύ αυτών των διαδικασιών-εννοιών είναι συχνά δυσδιάκριτες και θολές. Θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τις έννοιες των όρων mentoring και coaching.

Είναι φανερό ότι η ορολογία coaching προέρχεται από τον κόσμο του αθλητισμού, σημαίνει προπόνηση, coach είναι ο προπονητής. Πολλοί χρησιμοποιούν τον όρο coaching, όταν πρόκειται να βοηθήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των ομάδων, ενώ τον όρο mentoring για δυαδική σχέση σε άτομα.

2.1.2. Coaching

Coaching «προπόνηση» είναι η διαδικασία που διευκολύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη, ώστε να βελτιωθεί η απόδοση. Για να είναι κανείς επιτυχημένος «προπονητής» χρειάζεται γνώση και κατανόηση της διαδικασίας καθώς και της ποικιλίας των στυλ, των δεξιοτήτων και των τεχνικών που είναι κατάλληλες στο περιβάλλον που γίνεται «προπόνηση»(Gallacher, 1995). Έτσι ο coach-προπονητής τυπικά είναι προσανατολισμένος στα αποτελέσματα, στην επιτυχία, στην εστίαση στο στόχο με έμφαση στην ανάληψη έργου και στη διατήρηση των αλλαγών σε διάρκεια. Συχνά χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της απόδοσης σε μια ορισμένη περιοχή ή πεδίο, είναι περισσότερο προσανατολισμένος στην πράξη και λιγότερο στη θεωρία και στηρίζεται στις διαπροσωπικές δεξιότητες.

Ωστόσο, το coaching είναι ένα ευρύτερο πεδίο εφαρμογής, στόχος είναι οι coachees να μπορούν να αναπτύξουν μια βαθιά αίσθηση αυτοεπίγνωσης. Ο ρόλος του επόπτη (coach) είναι να ενθαρρύνει και να βοηθήσει τον coachee να βρει το νόημα των πραγμάτων μέσα από μια ποικιλία επιλογών.

Βασικά στάδια του coaching

Παραθέτουμε σύμφωνα με τη Gallacher (1995) τα στοιχεία που απαρτίζουν τη διαδικασία του coaching. Τα βασικά στάδια του coaching είναι τέσσερα:

1. Το πρώτο αναφέρεται στην αναγκαιότητα ο μανθάνων-καθοδηγούμενος(coachee) να έχει συνειδητοποιήσει την ανάγκη να βελτιώσει την απόδοσή του ή να αλλάξει τον τρόπο που ενεργεί. Έχει από καιρό υποστηριχθεί και είναι και ο βασικός κανόνας της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι, προκειμένου να

επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση, το άτομο πρέπει να αναλάβει προσωπική ευθύνη και πρωτοβουλία.

2. Έτσι, το δεύτερο στάδιο αφορά στο σχεδιασμό του προγράμματος, ενός δηλαδή Προσωπικού Σχεδίου Ανάπτυξης στο οποίο εμπλέκεται ενεργά ο καθοδηγούμενος. Σε ένα τέτοιο Σχέδιο πρέπει να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: *Τι πρέπει να κατορθώσω, πώς θα γίνει, πότε αρχίζει και πότε τελειώνει, ποιος εμπλέκεται, ποιος πρέπει να συμφωνήσει με το σχέδιο;*
3. Το τρίτο στάδιο αφορά στην υλοποίηση του Σχεδίου χρησιμοποιώντας στυλ κατάλληλο για το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο καθοδηγούμενος. Ταυτόχρονα απαιτούνται εκ μέρους του «προπονητή» επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως να παρέχει ανατροφοδότηση, να ακούει ενεργητικά και να παρατηρεί διεισδυτικά καθώς και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την ερώτηση κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του Σχεδίου από τον «προπονούμενο».
4. Το τελευταίο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση και εμπλέκει τον προπονητή και τον προπονούμενο. Εδώ θα απαντηθούν ερωτήματα όπως: επιτεύχθηκαν οι αναπτυξιακοί στόχοι, ακολουθήθηκε το Σχέδιο όπως είχε ορισθεί στην αρχή, τι αλλάζει και γιατί στο Σχέδιο, ποια ήταν τα οφέλη, τι θα υλοποιηθεί αλλιώς την άλλη φορά, μήπως υπάρχει ανάγκη ενός νέου προσωπικού σχεδίου ανάπτυξης;

Χρησιμοποιείται μια σπειροειδής σειρά έχοντας ως στοιχεία την ερμηνεία και την επίδειξη, τον αναστοχασμό (reflection on learning), την επισκόπηση της προόδου, το σχέδιο για πρακτική εφαρμογή και πάλι αναστοχασμό, επισκόπηση κλπ σε όλο και πιο υψηλό επίπεδο.

Η συνεχής «προπόνηση»- coaching για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων είναι εργαλείο ζωτικής σημασίας για κάθε στέλεχος στην

σημερινή επιχείρηση και όχι μόνο. Οι τεχνικές διαφοροποιούνται ανάλογα με τις απαιτήσεις της περίπτωσης π.χ. όταν ο coach αντιμετωπίζει κάποιον άπειρο/η, που πρέπει να αποκτήσει μια νέα δεξιότητα ή ένα πεπειραμένο και ικανό στέλεχος, που έχει χρόνο και κίνητρα για να βελτιώσει την απόδοσή του.

Οι απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις του coach, προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο του είναι υψηλές. Πρέπει να επικοινωνεί αποτελεσματικά, να δημιουργεί κλίμα θετικό, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή κ.α.

Όταν η «προπόνηση»- coaching αφορά σύνολα και ομάδες ο στόχος είναι να διευκολυνθεί η ομάδα για να εργαστεί πιο αποδοτικά μέσα από διαδικασία που επιτρέπει στα μέλη τους να επωφεληθούν από τις διαφορετικές επιμέρους προοπτικές των μελών, να ανακαλύψουν και να αξιολογήσουν εναλλακτικές λύσεις, να λύσουν προβλήματα με δημιουργικό τρόπο και να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τις πηγές και τις υποδείξεις καθενός από τα μέλη. Γενικά, όμως οι τεχνικές και οι μέθοδοι του coaching εμπίπτουν στις συμμετοχικές μεθόδους, όπου η αλληλεπίδραση, οι συζητήσεις, οι ομάδες ανταλλαγών απόψεων, η ανακάλυψη μέσω άσκησης και εργασίας είναι οι κυρίαρχοι τρόποι και όπου στόχος αλλά και ταυτόχρονα εργαλείο μάθησης είναι οι κοινωνικές δεξιότητες του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού.

2.1.3. Mentoring

Στην περίπτωση του mentoring ο όρος προέρχεται από την αρχαία Ελλάδα. Ο Μέντωρ ήταν πιστός και σοφός φίλος του Οδυσσέα στον οποίον ο ίδιος φεύγοντας για την Τροία εμπιστεύτηκε την ανατροφή του γιου του Τηλέμαχου.

Ο μέντορας συνήθως προσανατολίζεται στην ανταλλαγή σοφίας και εμπειρίας ζωής, στη στήριξη μάθησης ή στην καθοδήγηση με στόχο την

προσωπική, πνευματική, επαγγελματική ή και υπαρξιακή ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Υπάρχουν ποικίλες ερμηνείες του όρου «Μέντορας».

Το λεξικό Cambridge Advanced Learner's Dictionary δίνει την ακόλουθη ερμηνεία: «ένας άνθρωπος που παρέχει σε έναν άλλον άνθρωπο βοήθεια και συμβουλή για μία χρονική περίοδο».

Ανιχνεύοντας διαδικτυακά ανασύρουμε ορισμούς, τους οποίους επίσης παραθέτουμε:

«ο μέντορας είναι κάποιος ο οποίος ενδιαφέρεται να βοηθήσει κάποιον να αναπτυχθεί επιτυχώς σε ένα επάγγελμα».

(www.nap.edu/readingroom/books/mentor/)

«ο μέντορας είναι συνήθως ένα άτομο μεγαλύτερο σε ηλικία και πάντοτε πιο έμπειρο, από τον καθηγούμενο, το οποίο καθοδηγεί και βοηθά την προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου».

(<http://management.about.com/cs/people/a/mentoring.htm>)

«ο μέντορας είναι ένας ενήλικας ο οποίος παρέχει σε ένα νεαρό άτομο συμβουλευτική υποστήριξη και ενίσχυση».

(www.state.ct.us/dcf/CJTS/mentoring_files/what_is_mentor.htm)

«ο μέντορας είναι ένας φίλος, μία πηγή γνώσης, ένας προπονητής, ένας καθοδηγητής, κάποιος που παρακινεί τους άλλους και κάποιες φορές μπορεί να είναι κάποιος έμπιστος φίλος».

(www.pitzer.edu/student_life/student_affairs/mentor_program/)

Αν ανατρέξουμε στην ιστορία, σε όλες τις περιόδους συναντάμε «ζευγάρια» μεντόρων και μαθητευόμενων : ο Αριστοτέλης ήταν μέντορας του Μ. Αλεξάνδρου, ο ζωγράφος Περουτζίνο ήταν μέντορας του Ραφαήλ στην Αναγέννηση, ο Βελάσκουεθ ήταν μέντορας του Μουρίλο και υπάρχουν πολλοί ακόμη. Θα παρουσιάσουμε τη σχέση που μπορεί να έχουν οι μέντορες με την καθημερινότητα στις επιχειρήσεις ή σε άλλες υπηρεσίες όπως π.χ. η εκπαίδευση. Θα προσπαθήσουμε να

αναδειξουμε τα οφέλη της εφαρμογής αυτών των πρακτικών των δυαδικών σχέσεων προς όφελος της εκπαίδευσης.

Απ' ό τι μας δείχνει η διεθνής πρακτική, ήδη στην Αμερική, στον Καναδά και στην Αυστραλία, εδώ και σχεδόν μία δεκαετία, υπάρχουν αρκετές επιχειρήσεις και σχολεία, που εφαρμόζουν την ιδέα αυτή, με δομημένο και συστηματικό τρόπο, απολαμβάνοντας πολλά οφέλη. Ο Daloz (1986) αναφέρει ότι τρία πράγματα κάνουν οι καλοί μέντορες στην εκπαίδευση ενηλίκων: υποβοήθηση, πρόκληση, δημιουργία οράματος, καθένα από τα οποία αποτελείται από πολλές λειτουργίες.

Τα προγράμματα mentoring στοχεύουν στην ανάπτυξη ηγετικών και άλλων ικανοτήτων, χρησιμοποιώντας γνώση και εμπειρία μέσα από την ίδια την επιχείρηση ή τον οργανισμό (Gallacher,1995). Αρχίζουν με ενημέρωση, επιλογή των ζευγαριών και σύντομη εκπαίδευση, την οποία ακολουθεί μία σειρά συναντήσεων μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου ή mentee. Εκεί, η συστηματική υποστήριξη και ο διάλογος, που αναπτύσσεται ανάμεσα στον μέντορα (ένα στέλεχος υψηλών ικανοτήτων και εμπειρίας, “role model” για την επιχείρηση) και του mentee (του νεότερου υπό ανάπτυξη στελέχους) παίζουν τον καθοριστικό ρόλο. Όλα πραγματοποιούνται σ' ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και θετικής ανοικτής επικοινωνίας μεταξύ του μέντορα & του mentee, καθώς και της επιχείρησης ή του οργανισμού που το οργανώνει. Στην υποστήριξη από το μέντορα όλα επιτυγχάνονται μέσα από μία βαθειά σχέση, μία βιωματική εμπειρία. Η σχέση είναι που κάνει τόσο σημαντική την υποστήριξη του μέντορα, τόσο στην επαγγελματική πρακτική όσο και στην ίδια τη ζωή του αποδέκτη της λειτουργίας του mentoring. (Jarvis, 2004). Κυρίως επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της σχέσης. Οι γνωστικές ανταλλαγές αυξάνονται με τον καιρό. Η διαδικασία του mentoring αποτελεί στρατηγική με την οποία πραγματοποιείται η

επαγγελματική ανάπτυξη και προωθείται η αφομοίωση των νέων επαγγελματιών. Ως μέντορας ορίζεται ο σύμβουλος που έχει εμπειρία.

Βασικά στάδια του mentoring

Αν στραφούμε στο mentoring θα δούμε ότι η πρακτική του, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν συμπίπτει απόλυτα με αυτή του coaching.

Τα προγράμματα mentoring, που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Bullough, 2005), έχουν συγκεκριμένα στάδια:

1ο στάδιο : Αναζητούνται εθελοντές που ενδιαφέρονται για το ρόλο του μέντορα και μέσω μίας συζήτησης-συνέντευξης, γίνεται η επιλογή της ομάδα των «μεντόρων». Έτσι, δημιουργείται μια ομάδα μεντόρων με σημαντική εμπειρία και ικανότητες, που ενδιαφέρονται ν' αφιερώσουν μέρος από το χρόνο τους για να βοηθήσουν τους νεότερους συναδέλφους τους, να προχωρήσουν.

2ο στάδιο : Μέσα από ερωτηματολόγια και άλλα ειδικά εργαλεία αναζητείται για τον κάθε μαθητευόμενο (mentee) ο μέντορας, που του ταιριάζει. Αυτόν με τον οποίο μπορεί να συνεργασθεί και του ταιριάζει ως προσωπικότητα. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι αποφεύγεται το κάθε ζευγάρι να είναι από το ίδιο τμήμα- σχολείο και να μην έχει σχέση ιεραρχική : προϊσταμένου-υφισταμένου. Ο λόγος είναι ότι με αυτό τον τρόπο η μεντορική σχέση λειτουργεί πιο αβίαστα και δεν σχετίζεται με την καθημερινή τριβή και τη ρουτίνα.

3ο στάδιο: Στο τρίτο στάδιο θέση έχει η εκπαίδευση δύο ομάδων (δηλαδή των μεντόρων και των mentees) στις έννοιες του mentoring, στις απαιτήσεις, στα οφέλη και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να κινηθούν, για να πετύχουν τους στόχους τους. Στόχοι για το ΠΙ, το ΠΩΣ, το ΠΟΤΕ, το ΓΙΑΤΙ για να συνεργασθούν και να επικοινωνήσουν πάνω στους στόχους τους, τις προσδοκίες από το πρόγραμμα.

4ο στάδιο: Το τέταρτο στάδιο περιλαμβάνει τη συνεργασία κάθε ζευγαριού για μερικούς μήνες, με συγκεκριμένους στόχους. Τα ζευγάρια συναντώνται τακτικά και συνεργάζονται για την επίτευξη των συμφωνημένων στόχων. Μέσα από τη σχέση αυτή ωφελείται καταρχήν ο μαθητευόμενος, στην απόκτηση των ζητούμενων συμπεριφορών και ικανοτήτων. Συγχρόνως όμως, από αυτές τις σχέσεις και ο μέντορας βγαίνει ωφελημένος, αφού ενδυναμώνει τις ικανότητές του στην καθοδήγηση και συμβουλευτική.

5ο στάδιο : Στο τελευταίο στάδιο οργανώνεται μία συνάντηση ανακεφαλαίωσης & αξιολόγησης των όσων επιτεύχθηκαν. Αυτά γνωστοποιούνται μέσα στην επιχείρηση ή τον οργανισμό και έτσι προωθείται η εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών, καθώς και η διάχυση της γνώσης.

Παρά τις διαφορές τους, μερικές από τις οποίες εκτέθηκαν, και οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιούνται στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού ώστε, είτε άτομα είτε ομάδες, να καταφέρουν να φθάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, με τη διευκόλυνση που αυτές παρέχουν στη μάθηση, στην ανάπτυξη και στην αλλαγή. Και οι δύο διαδικασίες προϋποθέτουν επόπτη και σύμβουλο για να βοηθήσει τον επαγγελματία να βελτιώσει τις τεχνικές ικανότητες ή να επεκτείνει τη βάση των γνώσεων του. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Καθοδήγησης και Εποπτείας (European Mentoring and Coaching Council)- (EMCC) έχει παραιτηθεί από την προσπάθεια να διαχωριστούν οι δύο έννοιες. Επίσης το Δίκτυο Καθοδήγησης και Εποπτείας (Coaching and Mentoring Network) συνδυάζει εξίσου τις έννοιες coaching και mentoring. Εφεξής θα χρησιμοποιείται ο όρος mentoring ως πιο περιεκτικός της πολυσήμαντης έννοιας, που ερμηνεύει.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να εμπλουτίσουμε την εργασία μας παραθέτοντας δυο ειδικές κατηγορίες της έννοιας mentoring, που είναι

συχνές στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πρακτική. Πρόκειται για τις μεθόδους peer – mentoring και e-mentoring.

Ειδικές κατηγορίες mentoring

Peer – mentoring (τεχνική ομότιμης μάθησης)

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου μπορεί να εφαρμόζεται μια σχέση mentoring μεταξύ ομοτίμων. Δηλαδή μεταξύ μελών οργανισμών ή κοινοτήτων ή επαγγελματικών κλάδων που έχουν περίπου ίδια χρόνια εμπειρίας, διαθέτουν ομοειδείς δεξιότητες και είναι ισόβαθμα καταξιωμένοι στην κοινότητα ή τον οργανισμό τον οποίο υπηρετούν. Σε αυτές τις περιπτώσεις το ζεύγος μέντορα– προστατευόμενου καθορίζεται από τον λόγο δημιουργίας της σχέσης mentoring, δηλαδή από το συγκεκριμένο είδος εμπειριών ή πληροφόρησης που χρειάζεται να μεταβιβασθεί.

Πιο συγκεκριμένα το peer – mentoring είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο (ο μέντορας- mentor) ενθαρρύνει και βοηθάει ένα ή περισσότερα, λιγότερο έμπειρα άτομα (mentees), να αναπτύξουν δεξιότητές σε ένα κοινό πεδίο ενδιαφερόντων. Πρόκειται για μια αμοιβαία και δυναμική σχέση μέσω της οποίας τα δύο μέρη έχουν εξίσου τη δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, καθώς πέρα από την εμπειρία της ίδιας της παιδαγωγικής σχέσης που καλλιεργείται, το πρόσωπο που καθοδηγεί και βοηθάει (μέντορας), επιδέχεται συχνά το ίδιο, κατάλληλης καθοδήγησης και ‘εκπαίδευσης’, από άλλο εκπαιδευτή, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί επαρκέστερα στο ρόλο του. Οι συναντήσεις ανάμεσα στον μέντορα και τους εκπαιδευόμενους ποικίλουν σε συχνότητα, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε προγράμματος.

Το peer-mentoring προωθήθηκε κατά τη δεκαετία του '60, από τον θεωρητικό της εκπαίδευσης Paulo Freire (1997). Ο Freire τόνισε την ανάγκη για εκπαιδευτές που θα λειτουργούσαν ως μέντορες, σεβόμενοι

παράλληλα την αυτονομία, την προσωπική ελευθερία και τη δυνατότητα εξέλιξης κάθε εκπαιδευόμενου χωριστά. Από τότε μέχρι σήμερα, το peer – mentoring εφαρμόζεται με επιτυχία σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα και κοινωνικά πεδία, όπως πανεπιστήμια, σχολεία όλων των βαθμίδων, κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων, αθλητικούς συλλόγους, επιχειρήσεις, κοινοτικά προγράμματα και οργανισμούς, συλλόγους που ασχολούνται με άτομα με ειδικές ανάγκες, νοσοκομεία, κέντρα πρόληψης κτλ.

Ειδικότερα, όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση, το peer mentoring εφαρμόζεται κυρίως ως μέσο ομαλής προσαρμογής και στήριξης νέων μαθητών από μεγαλύτερους σε ηλικία συμμαθητές τους, κατά το δύσκολο πέρασμα τους από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη (πχ από το δημοτικό στο γυμνάσιο κτλ.) (Wright, 1992), ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται κυρίως στην στήριξη γυναικών, μειονοτήτων και γενικότερα των εθνικά διαφορετικών από την κυρίαρχη ομάδα φοιτητών (Thile & Matt, 1995; Bizzari, 1995).

Επομένως, στόχος είναι η δημιουργία ισότιμων, μη – ιεραρχικών σχέσεων μάθησης, εφόσον για παράδειγμα εμπλέκονται παιδαγωγικά καθηγητές πανεπιστημίου με συναδέλφους τους, μαθητές με συμμαθητές τους, αθλητές με άλλους αθλητές κτλ. Σε αυτό το πλαίσιο, οι όροι συγκρότησης των ομάδων είναι ιδιαίτερα σημαντικοί, καθώς τις περισσότερες φορές είναι σημαντικό τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην παραπάνω εκπαιδευτική διαδικασία να έχουν κοινά χαρακτηριστικά, εμπειρίες, ενδιαφέροντα κ.α. (Bozeman & Feeney, 2008).

Συνοψίζοντας, κάθε πρόγραμμα peer-mentoring χρειάζεται: συντονισμό, κριτήρια διαμόρφωσης ομάδων, μηχανισμούς και στρατηγικές ενδυνάμωσης της ομάδας, καταγραφή της διαδικασίας και των σταδίων που ακολουθούνται, διαρκή αναστοχασμό και αξιολόγηση (Murray,

1991). Σε πολλές περιπτώσεις έχει τον χαρακτήρα της διηγηματικής ενημέρωσης και ανταλλαγής γνώμων και αντιλήψεων.

