



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου
εκπαιδευτικού**

Βασιλειάδης Δημήτριος

Επιβλέπων Καθηγητής Α: Ευθύμιος Βαλκάνος
Επιβλέπων Καθηγητής Β: Άντону Μοντγκόμερη

Θεσσαλονίκη, 2012

Ευχαριστίες

Πολλά οφείλει η εργασία αυτή σε όλους εκείνους που με το δικό τους τρόπο συντέλεσαν στην ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερες όμως ευχαριστίες οφείλω:

Στον κ. Ευθύμιο Βαλκάνο, Α' επιβλέποντα της εργασίας, για την εποπτεία που άσκησε, την καθοδήγηση, τη συνεργασία και τη συμπαράστασή του, καθώς επίσης και στον κ. Άντονι Μοντγκόμερη Β' επιβλέποντα.

Τον κ. Κωνσταντίνο Κωνσταντίνου, διευθυντή μου στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Εύοσμου, όπου υπηρετώ, χωρίς τη βοήθεια του οποίου θα ήταν πρακτικά αδύνατο να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές σπουδές μου.

Τους συναδέλφους μου στο σχολείο που διευκόλυναν την παρακολούθηση του προγράμματος .

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου, για την υπομονή, την κατανόηση και την πολύπλευρη στήριξη σε όλη αυτήν την προσπάθεια.

Δημήτρης Βασιλειάδης
Θεσσαλονίκη 2012

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων στο πλαίσιο διαβούλευσης αναφορικά με τη διαμόρφωση του θεσμού του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, ειδικότερα σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης.

Η διαβούλευση διενεργήθηκε κατά το Δεκέμβριο του 2010 και τα αποτελέσματα της αφού ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα τα επεξεργαστήκαμε με τη μέθοδο της Αναλυτικής Επαγωγής (Analytic induction).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται υποστήριξη από ένα μέντορα, δηλαδή από ένα εκπαιδευτικό με επαγγελματική εμπειρία, αλλά και συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνιακού και σχεσιακού τύπου. Τις ικανότητες αυτές δεν είναι απαραίτητο να τις διαθέτει το άτομο που θα κληθεί να λειτουργήσει ως μέντορας, αλλά μπορεί να τις αποκτήσει μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση. Βασικές αρχές και αξίες του μέντορα φαίνεται ότι αποτελούν: Η θετική αντίληψη για τον άνθρωπο, η αναγνώριση της διαφορετικότητας των υποστηριζόμενων όσον αφορά στις επιθυμίες τους, στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, η ενίσχυση στοιχείων της προσωπικότητας των υποστηριζόμενων, αποδοχή του άλλου κα.

Λέξεις-κλειδιά: *μέντορας, νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη*

ABSTRACT

This paper explores the views of participants in the consultation for the layout the office of newly appointed mentor teachers, particularly in relation to qualifications, conditions, tasks, duration and general content of mentor's relationship. The consultation was conducted during December 2010 and the results after having been recovered from the site were worked with the method of Analytic Induction.

According to the survey results, the newly appointed teacher needs support from a mentor, ie a teacher with professional experience and specific skills in communicational and relational type. These skills are not necessary to be acquired by the person who will be invited to serve as a mentor, but can he can acquire them through proper training.

Basic principles and values for a mentor: The positive perception of humans, recognition of diversity of supported teachers regarding their wishes, needs and aspirations, to strengthen the personality of supported, acceptance of the other, etc.

Key words: Mentor, newly appointed teacher, professional development

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	07
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
1. Σκοπός, σημασία και περιεχόμενο της μελέτης	11
1.1. Σκοπός και σημασία της μελέτης	11
1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων	13
1.2.1. Ο Μέντορας	13
1.2.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη	14
1.2.3. Η δημόσια ηλεκτρονική διαβούλευση	14
2. Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός	16
2.1. Οι ανάγκες, οι δυσκολίες και οι προσδοκίες των νεοδιοριζόμενων σε μία εκπαιδευτική μονάδα.....	16
2.2. Παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	26
3. Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση	23
3.1. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός ως Μέντορας.....	23
3.2. Ιδιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ρόλου του Μέντορα στην εκπαίδευση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών	28
3.3. Οι διαστάσεις του έργου του Μέντορα.....	38
3.3.1 Η σχέση Μέντορα – μαθητευόμενου (mentee) σε θεσμικό επίπεδο.....	39
3.3.2 Η σχέση Μέντορα – μαθητευόμενου (mentee) σε προσωπικό επίπεδο: ατομικά γνωρίσματα και διαπροσωπικές σχέσεις.....	51
3.4. Ο στοχασμός στο έργο του εκπαιδευτικού Μέντορα	60
3.5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Μέντορα.....	66
3.6. Η εκπαίδευση του Μέντορα για την άσκηση του ρόλου του.....	69
4. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	75
4.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης	77
4.2. Αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος.....	80

