



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**“ΤΟ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”**

**Της**

**ΕΛΕΝΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΗ ΤΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΦΩΤΗΣ ΒΟΥΖΑΣ**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού  
διπλώματος ειδίκευσης στη Δημόσια Διοίκηση.

**ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2018**

**«Στον Αριστοτελικό δάσκαλο της ζωής μου»**

Τον καθηγητή μου - επιβλέποντα κ. Φώτη Βούζα, πηγή  
αισιοδοξίας, διακριτικότητας και υπομονής.

Τον Δρ. Μάριο Παντελή και

Την καθηγήτρια κ. Αγγελική Τσαπακίδου για την πολύτιμη βοήθειά  
τους.

Το συνοδοιπόρο στη ζωή-σύζυγό μου.

τους ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ!

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο *"Το mentoring στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση"*, αποβλέπει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με πτυχές που αφορούν στο θεσμό του μέντορα. Στόχος είναι να διαφανεί αφενός, η σημασία και η αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στην Ελληνική πραγματικότητα με δεδομένο το γεγονός, ότι ενώ έχει ψηφιστεί ο συγκεκριμένος θεσμός από το έτος 2010 δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή. Αφετέρου, μέσα από τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας στην οποία αξιοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη, επιδιώχθηκε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με παραμέτρους της επιμόρφωσης και κατά πόσο θεωρούν ότι κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, για να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέστη εμφανές, ότι η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα ενέχει πολλαπλά οφέλη, τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα με παραμέτρους της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς μέσα από την εφαρμογή του λαμβάνει την κατάλληλη καθοδήγηση, συνδυάζοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως στην ελληνική πραγματικότητα η επιμόρφωση και η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την έναρξη αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι ανεπαρκής και ελλιπής. Αυτό αντανακλάται με ανάγλυφο τρόπο στο βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αναγνωρίζοντας το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις και την πρακτική εφαρμογή, προτάσσουν τη λήψη μέτρων σε μια κατεύθυνση βελτίωσης των προγραμμάτων στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συστηματικής εφαρμογής του θεσμού του μέντορα.

**Λέξεις-κλειδιά:** μέντορας, mentoring, επιμόρφωση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί.

## **Abstract**

This diploma thesis under the title "Mentoring in Greek primary education" aimed to explore the views of teachers employed in Primary Education, in terms of the aspects that describe the institutional concept and role of the mentor. The key objective was to demonstrate, on the one hand, the need to apply the institutional practice of the mentor to the case of the Greek education system, considering the fact that, while the relevant law has already been passed since 2010, it has never been applied in practice. On the other hand, in order to conduct a qualitative survey, by utilizing the interview as a research tool, it was attempted to collect and record the views of teachers about the various parameters that make up the concepts of further training and lifelong learning. In addition, the issue was addressed with regard to whether teachers possess the required knowledge and skills so that they can successfully correspond to the complex challenges that they face during their educational work. By conducting a literature review, it was made evident that mentoring, as an established practice, yields multiple benefits that are inextricably linked to the parameters that determine the career development and prospects of newly recruited teachers. In fact, through the implementation of mentoring, newly recruited teachers receive the right form of guidance (coaching) that takes into account their individual characteristics and needs. Nevertheless, the results of the survey clarified that fact that the further training and support that are provided to teachers within the Greek educational system, when these teachers start working in the education sector, as well as throughout their term of service, are considered to be insufficient and incomplete. This is vividly reflected in the current level of effectiveness that characterizes teachers' work. Therefore, and based on the acknowledgement that there is a gap between theoretical knowledge and application of this knowledge in practice, taking a number of measures is recommended, in order to improve the effectiveness of programs aiming to provide support and further training to teachers within the context of the systematic implementation of the mentor's institutional role.

**Keywords:** mentor, mentoring, further training, primary education, teachers.

## Περιεχόμενα

Εξώφυλλο .....	i
Αφιέρωση-Ευχαριστίες.....	ii
Περίληψη.....	iii
Abstract .....	iv
Περιεχόμενα .....	v
Περιεχόμενα γραφημάτων.....	vi
Περιεχόμενα πινάκων .....	vi
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο Πρώτο: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η περίπτωση της Ελλάδος.....	3
1.1 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.....	3
1.2 Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και φορείς.....	5
1.2.1 Διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό, περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας (πρώην νομαρχιακό). .....	8
1.2.2 Διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	
Ζητήματα αποκέντρωσης και σχολικής αυτονομίας.....	9
1.3 Ενδοσχολικές σχέσεις και κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	12
1.4 Ιστορική επισκόπηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .....	17
1.5 Διδακτική λειτουργία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	19
1.6 Μαθησιακή διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	20
Κεφάλαιο Δεύτερο: Mentoring & εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση.....	22
2.1 Το πεδίο της εκπαίδευση ενηλίκων.....	22
2.2 Ιστορική Αναδρομή του mentoring .....	25
2.3 Ορισμοί της έννοιας του Μέντορα και του Mentoring .....	25
2.3.1 Η έννοια του μέντορα.....	26
2.3.2 Η έννοια του mentoring.....	27
2.3.3 Mentoring και coaching: Κοινές συνισταμένες και αποκλίσεις.....	28
2.3.4 Νέες μορφές mentoring .....	30
2.4 Χαρακτηριστικά του ορθού mentoring .....	31
2.4.1 Θεωρητική θεμελίωση.....	32
2.4.2 Δεξιότητες μέντορα.....	34
2.4.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του μέντορα.....	36
2.4.4 Δυσκολίες κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα .....	38
2.5 Νομικό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring .....	39
2.6 Υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα εφαρμογής του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.....	43
2.6.1 Τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.....	43
2.6.2 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	45
2.6.3 Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	46
2.6.4 Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης.....	48
2.6.5 Άτυπη εφαρμογή του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.....	49
2.6.6 Περιπτώσεις εφαρμογής του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.....	51
2.6.7 Μη θεσμική εφαρμογή του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.....	52
Κεφάλαιο Τρίτο: Παρουσίαση της έρευνας & μεθοδολογία.....	54
3.1 Σημασία και αναγκαιότητα έρευνας.....	54
3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	55
3.3 Μέθοδος έρευνας.....	56
3.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	57
3.5 Συμμετέχοντες.....	58
3.6 Μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων.....	59

3.7 Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. ....	60
Κεφάλαιο Τέταρτο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	63
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	63
4.2 Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από τα επιμορφωτικά προγράμματα. ....	65
4.2.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις πανεπιστημιακές σπουδές. ....	65
4.2.2 Δραστηριότητες/προγράμματα επιμόρφωσης – στήριξης.....	68
4.2.3 Βαθμός ικανοποίησης από τα προγράμματα στήριξης/ επιμόρφωσης. ....	69
4.2 Επιμορφωτικές ανάγκες συμμετεχόντων. ....	72
4.2.1 Τομείς στήριξης των εκπαιδευτικών. ....	72
4.2.2 Προσδιορισμός επιμορφωτικών αναγκών από τον οργανισμό.....	74
4.2.3 Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. ....	76
4.3. Βελτίωση μελλοντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης-στήριξης πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών.....	79
4.3.1 Στόχοι προγραμμάτων επιμόρφωσης – στήριξης εκπαιδευτικών.....	80
4.3.2 Δραστηριότητες/στρατηγικές επιμόρφωσης – στήριξης πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχολική βάση. ....	82
Κεφάλαιο Πέμπτο: Συζήτηση/ συμπεράσματα .....	87
5.1 Συζήτηση.....	87
5.2 Περιορισμοί έρευνας.....	90
5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα. ....	91
Βιβλιογραφία .....	92
Παράρτημα .....	104

### Περιεχόμενα γραφημάτων

Γράφημα 1 Φύλο.....	64
Γράφημα 2 Ηλικία.....	64
Γράφημα 3 Διοικητική Θέση.....	65

### Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1 Επίδραση Πανεπιστημιακών Σπουδών .....	67
Πίνακας 2 Προγράμματα επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.....	69
Πίνακας 3 Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από τα προγράμματα επιμόρφωσης.....	70
Πίνακας 4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα προγραμμάτων επιμόρφωσης .....	71
Πίνακας 5 Οι τομείς που έχουν ανάγκη υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί.....	73
Πίνακας 6 Αναζήτηση στήριξης από τους εκπαιδευτικούς .....	74
Πίνακας 7 Βαθμός προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών.....	75
Πίνακας 8 Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών.....	77
Πίνακας 9 Ενέργειες εκπαιδευτικών για τη ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους .....	79
Πίνακας 10 Στόχοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων .....	82
Πίνακας 11 Δραστηριότητες/ στρατηγικές επιμόρφωσης.....	84

## Εισαγωγή

Τα πρώτα χρόνια της θητείας ενός εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα καθοριστικά για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του, αλλά και το βαθμό ανταπόκρισης στο σύνθετο ρόλο που καλείται να ανταπεξέλθει ως σύγχρονος εκπαιδευτικός. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως κατά τη μετάβαση από την ακαδημαϊκή θεωρία στην εκπαιδευτική πρακτική μέσα στην τάξη, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μία σειρά από εμπόδια και προκλήσεις στα οποία θα πρέπει να ανταποκριθεί και να αντιμετωπίσει. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα σημαντικότερα προβλήματα και ζητήματα που τον απασχολούν σχετίζονται με τον τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας καθώς επίσης, είναι άρρηκτα συνυφασμένα με παραμέτρους που αφορούν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, την ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών αλλά και τους συναδέλφους (Πέτρου, Κουτούζης και Μιχαηλίδου, 2009 Stanulis, Fallona and Pearson, 2002).

Κατά την πανεπιστημιακή προετοιμασία στα παιδαγωγικά τμήματα, εντοπίζονται ελλείψεις σε επίπεδο πρακτικής άσκησης, γεγονός που επιφέρει κατά την είσοδο του εκπαιδευτικού στην τάξη άγχος και ανασφάλεια. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν το φόβο μήπως χαρακτηριστούν ανεπαρκείς και δε μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους (Κατσουλάκης, 1999· Ashby et al., 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, οι κύριες ανάγκες ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίες αφορούν τα πρακτικά ζητήματα διδασκαλίας, εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, οργάνωσης της τάξης και αξιολόγησης των μαθητών (Πέτρου, Κουτούζης και Μιχαηλίδου, 2009). Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εντός των οποίων περικλείεται η ανάγκη για συναδελφικότητα, αποδοχή, στήριξη και η εν γένει επαγγελματική κοινωνικοποίηση (Ανθοπούλου, 1999).

Το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό δύνανται να ξεπεραστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, εξαρτάται από την προσωπική αλλά και την επαγγελματική του εξέλιξη. Στα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής θητείας, είναι

ιδιαίτερα σημαντική η περίοδος εκείνη που αφορά στην ανάπτυξη των επαγγελματικών τους γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά της ελληνικής πραγματικότητας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να επισημανθεί πως εκτός από την εισαγωγική επιμόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί πριν εισέλθουν στην τάξη, δεν υπάρχει κάποια άλλη θεσμοθετημένη ενέργεια που να αφορά την υποδοχή και την υποστήριξη τους.

Για το λόγο αυτό, καθίσταται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη διαμόρφωσης ενός οργανωμένου μηχανισμού επαγγελματικής καθοδήγησης αλλά και συναισθηματικής ενθάρρυνσης. Σε αυτό το πλαίσιο είναι ενταγμένος ο θεσμός του μέντορα που έχει θεσμοθετηθεί με το νόμο 3848/2010. Ο συγκεκριμένος θεσμός αν και αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός, παραμένει ακόμα και σήμερα άνεργος, με την έννοια ότι τίθεται σε εφαρμογή μόνο περιστασιακά.

Με την παρούσα διπλωματική εργασία, επιδιώκεται να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη σημασία και την αναγκαιότητα συστηματικής εφαρμογής προγραμμάτων επιμόρφωσης και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του θεσμού του μέντορα που θεσμοθετήθηκε το 2010 (και δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή), προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους και στο σύνθετο ρόλο τους.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, θα πρέπει να σημειωθεί πως διακρίνεται σε δύο μέρη, εκ των οποίων το πρώτο είναι το θεωρητικό μέρος της εργασίας και το δεύτερο το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποβλέπει στην παρουσίαση των δεδομένων που προέρχονται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, εστιάζει στην ανάδειξη πτυχών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο, ενώ το δεύτερο, επικεντρώνεται σε παραμέτρους που αφορούν στην έννοια του mentoring και την εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας (το ερευνητικό μέρος), περιλαμβάνονται το κεφάλαιο με τη μεθοδολογία έρευνας που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας (κεφάλαιο 3), το κεφάλαιο με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν (κεφάλαιο 4) και το κεφάλαιο της συζήτησης και τα συμπερασμάτων, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες (κεφάλαιο 5).



# Κεφάλαιο Πρώτο

## Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η περίπτωση της Ελλάδας.

Στο πρώτο κεφάλαιο, επιδιώκεται να αναδειχθούν παράμετροι οι οποίοι σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στην ελληνική πραγματικότητα και πιο συγκεκριμένα, θα γίνει αναφορά στον τρόπο λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο, οι επιμέρους ενότητες οι οποίες θα συγκροτήσουν το πρώτο κεφάλαιο, είναι σε ένα πρώτο επίπεδο η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και σε ένα δεύτερο επίπεδο η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και οι φορείς της. Σε ένα τρίτο επίπεδο, θα γίνει αναφορά στις ενδοσχολικές σχέσεις και στο κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Σε ένα τέταρτο επίπεδο, θα γίνει μία απόπειρα ιστορικής επισκόπησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα θα επισημανθούν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τη διδακτική λειτουργία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, σε ένα πέμπτο επίπεδο αναφορά θα γίνει στη μαθησιακή διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### 1.1 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα

Αρχικά αξίζει να σημειωθεί, ότι η ανάλυση ενός συστήματος βασίζεται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα σύνολο οργανωμένο, το οποίο συγκροτείται από επιμέρους αλληλένδετα μέρη. Αυτό στην πράξη σημαίνει, ότι καθετί που συντελείται σε ένα από τα μέρη που συγκροτούν το σύστημα επιδρά με καταλυτικό τρόπο και στα υπόλοιπα. Κατά αυτό τον τρόπο επηρεάζεται το σύνολο. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο θα πρέπει να επισημανθεί, σχετίζεται με το ότι έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί οι οποίοι επιδιώκουν να αποσαφηνίσουν την έννοια του συστήματος. Κοινή συνισταμένη της πλειοψηφίας των ορισμών που έχουν διατυπωθεί, αποτελούν τέσσερα βασικά και θεμελιώδη χαρακτηριστικά (Σαΐτης, 2008).

Το πρώτο από αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζεται με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα στοιχεία που συγκροτούν το σύστημα. Το δεύτερο χαρακτηριστικό, αφορά στην έννοια της ολότητας, δηλαδή το οργανωμένο εκείνο σύνολο εντός του οποίου κινούνται, λειτουργούν αλλά και εξελίσσονται τα στοιχεία του συστήματος. Το

τρίτο βασικό χαρακτηριστικό σχετίζεται με την οργάνωση του συστήματος, η οποία διέπεται από μία σχετική σταθερότητα και δέχεται μεταβολές υπό το βάρος της επίδρασης που ασκείται από το περιβάλλον, ή κάτω από την επίδραση της αλλαγής της συμπεριφοράς των επιμέρους στοιχείων του συστήματος (Σαΐτης, 2008).

Τέλος, το τέταρτο στοιχείο το οποίο αποτελεί κοινή συνισταμένη στους περισσότερους οργανισμούς, σχετίζεται με τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα η οποία απορρέει από το γεγονός, ότι το σύστημα συγκροτείται από ποικίλα και ετερόκλητα μεταξύ τους στοιχεία τα οποία συνδέονται ποικιλοτρόπως. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα παραπάνω, διαφαίνεται πως κατά την περιγραφή ενός συστήματος μπορούν να καθοριστούν τρία στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στον προσδιορισμό του. Πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία αυτά αφορούν στη δομή, στη λειτουργία και την εξέλιξή του αλλά και στις δύο διαστάσεις, του χρόνου και του χώρου (Σαΐτης, 2008).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί πως το εκπαιδευτικό της Ελλάδας περιλαμβάνει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών:

1. **Την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.** Η βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης αποτελείται: από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.
2. **Τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.** Η βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα λύκεια (γενικά λύκεια (ΓΕΛ), επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ), σύμφωνα με το άρθρο 3 του ν. 3475/ 2006. Στα γυμνάσια εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, χωρίς εισιτήριες εξετάσεις και η φοίτηση είναι τριετής. Στο γενικό λύκειο εγγράφονται χωρίς εξετάσεις απόφοιτοι γυμνασίου. Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια είναι τρία χρόνια ενώ στα νυχτερινά τέσσερα χρόνια. Τα Επαγγελματικά Λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές. Η φοίτηση στα ημερήσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ', και Δ'.
3. **Την τριτοβάθμια εκπαίδευση,** που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α-ΤΕΙ). Τα ιδρύματα αυτά είναι αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου.

## 1.2 Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και φορείς

Σύμφωνα με τα δεδομένα που επισημάνθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι η εκπαίδευση συνιστά ένα ανοιχτό σύστημα. Ο όρος εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει ένα σύνολο από στοιχεία: δάσκαλοι, μαθητές, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών. Το κάθε ένα από τα στοιχεία αυτά επιτελεί ένα συγκεκριμένο έργο, ενώ όλα μαζί σε αλληλεπίδραση συλλειτουργούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο, σε μία προσπάθεια επίτευξης των σκοπών αλλά και των στόχων της εκπαίδευσης. Δεν θα πρέπει βέβαια να αγνοηθεί, πως σε όλη τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος βασικό ρόλο διαδραματίζει η διοίκηση (Σαΐτης, 2008· Κατσαρός, 2008· Κουτούζης, 2008 ).

Η διοίκηση είναι αυτή που ελέγχει τη λειτουργία του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα στο πλαίσιο της διοίκησης, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εξουσία, η οποία διακρίνεται αφενός στη κεντρική εξουσία (κρατική/ πολιτική) και αφετέρου, στις επιμέρους εξουσίες οι οποίες εμπεριέχονται στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφορικά με την κεντρική εξουσία, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως αυτή επηρεάζεται και εναρμονίζεται με το εκάστοτε πολιτικό σύστημα, επιβάλλοντας τη θέση της μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα δια μέσου του σχολείου. Στον αντίποδα, οι επιμέρους εξουσίες δέχονται την επίδραση της κεντρικής εξουσίας και επί της ουσίας καθιστούν εμφανές πως η εξουσία διαπερνά όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος από την κορυφή έως τη βάση (Σαΐτης, 2008· Κουτούζης, 2008 ).

Είναι σημαντικό να προστεθεί, πως η έννοια της διοίκησης είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη διαδικασία του συντονισμού του ανθρώπινου δυναμικού, των ενεργειών αλλά και των δραστηριοτήτων που συντελούνται μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα σχετίζεται με τα υφιστάμενα μέσα σε μία προσπάθεια παροχής ποιοτικών και αποτελεσματικών υπηρεσιών εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013).

Εντός του πλαισίου των εκπαιδευτικών/ σχολικών οργανισμών, η διοίκηση είναι αυτή η οποία ασκεί έλεγχο στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σύστημα. Όσον αφορά στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, σε αυτές συμπεριλαμβάνονται δύο βασικές ενέργειες, οι οποίες είναι αυτές του σχεδιασμού και προγραμματισμού που

εξασφαλίζουν την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί το ζήτημα της οργάνωσης, που αφορά τον τρόπο διευθέτησης των διαθέσιμων πόρων καθώς επίσης και παράμετροι όπως είναι η στελέχωση, η επικοινωνία αλλά και η παρακίνηση ανάμεσα στους διοικούντες και τους διοικούμενους (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013).

Στοιχείο το οποίο είναι σημαντικό να καταγραφεί σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο σύστημα, το οποίο με τον τρόπο που λειτουργεί χαρακτηρίζεται από έντονη δυσκαμψία και αναποτελεσματικότητα. Χαρακτηριστικό είναι ακόμα το γεγονός ότι σπαταλάει υλικούς αλλά και ανθρώπινους πόρους, χωρίς να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις. Όσον αφορά τη διάρθρωσή του θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι αυτή είναι γραμμική και με κάθετη κατεύθυνση ενώ οι δομές του είναι ιδιαίτερα μεγάλες, πολύ σύνθετες και δύσκολες, γεγονός το οποίο παραπέμπει σε μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα που διέπονται από έντονες ιδιομορφίες (Μαυρογιώγος, 2008· Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2008).

Αναφορικά με την τεχνοδομή του, αυτή χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτική και διέπεται από ιεραρχική οργάνωση, γεγονός που σημαίνει ότι είναι ελάχιστα τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών μέσα σε αυτές τις κλειστές δομές. Η βασική εξουσία εκπορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ οι ενδιάμεσες βαθμίδες καλούνται να εφαρμόσουν τις οδηγίες που παρέχονται από το υπουργείο (Μαυρογιώγος, 2008· Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2008). Με άλλα λόγια, η διοίκηση των σχολικών μονάδων και ο τρόπος με τον οποίον αυτές λειτουργούν, καθιστά εμφανές το γεγονός ότι η οργάνωση αλλά και η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι κεντρική, πυραμοειδής και συγκεντρωτική, κάτι που περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα αυτενέργειας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του διευθυντή (Φωτόπουλος, 2012).

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι το ζήτημα της πολυνομίας, το οποίο είναι κυρίαρχο στο σύνολο του συστήματος της δημόσιας διοίκησης. Οι συχνές αλλαγές στον θεσμικό πλαίσιο, ο μεγάλος αριθμός προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων, έχουν ως αποτέλεσμα αντιφάσεις και επικαλύψεις. Αυτό στη πράξη ενδυναμώνει ακόμα περισσότερο την κυριαρχική γραφειοκρατική αντίληψη αλλά και τον υφιστάμενο συγκεντρωτισμό που

διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα στην ελληνική πραγματικότητα (Φωτόπουλος, 2012· Μαυρογιώργος, 2008) .

Ωστόσο, θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται όλο και πιο συστηματικές προσπάθειες αποκέντρωσης των δομών της εκπαίδευσης, ώστε η εκάστοτε σχολική μονάδα να διαμορφώσει στο πλαίσιο της αυτονομίας τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, σε αυτό το πλαίσιο το υπουργείο καλείται να διαδραματίσει το ρόλο του συντονιστή (Κουτούζης, 2008· Κουτούζης, 2012).

Παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ραγδαίες αλλαγές και δεν έχει επιτευχθεί η αλλαγή της φιλοσοφίας στον τρόπο διοίκησης. Προσπάθειες που έχουν γίνει και οι οποίες αξίζουν να επισημανθούν σε αυτό το πλαίσιο είναι ο θεσμός των οργάνων συμμετοχής [N. 1566/85], η δημιουργία των περιφερειών [N.2986/2002] και ο τρόπος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης [N. 2010, 2015, 2017]. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι θεσμικές αυτές προσπάθειες δεν είναι επαρκείς για την τροποποίηση της κυρίαρχης γραφειοκρατικής φιλοσοφίας.

Στην διοικητική διάρθρωση του σχολικού συστήματος της χώρας εντοπίζονται τέσσερα επίπεδα διοίκησης (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009):

1. **το εθνικό, επίπεδο**, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου Εθνικής Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης (όπως π.χ. ο ΟΣΚ και ο ΟΕΔΒ).
2. **το περιφερειακό επίπεδο**, που αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια.
3. **το νομαρχιακό επίπεδο**, που αποτελείται από τις Διευθύνσεις - Γραφεία Εκπαίδευσης, τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τα νομαρχιακά συμβούλια.
4. **το επίπεδο σχολικής μονάδας**, που περιλαμβάνει τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή.

### **1.2.1 Διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό, περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας (πρώην νομαρχιακό).**

Η διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται σε εθνικό επίπεδο από τις ακόλουθες Διευθύνσεις του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009):

- Διεύθυνση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση.
- Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής.
- Διεύθυνση Διοικητικών Υποθέσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Διεύθυνση Οικονομικών Υποθέσεων.
- Διεύθυνση Ιδιωτικής Εκπαίδευσης.
- Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων.
- Διεύθυνση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και Θρησκευτικής Αγωγής.
- Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής.

Για τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009). Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα Τμήματα:

- Διοίκησης.
- Επιστημονικής-Παιδαγωγικής.
- Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επίσης, βάση του νόμου 2986/2002 στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, των οποίων προϊστάται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, υπάγονται:

- Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.
- Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Τα Γραφεία Φυσικής Αγωγής.
- Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.).

- Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ).
- Τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.).
- Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.).
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής.

Στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, λειτουργεί ένα Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ).