Για παράδειγμα όταν ο γενικός διευθυντής του τμήματος μιας πολυεθνικής εταιρείας που εδρεύει σε ένα κράτος γίνεται γενικός διευθυντής ενός άλλου τμήματος της ίδιας πολυεθνικής εταιρείας σε άλλο κράτος, για ένα σύντομο χρονικό διάστημα είναι προστατευόμενος του προηγούμενου γενικού διευθυντή μετέχοντας σε μια σχέση mentoring που σκοπό έχει την μεταβίβαση πολύ συγκεκριμένης γνώσης και εμπειρίας. Και τα δύο μέλη της σχέσης έχουν ομοειδείς δεξιότητες, γνωρίζουν καλά την δουλειά τους και έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και διοικητικά στυλ. Ο λόγος που δημιουργείται η σχέση mentoring είναι για να μεταβιβασθεί στον προστατευόμενο η συγκεκριμένη γνώση και εμπειρία που σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες λειτουργίας του υποκαταστήματος της πολυεθνικής εταιρείας στο συγκεκριμένο κράτος. Η μεταβιβαζόμενη εμπειρία σχετίζεται με την παρουσίαση πρακτικών ιδιαιτεροτήτων του νομικού πλαισίου της χώρας, του τραπεζικού συστήματος, των πολιτιστικών και θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων του πληθυσμού κλπ.

Το mentoring μεταξύ ομοτίμων εφαρμόζεται επίσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής όπου σε πολλές περιπτώσεις κολεγίων και πανεπιστημίων οι αλλοδαποί φοιτητές συμμετέχουν σε προγράμματα mentoring που σκοπό έχουν την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινότητα και τις δραστηριότητες του πανεπιστημίου και της πανεπιστημιούπολης. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο αλλοδαπός φοιτητής είναι προστατευόμενος και πολλές φορές διαμένει και στο σπίτι μαζί με την οικογένεια ενός Αμερικανού φοιτητή ο οποίος λειτουργεί σαν μέντοράς του. Το σκεπτικό σε αυτήν την περίπτωση είναι ότι η φιλική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο βοηθά τον ξένο φοιτητή να

προσαρμοσθεί στην νέα κοινωνία έχοντας έναν ομότιμό του σαν μέντορα.

Γενικά, πρόκειται για ένα χώρο εκπαιδευτικής πρακτικής που δεν έχει διερευνηθεί ακόμη επαρκώς. Παρουσιάζει για παράδειγμα ενδιαφέρον περαιτέρω μελέτης, η διαδικασία διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων από τους εμπλεκόμενους στο peer – mentoring (Cain, 1994), εφόσον οι τελευταίοι μπορεί να είναι ταυτόχρονα, μέντορες, εκπαιδευόμενοι, συμμαθητές ή συνάδελφοι, φίλοι κτλ.

Το peer – mentoring διαφέρει από το κλασσικό (classical – mentoring), κυρίως στο ότι εδώ η σχέση αναπτύσσεται κυρίως μεταξύ ατόμων που βρίσκονται πολύ κοντά ιεραρχικά και ηλικιακά και όχι μεταξύ ενός πολύ μεγαλύτερου σε ηλικία ατόμου και νεότερων εκπαιδευομένων αντίστοιχα (Holbeche, 1996). Στην περίπτωση όπου και τα δύο μέλη της σχέσης διαθέτουν εμπειρία mentoring, η σχέση μεταξύ μέντορα και προστατευόμενου εξελίσσεται γρήγορα στην φάση της ανταμοιβής έχοντας περάσει από μια σχετικά σύντομη περίοδο προσαρμογής. Το mentoring μεταξύ ομοτίμων λειτουργεί με ήπιους τόνους και συνήθως σε άτυπη μορφή. Επιπλέον, παρόλο που αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική μέθοδο ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευομένων και ανάπτυξης μιας σειράς βασικών κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων, το peer- mentoring, ως εκπαιδευτική τεχνική δεν είναι ευρέως διαδεδομένη στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Παραθέτουμε, ως παράδειγμα, μια αξιόλογη προσπάθεια εκπαιδευτικής πρακτικής που αφορά στην εκπαιδευτική τεχνική του “peer – mentoring” στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων Grundtvig. Η πρόταση των εταίρων που συμμετέχουν στην ομάδα ως εκπαιδευτές ενηλίκων προέρχεται από τη συνεργασία ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας της Μυτιλήνης και από ένα της Ιρλανδίας . Η

πρόταση έχει τίτλο : “*Professional Development of Teachers of Literacy / Second – Language on the Theme of Peer – Mentoring*”.

Στα πλαίσια της προετοιμασίας του ΣΔΕ Μυτιλήνης για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οργανώθηκαν ομάδες εκπαιδευομένων που εργάστηκαν μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς 2011-12, κάνοντας χρήση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής (2 ώρες την εβδομάδα), σε θεματικές ενότητες που αφορούσαν τον επαγγελματικό προσανατολισμό / αποκατάσταση, καθώς και τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Επιλέχτηκαν δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς ορισμένοι εκπαιδευόμενοι (μέντορες) που είχαν ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό γνώσεων και εμπειριών γύρω από τις παραπάνω θεματικές. Συγκροτήθηκαν ομάδες εκπαιδευομένων που θα βρίσκονται σε συνεργασία και επικοινωνία μαζί τους κατά τις προκαθορισμένες συναντήσεις τους. Στόχος του ευρωπαϊκού προγράμματος Grundtvig. είναι οι συμμετέχοντες να έχουν μια βιωματική εμπειρία του peer – mentoring και των διαφόρων σταδίων διαμόρφωσης, οργάνωσης και εργασίας των ομάδων(Μπούρατζη, 2011).

Μέσα από δραστηριότητες συγκρότησης και διαμόρφωσης ομάδων στόχος είναι να δοθούν οι κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές στους ‘μέντορες’ για τον καλύτερο συντονισμό των ομάδων τους και για μια πιο εποικοδομητική επαφή μαζί τους(Cowie & Wallace, 2001).

E-mentoring (εξ αποστάσεως mentoring)

Το εξ αποστάσεως mentoring (γνωστό και με πολλές άλλες ονομασίες, όπως: distance mentoring, telementoring, e-mentoring virtual ή remote mentoring κλπ) είναι μια διαρκώς αναπτυσσόμενη μορφή mentoring (και μάλιστα όχι μόνο στον αναπτυγμένο οικονομικά κόσμο), κατά την οποία τα δυο μέρη που συνιστούν τη σχέση mentoring βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες (όπως πχ σε διαφορετικές περιοχές

μιας μεγάλης πόλης, ή σε διαφορετικές επαρχίες ή περιφέρειες, ή ακόμα και σε διαφορετικές χώρες.

Ειδικά στην εποχή μας, που η κινητικότητα των εξειδικευμένων (και όχι μόνο) ατόμων είναι μεγάλη και ο διαθέσιμος χρόνος λίγος, το distance mentoring είναι μια εξαιρετικά χρήσιμη μέθοδος για πολλές κατηγορίες mentee, όπως :

- οι σπουδαστές λίγο πριν την αποφοίτησή τους,
- οι εκπαιδευτικοί για τη γνωριμία τους με τον επαγγελματικό κόσμο που τους περιμένει,
- οι νέοι επαγγελματίες και επιχειρηματίες
- οι κάτοικοι των απομονωμένων ή των οικονομικά παραμελημένων

περιοχών κλπ

Σήμερα, η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη των επικοινωνιών μας επιτρέπει πλέον να θεωρούμε τον χώρο ως τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα στη σχέση mentoring.

Το εξ απόστασης mentoring ωθεί τη σχέση ανάμεσα στο συμβατό της εμπειρίας, των δεξιοτήτων και της ειδίκευσης του μέντορα με τις επιδιώξεις του mentee του. Φυσικά, το e- mentoring δεν ακυρώνει τη σημασία της προσωπικής επαφής, η οποία είναι ακρογωνιαία για την ανάπτυξη της απαραίτητης εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών. Εφόσον όμως αυτή εξασφαλισθεί, έστω κατά αραιά, αλλά τακτά χρονικά διαστήματα, οι τεχνολογικές ευκολίες που προσφέρονται σήμερα μειώνουν εξαιρετικά τον απαιτούμενο κοινό χρόνο των δύο μερών, λόγω του ασύγχρονου πλέον χαρακτήρα της σχέσης τους.

Υπάρχει όμως ένα ιδιαίτερο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του telementoring σε σχέση με το παραδοσιακό που σχετίζεται με τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζει ο ίδιος ο μέντορας. Αυτό συμβαίνει επειδή σήμερα οι mentees συχνά εξειδικεύονται ενώ τους λείπει η «συνολική εικόνα». Αυτό έχει ως συνέπεια ένας μέντορας στα πλαίσια

μιας τέτοιας μεντορικής σχέσης να έρχεται σε επαφή διαρκώς με καινούργια και εξειδικευμένη γνώση. Εάν μάλιστα συμμετέχει σε δίκτυο με περισσότερους mentees, τότε λειτουργεί σαν δίκτυο γνώσης για τον ίδιο.

Τα προγράμματα distance mentoring που γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη στις ΗΠΑ, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, τον Καναδά και την Αυστραλία, αλλά ταχέως εξαπλώνονται και σε χώρες της Ασίας, παρέχονται με τους εξής τρεις συμπληρωματικούς τρόπους:

- Απ' ευθείας, μέσω:

- επισκέψεων και συναντήσεων των μεντόρων με τους ενδιαφερόμενους από τις τοπικές κοινωνίες και
- διοργάνωσης θεματικών σεμιναρίων και ανοικτών συζητήσεων κατά τη διάρκεια του έργου, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προτεραιότητες που δημιουργούνται σε τοπικό επίπεδο

Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίζεται η γνωριμία μεταξύ των δύο πλευρών και διατηρείται η προσωπική επαφή τους, ενώ παράλληλα δίνεται στους μέντορες η ευκαιρία να αντιληφθούν άμεσα και φυσικά το κλίμα και τα συμφραζόμενα του τοπικού πλαισίου αναφοράς, που καμιά μελέτη καταγραφής δεν μπορεί να αποδώσει επακριβώς.

- Εξ αποστάσεως, μέσω:

- επικοινωνίας του τοπικού συντονιστή - εμπνευστή με το δίκτυο των μεντόρων, για λογαριασμό των ενδιαφερομένων και
- διαθεσιμότητας των συμβούλων-μεντόρων, σε συγκεκριμένες χρονικές ζώνες της εβδομάδας, για την απάντηση τηλεφωνικών ερωτημάτων, που θα θέτουν οι ενδιαφερόμενοι

Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίζονται η κατανόηση των συνήθως άδηλων ιδιομορφιών του τοπικού πλαισίου αναφοράς, αλλά και η αμεσότητα της επικοινωνίας, όταν αυτή απαιτείται.

- Ηλεκτρονικά, μέσω:

- τοποθέτησης ερωτημάτων και απαντήσεων στο σύστημα e-mentoring του έργου από τους mentees, τους τοπικούς συντονιστές και τους μέντορες
- καταχώρησης ερωτήσεων, απαντήσεων, σχολίων και συζητήσεων σε αυτοοργανούμενα fora και blogs, υπό την εποπτεία του τεχνικού συντονιστή και των μεντόρων
- αποστολής περιοδικών ηλεκτρονικών ενημερώσεων (newsletters) στα εγγεγραμμένα μέλη των κοινοτήτων του Δικτύου, με περιεχόμενο σχετικό με τις εξελίξεις στον ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο και τα ενδιαφέροντά τους

Με τον τρόπο αυτό, μεγιστοποιείται η διατιθέμενη γνώση, η οποία και είναι δυνατό να οργανωθεί σε βάσεις γνώσης, εύκολα προσπελάσιμες από τα μέλη των δύο κοινοτήτων.

2.2. Το θεωρητικό πλαίσιο του mentoring.

Πάντοτε υπήρχε η αναγκαιότητα μεταβίβασης γνώσης και εμπειρίας από τους έμπειρους αρχαιότερους προς τους αρχάριους νεώτερους.

Στην κοινωνία οι σχέσεις δάσκαλου και μαθητή, μάστορα και παραγιού, βιοτέχνη και μαθητευόμενου είναι μερικά παραδείγματα ρόλων που μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν προηγούμενα στάδια εξέλιξης αυτού που σήμερα ονομάζεται mentoring. Το mentoring δεν αποτελεί εφεύρεση κάποιων γραφείων συμβούλων ή άλλων ελευθέρων επαγγελματιών, που εκπονούν σχετικά προγράμματα για την εξέλιξη του προσωπικού των επιχειρήσεων ή των οργανισμών, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη σημερινή επαγγελματική πραγματικότητα. Η εφαρμογή του mentoring έχει τις ρίζες της σε παλαιότερα θεωρητικά μοντέλα βασισμένα στην κλινική εποπτεία, που εξελίχθηκαν αργά μέσα στον χρόνο. Παραθέτουμε μερικά θεωρητικά μοντέλα βασισμένα στην Κλινική Εποπτεία, τα οποία αποτελούν τον πρόδρομο του θεωρητικού πλαισίου του mentoring-coaching.

2.2.1. Πρόδρομοι του mentoring.

Ακολουθεί μια πρώτη απόπειρα παρουσίασης των διαφόρων μορφών καθοδήγησης και εποπτείας στις δεκαετίες '70, '80 και '90 και στις οποίες το mentoring οφείλει τη σημερινή του μορφή.

Κατά τη δεκαετία του '70 αρκετοί επαγγελματίες χρησιμοποίησαν στοιχεία του θεωρητικού μοντέλου της Κλινικής Εποπτείας μέσα τα πλαίσια του οργανισμού-επιχείρησης τους, έχοντας ως στόχο τη διατήρηση της γνώσης και εμπειρίας που αποκτούσαν τα έμπειρα μέλη του οργανισμού-επιχείρησης, που για διάφορους λόγους τον εγκατέλειπαν. Σύμφωνα με έρευνα, που έγινε για τη συνδρομή του θεωρητικού μοντέλου της Κλινικής Εποπτείας- Cogan (1973), Goldhammer (1969), στην ανατροφοδότηση της εποπτείας-καθοδήγησης,

τα συμπεράσματα δείχνουν ότι πολλοί επαγγελματίες δεν είχαν την ικανότητα να αναλύσουν ουσιαστικά τις επιδόσεις των επαγγελματιών. Αυτό που έκαναν συχνά ήταν να εκτελούν μια άτυπη κλινική «παρακολούθηση» με τα εξής στοιχεία: α)προπαρασκευαστικό στάδιο, β)παρατήρηση και γ)συζήτηση. Κατά τη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων η μορφή της εποπτείας- καθοδήγησης συχνά ήταν χωρίς ερμηνείες, ή εναλλακτικές λύσεις.

Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα μεταγενέστερο θεωρητικό εποπτικό μοντέλο: «Αναπτυξιακή-ενδοατομική επίβλεψη», που σύμφωνα με το Glickman (1985) μπορεί να είναι περισσότερο κατάλληλο για επαγγελματίες που διαθέτουν ιδιαίτερα -ποιοτικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για την εξατομικευμένη προσέγγιση, στην οποία ο επιβλέπων επιλέγει τεχνικές για να τις ταιριάζει με τα αναπτυξιακά στάδια ενός εκπαιδευόμενου. Για παράδειγμα, η κατευθυνόμενη εποπτεία ή η μη κατευθυνόμενη καθοδήγηση υποδεικνύει ότι μπορεί να είναι κατάλληλη για λιγότερο «ώριμους» ή περισσότερο έμπειρους επαγγελματίες ανάλογα με τις ανάγκες.

Στη συνέχεια ακολουθούν κι άλλα θεωρητικά μοντέλα, όπως η «Συλλογική επίβλεψη», που σύμφωνα με το Glatthorn (1987) είναι μια προσέγγιση με έμφαση στην αναθεώρηση των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και των σχέσεων δασκάλου-μαθητή. Ορίζεται ως ένας εποπτικός «συνεταιρισμός» επαγγελματικής ανάπτυξης, στον οποίο οι ομάδες των εκπαιδευτικών συμμετέχουν οικειοθελώς με ποικίλες αλληλεπιδράσεις. Πρόκειται για μια μορφή άτυπης καθοδήγησης στη διαδικασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας των μαθημάτων. Χρησιμεύει επίσης ως μια άλλη άτυπη εποπτεία για εσωτερική αξιολόγηση, συζήτηση και ανατροφοδότηση.

Το θεωρητικό μοντέλο της Διαφοροποιημένης εποπτείας- καθοδήγησης σύμφωνα με το Glatthorn (1990) προσφέρει επιλογές στον τύπο Εποπτείας και πραγματεύεται στους ακόλουθους τομείς:

α) Στον τομέα που αφορά την εποπτεία-καθοδήγηση στην εκπαίδευση. Εκεί δίνεται έμφαση στην ενίσχυση του αυτο-προβληματισμού και της αυτο-ανάπτυξης του καθοδηγούμενου (mentee) σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δεξιότητες με τη μορφή μιας αυτο-«σκηνοθετικής» εποπτείας.

β) Στον τομέα που αφορά την κλινική εποπτεία-καθοδήγηση.

Το μοντέλο εποπτείας- καθοδήγησης εστιάζει στην προώθηση της αυτο-αντανάκλασης σε σχέση με την κατανόηση και τη χρήση του εαυτού του ως εργαλείο στη διαδικασία παρέμβασης. Όσον αφορά στην κλινική καθοδήγηση-εποπτεία είναι πολύ λιγότερο συγκεκριμένες οι δεξιότητες που απαιτούνται για την υλοποίησή του.

Στη δεκαετία του 1990 συναντάμε το παράδειγμα της νέας μορφής εποπτείας, που ενσωματώνει και μεταλλάσσει τις λειτουργίες της και τις δραστηριότητες της. Αναγνωρίζει πλέον την πολυμορφία των επαγγελματιών αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα επίπεδα, τις ανάγκες τους, τα συμφέροντα και τις ικανότητες τους. Το νέο πρότυπο της εποπτείας-καθοδήγησης θα υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας συλλογιστικής δικτύων, θα ενθαρρύνει την έρευνα, και θα συγκρίνει τις οποιεσδήποτε οργανωτικές αλλαγές για την αύξηση και την ανάπτυξη ενός σύνθετου οργανισμού.

Για να επιτύχει, η εποπτεία περιλαμβάνει τον καθορισμό και την επικοινωνία με τις εργασιακές απαιτήσεις, παροχή συμβουλών και καθοδήγηση για τη βελτίωση των επιδόσεων, παροχή θέσεων εργασίας που σχετίζονται με διδασκαλία, σχεδιασμό, οργάνωση και ανάθεση εργασιών, την αξιολόγηση των επιδόσεων, τη διορθωτική και διαμορφωτική ανατροφοδότηση, την αντιμετώπιση των συνεπειών για τις

τυχόν χαμηλές επιδόσεις, και τη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος για την υποστήριξη των επιδόσεων. Ορισμένα μοντέλα της εποπτείας (π.χ., Glatthorn, 1990), (Glickman,1985) προσφέρουν πολύπλευρες προσεγγίσεις, που θα είναι χρήσιμες ως το πρότυπο για τη μορφή της εποπτείας που εξελίσσεται.

Παραθέτουμε συμπερασματικά τις κοινές αρχές, που είναι εμφανείς στα θεωρητικά μοντέλα της εποπτείας-καθοδήγησης: Πρώτον, η βελτίωση της παροχής υπηρεσιών / διδασκαλίας υποστηρίζοντας την ανάπτυξη του προσωπικού / εκπαιδευτικού σε συνάρτηση πάντα με την υλοποίηση των οργανωτικών και διοικητικών στόχων.

Δεύτερον η ανάπτυξη κοινωνικών-διαπροσωπικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική εποπτεία-καθοδήγηση είναι εμφανείς. Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές mentoring, που περιγράφονται σε πολλά μοντέλα περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση, την αναγνώριση στις ανάγκες των άλλων, την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, που βασίζεται στην άρθρωση ενός οράματος σε κοινές αξίες και τέλος στην επίδειξη διαφόρων μεθόδων για την εκπλήρωση του οράματος .

Για να επιτευχθούν οι σκοποί του mentoring στον τομέα της εκπαίδευσης απαραίτητος είναι ο σαφής καθορισμός τους σε σχέση με τις εργασιακές/διδασκτικές απαιτήσεις, η παροχή συμβουλών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, ο σχεδιασμός- η οργάνωση πλάνου εργασιών-η αξιολόγηση των επιδόσεων, η ανατροφοδότηση και τέλος η υποστήριξη των βελτιωμένων επιδόσεων .

Η παροχή ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης είναι μια από τις μεγαλύτερες ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού (Ganser, 2002). Ο μέντορας καλείται να αναλάβει αυτό το ρόλο, να επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό και να παρέχει την κατάλληλη συνεργασία μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης.