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας	85
5.1. Σκοπός της έρευνας	
5.2. Η σημασία και η αναγκαιότητα της ερευνητικής εργασίας.....	86
5.3. Ερευνητική προσέγγιση.....	87
5.3.1 Ο πληθυσμός της έρευνας.....	87
5.3.2 Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων της ερευνητικής εργασίας....	87
5.3.3 Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	87
6. Τα αποτελέσματα της έρευνας	89
6.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Είναι αναγκαίος ο θεσμός του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και εάν ναι ποιοι θα πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι.....	90
6.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια πρέπει να είναι τα προσόντα, οι προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, η διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικήςσχέσης.....	105
6.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως υποψήφιων μεντόρων;.....	113
7. Τα συμπεράσματα της έρευνας.....	114
8. Οι περιορισμοί της έρευνας.....	119
9. Κατευθύνσεις για το μέλλον	120
9.1. Γενικές Προτάσεις – διαπιστώσεις.....	120
9.2. Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις.....	122
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	123

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση.....	129
Παράρτημα ΙΙ Το ερωτηματολόγιο.....	135

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές ανάγκες επιτάσσουν την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση νέων θεσμών, που θα καταστήσουν το ελληνικό σχολείο ικανό να αντιμετωπίσει άμεσα τις ανάγκες αυτές με επιτυχία και δημιουργικότητα. Η μορφή του, η οργάνωση του, το περιεχόμενο του, τα μέσα του, το ανθρώπινο δυναμικό του, η "κουλτούρα" του, οι διδακτικές πρακτικές του και τα αποτελέσματα του είναι σήμερα αντικείμενα μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης.

Σ' αυτό το πλαίσιο φαίνεται ότι αποτελεί ισχυρή αναγκαιότητα η υιοθέτηση ενός νέου θεσμού παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης και υποστήριξης, με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στις νέες εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και ευρύτερα κοινωνικές συνθήκες. Με βάση αυτή τη διαπίστωση μελετάται η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων στο πλαίσιο διαβούλευσης αναφορικά με τη διαμόρφωση του εν λόγω θεσμού, ειδικότερα σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση, που αποτέλεσε και το πλαίσιο για τη διεξαγωγή της έρευνας και χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια: Στο 1ο κεφάλαιο προσδιορίζεται ο σκοπός, η σημασία και το περιεχόμενο της εργασίας. Επιχειρείται επίσης η εννοιολογική αποσαφήνιση κάποιων βασικών όρων σχετικών με το θέμα της εργασίας. Το 2ο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις προσδοκίες των νεοδιοριζόμενων σε μία εκπαιδευτική μονάδα καθώς επίσης και στους παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Στο 3ο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στον υπό εξέταση θεσμό του Μέντορα, στις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, όπως επίσης και στις διαστάσεις του ρόλου του. Στο κεφάλαιο 4 γίνεται αναφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανάγκη επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την εμπειρική προσέγγιση και χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια, που ακολουθούν ενιαία αρίθμηση. Έτσι, στο 5ο κεφάλαιο προσδιορίζονται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικότερα, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, προσδιορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και περιγράφεται αναλυτικά η προσέγγιση της επεξεργασίας των ευρημάτων. Στο 6ο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που απαντούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Στο 7ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα και επιχειρείται η κριτική αποτίμησή τους. Στο 8ο κεφάλαιο καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας,

ενώ στο 9ο διατυπώνονται οι προτάσεις του ερευνητή, που απορρέουν από τα συμπεράσματα.