Όσον αφορά τη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας (πρώην νομαρχιακό), για τη διοίκηση και τον έλεγχο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε κάθε Νομαρχία λειτουργούν Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν την έδρα τους στη πρωτεύουσα του Νομού. Παράλληλα με τις Διευθύνσεις, λειτουργούν τα Γραφεία Εκπαίδευσης και τα Γραφεία Φυσικής Αγωγής, ένα σε κάθε Νομό. (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009). Σε επίπεδο Νομού, λειτουργούν επίσης τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ), τα οποία συγκροτούνται από το Νομάρχη σύμφωνα με νόμο και είναι αρμόδια για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών κατ' εφαρμογή του Προεδρικού Διατάγματος (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

### **1.2.2 Διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ζητήματα αποκέντρωσης και σχολικής αυτονομίας.**

Τα όργανα διοίκησης κάθε σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο Διευθυντής ορίζεται όταν το Δημοτικό Σχολείο είναι τουλάχιστον τετραθέσιο και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των

εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

Αντίστοιχα, στα Δημοτικά Σχολεία που είναι τουλάχιστον δεκαθέσια, ορίζεται και Υποδιευθυντής, ο οποίος αναπληρώνει το Διευθυντή όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται. Επίσης, στα τετραθέσια και εννεαθέσια Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία τοποθετείται Υποδιευθυντής, υπεύθυνος για το πρόγραμμα του σχολείου (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

Ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής του δημοτικού σχολείου είναι εκπαιδευτικοί του κλάδου δασκάλων με βαθμό Α'. Στα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία, διοίκηση ασκεί ο Προϊστάμενος του Σχολείου, ο οποίος είναι εκπαιδευτικός του κλάδου των δασκάλων, με οποιοδήποτε βαθμό (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009). Τέλος, ο Σύλλογος των Διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες και έχει ως Πρόεδρο το Διευθυντή του σχολείου, αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων, καθώς και των υπηρεσιακών εντολών και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο θα πρέπει να παρατηρηθεί, είναι το γεγονός ότι ο τρόπος λειτουργίας και διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί μέσα στη σχολική μονάδα ο διευθυντής. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δυνατότητες αλλά και τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και άσκησης ηγεσίας από τη μεριά του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα περιορισμένα. Τα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή περιορίζονται ως επί το πλείστον στην εφαρμογή της νομοθεσίας, των προεδρικών διαταγμάτων και των κανονιστικών αποφάσεων. Ο ρόλος δηλαδή του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι κατά κύριο λόγο διαχειριστικός και διεκπεραιωτικός, με περιορισμένες δυνατότητες για παρέμβαση και αλλαγή. Κατ' επέκταση, η εκάστοτε σχολική μονάδα έχει το ρόλο του εκτελεστή της εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι το διαμορφωτή της, καθώς η σύνθετη εκπαιδευτική νομοθεσία σε συνδυασμό με την δυσκαμψία και το συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τον επιτακτικό χαρακτήρα των καθημερινών προβλημάτων που ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι παράγοντες οι οποίοι δρουν ως εμπόδια στη διαμόρφωση του οράματος και τον στόχο της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008· Κουτούζης, 2008· Μαυρογιώργος, 2008).



Στο σημείο αυτό, με αφορμή την αναφορά που έγινε στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει το ρόλο του διευθυντή ο χαρακτήρας και η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως ένα από τα βασικά και καιρία αιτήματα στη σημερινή εποχή αποτελεί το ζήτημα της αποκέντρωσης και της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας. Πιο συγκεκριμένα, το ζήτημα της αποκέντρωσης περιλαμβάνει παραμέτρους οι οποίες είναι άρρηκτα συνυφασμένες με το ζήτημα της μεταφοράς της εξουσίας στα περιφερειακά όργανα, δίνοντας αυξημένες πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα. Με άλλα λόγια, η αποκέντρωση δε σχετίζεται μόνο με τη διοικητική αναδιάρθρωση, αλλά επιδιώκει την εκχώρηση ουσιαστικών αρμοδιοτήτων οι οποίες δύνανται να διασφαλίσουν την αναβάθμιση του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν οι σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας μέσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 2008).

Η αποκέντρωση σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, παρέχει τη δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να αποκτήσουν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης, η οποία με τη σειρά της επιφέρει θετικές επιδράσεις στο σύνολο των εμπλεκόμενων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να ενδυναμώσουν τις δεξιότητές τους, οι οποίες σχετίζονται με την προσωπική τους αυτονομία, με την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης αλλά και με τις ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών (Παπαδιαμαντάκη και Φραγκούλης, 2012).

Συνεπώς, εφόσον η σχολική μονάδα στο πλαίσιο της αποκέντρωσης καλείται να λειτουργήσει ως ο πυρήνας της λειτουργικής διαχείρισης του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται σε αυτή, η αποκέντρωση δρα απελευθερωτικά για τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το στοιχείο αυτό, είναι άρρηκτα συνυφασμένο με το γεγονός ότι η εκάστοτε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να προβεί σε μία σειρά ενεργειών, όπως είναι ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, η κατανομή των διαθέσιμων πόρων, η ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αξιολόγηση και η λογοδότηση σε θέματα τα οποία καθορίζουν τη λειτουργία της (Παπαλόη, 2012).

Στα παραπάνω είναι σημαντικό να προστεθεί, πως η σχολική αυτονομία δύναται να συμβάλει με καταλυτικό τρόπο στην ενδυνάμωση όλων εκείνων των πτυχών, οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό

επιτυγχάνεται, διότι επιδιώκεται από τη σχολική ηγεσία η συνεχής υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και με επάρκεια στα εκπαιδευτικά καθήκοντά τους (Μαυρογιώργος, 2008).

Εξίσου σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το γεγονός ότι η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας επιφέρει θετικές επιδράσεις και στα μαθησιακά επιτεύγματα. Όλα τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνονται από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο. Χαρακτηριστικές σε αυτό το πλαίσιο είναι οι έρευνες αφενός, των Umansy και Vegas (2007) και αφετέρου των Verschelde Hindriks, Rayr και Schoors (2015). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συγκεκριμένες έρευνες ανέδειξαν, πως η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας επιφέρει την αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η οποία αντανακλάται με ανάγλυφο τρόπο στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, διασφαλίζεται η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται το επίπεδο ευελιξίας που χαρακτηρίζει τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, με την έννοια ότι μπορούν να κάνουν παρεμβάσεις σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και να καθορίσουν τους διδακτικούς στόχους, ώστε αυτή να εναρμονίζεται με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Wilches, 2009).

### **1.3 Ενδοσχολικές σχέσεις και κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών**

Στην ενότητα αυτή δίνεται βαρύτητα στην εξέταση των ενδοσχολικών σχέσεων και του κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά σε ένα πρώτο επίπεδο, στην έννοια της σχολικής κουλτούρας και σε ένα δεύτερο επίπεδο, στην έννοια του σχολικού κλίματος, τα οποία σε συνδυασμό καθορίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα.

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια με συστηματικό τρόπο την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί σε μία προσπάθεια προσδιορισμού της. Πιο συγκεκριμένα, ως σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται η κίνηση των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού να προσδώσουν μία συγκεκριμένη και ξεχωριστή

ταυτότητα, μέσα από την υιοθέτηση ενός συστήματος κοινού προσανατολισμού το οποίο εμπεριέχει εμπειρικές αξίες, κανόνες συμπεριφοράς αλλά και σιωπηλές παραδοχές (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Ο Mintzberg (1989, *οπ. αν. στο* Πασιαρδής, 2008) σημειώνει πως η κουλτούρα μπορεί να παρομοιαστεί με την ιδεολογία ενός οργανισμού, η οποία συνιστά την ειδοποιό διαφορά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους οργανισμούς. Στην ίδια λογική κινείται και ο ορισμός που έχει δοθεί από τον Robbins (1998, *οπ. αν. στο* Πασιαρδής, 2008) σύμφωνα με τον οποίο, η κουλτούρα δύναται να χαρακτηριστεί ως ένα σύστημα από κοινές αξίες οι οποίες συμβάλλουν στη διάκριση ενός οργανισμού από κάποιον άλλον.

Η σχολική κουλτούρα στηρίζεται και δομείται επάνω σε σχέσεις εμπιστοσύνης και μπορεί να ενδυναμωθεί μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση. Από τη στιγμή που τα μέλη σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό γνωρίζουν τί είναι αυτό που αναμένεται από αυτούς να επιτελέσουν και με ποιό τρόπο και μπορούν να το ολοκληρώσουν αποτελεσματικά, τότε διασφαλίζεται μία αίσθηση ελευθερίας αλλά και ανανέωσης (Gray and Stresly, 2008).

Η σχολική κουλτούρα εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα, εντός του οποίου αλληλεπιδρούν ποικίλες ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και φυσικές διαστάσεις (Ηλιοφώτου Γεωργίου και Σωκράτους, 2014). Σε αυτή την κατεύθυνση οι Seifert και Vornberg (2003) επισημαίνουν και περιγράφουν την κουλτούρα σαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των στάσεων και των πεποιθήσεων που εκφράζουν τα άτομα που συμμετέχουν είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά σε έναν οργανισμό, ενώ παράλληλα, το στοιχείο αυτό αλληλεπιδρά με τους πολιτισμικούς κανόνες της σχολικής μονάδας αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών.

Πρόκειται δηλαδή για το κλίμα και την ατμόσφαιρα που αποπνέει ένας οργανισμός. Επίσης, η κουλτούρα σε έναν οργανισμό μπορεί να διακριθεί σε δύο βασικές διαστάσεις, εκ των οποίων η μία είναι η εξωτερική και η άλλη είναι η εσωτερική. Στην εξωτερική διάσταση, συγκαταλέγονται όλες εκείνες οι παράμετροι που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή, ενώ από την άλλη πλευρά στην εσωτερική διάσταση, εντάσσονται οι παράγοντες που αφορούν στις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και τα συναισθήματα (Ανθοπούλου, 1999).

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς όπως διαφαίνεται μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι άρρηκτα συνυφασμένο αφενός, με τα μαθησιακά αποτελέσματα και αφετέρου, με κάποια συγκεκριμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, το σχολικό κλίμα συνιστά έναν βασικό διαμορφωτικό παράγοντα για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Thara, Cohen, Guffey and Higgins-D'Alessandro, 2013).

Η σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση εκλαμβάνεται ως μία ιδιαίτερα ισχυρή σχέση σε τέτοιο βαθμό, που κάποιοι ερευνητές υποστήριζαν πως το κλίμα που επικρατεί μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό σχεδόν ταυτίζεται με τις εργασιακές στάσεις αλλά και με την επαγγελματική ικανοποίηση των μελών του διδακτικού προσωπικού. Στη συνέχεια όμως, έγινε αποδεκτό πως το σχολικό κλίμα αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνιστούν διακριτές έννοιες και κατ' επέκταση, υποστηρίχθηκε πως το σχολικό κλίμα παραπέμπει στα γνωστικά/ περιγραφικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε εργασιακού περιβάλλοντος (Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015).

Σύμφωνα με τον Halpin (1966), όπως σε κάθε χώρο εργασίας έτσι και στον τομέα της εκπαίδευσης υπάρχουν σχολεία που μπορεί να δει κανείς τους δασκάλους και το διευθυντή να εργάζονται αρμονικά και με ευχαρίστηση μεταδίδοντας τη διάθεση αυτή στους μαθητές. Σε ένα άλλο, όμως, μπορεί να δει κανείς κλίμα δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών που επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση των μαθητών, ενώ σε ένα τρίτο εκπαιδευτήριο πιθανό να επικρατεί μια ψεύτικη "τελετουργία". Με βάση την παρατήρηση αυτή, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι το κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν είναι καθ' όλα τα άλλα όμοιες. Όπως έχει επισημανθεί από τους Hoy και Miskel (1987), το σχολικό κλίμα αποτελεί την προσωπικότητα του σχολείου. Αυτό σημαίνει, ότι πρόκειται για εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου που του προσδίδουν την ιδιαίτερη ταυτότητα και φυσιογνωμία και το κάνουν να διακρίνεται από τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες.

Αναφορικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, ο πιο σημαντικός φαίνεται να είναι η άποψη που έχουν σχηματίσει τόσο οι ίδιοι οι καθηγητές που αποτελούν το διδακτικό προσωπικό, όσο και οι μαθητές που

ολοκληρώνουν το έμπυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το παράδειγμα του Ζαβλανού (1999), αν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας νομίζουν ότι το κλίμα είναι αυταρχικό, επόμενο είναι τα άτομα αυτά να ενεργούν ανάλογα με τη διαμορφούμενη εντύπωση, ανεξάρτητα αν ο διευθυντής της μονάδας αυτής κατέβαλλε κάθε προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος εργασίας (Ζαβλανός, 1999).

Αντίστοιχα, λαμβάνοντας υπόψη μας την διεθνή βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά το "κλίμα" των σχολικών μονάδων, μερικοί συγγραφείς ορίζουν αυτό ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni and Starratt, 1998). Κατά μια άλλη άποψη, το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη (Oliva, 1993).

Υπάρχουν πάλι συγγραφείς που θεωρούν το σχολικό κλίμα ως μια διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους (Hoy and Miskel, 1996). Το κλίμα, δηλαδή, ενός σχολείου είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι απαραίτητα αυτό που πράγματι είναι, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τους Beare, et al (1989), το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα συμβολικά στοιχεία.

Επομένως, με βάση τους ορισμούς που δόθηκαν παραπάνω, η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά φαίνεται ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτούν βαρύνουσα σημασία και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου. Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μυλωνά, 2005).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθούν και οι παράγοντες που επηρεάζουν και σχηματίζουν την γνώμη των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Σύμφωνα με τους Payne και Pheysey, (1972) όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο ξεχωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας. Απεναντίας, όταν στον εργαζόμενο παρέχεται ατομική αυτονομία και ελευθερία βούλησης, δηλαδή δεν υπάρχουν αυστηρές προδιαγραφές για τον εκπαιδευτικό και η διοίκηση επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του, τότε το εργασιακό περιβάλλον είναι πιο ευνοϊκό για τον εργαζόμενο (Payne and Pheysey, 1972).

Επιπλέον θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το μέγεθος της σχολικής μονάδας καθώς σύμφωνα με την έρευνα των George και Bishop, 1972. το κλίμα στις μικρές σχολικές χαρακτηρίζεται ως πιο ανοικτό σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία (George and Bishop, 1972). Ακόμη, το εξωτερικό περιβάλλον φαίνεται να επιδρά κατά δυναμικό τρόπο στη δομή και το κλίμα του σχολείου.

Τέλος, δεν θα πρέπει να αγνοηθούν οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Από τη στιγμή που μια σχολική μονάδα για να λειτουργήσει πρέπει να διαθέτει ένα ικανό αριθμό εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν επιλέγουν το χώρο εργασίας τους, είναι λογικό να προκύπτει ένα μωσαϊκό διαφορετικών χαρακτήρων και ανθρώπων. Συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν πάνω στο κλίμα που επικρατεί.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Halpin και Croft διακρίνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος (Μιχόπουλος, 1998):

1. **Το ανοικτό κλίμα.** Η μορφή αυτή κλίματος διακρίνεται για τις στενές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού. Κατά την άσκηση της εξουσίας υπάρχει ειλικρινής συνεργασία μεταξύ διοικούντος και διοικούμενων και η εργασιακή συμπεριφορά διαμορφώνεται ελεύθερα ως μια μορφή αυθεντικότητας.
2. **Το αυτόνομο κλίμα.** Ως αυτόνομο κλίμα χαρακτηρίζεται εκείνο στο οποίο ο διευθυντής του σχολείου ασκεί μικρό έλεγχο στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η διατήρηση του υψηλού ομαδικού πνεύματος απορρέει περισσότερο από την

ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.

3. **Το ελεγχόμενο κλίμα.** Η μορφή αυτή κλίματος διακρίνεται για τον προσανατολισμό του αποκλειστικά στην εκτέλεση του καθήκοντος, ενώ δίνεται σχετικά λίγη προσοχή στη συμπεριφορά που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου.
4. **Το οικείο κλίμα.** Σε ένα σχολείο στο οποίο κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις, τα μέλη του ικανοποιούν τις κοινωνικές τους ανάγκες, αλλά δίνουν λίγο ενδιαφέρον στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους.
5. **Το πατερναλιστικό κλίμα.** Ως πατερναλιστικό κλίμα χαρακτηρίζεται εκείνο, στο οποίο ο διευθυντής του σχολείου εμφανίζει τις σχολικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Σ' ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον υπάρχει μικρή ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών σε σχέση με την εκτέλεση του καθήκοντος. Επιπρόσθετα, παρατηρείται έλλειψη του ομαδικού πνεύματος στα μέλη του σχολείου.
6. **Το κλειστό κλίμα** είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοικτού κλίματος και συνεπώς χαρακτηρίζεται για το χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος και τις ψυχρές, τυπικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

#### **1.4 Ιστορική επισκόπηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Η δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθιερώθηκε με το Νόμο Πλαίσιο 1566 του 1985, που ισχύει μέχρι σήμερα. Το πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βασίζεται στις εξής γενικές αρχές (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009):

- την παροχή της γενικής παιδείας.
- την ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.
- την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές.

- την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- την προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας στην προαγωγή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας και
- την ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και την υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς,

Με το νόμο αυτό, καθιερώνεται επίσης η εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στη νεοελληνική γραφή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διαδικασία σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων και αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων, κ.ά.

Το παραπάνω νομοθετικό πλαίσιο συμπληρώνεται και επικαιροποιείται με τους παρακάτω νεότερους νόμους και προεδρικά διατάγματα σε ισχύ έως σήμερα (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

- Με τα ΠΔ 8/1995 και 121/1995 διαφοροποιείται η μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού, η οποία αντιμετωπίζεται πλέον ως συνεχής παιδαγωγική διαδικασία.
- Με το ΠΔ 201/1998 ρυθμίζονται θέματα εκπαιδευτικής και διοικητικής λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου: σχολικός χρόνος, συλλογικά όργανα, κ.ά.
- ο Ν. 2341/1995 αναφέρεται στην εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας.
- ο Ν.2413/1996 με τον οποίο θεσμοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και νέος τρόπος εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού και
- ο Ν. 2525/1997 με τον οποίο καθιερώνεται το Ολοήμερο Δημοτικό. Με την Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2 του 2003 (ΦΕΚ 304/τ. Β΄/13.3.2003) καθιερώνεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών που αποτελεί ενιαία θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Πιο πρόσφατα η φοίτηση στο νηπιαγωγείο γίνεται υποχρεωτική για παιδιά 5 ετών με βάση το Άρθρο 73 του Ν. 3518/2006.



## 1.5 Διδακτική λειτουργία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνονται στις τάξεις τους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Κύριος άξονας των ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) είναι η έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στο πλαίσιο αυτό εισάγεται η καινοτόμος “ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων”, που βασίζεται στη βιωματική δράση του μαθητή μέσα από δραστηριότητες και σχέδια εργασίας (project). Για την καθοδήγηση του διδακτικού έργου των δασκάλων δίνονται αρχές για τη διδασκαλία στο ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), παρέχονται "βιβλία για το δάσκαλο" που συνοδεύουν κάθε μάθημα και δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην αρχή της σχολικής χρονιάς ειδικές οδηγίες στους διδάσκοντες όσον αφορά στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας των μαθημάτων. Επίσης βασικός συντελεστής της παιδαγωγικής υποστήριξης των δασκάλων είναι η συνεργασία τους με τους σχολικούς συμβούλους (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ευρύτερη διείσδυση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το σκοπό αυτό, παρέχεται από το ΥΠΕΠΘ λογισμικό για χρήση στην τάξη. Επίσης, υπάρχουν δύο ιστότοποι του ΥΠΕΠΘ που περιλαμβάνουν πλούσιο διδακτικό και μαθησιακό υλικό. Στο πλαίσιο τόσο της Ευέλικτης Ζώνης όσο και των προαιρετικών Σχολικών Δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών και Καλλιτεχνικών θεμάτων που δίνουν έμφαση στη βιωματική, διεπιστημονική και ομαδική προσέγγιση, ώστε να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και κριτική σκέψη και παράλληλα προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός των προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων γίνεται από τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με τους μαθητές καθώς και τους Υπεύθυνους Συντονισμού των αντίστοιχων δράσεων στις Εκπαιδευτικές Διευθύνσεις. Υποστηρίζεται η υλοποίηση τους από τους αρμόδιους φορείς και ειδικούς σε τοπικό επίπεδο (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα της Γλώσσας και/ή των Μαθηματικών, με στόχο να βοηθήσουν μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας σε τμήματα ή μαθητές, συνεργάζονται με τον Σχολικό Σύμβουλο για τα θέματα αυτά (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

Υπάρχει εγκεκριμένο σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα και τάξη και τα σχολικά βιβλία και το εποπτικό υλικό παρέχονται δωρεάν στους μαθητές. Η επιλογή/έγκριση των σχολικών εγχειριδίων γίνεται σε κεντρικό επίπεδο από το ΥΠΕΠΘ ύστερα από αξιολόγηση του υλικού και εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ε.Ο.Ε.Μ.Π., 2009).

### **1.6 Μαθησιακή διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Η διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει μια σειρά άλλων επιμέρους διαδικασιών οι οποίες σύμφωνα με τους Κασσωτάκη - Φλουρή (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2003) είναι :

- Η προσέλκυση της προσοχής – επιλεκτική αντίληψη.
- Η διατήρηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη.
- Η κωδικοποίηση.
- Η συγκέντρωση και διαφύλαξη.
- Η ανάκτηση.
- Η γεννήτρια αντιδράσεων.
- Η εκτέλεση.
- Η επανατροφοδότηση.
- Οι διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου.

Επίσης, υπάρχει και μια σειρά παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα της μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί και οι κατηγοριοποιήσεις τους δεν φαίνεται να είναι καθολικά αποδεκτοί. Σύμφωνα με τον Χαραλαμπίδου (2001), κάποιιοι από τους παράγοντες αυτούς προέρχονται από τον

ίδιο το μαθητή, άλλοι έχουν να κάνουν με το αντικείμενο διδασκαλίας και άλλοι με το μαθησιακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και διαφοροποιούν τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Χαραλαμπίδης, 2001):

- Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ικανότητες, τα κίνητρα και η ετοιμότητα των μαθητών.
- Στη δεύτερη οι εμπειρίες, η προσαρμογή και η υγεία του ατόμου.
- Στην τρίτη η μέθοδος, η σχολική ατμόσφαιρα ή κλίμα, όπως ορίζεται από την ξένη βιβλιογραφία και ο δάσκαλος.

Αναφορικά με το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση. Έρευνες έχουν αποδείξει όχι μόνο τη θετική ψυχολογική επίδραση μιας τέτοιας στάσης του δασκάλου πάνω στους μαθητές, αλλά και αύξηση στην επίδοσή τους (Κοσμόπουλος, 1983).

## Κεφάλαιο Δεύτερο

### Mentoring και εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση

#### 2.1 Το πεδίο της εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά μία δια βίου διαδικασία μάθησης κατά την οποία οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, διαμέσου των σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων, έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν βασικές αλλά και εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό «γίγνεσθαι». Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε τέτοιου είδους διαδικασίες και δραστηριότητες, τους παρέχει παράλληλα την ευκαιρία να ενεργήσουν αυτόνομα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας και να αναπτύξουν μία σειρά από εξωτερικά κίνητρα προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους (θεσμικό, κοινωνικό, επαγγελματικό), αλλά και εσωτερικά κινήτρά, με απώτερο σκοπό να αναδομήσουν τις δυσλειτουργικές γνώσεις και δεξιότητες που λειτουργούν ανασταλτικά στην περαιτέρω εξέλιξη και ανάπτυξη τους (Κόκκος, 1999; Καραλής, 2010; Pont, 2004).

Σε μία προσπάθεια οριοθέτησης της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να εντοπίσει κανείς την ασυμφωνία ανάμεσα στους θεωρητικούς του πεδίου. Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων, εξαρτάται και επηρεάζεται από τον τρόπο αντίληψης και ερμηνείας που υιοθετεί ο εκάστοτε θεωρητικός (Jarvis, 2004). Η οριοθέτηση εξαρτάται και από την κουλτούρα εκπαίδευσης που κυριαρχεί σε κάθε κράτος.

Σύμφωνα με την UNESCO (1976, οπ. αναφ. στο Rogers, 1999), η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει κάθε εκπαιδευτική διεργασία, είτε αυτή πρόκειται για την τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε πρόκειται για διεργασία η οποία επεκτείνει ή αντικαθιστά την αρχική υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς επίσης για μαθητεία, μέσω της οποίας τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να βελτιώσουν τις γνώσεις τους αλλά και τα επαγγελματικά τους προσόντα, ή να τα προσανατολίσουν σε άλλη κατεύθυνση, επιφέροντας παράλληλα αλλαγές σε στάσεις

και συμπεριφορές, με την προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και συμμετοχής (Rogers, 1999).

Εστιάζοντας στο σημείο αυτό στον ορισμό που δόθηκε από τον ΟΟΣΑ (Rogers, 1999), η εκπαίδευση ενηλίκων είναι άρρηκτα συνυφασμένη με οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο είναι σχεδιασμένο από έναν εκπαιδευτικό φορέα, σε μία προσπάθεια να ικανοποιήσει τις ανάγκες κατάρτισης, σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ατόμου, εφόσον έχει ξεπεράσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων καλύπτει τις γενικές, επαγγελματικές, μη επαγγελματικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, όπως επίσης την εκπαίδευση εκείνη που έχει συλλογικό κοινωνικό στόχο. Ο Κόκκος (2011) σημειώνει πως η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει και περιγράφει τις μαθησιακές διαδικασίες/τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και στα οποία αξιοποιούνται οι αρχές, οι μέθοδοι και οι θεωρίες του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο τις τελευταίες δεκαετίες, το οποίο εμφανίστηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες, επιδιώκοντας τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου κατά κύριο λόγο των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και υπό αυτό το πρίσμα ήταν συνδεδεμένη με τα λαϊκά κινήματα. Ωστόσο, στη συνέχεια επεκτάθηκε πολύ γρήγορα σε όλες τις χώρες λαμβάνοντας ποικίλες μορφές, όπως είναι για παράδειγμα η επαγγελματική κατάρτιση, η κατάθεση που αφορά σε ζητήματα κοινωνικοπολιτικά ή πολιτισμικά, αλλά και η εκπαίδευση σε δραστηριότητες οι οποίες αφορούν την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες παρατηρήθηκε μία ραγδαία αύξηση των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες υποστηρίχθηκαν και ενισχύθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Κόκκος, 2005).

Αντίστοιχα και η Ελλάδα ακολούθησε τις εξελίξεις, αν λάβει κανείς υπόψη ότι από το τέλος του 19ου αιώνα ξεκίνησαν να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλφαριθμητισμού σε εμπορικούς συλλόγους, ενώ τα αστικά στρώματα πραγματοποιούσαν μαθήματα τα οποία απευθύνονταν σε εργαζόμενους. Εν συνεχεία, στις αρχές του 20ου αιώνα, με πρωτοβουλία του εργατικού κινήματος ξεκίνησε η

μόρφωση των εργατών, ενώ τα επιμελητήρια στην Αθήνα και τον Πειραιά ίδρυσαν τεχνικά νυχτερινά σχολεία (Βεργίδης, 2008).