2.2.2. Άλλες προσεγγίσεις στο mentoring.

Από τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται πως τα προγράμματα που προάγουν το θεσμό του μέντορα αποσκοπούν στο να βοηθήσουν το νέο εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα και να μην απομονωθεί στην τάξη του. Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι το mentoring έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Evertson & Smithey, 2000; Feiman-Nemser, 1996). Μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι όσο νωρίτερα ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός συνεργαστεί με το μέντορα τόσο πιο αποτελεσματικός μπορεί να γίνει (Evertson & Smithey, 2000; Feiman-Nemser, 1983).

Ο θεσμός του μέντορα είναι μία από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης (APEC, 1997; Bezzina, 2006; Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002) και θεωρείται μία αποτελεσματική μέθοδος για στήριξη και κοινωνικοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα είναι καλά τεκμηριωμένη στη βιβλιογραφία (Andrews, 1987; Andrews et al 2007; APEC, 1997; Moyles et al, 1999; Nemser-Feiman, 2003; Huling-Austin, 1987 and Tickle, 1994) και θεωρείται ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης σε σχολική βάση. Σχετικά με τη σημασία της εφαρμογής του θεσμού ο Andrews (1987) υποστηρίζει ότι: «Η υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα στα πλαίσια ενός προγράμματος ανάπτυξης προσωπικού ενισχύει πολύ τις αρχικές εμπειρίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών [...] εκπαιδευτικοί, νεοδιόριστοι και έμπειροι, θα ωφεληθούν [...] θα προωθήσει την αξία των προγραμμάτων συνεχούς εκπαίδευσης».

Με τον τρόπο αυτό, ο Andrews υπογραμμίζει τη σημασία του θεσμού του μέντορα ως μέρους ενός προγράμματος ανάπτυξης προσωπικού που στηρίζει όλους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό το επιχείρημα υπονοεί ότι η

μεντορική σχέση πρέπει να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποστηρίζει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου του διδακτικού προσωπικού και συνεπώς οδηγεί στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, όλα τα αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης είχαν ως κοινό στοιχείο, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη μεντόρων οι οποίοι συνεργάζονταν και στήριζαν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Andrews, 1987; Andrews et al 2007; APEC, 1997; Bezzina, 2006; Coleman, 1997; Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002; Huling-Austin, 1987; Moyles et al, 1999; Nemser-Feiman, 1996 & 2003; Tickle, 1994).

Γενικότερα, αν ανατρέξουμε στη διεθνή έρευνα, καθώς και στη σχετική βιβλιογραφία, βλέπουμε πολλά θετικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά:

- Σε έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ μεταξύ των 100 καλύτερων εργοδοτών, το 75% των 25 κορυφαίων από αυτούς, προσφέρουν προγράμματα mentoring.
- Μεταξύ των επιχειρήσεων που συγκαταλέγονται στις καλύτερες 500, σύμφωνα με το περιοδικό Fortune, το 71% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τα προγράμματα Mentoring για να εξασφαλίσει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται με τον καλύτερο τρόπο (1998).
- Σε έρευνα του American Society of Training & Development (1999) αναφέρθηκε ότι ενώ η εκπαίδευση βελτιώνει την απόδοση του manager κατά 24%, ο συνδυασμός εκπαίδευσης & mentoring την αυξάνει κατά 88%.
- Σε έρευνα του Harvard, με περισσότερους από 80.000 συμμετέχοντες, φάνηκε ότι οι ηγέτες αλλάζουν συμπεριφορά μέσα από μία διαδικασία συνεχούς και δομημένου διαλόγου, όπως είναι το mentoring, όχι μέσα από συζητήσεις και παραινήσεις.

- Στο διεθνή χώρο, αλλά και στην Ελλάδα, έχει αρχίσει να εφαρμόζεται σε μεγάλες εταιρίες, με πολύ θετικά αποτελέσματα.

2.2.3. Στάδια της μεντορικής σχέσης

Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα ως mentoring μπορεί να οριστεί μια υποστηρικτική διαπροσωπική σχέση μεταξύ ενός έμπειρου, πιο καταρτισμένου επαγγελματία (μέντορας) και ενός λιγότερο έμπειρου, λιγότερο καταρτισμένου ατόμου (καθοδηγούμενου-mentee), στην οποία ο mentee λαμβάνει οφέλη που σχετίζονται με την επαγγελματική του καριέρα, αλλά και τα προσωπικά του οφέλη (Henry, Stockdale, Hall, & Deniston, 1994).

Η ουσία της σχέσης είναι ότι ο μέντορας αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας άμεσα και με προσωπικό ενδιαφέρον την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του νεότερου ή λιγότερου πεπειραμένου ατόμου (Krupp, 1985).

Η μεντορική σχέση ξεδιπλώνεται συνήθως σε τρία ή τέσσερα στάδια (Kram, 1983; Newby & Heide, 1992).

Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της έναρξης του προσδιορισμού των συμφερόντων και των αναγκών του mentee.

Προσδιορισμός των συμφερόντων του mentee πάνω στο τι «θέλει» μέσω ανεπίσημων συζητήσεων, αυτο-αξιολόγησης, ημιδομημένων συνεντεύξεων, παρατήρησης (Gordon, 1991). Στάδιο κατά το οποίο ο καθοδηγούμενος-η αναγνωρίζει το μέντορα ως πρόσωπο από το οποίο αυτός-ή επιθυμεί στήριξη και βοήθεια. Παράλληλα, ο μέντορας επιβεβαιώνει την ανάγκη ενθάρρυνσης και ιδιαίτερης προσοχής.

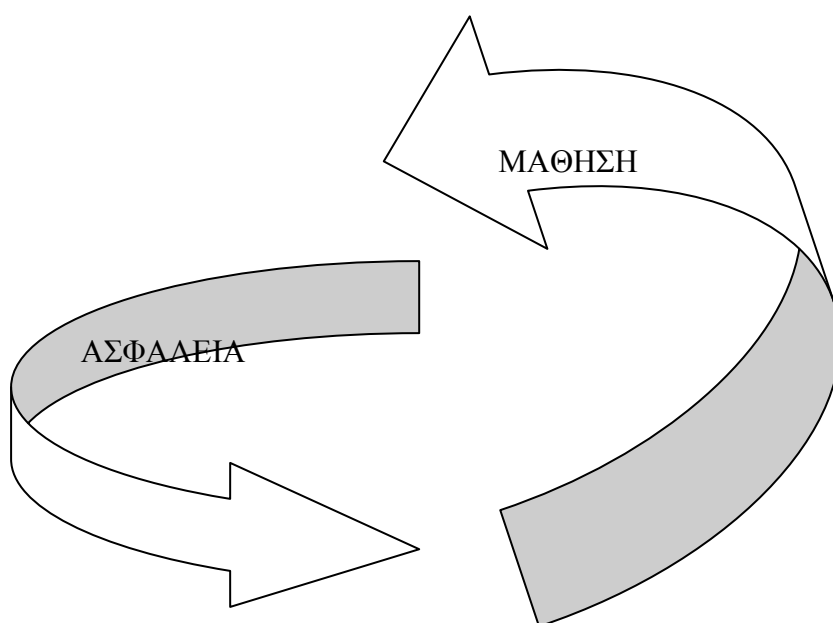
Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου έχουμε την ανάπτυξη ενός σχεδίου καθοδήγησης ή συμφωνίας, αναγνωρίζουμε δηλαδή την ανάγκη των δύο μερών (mentee και μέντορας) να γνωρίσουν καλύτερα και να ορίσουν από κοινού τους στόχους σταδιοδρομίας. Καθώς η σχέση αναπτύσσεται, ο σύμβουλος παρέχει αυξημένη κοινωνική-

συναισθηματική υποστήριξη στο mentee. Μία σαφής συμφωνία μεταξύ των δύο μερών για τους στόχους της σχέσης αποτελεί βασικό θεμέλιο για μια καλή σχέση mentoring.

Ο χωρισμός αποτελεί το τρίτο στάδιο, χρονική στιγμή όπου ο mentee γίνεται πιο ανεξάρτητος και αυτόνομος. Στη φάση του αποχωρισμού ο μέντορας εξακολουθεί και προσφέρει όποια βοήθεια του ζητηθεί.

Το τελευταίο στάδιο είναι το στάδιο του επαναπροσδιορισμού. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχεδίου καθοδήγησης. Στάδιο κατά το οποίο η σχέση μεταξύ των δύο μερών εξελίσσεται αμφίδρομα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Geiger-DuMond & Boyle, 1995; Kram, 1983; Wright, 1992). Η μεντορική σχέση είναι πιο σταθερή όταν πληρούνται οι παραπάνω παιδαγωγικές συνθήκες.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω παραθέτουμε το ακόλουθο σχήμα, που περιγράφει τη μεντορική σχέση, όπου ο μέντορας οδηγεί το mentee μέσα από την περιοχή της ασφάλειας στο επίπεδο της μάθησης.



ΕΙΚΟΝΑ 1. Η μετακίνηση από την περιοχή ασφάλειας στην περιοχή μάθησης

2.2.4. Σχέση μεταξύ μέντορα και νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικού

Πολλές μελέτες δίνουν έμφαση στη σημασία της ποιότητας της σχέσης μεταξύ του μέντορα και του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Κατά τους Rippon and Martin (2003): «Η πιο επιθυμητή σχέση μεταξύ νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και των μεντόρων τους είναι αυτή η οποία συνδυάζει τις αλληλεπιδράσεις για την εκπλήρωση διαδικαστικών αναγκών και αναπτύσσει μια γνήσια συνεργασία βασισμένη στην επαγγελματική και διαπροσωπική σχέση».

Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό το είδος της σχέσης είναι να βοηθηθούν τόσο οι μέντορες όσο και οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τη σημασία της ποιότητας της σχέσης, των στάσεων, της συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάπτυξη μιας επιτυχούς μεντορικής σχέσης.

Σύμφωνα με τους Rippon and Martin (2003) στη μια πλευρά, ο μέντορας πρέπει να αναγνωρίσει τα δικαιώματα του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και εμπιστοσύνη, να είναι ένας ενεργός συνεργάτης στο διάλογο και να λαμβάνει αποτελεσματική ανατροφοδότηση με έναν τίμιο και ευαίσθητο τρόπο. Από την άλλη πλευρά, ο μέντορας έχει το δικαίωμα να δίνει εποικοδομητική ανατροφοδότηση που θα ακουστεί και θα ληφθεί υπόψη.

Υπάρχουν ισχυρές απόψεις ότι είναι καλύτερο να συνεργαστούν μέντορες και νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί του ίδιου φύλου, οι οποίοι διδάσκουν στην ίδια τάξη και τις ίδιες θεματικές περιοχές (Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002; Ponticell and Zepeda, 1997) και ότι χρησιμοποιώντας πολλούς και διαφορετικούς μέντορες μπορεί να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης, ειδικά όπου οι προσπάθειες των μεντόρων συντονίζονται. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί

χρειάζονται καθημερινή, έγκαιρη και σχετική καθοδήγηση. Αυτό υπονοεί ότι οι μέντορες και οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν καθημερινή επαφή, να διδάσκουν στις ίδιες θεματικές περιοχές και στην ίδια τάξη.

Αν επιχειρήσουμε να περιγράψουμε μερικές από τις θετικές διαστάσεις αυτής της σχέσης για το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, όπως περιγράφονται στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία (Feiman-Nemser, 1983- 2001; Gold, 1996), φαίνεται ότι καταρχήν του παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη.

1. Είναι πολύ σημαντικό οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί να υποστηριχτούν κατά την πρώτη τους επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να αντιμετωπίσουν το σοκ της ευθύνης της σχολικής τάξης, να συνειδητοποιήσουν τις απαιτήσεις του ρόλου τους και να ανταποκριθούν στην πρόκληση του να είναι εκπαιδευτικοί
2. Κατά δεύτερον, του παρέχεται Διδακτική υποστήριξη, δεδομένου, ότι οι μέντορες βοηθούν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν τι θα διδάξουν και πώς θα το διδάξουν, τους βοηθούν να διαχειριστούν την τάξη και να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές . Δίνουν έμφαση, δηλαδή, στο να υποστηρίξουν τους νέους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό προφίλ μέσα από διαδικασίες στοχασμού και αναστοχασμού, και όχι να υιοθετήσουν άκριτα κάποιο από κάποιον παλιό εκπαιδευτικό .
3. Τέλος, του παρέχεται Επαγγελματική υποστήριξη με την έννοια της ομαλής εισαγωγής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και σταδιακής εξοικείωσής του με την «πρακτική γνώση» . Ως πρακτική γνώση θεωρείται η γνώση που αποκτιέται μέσα από την καθημερινή πράξη, ως μια σκόπιμη και μεταγνωστική μάθηση, ένα

είδος «σιωπηρής γνώσης», κατά το οποίο οι επαγγελματίες προβαίνουν σε κρίσεις και αποφάσεις χωρίς να διατυπώνουν κανόνες και την καθιστούν φανερή μέσα από την αυθόρμητη εκτέλεση των καθηκόντων τους .

Συνεπώς, όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, το παλιό μοντέλο μεντορικής σχέσης, σύμφωνα με το οποίο οι μέντορες θεωρούνταν αυθεντίες και μπορούσαν να μεταδώσουν τις αντιλήψεις, αρχές και φιλοσοφία τους στους ανυπόμονους και διψασμένους για γνώσεις νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς δεν ισχύει πλέον (Hargreaves and Fullan, 2000). Από τη μια πλευρά με δεδομένη την επιθυμία του για μάθηση και για ενεργητική συμμετοχή ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός προσέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά ο μέντορας καλείται να εξετάσει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις παραμέτρους, που τα ορίζουν και να προσεγγίσει ανάλογα τόσο τον εκπαιδευόμενο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (στην περίπτωση μας η μεντορική σχέση). Επωμίζεται λοιπόν ο μέντορας έναν απαιτητικό ρόλο, που απαιτεί τη συνδρομή τόσο των τυπικών προσόντων, όσο και της άμεσης ανθρώπινης επαφής- να σέβεται δηλαδή την προσωπικότητα και να κατανοεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες του ενήλικα mentee. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι δεξιότητες, που προδιαγράφουν την αποτελεσματικότητα ενός μέντορα περιγράφονται ακριβώς στη βιβλιογραφία.

Μέχρι το 1986 μόνο λίγες μελέτες αναφερόντουσαν στα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι οι μέντορες από τη διαδικασία του mentoring. Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει τα θετικά αποτελέσματα του ρόλου του μέντορα (Huling-Austin & Murphy, 1987). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η ποιότητα της διδακτικής τους ικανότητας αυξάνεται, καθώς

προσπαθούν να βελτιώσουν τις ικανότητες των νέων εκπαιδευτικών. Η στενή συνεργασία των μεντόρων με τους νέους εκπαιδευτικούς έχει χαρακτηριστεί συχνά σαν πηγή νέων ιδεών για την εφαρμογή εκπαιδευτικών και διδακτικών προγραμμάτων που συντάσσονται με τα σύγχρονα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας (Ganser, 1999). Τα οφέλη του να είναι κάποιος μέντορας συνδέονται τόσο με την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και με τη ψυχολογική ικανοποίηση. Η μεντορική διαδικασία ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μέντορα. Η εμπειρία του να είναι μέντορας ενδυναμώνει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς δίνοντας τους μεγαλύτερη αίσθηση της σπουδαιότητας του επαγγέλματός τους. Οι μέντορες αντλούν ικανοποίηση βοηθώντας νέους εκπαιδευτικούς, ενώ περιγράφουν την συνεισφορά τους σαν ένα τρόπο να ανταποδώσουν κάτι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού που υπηρετούν (Huling -Austin, & Murphy, 1987).

Συνεντεύξεις με μέντορες αποτυπώνουν ότι η επαφή με τους νέους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης μπορεί να συμβάλλει. Μέντορες έχουν αναφέρει ότι ο ρόλος τους ως μέντορες βελτιώνει την ικανότητα τους να στοχάζονται στην ανάπτυξη πολύ σημαντικών επαγγελματικών συνεργασιών, δημιουργεί το αίσθημα μιας αυξημένης αυτοπεποίθησης και ωριμότητας και ότι αυξάνει την ικανότητα της αυτοαξιολόγησής τους ως αποτέλεσμα της μεντορικής διαδικασίας (Ganser, 1999). Τους βοηθά να αναπτύσσουν στοχαστικές πρακτικές και να επαναπροσδιορίζουν τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, τους μαθητές, την ίδια τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Ganser, 1999). Επίσης, τους δίνει την ευκαιρία να αξιολογήσουν την εμπειρία που έχουν κερδίσει όλα αυτά τα χρόνια και να αυτοαξιολογηθούν (Ganser, 1999). Ερευνητές επισημαίνουν ότι το mentoring είναι ένας τρόπος κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Στοχάζόμενοι μέντορες έχουν

ανακαλύψει ότι καθώς είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι από τη μεντορική τους σχέση, νιώθουν αυξημένη ενεργεία, μεγαλύτερη επιθυμία για δράση και βελτιώνουν τις γνώσεις τους Huling- Austin & Murphy, (1987).

Επίσης, έρευνες αναφέρουν ότι οι μέντορες βιώνουν επαγγελματική ανανέωση, αναζωογονούνται και συχνά ενδυναμώνουν τη δέσμευσή τους απέναντι στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Είναι γεγονός ότι ο στοχασμός στη μεντορική διαδικασία μπορεί να προάγει και να δώσει ευκαιρίες ανανέωσης και αναζωογόνησης. Η καθοδήγηση στη παραγωγική διαδικασία είναι ένα ισχυρό αντίδοτο ενάντια στην απειλή της ρουτίνας σε όλη την διάρκεια της δραστηριότητας (Daloz, 1999). Η συνεργασία με νέους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει τους μέντορες στο να αναπτύξουν εκπαιδευτική έρευνα (έρευνα -δράση). Μέντορες, οι οποίοι συμμετέχουν σε έρευνες, εξετάζουν κριτικά τις πρακτικές τους κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σύνδεση της έρευνας με το mentoring.

Το βασικότερο χαρακτηριστικό είναι το ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό κλίμα, που ο ίδιος καλλιεργεί πρόθυμος να μοιραστεί πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες. Επιτυχείς μέντορες γενικά είναι έμπειροι επαγγελματίες, που διαθέτουν γνώσεις σχετικά με την οργάνωση, είναι αποτελεσματικοί ηγέτες στην οργάνωση, αντικατοπτρίζουν τον πολιτισμό και τις αξίες της εκπαίδευσης.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται συνοπτικά οι παράγοντες που επηρεάζουν το mentoring σε επίπεδο Λειτουργιών και Δράσης σύμφωνα με την προσαρμογή των Geiger-DuMond & Boyle (1995).

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	ΔΡΑΣΗ
<u>mentoring-coaching</u> ¹ (Διδασκαλία τεχνικών δεξιοτήτων)	<ul style="list-style-type: none"> • Βοηθώντας αποσαφηνίζει τους στόχους απόδοσης και μαθησιακών στόχων • Να προταθούν στρατηγικές για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων που πληρούν υψηλές απαιτήσεις επιδόσεων δουλειά • Ενίσχυση αποτελεσματική και απόδοση
<u>Η αύξηση της έκθεσης και η προβολή</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Παροχή ευκαιριών για τους mentees να αναδείξουν τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους.
<u>Προστασία</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Η ελαχιστοποίηση της συμμετοχής του mentee σε αμφιλεγόμενες καταστάσεις • Βοηθώντας το mentee να αποφύγει λάθη επαγγελματικά • Προειδοποιώντας.
<u>Χορηγία</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Η σύνδεση των mentees με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες
<u>Μοντελοποίηση Ρόλος</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Τόνωση της ανάπτυξης και της ανάπτυξης των mentees • Επίδειξη επιτυχημένης επαγγελματικής συμπεριφοράς
<u>Ενθάρρυνση</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Αποδοχή, επικύρωση, επιβεβαίωση, και φιλία • Δίκτυα που μπορούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο mentee.
<u>Παροχή συμβουλών</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Βοηθώντας να επιτύχει τους στόχους σταδιοδρομίας • Βοηθώντας αξιολογήσει τις επιλογές του • Η σύσταση στρατηγικών για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας
<u>Εξηγώντας</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Παροχή των mentees με πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές πολιτικές • Αποσαφήνιση των σκοπών και των στόχων.
<u>ΠΙΝΑΚΑΣ 1.</u> Παράγοντες που επηρεάζουν το mentoring σε επίπεδο Λειτουργιών και Δράσης. Geiger-DuMond & Boyle (1995)	

¹ Το Δίκτυο Καθοδήγησης και Εποπτείας (Coaching and Mentoring Network) συνδυάζει εξίσου τις έννοιες coaching και mentoring.