Τέλος, στο παράρτημα που ακολουθεί μετά την παράθεση της Βιβλιογραφίας, περιλαμβάνονται η ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας για τον θεσμό του Μέντορα Νεοδιοριζόμενου Εκπαιδευτικού και το ερωτηματολόγιο της διαβούλευσης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Σκοπός, σημασία και περιεχόμενο της μελέτης

1.1 Σκοπός και σημασία της μελέτης

Η στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στόχο αρκετών εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες χώρες. Στον Ευρωπαϊκό χώρο, η ανάγκη και η ευθύνη για την παροχή στήριξης προς τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς έχει διατυπωθεί στην άτυπη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Σεπτέμβρης 2009), κατά την οποία αποφασίστηκε η παροχή επαρκούς στήριξης στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κατά τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους, σε όλες τις χώρες μέλη της Ε.Ε

Για το σκοπό αυτό υιοθετείται η εισαγωγή του θεσμού του «Μέντορα» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερος του ως μέντορας, θεσμός ο οποίος αποτελεί και το θέμα της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας.

Η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του μέντορα, είναι μια δομημένη, συνεχής διαδικασία που λαμβάνει χώρα είτε στο αρχικό στάδιο της σταδιοδρομίας τους, είτε σε μια μεταβατική φάση της σταδιοδρομίας τους ή ακόμα περιστασιακά για την αντιμετώπιση μιας ιδιαίτερης επαγγελματικής πρόκλησης.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συγχρόνως υποστήριξη και πρόκληση.

Στο παραπάνω πλαίσιο το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε δημόσια διαβούλευση το θεσμό του Μέντορα νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων στο πλαίσιο διαβούλευσης αναφορικά με τη διαμόρφωση του θεσμού του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, ειδικότερα σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης.

Ο ερευνητής, εργάζεται ως καθηγητής Μηχανολόγος Μηχανικός κατά τη διάρκεια των τελευταίων 15 ετών σε διάφορα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας. Σήμερα ανήκει στο σύλλογο διδασκόντων του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Εύοσμου. Κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών υπηρεσίας του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διαπίστωσε και ο ίδιος την ανάγκη να ζητήσει την βοήθεια ενός αρχαιότερου και εμπειρότερου συναδέλφου του, διότι παρά την επιστημονική του κατάρτιση, την επαγγελματική του εμπειρία εκτός εκπαίδευσης και τις γνώσεις παιδαγωγικών και διδακτικής που αποκόμισε κατά τη φοίτηση του στην ΑΣΠΑΙΤΕ, αισθανόταν κενά και αδυναμία να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Η συγκεκριμένη επομένως έρευνα θα μπορούσε να παράσχει χρήσιμο πληροφοριακό υλικό ως προς τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, όπως και να ανιχνεύσει την επίδραση κάποιων παραγόντων στη διαμόρφωση αυτών των αναγκών.

Τα ερευνητικά επομένως ευρήματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν:

- Από τις αρμόδιες υπηρεσίες που ασχολούνται με τον σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για αυτές τις κατηγορίες εκπαιδευτικών.

- Ως πληροφοριακό υλικό από μελλοντικούς ερευνητές που θα ασχοληθούν με το θέμα της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας.

1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων

Αν και οι περισσότεροι όροι που χρησιμοποιούνται στη μελέτη αυτή είναι πολυσυζητημένοι και γνωστοί ωστόσο η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων αυτών είναι αναγκαία, δεδομένου ότι υπάρχει ένα πλήθος παραπλήσιων, ταυτόσημων ή συμπληρωματικών όρων που αφορούν τις μαθησιακές-εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ενηλίκων και κατ'επέκταση των εκπαιδευτικών που μελετώνται στην παρούσα εργασία

1.2.1 Ο Μέντορας

Αν επιχειρήσουμε έναν απλουστευτικό, γενικό ορισμό, μπορούμε να πούμε ότι μέντορας είναι το πρόσωπο που βρίσκεται δίπλα στο άτομο στο δρόμο για την επίτευξη των στόχων του (στην περίπτωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αυτοί οι στόχοι μπορεί να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, και τη μετάβαση από την προετοιμασία στην άσκηση του επαγγέλματος, την επαγγελματική ανάπτυξη, την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή, τη συναισθηματική υποστήριξη κ. ά.).