Η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1980 αποτέλεσε μία νέα αφετηρία για την περαιτέρω ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτό το πλαίσιο, η χρηματοδότηση της συνεχιζόμενης κατάρτισης από το ευρωπαϊκό κοινωνικό ταμείο, μεσογειακά ολοκληρωμένα προγράμματα και τα κοινοτικά πλαίσια στήριξης συνέβαλαν με καταλυτικό τρόπο στην αύξηση των πόρων και των δραστηριοτήτων κατάρτισης (Βεργίδης, 2008). Παράλληλα, αναπτύχθηκαν και μία σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες με κοινωνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο, οι οποίες απευθύνονταν σε ενήλικες όπως ήταν για παράδειγμα οι σχολές γονέων, τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων, τα πολιτιστικά κέντρα (Κόκκος, 2005).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Ελλάδα-αν και με σημαντική καθυστέρηση σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες- κατάφερε να αναπτύξει την εκπαίδευση ενηλίκων ως ένα διακριτό πεδίο στις επιστήμες της αγωγής. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραμάτισε η ίδρυση και η έναρξη λειτουργίας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, αλλά και η δημιουργία μιας σειράς προγραμμάτων σπουδών στα πανεπιστήμια, όπως επίσης και η ένταξη σχετικών μαθημάτων στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων (Βεργίδης, 2008· Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η ραγδαία εξάπλωση της εκπαίδευσης ενηλίκων συνιστά απόρροια αφενός, των αλλαγών που συντελέστηκαν σε οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο και αφετέρου, των αλλαγών σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας σε συνάρτηση με την απελευθέρωση του εμπορίου ανέδειξαν την ανάγκη εκσυγχρονισμού και αύξηση της παραγωγικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο η επαγγελματική κατάρτιση αποτέλεσε ένα από τα κύρια και βασικά μέσα για την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των επιχειρήσεων (Κόκκος, 2005).

Στην ελληνική πραγματικότητα η ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετίζεται και με την αδυναμία της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί με επάρκεια στις αυξημένες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2008). Όσον αφορά τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν στην εξάπλωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, σημαντικοί παράγοντες ήταν οι μεγάλες

μετακινήσεις των πληθυσμών αλλά και η ανάγκη αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού που συνέχιζε να πλήττει συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού (Κόκκος, 2005).

## **2.2 Ιστορική Αναδρομή του mentoring**

Η έννοια του μέντορα εντοπίζεται για πρώτη φορά στα έπη του Ομήρου και πιο συγκεκριμένα στην Οδύσσεια. Ο Όμηρος παρουσιάζει τον μέντορα ως τον αφοσιωμένο φίλο του Οδυσσέα με το όνομα Μέντωρ. Αυτός τον υποστηρίζει λίγο πριν φύγει για τον Τρωικό Πόλεμο. Ο Οδυσσέας εμπιστεύτηκε στο Μέντορα την ανατροφή και τη φροντίδα του γιού του Τηλέμαχου. Καθ' όλη τη διάρκεια της απουσίας του Οδυσσέα ο Μέντορας λειτούργησε για τον Τηλέμαχο ως η πατρική φιγούρα και το πρότυπο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του, αναλαμβάνοντας το ρόλο του έμπιστου συμβούλου που τον καθοδηγεί και τον εμπυχώνει (Μπαμπινιώτης, 1998).

Στη σημερινή εποχή δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου όπως αυτό καθίσταται εμφανές μέσα από το λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998), με δεδομένο το γεγονός ότι ο μέντορας είναι το άτομο το οποίο μέσα από τη σύνδεση που το χαρακτηρίζει αλλά και τις ορθές συμβουλές του είναι σε θέση να καθοδηγήσει κάποιον νεότερο του στην ηλικία.

Ωστόσο, στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν διατυπωθεί ποικίλοι διαφορετικοί ορισμοί σχετικά με την έννοια του μέντορα, οι οποίοι διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με το ρόλο που αποδίδεται σε αυτόν αλλά και τις λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει σε κάθε περίπτωση. Κοινή συνισταμένη των διαφόρων ορισμών που έχουν διατυπωθεί αποτελεί το γεγονός, ότι όλοι αποδέχονται τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό που διαθέτει εμπειρία και γνώσεις και σε έναν άπειρο εκπαιδευτικό, με απώτερο σκοπό τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του δεύτερου (Philips and Fragoulis, 2010).

## **2.3 Ορισμοί της έννοιας του Μέντορα και του Mentoring**

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μια απόπειρα εννοιολογικού προσδιορισμού των δυο βασικών όρων της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση θα επιχειρηθεί η ανάδειξη των ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς σχετικά με την έννοια του μέντορα αλλά και των ορισμών που αφορούν στην έννοια του mentoring.

### **2.3.1 Η έννοια του μέντορα**

Ο όρος “μέντορας” εμφανίστηκε περίπου την δεκαετία του 1960 στην Αμερική χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας σαφής ορισμός της έννοιας (Gardiner, 2008). Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδύονται ποικίλοι ορισμοί οι οποίοι προσπαθούν να προσδιορίσουν τον όρο “μέντορας” εστιάζοντας στους ποικίλους και διαφορετικούς ρόλους που καλείται να ανταποκριθεί το άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο για παράδειγμα οι Schmith και Wolfe (οπ. αν. στο Jacobi, 1991), προσδιορίζουν το μέντορά ως το συνάδελφο/ επιβλέποντα ο οποίος παρέχει καθοδήγηση/ υποστήριξη και ποικίλες ευκαιρίες εξέλιξης στον καθοδηγούμενο.

Οι Malderez και Bodoczky (1999), επισημαίνουν πως ο μέντορας λειτουργεί ως υπόδειγμα δασκάλου που εμπνέει, ως χορηγός ο οποίος παρέχει γνώσεις, ως εκπαιδευτής που διαμορφώνει εκπαιδευτικές ευκαιρίες αλλά και ως υποστηρικτής. Οι Θεοδώρου και Πετρίδου (2014) σημειώνουν πως ο μέντορας είναι ένας ώριμος εκπαιδευτικός ο οποίος καθοδηγεί, υποστηρίζει και συμβουλεύει με συστηματικό και εντατικό τρόπο τον αρχάριο εκπαιδευόμενο διαμορφώνοντας μία ουσιαστική και εποικοδομητική σχέση.

Ο μέντορας δύναται να επιδράσει στο σχολείο, στη διδασκαλία, στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών με δεδομένο το γεγονός ότι το έργο του αποβλέπει στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και γένει, την ποιότητα της εκπαίδευσης (Athanasas, Abrams, Jack, Johnson, Kwock, McCurdy, Riley and Totaro, 2008· Μπαραλός, 2015). Ο μέντορας δηλαδή, επιδιώκει τη βελτίωση των διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών των νεότερων εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εμπειρία (Φραγκουδάκης, Παπαδάκης και Βελισάριος, 2015).



Με άλλα λόγια, ο μέντορας μέσα από την καθοδήγηση που παρέχει και τις καλές πρακτικές που προτείνει, επιδιώκει την υποστήριξη των αναπτυξιακών δεξιοτήτων και γνώσεων του καθηγουμένου μέσα από τη διαμόρφωση μία σχέσης αλληλεπίδρασης (Literacy Information and communication System- LINCS, 2015). Για το λόγο αυτό αναγνωρίζεται πως ο μέντορας προάγει την αλλαγή και την ανάπτυξη ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητα του μαθητευόμενου (Luck, 2003).

### **2.3.2 Η έννοια του mentoring**

Όσον αφορά την έννοια του mentoring αυτή μπορεί να περιγραφεί ως μία σύνθετη, κοινωνική, αλλά και ψυχολογική δραστηριότητα η οποία διερευνάται με συστηματικό τρόπο τα τελευταία χρόνια (Roberts, 2000). Ο όρος αυτός στα ελληνικά αποδίδεται ως συμβουλευτική καθοδήγηση, η οποία παρέχεται από ένα έμπειρο άτομο προς τον καθοδηγούμενο. Εκφράζει δηλαδή, μια μορφή σχέσης κατά την οποία ο μέντορας είναι ο ειδικός, ενώ ο μαθητευόμενος είναι ο δικαιούχος σε αυτή τη σχέση (Frykholm, 2005). Κατά αυτό το τρόπο καθίσταται εμφανές πως καλλιεργείται μια χημεία μεταξύ δύο ατόμων σε στόχο την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη (Knippelmeyer and Torracco, 2007).

Σύμφωνα με τον Johnson (2002) η έννοια του mentoring συνιστά την προσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα έμπειρο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο οποίος λειτουργεί ως καθοδηγητής, υποστηρικτής προτύπου και δάσκαλος ενός άλλου εκπαιδευτικού ο οποίος είναι λιγότερο έμπειρος. Ο Johnson (2002) επισημαίνει ακόμα, ότι το mentoring παραπέμπει στη μοναδική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικούς και η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα από ρόλους, καθώς σε αυτή τη σχέση εμπερικλείεται η διδασκαλία, η εποπτεία, η παροχή συμβουλών.

Οι Bozeman και Feeney (2007) από την άλλη μεριά, προσδιορίζουν το mentoring ως μία διαδικασία κατά την οποία συντελείται η άτυπη μετάδοση της γνώσης, του κοινωνικού κεφαλαίου και της ψυχοκινητικής υποστήριξης, που είναι άρρηκτα συνυφασμένα με ζητήματα σταδιοδρομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης. Προσθέτουν ακόμα οι συγκεκριμένοι ερευνητές, πως αυτή η διαδικασία συνεπάγεται

μεταξύ άλλων τη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ανάμεσα σε ένα άτομο που διαθέτει μεγαλύτερη γνώση και εμπειρία (μέντορας) και σε ένα άτομο με λιγότερη εμπειρία και γνώσεις.

Ο Enrich (2013) σημειώνει σχετικά με την συγκεκριμένη έννοια, πως αυτή αναφέρεται σε μία χρήσιμη προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του καθηγουμένου και η οποία συμπεριλαμβάνει αφενός, παραμέτρους της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης του καθοδηγούμενου και αφετέρου, ένα διαφοροποιημένο βαθμό υποστήριξης του ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω λειτουργούν και τα όσα επισημαίνει η Ambrosetti (2013), σύμφωνα με την οποία η σχέση που αναπτύσσεται είναι αμοιβαία, ενώ στόχος της είναι να παρέχει ο μέντορας στον εκπαιδευόμενο ποικίλες ευκαιρίες για σχεδιασμό, διδασκαλία και προβληματισμό, καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής του άσκησης.

### **2.3.3 Mentoring και coaching: Κοινές συνισταμένες και αποκλίσεις.**

Σε πολλές περιπτώσεις οι όροι mentoring και coaching αξιοποιούνται ως συνώνυμες, με την έννοια ότι αφορούν σε πτυχές οι οποίες σχετίζονται με την υποστήριξη. Ωστόσο, μέσα από την επεξεργασία των βιβλιογραφικών δεδομένων καθίσταται εμφανές, ότι μπορεί να υπάρχουν κάποιοι κοινοί άξονες σε αυτές τις δύο έννοιες, αλλά επί της ουσίας διαφοροποιούνται ριζικά. Εστιάζοντας στην έννοια του coaching, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως ο coach είναι ένας όρος ο οποίος προέρχεται από το χώρο του αθλητισμού και παραπέμπει στο άτομο εκείνο που δίνει έμφαση και προσανατολίζεται στα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, ο coach εστιάζει στο στόχο, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον σε παραμέτρους που σχετίζονται με την ανάληψη έργου και την επιτυχία, με δεδομένο το γεγονός ότι αξιοποιείται για να επιτευχθεί η συστηματική βελτίωση της απόδοσης σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Το έργο ενός coach προσανατολίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε πρακτικές παραμέτρους και λιγότερο σε θεωρητικές (Τζελέπη-Γιαννάτου και Τζελέπη-Ροζενμπεργκ, 2005).

Στον αντίποδα, ο μέντορας επιδιώκει να υποστηρίξει με κάθε τρόπο την μάθηση και να καθοδηγήσει το άτομο με απώτερο σκοπό την επαγγελματική και

πνευματική εξέλιξη του καθοδηγούμενου. Εστιάζει στην ανταλλαγή εμπειριών μέσα από την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης που στηρίζεται στη συνεχή αλληλεπίδραση. Με βάση τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, κάποιοι μελετητές όπως αυτό επισημαίνεται από τους Τζελέπη-Γιαννάτου και Τζελέπη-Ρόζενμπεργκ (2005) αξιοποιούν τον όρο coaching στις περιπτώσεις όπου καταβάλλονται προσπάθειες υποβοήθησης της μάθησης και της ανάπτυξης ομάδων, σε αντίθεση με το mentoring, όπου ο όρος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τη βοήθεια που παρέχεται σε άτομα. Μία άλλη παρατήρηση σε αυτό το πλαίσιο σχετίζεται με το ότι βασική ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στον coach και τον μέντορα είναι ότι ο πρώτος δε μοιράζεται την εμπειρία του και δεν επιδιώκει την καθοδήγηση όπως συμβαίνει με τον μέντορα. Ωστόσο, ορίζεται ότι τόσο η διαδικασία του coaching όσο και η διαδικασία του mentoring αποβλέπει στην προσωπική ανάπτυξη και προϋποθέτει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές, οργανωτικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Grant, 2001).

Μεταξύ των δύο εννοιών εντοπίζονται διαφοροποιήσεις και σε επίπεδο σταδίων που ακολουθούνται. Ειδικότερα, στη περίπτωση του coaching εντοπίζονται τέσσερα διαφορετικά στάδια εκ των οποίων, το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την αναγκαιότητα να συνειδητοποιήσει ο καθοδηγούμενος την ανάγκη να βελτιώσει ένα πρόβλημα ως προς την απόδοσή του αλλά και εν γένει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και να δρα με απώτερο σκοπό να καταστεί ακόμα πιο αποτελεσματικός. Εν συνεχεία, στο δεύτερο στάδιο καταρτίζεται το προσωπικό σχέδιο ανάπτυξης στο οποίο περιλαμβάνονται οι στόχοι που θα πρέπει να επιτευχθούν, καθώς και παράμετροι οι οποίες αφορούν το πώς θα επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Μετά από το σχεδιασμό του προγράμματος, στο τρίτο δηλαδή στάδιο συντελείται η υλοποίηση του σχεδίου ανάπτυξης, ενώ το τελευταίο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση του σχεδίου, το οποίο λειτουργεί ως μία μορφή ανατροφοδότησης και αποτίμησης της εφαρμογής του (Τζελέπη-Γιαννάτου και Τζελέπη-Ρόζενμπεργκ, 2005).

Από την άλλη, στα προγράμματα mentoring ακολουθούνται συγκεκριμένα στάδια, των οποίων το περιεχόμενο είναι διαφορετικό από τα στάδια που ακολουθούνται στην περίπτωση του coaching. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο επιδιώκεται η επιλογή εθελοντών, οι οποίοι είναι πρόθυμοι να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα. Κατά το δεύτερο στάδιο, αφού συσταθεί ομάδα των μεντόρων μέσα από αξιόπιστα εργαλεία όπως είναι για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια, επιδιώκεται να εντοπιστούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά που θα συμβάλλουν στην επιλογή του

κατάλληλου μέντορα και του κάθε καθοδηγούμενου. Η επιλογή θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική, με δεδομένο το γεγονός ότι η επιτυχία ενός προγράμματος mentoring εξαρτάται από τη σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου. Στο τρίτο στάδιο της διαδικασίας πραγματοποιείται η εκπαίδευση των μεντόρων και των καθοδηγούμενων σε παραμέτρους που αφορούν συμμετοχική διαδικασία. Στη συνέχεια, το τέταρτο στάδιο αφορά στη συνεργασία του κάθε ζεύγους που δημιουργείται, εστιάζοντας σε συγκεκριμένους και ξεκάθαρους στόχους ενώ το τελευταίο στάδιο είναι το στάδιο της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Τζελέπη-Γιαννάτου και Τζελέπη-Ροζενμπεργκ, 2005).

#### 2.3.4 Νέες μορφές mentoring

Τα τελευταία χρόνια, η ευρεία χρήση του διαδικτύου και εν γένει των νέων τεχνολογιών συνέβαλε στην εξέλιξη και επηρέασε το mentoring, το οποίο στην παραδοσιακή του μορφή στηρίζεται στην φυσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μέντορα και τον εκπαιδευόμενο. Ο θεσμός του μέντορα και η μεντορική διαδικασία αποτελεί από μόνη της μια καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης, διότι μέσα από την επίδραση που ασκεί, επηρεάζει το τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας καθιστώντας της ακόμα πιο αποτελεσματική. Η επίδραση των νέων τεχνολογιών συνέβαλε στην εξέλιξη του mentoring εντός του πλαισίου της καινοτομίας. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε σκόπιμο στην ενότητα αυτή να γίνει αναφορά στις νέες μορφές mentoring που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο, σε μια προσπάθεια να διαφανούν τα καινοτόμα στοιχεία που ενέχει η εφαρμογή του.

Το **e-mentoring** ορίζεται ως μία σχέση η οποία διαμορφώνεται μέσα από τη χρήση των σύγχρονων ψηφιακών και τεχνολογικών μέσων, με απώτερο σκοπό να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν οι δεξιότητες και οι γνώσεις του εκπαιδευόμενου, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη του μέντορα. Πρόκειται για μία σχέση καθοδήγησης από διαφορετικό τόπο, η οποία ωστόσο είναι ισότιμη και ποιοτικά διαφορετική από την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο σχέση που αναπτύσσεται με τον μέντορα (Bierema and Merriam, 2002).

Μία άλλη μορφή μεντορικής σχέσης είναι το **peer mentoring** που ορίζεται ως η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από την υποστήριξη ισότιμων συναδέλφων/ομότιμων. Πρόκειται για μία βοηθητική σχέση ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ηλικίας, εμπειρίας ή εξουσίας που συνεργάζονται μέσα στο εργασιακό περιβάλλον στο πλαίσιο αλληλοϋποστήριξης. Κοινή συνισταμένη του παραδοσιακού mentoring και του peer mentoring είναι η επαγγελματική ανάπτυξη ή/ και συναισθηματική υποστήριξη (Terrion & Leonard, 2007). Ωστόσο, θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας συνέβαλε στη βελτίωση του peer mentoring σε peer e-mentoring, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα συνδυάζοντας τα χαρακτηριστικά αφενός, του peer mentoring και αφετέρου, του e-mentoring (Risqueuz and Sanchez-Garcia, 2012).

Ένα πρόσθετο πλεονέκτημα που διαθέτει το **peer e-mentoring** είναι το γεγονός πως η επικοινωνία μεταξύ των μερών καθίσταται πιο άμεση χωρίς να λειτουργεί ο τόπος ως εμπόδιο στη μεταξύ τους επικοινωνία (Bierema and Merriam, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο η συναισθηματική και η ψυχολογική υποστήριξη τίθεται στο επίκεντρο της σχέσης, αν και αναγνωρίζεται πως μπορεί να απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να αναπτυχθεί μία ουσιαστική σχέση μεταξύ των μερών. Το peer e-mentoring εφαρμόζεται στα εργασιακά περιβάλλοντα αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παρατηρείται πως τα τελευταία χρόνια κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος.

## 2.4 Χαρακτηριστικά του ορθού mentoring

Στην ενότητα αυτοί θα αναπτυχθούν παράμετροι σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν το ορθό mentoring. Ειδικότερα, σε ένα πρώτο επίπεδο θα γίνει παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που έχει διαμορφωθεί αναφορικά με τη μεντορική διαδικασία. Στη συνέχεια, το κέντρο βάρους θα εστιάσει στις δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχει ο μέντορας προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις του ρόλου του. Ωστόσο, οι δεξιότητες και οι γνώσεις που διαθέτει το άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα προϋποθέτουν τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών εντός του οποίου θα λάβει χώρα η μεντορική διαδικασία. Υπό αυτό το πρίσμα θα επισημανθούν οι βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής του mentoring. Ενώ

τέλος, αναφορά θα γίνει και στις δυσκολίες που εντοπίζονται κατά την εφαρμογή του mentoring.

#### 2.4.1 Θεωρητική θεμελίωση

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μία μικρή αναφορά σχετικά με τη θεωρητική θεμελίωση του θεσμού του μέντορα η οποία χρονικά εντοπίζεται από τη δεκαετία του 1980 και εξής. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρητική θεμελίωση σε συνδυασμό με τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την επαγγελματική μαθησιακή στόχευση συνιστά απόρροια της γνωστικής ψυχολογίας, των νεο-βιγκοτσιανών (Λεβ Σεμιόνοβιτς Βιγκότσκι)<sup>1</sup> και κοινωνικο- πολιτιστικών θεωριών. οι σύγχρονες θεωρίες για τη συμμετοχική καθοδήγηση παρουσιάζουν συγκλίσεις με τις θεωρίες της μάθησης, της αυτορρύθμισης, της εκπαίδευσης των ενηλίκων, της ηγεσίας αλλά και της λειτουργίας των συστημάτων (Παππά και Ιορδανίδη, 2017).

Σύμφωνα με τους Παππά και Ιορδανίδη (2017,) επισημαίνονται τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, εκ των οποίων η πρώτη αφορά την *ανθρωπιστική προσέγγιση*, η οποία εστιάζει στην παροχή συναισθηματικής καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενδυναμωθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις πολλαπλές και σύνθετες πιέσεις που δέχονται κατά την άσκηση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση είναι η *πλαισιωμένη προοπτική μαθητείας*, η οποία επικεντρώνεται στη μοντελοποίηση της διδασκαλίας από τη μεριά του μέντορα, αλλά και τη διαμόρφωση του διδακτικού «προφίλ» του αρχάριου/νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού προσαρμοσμένο στην υφιστάμενη σχολική κουλτούρα. Η τρίτη θεωρητική προσέγγιση είναι η *κριτική εποικοδομητική*, σύμφωνα με την οποία προσδιορίζεται η καθοδήγηση που παρέχεται στους αρχάριους εκπαιδευτικούς ως μία προσπάθεια να ενστερνιστούν μία διερευνητική-επαγγελματική στάση προκειμένου να βελτιωθεί όσο γίνεται περισσότερο η διδακτική τους απόδοση.

---

<sup>1</sup> Ο Λεβ Σεμιόνοβιτς Βιγκότσκι (Лев Семенович Выготский, 17 Νοεμβρίου 1896 – 11 Ιουνίου 1934) ήταν σοβιετικός ψυχολόγος που ανακαλύφθηκε από το δυτικό κόσμο τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με τον Βιγκότσκι, η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών είναι λειτουργία των ανθρώπινων κοινοτήτων, παρά μεμονωμένων ατόμων. Η συνεισφορά του είναι ευρέως σεβαστή και ασκεί επιρροή στους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, της ανάπτυξης του παιδιού και της μελέτης της γλώσσας.

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν τρία μοντέλα καθοδήγησης τα οποία ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των αρχάριων και άπειρων εκπαιδευτικών. Τα μοντέλα αυτά είναι το μοντέλο της *μαθητείας (συνεργατική διδασκαλία)*, το μοντέλο των *δεξιοτήτων (εκπαίδευση με έλεγχο των αποκτημάτων δεξιοτήτων)* και το *αναστοχαστικό* μοντέλο, το οποίο συνιστά μία συστηματοποιημένη προσέγγιση εντός της οποίας ενσωματώνεται το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, με σκοπό τη μετάβαση από το βασικό στάδιο της ικανότητας του ατόμου σε μία πιο κρίσιμη εστίαση.

Από την άλλη, αναφορικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα βιβλιογραφικά δεδομένα προσδιορίζουν τρεις βασικούς τύπους (Παπά και Ιορδανίδης, 2017). Οι τύποι αυτοί είναι η *αντιπροσωπευτική καθοδήγηση*, κατά την οποία οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την ατζέντα του τρόπου δράσης τους ενώ οι μέντορες λειτουργούν ως σύμβουλοι. Ο δεύτερος τύπος είναι η *διαδραστική καθοδήγηση*, κατά την οποία ο μέντορας και ο εκπαιδευτικός καθορίζουν από κοινού τις δράσεις που περιλαμβάνονται στην ατζέντα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, ενώ ο τρίτος τύπος καθοδήγησης είναι η *οδηγητική* κατά την οποία ο μέντορας διαμορφώνει την ατζέντα δράσης του εκπαιδευτικού σε μία προσπάθεια καθοδήγησής του για την επίτευξη των πρακτικών στόχων. Κατά συνέπεια, ο μέντορας καλείται να διερευνήσει αφενός τους πολλαπλούς ρόλους και αφετέρου, το περιεχόμενο του θεσμικού καθοδηγητικού πλαισίου (Παπά και Ιορδανίδης, 2017).

Όσον αφορά το ζήτημα της ικανοποίησης των αναγκών ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εντοπίζει και επισημαίνει τρία είδη υποστήριξης. Το πρώτο σχετίζεται με την *προσωπική υποστήριξη*, κατά την οποία ο μέντορας επιδιώκει να περιορίσει το άγχος που βιώνει ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή του και να συμβάλει ποικιλοτρόπως στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Το δεύτερο είδος υποστήριξης είναι η *κοινωνική*, η οποία αποβλέπει στη διασφάλιση της ομαλής ένταξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική κοινότητα, αλλά και την αγαστή συνεργασία και επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη. Το τρίτο είδος υποστήριξης είναι η *επαγγελματική υποστήριξη*, η οποία αποβλέπει στην ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Με βάση τα παραπάνω ο θεσμός του μέντορα αφορά στην προσωπική, κοινωνική αλλά και επαγγελματική στήριξη του εκπαιδευτικού (European Commission, 2010).

Τέλος, αναφορά αξίζει να γίνει στα τέσσερα βασικά είδη βοήθειας που μπορεί να παρέχει ο μέντορας στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό όπως αυτά προσδιορίζονται από τους Hobson, Maxwell, Stevens, Doyle και Malderez (2015). Οι συγκεκριμένοι μελετητές αναγνωρίζουν σε ένα πρώτο επίπεδο ότι ο ρόλος του μέντορα που μπορεί να διακριθεί αφενός, σε δύο βασικούς άξονες οι οποίοι είναι *ο παθητικός και ο ενεργητικός*. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι δύο αυτοί άξονες εξετάζονται σε συνάρτηση με το κατά πόσο ο μαθητευόμενος λαμβάνει ή δεν λαμβάνει την απαραίτητη καθοδήγηση από τη μεριά του μέντορα. Υπό αυτό το πρίσμα όταν ο μέντορας παρέχει καθοδήγηση στο μαθητευόμενο, τότε ο ρόλος του είναι ενεργητικός (Hobson, Maxwell, Stevens, Doyle and Malderez, 2015).