Κρίνουμε σκόπιμο να διαχωρίσουμε έννοιες, αλλά και να ομαδοποιήσουμε άλλες. Πιο συγκεκριμένα ο μέντορας επιλύει την ένταση μεταξύ της μάθησης και την εκτέλεση της κάνοντας τις αναπόσπαστο μέρος του ίδιου πράγματος. Με την υποστήριξη του μπορεί επίσης να παρέχει μια πολύ πιο ευχάριστη και αποδοτική διαδρομή στο μάθηση. Θεωρώντας δεδομένη τη μεντορική σχέση μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας.

Γνωρίζουμε από την εμπειρία μας στο σχολείο ότι η διδασκαλία απευθύνεται σε ομάδες, με ένα προκαθορισμένο σχέδιο μαθήματος, με τους ανθρώπους μικτών ικανοτήτων με στόχο την ανάπτυξη της κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου.

Επισημαίνουμε ότι το κυρίαρχο στοιχείο της σχέσης δασκάλου-μαθητή είναι ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ασχολείται με τα πραγματικά περιστατικά, περνώντας τη γνώση και τη σοφία και ο μαθητής, παίρνει συνήθως ένα παθητικό ρόλο. Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και στον τομέα της κατάρτισης, όπου η βαρύτητα δίνεται στον εκπαιδευτή και όχι στο άτομο (Hunter, 1984). Όσον αφορά στον τομέα της συμβουλευτικής καλό είναι να μη συγχέουμε την παροχή συμβουλών από επαγγελματία σύμβουλο με το mentoring που ασκεί ο μέντορας.

Μπορούμε να δώσουμε μερικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ coaching και mentoring ως προς τις χαρακτηριστικές ιδιότητες του παρακάτω πίνακα:

Ιδιότητες	Coaching	Mentoring
πού στοχεύει:	εκπλήρωση καθήκοντος	συνολική πρόοδο
τι ορίζοντα έχει:	βραχυπρόθεσμο	μακροπρόθεσμο, δια βίου
τι ανάδραση δίνει:	εξωτερική, μετρήσιμη	εσωτερική, διαισθητική
τι αναπτύσσει:	δεξιότητες, ικανότητες	μεταδεξιότητες, ποιότητες
από τι οδηγείται:	προτεραιότητες coach	ανάγκες καθοδηγούμενου
σε τι βοηθά:	σου δείχνει το λάθος	σε βοηθά να το διορθώσεις
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Χαρακτηριστικές ιδιότητες του coaching και mentoring		

Καθώς το mentoring μπορεί να θεωρηθεί ως ένα τετράπτυχο που περιλαμβάνει Συμβουλευτική (counseling), Εκγύμναση (coaching), Δικτύωση (networking) και Διευκόλυνση (facilitating), ο μέντορας μπορεί να κάνει χρήση και τεχνικών coaching, επιλέγοντας κάθε φορά το κατάλληλο στυλ για την περίπτωση.

3. Διερεύνηση του mentoring στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης άλλων χωρών.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας μας θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε και να ερμηνεύσουμε ενδεικτικές πρακτικές χωρών, στις οποίες έχουν εφαρμοστεί προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα πρακτικές που έχουν υιοθετήσει το θεσμό του μέντορα. Υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία, μεταξύ των χωρών της Ε.Ε., όσον αφορά τις αρχές που είναι επιφορτισμένες με το έργο της εισαγωγικής κατάρτισης, τους φορείς που αναλαμβάνουν την εκτέλεση των προγραμμάτων, τις μορφές που παίρνουν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες, το περιεχόμενό τους, κλπ. Οι διαφορές αυτές οφείλονται στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα συστήματα αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της κάθε χώρας, οι οποίες, με τη σειρά τους, είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών της κάθε χώρας (συγκεντρωτικά ή ομοσπονδιακά / αποκεντρωμένα συστήματα δημόσιας διοίκησης και πολιτικής εκπροσώπησης, διαφορετικός βαθμός εμπλοκής των κοινωνικών εταίρων στη διαμόρφωση πολιτικών, διαφορές όσον αφορά τους κλάδους που ηγούνται της οικονομίας, διαφορές στη νοοτροπία των πολιτών σε σχέση με το κοινωνικό κύρος της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης, κ.ά.).

Η επιλογή των χωρών έγινε έχοντας ως στόχο να αναδειχθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα εισαγωγής του θεσμού του μέντορα, αλλά και η αποτίμηση του βαθμού υλοποίησης των σκοπών της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές που διατυπώνονται στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών «Ευρυδίκη» και στο Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης CEDEFOP. Μια

σημαντική βάση δεδομένων είναι το ευρωπαϊκό δίκτυο «Ευρυδίκη», το οποίο δημιουργήθηκε έχοντας ως σκοπό την παροχή πληροφοριών σε ζητήματα αιχμής των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών της Ευρώπης, στην περίπτωση μας, σε ζητήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Οι χώρες για τις οποίες παίρνουμε πληροφορίες από το αναφερόμενο δίκτυο είναι οι χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου(Αγγλία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία), η Γαλλία, η Γερμανία, η Σουηδία, η Φινλανδία, η Κύπρος και η Ελλάδα. Οι Ηνωμένες Πολιτείες αποτελούν ξεχωριστό παράδειγμα και σημείο αναφοράς.

Τα περισσότερα τρέχοντα προγράμματα mentoring εφαρμόζονται κυρίως στη Βόρεια Αμερική (ΗΠΑ, Καναδάς) και τη Δυτική Ευρώπη. Ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται εδώ και χρόνια στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, όπως είναι η Αγγλία, η Σουηδία και η Φινλανδία, Εκεί, το mentoring στον εργασιακό χώρο έχει εξελιχθεί από μια σχέση που αφορά τους νεοεισερχόμενους στο εργασιακό περιβάλλον.

Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης και της Αμερικής χρησιμοποιούνται προγράμματα mentoring με μέντορες έμπειρους επαγγελματίες από τις τοπικές κοινωνίες και mentees τους διδάσκοντες καθηγητές, για να επιτυγχάνεται η μεταβίβαση εμπειρίας και η σύνδεση της διδασκόμενης ύλης με την επαγγελματική πραγματικότητα. Σε πολλά μάλιστα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελεί συνηθισμένη πρακτική η εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων των μαθητών τους. Επίσης έχουν εφαρμοσθεί προγράμματα mentoring με μέντορες και mentees από την μαθητική κοινότητα, με σκοπό να αποκτούν οι μαθητές εμπειρία επικοινωνίας και γενικότερα να ωφελούνται από την εφαρμογή του mentoring.

Τέλος, σε πολλές τοπικές Ευρωπαϊκές κοινότητες εφαρμόζονται προγράμματα mentoring, όπου «επιστρατεύονται» καταξιωμένοι επαγγελματίες διαφόρων επαγγέλμάτων και λειτουργημάτων για να

παίξουν το ρόλο του μέντορα σε διάφορα προγράμματα, που έχουν αποδέκτες τα μέλη της κοινότητας.

3.1. Η εισαγωγική επιμόρφωση στην ευρωπαϊκή ένωση.

Η περιπλοκότητα των απαιτήσεων για τους εκπαιδευτικούς, το πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν και η ανάγκη να έχουν επαρκή πρακτική πείρα διδασκαλίας στην τάξη -ως μέρος της αρχικής τους κατάρτισης- υπαγορεύουν την αναβάθμιση των προγραμμάτων μαθημάτων εισαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

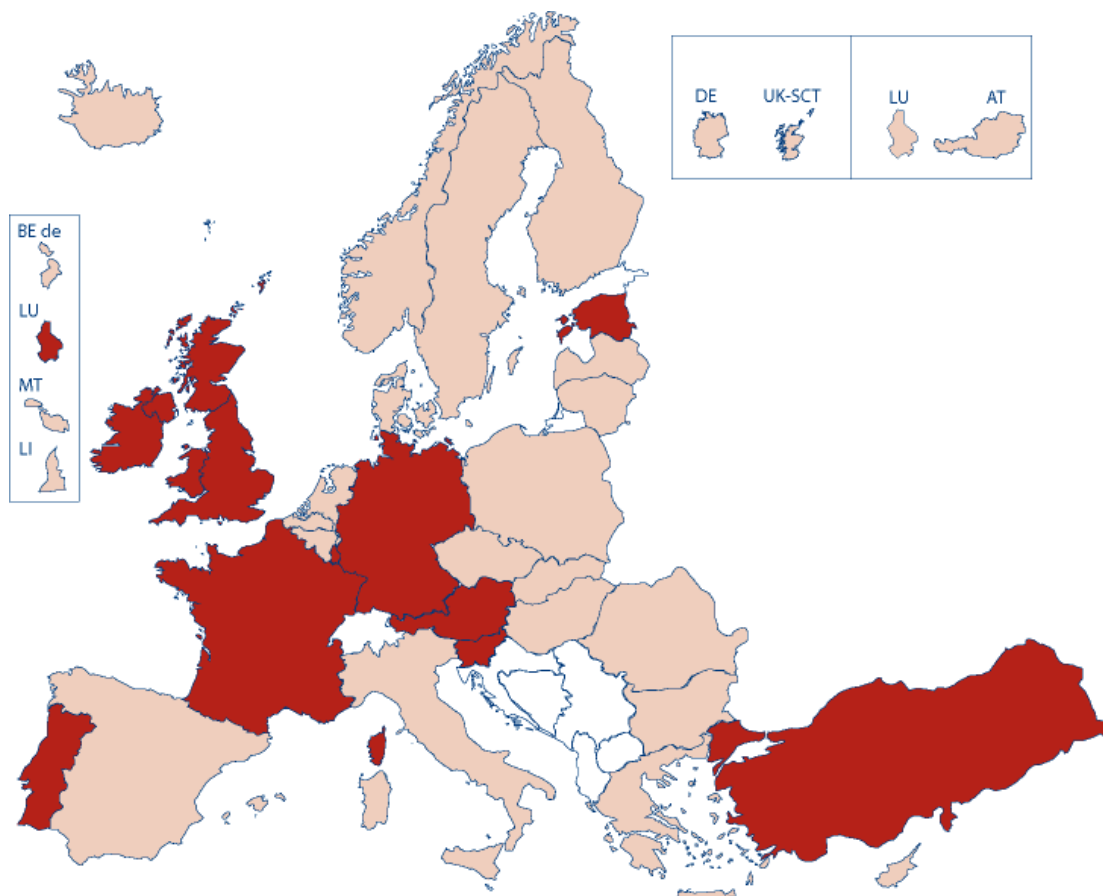
Σε 18 κράτη μέλη της Ε.Ε. τα προγράμματα μαθημάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαρκούν τουλάχιστον πέντε έτη και καταλήγουν στην απόκτηση διπλώματος πανεπιστημιακού επιπέδου. Όσον αφορά τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς, «η παροχή υποστήριξης είναι διαδεδομένη καθώς υιοθετήθηκε σε ελαφρώς λιγότερες από τις μισές ευρωπαϊκές χώρες η τελική φάση αναγνώρισης της κατάρτισης στην εργασία» (Ευρυδίκη,2009). Αυτή η φάση έχει σημαντική στηρικτική και εποπτική διάσταση (επιτηρείται από έναν «εκπαιδευτή») και περιλαμβάνει επίσημη αξιολόγηση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί γίνονται πλήρως καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί στο τέλος αυτού του σταδίου αφού εκπληρώσουν μια σειρά επίσημων κριτηρίων αξιολόγησης. Πρόκειται, επομένως, για μια φάση που πρέπει να ολοκληρωθεί επιτυχώς προκειμένου να αποκτήσουν το πλήρες καθεστώς κατάρτισης, που είναι ουσιώδες για την αναγνώρισή τους ως πλήρη μέλη του διδακτικού επαγγέλματος. Σε κάποιες χώρες, αυτή η περίοδος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και αποτελεί την τελική της φάση.

Σε άλλες η φάση αναγνώρισης της κατάρτισης προβλέπεται για να διευκολύνει τη στήριξη στους υπό κατάρτιση εκπαιδευτικούς και τους εισάγει στο νέο τους επαγγελματικό περιβάλλον. Αυτή η υποχρεωτική περίοδος (συχνά καλείται «εισαγωγική») αποτελεί μετάβαση από την αρχική κατάρτιση στην πλήρη επαγγελματική ζωή. Σκοπός είναι να βοηθήσει τους υπό κατάρτιση εκπαιδευτικούς να γίνουν επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί. Στη διάρκεια αυτής της φάσης, οι εκπαιδευτικοί ακόμη δεν θεωρούνται πλήρως καταρτισμένοι και συνήθως θεωρούνται «υποψήφιοι εκπαιδευτικοί» ή «υπό κατάρτιση» ή δόκιμοι (Ευρυδίκη, 2009).

Διεκπεραιώνουν πλήρως ή μερικώς τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν και αμείβονται για τη δραστηριότητά τους. Αυτή η φάση περιλαμβάνει μια σημαντική υποστηρικτική και εποπτική διάσταση, που παρέχει ένας «εκπαιδευτής» και μια επίσημη αξιολόγηση διδακτικών δεξιοτήτων Σε κάποιες, ορίζεται ότι αυτό το καθήκον πρέπει να εκτελείται από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς. Επίσης περιλαμβάνει επίσημη θεωρητική κατάρτιση. Στις πλείστες περιπτώσεις, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί γίνονται πλήρως καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί στο τέλος αυτού του σταδίου αφού εκπληρώσουν μια σειρά από επίσημα κριτήρια αξιολόγησης. Σε κάποιες χώρες ή περιοχές η κατάσταση μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τους φορείς.

Διάρκεια αναγνώρισης της κατάρτισης «στην εργασία»	DE	EE	IE	FR	LU	AT	PT	SI	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	TR
	2 έτη	1 έτος	1 έτος	1 έτος	21 μήνες	1 έτος	1 έτος	10 μήνες	1 έτος	1 έτος	1 έως 2 έτη

- Τελική φάση αναγνώρισης της κατάρτισης «στην εργασία»
- Δεν προβλέπεται τελική φάση αναγνώρισης της κατάρτισης «στην εργασία»



ΠΙΝΑΚΑΣ 3 : Τελική φάση αναγνώρισης της κατάρτισης «στην εργασία» για την προσχολική, πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 0, 1, 2 και 3), 2006/07

Πηγή: Ευρυδίκη.

Οι πρακτικές των χωρών, που θα παρουσιάσουμε διακρίνονται σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, που περιλαμβάνουν τις εξής επιμέρους μορφές:

α) Τη μαθητεία-mentoring στη σχολική μονάδα (apprenticeship model).

Αφορά κυρίως την επιμόρφωση των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών μέσω της μαθητείας δίπλα σε παλαιότερους έμπειρους εκπαιδευτικούς, που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα. Παραλλαγή της μαθητείας είναι η αμοιβαία εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών και αλληλοϋποστηρικτικών δράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη,2009).

β) Επιμόρφωση με βάση το σχολείο (school-based model).

Το σχολείο θεωρείται ο πυρήνας της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Συνδυάζεται συνήθως με τη διοικητική αποκέντρωση. Οι επιμορφωτικές ανάγκες και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων προσδιορίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τελικός σκοπός η αύξηση της απόδοσης του κάθε σχολείου (ΟΕΠΕΚ, 2006).

Στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά τα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας, Ιρλανδίας, Σκωτίας, Γαλλίας, Γερμανίας, Σουηδίας, Φινλανδίας, Κύπρου, Ελλάδας και Ηνωμένων Πολιτειών. Παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων οργάνωσης της επιμόρφωσης που έχουν σχεδιαστεί για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, επιλεγμένα με κριτήρια τη μαθητεία-mentoring στη σχολική μονάδα (apprenticeship model) και την ενδοσχολική επιμόρφωση με βάση το σχολείο (school-based model).

3.1.1.Αγγλία

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία και Βόρειος Ιρλανδία), υπάρχει μια επίσημη πρόιμη φάση επαγγελματικής ανάπτυξης, διαρκεί δύο χρόνια και θεωρείται ουσιαστικό στάδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών. Οι σχολικοί διαχειριστικοί φορείς στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία) έχουν τη διακριτική ευχέρεια να ανταμείβουν όποιον εκπαιδευτικό αναλαμβάνει δραστηριότητες αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικού (ITT), όπως είναι η καθοδήγηση στο σχολείο. Σημειώνουμε ότι αυτό δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε ξεχωριστή μισθολογική κλίμακα για προηγμένες δεξιότητες (AST) στην Αγγλία, για τους οποίους αυτή η δραστηριότητα είναι επαγγελματικό καθήκον.

Ως αποτέλεσμα αυτής της θεώρησης από τις εκπαιδευτικές αρχές, έχουν δημιουργηθεί προγράμματα εισαγωγικής σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία, Ουαλία). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο η περίοδος εισαγωγικής επιμόρφωσης θεωρείται ως η γέφυρα ανάμεσα στην αρχική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Department for Education and Employment, 1999; Bubb, 2001; Earley, 2004). Το σχήμα εισαγωγής προνοεί τόσο για μειωμένο διδακτικό φόρτο - στην Αγγλία ο χρόνος διδασκαλίας κατά την περίοδο εισαγωγής είναι 90%, ενώ στη Σκωτία 70% και ο υπόλοιπος χρόνος διατίθεται για επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχομένων - όσο και για συνεχή στήριξη και διαγνωστική αξιολόγηση.

Οι νεοεισερχόμενοι από την 1η Σεπτεμβρίου 2003 πρέπει να ανταποκρίνονται σε εθνικά επίπεδα εισαγωγής, ενώ η συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγής είναι υποχρεωτική και διάρκειας ενός έτους. Η

επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισαχθέντων εκπαιδευτικών βασίζεται σε εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης και περιλαμβάνει παρατήρηση του νέου εκπαιδευτικού, παρακολούθηση έμπειρων εκπαιδευτικών και αναθεώρηση της προόδου του/της εκπαιδευτικού ανά εξάμηνο (Department for Educational and Skills, 2007). Δεν υπάρχει ειδική αρχή που να είναι υπεύθυνη για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο. Οι αρμοδιότητες μοιράζονται μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας (με τις αντίστοιχες κεντρικές Διευθύνσεις στην Αγγλία και Ουαλία), τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Local Education Authorities – LEAs), τα σχολικά συμβούλια, τους Διευθυντές των σχολείων και τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία φορέων που προσφέρουν επιμορφωτικές δραστηριότητες στους εκπαιδευτικούς, λόγω του καθεστώτος της ελεύθερης αγοράς που επικρατεί και στις υπηρεσίες εκπαίδευσης αλλά και της έλλειψης κεντρικών ρυθμίσεων: οι ίδιες σχολικές μονάδες, επιμορφωτικά κέντρα που διαχειρίζονται τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, ιδιωτικά ιδρύματα παροχής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κλπ.,

Η διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων στην πράξη δεν υπερβαίνει τις 5 μέρες ανά σχολικό έτος. Η συμμετοχή στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (INSET – in service training) είναι επαγγελματικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση είναι μέρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού κάθε σχολείου, όπου εκτιμώνται οι ανάγκες του προσωπικού, τίθενται στόχοι και προσδιορίζονται οι τρόποι επίτευξής τους. Η πρόσβαση στην επιμόρφωση εξαρτάται από τη φύση των δραστηριοτήτων: σε κάποιες περιπτώσεις οι επιμορφωτικές δραστηριότητες αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (ολιστική προσέγγιση), ενώ σε άλλες περιπτώσεις η επιμόρφωση αφορά

εκπαιδευτικούς συγκεκριμένης ειδικότητας και αφορά εξειδικευμένα αντικείμενα. Η έμφαση που δίνεται στα τελευταία χρόνια στην ανάγκη ενίσχυσης του κάθε ατόμου να αναπτύξει τις βασικές - γενικές ικανότητες (core skills), καθώς και η αυξημένο ενδιαφέρον εκ μέρους των σύγχρονων επιχειρήσεων για αξιοποίηση και ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων τους, δημιούργησε νέες απαιτήσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μια σημαντική συνέπεια είναι η ανάγκη βελτίωσης των διαπροσωπικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πολλοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν ότι αυτή η «συμπεριφορική» εκπαίδευση είναι πιο απαιτητική και δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος στους καθηγητές σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαίδευση σε γνωστικά αντικείμενα και σε τεχνικές δεξιότητες. Απαιτεί ακόμη τη διευρυμένη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης καθώς δεν μπορεί να καλυφθεί επαρκώς από τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ακόμη πιο απαιτητικά είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς που διαδραματίζουν συμβουλευτικούς και οργανωτικούς ρόλους(ΟΕΠΕΚ,2008).

3.1.2. Ιρλανδία

Στη Βόρεια Ιρλανδία, τα προγράμματα εισαγωγής, ως μέρος της συνεχόμενης πορείας ανάπτυξης, επεκτείνονται στο δεύτερο και τρίτο έτος εργασίας.