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ενέργειες ή συμπεριφορές που να χαρακτηρίζουν το έργο του μέντορα ή ότι δεν υπάρχει ένας «κορμός» κοινών χαρακτηριστικών σε κάθε περίπτωση. Ειδικά στην εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών, ο μέντορας εμφανίζεται ως ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, του οποίου οι λειτουργίες, οι συμπεριφορές και οι δραστηριότητες αφορούν στην υποστήριξη, ενθάρρυνση, παροχή συμβουλών και φιλική συμπαράσταση προς τον μεντορευόμενο.

1.2.2 Η επαγγελματική ανάπτυξη

Στον εκπαιδευτικό χώρο η *επαγγελματική ανάπτυξη*, ένας όρος με ευρύτητα και πολυσημία, χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει κάθε δραστηριότητα ή διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαρκούς απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού που αφορούν τόσο τη διδακτική πράξη όσο και το σύνθετο επαγγελματικό του ρόλο με τις κοινωνικές του προεκτάσεις και συνέπειες.

Στη διαδικασία αυτή συνυπολογίζονται και συμμετέχουν το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δασκάλου, όπου περιλαμβάνονται οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδρούν και διαμορφώνουν την πρακτική του (King, 1999).

1.2.3 Η δημόσια ηλεκτρονική διαβούλευση

Η δημόσια ηλεκτρονική διαβούλευση όπως διεξάγεται μέσω του *orengon* διανύει έναν κύκλο ζωής που αποτελείται από τέσσερις διαδοχικές φάσεις.

1. **Προετοιμασία:** Η μονάδα καινοτομίας του ΕΚΔΔΑ σε συνεργασία με τους αρμόδιους συνεργάτες του εκάστοτε Υπουργείου προετοιμάζουν αντίστοιχα την ιστοσελίδα και το υλικό της διαβούλευσης και μεριμνούν για τη συνολική έγκριση του περιεχομένου από το γραφείο του πρωθυπουργού.

2. **Δημόσιος σχολιασμός:** Μόλις εγκριθεί, η διαβούλευση δημοσιεύεται και είναι ανοικτή σε σχολιασμό. Οι αρμόδιοι συνεργάτες κάθε υπουργείου διαβάζουν και εγκρίνουν τη δημοσίευση των εισερχόμενων σχολίων (moderation). Είναι σημαντικό για την πετυχημένη διεξαγωγή της διαβούλευσης οι αρμόδιοι συνεργάτες κάθε υπουργείου, σε συνεργασία με τη μονάδα καινοτομίας του ΕΚΔΔΑ, να συμμετέχουν ενεργά απαντώντας επώνυμα σε όποια σχόλια χρειάζεται και δημοσιεύοντας απόψεις και υλικό με στόχο τη δημιουργική ανατροφοδότηση της διαβούλευσης.

3. **Επεξεργασία συμπερασμάτων:** Όταν παρέλθει η χρονική προθεσμία για τη διαβούλευση, το Υπουργείο στέλνει ευχαριστήριο κείμενο που περιλαμβάνει και τα πρώτα συμπεράσματα. Ταυτόχρονα, επεξεργάζεται τα σχόλια των πολιτών συντάσσοντας έκθεση επί της δημόσιας διαβούλευσης η οποία προβλέπεται από το άρ. 85 παρ. 3 του Κανονισμού της Βουλής.

4. **Ολοκλήρωση :** Όταν αναρτηθεί ο ψηφισμένος νόμος και η έκθεση επί των αποτελεσμάτων της διαβούλευσης η διαβούλευση θεωρείται ολοκληρωμένη.

2. Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός

2.1 Οι ανάγκες, οι δυσκολίες και οι προσδοκίες των νεοεισερχομένων σε μια εκπαιδευτική μονάδα

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη είναι μια προοδευτική διαδικασία, στην οποία είναι δυνατόν κανείς να εντοπίσει τρεις κυρίως φάσεις: τη βασική εκπαίδευση, τη διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης και την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων κατά τη διάρκεια της θητείας του (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986· Μαυρογιώργος, 1999). Παρότι οι φάσεις αυτές είναι αλληλένδετες και συμπληρωματικές, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στη δεύτερη φάση, αυτή της επαγγελματικής ενσωμάτωσης, αναγνωρίζοντας ότι είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη μετέπειτα πορεία του εκπαιδευτικού και ουσιαστικά αποτελεί μια «γέφυρα» ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση και την άσκηση των καθηκόντων του. Η φάση αυτή, κατάλληλα δομημένη, δεν θα αποτελεί μια περίοδο δοκιμασίας, όπως στην πραγματικότητα συμβαίνει, όσο ένα σταθμό-αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση, ανάπτυξη και εξέλιξή του.