Οι παραπάνω άξονες εξετάζονται και σε συνάρτηση με το βαθμό ανταπόκρισης στις διανοητικές και τις συναισθηματικές ανάγκες του μαθητευόμενου. Κατά συνέπεια, δεν επαρκεί να παρέχει ο μέντορας καθοδήγηση και να διαδραματίζει ενεργητικό ρόλο, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να φροντίζει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του καθοδηγούμενου. Κατ' αυτό τον τρόπο, διαμορφώνεται ένα σχήμα στο πλαίσιο της μεντορικής διαδικασίας, το οποίο περιλαμβάνει αλληλοεξαρτώμενα και αλληλένδετα στοιχεία και διαδικασίες (Hobson, Maxwell, Stevens, Doyle and Malderez, 2015).

#### **2.4.2 Δεξιότητες μέντορα**

Είναι γεγονός ότι το έργο που καλείται να επιτελέσει ο μέντορας είναι ιδιαίτερα σύνθετο και πολύπλοκο καθώς περιλαμβάνει εκτός από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη, την υποστήριξη και την καθοδήγηση των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών/ συναδέλφων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και την αρμονική και ομαλή συνεργασία με το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή που επισημαίνεται από τα βιβλιογραφικά δεδομένα είναι το γεγονός, ότι για να μπορέσει ο μέντορας να επιτελέσει το ρόλο του και να λειτουργήσει ως πρότυπο, θα πρέπει ο ίδιος να διαθέτει βασικά χαρακτηριστικά τα οποία να σκιαγραφούν τον καλό δάσκαλο (Smith, 2005 Moir, 2005), καθώς επίσης θα πρέπει να διαθέτει πλούσια εμπειρία.

Χαρακτηριστικά, όπως είναι για παράδειγμα η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση, αλλά και η ικανότητα να ενεργεί με σεβασμό και ευαισθησία προς τους



εκπαιδευόμενους είναι σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να διαθέτει ένας μέντορας. Θα πρέπει να είναι ένα άτομο ανοιχτό σε νέες ιδέες, το οποίο παράλληλα και να διαθέτει όραμα προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται. Ο αναστοχασμός και η ανάλυση των προβλημάτων συνιστούν εξίσου σημαντικά στοιχεία τα οποία συνυπολογίζονται στις δεξιότητες του καλού μέντορα (Casperen and Raaen, 2015).

Η Παπαναούμ (2005) από τη μεριά της δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο γνωστικό υπόβαθρο, τις διδακτικές δεξιότητες και στάσεις, τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που θα πρέπει να αξιοποιεί ένας μέντορας. Η δημιουργικότητα, η έμπνευση, η διαίσθηση, η υπευθυνότητα είναι στοιχεία τα οποία μπορούν να βοηθήσουν με καταλυτικό τρόπο στην αποτελεσματική επικοινωνία και τη δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευόμενο (Booren, Johnson, Niday and Potts, 2009). Τα παραπάνω στοιχεία επισημαίνονται και από τους Mudzielwana και Maphosa (2014) προσθέτοντας ακόμα, την αίσθηση του χιούμορ όπως επίσης τον ενθουσιασμό που θα πρέπει να διαπερνά τους μέντορες.

Ο μέντορας για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επάρκεια στο ρόλο του, θα πρέπει αφενός, να αναγνωρίζει τα όρια και να σέβεται παράλληλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου χωρίς να είναι επικριτικός (Celik, 2011·Barrera et al., 2010). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να είναι καλός ακροατής και ταυτόχρονα, να υποχωρεί όταν αντιλαμβάνεται πως το άτομο που καθοδηγεί αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις (Clark and Bymes, 2012). Καθοριστικής σημασίας είναι οι αναπτυγμένες διαπροσωπικές δεξιότητες σε συνδυασμό με τις αυξημένες ικανότητες συνεργασίας, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων. Τα ηθικά χαρακτηριστικά του ατόμου που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα είναι εξίσου σημαντικά με δεδομένο το γεγονός, ότι κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του θα κληθεί να λάβει αποφάσεις σε ηθικά διλήμματα (Shapira-Lischchinsky, 2012).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως οι μέντορες για να ανταπεξέλθουν στο έργο τους θα πρέπει να επιλέγονται με αυστηρά κριτήρια (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016) και να διαθέτουν ικανότητες καθοδήγησης. Να μπορούν δηλαδή, να συνεργάζονται με τους εκπαιδευόμενους κατά την διαμόρφωση αλλά και την υλοποίηση του προγράμματος, εστιάζοντας τόσο στην ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού, όσο και στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση του μαθητικού

δυναμικού (Langdon et al, 2012). Τα βασικά προαπαιτούμενα για έναν μέντορα είναι η γνώση του αντικειμένου και η μεταφορά της στους άλλους (**διδασκτικές γνώσεις**), η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει το άτομο και αναπτύσσεται (**παιδαγωγικές γνώσεις**), η κατανόηση του κοινωνικού, πολιτισμικού και θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης αλλά και η κατοχή οργανωτικής επάρκειας (**διοικητικές γνώσεις**) (Celik, 2011).

Εκτός από τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που θα πρέπει να διέπουν το μέντορα, τα μελλοντικά προγράμματα δύνανται να παρέχουν ουσιαστική και αποτελεσματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, υπό την προϋπόθεση ότι σχεδιάζονται και υλοποιούνται κατόπιν προγραμματισμού λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Hudson, 2012).

#### **2.4.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του μέντορα**

Σε γενικές γραμμές, θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι ένα σύστημα καθοδήγησης για να είναι αποτελεσματικό, απαιτείται, με βάση τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας μία ολιστική θεώρηση και προσέγγιση της συγκεκριμένης διαδικασίας καθοδήγησης. Καθοριστικοί παράγοντες σε αυτό το πλαίσιο είναι η ακόλουθοι (Hobson et al. 2009):

- Πλαισίωση της καθοδηγητικής υποστήριξης που παρέχεται στον εκπαιδευτικό.
- Διαθεσιμότητα χρόνου.
- Προθυμία ανάληψης καθοδήγησης.
- Επιλογή μέντορα.
- Ουσιαστική αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη.
- Κατάρτιση μέντορα.
- Αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών κατά τη διαδικασία καθοδήγησης.
- Παροχή εξωτερικών κινήτρων.
- Συμμετοχή του μέντορα στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση του προγράμματος.

- Αφοσίωση του μέντορα στη διαδικασία καθοδήγησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες καθίσταται εμφανές πως η διαδικασία της καθοδήγησης ως μία ολιστική διαδικασία εντάσσεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, βασικές προϋποθέσεις συνιστούν η προσφορά εμπειρίας, τεχνογνωσίας και χρόνου από τη μεριά των διευθυντών και των έμπειρων εκπαιδευτικών. Μία άλλη παράμετρος η οποία είναι εξίσου σημαντική, σχετίζεται με το γεγονός ότι θα πρέπει να αποφευχθεί η επικάλυψη των αρμοδιοτήτων, καθώς αν δεν διασφαλιστεί αυτό, ελλοχεύει ο κίνδυνος εμφάνισης συγκρούσεων. Στις περιπτώσεις που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν είναι σε θέση να παρέχει την απαιτούμενη υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, τότε ένας εκπαιδευτικός/ θεματικός σύμβουλος αναλαμβάνει υπεύθυνος για την στήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη (Waterman and He, 2011· Cross, 1995).

Μία βασική παράμετρος που καθιστά αποτελεσματικό το ρόλο του μέντορα είναι το ζήτημα της επιμόρφωσής του. Όπως επισημαίνεται από τον Bullough (2012), οι μέντορες έχουν ανάγκη από συμβουλευτική καθοδήγηση, διότι το να είναι κάποιος αποτελεσματικός και έμπειρος εκπαιδευτικός συνιστά μία αναγκαία αλλά όχι τόσο ικανή συνθήκη ώστε να τον καταστήσει αποτελεσματικό μέντορα. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο αυτό, θα πρέπει να έχει πλήρη επίγνωση του σκοπού, των ευθυνών, αλλά και του ρόλου που καλείται να αναλάβει (Hobson, 2003). Σύμφωνα με τον Gardiner (2010), οι μέντορες έχουν ανάγκη από συνεχή υποστήριξη, διότι καλούνται να μετουσιώσουν τις θεωρίες τους σχετικά με την καθοδήγηση σε πράξη. Η καθοδήγηση συνιστά μία αναπτυξιακή διαδικασία η οποία απαιτεί εμπειρία, προβληματισμό και συνεχή υποστήριξη.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και οι απόψεις που εκφράζονται σχετικά με το ζήτημα της επιμόρφωσης και της κατάρτισης των μεντόρων από τον Kajs (2002). Πιο συγκεκριμένα, πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους θα πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα κατάρτισης τα οποία να εστιάζουν σε παραμέτρους που αφορούν τα ακόλουθα:

- Στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Διαπροσωπικές δεξιότητες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση, αξιολόγηση και καθοδήγηση.

- Γνώσεις αναφορικά με ζητήματα αξιολόγησης της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Με βάση τα πορίσματα ερευνών (Green-Powell, 2012 · Barrera, Braley and Slate, 2010 Βογιατζή, 2015; Ζαχαριάδη, 2011 Phillips and Fragoulis, 2010 · Smith, 2003), βασικό συστατικό της επιτυχημένης καθοδήγησης αποτελεί η ανάπτυξη μιας ποιοτικής σχέσης ανάμεσα στο μέντορα και τον εκπαιδευτικό. Υπό αυτό το πρίσμα εκτός από τα αυξημένα τυπικά προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, είναι σημαντικό να κατέχει μία σειρά από επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν με καταλυτικό τρόπο στην ανάπτυξη μιας υγιούς διαπροσωπικής σχέσης με το νέο εκπαιδευτικό.

Εξίσου σημαντικό σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί η καλλιέργεια της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του σεβασμού. Ο μέντορας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται για την ειλικρίνειά του ενώ παράλληλα οι συμβουλές και η ανατροφοδότηση που θα παρέχει στον εκπαιδευτικό να μην περιλαμβάνουν επικριτικά σχόλια. Άλλα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει το άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα είναι η αυξημένη ενσυναίσθηση, προκειμένου να αντιληφθεί σε όλο τους το βάθος και το εύρος τις δυσκολίες αλλά και τους προβληματισμούς που απασχολούν το νέο εκπαιδευτικό (Green-Powell, 2012 Barrera, Braley and Slate, 2010 Phillips and Fragoulis, 2010).

#### **2.4.4 Δυσκολίες κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα**

Ο ρόλος του μέντορα και η αποτελεσματική υλοποίηση μεντορικών προγραμμάτων συνιστά μία σύνθετη διαδικασία, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες οι οποίες διερευνούν τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν την επιτυχία ενός προγράμματος μεντορικής, αλλά και τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτυχή υλοποίηση. Ο χρόνος, ο φόρτος εργασίας και η εγγύτητα αποτελούν βασικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο μέντορας και ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός δραστηριοποιούνται στον ίδιο χώρο, διαμορφώνονται περισσότερες ευκαιρίες αλλά και κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναπτυχθεί μία ουσιαστική διαπροσωπική σχέση μεταξύ τους. Υπό αυτό το πρίσμα αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό να εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα ώστε η συχνότητα της αλληλεπίδρασης τους να είναι μεγαλύτερη (Long et al., 2012).

Από την άλλη, ο χρόνος αλλά και ο αυξημένος όγκος εργασίας λειτουργούν ανασταλτικά στην ελαστικότητα των προγραμμάτων αυτών, διότι επηρεάζουν την ποσότητα αλλά και την ποιότητα των συναντήσεων ανάμεσα στον μέντορα και τον εκπαιδευόμενο (Philips and Fragoulis, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία αυτά η ευρωπαϊκή ομοσπονδία εκπαιδευτικών οργανώσεων (2008) προτάσσει την ελάφρυνση του ωραρίου των μεντόρων, πρόβλεψη η οποία περιλαμβάνεται και στο κείμενο διαβούλευσης του Υπουργείου Παιδείας (2010). Τα δεδομένα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα του Hobson και των συνεργατών του (2009) σύμφωνα με τα οποία, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στο ρόλο του μέντορα εξαιτίας των αυξημένων καθηκόντων και του φόρτου εργασίας που περιορίζει το διαθέσιμο χρόνο για να ανταποκριθούν. Το ζήτημα του χρόνου στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επισημαίνεται και από την Bubb (2007).

## **2.5 Νομικό πλαίσιο εφαρμογής του mentoring**

Τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του. Η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων περιλαμβάνει μία περίοδο ένταξης και προσαρμογής. Η περίοδος αυτή καθορίζεται από ένα δομημένο πρόγραμμα που αποβλέπει στην επαγγελματική και τη συναισθηματική στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα, επιδιώκει την κατάρτισή του ή/ και την αξιολόγησή του προκειμένου να επικυρωθεί η δυνατότητα παραμονής του στο επάγγελμα.

Με βάση τη σχετική έκθεση του Δικτύου ΕΥΡΙΔΙΚΗ (2015) αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθίσταται εμφανές πως στην πλειοψηφία των χωρών η συμμετοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε αυτά τα προγράμματα είναι υποχρεωτική. Η χρονική διάρκεια των περισσότερων προγραμμάτων είναι ενός σχολικού έτους. Εξαιρεση αποτελεί η περίπτωση της Ελλάδας και της Ισπανίας, όπου η χρονική διάρκεια ορίζεται στους τρεις με τέσσερις μήνες, ενώ στον αντίποδα σε χώρες όπως είναι λόγω χάρη η Ουγγαρία και η Μάλτα, ο απαιτούμενος χρόνος ολοκλήρωσης των προγραμμάτων αυτών είναι τα δύο έτη.

Για παράδειγμα, στην Αγγλία από το 1999 πραγματοποιείται εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία έχει ετήσια διάρκεια και κατά την οποία ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός λαμβάνει από έναν πιο έμπειρο συναδέλφο εξατομικευμένη καθοδήγηση (Eyrydice/Eybase· United Kingdom, 2009/10). Αντίστοιχα, ανάλογα προγράμματα τίθενται σε εφαρμογή και στην περίπτωση του Βελγίου, κατόπιν ειδικής εκπαίδευσης που λαμβάνει ο μέντορας/ έμπειρος εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει στη συνέχεια να υποστηρίξει νεότερους συναδέλφους κατά τον πρώτο χρόνο της θητείας τους στη σχολική μονάδα. Σε αρκετές περιπτώσεις, ο μέντορας απαλλάσσεται από τακτικά του καθήκοντα προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως μέντορας (Eybase· Belgium, 2009/10).

Τέλος, στην περίπτωση της Κύπρου, οι εκπαιδευτικοί από το 2008 συμμετέχουν σε καθοδηγητικό πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, κατά το οποίο τους προσφέρεται η κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση από μέντορες υπό την αιγίδα του πανεπιστημίου. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό, επιδιώκεται η ομαλή ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα και το πρόγραμμα επιδιώκει να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ της αρχικής/ βασικής κατάρτισης, της προϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012).

Εστιάζοντας στο σημείο αυτό στην ελληνική πραγματικότητα, ο μέντορας αποτελεί έναν πρόσφατο θεσμό, ο οποίος νομοθετήθηκε με την ψήφιση του νόμου 3848/2010. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο, τη θέση του μέντορα καταλαμβάνει κάποιος εκπαιδευτικός ο οποίος διαθέτει μεγάλη διδακτική εμπειρία προκειμένου να υποστηρίξει ένα νέο εκπαιδευτικό.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει πιο αναλυτική αναφορά στο Ν.3848/2010 σχετικά με το θεσμό του μέντορα, ο οποίος συνιστά μία από τις πιο σημαντικές καινοτομίες που έχουν εισαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντός του πλαισίου των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται για τη διαμόρφωση του νέου σχολείου. Η αναφορά στο συγκεκριμένο νόμο κρίνεται απαραίτητη, διότι θεσπίστηκε με αυτό η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που είναι νεοδιοριζόμενοι σχετικά με την εισαγωγική επιμόρφωση, αλλά και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου από τον μέντορα, ο οποίος είναι ένα άτομο που διαθέτει εκπαιδευτική αλλά

και διδακτική εμπειρία. Σύμφωνα με το ΥπΔΒΜΘ (2010) η εμπειρία αυτή μπορεί να προσδιοριστεί από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά τα οποία είναι:

- το επιστημονικό υπόβαθρο που διαθέτει ο μέντορας εστιάζοντας στην κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση.
- η επάρκεια που διαθέτει σε επίπεδο χρήσης και αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων (ΤΠΕ).
- η εμπειρία που διαθέτει σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα.
- οι γνώσεις αλλά και οι δεξιότητες σχετικά με την κουλτούρα αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.
- η πενταετής διδακτική προϋπηρεσία.
- η άσκηση των διδακτικών καθηκόντων κατά τα προηγούμενα σχολικά έτη.

Ειδικότερα, με βάση την παρ.6, άρθρ.4, του ν. 3848/2010, καθιερώθηκε ο θεσμός του μέντορα. Το άτομο που αναλαμβάνει αυτή τη θέση είναι κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος διαθέτει αυξημένη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία όπως αυτή ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο και σε συνεργασία με το διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του μέντορα σχετίζεται με την καθοδήγηση αλλά και την υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Σχετικά με το συγκεκριμένο θεσμό της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών το γεγονός είναι, ότι εφαρμόζεται αποσπασματικά και άτυπα σε κάποιες μονάδες από διευθυντές οι οποίοι αναγνωρίζουν και προάγουν με συστηματικό τρόπο τον επαγγελματισμό εκπαιδευτικών (Θεοδωρίδου και Πετρίδου, 2014).

Η διαδικασία επιλογής των μεντόρων προσδιορίζεται από τους όρους που καθορίζουν οι εκπαιδευτικές περιφέρειες, κατόπιν προσεκτικού ελέγχου των αιτήσεων, στις οποίες περιλαμβάνεται ο υπηρεσιακός φάκελος του μέντορα, τα αποδεικτικά των βασικών/τυπικών προσόντων, αλλά και κατόπιν ελέγχου του πίνακα των υποψηφίων μεντόρων τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση το θεσμικό πλαίσιο του νόμου του 2010, η ολοκλήρωση της επιλογής γίνεται από τον τελικό πίνακα, ενώ ορίζεται από τον οικείο σχολικό σύμβουλο και σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου (ΥπΔΒΜΘ, 2010).

Στις περιπτώσεις που ο μέντορας δεν υπηρετεί στη σχολική μονάδα με τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ή στην περιφέρεια ευθύνης του αρμόδιου σχολικού

συμβούλου, τότε ως μέντορας ορίζεται κάποιος εκπαιδευτικός από όμορη περιφέρεια. Επιπλέον, προβλέπεται ένα μέρος της συνεργασίας να διεξάγεται μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας μέσω της πλατφόρμας επικοινωνίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όταν τίθενται γεωγραφικά εμπόδια εξαιτίας δυσπρόσιτων περιοχών. Μετά από την διαδικασία επιλογής των μεντόρων, ακολουθεί η παρακολούθηση ενός προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης και η εγγραφή στο μητρώο των μεντόρων στις κατά τόπους περιφερειακές διευθύνσεις της εκπαίδευσης (ΥπΔΒΜΘ, 2010).

Σύμφωνα με το Ν.3966/2011, παρέχονται κίνητρα για την άσκηση του ρόλου του μέντορα, διότι η άσκηση καθηκόντων αυτών μοριοδοτείται κατά τη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης όπως αυτό επισημαίνεται στα άρθρα 11, 13 και 15 του οικείου νόμου. Επιπρόσθετα, με το άρθρο 47 επισημαίνεται πως τα πρότυπα και πειραματικά σχολεία λειτουργούν ως φορείς ενδοσχολικής επιμόρφωσης, διοργανώνοντας σεμινάρια και ημερίδες σε θέματα που σχετίζονται ως επί το πλείστον με την υποστήριξη του θεσμού του μέντορα, αλλά και την εφαρμογή δημιουργικών και καινοτόμων δραστηριοτήτων, όπως επίσης με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και διοίκησης αλλά και διεθνών συνεργασιών.

Αναφορά στο θεσμό του μέντορα γίνεται και στο νομό 4009/2011, με τίτλο *«Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»*. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 60 του συγκεκριμένου νόμου, επισημαίνεται σχετικά με το σκοπό του γραφείου καινοτομίας και διασύνδεσης, πως αυτό θα πρέπει να οργανώνει επαφές με μέντορες για τους φοιτητές και τους αποφοίτους του ιδρύματος. Στην προκειμένη περίπτωση ωστόσο, η αναφορά εστιάζει στις περιπτώσεις των ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και όχι στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αναφορά στο σημείο αυτό αποβλέπει στο να αναδείξει πως στη σημερινή εποχή ο θεσμός του μέντορα κατέχει τουλάχιστο σε θεωρητικό επίπεδο-περίοπτη θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην εκπαιδευτική πράξη όσο και στην ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Τέλος, στο προεδρικό διάταγμα 152/2013 με τίτλο *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*, νομοθετήθηκε με σαφήνεια η μοριοδότηση της άσκησης καθηκόντων μέντορα κατά τη διαδικασία επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, όπως αυτό καταγράφεται στο άρθρο 6.



## **2.6 Υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα εφαρμογής του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.**

Στην ενότητα αυτή επιδιώκεται να διαφανεί η σημασία και η αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στην ελληνική πραγματικότητα. Για να καταστεί αυτό εφικτό, θα δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των παραμέτρων που αφορούν στην υποστήριξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ένα πρώτο στοιχείο το οποίο συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης και σαφούς εικόνας σχετικά με τη σημασία της συστηματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, είναι τα προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όταν ξεκινούν τη θητεία τους.

Με δεδομένο λοιπόν, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταποκριθούν σε σύνθετα και πολλαπλά καθήκοντα, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξή τους. Για το λόγο αυτό, θα γίνει μία μικρή αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ στη συνέχεια το κέντρο βάρους θα εστιάσει στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στο κατά πόσο ο τρόπος με τον οποίο επιτελείται, καταφέρνει να τους παρέχει την απαιτούμενη υποστήριξη. Αντίστοιχα, αναφορά θα γίνει στην ενδοσχολική επιμόρφωση, ενώ τέλος θα τεθούν ζητήματα σχετικά με το αν και κατά πόσο εφαρμόζεται ο θεσμός του μέντορα στα ελληνικά δεδομένα.

### **2.6.1 Τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών**

Ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τη διενέργεια του γραπτού διαγωνισμού, τροποποίησε σε σημαντικό βαθμό τη φυσιογνωμία των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διότι σε αντίθεση με την επετηρίδα που ίσχυε κατά το παρελθόν, η διενέργεια γραπτού διαγωνισμού παρέχει τη δυνατότητα σε ηλικιακά νεότερους και λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς να εισέλθουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συμμετοχή των εν δυνάμει εκπαιδευτικών σε γραπτό διαγωνισμό δε συνιστά και αυτονόητη εξέλιξη για τους αποφοίτους όλων των σχολών.

Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ο διαγωνισμός αποτελεί συνέχεια των βασικών τους σπουδών τόσο από χρονικής άποψης όσο και από λογικής (Ανθοπούλου, 1999).

Μία από τις βασικές ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα επαγγέλματα, αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να περάσουν ένα διάστημα προσαρμογής πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους, ενώ παράλληλα δεν τους παρέχεται η δυνατότητα στην ελληνική πραγματικότητα να θητεύσουν και να ασκηθούν διπλά σε ένα πιο έμπειρο εκπαιδευτικό. Κατά συνέπεια, οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν αμέσως τα καθήκοντά τους και καλούνται να ανταποκριθούν όμοια με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και έχουν την ανάλογη εμπειρία. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα, αναλαμβάνουν τα δυσκολότερα τμήματα και καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτά σε συνδυασμό με τα ποικίλα εξωδιδασκτικά καθήκοντα που έχουν. Κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με συνθέτες ευθύνες και καθήκοντα τα οποία λόγω της έλλειψης εμπειρίας και υποστήριξης ενισχύουν τα αισθήματα άγχους (Ambrosetti and Dekkers, 2010· Κατσουλάκης, 1999; Μλεκάνης, 2005).

Επειδή δεν έχουν την απαιτούμενη υποστήριξη μέσα από το σχολικό περιβάλλον, η βασική εκπαίδευση που έχουν λάβει όχι μόνο δεν τους καλύπτει, αλλά δεν τους προετοιμάζει κατάλληλα σε πρακτικό επίπεδο για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τη σχολική πραγματικότητα. Όπως επισημαίνει η Χατζηπαναγιώτου (2001), ακόμα και κάτω από τις καλύτερες προϋποθέσεις, η βασική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί το μόνο που μπορεί να καταφέρει είναι να “ξύσει” την επιφάνεια της σχολικής πραγματικότητας, την οποία επί της ουσίας οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να την κατανοήσουν μόνο κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης που χαρακτηρίζει τους αποφοίτους, συνιστά έναν ακόμα βασικό παράγοντα που επηρεάζει την ομαλή ένταξη και τη διαχείριση των πολλαπλών απαιτήσεων της σχολικής τάξης (Κατσουλάκης, 1999). Το στοιχείο αυτό, έχει προκύψει στην περίπτωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη διαμόρφωση του ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Κουμέντος, 2013).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων οι οποίοι αναλαμβάνουν να διδάξουν σε δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται να χρίζουν πρόσθετης επιμόρφωσης και υποστήριξης σε ζητήματα Παιδαγωγικής και διδακτικής, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας μαθητών μικρής ηλικίας. Ωστόσο, το στοιχείο αυτό ισχύει και για τους αποφοίτους των παιδαγωγικών τμημάτων, διότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στη θεωρητική κατάρτιση που λαμβάνουν και την εκπαιδευτική εμπειρία και πρακτική. Τα στοιχεία αυτά έχουν ως αποτέλεσμα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να βιώνουν μία κατάσταση “σοκ” όταν εντάσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κουμέντος, 2013· Μπελεσιώτης, Κανίδης, Καρακίτσα, Λαδιάς, και Ναλμπάντη, 2013· Stokking, Leenders, De Jong and Van Tartwijk, 2003).