Η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται δικαίωμα αλλά και υποχρέωση. Στην πράξη η συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι προαιρετική, αλλά υπάρχουν και ορισμένα προγράμματα που έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Την γενική αρμοδιότητα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει το Υπουργείο Παιδείας που διαθέτει ειδική υπηρεσία για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Το Υπουργείο χρηματοδοτεί, συντονίζει και οργανώνει όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης. Υποβοηθείται στο έργο του από δύο εθνικές συμβουλευτικές Επιτροπές μία για τη Γενική και μία για την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Τα προγράμματα πραγματοποιούνται μέσω διαφόρων φορέων όπως:

- Το ίδιο το υπουργείο μέσω των επιθεωρητών και επιλεγμένων εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως επιμορφωτές. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς σε εθνικό επίπεδο και αφορούν συνήθως τομείς υψηλής προτεραιότητας.
- Περιφερειακό Δίκτυο 25 Κέντρων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Τα Κέντρα προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης με τα οποία αντιμετωπίζονται ανάγκες σε εθνικό και τοπικό επίπεδο και παράλληλα χρησιμοποιούνται ως τόπος συνάντησης και ανταλλαγής απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επαγγελματικά τους θέματα.
- Η Εθνική Επιτροπή πιστοποίησης της δια βίου εκπαίδευσης (Further Education and Training Awards Council – FETAC).
- Παιδαγωγικά τμήματα των Κολεγίων και Πανεπιστημίων
- Ενώσεις εκπαιδευτικών και φορείς που ασχολούνται με το μάνατζμεντ.
- Επιτροπές για την Επαγγελματική Εκπαίδευση.
- Ενώσεις εκπαιδευτικών που δημιουργούνται σε εθελοντική βάση για την επιμόρφωση σε ένα θεματικό αντικείμενο.

Οι εκπαιδευτές στα προγράμματα επιμόρφωσης είναι μέλη του σώματος

των επιθεωρητών, ειδικοί επιστήμονες ή εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα και εμπειρία στα αντικείμενα επιμόρφωσης. Γενικά ο σύγχρονος εκπαιδευτικός διευρύνει τις δραστηριότητές του, που περιλαμβάνουν πλέον εκτός από τις κλασσικές δραστηριότητες εκπαίδευσης / κατάρτισης και τις δραστηριότητες ανάπτυξης και διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων, γεγονός που αντανακλάται και στην παροχή ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων .

Τα προγράμματα επιμόρφωσης πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή κατά το διάστημα των θερινών διακοπών. Διαρκούν από μία μέρα μέχρι ένα ολόκληρο σχολικό έτος και διεξάγονται είτε με συνεχόμενο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα, είτε σταδιακά με μειωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, κατά τις απογευματινές ώρες, όταν τα σχολεία δεν λειτουργούν.

Σύμφωνα με πρόσφατη νομοθεσία, όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια αξιολογούνται και πιστοποιούνται από ανεξάρτητο φορέα πιστοποίησης που ονομάζεται FETAC - Further Education and Training Awards.

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων που οργανώνονται συνηθέστερα αφορά παιδαγωγικά θέματα (σχολική πειθαρχία, βία στα σχολεία, δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, κλπ.), διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών, προγράμματα εκμάθησης Η/Υ, διοικητικά και νομικά θέματα, Συμβουλευτική, κ. ά. (ΟΕΠΕΚ, 2008).

3.1.3. Σκωτία

Στη Σκωτία παράλληλα με το μειωμένο διδακτικό ωράριο, οι νεοεισερχόμενοι έχουν χρόνο για περαιτέρω μάθηση με συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Draper et al., Brien & Christie, 2004). Πιο αποφασιστικό ρόλο στην επιμόρφωση για την περιοχή της Σκωτίας διαδραματίζει το Σκωτικό Γραφείο

Εκπαίδευσης. Μεγάλο μέρος της επιμόρφωσης πραγματοποιείται μέσω κρατικών φορέων όπως ο SFEU (Scottish Further Education Unit) και ο SCET (Scottish Council for Educational Technology).

Προκειμένου να εργαστεί κάποιος ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκωτία χρειάζεται να έχει κάνει ένα τετραετούς διάρκειας Bachelor of Education (Bed) ή να είναι κάτοχος του Professional Graduate Diploma of Education (PGDE) , αν δεν είναι απόφοιτος εκπαιδευτικού ιδρύματος της Σκωτίας. Αυτή είναι η βασική εκπαίδευση, ακολουθεί μια υποχρεωτική περίοδος επιτήρησης διάρκειας ενός έτους για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εγγραφούν στο General Teaching Council for Scotland (GTCS). Για τους εκπαιδευτικούς από πανεπιστήμια της Σκωτίας υπάρχει και η επιλογή του Teacher Induction Scheme που θα αναλυθεί παρακάτω.

Το mentoring κυριαρχεί στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης στη Σκωτία καθώς αποτελεί σημαντικό κομμάτι σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είτε αυτοί βρίσκονται στο πρώιμο στάδιο της καριέρας τους, είτε θέλουν να μεταβούν σε διευθυντικές θέσεις στο σχολείο ή όταν αντιμετωπίζουν μια συγκεκριμένη επαγγελματική πρόκληση. Σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών το mentoring είναι αναγνωρισμένο μέρος της μάθησης και της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων:

- Στην αρχική εκπαίδευση (Initial Teacher Education) οι φοιτητές - εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από έμπειρους εκπαιδευτικούς Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης
- Στο Induction Scheme οι Newly Qualified Teachers(NQTs) μαθαίνουν επαγγελματικές δεξιότητες και στρατηγικές από έμπειρους συναδέλφους

- Στην περίπτωση που έμπειροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις management και ηγετικές ικανότητες που θα τους οδηγήσουν σε θέσεις αυξημένης ευθύνης

Όσον αφορά τους νέους εκπαιδευτικούς ο στόχος του mentoring είναι η παροχή υποστήριξης και η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων για τους νέους δασκάλους ώστε να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στους μαθητές. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι για να αναπτυχθεί αποτελεσματικό mentoring χρειάζεται η συνεργασία και η δέσμευση από πολλές πλευρές : την πλευρά του σχολείου, των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των αρμόδιων αρχών για την εκπαίδευση. Απαιτείται η συνεργασία και ο λεπτομερής σχεδιασμός των δράσεων ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και να τους παρασχούν τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ξεπεράσουν τους φόβους και τις ανασφάλειές τους και να λάβουν τις απαραίτητες πρακτικές γνώσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία της Σκωτίας. Όπως είναι φυσικό, η θεωρητική κατάρτιση που προσφέρουν τα πανεπιστήμια δεν επαρκεί προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες σε κάθε ιδιαίτερη περίπτωση μαθητών ή σχολείου (ΟΕΠΕΚ,2008).

3.1.4. Γαλλία

Η υποχρεωτική κατάρτιση για νεοεισερχόμενους ισχύει επίσης στη Γαλλία. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν πέντε εβδομάδες επιμόρφωσης στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (IUFM) κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο χρόνων υπηρεσίας τους(Cross & Obin, 2003).

Η επιμόρφωση για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς σχεδιάζεται και οργανώνεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο διαμορφώνει τον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μέσω της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Υποδιεύθυνση Καινοτομιών και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης). Πρόσθετα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς παρέχονται από διάφορα εκπαιδευτικά σχήματα σε επίπεδο περιφέρειας. Αυτά τα προγράμματα σχεδιάζονται από τις περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές που έχουν συσταθεί για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των καθηγητών, (Missions Academique a la formation des personnels de l' Education – MAFPEN), που εδρεύουν σε κάθε Περιφέρεια. Οι φορείς που συμμετέχουν στα επιμορφωτικά αυτά σχήματα είναι:

- παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων,
- σχολικές μονάδες.

Οι μέντορες ανήκουν είτε στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ιδρυμάτων, είτε είναι επιθεωρητές, ερευνητές, άτομα από το χώρο της εργασίας, ή εκπαιδευτές με εξειδίκευση σε ένα θέμα. Η συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι γενικά υποχρεωτική (ΟΕΠΕΚ,2008). Σύμφωνα με στοιχεία που παρουσιάζονται από το ευρωπαϊκό δίκτυο Ευρυδίκη(2006/07) όσον αφορά σε τύπους στήριξης για τους νεοεισαχθέντες στο εκπαιδευτικό επάγγελμα στην πρωτοβάθμια και γενική (κατώτερη και ανώτερη) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1, 2 και 3), οι κανονισμοί και/ή συστάσεις συνιστώνται στα ακόλουθα. Κατά πρώτον τακτικές συναντήσεις του μέντορα (tuteur) με τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό και συζήτηση της προόδου και των τυχόν προβλημάτων που ανακύπτουν. Η βοήθεια για τον προγραμματισμό των μαθημάτων καθώς η βοήθεια στην αξιολόγηση των μαθημάτων, που παρέχεται από τον εκπαιδευτή-

μέντορα είναι απαραίτητη και ακολουθεί τη φάση της συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης και της επόπτευσης της τάξης. Ακολουθούν οι προγραμματισμένες επισκέψεις σε άλλα σχολεία καθώς επίσης και σε άλλα επιμορφωτικά κέντρα πηγών γνώσης και πληροφόρησης που σχετίζονται με την εισαγωγική επιμορφωτική φάση διετούς διάρκειας. Στην τελική φάση αναγνωρίζεται ως επιτυχής / ανεπιτυχής η δόκιμη υπηρεσιακή κατάρτιση «στην εργασία», αφού προηγηθεί αξιολόγηση και θετική κρίση του εκπαιδευτικού έργου του δόκιμου εκπαιδευτικού.

3.1.5. Γερμανία

Κατά τη δεκαετία του '80 παρουσιάζεται μια αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας με αφορμή την οικονομική ανάκαμψη. Στόχος των ληφθέντων μέτρων σύμφωνα με στοιχεία του ευρωπαϊκού δικτύου Ευρυδίκη είναι η αύξηση της εσωτερικής και εξωτερικής αποτελεσματικότητας του δυτικογερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αναλαμβάνει πλέον τη «βηματοδότηση» της οικονομικής ανάπτυξης. Τον Οκτώβριο του 2003 με την εκπαιδευτική αναφορά της Γερμανίας δημοσιεύονται μεταξύ άλλων η ανάγκη και η απαίτηση από τα κρατίδια της λήψης μέτρων για ανάπτυξη και εξασφάλιση της ποιότητας στη δημόσια εκπαίδευση. Θεωρείται αναγκαία η ανάπτυξη και η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η διοίκηση ποιότητας στα σχολεία. Σ' αυτή την κατεύθυνση εντάσσεται η προσπάθεια προώθησης του «Ενιαίου Σχολείου» -έννοια εξαιρετικά επίκαιρη και στις μέρες μας.

Η κεντρική κυβέρνηση της Γερμανίας παρέχει μόνο το γενικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της επιμόρφωσης. Την ευθύνη για την οργάνωσή της έχουν οι εκπαιδευτικές αρχές του κάθε Ομόσπονδου κρατιδίου. Σε κάθε κρατίδιο υπάρχουν ένα ή περισσότερα κρατικά Ινστιτούτα τα οποία οργανώνουν σε κεντρικό επίπεδο την

εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε μερικά κρατίδια τα Ινστιτούτα αυτά ονομάζονται Ακαδημίες. Σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο πραγματοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης από τις κατά τόπους εκπαιδευτικές αρχές που εποπτεύουν τα σχολεία.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Γερμανία καλύπτει δύο βασικά πεδία:

- Το πρώτο πεδίο είναι η κατεξοχήν εισαγωγική επιμόρφωση που έχει σκοπό τη διατήρηση και ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, να εξασφαλίσει δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα απαιτούμενα για τη διδασκαλία και ότι τα σχολεία εκπληρώνουν τις απαιτήσεις που απορρέουν από την αποστολή τους.
 - Το δεύτερο είναι η συμπληρωματική εκπαίδευση που έχει ως σκοπό να κάνει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να αναλάβουν διδακτικά καθήκοντα σε ένα ευρύτερο ή σε ένα πρόσθετο θεματικό πεδίο. Τους δίνει επίσης τη δυνατότητα να αποκτήσουν προσόντα για να διεκδικήσουν μια διαφορετική, ή ανώτερη, θέση μέσα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- Σχετικά με το πεδίο της εισαγωγικής επιμόρφωσης και σύμφωνα με στοιχεία που παρουσιάζονται στην αναφορά του δικτύου Ευρυδίκη κατά τα έτη 2006/07 οι κανονισμοί και οι συστάσεις όσον αφορά σε τύπους στήριξης για τους νεοεισαχθέντες στο εκπαιδευτικό επάγγελμα στην πρωτοβάθμια και γενική (κατώτερη και ανώτερη) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1, 2 και 3) ορίζονται στα παρακάτω:
 - Τακτικές συναντήσεις για τη συζήτηση της προόδου και των προβλημάτων που ανακύπτουν στη δόκιμη περίοδο των εκπαιδευτικών

- Βοήθεια για τον προγραμματισμό των μαθημάτων
- Βοήθεια στην αξιολόγηση των μαθημάτων
- Συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και/ ή επόπτευση της τάξης από τον εκπαιδευτή(μέντορα)

Προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς προσφέρονται ακόμη, σε μικρότερο βαθμό, από μερικά εκπαιδευτικά κέντρα, κέντρα ψυχολογικής στήριξης των σχολείων, πανεπιστήμια, ιδρύματα που ανήκουν στην εκκλησία, κ. ά.

Τα σχολεία έχουν επίσης την αρμοδιότητα να παράσχουν *ενδοσχολική* επιμόρφωση για όλο ή για μέρος του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Για την επιμόρφωση αυτή συνεργάζονται ή υποστηρίζονται από τα Ινστιτούτα των κρατιδίων και τις περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές. Το *ανοικτό* πανεπιστήμιο προσφέρει επίσης προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που καλύπτουν θέματα σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή (ιδίως τη συμπληρωματική) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Υπάρχουν όμως και προγράμματα που έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Αν τα σεμινάρια διεξάγονται κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν άδεια από τον διευθυντή του σχολείου τους (η οποία συνήθως δίνεται). Στην περίπτωση αυτή αναπληρώνονται από τους συναδέλφους τους. Η επιμόρφωση παίρνει συνήθως τη μορφή σεμιναρίων, υπάρχει όμως και επιμόρφωση που πραγματοποιείται μέσω ομάδων εργασίας, συναντήσεων των καθηγητών, εκπαιδευτικών ταξιδιών και με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο ετήσιος ή ο εξαμηνιαίος προγραμματισμός των σεμιναρίων ανακοινώνονται εκ των προτέρων στους ενδιαφερόμενους. Τα

περισσότερα σεμινάρια διεξάγονται συνήθως τις απογευματινές ώρες και μπορεί να διαρκέσουν αρκετές ημέρες. Τα σεμινάρια, που οργανώνονται από τις κεντρικές αρχές, διαρκούν συνήθως 2 με 5 ημέρες με πλήρη κάλυψη του ωρολογίου προγράμματος κάθε μέρας, μπορούν όμως να πραγματοποιούνται επί περισσότερες μέρες και να διεξάγονται τα απογεύματα, 1-2 φορές την εβδομάδα, με μειωμένο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Παραθέτουμε ενδεικτικά ένα πρόγραμμα υποστήριξης αρχάριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που σχεδιάστηκε από το τμήμα Εκπαιδευτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου του Nijmegen σε συνεργασία με το Προτεσταντικό Συμβουλευτικό Κέντρο Εκπαίδευσης. Στο αναφερόμενο πρόγραμμα το έργο των μεντόρων προσδιορίζεται ως μια μορφή υποστήριξης των νεοδιόριστων κατά την πρακτική τους άσκηση έχοντας στόχο την ενίσχυση δεξιοτήτων –ικανοτήτων μέσω συστηματικού στοχασμού και καλλιέργειας αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν καλλιέργεια του αναστοχασμού, της αυτονομίας και της ανατροφοδότησης των mentees καθώς και ανάπτυξη των ικανοτήτων των μεντόρων.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας στοχεύει επίσης στην ανάπτυξη της καινοτομίας και της οικονομίας. Ο οικονομικός ανταγωνισμός οδηγεί σε αναζήτηση εκπαιδευτικών προτύπων μέσω της αναβάθμισης της T.E.E και της επαγγελματικής κατάρτισης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων ενδιαφέρει ιδιαίτερα τη Γερμανία, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης στη χώρα, διενεργείται σύμφωνα με το δυϊκό σύστημα μαθητείας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών των επιχειρήσεων πραγματοποιείται υπό την εποπτεία ειδικού φορέα, του Γερμανικού Ινστιτούτου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Καταστρώνονται ειδικά

προγράμματα επιμόρφωσης, στα οποία συμμετέχουν οι ενδιαφερόμενες επιχειρήσεις και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί του ιδιωτικού τομέα (ΟΕΠΕΚ,2008).

3.1.6. Σουηδία

Η παροχή υποστήριξης δεν οδηγεί σε επιπλέον απολαβές σε καμία χώρα, πλην της Σουηδίας και της Φινλανδίας, όπου οι φοιτητές στο τελευταίο έτος της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορούν να εργοδοτηθούν σε καθεστώς μερικής απασχόλησης βάσει συμβολαίου κατάρτισης και απασχόλησης για περιορισμένη περίοδο (ίση με διάστημα που να μην ξεπερνά τους πέντε μήνες πλήρους εργασίας), με την προϋπόθεση ότι το σχολείο έχει κενές θέσεις. Ο υπό κατάρτιση εκπαιδευτικός επιτηρείται από καταρτισμένο εκπαιδευτικό και εκτελεί τα καθήκοντα που θα αναλάμβανε ένα οποιοδήποτε τακτικό μέλος του προσωπικού.

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αρμοδιότητα των τοπικών αρχών. Η κεντρική κυβέρνηση, μέσω της Εθνικής Αρχής για την Εκπαίδευση που εποπτεύει το εκπαιδευτικό σύστημα, εγγυάται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πρόσβαση σε επιμόρφωση υψηλής ποιότητας και παρέχει τα απαραίτητα κονδύλια γι αυτό το σκοπό. Καθορίζει ακόμη κάθε τοπική αρχή υποχρεούται να οργανώσει και να υλοποιήσει την επιμόρφωση, χρησιμοποιώντας τα στελέχη της εκπαίδευσης της περιοχής της. Σε πολλές περιπτώσεις σχηματίζει δίκτυα συνεργασίας με άλλες τοπικές αρχές.

Οι φορείς που αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης είναι συνήθως τα πανεπιστήμια ή άλλα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, λόγω του μεγάλου πλήθους των επιμορφωτικών αντικειμένων και του προσανατολισμού προς την οικονομία της αγοράς,

όλο και πιο συχνά χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικοί φορείς, άλλοι, εκτός των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα θέματα της επιμόρφωσης καθορίζονται με βάση τις εθνικές κατευθύνσεις, αρκετές φορές όμως δημιουργούνται και προγράμματα «κατά παραγγελία», για να καλύψουν τις τοπικές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτές, ανάλογα με το είδος του επιμορφωτικού προγράμματος, μπορεί να είναι εκπαιδευτές εκπαιδευτών, ειδικοί εισηγητές, ειδικοί επιστήμονες ή τεχνικοί, σύμβουλοι του ιδιωτικού τομέα, ή στελέχη από το χώρο των επιχειρήσεων. Η επιμόρφωση θεωρείται μέρος των υπηρεσιακών καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Δεν συνεπάγεται μισθολογικά ή άλλα οφέλη για τους συμμετέχοντες. Πέντε ημέρες κάθε σχολικού έτους διατίθενται υποχρεωτικά για την επιμόρφωση. Συμπληρωματικά, μπορεί να διεξάγονται προγράμματα τα απογεύματα, καθώς και στην αρχή ή στη λήξη των θερινών διακοπών.

Δυο κύριες τάσεις επικρατούν τα τελευταία χρόνια. Η πρώτη έχει να κάνει με την έμφαση που δίδεται σήμερα στις διαπροσωπικές, οργανωτικές, ομαδο-συνεργατικές, κ. ά., ικανότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός και έχει οδηγήσει στην αναβάθμιση των απαιτούμενων ακαδημαϊκών προσόντων. Η δεύτερη έχει να κάνει με την έμφαση, που δίνεται στα σχολεία της Σουηδίας, στην καθοδηγούμενη εκπαίδευση. Κατά συνέπεια δημιουργήθηκε ζήτηση για αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης των μεντόρων- εκπαιδευτών. Σημειώθηκε ακόμη στροφή από την επιμόρφωση με στόχο την ατομική επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού, προς την ανάπτυξη προγραμμάτων σχετικών με τη διοίκηση / διαχείριση, την αποτελεσματική ηγεσία, την τοπική ανάπτυξη των σχολείων, την ανάπτυξη των γενικών ικανοτήτων των μαθητών, κ.ά. (ΟΕΠΕΚ, 2008)

3.1.7. Φινλανδία

Το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο για την Παιδεία έχει ως κύρια ευθύνη μεταξύ άλλων και το συντονισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει επίσης την ευθύνη για τις υπηρεσίες εκπαιδευτικής υποστήριξης τους. Σημαντική είναι η καθιέρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής «ίδια εκπαίδευση για όλους» με ανάληψη της ευθύνης της εκπαίδευσης από τους δήμους με την εισαγωγή προγραμμάτων.