Τα δύο – τρία πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Οι ανάγκες του εστιάζονται κυρίως στους εξής τομείς:

- Καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας

- Συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας
- Συναδελφικότητα
- Καθορισμός και επίτευξη των στόχων
- Επιμόρφωση
- Κατανόηση της κουλτούρας και προσαρμογή του σε αυτή (Ανθοπούλου, 1999).

Τα ερευνητικά δεδομένα για αυτή την περίοδο είναι πολύ αποκαλυπτικά:

Μελέτη των Sacks και Brady (1985) που έγινε σε 602 νεοδιορισζόμενους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι το 24% αυτών εκδήλωσε την ανάγκη για ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση της πορείας τους από κάποιο σύμβουλο, επιζητούσαν, δηλαδή, την ιδιαίτερη προσοχή κάποιου. Εξέφρασαν, επίσης, ανάγκες που αφορούσαν θέματα πειθαρχίας των μαθητών (20%), προγραμματισμού της ύλης και σχεδιασμού του μαθήματος (18%) και σχολικής ρουτίνας (15%).

Σύμφωνα με τον Lortie (1975), οι νέοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από το σύνδρομο του Ροβινσώνα Κρούσου, έτσι όπως μόνοι και απομονωμένοι στις αίθουσες των σχολείων πρωτοκτίζουν την επαγγελματική αλλά και την κοινωνική τους ζωή. Αποφεύγουν να ζητήσουν βοήθεια από τους συναδέλφους τους από ανασφάλεια, αλλά επιθυμούν σε ποσοστό 92% να αποκτήσουν επαγγελματική αυτονομία και ισότητα μαζί τους. Ο ίδιος, επίσης, διαπίστωσε ότι το 93% του άγχους που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί πηγάζει από την απειρία, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και τη σύγχυση σχετικά με την επίτευξη των στόχων. Για τη διαχείριση του άγχους αυτού οι Gray και Gray (1985, σ. 39)

προτείνουν πως «...πρέπει να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που να χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις, μια αίσθηση κοινής μοίρας και το ότι βρίσκει κανείς συμπαράσταση όταν διακατέχεται από αβεβαιότητα για το τι να κάνει».

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από το νόμο, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός την ημέρα που παρουσιάζεται στο σχολείο του ή την επομένη, το αργότερο, αναλαμβάνει κανονικά τα καθήκοντά του, δηλαδή μπαίνει στην τάξη χωρίς να υποστηρίζεται με κανένα –θεσμοθετημένο τουλάχιστον– τρόπο.

Σε αντίθεση με όσα συμβαίνουν σε άλλα επαγγέλματα (όπως, π.χ., με γιατρούς και δικηγόρους, όπου οι νέοι περνούν από στάδια επίβλεψης και δοκιμασίας) και κατά μάλλον αυθαίρετο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη κιόλας μέρα στο σχολείο αναλαμβάνουν τις ίδιες ή ακόμη και μεγαλύτερες ευθύνες από ένα πολυετούς υπηρεσίας συνάδελφό τους. Συχνά, επειδή είναι νέοι στο σύλλογο διδασκόντων, ανατίθενται σε αυτούς οι πιο δύσκολες και πολυπληθείς τάξεις, ποικιλία αντικειμένων και, επιπλέον, δραστηριότητες που χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία.

Έτσι, συνήθως μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους, τις οικογένειές τους και με όσα κοινωνικά προβλήματα αυτό συνεπάγεται, η σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών αρχίζει με πλήρες πρόγραμμα και εξωδιδακτικά καθήκοντα.