### **2.6.2 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία μικρή αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τα τρέχοντα δεδομένα, παρατηρείται ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, σε μία προσπάθεια ανταπόκρισής του στις αυξημένες απαιτήσεις που ενέχει η κοινωνία της γνώσης και της μάθησης. Με βάση αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η συνεχής βελτίωση της κατάστασης του εκπαιδευτικού, οποίος καλείται να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει, δηλαδή από την αρχική του εκπαίδευση και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του θητείας (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα και Σμυρνωτοπούλου, 2007). Όπως επισημαίνει ο Day (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το σύνολο των μαθησιακών εμπειριών, τόσο τις συνειδητές όσο και τις σχεδιαζόμενες δραστηριότητες, οι οποίες επιδιώκουν είτε έμμεσα είτε άμεσα να βοηθήσουν στη βελτίωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού αλλά και το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται δηλαδή με τη διαδικασία εκείνη, κατά την οποία ο κάθε εκπαιδευτικός μόνος του ή σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού επανεξετάζουν, επεκτείνουν και ανανεώνουν τη δέσμευσή τους απέναντι στους ειδικούς στόχους αλλά και τους σκοπούς της διδασκαλίας. Η

επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με το ζήτημα της επιμόρφωσης, διαμέσου της οποίας επιδιώκεται με κριτικό τρόπο η καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, αλλά και η ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία αυτά εκλαμβάνονται ως καθοριστικής σημασίας σε μια κατεύθυνση υιοθέτησης ενός πιο αποτελεσματικού αλλά και πιο επαγγελματικού τρόπου σκέψης. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται με την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε παραμέτρους που αφορούν στο διδακτικό έργο, στη συμπλήρωση των γνώσεων, στην ενίσχυση και την ανάπτυξη της διδακτικής ικανότητας και αποτελεσματικότητας, αλλά και στη βαθύτερη κατανόηση και συνειδητοποίηση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Fullan and Hargraves, 1992).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται και με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Η έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης διαφοροποιείται από την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι παραπέμπουν σε διαφορετικές διαδικασίες, οι οποίες ωστόσο, εξελίσσονται και διαμορφώνονται παράλληλα καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του εκπαιδευτικού. Οι συγκεκριμένες έννοιες δε σχετίζονται μόνο με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά και με την προσωπική του βελτίωση. Κοινή συνισταμένη των δύο εννοιών συνιστά το γεγονός ότι παραπέμπουν στις διαδικασίες εκείνες που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Πρακτικές οι οποίες διασφαλίζουν τόσο την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η εφαρμογή της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και το mentoring. Οι πρακτικές αυτές θα αναλυθούν στη συνέχεια σε ξεχωριστές υποενότητες, προκειμένου να διαφανεί ποιές από αυτές αλλά και σε ποίο βαθμό εφαρμόζονται στο ελληνικό συγκείμενο σε μία προσπάθεια ενδυνάμωσης, υποστήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στα αυξημένα καθήκοντα του ρόλου τους.

### **2.63 Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Επιμόρφωση ορίζεται ως η μαθησιακή εκείνη δραστηριότητα στην οποία λαμβάνει μέρος ο εκπαιδευτικός μετά από την ένταξή του στο επάγγελμα και η οποία

σχετίζεται με την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, των πρακτικών και των επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων του. Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ένα είδος εμπλουτισμού, ανανέωσης και βελτίωσης της αρχικής εκπαίδευσης, ενώ συνιστά απαραίτητη συνθήκη και επιτακτική ανάγκη σε μία κατεύθυνση εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και προώθησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των καινοτομιών. Η διαδικασία της επιμόρφωσης μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα η επιμόρφωση μπορεί να είναι *περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη ή ενδοσχολική* (Σοφού και Διερωνίτου, 2015).

Η επιμόρφωση αποτελεί μία κοινωνική πράξη που είναι προμελετημένη και σκόπιμη και η οποία εμπερικλείει ξεκάθαρους και συγκεκριμένους στόχους. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων καθίστανται ακόμα πιο αναγκαίοι στις περιπτώσεις που συντελούνται σημαντικές κοινωνικές μεταβολές και ανακατατάξεις, οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα, όπως είναι για παράδειγμα στη σημερινή εποχή η αυξημένη ετερογένεια των σχολικών τάξεων λόγω του μεγάλου αριθμού μεταναστών στην ελληνική κοινωνία (Ανδρής, 2015). Κατά συνέπεια, η επιμόρφωση αποβλέπει στην πραγμάτωση των προτεραιοτήτων που τίθενται από το κοινωνικό σύστημα, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ισχυρό βιώσιμο και ευπροσάρμοστο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της νέας εποχής. Παράλληλα, επιδιώκει τη συνεχή επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο σημείο αυτό, θα γίνει αναφορά στην εισαγωγική επιμόρφωση ως μια πρακτική που εφαρμόζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε μια προσπάθεια να υποστηρίξει, να ενδυναμώσει και να καθοδηγήσει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, με το προεδρικό διάταγμα 45/1999 θεσπίστηκε η υλοποίηση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, όσο και τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός του συγκεκριμένου διατάγματος ήταν να παρέχει την ευκαιρία στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να ενδυναμώσουν και να ανανεώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και τα εφόδια, προκειμένου να συμβάλουν όσο γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2001), θεωρείται ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς που ξεκινούν τη θητεία τους στο χώρο της εκπαίδευσης, εξαιτίας του μεγάλου χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί από τη λήψη του πτυχίου τους. Το στοιχείο αυτό, είναι ιδιαίτερα έντονο στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι λόγω χάρη ειδικότητα των φιλολόγων (ΠΕ02), των οποίων ο διορισμός πραγματοποιείται μετά από πάρα πολλά χρόνια. Ο Day (2003), επισημαίνει τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα της εισαγωγικής επιμόρφωσης, διότι με αυτή οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν την ελλιπή αρχική εκπαίδευση που έχουν λάβει από τις πανεπιστημιακές του σπουδές, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αυτή, συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, καθώς είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξή τους. Υπό το πρίσμα αυτό, δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο κατά την είσοδο των εκπαιδευτικών στο σχολείο αλλά θα πρέπει να διατρέχει το σύνολο της θητείας στην εκπαίδευση.

#### **2.6.4 Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης.**

Μία άλλη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στην ενδυνάμωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και στην υποστήριξή τους είναι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης απευθύνεται στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό τη συμπλήρωση και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών γνώσεων και των διδακτικών πρακτικών. Αυτού του είδους η επιμόρφωση διακρίνεται σε *υποχρεωτική* και σε *προαιρετική*. Ειδικότερα, η υποχρεωτική επιμόρφωση απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει μία σειρά από θέματα επιμόρφωσης, τα οποία υλοποιούνται είτε περιοδικά είτε σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης καλύπτοντας ένα μεγάλο φάσμα θεματολογίας. Η προαιρετική επιμόρφωση σχετίζεται με την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία υλοποιούνται εκτός του διδακτικού τους ωραρίου και σε θεματικές ενότητες στις οποίες κρίνουν οι ίδιοι ότι έχουν μεγαλύτερη ανάγκη και υποστήριξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Πλέον, προτάσσονται και εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης, όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, που αποβλέπει στην δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση, στόχος του σχολείου είναι να μετατραπεί σε κοινότητα μάθησης εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη συνεργατική κουλτούρα και να διαμορφώσουν ένα κλίμα συλλογικότητας, προκειμένου να καταστεί πιο αποτελεσματικό το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο (Τσάφος, 2014).

Ως επέκταση του παραπάνω αποτελούν τα δίκτυα σχολείων, με την έννοια ότι επιδιώκεται η επέκταση της κοινότητας μάθησης δια μέσω της δικτύωσης και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Τέλος, μία άλλη μορφή επιμόρφωσης η οποία επεκτείνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια είναι τα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης που συνιστούν ένα ευέλικτο μοντέλο. Τα προγράμματα αυτά διακρίνονται σε *σύγχρονη* και *ασύγχρονη* εκπαίδευση. Η πρώτη συντελείται σε πραγματικό χρόνο με άμεση διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα επιμόρφωσης, ενώ η δεύτερη επιτελείται με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων σε χρόνο που δεν είναι προκαθορισμένος (Τσάφος, 2014).

### **2.6.5 Άτυπη εφαρμογή του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.**

Στην προηγούμενη υποενότητα έγινε αναφορά στην πρακτική της εισαγωγικής επιμόρφωσης που πραγματοποιείται από το 2000 και έπειτα στην ελληνική πραγματικότητα, σε μία προσπάθεια υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εισαγωγική επιμόρφωση από μόνη της δεν είναι σε θέση να καλύψει το κενό που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας. Είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανάγκη από πρόσθετη υποστήριξη κατά την ένταξή τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό το πλαίσιο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να αναλάβει κατά την είσοδο των νέων εκπαιδευτικών να τους μεταλαμπαδεύσει την κουλτούρα αλλά και τους στόχους της σχολικής μονάδας, προκειμένου ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός να καταφέρει να εξοικειωθεί με το κλίμα και τη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολικό οργανισμό (Μαυρογιώργος, 2007· Θεοφιλίδης, 2012).

Ευθύνη και μέλημα του διευθυντή αποτελεί η συστηματική ενημέρωση και ο προσανατολισμός του νέου εκπαιδευτικού, σχετικά με τη φυσιολογία και τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας προκειμένου να έρθει σε μία πρώτη επαφή με το σχολικό οργανισμό, τους μαθητές, τους συναδέλφους και να μπορέσει να αισθανθεί ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2005). Ο διευθυντής έχει την επιστημονική αλλά και την παιδαγωγική ευθύνη υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, για να μπορέσει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει με επιτυχία στο εκπαιδευτικό του έργο. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι στην ευχέρεια του εκάστοτε διευθυντή το κατά πόσο θα βοηθήσει, θα καθοδηγήσει και θα υποστηρίξει το νέο εκπαιδευτικό κατά το διδακτικό του έργο. Παράλληλα όμως, μέλημα του διευθυντή είναι και η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής θα πρέπει να διερευνήσει και να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του νέου εκπαιδευτικού, να ακούσει και να κατανοήσει τους προβληματισμούς του προκειμένου να άρει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Κατσουλάκης, 1999· Σαΐτης, 2008).

Καθίσταται εμφανές, πως ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, διότι είναι ένα από τα βασικά πρόσωπα μέσα στη σχολική μονάδα που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό μέσα από την εποπτεία του ώστε να ενταχθεί ομαλά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ενέργειες του διευθυντή σε αυτή την κατεύθυνση σχετίζονται λόγου χάρη με την ανάθεση των κατάλληλων τμημάτων, με την έννοια ότι θα ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά του νέου εκπαιδευτικού και δεν θα τεθεί να αναλάβει ιδιαίτερα απαιτητικά τμήματα διότι δεν διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία. Άλλες ενέργειες σε αυτό το πλαίσιο είναι το να παρέχει ο διευθυντής στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες. Εκτός όμως από τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων ο οποίος δύναται να συνδράμει με καταλυτικό τρόπο στην αποτελεσματική ένταξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού μέσα από την παροχή οργανωμένης υποστήριξης στο διδακτικό αλλά και εν γένει στο παιδαγωγικό του έργο (Ντούρου, 2014).

Τα παραπάνω στοιχεία που επισημάνθηκαν εστιάζουν στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει κατά κύριο λόγο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε μία προσπάθεια υποστήριξης και καθοδήγησης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Οι ενέργειες και τα



μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν από τη μεριά του διευθυντή, συνάδουν με το θεσμό του μέντορα που έχει θεσπιστεί στην ελληνική πραγματικότητα και ο όποιος παραμένει μέχρι και σήμερα ανενεργός. Η υποστήριξη το νεοδιόριστων εκπαιδευτικών βρίσκεται στη διακριτική ευχέρεια της εκάστοτε σχολικής μονάδας, του εκάστοτε διευθυντή και του αντίστοιχου συλλόγου διδασκόντων. Αυτό σημαίνει ότι αποτελεί “ επιλογή” του διευθυντή το κατά πόσο θα βοηθήσει και θα υποστηρίξει ένα νέο εκπαιδευτικό κατά την είσοδό του στο επάγγελμα. Υπάρχουν δηλαδή, σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόζεται “άτυπα” ο θεσμός του μέντορα, ενώ παράλληλα υπάρχουν σχολικές μονάδες που δε λαμβάνουν τα απαιτούμενα μέτρα για την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών.

#### **2.6.6 Περιπτώσεις εφαρμογής του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.**

Το θεσμικό πλαίσιο όπως αυτό διαμορφώθηκε το έτος 2010 σχετικά με το θεσμό του μέντορα δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο, αν και δεν εφαρμόζεται θεσμικά, τίθεται σε εφαρμογή ως διδακτική άσκηση, πιλοτικά από το έτος 2010, από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζεται μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ με τίτλο «*Πρακτική άσκηση φοιτητών ως βοηθών καθηγητή*». Το mentoring ως ένας από τους βασικούς πυλώνες της πρακτικής άσκησης, πραγματοποιείται στα παιδαγωγικά τμήματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου επιδιώκεται η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, η οποία συμβάλλει στην απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Ανδρούσου και Τσάφος 2013).

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, φιλόλογοι/εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων συμμετέχουν εθελοντικά ως μέντορες σε μία προσπάθεια καθοδήγησης των τελειόφοιτων φοιτητών. Ανάλογα προγράμματα υλοποιούνται και από άλλα πανεπιστήμια, όπως είναι για παράδειγμα το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης του πανεπιστημίου του Αιγαίου. Μέσα από την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών αναδεικνύεται η σημασία της κοινωνικής και αλληλεπίδρασης της φύσης που ενέχει η εμπειρική μάθηση και η οποία συμβάλλει στην αυτοβελτίωση μέσα από τη συνεργασία, τον αναστοχασμό, αλλά και την προώθηση

καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Οικονομάκου, 2013· Ανδρούσου και Τσάφος 2013).

### **2.6.7 Μη θεσμική εφαρμογή του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα**

Από το έτος 2010 και έπειτα, η Ελλάδα αποτελεί μία από τις χώρες της ευρωζώνης η οποία βιώνει τις αρνητικές επιδράσεις της δημοσιονομικής κρίσης. Οι συνεχείς οικονομικές μεταρρυθμίσεις σε συνδυασμό με τις απολύσεις, τις περικοπές των μισθών και τα μέτρα λιτότητας που έχουν ληφθεί, συνιστούν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας. Όπως είναι φυσικό επόμενο, τα παραπάνω δεδομένα επένδυσαν με καταλυτικό τρόπο στο χώρο της εκπαίδευσης. Η οικονομική κρίση συνεχίζει ακόμα και σήμερα να επηρεάζει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, και είναι γεγονός ο σημαντικός περιορισμός των δαπανών για την παιδεία. Το στοιχείο αυτό, αντανακλάται με ανάγλυφο τρόπο στη μείωση του αριθμού των μόνιμων εκπαιδευτικών που διορίζονται τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, χαρακτηριστικό είναι ότι δεν πραγματοποιούνται διαγωνισμοί ΑΣΕΠ, ενώ με βάση τα στοιχεία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (2014), αν και έχουν συνταξιοδοτηθεί περίπου 9.000 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη θέση τους έχουν διοριστεί περίπου 272 μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται δηλαδή, για μία αναλογία της τάξης του 1 προς 45.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στην Ελληνική πραγματικότητα υπό την επίδραση της οικονομικής κρίσης, το κέντρο βάρους στο σημείο αυτό, θα εστιάσει στην επίδραση της σε παραμέτρους που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο παρατηρείται, ότι με εξαίρεση την εισαγωγική επιμόρφωση η οποία συνεχίζει μέχρι και σήμερα να αποτελεί το βασικό μηχανισμό στήριξης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, όλοι οι υπόλοιποι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί που αφορούν την υποδοχή, την υποστήριξη και την καθοδήγηση των νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών απουσιάζει (Ντούρου, 2014).

Αναφορά αξίζει να γίνει στη μείζονα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιήθηκε μόνο μία φορά κατά την πιλοτική βάση το σχολικό έτος 2011. Από

τότε η συγκεκριμένη επιμόρφωση δεν επαναλήφθηκε. Η μόνη επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε τακτική βάση είναι η επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη. Ωστόσο, και αυτή η μορφή επιμόρφωσης απευθύνεται σε συγκεκριμένες ειδικότητες. Σε αυτό το πλαίσιο συγκαταλέγεται και η μη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, η οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το γεγονός ότι τα καθήκοντα του μέντορα καλούνται να αναλάβουν είτε ο διευθυντής, είτε άτομα από το εκπαιδευτικό προσωπικό, στοιχείο όμως το οποίο είναι ιδιαίτερα δύσκολο εξαιτίας του γεγονότος ότι, αφενός έχουν αυξηθεί τα καθήκοντα του διευθυντή και αφετέρου, έχει μειωθεί το βοηθητικό προσωπικό μέσα στις σχολικές μονάδες (Ντούρου, 2014).

Καθίσταται εμφανές ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην ελληνική πραγματικότητα. Η αύξηση των καθηκόντων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες, σε συνδυασμό με τη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές, δυσχεραίνουν την εφαρμογή πρακτικών και ενεργειών που σχετίζονται με την υποστήριξη και την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

## Κεφάλαιο Τρίτο

### Παρουσίαση της έρευνας και μεθοδολογία

#### 3.1 Σημασία και αναγκαιότητα έρευνας.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα σήμερα, σε μία προσπάθεια να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια οι εκπαιδευτικοί στις νέες προκλήσεις και τις ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η επένδυση στην εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και υπό αυτό το πρίσμα είναι ιδιαίτερα σημαντική και ουσιαστική η συμβολή του θεσμού του μέντορα. Με βάση τα ευρήματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο επισημαίνεται η σπουδαιότητα του συγκεκριμένου θεσμού προκειμένου να υποστηριχθούν οι νέο διοριζόμενοι εκπαιδευτικοί. Επίσης, καταγράφονται τα πολλαπλά οφέλη και πλεονεκτήματα που ενέχει ο συγκεκριμένος θεσμός στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Αναστασίου, Βαλκάνος, Φραγκούλης και Ανδρούτσου, 2015).

Όπως καταγράφεται μέσα από τις προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες που έχουν υλοποιηθεί στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε αρκετές περιπτώσεις στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος, καθώς δε μπορούν να ανταποκριθούν στα πολλαπλά και σύνθετα καθήκοντα που ενέχει ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού εξαιτίας της υιοθέτησης περιορισμένων μέτρων υποστήριξης και καθοδήγησης (Ingresoll and Smith, 2003). Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν δεχθεί κατά τη θητεία τους τη συμβουλευτική καθοδήγηση ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ενδυνάμωσης, ικανοποίησης και παραμονής τους στο επάγγελμα (Kajs, 2002).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, ο συγκεκριμένος θεσμός αποτελεί μία καινοτομία η οποία εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια και μάλιστα εφαρμόζεται αποσπασματικά σε κάποια δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Με συνέπεια, καθίσταται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη να συστηματοποιηθεί η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, με δεδομένο ότι μεγάλος αριθμός κυρίως αναπληρωτών εκπαιδευτικών προσλαμβάνεται να υπηρετήσει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να ανταποκριθεί σε

μία ιδιαίτερα απαιτητική σχολική πραγματικότητα χωρίς προηγουμένως να λάβει την απαιτούμενη καθοδήγηση. Χαρακτηριστικό είναι, ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται επαρκής αριθμός ερευνών οι οποίες να εξετάζουν παραμέτρους σχετικά με το θεσμό του μέντορα, εστιάζοντας στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών. Η υλοποίηση τέτοιου είδους ερευνών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία για το ελληνικό συγκείμενο, καθώς δύναται να συμβάλει αφενός, στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο συγκεκριμένο θεσμό, ενώ αφετέρου, μπορεί να συμβάλει στον συστηματικό σχεδιασμό προγραμμάτων mentoring, τα οποία να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών και παράλληλα να λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των ελληνικών σχολικών μονάδων.

### **3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.**

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με παραμέτρους που σχετίζονται με το θεσμό του μέντορα. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν να διαφανούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία και την αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Με βάση το σκοπό αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την παρούσα μελέτη ήταν τα ακόλουθα:

1. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και κατάρτιση ώστε να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου τους;
2. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη που αποκομίζει ένας εκπαιδευτικός μέσα από την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/ στήριξης στο πλαίσιο του θεσμού του μέντορα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Ανταποκρίνονται τα προγράμματα στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους;

4. Ποια μέτρα θα πρέπει να ληφθούν ώστε να βελτιωθούν τα προγράμματα στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις του ρόλου τους;

### 3.3 Μέθοδος έρευνας.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικές έρευνες δύνανται να ταξινομηθούν με ποικίλους τρόπους σύμφωνα με το κριτήριο ταξινόμησης που επιλέγεται στην εκάστοτε περίπτωση. Ένας τρόπος κατηγοριοποίησης των ερευνών είναι η διάκρισή τους σε ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες. Η βασική ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα δύο είδη ερευνών σχετίζεται με το σκοπό που εξυπηρετούν (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016).

Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, η οποία αναγνωρίζεται ως κατάλληλη για να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Το βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής μεθόδου είναι το γεγονός ότι επιδιώκει την επεξεργασία-φαινόμενο μέσα από την κατανόηση της υποκειμενικής ανθρώπινης δράσης, σε συνδυασμό με τον υποκειμενικό κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή σηματοδοτείται από τα δρώντα υποκείμενα. Με άλλα λόγια, η ποιοτική μέθοδος εστιάζει στο πραγματικό ή το φυσικό περιβάλλον που συντελούνται τα γεγονότα, ενώ παράλληλα, αποβλέπει στην ανάδειξη απόψεων αλλά και την κατανόηση φαινομένων δίνοντας έμφαση στη διαδικασία (Creswell, 2011· Ίσαρη και Πούρκος, 2015).

Στο πλαίσιο μιας ποιοτικής μεθόδου δεν αξιοποιούνται μεγάλα δείγματα υποκειμένων, αλλά εστιάζει σε μικρά σύνολα προκειμένου να καταστεί εφικτή η καταγραφή των απόψεών τους και κατ' επέκταση η ερμηνεία τους. Τα δείγματα αυτά διέπονται από το χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας στο οποίο διαφαίνεται τόσο στις απαντήσεις που δίνουν καθώς αναδεικνύουν τις προσωπικές τους απόψεις για την πραγματικότητα, όσο και στον τρόπο αντιμετώπισης από την πλευρά του ερευνητή. Ο εκάστοτε ερευνητής δηλαδή, διαμέσου της αξιοποίησης της ποιοτικής μεθόδου έχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα να εξετάσει και να κατανοήσει σε βάθος τις πτυχές εκείνες που σχετίζονται με το υπό εξέταση ζήτημα, διαμορφώνοντας μία δυναμική, ολιστική

και πλαισιοθετημένη προσέγγιση για το θέμα. Ο ερευνητής μέσα από την αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου έχει την ευκαιρία να καταγράψει, να ερμηνεύσει, να κατανοήσει τα βιώματα αλλά και τα υποκειμενικά νοήματα που διαπερνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016· Creswell, 2011· Ίσαρη και Πούρκος, 2015).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, διότι μπορεί να διασφαλίσει την εις βάθος διερεύνηση και επεξεργασία των παραμέτρων εκείνων που σχετίζονται με το θεσμό του μέντορα.

### **3.4 Ερευνητικό εργαλείο.**

Σημαντικό είναι να γίνει αναφορά στα στοιχεία εκείνα που αφορούν στο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων. Ειδικότερα, για τις ανάγκες της έρευνας ως εργαλείο αξιοποιήθηκε η ατομική, πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί ένα προφορικό τρόπο συλλογής δεδομένων στον οποίο εμπλέκονται τουλάχιστον δύο άτομα. Σε γενικές γραμμές, με τη βοήθεια της συνέντευξης ο ερευνητής καταφέρνει να συλλέξει όλα τα στοιχεία τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα με το σκοπό της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016· Creswell, 2011· Cohen, Manion and Morrison, 2007).

Όσον αφορά στο είδος της συνέντευξης, θα πρέπει να παρατηρηθεί πως πρόκειται για δομημένη συνέντευξη, καθώς αποτελείται από συγκεκριμένα ερωτήματα τα οποία συμπεριλήφθηκαν στο οδηγό συνέντευξης και τα οποία απαντήθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων χωρίς να υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε αυτά. Με άλλα λόγια, αξιοποιήθηκε από την ερευνήτρια ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος περιελάμβανε προκαθορισμένα ερωτήματα στα οποία οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Στη δομημένη συνέντευξη η διατύπωση των ερωτήσεων και η σειρά υποβολής τους είναι πάντοτε η ίδια για όλα τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας, όπως συνέβη και στην προκειμένη περίπτωση. Μέσα από την ομοιόμορφη συλλογή δομημένων πληροφοριών διευκολύνεται η

διαδικασία της ανάλυσης που ακολουθεί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016 Creswell, 2011· Cohen, Manion and Morrison, 2007).

Ο οδηγός της συνέντευξης που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο του καθηγητή Δρ. Μάριου Παντελή από την Κύπρο, το οποίο με κάποιες μικρές διορθώσεις εγκρίθηκε προς αξιοποίηση από τον καθηγητή και επιβλέποντα κ. Φ. Βούζα. Ο συγκεκριμένος οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει οκτώ ερωτήματα τα οποία επιδιώκουν να αναδείξουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία έχουν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί, τις παραμέτρους στις οποίες κρίνουν απαραίτητο να λάβουν υποστήριξη, τα πλεονεκτήματα αλλά και το βαθμό ικανοποίησης από τα προγράμματα στα οποία έχουν συμμετάσχει, καθώς επίσης τους παρέχεται η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με βελτιώσεις που θα πρέπει να γίνουν σε μελλοντικά προγράμματα υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

### **3.5 Συμμετέχοντες.**

Ο εκάστοτε ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τη μέθοδο δειγματοληψίας που θα ακολουθήσει στην έρευνα που πραγματοποιεί. Η μέθοδος δειγματοληψίας σχετίζεται αφενός, με το είδος της έρευνας και αφετέρου, είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το σκοπό και τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται η έρευνα. Στις περιπτώσεις που επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, επιλέγεται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων η τυχαία δειγματοληψία η οποία εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016· Creswell, 2011· Cohen, Manion and Morrison, 2007).

Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση, η γενίκευση δεν αποτελούσε στόχο της ερευνήτριας και για το λόγο αυτό επέλεξε τη σκόπιμη/επιλεκτική δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν άτομα στα οποία η ερευνήτρια είχε άμεση πρόσβαση και μπορούσε να διασφαλίσει τη συναίνεσή τους και την εθελοντική συμμετοχή τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας επιλέγεται ως επί το πλείστον σε έρευνες μικρής κλίμακας που ακολουθούν την ποιοτική μεθοδολογία (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016· Creswell, 2011). Το στοιχείο αυτό ισχύει



και στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας, στην οποία ο αριθμός των συμμετεχόντων ανερχόταν στους 7 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με οργανική θέση σε σχολικές μονάδες των Δήμων Καλαμαριάς και Πυλαίας-Χορτιάτη.

Ένα στοιχείο σχετικά με τη διαδικασία δειγματοληψίας είναι το γεγονός ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί με πολύχρονη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η απροθυμία και η επιφυλακτικότητα από τη μεριά των νεότερων εκπαιδευτικών, αποτέλεσε μία σημαντική παράμετρο η οποία δυσκόλεψε ιδιαίτερα την ερευνήτρια να διεξάγει συνεντεύξεις και να συλλέξει δεδομένα από περισσότερους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφώσει μια πιο σφαιρική και συνολική εικόνα των απόψεών τους σχετικά με το θεσμό του μέντορα. Το γεγονός ότι επειδή το σύνολο των συμμετεχόντων είναι μεγαλύτερης ηλικίας και με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, δεν κατέστη εφικτό να εντοπιστούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις απόψεις σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

### **3.6 Μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων.**

Στην υποενότητα αυτή, θα επισημανθούν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ως καταλληλότερη κρίθηκε η αξιοποίηση της μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος αξιοποιείται στην πλειοψηφία το ποιοτικών ερευνών, οι οποίες εστιάζουν στην εξέταση ζητημάτων που αφορούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα που ενέχει η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, αφορά στη σύνδεση που διασφαλίζεται μεταξύ του ελέγχου του υλικού που συγκεντρώνεται και το περιβάλλον. Επιπρόσθετα, πλεονέκτημα της ποιοτικής ανάλυσης συνιστά και το γεγονός ότι διέπεται από ευελιξία. Με άλλα λόγια, ο εκάστοτε ερευνητής έχει τη δυνατότητα να κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα που προέρχονται από τις συνεντεύξεις σύμφωνα με το διαθέσιμο υλικό (Mayring, 2014· Ίσαρη και Πούρκος, 2015).

Οι λόγοι που ώθησαν την ερευνήτρια να επιλέξει τη συγκεκριμένη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων, σχετίζεται σε ένα πρώτο επίπεδο με το στόχο της. Πιο

Σκοπός της ήταν να αποδοθεί το νόημα των εκφερόμενων απόψεων στα ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν στον οδηγό συνέντευξης. Ένα δεύτερο στοιχείο σχετικά με τη συγκεκριμένη επιλογή είναι το γεγονός, πως η εν λόγω μέθοδος ανάλυσης συνάδει με τον τρόπο με τον οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα καθώς τα ερωτήματα που υποβλήθηκαν στους συμμετέχοντες μπορούν να διακριθούν σε σαφείς κατηγορίες (Mayring, 2014 Ίσαρη και Πούρκος, 2015).

### **3.7 Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.**

Στην ενότητα αυτή, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν παράμετροι οι οποίες σχετίζονται με τα ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας μιας έρευνας. Αρχικά, για να θεωρηθεί μία έρευνα ότι είναι άρτια από επιστημονικής άποψης, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη κάποιους βασικούς ποιοτικούς δείκτες. Σε αυτό το πλαίσιο, η ερευνήτρια έλαβε υπόψη κριτήρια και δείκτες τα οποία τίθενται και κατά τη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών. Όσον αφορά το θέμα της αντικειμενικότητας-το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διασφαλιστεί στις ποιοτικές έρευνες-και τη διαδικασία ερμηνείας της, το αποτέλεσμα αυτής δέχεται σημαντικές επιδράσεις σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υποκειμενικές στάσεις και αντιλήψεις που ασπάζεται ο ερευνητής. Το δεδομένο αυτό, συνιστά και ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα που διέπει τις ποιοτικές έρευνες όπως επισημαίνουν και οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016).

Εστιάζοντας ωστόσο, στην συγκεκριμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα πρέπει να παρατηρηθεί πως η ερευνήτρια κατέβαλε κάθε προσπάθεια να διατηρήσει όσο το δυνατόν πιο ουδέτερη και αμερόληπτη στάση κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, αλλά και κατά τη διαδικασία ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, αποδέχτηκε κάθε είδους σχόλιο ή εκφορά προσωπικής άποψης και κρίσης, οι οποίες μπορεί να επηρέασαν τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα και κατ' επέκταση, να επιφέρουν αλλοιώσεις στα αποτελέσματα που εξήχθησαν (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016· Creswell, 2011).

Αναφορικά με το ζήτημα της αξιοπιστίας της έρευνας, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η αξιοπιστία αποτελεί ένα βασικό δείκτη ποιότητας στο πλαίσιο των

ποσοτικών ερευνών, το οποίο είναι δύσκολο να διασφαλιστεί στις περιπτώσεις των ποιοτικών ερευνών. Υπό αυτό το πρίσμα, η διασφάλιση της αξιοπιστίας στην εν λόγω έρευνα, εξασφαλίστηκε μέσα από το γεγονός ότι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις αλλά και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατάφεραν να δώσουν ικανοποιητικές και επαρκείς απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων ήταν ιδιαίτερα προσεκτική με την έννοια ότι η ερευνήτρια προσπάθησε να εφαρμόσει όσο πιο πιστά γινόταν τη μεθοδολογία που αφορά στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Creswell, 2011· Cohen, Manion and Morrison, 2007).

Επιπλέον, διενεργήθηκε έλεγχος του οδηγού συνέντευξης που αξιοποιήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Σε αυτή την κατεύθυνση, πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη η οποία δεν συμπεριλήφθηκε στις συνεντεύξεις της έρευνας. Από την πιλοτική συνέντευξη προέκυψε, πως δεν υπάρχει κάποιου είδους ασάφεια η οποία να σχετίζεται με τα ερωτήματα που τίθενται στους συμμετέχοντες. Αντιθέτως, η συγκριτική εξέταση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής συνέντευξης και των αποτελεσμάτων των βασικών συνεντεύξεων της έρευνας, ανέδειξε πως δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσον αφορά τα αποτελέσματα που προκύπτουν (Marying, 2014).

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά σε παραμέτρους που σχετίζονται με την εγκυρότητα της έρευνας. Σε αυτό το πλαίσιο η εγκυρότητα διασφαλίστηκε μέσα από την άμεση σύνδεση ανάμεσα στους συμμετέχοντες της έρευνας και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων με το σκοπό αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν σε θέση να εκφέρουν σε συνάρτηση με την εμπειρία τους, απόψεις σχετικά με το θεσμό του μέντορα και κατ' επέκταση να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011· Cohen, Manion and Morrison, 2007). Εντός του πλαισίου της εγκυρότητας, αποφεύχθηκε από τη μεριά της ερευνήτριας κάθε μορφή καθοδήγησης κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Επιπρόσθετα, η ακρίβεια των συμπερασμάτων και η εγκυρότητα που σχετίζεται με τη διαδικασία ερμηνείας των αποτελεσμάτων διασφαλίζεται δια μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Flick, 2007).

Σχετικά με παραμέτρους που αφορούν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, στόχος της ερευνήτριας δεν ήταν η γενίκευση, καθώς η μέθοδος δειγματοληψίας που

επιλέχθηκε να εφαρμοστεί δε διασφάλιζε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού-στόχου, καταβλήθηκε προσπάθεια από τη μεριά της ερευνήτριας η επιλογή των συμμετεχόντων να ανταποκρίνεται όσο γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου.

Επίσης, επισημαίνονται κάποια βασικά στοιχεία σχετικά με παραμέτρους της δεοντολογίας και της ηθικής που έλαβε υπόψη η συγκεκριμένη έρευνα. Ένα πρώτο στοιχείο σε αυτή την κατεύθυνση αποτελεί το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν αρχικά για το σκοπό, τους στόχους, αλλά και τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται η συγκεκριμένη έρευνα. Κατόπιν ενημέρωσής τους, συναίνεσαν και επέλεξαν οι ίδιοι να συμμετέχουν εθελοντικά. Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός, πως η ερευνήτρια αποσαφήνισε εξ αρχής στους συμμετέχοντες πως έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αν δεν επιθυμούν να συνεχίσουν, ή αν αισθάνονται ότι πιέζονται, ή δε μπορούν να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους τίθενται (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016 Creswell, 2011 Cohen, Manion and Morrison, 2007).

Άλλα στοιχεία που αφορούν σε ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής και τα οποία έγιναν σεβαστά από τη μεριά της ερευνήτριας ήταν το ζήτημα της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, πριν από την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια επισήμανε στους συμμετέχοντες πως τα δεδομένα τα οποία προκύπτουν από τις απαντήσεις τους δεν πρόκειται να διαρρεύσουν σε άτομα τα οποία δε σχετίζονται με την έρευνα, ενώ παράλληλα αποσαφηνίστηκε πως τα προσωπικά στοιχεία δεν θα γίνουν γνωστά. Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα δόθηκε στη διαμόρφωση ενός θετικού και οικείου κλίματος κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, προκειμένου οι συμμετέχοντες στην έρευνα να εκφράσουν όσο γίνεται πιο ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016 Creswell, 2011· Cohen, Manion and Morrison, 2007).

## **Κεφάλαιο Τέταρτο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων.**

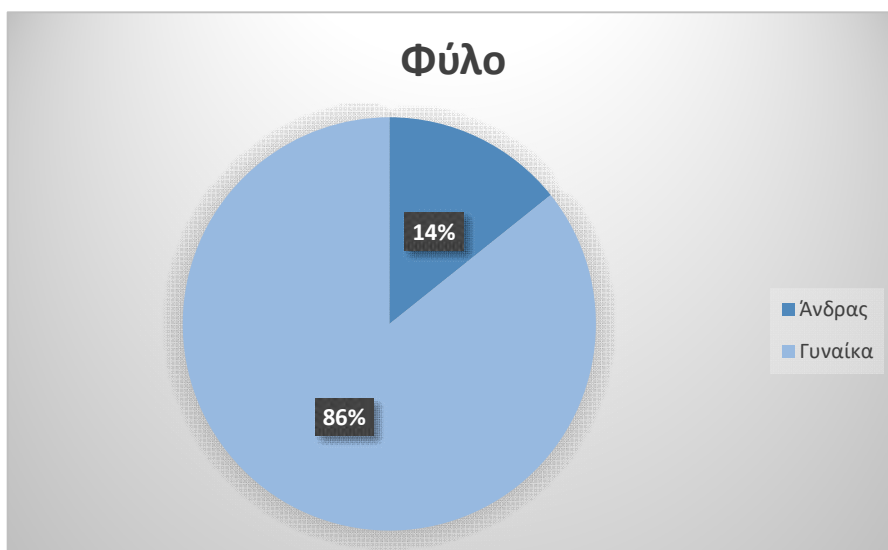
Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν. Αρχικά, θα γίνει παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διαδικασία της ανάλυσης. Η παρουσίαση θα πραγματοποιηθεί σε τρεις βασικούς άξονες/ενότητες οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

1. Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από τα επιμορφωτικά προγράμματα.
2. Επιμορφωτικές ανάγκες συμμετεχόντων.
3. Βελτίωση μελλοντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης-στήριξης πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Ο κάθε άξονας διακρίνεται σε επιμέρους ενότητες, προκειμένου να διαφανεί το νόημα των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα να εντοπιστούν κοινές συνισταμένες και αποκλίσεις στις εκφερόμενες απόψεις των συμμετεχόντων.

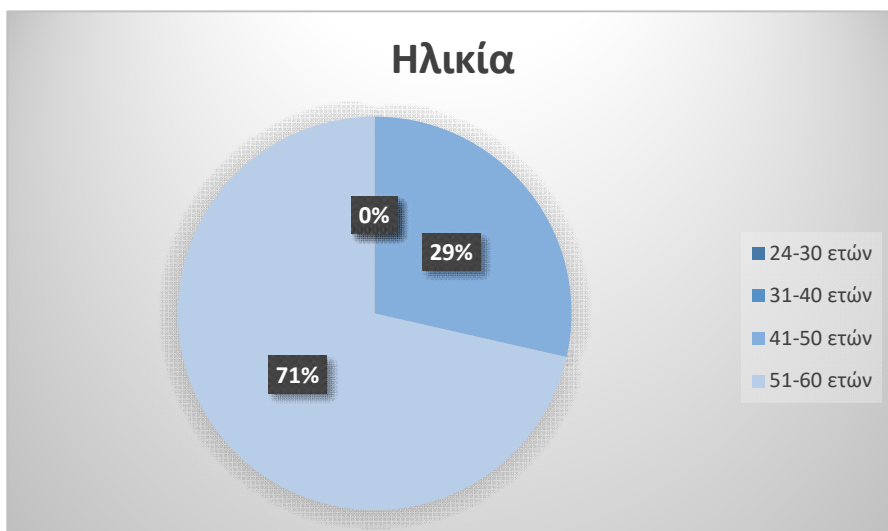
### **4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.**

Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστούν τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν με τη μορφή διαγραμμάτων το φύλο των εκπαιδευτικών, η ηλικία και η διοικητική θέση που κατέχουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών παρατηρείται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε ποσοστό της τάξης του 90% είναι γυναίκες.



**Γράφημα 1: Φύλο**

Από την άλλη μεριά, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 83% εντάσσονται στο ηλικιακό εύρος από 51 έως 60 ετών.



**Γράφημα 2: Ηλικία**

Τέλος, σχετικά με τη διοικητική θέση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 89% κατέχουν θέση διευθυντή όπως αυτό διαφαίνεται και στο ακόλουθο διάγραμμα.



Γράφημα 3: Διοικητική Θέση

#### 4.2 Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Στην πρώτη ενότητα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, καταγράφονται σε ένα πρώτο επίπεδο οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπειρία και τις απόψεις τους για τις Πανεπιστημιακές σπουδές και το κατά πόσο αυτές κατάφεραν να τους εφοδιάσουν με γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες αναγνωρίζουν ως αναγκαίες και απαραίτητες κατά τη θητεία τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, παρουσιάζονται οι δραστηριότητες και τα προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης που έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες ως πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει.

##### 4.2.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις πανεπιστημιακές σπουδές.

Το σύνολο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ολοκλήρωσε τις Πανεπιστημιακές σπουδές του στην Παιδαγωγική Ακαδημία (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ακόμα, πως όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν ότι η φοίτηση τους στην Παιδαγωγική Ακαδημία ήταν διετής. Το στοιχείο αυτό, επισημαίνεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, καθώς

αναγνωρίζει πώς τα χρόνια φοίτησης αποτελούσαν βασικό περιοριστικό παράγοντα σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατάφεραν να αποκτήσουν μετά την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών τους σπουδών.

Στον ακόλουθο πίνακα 1 παρατίθενται οι απόψεις των συμμετεχόντων για το κατά πόσο οι πανεπιστημιακές σπουδές συνέβαλαν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων:

<p><b>Οι πανεπιστημιακές σπουδές συνέβαλλαν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.</b></p>	<p>E1, E3, E6</p>	<p><i>«Μιλήσαμε για ομαδοσυνεργατικές, για project, επικεντρωθήκαμε πάνω στις νέες μεθόδους διδασκαλίας. Μας έβαλε σε μία νέα σκέψη γύρω από την παιδαγωγική επιστήμη. Από τις πρώτες στιγμές στους χώρους του σχολείου ξεκίνησα με καινοτόμους δράσεις» (E1).</i></p> <p><i>«Στις παλιές Παιδαγωγικές Ακαδημίες 2ετούς φοιτήσεως ... η παρακολούθηση ήταν καθημερινή και υποχρεωτική ... Υπήρχαν άνθρωποι καταρτισμένοι, οι οποίοι σου εξηγούσαν ακριβώς όταν θα μπεις στην τάξη τί ακριβώς θα κάνεις όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι, όσον αφορά το κομμάτι της ένταξης του παιδιού στο σχολείο, όσον αφορά τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, οπότε συνδυάζοντας την καθημερινή παρακολούθηση των μαθημάτων συν την πρακτική άσκηση στην τάξη(γιατί μέσα στις Ακαδημίες υπήρχε σχολείο), γινόσουν δάσκαλος. Από την αίθουσα διδασκαλίας πήγαινες στις τάξεις για να παρακολουθήσεις πώς γίνεται το μάθημα και στο τέλος των σπουδών αν και διετούς φοίτησης, έβγαινες ένας δάσκαλος έτοιμος να αντιμετωπίσεις τις δύσκολες</i></p>
---	-------------------	---



		<p>καταστάσεις παρόλο το νεαρό της ηλικίας» (E3).</p> <p>«Η δουλειά που γινόταν ήταν αρκετά καλή, δινόταν έμφαση στη διδακτική και πώς να σταθείς στην τάξη» (E6).</p>
<p><b>Οι πανεπιστημιακές σπουδές δε συνέβαλλαν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.</b></p>	<p>E2, E4, E5, E7</p>	<p>«Οι σπουδές μου στην Παιδαγωγική Ακαδημία δεν με βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό, γιατί η Ακαδημία ήταν τότε διεισδυτικής φοιτήσεως, μπαίναμε βέβαια από το β' έτος σε τάξη για πρακτική, όμως πιστεύω ότι θα χρειαζόταν άλλα δύο χρόνια για να είμαστε επαρκείς» (E2).</p> <p>«Δε με βοήθησαν εκείνες οι σπουδές με τις απαραίτητες γνώσεις, γιατί όσον αφορά το κομμάτι της διδακτικής, των γνωστικών αντικειμένων, δε μου δώσανε τίποτα περισσότερο από αυτά που ήδη γνώριζα από το σχολείο, δηλαδή στο γυμνάσιο και το λύκειο. Αυτά που μου δώσανε ήταν ελάχιστα έως τίποτα» (E4).</p> <p>«Θεωρώ ότι ήταν πολύ λίγα τα χρόνια για να μάθεις και πολύ ταχύρρυθμο το πρόγραμμα. Υπήρχαν πολλά μαθήματα σε ένα έτος και πολύ εντατικά, οπότε δεν προλαβαίνεις να πάρεις πολλά πράγματα» (E5).</p>

Πίνακας 1: Επίδραση Πανεπιστημιακών Σπουδών.

Από τον παραπάνω πίνακα καθίσταται εμφανές, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν πως οι Πανεπιστημιακές τους σπουδές δεν συνέβαλαν σημαντικά στην ενδυνάμωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια και με αποτελεσματικό τρόπο στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Κατά συνέπεια, οι περιορισμένες γνώσεις που έλαβαν από τις αρχικές σπουδές βρίσκονταν σε ασυμφωνία με την πρακτική εφαρμογή, αναδεικνύοντας την ύπαρξη ενός χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Ωστόσο, μία σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων (E1, E3, E6), αναγνωρίζει πώς οι προπτυχιακές σπουδές είχαν άμεση σύνδεση με την διδακτική πρακτική, στοιχείο το οποίο συνέβαλλε στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους όταν κλήθηκαν να διδάξουν. Επισημαίνουν χαρακτηριστικά τα ακόλουθα:

*«Όλα αυτά τα χρησιμοποίησα σε μεγάλο βαθμό στην πράξη, έκανα πάρα πολλά project μέσα στις σχολικές τάξεις, ασχολήθηκα πολύ με τη θεατρική παιδεία, εφάρμοσα ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, ακόμα και τώρα όταν διδάσκω η διδασκαλία μου είναι πάνω στη μέθοδο project και στη διαθεματικότητα» (E1).*

*«...δινόταν έμφαση στη διδακτική και πώς να σταθείς στην τάξη» (E6).*

#### **4.2.2 Δραστηριότητες/προγράμματα επιμόρφωσης – στήριξης.**

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρακολούθησε προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής τους θητείας. Εξάιρεση αποτελεί η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού (E3), ο οποίος δεν παρακολούθησε κανένα πρόγραμμα σαν νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται με ανάγλυφο τρόπο στον ακόλουθο πίνακα 2:

Παρακολούθησα προγράμματα/ δραστηριότητες επιμόρφωσης για νεοδιόριστους.	E1, E2, E4, E5, E6, E7
--	------------------------

Δεν παρακολούθησα προγράμματα/ δραστηριότητες επιμόρφωσης για νεοδιόριστους.	E3
--	----

Πίνακας 2: Προγράμματα επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

#### 4.2.3 Βαθμός ικανοποίησης από τα προγράμματα στήριξης/ επιμόρφωσης.

Το πρώτο στοιχείο το οποίο προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, σχετίζεται με το κατά πόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ικανοποιημένοι από τα προγράμματα στήριξης και επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες, καθώς οι μισοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα προγράμματα που παρακολούθησαν ήταν ιδιαίτερα βοηθητικά, ενώ οι υπόλοιποι μισοί σημειώνουν πως η ποιότητά της ήταν χαμηλού επιπέδου και κατ' επέκταση, δεν κατάφεραν να της βοηθήσουν επί της ουσίας. Στον ακόλουθο πίνακα 3 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απόψεις των συμμετεχόντων:

<b>Η ποιότητα των προγραμμάτων ήταν ικανοποιητική.</b>	E1, E2, E4	«Όλα αυτά με βοήθησαν, γιατί ήταν καινοτόμα και πρωτοποριακά, γιατί εγώ πρωτοδόυλεψα το 1981. Τότε υπήρχε το σχολείο μετά τη χούντα, ήταν ένα συντηρητικό σχολείο... διορίστηκα σε ένα επαρχιακό σχολείο και ξαφνικά άρχισα να κάνω θεατρικό παιχνίδι ... Πήγαινα ταυτόχρονα και σε σεμινάρια απογευματινά στην Αθήνα, όπου εκεί μας δώσανε όλα αυτά τα ερεθίσματα, εκείνα τα χρόνια ήταν μαγικά όσον αφορά τις νέες μεθόδους. Διαθεματικότητα, ομαδοσυνεργατικότητα, μέθοδος project κι έμπαινες σε μια ελεύθερη διαδικασία πώς να κάνεις το μάθημά σου κι αυτό εμένα προσωπικά με βοήθησε» (E1).
--	------------	--

		<p>«Με είχαν βοηθήσει, με την έννοια ότι με βάλανε στη διαδικασία να συνειδητοποιήσω ότι η δουλειά του δάσκαλου δεν είναι να κάνει μόνο γλώσσα και μαθηματικά, αλλά είναι για να εισάγει τα παιδιά σε άλλους κόσμους μαγικούς. Παρακολούθησα τότε ένα υπέροχο σεμινάριο θεατρικής αγωγής το οποίο με σημάδεψε» (E4).</p> <p>«Με βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό, γιατί μου έμαθαν πώς να κάνω project που ήταν κάτι καινούργιο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά παλιό για άλλες χώρες» (E5).</p>
<b>Η ποιότητα των προγραμμάτων δεν ήταν καθόλου ικανοποιητική.</b>	E3, E6, E7	<p>«Θεωρώ ότι δε με βοήθησαν, δε μου ήταν χρήσιμα, γιατί ήταν εκτός αντικειμένου, δεν είχαν στοιχεία ώστε να εφαρμοστούν στην πράξη, ήταν φτωχά, επαναλαμβανόμενα, χωρίς πρακτική άσκηση. Δεν μας εφοδίαζαν με στοιχεία ώστε να προχωρήσουμε πιο πέρα σαν δάσκαλοι» (E3).</p> <p>«Παρακολούθησα σεμινάρια που όμως ήταν κάκιστα, γιατί ήταν όλα εισαγωγικά και δε με βοήθησαν καθόλου. Και τώρα που παρακολούθησα δε με βοήθησαν σε τίποτα. Είναι μικρής διάρκειας και δε βοηθούν πουθενά» (E6).</p> <p>«Δε με βοήθησαν. Στα σεμινάρια ανακυκλώνονται οι ίδιες θεωρίες και για το «δια ταύτα» δε μιλάει κανείς. Όλοι επικεντρώνονται στις θεωρίες, όμως το τί γίνεται σε μία τάξη με διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό δεν σου το λέει κανείς» (E7).</p>

**Πίνακας 3: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από τα προγράμματα επιμόρφωσης.**

Ένα δεύτερο στοιχείο το οποίο προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, αφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρατίθενται με συνοπτικό τρόπο:

<b>Πλεονεκτήματα προγραμμάτων</b>	<b>Συμμετέχοντες στην έρευνα</b>	<b>Μειονεκτήματα προγραμμάτων</b>	<b>Συμμετέχοντες στην έρευνα</b>
Εστίαζαν σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους.	E1, E5	Ανακύκλωναν τις ίδιες θεωρίες.	E7
Αναδείκνυαν το πολλαπλό ρόλο του δασκάλου μέσα στη τάξη.	E4	Ήταν αποσυνδεδεμένα από τη διδακτική πράξη.	E7, E3
		Ήταν βραχύχρονης διάρκειας.	E6
		Ήταν εκτός αντικειμένου.	E3

**Πίνακας 4: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα προγραμμάτων επιμόρφωσης.**

Τα βασικότερα πλεονεκτήματα που αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες, σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το γεγονός ότι εστίαζαν σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, ενώ ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα των προγραμμάτων αφορά στην αποσύνδεση του περιεχομένου τους από την διδακτική πράξη.