Σύμφωνα με πηγές το υπουργείου Εξωτερικών οι δήμοι σε συνεργασία με το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο για την Παιδεία και τη σχολική μονάδα εφαρμόζουν και υλοποιούν το σχέδιο στρατηγικών που αφορά στις υποδομές και τη συντήρηση, στην in-service εκπαίδευση των διδασκόντων, στην παιδαγωγική υποστήριξη και τέλος στα ψηφιακά σχολεία- ανάπτυξη προγραμμάτων.

Οι αντικειμενικοί σκοποί της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και τα πορίσματα αξιολόγησης των σχολείων και η αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων που έχουν να κάνουν με την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών. Η επιμόρφωση πρέπει ακόμη να δώσει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διευρύνουν τις ατομικές τους ικανότητες και να αναπτύξουν τη προσωπικότητά τους. Συχνά στην εκπαίδευση η επιμόρφωση χρησιμοποιείται και ως μέσο για την αναβάθμιση των διδακτικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να διδάξει σε ανώτερο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης έχει, σύμφωνα με το νόμο, την ευθύνη για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διοργανώνει και

χρηματοδοτεί τα επιμορφωτικά προγράμματα για την υποστήριξη της εφαρμογής των εθνικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και καινοτομιών.

Σε τοπικό επίπεδο η ευθύνη της εισαγωγικής επιμόρφωσης μοιράζεται μεταξύ του κράτους και των τοπικών αρχών, οι οποίες ενδιαφέρονται για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του. Τέλος, σε ατομικό επίπεδο, την ευθύνη της επιμόρφωσής του έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να τύχει κρατικής χρηματοδότησης για να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Καθήκον όλων των εκπαιδευτικών είναι να συμμετέχουν στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Τα προγράμματα διενεργούνται συνήθως μέσα στον εργάσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών. Η αναπλήρωση των διδακτικών ωρών γίνεται - τις περισσότερες φορές - με αναπροσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

Για την οργάνωση της επιμόρφωσης το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (ΟΡΗ) διαθέτει, στις μεγάλες πόλεις, εκπαιδευτικά κέντρα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, όσο και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στην υλοποίηση των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετέχουν επίσης δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς, που μπορεί να είναι: τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τμήματα για την εκπαίδευση ενηλίκων που λειτουργούν στο πλαίσιο επαγγελματικών σχολών, εξειδικευμένα τεχνικά - επαγγελματικά ινστιτούτα, ενώσεις καθηγητών, ιδιωτικές επιχειρήσεις, εταιρείες συμβούλων, κ. ά. Την ευθύνη όμως για το πρόγραμμα έχουν πάντα οι εκπαιδευτικές αρχές σε κεντρικό, τοπικό, ή σε σχολικό επίπεδο. Η τάση που επικρατεί, προωθεί - όλο και περισσότερο - την αποκέντρωση, όσον αφορά τις αποφάσεις που λαμβάνονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ, 2008).

3.2. Η εισαγωγική επιμόρφωση στις Η.Π.Α

Στις Ηνωμένες Πολιτείες η συμμετοχή νεοεισερχομένων σε προγράμματα εισαγωγής έχει αυξηθεί από 40% το 1990-91 σε 80% το 2006 (American Association of State Colleges and Universities, 2006). Συγκεκριμένα, πάνω από 30 πολιτείες έχουν εφαρμόσει προγράμματα μεντορικής σχέσης για τους νεοδιοριζόμενους. Ωστόσο, σε πολλές πολιτείες τα προγράμματα εισαγωγής είναι ανύπαρκτα, με αποτέλεσμα οι νεοεισερχόμενοι να νιώθουν απομόνωση, άγχος και αγωνία (Oldroyd, 2004a). Ακόμα και στις πολιτείες, που προσφέρονται προγράμματα εισαγωγής σε εκπαιδευτικούς, η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών συχνά συνοδεύεται από διάφορα προβλήματα. Αρκετές μελέτες αναφέρονται διεξοδικά στη δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων μεντόρων και στην έλλειψη χρόνου για παροχή στήριξης (National Commission on Teaching and America's Future, 2005), στην έλλειψη συστηματικότητας στην παροχή προγραμμάτων (Hiebert et al., 2002), καθώς και στην ανάγκη για επέκταση σε στήριξη πέρα από το παραδοσιακό σχήμα της μεντορικής σχέσης.

Παραθέτουμε δυο έρευνες που αναλύουν πώς οι μέντορες προσφέρουν παιδαγωγικές προτάσεις στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και πώς οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται. Η πρώτη μελέτη είναι των Strong & Baron (2004) και η δεύτερη της Bullough (2005).

Στην πρώτη έρευνα, που διεξήχθη στο Brigham Young University και τιτλοφορείται το άρθρο, που την παρουσιάζει «Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity» (*Teaching and Teacher Education*) παρουσιάζονται ως στόχοι οι εξής :

- Διερεύνηση των θεμάτων που σχετίζονται με το σχηματισμό ταυτότητας των μεντόρων
- Επισήμανση του έργου του μέντορα προς τον εκπαιδευτικό

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της ταυτότητας του μέντορα και αναφέρονται στο σχηματισμό ταυτότητας με τέσσερις τρόπους. Επισημαίνεται επίσης ότι για το σχηματισμό της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως μεντόρων χρειάζεται συνεργασία. Χρειάζονται σεμινάρια και προγράμματα που να υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μεντόρων τους. Σεμινάρια που θα επιτρέπουν την ανταλλαγή απόψεων, την ανάπτυξη σχέσεων και που πρόκειται να συμβάλλουν παράλληλα στην κατάρτιση και την επιμόρφωση των μεντόρων.

Στη δεύτερη μελέτη, που διεξήχθη στην Καλιφόρνια και ο τίτλος του άρθρου είναι «An analysis of mentoring conversations with beginning Teachers: suggestions and responses» (*Teaching and Teacher Education*).

Στην αναφερόμενη έρευνα παρατηρείται ότι το ποσοστό των άμεσων προτάσεων των μεντόρων ήταν πολύ μικρό σε σχέση με τις έμμεσες προτάσεις. Στο συμπέρασμα που οδηγεί η μελέτη είναι ότι οι μέντορες δίνουν οδηγίες και συμβουλές έμμεσα. Η ανάλυση αποκαλύπτει τις προθέσεις των μεντόρων να αποφύγουν την άμεση παροχή συμβουλών.

Ένα κρίσιμο σημείο για την αποτελεσματικότητα των συζητήσεων (mentoring conversations) είναι ο λόγος που χρησιμοποιείται από τους μέντορες. Ωστόσο η γλώσσα των μεντόρων προς τους mentees δεν εξασφαλίζει απόλυτα την κατανόηση της παρεχόμενης γνώσης από τους δεύτερους (Black, 2001). Στόχος των μεντόρων είναι να προωθείται η όσο το δυνατό ανεξάρτητη σκέψη και η γνώση να αποκτιέται από την πρακτική εμπειρία και την εξάσκηση.

Συνοψίζοντας, τα καθήκοντα του μέντορα περιλαμβάνουν την οργάνωση της δοκιμαστικής περιόδου, την προγύμναση (coaching), την παιδαγωγική- γνωστική- ψυχολογική υποστήριξη των mentees και την αξιολόγηση της δόκιμης υπηρεσίας τους.

3.3. Η εισαγωγική επιμόρφωση στην Κύπρο.

Στην Κύπρο από τον Οκτώβριο του 2008, εγκαινιάστηκε ένα εισαγωγικό πρόγραμμα ειδικά καταρτισμένο τόσο για τους νέους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευτές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν πάνω από πέντε έτη υπηρεσίας έχουν το δικαίωμα να ενεργούν ως επόπτες για νοεδιορισθέντες εκπαιδευτικούς υπό δοκιμασία.

Στην Κύπρο το Υπουργικό Συμβούλιο έχει αποφασίσει (Ιούλιος 2008) την υλοποίηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, το οποίο θα προσφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Για το σκοπό αυτό, ομάδα εργασίας του Π.Ι. έχει προχωρήσει στο σχεδιασμό Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και Προγράμματος Επιμόρφωσης Μεντόρων. Η ομάδα εργασίας, κατέληξε και χρησιμοποίησε ως πρότυπο αναφοράς το πρότυπο του *NewSouthWales- Institute of Teachers* - στον καθορισμό των βασικών αξόνων αναφορικά με τις δεξιότητες /ικανότητες (competences) που αναμένεται να κατέχουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί (Π.Ι. ΚΥΠΡΟΥ)

Οι πιέσεις για αναθεώρηση των πρακτικών σε σχέση με την παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς είναι έντονες και στον κυπριακό χώρο (Unesco, 1997; Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004).

Έχει επανειλημμένα δηλωθεί η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού ενός σχεδίου ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που να αντανάκλα μια ολιστική μακροπρόθεσμη προσέγγιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Κύπρου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάγκη προσφοράς προγραμμάτων εισαγωγής σε νεοεισερχομένους έχει δηλωθεί και από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου διεξήγαγε έρευνα το 2005 για διάγνωση των επιμορφωτικών

αναγκών των εκπαιδευτικών στην οποία συμμετείχε δείγμα 765 εκπαιδευτικών που προέρχονταν από 71 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων παγκυπρίως. Οι εκπαιδευτικοί - σε σχετική δήλωση για τις ομάδες εκπαιδευτικών που πρέπει να τυγχάνουν συστηματικής επιμόρφωσης – δήλωσαν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών με 0-3 χρόνια υπηρεσίας που εισέρχονται στο επάγγελμα. Επομένως, χρειάζεται να δημιουργηθούν οι μηχανισμοί για παροχή επιμόρφωσης στη συγκεκριμένη αυτή ομάδα, που θα οριοθετήσουν ένα ενδιάμεσο σχήμα ανάμεσα στην αρχική προϋπηρεσιακή επιμόρφωση και στην ενδοϋπηρεσιακή συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, ένα πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης στην Κύπρο θα εμπλέξει την ευρύτερη σχολική κοινότητα σε διαδικασίες ανάπτυξης, γεγονός που θα συμβάλει ουσιαστικά στην αλλαγή του σχολικού κλίματος, μια βασική επιδίωξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η εμπλοκή του νεοεισερχόμενου, του μέντορα και του διευθυντή στη σχολική μονάδα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, παράλληλα με την ευρύτερη εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών σε προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής πρακτικής, μπορούν να δράσουν καταλυτικά στις προσπάθειες μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας. Ταυτόχρονα, η εφαρμογή μεντορικού έργου στη σχολική μονάδα μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας ομάδας ατόμων ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών

που μπορούν να δράσουν καταλυτικά στο άμεσο μέλλον σε προσπάθειες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στη σχολική μονάδα, αναλαμβάνοντας ρόλο παιδαγωγικών συμβούλων που θα λειτουργήσουν ως επιμορφωτές /ενισχυτές του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Με βάση, λοιπόν το πιο πάνω σκεπτικό, το Υπουργικό Συμβούλιο έχει αποφασίσει (Ιούλιος 2008) την υλοποίηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, το οποίο θα προσφέρει

το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Για το σκοπό αυτό, ομάδα εργασίας του Π.Ι. έχει προχωρήσει στο σχεδιασμό Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και Προγράμματος Επιμόρφωσης Μεντόρων. Η ομάδα εργασίας, κατέληξε - μετά από βιβλιογραφική επισκόπηση, χρησιμοποιώντας στο τέλος ως πρότυπο αναφοράς το πρότυπο του NSW Institute of Teachers - στον καθορισμό των βασικών αξόνων αναφορικά με τις δεξιότητες /ικανότητες (competences) που αναμένεται να κατέχουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί. Οι άξονες παρατίθενται στη συνέχεια σε διαγραμματική και αναλυτική μορφή.

Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων αποτελείται από τρεις χρονικές φάσεις (Φάση Α΄, Φάση Β΄ και Φάση Γ΄).

1. ΦΑΣΗ Α΄ (κεντρική επιμόρφωση)

Ενημέρωση για το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης:

- Εισαγωγή στο Πρόγραμμα και τα βασικά του στοιχεία (πχ. περιεχόμενο, αξιολόγηση, διαδικασίες κτλ.)
- Αναφορά στο ρόλο και τις υποχρεώσεις των νεοεισερχομένων σε σχέση με την εφαρμογή του Προγράμματος
- Κατάλογος δεξιοτήτων /ικανοτήτων (competences)
- Φιλοσοφία Προγράμματος: αποδοτική χρήση των διαφόρων μεθόδων αναστοχασμού-αυτοαξιολόγησης
- Διοικητική παράμετρος. Αποτελεσματική διδασκαλία. Διαχείριση τάξης

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ /ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
(COMPETENCES) ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

<p>ΣΤΟΙΧΕΙΟ 1: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΝΑ ΚΑΤΕΧΕΙ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΩΣ ΝΑ ΤΟ ΔΙΔΑΞΕΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ</p>	<p>Γνώση :</p> <ul style="list-style-type: none"> - του αντικειμένου - παιδαγωγικής - των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος - των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορικής
<p>ΣΤΟΙΧΕΙΟ 2: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ, ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΩΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ</p>	<p>Γνώση των σωματικών κοινωνικών και διανοητικών αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας των μαθητών</p>
<p>ΣΤΟΙΧΕΙΟ 3: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΖΕΙ, ΑΞΙΟΛΟΓΕΙ ΚΑΙ ΥΠΟΒΑΛΛΕΙ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</p>	<p>Προγραμματισμός και Στόχοι διδασκαλίας και μάθησης</p>
<p>ΣΤΟΙΧΕΙΟ 4: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ</p>	<p>Αποτελεσματική επικοινωνία και συζήτηση τάξης</p>
<p>ΣΤΟΙΧΕΙΟ 5: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΤΗΡΕΙ ΑΣΦΑΛΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΑΞΗΣ</p>	<p>Να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα όπου η μάθηση εκτιμάται και οι ιδέες των μαθητών γίνονται σεβαστές</p>
<p>ΣΤΟΙΧΕΙΟ 6: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΝΕΙ ΣΥΝΕΧΩΣ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ</p>	<p>Ικανότητα να αναλύει και να αναστοχάζεται τη διδακτική πρακτική</p>
<p>ΣΤΟΙΧΕΙΟ 7: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΝΕΡΓΟ ΜΕΛΟΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΥΡΥΤΕΡΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ</p>	<p>Επικοινωνία με γονείς</p>

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών» ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ (2008)

2. ΦΑΣΗ Β΄ (σχολική μονάδα)

Η ουσιαστική επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα για περίοδο 6 μηνών. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναμένεται να εφαρμόσει στην πράξη - σε συνεργασία με το μέντορα - συγκεκριμένες πρακτικές, όπως θα προκύψουν από την Α΄ Φάση.

3. ΦΑΣΗ Γ΄ (κεντρική επιμόρφωση)

Διαπιστώσεις που έχουν προκύψει κατά τη διάρκεια της Φάσης Β΄ στη σχολική μονάδα σε σχέση με: τις εμπειρίες από τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα, την εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με το περιεχόμενο, την εφαρμογή και τις διαδικασίες υλοποίησης του Προγράμματος.

Συνοψίζοντας για τις χώρες, που αναφέραμε, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Γερμανία υπάρχει μια φάση εισαγωγικής επαγγελματικής ανάπτυξης, που διαρκεί δύο χρόνια και θεωρείται ουσιαστικό στάδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών. Οι σχολικοί διαχειριστικοί φορείς στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία) έχουν τη διακριτική ευχέρεια να ανταμείβουν όποιον εκπαιδευτικό αναλαμβάνει δραστηριότητες αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικού (ITT), όπως είναι η καθοδήγηση στο σχολείο. Σημειώνουμε ότι αυτό δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε ξεχωριστή μισθολογική κλίμακα για προηγμένες δεξιότητες (AST) στην Αγγλία, για τους οποίους αυτή η δραστηριότητα είναι επαγγελματικό καθήκον.

Η υποχρεωτική κατάρτιση για νεοεισερχόμενους ισχύει επίσης στη Γαλλία, διαφέρει στο σημείο, όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να περάσουν διαγωνισμό πριν μπουν σε αυτή τη φάση, που αποτελεί παράλληλα την επαγγελματική τους κατάρτιση.

Οι Η.Π.Α έχουν παράδοση από έμπειρους εκπαιδευτικούς στο ρόλο του μέντορα, οι οποίοι βοηθούν και κατευθύνουν τους δόκιμους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών στις περισσότερες

πολιτείες οι πιο συχνές μορφές στήριξης είναι : η παροχή πληροφοριών, η παρακολούθηση μαθημάτων, η συνεργατική προετοιμασία του μαθήματος και η συζήτηση.

Η παροχή υποστήριξης δεν οδηγεί σε επιπλέον απολαβές σε καμία χώρα, πλην της Σουηδίας και της Φινλανδίας, όπου οι φοιτητές στο τελευταίο έτος της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορούν να εργοδοτηθούν σε καθεστώς μερικής απασχόλησης βάσει συμβολαίου κατάρτισης και απασχόλησης για περιορισμένη περίοδο (ίση με διάστημα που να μην ξεπερνά τους πέντε μήνες πλήρους εργασίας), με την προϋπόθεση ότι το σχολείο έχει κενές θέσεις. Ο υπό κατάρτιση εκπαιδευτικός επιτηρείται από κατηρτισμένο εκπαιδευτικό και εκτελεί τα καθήκοντα που θα αναλάμβανε ένα οποιοδήποτε τακτικό μέλος του προσωπικού.

Στην Κύπρο, που από τον Οκτώβριο του 2008, εγκαινιάστηκε εισαγωγικό πρόγραμμα ειδικά καταρτισμένο τόσο για τους νέους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευτές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν πάνω από πέντε έτη υπηρεσίας έχουν το δικαίωμα να ενεργούν ως επόπτες για νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς υπό δοκιμασία. Σημειώνουμε ότι λόγω διαφορετικών μορφών οργάνωσης στο πλαίσιο της κάθε χώρας το χρονικό διάστημα, που οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να δοκιμαστούν στα σχολεία, διαφέρει.

4. Διερεύνηση της θεσμοθέτησης του mentoring στην Ελλάδα.

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης σημειώθηκαν βήματα ποιοτικής αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στη χώρα μας με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Τμημάτων, τον εκσυγχρονισμό της μετεκπαίδευσης, την ίδρυση και λειτουργία μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία αναβάθμισης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μια διαδικασία ένταξης στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή πορεία αναζήτησης και διαμόρφωσης ταυτότητας.

Με βάση το ευρωπαϊκό μοντέλο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και ο Έλληνας εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, Να αντιλαμβάνεται τόσο την αρχική όσο και την ενδοϋπηρεσιακή του κατάρτιση ως αναπόσπαστα μέρη της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία έχει «δια βίου χαρακτήρα». Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακολουθούν υποχρεωτική κατάρτιση κατά τη δοκιμαστική τους περίοδο. Προβλέπονται επίσης μέτρα στήριξης για εκπαιδευτικούς σε μεταγενέστερο στάδιο στη διάρκεια της καριέρας τους.

Η Εισαγωγική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (2003-2004), όπως αναφέρεται στη Μελέτη Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ II) του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006), *«συντελεί στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη Δια βίου μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η σύγχρονη Κοινωνία της Γνώσης Οι εφαρμογές αυτές επιδρούν θετικά στη βελτίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και στην ενίσχυση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης»* (σ.54).

Άμεσα επωφελούμενοι από την εισαγωγική επιμόρφωση είναι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους *«δίνεται η ευκαιρία να ανανεώσουν τα επαγγελματικά τους εφόδια, ώστε να συμβάλλουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης»* (σ.57), ενώ έμμεσα επωφελούμενοι είναι οι μαθητές των ελληνικών σχολείων, στους οποίους διαχέονται τα αποτελέσματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Ευρήματα ερευνών που καταγράφονται σε επιστημονικές συναντήσεις των ομοσπονδιών ΔΟΕ-ΟΛΜΕ, της ΑΔΕΔΥ¹ (ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ), όπως και από αντίστοιχη έρευνα του ΟΕΠΕΚ² για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Π.Ε. προκύπτει έντονη η ανάγκη για επιμόρφωση. Αποτυπώνεται συχνά σε υπομνήματα που επιβεβαιώνουν την εικόνα έλλειψης ή αποσπασματικής επιμόρφωσης. Τα ευρήματα δεν προκαλούν έκπληξη, αν μελετήσει κανείς τις πολιτικές επιμόρφωσης που έχουν ακολουθηθεί στη χώρα μας. Μεταπολιτευτικά οι επιμορφωτικοί θεσμοί ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ δεν κάλυψαν ουσιαστικές ανάγκες της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών, ενώ αργότερα τα ΠΕΚ με συνεχείς μεταβολές της μορφής, της διάρκειας, των στόχων και των περιεχομένων τους (τρίμηνης διάρκειας, 40ωρα εξακτινωμένα, εισαγωγικής επιμόρφωσης κ.λπ.) δεν κατάφεραν παρά μόνο σε μικρό βαθμό να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 1995). Τέλος, οι γνωστές και αποτελεσματικές μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης δεν επεκτάθηκαν παρά τα θετικά

¹ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα δηλώνουν σε ποσοστό 14,8% της Π.Ε. ότι παρακολούθησαν Διδασκαλείο, 35% της Π.Ε.) και 40% της Δ.Ε. «Εισαγωγική Επιμόρφωση», 4,2% της Π.Ε. και 5,6% της Δ.Ε. αντίστοιχα ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ διάρκειας άνω των 40 ωρών 34,6% της Π.Ε. και 38,9% της ΔΕ, και «Άλλες επιμορφώσεις» μεγαλύτερης διάρκειας των 40 ωρών 11,6% οι της Π.Ε. και 13,7% οι της ΔΕ. Είναι σημαντική, επίσης, η διαπίστωση ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (17% στην Π.Ε. και 14% στην ΔΕ) δεν δηλώνουν συμμετοχή σε κανενός είδους επιμόρφωση. (ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, 2011)

² έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατ' ανάθεση του ΟΕΠΕΚ διαπίστωσε ότι το 84,5% των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο εκτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Κέδρος Α.Ε. & ΕΚΚΕ, 2008, σελ. 29 κ.ε.).

τους αποτελέσματα εκεί όπου εφαρμόστηκαν (Μακεδονία, με ευθύνη του Παναγιώτη Ξωχέλλη).

Από τις προαναφερθείσες έρευνες (ΟΕΠΕΚ 2008 , ΑΔΕΔΥ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ 2011) προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει μέρος κυρίως σε προγράμματα επιμόρφωσης των ΠΕΚ και ιδίως στη λεγόμενη «εισαγωγική» επιμόρφωση των νεοδιόριστων. Οι εκτιμήσεις συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στη διδασκαλία ορισμένων βασικών γνωστικών αντικειμένων (κυρίως γλώσσας και μαθηματικών). Η προτεινόμενη αιτιολόγηση εστιάζει κυρίως στα ελλείμματα που παρουσιάζουν συχνά τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για:

- Σχολική γνώση (αναλυτικά προγράμματα – σχολικά βιβλία και την κατάλληλη διδακτική αξιοποίηση των νέων απαιτητικών σχολικών βιβλίων)
- Σχεσιοδυναμική (σχέσεις με μαθητές – συναδέλφους – διεύθυνση, γονείς)
- Ψυχολογικές και κοινωνικές παράμετροι (ικανοποίηση από το επάγγελμα, κύρος του επαγγέλματος κ.λπ.)

(ΟΕΠΕΚ 2008 , ΑΔΕΔΥ –ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ 2011)

4.1. «Ο θεσμός του μέντορα» στην Ελλάδα σύμφωνα με τη δημόσια διαβούλευση».

Η καθιέρωση ενός θεσμικού πλαισίου επιμορφωτικών διαδικασιών για τους πολίτες σε σύνδεση με την Παιδεία έχει πολλαπλές διαστάσεις.

Υπάρχει πρώτα μια νομική διάσταση, με την έννοια ότι η πολιτεία υποχρεούται να δημιουργήσει αυτές τις διαδικασίες, ακριβώς γιατί η εν λόγω επιμόρφωση είναι ένα συνταγματικό δικαίωμα που παρουσιάζεται

και στις διεθνείς συνθήκες, όπου αναδεικνύεται η ισχύς των λεγομένων κοινωνικών δικαιωμάτων.

Υπάρχει κατόπιν η οικονομική διάσταση, με την έννοια ότι, στο πλαίσιο ενός προγραμματισμού ανάπτυξης, με τη διαρκή κατάρτιση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού επιτυγχάνονται η ευχερέστερη ένταξη των πολιτών στις βαθμίδες της παραγωγικής διαδικασίας, η αντιμετώπιση της τεχνολογικής εξάρτησης, η ισόρροπη περιφερειακή ανάπτυξη και η ορθολογική οργάνωση της παραγωγής και της εργασίας.

Υπάρχει επίσης μια κοινωνική διάσταση, ακριβώς γιατί οι μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των ενηλίκων αποτελούν ένα μέσο μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων, γιατί παρέχουν εκτός από γνώσεις και εμπειρίες μια δεύτερη ή και μια τρίτη ευκαιρία ενός επαγγελματικού αναπροσδιορισμού, πολύ δε περισσότερο σε μια εποχή κρίσης.

Τέλος, υπάρχει μια ψυχολογική διάσταση. Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο ή το επάγγελμα στις πρώτες περιόδους της ζωής μας δεν αρκούν στο να κατανοούμε τη ζώσα πραγματικότητα λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης (Κόκκος,2005).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού και διδακτικού έργου, καθώς και η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τις κύριες προτεραιότητες του «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ». Η προβληματική αυτή οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας στο σχεδιασμό του θεσμού του Μέντορα στα πλαίσια του «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ».

Το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έθεσε σε Δημόσια Διαβούλευση το Θεσμό του Μέντορα. Από τις 29 Νοεμβρίου 2010 μέχρι και το τέλος του Δεκέμβρη 2010 ερωτήθηκαν και κατέθεσαν απόψεις και προτάσεις 6 φορές και 235 μεμονωμένα άτομα. Στη διεύθυνση <http://opengov.gr/ypepth> έχουν καταχωριστεί τα

αποτελέσματα της διαβούλευσης. Στο πλαίσιο της διαβούλευσης εμφανίζονται θέσεις φορέων και απόψεις προσώπων αναφορικά με τη διαμόρφωση του θεσμού του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ειδικότερα σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης.

Συνοψίζουμε τα ερωτήματα, που ετέθησαν στη δημόσια διαβούλευση, σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει το ερώτημα της αναγκαιότητας του θεσμού του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και σε περίπτωση θετικής απάντησης ο προσδιορισμός των στόχων. Στη συνέχεια η δεύτερη κατηγορία ασχολείται με το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης και πιο συγκεκριμένα με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα και τη διάρκεια της. Τέλος στην τρίτη κατηγορία παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέσεις υποψήφιων μεντόρων.

Η παρουσίαση των απόψεων δεν είναι δυνατό να οδηγήσει σε γενικεύσεις, η ανάδειξή τους προσδιορίζει προσωπικές πτυχές των ερωτώμενων, απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Οι συμμετέχοντες ως επί το πλείστον τάσσονται υπέρ της αναγκαιότητας του θεσμού του μέντορα, επικαλούμενοι τα παραδείγματα των ευρωπαϊκών χωρών, που έχουν υιοθετήσει το θεσμό και έχουν εμφανή αποτελέσματα. Θεωρούν επιτακτική αναγκαιότητα την εφαρμογή διατηρώντας κάποιες επιφυλάξεις για τον τρόπο και τη διαδικασία επιλογής των μεντόρων.

Η άλλη πλευρά διαφωνεί στο θεσμό αντιπροτείνοντας και επιμένοντας στη λειτουργία των ήδη υπάρχουσών δομών Επιμόρφωσης –ΠΕΚ, Σχολικοί Σύμβουλοι. Κατά τη γνώμη τους ο,τιδήποτε επιπλέον αποτελεί σπατάλη. Επιπλέον θέτουν θέματα εξάρτησης ίσως και στοχοποίησης εκφράζοντας δυσπιστία για την ισοτιμία της σχέσης μέντορα –mentee.

Μια περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να προσφέρει πλούσιο υλικό για την ανάλυση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών των

νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, όπως και να ανιχνεύσει την επίδραση των παραγόντων, που ευθύνονται για τη διαμόρφωση αυτών των αναγκών.

4.2. Κύρια σημεία «του θεσμού του μέντορα»

Ο θεσμικά καθορισμένος ρόλος των μεντόρων μεταφράζεται σε μια σειρά ενεργειών. Οι δράσεις στις οποίες μέντορες και μαθητευόμενοι εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους αφορούν:

- Στη διδασκαλία των δόκιμων εκπαιδευτικών στην τάξη και την παροχή πληροφοριών για το σχεδιασμό και την οργάνωσή της από τους μέντορες και
- Στη γνωστική και επαγγελματική τους ανάπτυξη

Αναλυτικότερα η σχέση μέντορα- mentee, η οποία διέπεται από σαφές θεσμικό πλαίσιο, προσβλέπει στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας από το μέντορα προς το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό σχετικά με ζητήματα γενικής και ειδικής διδακτικής, καθώς και με ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης. Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα τον ενθαρρύνει και του παρέχει ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια μιας ισότιμης σχέσης.

Παραθέτουμε τα κύρια σημεία του θεσμού, όπως παρουσιάζονται στην ανακοίνωση της διαβούλευσης του πρώην ΥΠΔΜΘ και που στόχευαν στα εξής:

- α) στην ομαλή ένταξη/προσαρμογή του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα,
- β) στη διαρκή παιδαγωγική/διδακτική καθοδήγησή του,
- γ) στη συναισθηματική στήριξή του.

Προσόντα και τυπικές προϋποθέσεις επιλογής ορίζονται τα ακόλουθα:

Ο μέντορας να 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 εκπαιδευτικού.

Οι τυπικές προϋποθέσεις επιλογής του είναι οι εξής:

- α) πενταετής διδακτική προϋπηρεσία και
- β) άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τα δύο αμέσως προηγούμενα σχολικά έτη, από το χρόνο υποβολής της αίτησης.

4.3. Διαδικασία και όροι επιλογής

Σύμφωνα με την ανακοίνωση της διαβούλευσης του υπουργείου Παιδείας υιοθετείται ο θεσμός του «Μέντορα» στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη των παραπάνω η διαδικασία και οι όροι επιλογής καταρτίζονται σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια ύστερα από τον έλεγχο των σχετικών αιτήσεων, με βάση τον υπηρεσιακό φάκελο του μέντορα και τα παραστατικά για την πλήρωση των τυπικών προϋποθέσεων, οι πίνακες υποψηφίων μεντόρων, ξεχωριστά για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι τελικοί πίνακες που θα προκύψουν θα επικυρώνονται από τον οικείο περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου ΑΠΥΣΠΕ ή ΑΠΥΣΔΕ.

Ο μέντορας για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό θα επιλέγεται από τον τελικό πίνακα και θα ορίζεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σε

συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία έχει τοποθετηθεί. Θα ήταν σκόπιμο να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα με το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ή σε άλλη στην περιφέρεια ευθύνης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. Στην περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό ως μέντορας ορίζεται εκπαιδευτικός από όμορη περιφέρεια. Σε δυσπρόσιτες περιοχές και όταν ο μέντορας δεν υπηρετεί στο ίδιο ή γειτονικό σχολείο με εκείνο του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, θα προβλέπεται ένα μέρος της συνεργασίας να διεξάγεται με ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mentoring). Την τελική ευθύνη για την παραγωγή και τη δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας θα αναλάβει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μετά την επιλογή του ο μέντορας θα παρακολουθεί πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης και θα εγγράφεται σε «Μητρώο Μεντόρων», το οποίο θα τηρείται σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης.

Τα καθήκοντα του μέντορα θα είναι τα εξής:

- Εντοπίζει τις υπηρεσιακές και παιδαγωγικές/διδασκτικές ανάγκες του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και οργανώνει μαζί του πρόγραμμα, που στοχεύει στην κάλυψή τους.
- Αναλαμβάνει την καθοδήγηση/επιμόρφωση/εμπύχωση του και του προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια σχετικά με ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης.
- Μπορεί να καλύπτει τις σχετικές ανάγκες ενός έως και πέντε νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.
- Θα ορίζει τη διάρκεια και το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης

Η μεντορική σχέση θα υλοποιείται στα δύο πρώτα έτη της σταδιοδρομίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και θα έχει το εξής περιεχόμενο:

Κατά τη διάρκεια του 1^{ου} έτους ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς και στις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και του επαγγελματικού

πλαisiού εν γένει. Συγκεκριμένα, κατά το 1^ο έτος προβλέπεται η πραγματοποίηση ικανοποιητικού αριθμού διδασκαλιών, οι οποίες θα διακρίνονται σε α) δειγματικές από το μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο, β) διδασκαλίες από τον καθοδηγούμενο με παρατηρητή τον μέντορα, γ) διδασκαλίες από κοινού. Στο μέλλον είναι δυνατό η Β' και η Γ' φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ να συνδυαστούν με το 1^ο έτος της μεντορικής σχέσης.

Κατά το 2^ο έτος υπάρχει αφενός η δυνατότητα διδασκαλιών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εκτέλεση κοινών δημιουργικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, οργάνωση μαθημάτων με τη χρήση Τ.Π.Ε. και εκπαιδευτικού λογισμικού, διοργάνωση σχολικών εορτών, διδασκαλία σε εργαστήρια, εξ αποστάσεως διδασκαλία κλπ) από τον μέντορα και έως τριών από το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, αφετέρου πραγματοποίησης έως δέκα συναντήσεων, οι οποίες μεταξύ των άλλων θα επικεντρώνονται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, σε ζητήματα αξιολόγησης μαθητή, κατ' οίκον εργασιών, οργάνωσης portfolio εκπαιδευτικού και μαθητών και σε άλλες πιθανές διαστάσεις της μεντορικής σχέσης.

Για την υλοποίηση της μεντορικής σχέσης και την επίτευξη των στόχων της, το διδακτικό/υπηρεσιακό ωράριο του μέντορα θα διαμορφώνεται ανάλογα με τον αριθμό (1 έως 5) 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 ΠΥΣΔΕ ο Σχολικός Σύμβουλος που εισηγήθηκε τον ορισμό του. Η τελική απόφαση λαμβάνεται από το ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, που με βάση τις συνθήκες/χωροταξική κατανομή των σχολικών

μονάδων, ρυθμίζει οποιοδήποτε επιπλέον ζήτημα προκύπτει σχετικά με τη μείωση του ωραρίου.

Σε περίπτωση μετάθεσης, συνταξιοδότησης ή μακράς απουσίας του μέντορα από τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί, είναι δυνατό να ζητηθεί η αντικατάστασή του. Η αντικατάσταση γίνεται από το Σχολικό Σύμβουλο που όρισε το μέντορα σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου, όπου υπηρετεί ο νεοδιοριζόμενος. Η επιλογή του αντικαταστάτη πραγματοποιείται από τον επικυρωμένο πίνακα.

Στη λήξη του 1^{ου} έτους από κοινού μέντορας και νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υποβάλλουν υπόμνημα στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σχετικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, καταθέτοντας παράλληλα και σκέψεις, απόψεις ή και προτάσεις τους για τη βελτίωση του θεσμού και της μεντορικής σχέσης εν γένει. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν το περιεχόμενο των υπομνημάτων και το εντάσσουν στην ετήσια έκθεσή τους προς τον προϊστάμενο επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, που κοινοποιείται και στο Π.Ι.

4.4. Επιμόρφωση μεντόρων, στήριξη και αξιολόγηση του θεσμού

Οι επιλεγέντες μέντορες θα συμμετάσχουν σε εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, που θα διεξάγεται στο οικείο ΠΕΚ και θα τελεί υπό την αιγίδα του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου(ΙΕΠ). Οι άξονες της επιμόρφωσης θα οριοθετούνται σε γενικές γραμμές ως εξής: ο θεσμός του μέντορα και η φύση της μεντορικής σχέσης, οι βασικές αρχές επιμόρφωσης ενηλίκων, οι τεχνικές συμβουλευτικής των διαπροσωπικών σχέσεων, η διαχείριση προβλημάτων σχολικής μονάδας και τάξης, η διδακτική μεθοδολογία, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πράξη και ζωή, οι

ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, το e-mentoring. Συνοψίζοντας σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα, όπως σκιαγραφούνται από τα κύρια σημεία του θεσμικού πλαισίου και από τη διεθνή βιβλιογραφία, ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός του ίδιου επαγγελματικού χώρου, έτοιμος για παροχή βοήθειας, συμβουλών, επικοινωνίας και ανατροφοδότησης στο νεοεισερχόμενο.

4.5. Οι θέσεις της διδασκαλικής ομοσπονδίας εκπαιδευτικών(ΔΟΕ) για το θεσμό του μέντορα

Στη χώρα μας, η ομοσπονδία των δασκάλων είχε και συνεχίζει να έχει ως πάγιο αίτημα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προσπάθησε να προσδώσει από τη θεμελίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ακαδημαϊκό χαρακτήρα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς οι δάσκαλοι δεν αντιμετωπίστηκαν ως επαγγελματίες επιστήμονες, κυρίως επειδή η εκπαίδευσή τους δεν κάλυπτε τις αντίστοιχες προϋποθέσεις. Ο ρόλος των δασκάλων περιοριζόταν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και πολιτικής, που καθορίζει την παιδαγωγική πράξη ενώ οι ίδιοι δε συμμετείχαν στη διαμόρφωση ή την αξιολόγησή της.

Η ΔΟΕ διαπιστώνει ότι παρά τη ρητορική για επαγγελματικό status, για αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και αύξηση της επιστημονικής τους ισχύος, η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική. «...(Οι εκπαιδευτικοί) τη στιγμή που καλούνται να υιοθετήσουν την παραδοχή ότι το επαγγελματικό τους status αναβαθμίζεται λόγω της βασικής τους εκπαίδευσης, καλούνται ταυτόχρονα να εργαστούν σε αίθουσες διδασκαλίας που όλο και πιο πολύ υποβάλλονται σε νέες μορφές ελέγχου» (Μαυρογιώργος, 1998).

Η ΔΟΕ έχει εκφράσει την αντίθεσή της στην εφαρμογή του θεσμού του μέντορα : «...μπορεί να γίνεται λόγος για εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για συνεργασία και ενίσχυση, οι τάσεις όμως που παρατηρούνται είναι προς τον συγκεντρωτισμό, την τυποποίηση και τον ορθολογισμό[...]Οι εν λόγω μέντορες πρόκειται να επιλεγούν μέσα από την ιεραρχική γραμμή αναφοράς του καθοδηγούμενου. Αυτό πιθανό να έχει έναν ιδιαίτερο κίνδυνο αν βέβαια είναι σχέσεις, οι οποίες αποδεικνύονται προβληματικές για τον καθοδηγούμενο. Η καθημερινή διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών βρίθει παραδειγμάτων που μαρτυρεί τη διπλή και αντιφατική εξέλιξη που αντιμετωπίζουν».

Σύμφωνα με εξαγγελίες της ΔΟΕ για το θεσμό του μέντορα η καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών στην αίθουσα, αντί να κινείται στην κατεύθυνση της αυξημένης αυτονομίας, γίνεται όλο και πιο ελεγχόμενη(Kontos & File,1992). Ταυτόχρονα, υπόκειται με διαρκώς αυξανόμενο βαθμό, στη διοικητική λογική που επιδιώκει τον πλήρη έλεγχο της εξελικτικής πορείας της διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης.

Αναπτύσσονται στρατηγικές, που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς λιγότερο ικανούς αφού αφήνεται σ' αυτούς ελάχιστος χώρος για να κρίνουν, ν' αποφασίσουν, να συνδιαμορφώσουν, να ελέγξουν. Επιχειρείται αποκάλυπτα η υποβάθμιση της διδασκαλίας, η εντατικοποίηση της εργασίας τους, η διάκριση σύλληψης και εκτέλεσης, η αποειδίκευση ο καταμερισμός, η μηχανοποίηση και η τυποποίηση. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χάσουν όχι μόνο τον έλεγχο στην υπόθεση σχεδιασμού των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, αλλά και να αξιολογούνται και να συγκρίνονται με βάση κριτήρια που διαμορφώνονται από τη διοικητική ιεραρχία (Apple, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί δεν ευνοούνται αλλά αποκλείονται από μορφές δράσης που έχουν σκοπό την κριτική αμφισβήτηση του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τη ΔΟΕ η πρακτική του θεσμού του μέντορα αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και η πρόβλεψη αξιολογικών μηχανισμών ή φορέων, οι οποίοι ελέγχουν την εφαρμογή και το αποτέλεσμα της. Και συνεχίζει αναφέροντας ότι ο αυστηρός συγκεντρωτικός έλεγχος που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικές αρχές, θα οδηγήσει σε αποτελέσματα διαμετρικά αντίθετα από τα προσδοκώμενα τους. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, οι εκπαιδευτικοί θα είναι φορείς που δρουν σε μια αναπαραγωγική διαδικασία, άλλοτε με συμμορφωτικό τρόπο προς τις υφιστάμενες δομές και άλλοτε με τρόπους που διαμορφώνουν όρους αντίστασης.