## 4.2 Επιμορφωτικές ανάγκες συμμετεχόντων.

Σε αυτή την ενότητα επιδιώκεται να αναδειχθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Μέσα από τη διαδικασία κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων, διαμορφώθηκαν τρεις επιμέρους άξονες οι οποίοι εστιάζουν σε ένα πρώτο επίπεδο στους τομείς στους οποίους έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί για στήριξη και βοήθεια. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το κέντρο βάρους εστιάζει στο κατά πόσο γίνεται προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών ενώ σε το τρίτο επίπεδο, η ανάλυση επικεντρώθηκε στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

### 4.2.1 Τομείς στήριξης των εκπαιδευτικών.

Το πρώτο στοιχείο το οποίο διαφάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, αναδεικνύει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι στην καθημερινότητά τους έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλα προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να σχετίζονται είτε με τους γονείς των μαθητών, είτε με τους ίδιους τους μαθητές είτε με τους συναδέλφους:

<b>Προβλήματα σχέσεων με συναδέλφους.</b>	E3	<i>«Τα πιο πολλά προβλήματα-όχι σημαντικά βέβαια-ήταν σε σχέση με συναδέλφους» (E3).</i>
<b>Προβλήματα με μαθητές.</b>	E5, E6	<i>«π.χ. Στην αρχή δεν γνωρίζαμε τίποτα σχετικά με τον αυτισμό, γιατί είμαστε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Υπήρχαν παιδάκια που πριν έρθουν σε μας ήταν ενταγμένα σε ειδικά σχολεία, δε γνωρίζαμε πώς να τα αντιμετωπίσουμε και ζητήσαμε βοήθεια» (E6).</i>

<b>Προβλήματα σχέσεων με γονείς.</b>	E1, E3, E5	<i>«Αντιμετώπισα πρόβλημα διαχείρισης συμπεριφοράς από γονέα απέναντι στη σχολική κοινότητα και σε μένα προσωπικά, λόγω της θέσης μου σαν διευθύντριας του σχολείου» (E1).</i>
<b>Ζητήματα διοίκησης σχολικής μονάδας</b>	E4	

**Πίνακας 5: Οι τομείς που έχουν ανάγκη υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί.**

Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από τον ακόλουθο πίνακα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία έχουν αναζητήσει έστω και μια φορά βοήθεια και στήριξη είτε από άλλους συναδέλφους, είτε από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα στοιχεία από την ανάλυση των δεδομένων παρατίθενται στον πίνακα 6 που ακολουθεί:

<b>Ζήτησα υποστήριξη και βοήθεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.</b>	E1, E3, E4, E5	<p><i>«Μόνο μία φορά θυμάμαι -πολύ παλιά- υπήρξε ένα θέμα με ένα παιδί, όπου εκεί το συζήτησα με τους συναδέλφους, τον πατέρα του παιδιού και το σχολικό σύμβουλο και έληξε εκεί» (E3).</i></p> <p><i>«...Όσα τυχόν προέκυψαν, τα αντιμετώπισα συνδυαστικά με τις γνώσεις μου και ανατρέχοντας στα άρθρα του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα. Χρειάστηκε βέβαια να ζητήσω και τη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου και της Πρωτοβάθμιας αρκεί να υπήρχε εμπειρία» (E4).</i></p> <p><i>«Ζήτησα βοήθεια από τη σχολική σύμβουλο, από συμβουλευτικές υπηρεσίες εγκεκριμένες από το Υπουργείο και 1-2</i></p>
--	----------------	--

		<p>φορές από ψυχολόγους» (E5).</p> <p>«Πολλές φορές χρειάστηκε να ζητήσω βοήθεια. Πρέπει να ξέρεις πότε πρέπει να απευθυνθείς στους ειδικούς, κανείς δεν είναι παντογνώστης. Όταν υπάρχουν προβλήματα συνεργαζόμαστε με πολλές υπηρεσίες, όπως τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), ψυχολόγους, το δήμο, κοινωνικές υπηρεσίες, δικαστικές αρχές. Δε μπορείς να κάνεις τη δουλειά σου χωρίς τη βοήθεια αυτών των υπηρεσιών» (E7).</p>
<p><b>Δε ζήτησα υποστήριξη και βοήθεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.</b></p>	E2,	<p>«Δε χρειάστηκε να ζητήσω καμία βοήθεια ή στήριξη γιατί τα καταφέρνω μόνη μου. Δεν έφτασα ποτέ σε αδιέξοδο και νομίζω ότι κανείς δεν θα φτάσει αν πραγματικά προσπαθεί» (E2).</p>

Πίνακας 6: Αναζήτηση στήριξης από τους εκπαιδευτικούς.

#### 4.2.2 Προσδιορισμός επιμορφωτικών αναγκών από τον οργανισμό.

Στην ενότητα αυτή, επιχειρήθηκε η ανάδειξη του κατά πόσο στη σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί γίνεται προσδιορισμός των αναγκών για κατάρτιση/επιμόρφωση.



<p><b>Γίνεται προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών.</b></p>	<p>E1, E4, E5, E6, E7</p>	<p><i>«Γίνεται προσδιορισμός των αναγκών, αλλά δεν εφαρμόζεται. Υπάρχει βέβαια η αποτύπωση των αναγκών αλλά από την άλλη η υλοποίηση δεν είναι εφαρμόσιμη» (E1).</i></p> <p><i>«Εντοπίζονται μέσα στο σχολείο ανάγκες για επιμόρφωση και μάλιστα σε έντονο βαθμό» (E7).</i></p>
<p><b>Δε γίνεται προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών.</b></p>	<p>E2, E3</p>	<p><i>«Όχι, δεν εντοπίζονται ανάγκες για επιμόρφωση γιατί δεν το ψάχνει κανείς, εννοώ σε επίπεδο Υπουργείου, να υπάρχουν ομάδες που να οργανώνονται» (E2).</i></p> <p><i>«Πρώτα θα έρθει η πολιτεία να διαγνώσει τις ανάγκες, να δει πώς θα εντάξει αυτού του τύπου τους δασκάλους στα σχολεία και μετά να τους τοποθετήσει. Τους τοποθετεί χωρίς να έχουν καμία παιδαγωγική επάρκεια. Δηλαδή ήρθαν στα σχολεία δάσκαλοι χωρίς πείρα, που ποτέ δεν τους είχε περάσει από το μυαλό ότι θα μπουν σε μία τάξη και θα ασχοληθούν με παιδιά» (E3).</i></p>

**Πίνακας 7: Βαθμός προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών.**

Από τον παραπάνω πίνακα 7 καθίσταται εμφανές, πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, αν και αναγνωρίζουν ότι αυτές αυξάνονται συνεχώς, διαπιστώνουν ότι δε λαμβάνονται μέτρα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες αυτές.

Μέσα από την ανάλυση διαφάνηκε ακόμα, πως ανάγκες για επιμόρφωση υπάρχουν πάντα και συνεχώς αυξάνονται (E4, E4, E6), διότι συντελούνται ραγδαίες

εξελίξεις στο τομέα της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτή την κατεύθυνση. Ενδεικτικές απαντήσεις μέσα από τις οποίες επισημαίνεται το στοιχείο αυτό είναι οι ακόλουθες:

*«Ανάγκες για επιμόρφωση πάντα υπάρχουν και θα υπάρχουν. Οι εξελίξεις τρέχουν και δε μπορούμε να τις σταματήσουμε, πρέπει να τις προλαβαίνουμε. Αυτό γίνεται μέσα από τις επιμορφώσεις, όμως έχει χαθεί το όραμα από τους εκπαιδευτικούς» (E4).*

*«Οι ανάγκες στη εκπαίδευση για επιμόρφωση είναι συνεχείς, δε σταματούν ποτέ» (E5).*

*«Συνέχεια εντοπίζω ανάγκες για επιμόρφωση ακόμη και τώρα» (E6).*

*«Προκύπτουν ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με το πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν δύσκολες περιπτώσεις μαθητών, σχετικά με το πώς μπορούν να διδαχτούν ενόητες τις οποίες τα σχολικά βιβλία τις αποτυπώνουν με ασάφεια. Το ζητούμενο είναι ποιος θα την κάνει αυτή την επιμόρφωση» (E7).*

#### **4.2.3 Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.**

Στην παρούσα υποενότητα αναδεικνύονται οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, σχετικά με το κατά πόσο έχουν διαγνώσει κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους συγκεκριμένες ανάγκες για κατάρτιση και επιμόρφωση, καθώς επίσης αναδύονται τα βήματα που έκαναν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ή ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο εργάζονται, προκειμένου αυτές να ικανοποιηθούν.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, ότι τέσσερις από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (E1, E4, E5, E7), προσδιορίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, δύο από τους εκπαιδευτικούς εστιάζουν στη διαχείριση ψυχολογικών προβλημάτων (E1, E7). Ωστόσο, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν προσδιόρισαν με ακρίβεια τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, καθώς αυτές είναι ποικίλες και πολύπλευρες.

<b>Διαχείριση των ψυχολογικών προβλημάτων των παιδιών.</b>	E1, E7	«Η αντιμετώπιση των ψυχολογικών προβλημάτων των παιδιών κυρίως... Αυτό είναι που λείπει από την εκπαίδευση» (E1).  «Βρέθηκα κάποια στιγμή στην ανάγκη για επιμόρφωση, δηλαδή στην περίπτωση διαχείρισης του πένθους, διαχείριση διαζυγίου γονέων, παιδικής κακοποίησης κι όχι τόσο κατάρτιση αλλά συμβουλές» (E7).
<b>Διαχείριση των ψυχολογικών προβλημάτων των γονέων.</b>	E1	
<b>Διδακτική της γλώσσας.</b>	E4	«Υπήρξαν στιγμές όπου δεν ένιωθα επαρκής για να διδάξω το μάθημα της Γλώσσας σύμφωνα με τις νέες απαιτήσεις της Γλωσσολογίας» (E4).
<b>Μέθοδοι διδασκαλίας.</b>	E5	

**Πίνακας 8: Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών.**

Όσον αφορά τα βήματα που ακολουθούνται σε μια προσπάθεια κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών, μια εκπαιδευτικός εστιάζει σε πτυχές της αυτομόρφωσης λόγω της ανεπάρκειας που χαρακτηρίζει τα επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια. Χαρακτηριστικά επισημαίνει τα ακόλουθα:

*«...Εγώ τα κενά τα καλύπτω μέσω internet, γιατί στα τελευταία σεμινάρια που πήγα όλα ήταν ανούσια, μας έλεγαν πράγματα που ήδη τα γνωρίζαμε, δεν είχαν να μου προσφέρουν τίποτα. Περίμενα κάτι πιο εξειδικευμένο, κάτι καινούργιο, πιο ουσιαστικό. Ακόμη και το καινούργιο, με ένα μόνο σεμινάριο δε μπορείς να το μεταλαμπαδεύσεις στους μαθητές» (E2).*

Στο πλαίσιο της αυτομόρφωσης, μια άλλη εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι για να μπορέσει να καλύψει τις επιμορφωτικές της ανάγκες, εντάχθηκε σε μία *ερευνητική ομάδα που ασχολείτο με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω επικοινωνιακών στοιχείων*. «Αυτό έγινε με δική μου πρωτοβουλία και έτσι κάλυψα τα κενά που θεωρούσα ότι είχα» (E4). Όμοια και η τελευταία εκπαιδευτικός (E7), επέλεξε να παρακολουθήσει με δική της ευθύνη και απόφαση κάποια σεμινάρια και προγράμματα στήριξης:

*«Απευθύνθηκα σε κάποιους φορείς και παρακολούθησα κάποια σχετικά σεμινάρια. Αυτό όμως δεν ήταν κατάρτιση, αλλά πρόγραμμα στήριξης»* (E7).

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η αναφορά που έγινε σε μια άτυπη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα:

*«Ήμουν τυχερή, γιατί είχα μία συνάδελφο που λειτούργησε σαν μέντοράς μου και αυτή με καθοδήγησε σε μεθόδους διδασκαλίας»* (E5).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ενέργειες που καταβλήθηκαν από τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί ένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, ανέφερε ότι οργανώθηκε μέσα στο σχολείο τμήμα πληροφορικής για την εκμάθηση και την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών. Στην συνέντευξη ο εν λόγω εκπαιδευτικός σημειώνει πως:

*«Οργανώσαμε λοιπόν ένα τμήμα πληροφορικής, φέραμε υπολογιστές, φτιάξαμε αίθουσες. Εκεί χρειαστήκαμε βοήθεια. Βρήκαμε μία κοπέλα η οποία είχε κάνει μεταπτυχιακό πάνω στη χρήση νέων τεχνολογιών, μαζεύτηκαν όλοι οι δάσκαλοι και μας έκανε μαθήματα για 2 χρόνια. Ενώ αρχικά πήγαμε πάρα πολύ καλά, τώρα είμαστε πιο πίσω από το 2000, γιατί παρόλο που υπάρχουν δάσκαλοι πληροφορικής τίποτα δεν γίνεται σωστά»* (E3).

Αντίστοιχα, μια άλλη εκπαιδευτικός έκανε αναφορά στις προσπάθειες υλοποίησης ενδοσχολικών επιμορφώσεων μέσα στο σχολείο, στοιχείο που δύναται να συμβάλλει με καταλυτικό τρόπο στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά στη συνέντευξή της η εν λόγω εκπαιδευτικός σημειώνει πως:

«Προσπαθήσαμε τότε να κάνουμε ενδοσχολική επιμόρφωση, δηλαδή για κάποιο θέμα που μας ενδιέφερε καλούσαμε κάποιο ειδικό στο σχολείο και καθόμασταν οι δάσκαλοι στα θρανία μετά το μάθημα, κάτι που ήταν πολύ βοηθητικό. Βέβαια αυτό δε γινόταν, ούτε μπορεί να γίνει σε μόνιμη βάση γιατί δεν υπάρχει πλαίσιο οργανωμένο» (E6).

Στον ακόλουθο πίνακα 9 παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές ενέργειες και βήματα είτε από τη μεριά των εκπαιδευτικών είτε από τη μεριά της σχολικής μονάδας, ώστε να καλυφθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού:

<b>Αυτομόρφωση</b>	E2
<b>Επιλογή εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν σεμινάρια</b>	E4, E7
<b>Ανάπτυξη μεντορικής σχέσης με έμπειρο εκπαιδευτικό</b>	E5
<b>Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης</b>	E3, E6

Πίνακας 9: Ενέργειες εκπαιδευτικών για τη ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους.

#### **4.3. Βελτίωση μελλοντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης-στήριξης πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών.**

Στην τρίτη ενότητα της ανάλυσης αποτελεσμάτων, θα γίνει η παρουσίαση των προτάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις βελτιωτικές παρεμβάσεις που θα πρέπει να υλοποιηθούν στα προγράμματα επιμόρφωσης-στήριξης, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Σε αυτό το πλαίσιο, δύο είναι οι βασικές υποενότητες που συγκροτούν τον άξονα αυτό. Η πρώτη υποενότητα εστιάζει στους στόχους των μελλοντικών προγραμμάτων, ενώ η δεύτερη στις δραστηριότητες/στρατηγικές επιμόρφωσης και στήριξης πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχολική βάση.

#### 4.3.1 Στόχοι προγραμμάτων επιμόρφωσης – στήριξης εκπαιδευτικών.

Το πρώτο στοιχείο το οποίο προέκυψε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι οι στόχοι που θα πρέπει να έχουν τα μελλοντικά προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους των προγραμμάτων είναι μοιρασμένες, καταδεικνύοντας ως βασικότερους τους παιδαγωγικούς στόχους, την εκμάθηση νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού.

Παιδαγωγικοί στόχοι.	E1, E2, E3	<i>«Ο στόχος ενός προγράμματος επιμόρφωσης στους νέους δασκάλους είναι να τους δώσουν παιδαγωγική επάρκεια. Δηλαδή το μαθησιακό κομμάτι στο σχολείο αντιπροσωπεύει το 20%. Το υπόλοιπο 80% είναι η ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Ο δάσκαλος πρέπει να πάρει το παιδί και να αρχίσει να το εντάσσει κοινωνικά, να κάνει παρέες, φίλους, να το βοηθά να αξιοποιεί τις δυνατότητες που έχει που για το κάθε παιδί είναι διαφορετικές» (E3).</i>
Εκμάθηση νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας.	E1, E2, E7	<i>«Πιστεύω ότι θα πρέπει επιτακτικά να γίνουν σεμινάρια εκπαιδευτικής διαδικασίας καινοτόμων δράσεων και μεθοδολογίας ξανά από την αρχή. Από το δικό μας σχολείο των 15 τμημάτων μόνο μία δασκάλα κάνει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αυτή τη στιγμή δεν εφαρμόζονται νέοι μέθοδοι διδασκαλίας, η μέθοδος project έχει ξεχαστεί, εφαρμόζεται πλέον η διδακτική αυτή που υπήρχε πριν 40 χρόνια» (E1).</i>

		<p>«Θα πρέπει είτε οι σχολικοί σύμβουλοι είτε κάποιος άλλος να φροντίσουν ώστε αυτοί οι δάσκαλοι να μπορέσουν να αποδώσουν μέσα στην τάξη. Να τους διδάξουν τρόπους, στρατηγικές διδασκαλίας. Το καλύτερο θα ήταν οι νέοι δάσκαλοι πριν διοριστούν να παρακολουθούν ένα 3μηνο-4μηνο μέσα σε τάξη με την παρουσία και του παλιού δασκάλου, έτσι ώστε να μάθουν πώς να κινούνται μέσα στον συγκεκριμένο χώρο» (E7).</p>
<p>Ψυχολογική στήριξη/ θέματα επικοινωνίας και σχέσεων, ψυχολογίας και συμπεριφοράς.</p>	<p>E2, E5, E6</p>	<p>«...κυρίως ψυχολογικής στήριξης και προσέγγισης των νέων δασκάλων. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν κρίσεις με τα παιδιά, τους γονείς, τους συναδέλφους τους» (E2).</p> <p>«Οι επιμορφώσεις λοιπόν πρέπει να είναι βιωματικές και να έχουν ανατροφοδότηση, γιατί το διάστημα που παρεμβάλλεται από την αποφοίτηση μέχρι το διορισμό είναι μεγάλο και κάποια πράγματα ξεχνιούνται» (E5).</p> <p>«Ο στόχος τέτοιων προγραμμάτων πρέπει να είναι η συμπεριφορά των δασκάλων και η λειτουργία τους μέσα στη σχολική μονάδα. Πρέπει να καταλάβουν ότι με τα παιδιά είναι συνοδοιπόροι, δε γίνεται να το δουν αποστασιοποιημένα, αν δεν καταλάβουν τις ανάγκες των παιδιών έχουν αποτύχει σαν δάσκαλοι» (E6).</p>
<p>Δεξιότητες</p>	<p>E4</p>	<p>«Ο στόχος τέτοιων προγραμμάτων για τους</p>

διαχείρισης τάξης.		νέους δασκάλους πρέπει να εστιάζει στις δεξιότητες, στο πώς θα σταθούν μέσα στην τάξη, πώς θα προσεγγίσουν τα παιδιά, πώς θα συνεργαστούν με τους συναδέλφους» (Ε4).
--------------------	--	--

**Πίνακας 10 Στόχοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων.**

Κοινή συνισταμένη απαντήσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί το γεγονός, ότι δεν υπάρχει ανάγκη ενδυνάμωσης των γνώσεων αλλά το κέντρο βάρους εστιάζει σε ζητήματα καλλιέργειας δεξιοτήτων και συμπεριφοράς, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια και με αποτελεσματικό τρόπο στο σύνθετο ρόλο στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.

#### **4.3.2 Δραστηριότητες/στρατηγικές επιμόρφωσης – στήριξης πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχολική βάση.**

Στην υποενότητα αυτή, καταγράφονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν τα μελλοντικά προγράμματα επιμόρφωσης, ώστε να διασφαλιστεί ότι θα μπορέσουν να στηρίξουν πολύπλευρα τους νέους εκπαιδευτικούς.

Κοινή συνισταμένη του συνόλου των συμμετεχόντων συνιστά το γεγονός, ότι αναγνωρίζουν την ανεπάρκεια που χαρακτηρίζει τα προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης που εφαρμόζονται στη σημερινή εποχή. Για το λόγο αυτό επισημαίνουν την ανάγκη τροποποίησής τους και εμβάθυνσης, ώστε να συνδέονται πιο άμεσα με την πρακτική εφαρμογή.

Στον ακόλουθο πίνακα 11 καταγράφονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με παραμέτρους που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό των μελλοντικών προγραμμάτων:

<b>Δραστηριότητες/στρατηγικές επιμόρφωσης.</b>	<b>Συμμετέχοντες έρευνας.</b>	<b>Ενδεικτικές απαντήσεις.</b>
Σεμινάρια σε	E1, E2, E7	«Για μένα το σεμινάριο πρέπει να



πραγματική τάξη.		<p>είναι και βιωματικό, δηλαδή βιωματικά εργαστήρια για να μπεις στη διαδικασία του «τι κάνω τώρα». όχι ένα power point που το διαβάζει ο εκπαιδευτής και το βλέπουμε απλά οι υπόλοιποι» (E1).</p> <p>«Αυτό που θα ικανοποιούσε τις προσδοκίες μου σα νέα δασκάλα θα ήταν να κάνω σεμινάρια σε μία πραγματική τάξη, γιατί παρόλο που έκανα πρακτική στο δεύτερο έτος δεν ήταν αυτή επαρκής» (E2).</p> <p>«Οι νέοι δάσκαλοι να μπαίνουν στην αίθουσα για 1 τουλάχιστον μήνα και να παρακολουθούν παλιούς δασκάλους πώς διδάσκουν... Να πάνε οι σχολικοί σύμβουλοι στα σχολεία και να κάνουν μαθήματα επί πραγματικών ενοτήτων» (E7).</p>
Καθοδήγηση μέντορα.	E2, E7	<p>«Ο διδάσκων στην πρακτική άσκηση θα πρέπει να συνδυάζει πολύχρονη εμπειρία και γνώση εξειδικευμένη π.χ. καθηγητής Πανεπιστημίου» (E2.)</p> <p>«Θα με ικανοποιούσε να έκανε μάθημα ο σχολικός σύμβουλος για 15 ημέρες και να τον παρακολουθώ πώς κάνει το μάθημα και να μπορώ να τον αξιολογήσω. Χρειαζόμαστε λοιπόν ανθρώπους με γνώσεις αλλά κυρίως μεταδοτικότητα» (E7).</p>

Οι δραστηριότητες να εστιάζουν στην πρακτική εφαρμογή.	E4	«Στα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει οι επιμορφωτές να βάλουν ψυχή και όχι να αναφέρονται απλώς σε θεωρίες. Να εστιάζουν σε καλές πρακτικές» (E4).
Επιμόρφωση στα αναλυτικά προγράμματα.	E1, E6	«Νομίζω ότι ένα κομμάτι που δεν υπάρχει είναι η επιμόρφωση στα αναλυτικά προγράμματα, δηλαδή να ξέρω ότι έχω στόχους και ποιοι είναι αυτοί» (E6).
Τα προγράμματα να είναι μακροχρόνια.	E6	«Πρέπει να υπάρξουν μακροχρόνια προγράμματα. Να βγαίνει ο δάσκαλος 2-3 χρόνια από την τάξη, να επιμορφώνεται και να επιστρέφει με τα καινούργια δεδομένα. Δε γίνεται δουλειά μέσα σε μία ημερίδα ή σε ένα σεμινάριο 4 ημερών. Οι δάσκαλοι πρέπει να δουλεύουν μέσα σε αυτά τα σεμινάρια κι όχι να κάθονται και να ακούνε τον εκπαιδευτή» (E6).
Σεμινάρια διαχείρισης κρίσεων.	E1	
Σεμινάρια νέων μεθόδων διδασκαλίας.	E1	«Το ελληνικό σχολείο σήμερα εφαρμόζει συντηρητικές μεθόδους διδασκαλίας όπως πριν 40 χρόνια» (E1).
Σεμινάρια για ψυχολογική στήριξη και για στήριξη νέων δασκάλων.	E1	

Πίνακας 11 Δραστηριότητες/ στρατηγικές επιμόρφωσης

Από τον παραπάνω πίνακα καθίσταται εμφανές, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Υπό αυτό το πρίσμα, αναγνωρίζουν ως ιδιαίτερα σημαντικό να παρακολουθούν δειγματικές διδασκαλίες, με την έννοια να αποκτήσουν τα προγράμματα βιωματικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν τα προγράμματα επιμόρφωσης να υλοποιούνται μέσα στις τάξεις όπου έμπειροι εκπαιδευτικοί, μέσα από το ρόλο του μέντορα να τους μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα έχουν πρακτική εφαρμογή.

Από τον πίνακα διαφαίνεται και η ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε ζητήματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Το στοιχείο αυτό αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, διότι τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης δεν εστιάζουν σε παραμέτρους του αναλυτικού προγράμματος.

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων διαφαίνεται ακόμα η διάχυτη απογοήτευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση. Σε αυτό το πλαίσιο, χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις ενός εκπαιδευτικού ο οποίος επισημαίνει ότι δεν έχει καμία σημασία να γίνουν προτάσεις, διότι έτσι όπως έχει η κατάσταση σήμερα, δεν είναι εφικτή η οποιαδήποτε βελτίωση. Τα στοιχεία αυτά αντανακλώνται και στην απάντησή του:

*«Όπως είναι σήμερα η κατάσταση δεν υπάρχει τίποτα που να βοηθά τους νέους δασκάλους. Είμαι απογοητευμένος. Πλέον υπάρχει ένα χάος. Παλιά έπαιρνες μία ειδικευση στο σχολείο, υπήρχε ο δάσκαλος για τις μικρές τάξεις, ο δάσκαλος για τις μεγάλες τάξεις και το παιδί ένιωθε μία ασφάλεια. Σήμερα η διδασκαλία γίνεται με το ρολόι στο χέρι. Πρέπει λοιπόν να γίνονται εισαγωγικά σεμινάρια επαναλαμβανόμενα για τους νέους δασκάλους» (E3).*

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η απάντηση δύο άλλων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα:

*«Τα προγράμματα επιμόρφωσης των νέων δασκάλων είναι βαρετά κι ανούσια. Ειδικά αυτά που γίνονται από τους σχολικούς συμβούλους βρίσκουν απρόθυμους τους δασκάλους να τα παρακολουθήσουν, προτιμούν να παραμείνουν στο σχολείο παρά να συμμετέχουν σε αυτά» (E1).*

*«Θα άλλαζα επάγγελμα. Παρόλο που αγαπώ τα παιδιά και τη διδακτική κυρίως των Μαθηματικών, δεν θα επέλεγα να γίνω δασκάλα» (E4).*

Από τα παραπάνω συνάγεται, ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ενώ παράλληλα, δεν υπάρχουν προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία να είναι σε θέση να τους βοηθήσουν επί της ουσίας. Βασικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων που υλοποιούνται και το οποίο θα πρέπει να αλλάξει είναι η ευκαιριακότητα που τα διέπει. Συνεπώς, θα πρέπει να διαμορφωθούν προγράμματα προετοιμασίας για τους πρωτοδιόριστους, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους. Χαρακτηριστική επισήμανση:

*«Σα νέα δασκάλα αισθανόμουν πολύ ανέτοιμη, γιατί έκανα 4 χρόνια για να διοριστώ, οπότε χρειαζόμουν ένα πακέτο επιμόρφωσης, προχωρούσα στα τυφλά.... Δεν υπάρχουν αξιόλογα προγράμματα για τους νέους δασκάλους. Τώρα που έχουν σταματήσει οι διορισμοί, έχουν σταματήσει και τα εξειδικευμένα προγράμματα κι όσα υπάρχουν είναι ευκαιριακά, δηλαδή μπορεί να τα παρακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός από οποιαδήποτε βαθμίδα. Ένα πρόγραμμα προετοιμασίας για τους νέους δασκάλους θα ήταν βοηθητικό» (E5).*

## Κεφάλαιο Πέμπτο:

### Συζήτηση/ συμπεράσματα

#### 5.1 Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με παραμέτρους που σχετίζονται με το θεσμό του μέντορα. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν να διαφανούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη σημασία και την αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Στο σημείο αυτό, αξιοποιώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας σε συνδυασμό με τα δεδομένα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα γίνει μία απόπειρα να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εστίαζε στη διερεύνηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου τους, θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έλαβαν κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο δεν ήταν επαρκής. Κατ' επέκταση, εκτός από το ότι δεν έχουν την απαιτούμενη υποστήριξη μέσα από το σχολικό περιβάλλον, η βασική εκπαίδευση που έχουν λάβει όχι μόνο δεν τους καλύπτει, αλλά δεν τους προετοιμάζει κατάλληλα σε πρακτικό επίπεδο για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τη σχολική πραγματικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επιπρόσθετα, η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης που χαρακτηρίζει τους αποφοίτους συνιστά έναν ακόμα βασικό παράγοντα που επηρεάζει την ομαλή ένταξη και τη διαχείριση των πολλαπλών απαιτήσεων της σχολικής τάξης (Κατσουλάκης, 1999).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, ότι εντοπίζουν μία ασυμφωνία μεταξύ των θεωρητικών γνώσεων που έλαβαν και των καθηκόντων στα οποία κλήθηκαν να ανταποκριθούν κατά την έναρξη της θητείας τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με σύνθετες ευθύνες και καθήκοντα τα οποία λόγω της έλλειψης εμπειρίας

ενισχύουν τα αισθήματα άγχους κυρίως από την έλλειψη υποστήριξης (Ambrosetti and Dekkers, 2010· Κατσουλάκης, 1999· Μλεκάνης, 2005). Συνεπώς, αναγνωρίζουν και επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η παρακολούθηση και η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τα πλεονεκτήματα που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/ στήριξης στο πλαίσιο του θεσμού του μέντορα, διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι μέσα από τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα δεν τους παρέχονται μόνο γνώσεις, αλλά έρχονται σε επαφή με νέες διδακτικές μεθόδους τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν κατά τη διδασκαλία, ώστε να καταστούν ακόμα πιο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ωστόσο, ανάγκες για επιμόρφωση υπάρχουν πάντα και συνεχώς αυξάνονται, διότι συντελούνται ραγδαίες εξελίξεις στο τομέα της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο συστηματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στήριξης των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης και του μαθητικού δυναμικού. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ένα είδος εμπλουτισμού, ανανέωσης και βελτίωσης της αρχικής εκπαίδευσης, ενώ συνιστά απαραίτητη συνθήκη και επιτακτική ανάγκη ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η προώθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των καινοτομιών (Σοφού και Διερωνίτου, 2015· Ανδρής, 2015).

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων επισημάνθηκαν τα μειονεκτήματα των προγραμμάτων αυτών, αναδεικνύοντας το γεγονός ότι εστιάζουν σε θεωρητικές γνώσεις οι οποίες δε μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την πρακτική εφαρμογή, ενώ παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τονίζουν την αποσύνδεση του περιεχομένου τους από την πρακτική εφαρμογή. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι αρνητική, καθώς τα προγράμματα στήριξης και επιμόρφωσης που λαμβάνουν χώρα στην ελληνική πραγματικότητα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.

Επιπρόσθετα, οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ενώ παράλληλα, δεν υπάρχουν προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία να είναι σε θέση να τους βοηθήσουν επί της ουσίας. Το στοιχείο αυτό, επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, από την οποία διαφάνηκε πως στην πλειοψηφία των

χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η συμμετοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε αυτά τα προγράμματα είναι υποχρεωτική. Εξάιρεση αποτελεί η περίπτωση της Ελλάδας όπου οι εκπαιδευτικοί κατά την έναρξη της θητείας τους συμμετέχουν σε βραχύχρονης διάρκειας προγράμματα (Ευρυδίκη, 2015). Από την άλλη, με εξαίρεση την εισαγωγική επιμόρφωση η οποία συνεχίζει μέχρι και σήμερα να αποτελεί το βασικό μηχανισμό στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, όλοι οι υπόλοιποι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί που αφορούν την υποδοχή, την υποστήριξη και την καθοδήγηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, όπως είναι ο θεσμός του μέντορα απουσιάζουν (Ντούρου, 2014).

Σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν, ώστε να βελτιωθούν τα προγράμματα στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις του ρόλου τους, επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς πώς θα πρέπει να υπάρξει αναπροσαρμογή στους σκοπούς των προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα στήριξης θα πρέπει να έχουν παιδαγωγικούς στόχους καθώς επίσης να επικεντρώνονται στην εκμάθηση νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας αλλά και στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού. Μεταξύ των μέτρων που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς, τίθεται το θέμα της εμβάθυνσης στη διδασκαλία ώστε να συνδέεται πιο άμεσα με την πρακτική εφαρμογή.

Προκύπτουσας σημασίας πλέον, είναι η αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα η οποία αποβλέπει αφενός, σε παραμέτρους της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και αφετέρου, σε ένα διαφοροποιημένο βαθμό υποστήριξης του ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του (Enrich, 2013). Ο σχεδιασμός μεντορικών προγραμμάτων δύναται να παρέχει ποικίλες ευκαιρίες για σχεδιασμό, διδασκαλία και προβληματισμό (Ambrosetti, 2013), με δεδομένο ότι ο μέντορας αποβλέπει στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και γενικότερα την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η σημασία της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στηρίζεται στο γεγονός ότι η υιοθέτησή του ενδυναμώνει τις αρχικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών προάγοντας παράλληλα την αξία των προγραμμάτων συνεχούς εκπαίδευσης (Athanasas, Abrams, Jack, Johnson, Kwock, McCurdy, Riley and Totaro, 2008· Μπαραλός, 2015).

## 5.2 Περιορισμοί έρευνας.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στους βασικούς περιορισμούς που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο πρώτος βασικός περιορισμός της σχετίζεται με τη δειγματοληψία. Πρόκειται για μία έρευνα μικρής κλίμακας, με την έννοια ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν ιδιαίτερα μικρός -7 εκπαιδευτικοί- οι οποίοι προέρχονταν από ένα συγκεκριμένο νομό της ελληνικής επικράτειας. Ειδικότερα, η έρευνα εστίασε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Στον παραπάνω περιορισμό θα πρέπει να προστεθεί ακόμα, ότι η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, ενώ δε θα πρέπει να παραληφθεί πως ανασταλτικό παράγοντα αποτέλεσε η επιφυλακτικότητα και η απροθυμία νεότερων εκπαιδευτικών να συμμετέχουν. Το δείγμα προήλθε μόνο από εκπαιδευτικούς που έχουν χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια, η ερευνήτρια δεν είχε την ευκαιρία να συλλέξει δεδομένα για τις απόψεις νεότερων εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται στους περιορισμούς, διότι πιθανό να εντοπίζονταν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους νεότερους και τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό να διαφανεί από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

Τα στοιχεία αυτά, σε συνδυασμό με τον περιορισμό της γεωγραφικής περιοχής από την οποία προήλθε το δείγμα, δε μπορούν να δώσουν μία σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Cohen et al., 2007· Creswell, 2011). Για να καταστεί εφικτή η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος θα ήταν καλό να συμμετέχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί και από άλλους νομούς, καθώς η συμμετοχή δείγματος από περισσότερες περιοχές της χώρας ενδεχομένως θα έδινε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης στην ελληνική πραγματικότητα.

Είναι σημαντικό να προστεθεί, πως ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο δε μπορεί να είναι πάντοτε χαρακτηριστικός της υφιστάμενης κατάστασης, καθώς οι σχολικές μονάδες στις περιοχές αυτές



αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα σε σύγκριση με τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας και των επαρχιακών και αγροτικών περιοχών. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική μονάδα μπορεί να συνιστούν παράγοντα που επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και τις ανάγκες πρόσθετης και συνεχούς υποστήριξης.

Ένα άλλο στοιχείο αφορά το γεγονός ότι η μέθοδος δειγματοληψίας σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της μεθόδου έρευνας, συνιστούν δύο βασικές παραμέτρους οι οποίες δεν εξασφαλίζουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το εν λόγω δεδομένο ενισχύεται και από το γεγονός ότι δεν επιδιώχθηκε με κάποιο τρόπο η τριγωνοποίηση των δεδομένων (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Τέλος, στους περιορισμούς θα πρέπει να συμπεριληφθεί ακόμη η έλλειψη εμπειρίας από τη μεριά του ερευνητή ως προς τη διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

### **5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.**

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που τέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, προτείνεται η επανάληψη της συγκεκριμένης έρευνας σε μεγαλύτερη κλίμακα, ώστε να αξιοποιούνται ως ερευνητικά εργαλεία εκτός από τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή τριγωνοποίηση των δεδομένων, η πρόσβαση σε μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού-στόχου προκειμένου να επιτευχθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή έγκυρων στοιχείων για τον πληθυσμό-στόχο.

Επίσης, προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας, της οποίας το δείγμα θα προέλθει από περισσότερους νομούς της χώρας, συμπεριλαμβανομένων τόσο των μεγάλων αστικών κέντρων όσο και των αγροτικών περιοχών, προκειμένου να επιτευχθεί η συγκριτική εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό του μέντορα και τη σημασία εφαρμογής του στο ελληνικό συγκείμενο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε σε αυτό το πλαίσιο η συγκριτική εξέταση εκπαιδευτικών τόσο από την Πρωτοβάθμια όσο και από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η συγκριτική εξέταση των απόψεων δύναται να παρέχει μία πιο συνολική εικόνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά.*

*Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Έλλην

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι. & Ανδρούτσου, Δ. (2015), «Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»,* τμ.3, τχ. 1, σσ.7-24.

Ανδρούτσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013), *Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο.* Στο Ανδρούτσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999), *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού.* Στο : Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β.* Πάτρα: ΕΑΠ

Βεργίδης, Δ. (2008), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της.* Πάτρα: ΕΑΠ

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων- εκδ. Έλλην.

Day, C. (2003), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης.* Αθήνα: Τυπωθήτω

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007) *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* [Online] Ανακτήθηκε από <http://www.pi->

[schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_deflt\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_357\\_390.pdf](http://schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf) [τελευταία πρόσβαση 12/6/2018]

Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης ΥΠΔΜΘ (2010) *Ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*. [Online] Ανακτήθηκε από [http://www.opengov.gr/yrepth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/mentor\\_final.pdf](http://www.opengov.gr/yrepth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/mentor_final.pdf) [τελευταία πρόσβαση 10/5/2018]

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ. & Σωκράτους, Μ.(2014), *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Θεωρία και σύγχρονη έρευνα*. Αθήνα: ΙΩΝ

Θεοδώρου, Π.Θ. & Πετρίδου, Δ.Ν. (2014), «Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού». *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, τχ,1, σσ.141-161.

Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826> [τελευταία πρόσβαση 6/7/2018]

Καραλής, Θ. (2010), Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση εκπαίδευσης*. [Online] Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book3.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf) [τελευταία πρόσβαση 5/6/2018]

Κατσουλάκης, Σ. (1999), Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α. , Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (1999), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2011), *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα:ΕΑΠ
- Κουμέντος, Γ. Ν. (2013) *Τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών και οι δυσκολίες εφαρμογής του προγράμματος*. [Online] Ανακτήθηκε από [http://www.fourtounis.gr/arthra/2013/12/17/ergasia\\_koumentos.pdf](http://www.fourtounis.gr/arthra/2013/12/17/ergasia_koumentos.pdf) [τελευταία πρόσβαση 5/6/2018]
- Κουτούζης, Μ. (2008), Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2012), Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μακροπούλου, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2016), «Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη». *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 2, σσ. 156-174.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ), *Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007), Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο *Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική ενότητα « Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008), Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο : Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ

- Μλεκάνης, Μ. (2005), *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), Μέντορας. Στο *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαραλός, Γ. (2015), Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπελεσιώτης, Β., Κανίδης, Ευ., Καρακίτσα, Τ., Λαδιάς, Α. & Ναλμπάντη, Θ. (2013) *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα ΤΠΕ στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία με ΕΑΕΠ*. [Online] Ανακτήθηκε από [http://195.130.124.90/cie//images/documents13/CIE2013\\_proceedings/data/cie2013\\_415.pdf](http://195.130.124.90/cie//images/documents13/CIE2013_proceedings/data/cie2013_415.pdf) [τελευταία πρόσβαση 10/6/2018]
- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-9-1985. Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2986/2002, ΦΕΚ 24/13-2-2002. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
- Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε από [http://www.del.auth.gr/files/PPDE/N\\_3848\\_2010.pdf](http://www.del.auth.gr/files/PPDE/N_3848_2010.pdf) [τελευταία πρόσβαση 10/6/2018]
- Νόμος 4327/2015. Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από <https://www.lawspot.gr/nomikes-pliorefories/nomothesia/nomos-4327-2015> [τελευταία πρόσβαση 10/6/2018]
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Ανακτήθηκε από

<http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/4.pdf> [τελευταία πρόσβαση 10/6/2018]

Ξωχέλλης, Π (2001), Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Θεσσαλονίκη

Οικονομάκου, Μ. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας. Αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων. *Νέος Παιδαγωγός. Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα, τχ.3*, σ.194. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009) *Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. [Online] Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_epimorf.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf) [τελευταία πρόσβαση 15/6/2018]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2012) *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών και μεντόρων*. [Online] Ανακτήθηκε από [http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=110&Itemid=87](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=87) [τελευταία πρόσβαση 15/6/2018]

Παπά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τμ. 6, τχ. 1, σσ.112-130

Παπαδιαμαντάκη, Γ. & Φραγκούλης, Γ. (2012), Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια: Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013), *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαλόη, Ε. (2012), Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο: Δ.

- Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Παπαναστασίου, Κ & Παπαναστασίου, Ε. (2016), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία
- Πασιαρδή, Γ. (2008), Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. [Online] Ανακτήθηκε από [http://www.pce.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/2/georgia\\_pasiardi.htm](http://www.pce.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm) [τελευταία πρόσβαση 15/6/2018]
- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α. (2009), Προβληματισμοί και ανάγκες νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ.2, σσ.59-74.
- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σαΐτης, Χ. (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης*. [Online] Ανακτήθηκε από <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf> [τελευταία πρόσβαση 25/6/2018]
- Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2015), «Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων». *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, τμ.3, τχ. 1, σσ.80-100.
- Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών- Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισάριος, Α. (2015), Το E-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και*

επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Δάρδανος

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008), Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

### **Ξενόγλωσση**

Ambrosetti, A. (2012) *The impact of preparing mentor teachers for mentoring*. [Online] Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544481.pdf> [Accessed 20/6/2018]

Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010), “The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships”. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 35, No. 6, pp 42–55.

Athanases, S., Abrams, J., Gordon, J., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, J., & Totaro, S. (2008), “Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders”. *Curriculum Studies*, Vol.40, No. 6, pp.743-770.

Barrera, A., Braley, R., & Slate, J. (2010), “Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs”. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, Vol.18, No 1, pp.61-74

Bierema, L.L. & Merriam, S. B. (2002), “E-mentoring: Using computer-mediated communication to enhance the mentoring process”. *Innovative Higher Education*, Vol. 26, No 3, pp.211-227.

Boreen, J., Johnson, M., Niday, D., & Potts, J. (2009) *Mentoring Beginning Teachers. Guiding, Reflecting, Coaching*. [Online] Available from <https://books.google.gr/books?id=e6Pu9-41bfgC&pg=PR3&lpg=PR3&dq=boreen+johnson+niday+potts+2009&source=bl>



<https://www.researchgate.net/publication/317111111>  
<https://www.researchgate.net/publication/317111111>  
<https://www.researchgate.net/publication/317111111>  
<https://www.researchgate.net/publication/317111111>  
<https://www.researchgate.net/publication/317111111> [Accessed 20/6/2018]

Bozeman, B. & Feeney, M. (2007), "Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique". *Administration & Society*, Vol.39, No 6, pp.719-739

Bubb, S. (2007) *The impact of induction on Newly Qualified Teachers in England*. [Online] Available from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/167744.htm> [Accessed 20/6/2018]

Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2014), "Novice teacher and how they cope". *Teachers and Teaching*, Vol.20, No. 2, pp.189-211

Celik, S. (2011), "Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey". *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 36, No. 4, pp. 73-87.

Clark, S. & Bymes, D. (2012), "Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support". *Teacher development*, Vol.16, No. 1, pp. 43-54

Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. Department of Education, Training and Employment. University of Queensland.

Eurydice: Belgium. (2009/2010) *Organisation of the education system in the Flemish Community of Belgium, 2009/2010*. [Online] Available from [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Accessed 15/7/2018]

Eurydice: United Kingdom. (2009/2010) *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland, 2009/2010*. [Online] Available from [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Accessed 15/7/2018]

European Commission. (2010) *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: a Handbook for Policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC, 538 final. Brussels: European Commission [Online] Available from [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [Accessed 15/7/2018]

- Frykholm, J. (2005) A Distributed Model for Teacher Mentoring: Broadening the Learning Community. [Online] Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ947960.pdf> [Accessed 10/7/2018]
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G (1992), *Understanding teachers development*. London: Cassell
- Hobson, A. (2003), *Mentoring and Coaching for New Leaders : Full Report National Foundation for Educational Research (NCSL)*.
- Hobson, A.J., Maxwell, B., Stevens, A., Doyle, K. & Malderez, A. (2015) *Mentoring and coaching for teachers in the further education and skills sector in England*. [Online] Available from <http://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/mentoring-full-report.pdf> [Accessed 15/7/2018]
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. (2009), "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't". *Teaching and Teacher Education*, Vol.25, pp.207-216.
- Ingersoll, R. & Smith, T. (2004), "Do Teacher Induction and Mentoring Matter?" *NASSP Bulletin*, Vol.88, No. 638, pp.28-40.
- Hudson, P. (2012), "How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching". *Australian Journal of Teacher Education* , Vol.37, No. 7, pp.70-84.
- Jacobi, M. (1991), "Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review". *Review of Educational Research*, Vol.61, No. 4, pp.505-523.
- Johnson, B. (2002), "The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring". *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol.33, No. 1, pp.88-96.
- Kajs, L. T. (2002), "Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers". *Mentoring and Tutoring*, Vol.10, No. 1, pp. 57-69.

- Knippelmeyer, S. A. & Torraco R. J. (2007) Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. Available from [Online] [http://research.utah.edu/\\_documents/mentoring/Knippelmeyer2007.pdf](http://research.utah.edu/_documents/mentoring/Knippelmeyer2007.pdf) [Accessed 5/7/2018]
- Langdon, F., Alexander, P., Dinsmore, D., & Ryde, A. (2012), “Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: developing a measure that works”. *Teacher Development*, Vol.16, No. 3, pp.399-414
- Literacy Information and communication System- LINCS, (2015) *Teacher Induction and Mentoring Brief*. [Online] Available from <https://lincs.ed.gov/publications/te/mentoring.pdf> [Accessed 18/7/2018]
- Long, J., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, J. (2012), “Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention”. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol.20, No. 1, pp. 7-26.
- Luck, C. (2003) It’s Good to Talk: An enquiry into the value of mentoring as an aspect of professional development for new headteachers. [Online] Available from <http://dera.ioe.ac.uk/5092/1/its-good-to-talk.pdf> [Accessed 18/7/2018]
- Malderez, A. & Bodoczky, C. (1999), *Mentor Courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2014) *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. [Online] Available from [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative\\_content\\_analysis\\_theoretical\\_foundation.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf?sequence=1) [Accessed 28/7/2018]
- Moir, E., (2005), “Launching the Next Generation of Teacher”. In H. Portner (ed.), *Teacher Mentoring and Induction: the state of the art and beyond*. [Online] Available from <http://webpage.pace.edu/thinkfinity/book/teacher%20mentoring%20and%20induction-%20the%20state%20of%20the%20art%20and%20beyond.pdf> [Accessed 28/7/2018]

- Mudzielwana, N. P., & Maphosa, C. (2014), "Assessing the Helpfulness of School-Based Mentors in the Nurturing of Student Teachers' Professional Growth on Teaching Practice". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol.5, No. 7, pp.402-410
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010), "Exploring the beliefs of primary education teachers regarding the contribution of mentoring in schools". *Review of European Studies*, Vol.2, No. 2, pp.201-213.
- Pont, B. (2004), "Improving access to and participation in adult learning in OECD countries". *European Journal of Education*, Vol.39, No. 1, pp.31-45.
- Risquez, A., & Sanchez-Garcia, M. (2012), "The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university". *The Internet and Higher Education*, Vol.15, No. 3, pp.213-221
- Roberts, A. (2000), "Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature". *Mentoring & Tutoring*, Vol.8, No. 2, pp.145-170.
- Seifert, E. H., & Vornberg, J. A. (2003), *The new school leader for the 21st century: The principal*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2012), "Mentors' ethical perceptions: implication for practice". *Journal of Educational Administration*, Vol. 50, No. 4, pp.437-462
- Smith, K. (2005), "Teacher educator's expertise: what do novice teachers and teacher educators say?" *Teaching and teacher education*, Vol.21, pp.177-192.
- Stanulis, R., Fallona, C., & Pearson, C. (2002), "Am I doing what I am supposed to be doing?: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol.10, No. 1, 71-81
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003), "From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession". *European Journal of Teacher Education*, Vol.26, No. 3, 329-350.

- Terrion, J.L. & Leonard, D. (2007), “A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review”. *Mentoring & Tutoring*, Vol.15, No. 2, 149-164.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013), “A review of school climate research”. *Review of Educational Research*, Vol.83, 357-385.
- Umansky, I. και Vegas, E. (2007), “ Inside decentralization: How three Central American school-based management reforms affect student learning through teacher incentives”. *The World Bank Research Observer*, Vol.22, No. 2, 197-215
- Vershelde, M., Hindriks, J., Rayp, G. & Schoors, K. (2015), “School staff autonomy and educational performance: Within school type evidence”. *Fiscal Studies*, Vol.36, No. 2, 127-155.
- Wilches, J. (2009) Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. [Online] Available from <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551/36787> [Accessed 28/7/2018]

## Παράρτημα

### Οδηγός/ερωτηματολόγιο συνέντευξης

1. Πιστεύεις ότι οι σπουδές σου στο Πανεπιστήμιο σε εφοδίασαν με όλες τις γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες τις οποίες χρειάστηκες και χρειάζεσαι κατά τη διάρκεια της μέχρι τώρα υπηρεσίας σου; Αν ναι ποιες είναι αυτές και πως τις αξιοποίησες, αν όχι εξήγησε τους λόγους
2. Ποια ζητήματα στην εργασία σου θεωρείς ότι δεν μπορείς να αντιμετωπίσεις και χρειάζεσαι βοήθεια και υποστήριξη? Κατέταξέ τα με σειρά προτεραιότητας και εξήγησε το λόγο
3. Τι είδους δραστηριότητες/ προγράμματα επιμόρφωσης – στήριξης είχες/έχεις την ευκαιρία ως πρωτοδόριστος/η εκπαιδευτικός να παρακολουθήσεις; Πόσο σε βοήθησαν τότε και τώρα και ποια ήταν/είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα αυτών των δραστηριοτήτων;
4. Στον οργανισμό στον οποίο εργάζεσαι γίνεται προσδιορισμός των αναγκών για κατάρτιση/επιμόρφωση (προσωπικές και επαγγελματικές)? Αν ναι πως? αν όχι γιατί?
5. Διέγνωσες κατά τη διάρκεια της μέχρι τώρα υπηρεσίας σου συγκεκριμένες ανάγκες για κατάρτιση/επιμόρφωση ; Ποια τα βήματα που έκανες για να τις ικανοποιήσεις εσύ ο ίδιος ή ο οργανισμός στον οποίο εργάζεσαι?
6. Ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι οι στόχοι ενός μελλοντικού προγράμματος επιμόρφωσης-στήριξης πρωτοδόριστων εκπαιδευτικών σε σχολική βάση;
7. Ποιες δραστηριότητες/στρατηγικές επιμόρφωσης – στήριξης πρωτοδόριστων εκπαιδευτικών σε σχολική βάση:
  - νομίζεις ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στις προσωπικές και επαγγελματικές σου ανάγκες;
  - ικανοποιούν τις προσδοκίες σου;
8. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλεις να πεις ή να σχολιάσεις ή να εισηγηθείς σχετικό με τα προγράμματα επιμόρφωσης/στήριξης πρωτοδόριστων εκπαιδευτικών σε σχολική βάση;