5. Κριτική προσέγγιση-συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους. Ειδικά μέτρα στήριξης σε συνέχεια της τελικής φάσης αναγνώρισης της κατάρτισης στην εργασία, που προορίζονται για τους νέους εκπαιδευτικούς, υλοποιούνται σε ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στην Αμερική. Πρόκειται αφ' ενός για μέτρα που βοηθούν τους νέους να αντεπεξέλθουν στις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο επάγγελμα και αφ' ετέρου να μειώσουν τις πιθανότητες αυτοί οι εκπαιδευτικοί να εγκαταλείψουν τον εκπαιδευτικό χώρο νωρίς. Σύμφωνα με στοιχεία του ευρωπαϊκού δικτύου Ευρυδίκη (2009), περίπου 20 χώρες πρόσφεραν στους νέους εκπαιδευτικούς επίσημη βοήθεια στη διάρκεια του πρώτου χρόνου εργασίας τους.

Όπου ισχύουν τα μέτρα στήριξης για τους νέους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια (ISCED 1) εκπαίδευση και κατώτερη (ISCED 2) - ανώτερη (ISCED 3) δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γενικά λαμβάνουν τη μορφή βοήθειας για τον σχεδιασμό των μαθημάτων και τη βαθμολόγησή τους, συναντήσεων με τους μέντορές τους για συζήτηση προβλημάτων, παρακολούθησης στην τάξη ή ειδικά σχεδιασμένης κατάρτισης. Ένας εκπαιδευτής συνήθως ορίζεται για να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς – σε γενικές γραμμές πρόκειται για έναν έμπειρο εκπαιδευτικό και/ή τον διευθυντή. Όπου υπάρχουν τέτοιες διευθετήσεις, αυτή η στήριξη προσφέρεται σε όλους τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς άνευ όρων (Ευρυδίκη, 2009).

Συμπερασματικά μέσα από την επισκόπηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών, που παραθέσαμε, αναδεικνύεται η ανάγκη της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με τις ανάγκες των νεοδιόριστων σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό αλλά και το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι περισσότερες χώρες παρέχουν αυτή την «εισαγωγική φάση» πέρα από την υποχρεωτική

επαγγελματική κατάρτιση που λαμβάνουν πριν την απόκτηση του διδακτικού διπλώματος.

Στη διάρκεια της δοκιμαστικής τους περιόδου στο σχολείο, οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από άλλους εκπαιδευτικούς, που έχουν αναλάβει θεσμικά το ρόλο του μέντορα. Το έργο του μέντορα διαμορφώνεται από τους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, από τους κανόνες λειτουργίας του, αλλά και από το πρόγραμμα της άσκησης που διαμορφώνεται από τον υπεύθυνο φορέα του Υπουργείου Παιδείας της κάθε χώρας.

Βασικός σκοπός της εργασίας μας είναι η επισκόπηση της εισαγωγής του θεσμού του μέντορα στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Παρουσιάσαμε το θεωρητικό πλαίσιο και τα βασικά στάδια του mentoring –coaching. Εστίασαμε στις πτυχές της μεντορικής σχέσης και αναλύσαμε πρακτικές εισαγωγικής επιμόρφωσης με στοιχεία mentoring, που έχουν εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών της Ευρώπης και πολιτειών των Η.Π.Α. καθώς επίσης και της Κύπρου. Αναφερθήκαμε στο θεσμικό πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης καθώς και στην εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην Ελλάδα.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

- Η αναγκαιότητα του mentoring συνδέεται άμεσα με τη σχολική κουλτούρα και τις συνθήκες εργασίας- διδασκαλίας που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός.
- Η αποτελεσματικότητα του mentoring εξαρτάται τόσο σε επίπεδο νεοεισερχόμενων όσο και σε επίπεδο μεντόρων από το βαθμό σχεδίασης, υλοποίησης και εφαρμογής των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε ισχυρό παράγοντα ανατροφοδότησης του mentoring διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο εφαρμογής και σχεδιασμού προγραμμάτων επιμόρφωσης.

5.1. Η αναγκαιότητα του mentoring

Όπως παραθέτουμε στη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, έχει συσσωρευτεί πλούσια επιστημονική γνώση, που αφορά στην αποτελεσματικότητα του mentoring. Ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1980 οι συστηματικά σχεδιασμένες αλλαγές σε μακρο-επίπεδο, όπως περιγράφουμε, και έχουν επιχειρηθεί σε πολλές χώρες ευρωπαϊκές και μη αναδεικνύουν την αναγκαιότητα εφαρμογής του mentoring.

Ο θεσμός του μέντορα είναι αναγκαίος εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί με την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η διεθνής βιβλιογραφία από το 1970 και εξής περιγράφει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως «απομονωμένο» και «ατομικιστικό» (Hargreaves, 1995) με αποτέλεσμα ο νέος εκπαιδευτικός να βρίσκεται συχνά απροετοίμαστος και να αδυνατεί να κατανοήσει τη σχολική κουλτούρα. Οι περισσότεροι εξαιτίας των δυσκολιών δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Είναι δυσαρεστημένοι και εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Η διδασκαλία είναι πολύ σημαντικό έργο για να το κάνει ένα άτομο μόνο του. Οι συνθήκες εργασίας και διδασκαλίας συνδέονται με προβλήματα όπως :

- Πειθαρχία μαθητών
- Ανεπαρκείς εγκαταστάσεις και μέσα
- Έλλειψη στήριξης από συναδέλφους
- Έλλειψη στήριξης από γονείς και κοινότητα
- Έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας

και οδηγούν τους νέους εκπαιδευτικούς στη φθορά, την απομόνωση και την έλλειψη υποστήριξης. Σύμφωνα με μετρήσεις οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το 40% της συνολικής επιρροής, που ασκεί το σχολείο στους μαθητές (Darling- Hammond & McLaughlin, 1996). Για τους παραπάνω λόγους είναι αναγκαία η στήριξη και η υποστήριξη των νέων

εκπαιδευτικών σε επίπεδο mentoring για την αντιμετώπιση των αναγκών τους.

Τα οφέλη από το mentoring για το νέο εκπαιδευτικό, όπως αναφέρονται αναλυτικά και στο δεύτερο κεφάλαιο, είναι η γνώση του σχολικού χώρου, η δυνατότητα επεξεργασίας βιωμάτων –συναισθημάτων, η απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων- δεξιοτήτων, ενίσχυση της συνεργατικότητας και της ανατροφοδότησης.

Ο μέντορας, που ανήκει στον ίδιο επαγγελματικό χώρο, υποστηρίζει αποτελεσματικά το νεοδιορισμένο μέσα από την επαγγελματική του εμπειρία, την ετοιμότητα παροχής βοήθειας, την ικανότητα παρατήρησης και ανάλυσης της διδακτικής πράξης, την ικανότητα παροχής συμβουλών και ανατροφοδότησης . Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης για το μέντορα είναι η απόκτηση συμβουλευτικής, η βελτίωση των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, καθώς και η βελτίωση της επαγγελματικής του κατάστασης.

5.2. Εισαγωγική επιμόρφωση και mentoring

Όπως περιγράφεται στις ενδεικτικές πρακτικές των ευρωπαϊκών χωρών, που παραθέσαμε στο τρίτο κεφάλαιο, η ωριμότητα και η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μεντόρων θεωρείται προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της μεντορικής σχέσης. Τόσο στη σχετική βιβλιογραφία όσο και στα επιμορφωτικά προγράμματα άλλων χωρών(π.χ. Ελβετία, Γαλλία, Αυστραλία, Κύπρος), η έννοια του αναστοχασμού (reflection) αποτελεί κεντρικό σημείο στην επιμόρφωση των μεντόρων, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος για αμφίδρομη προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στη μεντορική σχέση.

Τα προγράμματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης περιλαμβάνουν εκτός από το επιμορφωτικό πρόγραμμα νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και ανάλογο εισαγωγικό επιμορφωτικό πρόγραμμα μεντόρων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης

στην Κύπρο, το οποίο περιλαμβάνει διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, ανάπτυξη εξατομικευμένου σεναρίου για κάθε νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, παρακολούθηση τουλάχιστον διδασκαλιών από το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στην τάξη του μέντορα με έμφαση στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, παρουσίαση τουλάχιστον μαθημάτων από το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στην παρουσία του μέντορα για συζήτηση-ανάλυση και πραγματοποίηση συνδιδασκαλιών του νεοεισερχόμενου με το μέντορα και άλλους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα.

Τα οφέλη των παραπάνω πρακτικών συμπυκνώνονται στα ακόλουθα:

- Οι συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων προσφέρουν μία θετική εμπειρία που επεκτείνεται και μετά το πρόγραμμα. Αυτό δίνει θετική ώθηση για βελτιωμένο κλίμα επικοινωνίας.
- Η εκπαίδευση κάνει ένα βήμα μπροστά προς μία κουλτούρα που προωθεί την μεταλαμπάδευση γνώσης από τους εμπειρότερους στους πιο νέους.

5.3. Σχολική μονάδα και mentoring

Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται στρατηγικές για την αύξηση της ικανότητας της σχολικής μονάδας για αυτοβελτίωση (Hopkins 2001; Creemers 2002). Οι μορφές της μαθητείας -mentoring στη σχολική μονάδα (apprenticeship model) (Ευρυδίκη,2009) καθώς και η επιμόρφωση με βάση το σχολείο (school-based model), που παραθέσαμε στο τρίτο κεφάλαιο, αναδεικνύουν τη σχολική μονάδα σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, που διευρύνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Το mentoring αποτελεί ένα πλέγμα συνεργατικών δράσεων(National Center for Research on Teacher Learning ,1995). Η μεντορική σχέση επεκτείνεται σε μια σειρά από δράσεις, π.χ. σχεδιασμό προγράμματος, διαχείριση τάξης, συνεργασία με

γονείς, ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, έρευνα, στοχασμό και κριτική συζήτηση αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη, διαδικασίες που οδηγούν μέντορες και νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς σε μια διαλεκτική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας επωφελούνται και οι δύο (Evertson & Smithey, 2000; Feiman-Nemser, 1983; Holloway, 2000).

Σύμφωνα με το Σολομών (2000) ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία όπως σχεδιασμός και διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και σε θέματα μετά απ' αυτήν όπως συνεργασία με γονείς και φορείς (Σολομών,2000). Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται πλέον να έχουν μια συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο τους, τη δομή και την κουλτούρα τους (Neave, 1998). Ζητείται απ' αυτούς να κατανοούν αυτό που κάνουν καθημερινά, να αξιολογούν και να πειραματίζονται για την αλλαγή του. Κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη πνεύματος και θεσμικού πλαισίου επικοινωνίας, συνεργασίας, συλλογικής ευθύνης και απολογισμού που να ορίζεται «από τα κάτω» και «από μέσα». Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία από τις στρατηγικές, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και θεωρείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο πλαίσιο αυτής της διάδρασης οικοδομείται, σύμφωνα με τον Donald Schön, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός (1983).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Ανδρέου, Α. (2001). *Δοκίμια για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Καζαμιάς, Α & Κασσωτάκης Μ(επιμ) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* Αθήνα:Σείριος

Κόκκος, Α., (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα

Κοσμόπουλος, Α. (1995) *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Τρίτη έκδοση. Αθήνα:Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ. & Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.) *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', (σσ. 142-143). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μελέτη Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ'ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II ,Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2003.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μπούρατζη Β., Αϊβαλιώτης Μ.(2011), Το «Peer – mentoring» (τεχνική ομότιμης μάθησης) ως καλή πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων: η περίπτωση δύο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Ιρλανδία και Ελλάδα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://adulteduc.gr/001/pdfs/perilipseis_ergastirion_4o_synedrio.pdf

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*
Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ Ζ.(επιμ.) Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

ΟΕΠΕΚ (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών)*Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής / περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς*, Οκτώβρης 2008

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; . Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* Αθήνα: Μεταίχμιο

Σολομών, Ι. (επιμ)(1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης.*
Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σολομών, Ι.(2000). “Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει” Προαιρετικά Προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* .Αθήνα: Μεταίχμιο

ΥΠΕΠΘ/ ΠΙ (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*. Ιστοσελίδα ΠΙ (<http://www.pi-schools.gr>)

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Apple, M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P., (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα.

Jarvis, P., (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.

Rogers, A., (2002) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα

ΕΓΓΡΑΦΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Cedefop, (2003), *Μάθηση με στόχο την απασχόληση*, Δεύτερη Έκθεση για την πολιτική της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη, Συνοπτική παρουσίαση, 24 σελ., Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities

COM 392/2007. Βελτίωση της ποιότητας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο

Ευρυδίκη. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρηση για την Εκπαίδευση(2008). Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.

Ευρυδίκη. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρηση για την Εκπαίδευση(2009). Αριθμοί κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

American Association of State Colleges and Universities, 2006. *Teacher Induction Programs: Trends and Opportunities*. Available from <http://aascu.org/policy/publications/policy-matters/previous-years/> (October 2006)

Andrews, I. (1987). *Induction programmes: staff development opportunities for beginning and experienced teachers*. In Wideen, M.F., Andrews, I., *Staff development for school Improvement-A focus on the teacher*, Sussex, The Falmer Press.

APEC (1997) *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education, Available from: <http://www.ed.gov/pubs/APEC/>, (Accessed 01 October 2005).

Bezzina, C., Stanyer, R. & Bezzina, N. (2005). *Maltese Beginning Teachers Speak Out: Perceptions about their preparation and professional Growth*, *International*

Bizzari, J.C. (1995). *Women, role models, mentors, and career*. Educational Horizons, 73:3, pp. 145-152.

Black, S. (2001). *A lifeboat for new teachers*, American School Board Journal, 188 (9), p. 47.

Bozeman. B & M. K. Feeney, Mentor Matching A “Goodness of Fit” Model. *Administration & Society*, Volume 40 Number 5, September 2008; pp. 465-482

Breaux, A. & Wong, H. (2003) . *New Teacher Induction: How to Train, Support, and Retain New Teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

Bubb, S. (2001) *A Newly Qualified Teacher’s Manual: How to Meet the Induction Standards*. London: David Fulton.

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

Cain, M. (1994).Mentoring as identity exchange: conflicts and connections. *Feminist Teacher*, 8:3, pp. 112-18.

Cogan, M.L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.

Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring, in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), *Managing people in education*, London, Paul Chapman, 155-168.

Commonwealth Department of Education, Science and Training (2002). *An Ethic of Care. Effective Programmes for Beginning Teachers*, Available from: <http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/BeginningTeachers.pdf> (Accessed 5 February 2006).

Cowie, H. & P. Wallace, (2001). *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By*, Sage Publications Ltd; 1st edition February 2001

Creemers, B. 2002. From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis and outline of the empirical study, *Educational research and evaluation*, 8,4, 343-362.

Cros, F. & Obin, J.P. (2003). *Attracting, Developing and retaining Effective Teachers: Country Background Report for France*. Organization for Economic Cooperation and Development.

Daloz, L.A.P., & Edelson, P.J. (1992). Leadership and staff development: A mentorship model. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 56, 29–37.

Darling- Hammond, L. & McLaughlin, M.W. 1996. Investing in Teaching as a Learning Profession: policy problems and prospects, στο: L. Darling- Hammond & G. Sykes (επιμ.), *Teaching as the learnin*

Department for Education and Skills (2007). *Induction for newly qualified teachers*. Available at:

www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/induction

Draper, J., O'Brien, J. & Christie, F. (2004). First Impressions: the New Teacher Induction Arrangements in Scotland, *Journal of In-Service Education*, 30 (2), pp. 201-223.

Earley, P. (2004). Continuing Professional Development: The Learning Community, in *Leadership for the Learning Community*. London: Institute of Education, University of London.

Earley, P. (1993). Initiation Rights? Beginning Teachers' Professional Development and the Objectives of Induction Training, *British Journal of In-Service Education*, Vol. 19, No 1, pp 5-11.

Eurydice (1995), *In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries (Brussels, Eurydice)*.

Eurydice (2003), *Key topics in education in Europe (vol. 3)*. Brussels, European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. 60,(8), 25-29. *Educational Leadership*,

Fenichel, E., & Eggbeer, L. (1990). *Preparing practitioners to work with infants, toddlers and their families: Issues and recommendations for educators and trainers*. Arlington, VA: National Center for Clinical Infant Programs.

Fenichel, E., & Eggbeer, L. (1993). Zero to Three's TOTIS (training of trainers intensive seminar) and city TOTS (training of teams) initiatives. *ZERO TO THREE*, 14(1), 3.

Fulton, K., Yoon, I. & Lee, C. (2005). *Induction into Learning Communities*. Available at www.nctaf.org

Freire, P. (1997) "'Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire,'" *Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education*, Vol 60,

Gallacher, K. (1995). *Coaching partnerships: Refining early intervention practices*. Missoula: Montana University Affiliated Rural Institute on Disabilities.

Ganser, T. (1999). Reconsidering the relevance of [Veenman's \(1984\)](#) meta-analysis of the perceived problems of beginning teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Quebec. (ERIC Document Reproduction Service No. ED429964)

Ganser, T. (2002). Building the capacity of school districts to design, implement, and evaluate effective new teacher mentor programs: action points for colleges and universities, *Mentoring and Tutoring*, Vol. 10, No 1, pp 47–55.

Geiger-DuMond & Boyle, 1995 Kram, 1983 Wright, 1992 in Gallacher, K. (1995). *Coaching partnerships: Refining early intervention practices*. Missoula: Montana University Affiliated Rural Institute on Disabilities.

Glatthorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45, 31–35.

Glickman, C.D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Needham, MA: Allyn & Bacon.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.) *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548-594). New York: Macmillan.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gordon, S. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium, *Theory into Practice*, Vol. 39, No 1, pp 50-56.

Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.

Henry, J.S., Stockdale, M.S., Hall, M., & Deniston, W. (1994). A formal mentoring program for junior female faculty: Description and evaluation. *Journal of NAWE*, 56(2), 37–45.

Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. (2002). A KnowledgeBase for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31 (5), pp. 3-15.

Holbeche. L.(1996) "Peer mentoring: the challenges and opportunities, *Career Development International*, Vol. 1 No. 7, pp. 24 - 27.

Holloway, J. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.

Hopkins, D. M. 2001. *School Improvement for real*, Routledge Falmer.

Hunter, M. (1984). *Knowing, teaching, and supervising*. In P.L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 169–192). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Huling-Austin, L., & Murphy, S.C. (1987). Assessing the impact of teacher induction programs: Implications for program development. Paper presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association*, Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED283779)

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.

Joyce, B., & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kontos, S., & File, N. (1992). Conditions of employment, job satisfaction, and job commitment among early intervention personnel. *Journal of Early Intervention*, 16(2), 155–165.

Kram, K. (1983). Phases on the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608–625.

Krupp, J. (1985). Mentoring: A means of sparking school personnel. *Journal of Counseling and Development*, 64, 154–155.

Lewis, A. (2002). *School Reform and Professional Development*, Phi Delta Kappan, 83 (7), pp. 488-489.

Moyles, J., Suschitsky, W. and Chapman, L. (1999). Mentoring in Primary Schools: ethos, structures and workloads, *Journal of In-service Education*, Vol. 25, No 1, pp 161-172.

Murray, M. (1991). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program*. San Francisco: Jossey-Bass.

National Commission on Teaching and America's Future (2005). *Induction into Learning Communities*. Available at: www.nctaf.org/home.php

National Center for Research on Teacher Learning (1995). *Learning from mentors: A study update*, Available from: <http://ncrtl.msu.edu/http/mentors.pdf> (Accessed 13 April 2008).

Nemser-Feiman, S. (1996). Teacher Mentoring: a critical review, *The Educational Resources Information Center (ERIC) Digests and Publications*, Digest Number: 95-2.

Newby, T.J., & Heide, A. (1992). The value of mentoring. *Performance Improvement Quarterly*, 5(4), 2–15.

Oldroyd, D. (2004a). *Human Resources for learning, Leadership for the Learning Community*. London: Institute of Education, University of London.

Ponticell, J.A., Zepeda, S.J. (1997). First-year teachers at risk; A study of induction at three high schools, *High School Journal*, Vol. 81, October/November, Issue 1, pp 8-22.

Rippon, J., Martin, M. (2003). Supporting induction: Relationships count, *Mentoring and Tutoring*, Vol. 11, No 2, pp 211–226.

Ryan, K. (1986). *The Induction of New Teachers (Fastback Series, N. 237)*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Schön, D. A.(1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey – Bass.

Sweeny, B. (2001). *Developing, Evaluating and Improving Peer Mentoring and Induction Programs and Practices to Deliver a Higher Impact*. Wheaton, IL: Best Practice Resources, p. 21.

Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: reflective professional practice*, London, Cassell.

Thile E. & G.E Matt. The Ethnic Mentor Undergraduate Program: A Brief Description and Preliminary Findings. *Journal of Multicultural Counseling and Development* , 1995;23(2):116-26.

Unesco (1997). *Appraisal Study on the Cyprus Education*.

Wright, K.S. (1992). From the odyssey to the university: What is the thing called mentoring? *ACA Bulletin*, 79, 45–53.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

www.doe.gr

<http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/teacher/Proflearningineffectiveschools.pdf>

<http://management.about.com/cs/people/a/mentoring.htm>

www.nap.edu/readingroom/books/mentor

www.pitzer.edu/student_life/student_affairs/mentor_program

www.state.ct.us/dcf/CJTS/mentoring_files/what_is_mentor.htm