Με βάση τη βιβλιογραφία (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986· Πυργιωτάκης, 1992· Δημητρόπουλος, 1998) οι εστίες δυσχερειών από τις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά είναι:

- Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη.
- Η έλλειψη ενημέρωσης γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα και τα μαθήματα που θα διδάξουν.
- Η παρακίνηση των μαθητών, ο τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους για την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η οργάνωση της εργασίας τους κυρίως στην τάξη, δηλαδή πώς θα σχεδιάσουν και θα πραγματοποιήσουν το μάθημα, πώς θα υπερβούν το ανεπαρκές εποπτικό υλικό, την ανύπαρκτη καθοδήγηση και τις προσωπικές τους ελλείψεις στη γνώση του αντικειμένου και των παιδαγωγικών μεθόδων.
- Το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών της τάξης, η πίεση της ύλης και η ανεπάρκεια του χρόνου, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, η τήρηση αρχείων.
- Οι σχέσεις και οι συνεννοήσεις με τους γονείς.
- Οι σχέσεις με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή, οι συνεργασίες, οι εντάσεις και οι αντιπαραθέσεις στο σύλλογο διδασκόντων (Κατσουλάκης, 1999).

Όλα αυτά είναι φυσικό να έχουν αρνητική επίπτωση στη στάση και τη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών. Στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν τόσο στο νέο τους ρόλο όσο και στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις του νέου περιβάλλοντος, οι ιδέες και οι αντοχές τους δοκιμάζονται. Η αίσθηση αβεβαιότητας, ανεπάρκειας και άγχους διογκώνεται.

Απέναντι σε αυτή την αντίξοχη πραγματικότητα και με την ανυπαρξία υποστήριξης, πολύ συχνά καταλήγουν να υιοθετούν μηχανισμούς επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986), με αποτέλεσμα να παρατηρούμε αλλαγές στην επαγγελματική τους στάση, στη συμπεριφορά, ακόμη και στη συναισθηματική τους συγκρότηση, να γίνονται συντηρητικοί στις μεθόδους, να αντιμετωπίζουν μηχανικά τους μαθητές, να εκδηλώνουν απογοήτευση, πτώση της αυτοεκτίμησης και να αμύνονται με κλείσιμο στον εαυτό τους, στο «αυτόνομο θερμοκήπιο» της τάξης τους (Κατσουλάκης, 1999).

2.2 Παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Όπως αναφέρουν οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1986), « η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή η τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού».

Αν και αυτή είναι η κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα, οι παράγοντες της εκπαίδευσης που μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών με βάση το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους είναι (Κατσουλάκης, 1999):

- Οι κεντρικές υπηρεσίες, οι οποίες ορίζουν τις διαδικασίες επιλογής και πρόσληψης των εκπαιδευτικών, οργανώνουν προγράμματα επιμόρφωσης και νομοθετούν σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.
- Οι περιφερειακές διευθύνσεις, οι οποίες υποστηρίζουν, σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της περιφέρειάς τους.
- Η σχολική μονάδα, στην οποία τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών συνήθως αναλαμβάνουν:
 - α) οι άλλοι διδάσκοντες και αφορά αφενός την πρακτική άσκηση που απαιτείται για την επιτυχή επίδοση μέσα στην τάξη και αφετέρου τη διεκπεραίωση των καθηκόντων μέσα στη μονάδα, και
 - β) ο διευθυντής, ο οποίος κυρίως οργανώνει και προγραμματίζει διαδικασίες στήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Είναι αυτός που, λειτουργώντας ως πρότυπο, προσανατολίζει, πληροφορεί, κατανοεί και παρακινεί, επιλύει προβλήματα, διαμορφώνει κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας και γενικά τους βοηθάει να κατανοήσουν την κουλτούρα του συγκεκριμένου οργανισμού.
 - γ) Η πανεπιστημιακή κοινότητα, η οποία ασχολείται με την έρευνα του παιδαγωγικού έργου και προετοιμάζει σε ακαδημαϊκό πεδίο τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς.

δ) Οι συνδικαλιστικές ενώσεις, οι οποίες διαπραγματεύονται τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, προβάλλουν αιτήματα, συμβάλλουν στην εκπαιδευτική έρευνα και τις εφαρμογές της.

ε) Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος από τη μια μεριά επωμίζεται τις ευθύνες που απορρέουν από το έργο που του ανατίθεται και από την άλλη, για να ενσωματωθεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα, οφείλει να μαθαίνει διαρκώς, να διερευνά μεθοδικά το χώρο του, να αφομοιώνει νέες ιδέες και να καινοτομεί στις πρακτικές του αποκτώντας μια πιο προχωρημένη επαγγελματική στάση (Fuller & Brown, 1975).

Παρότι στη χώρα μας δεν έχουν δοκιμαστεί προγράμματα ένταξης νέων εκπαιδευτικών, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετά ερευνητικά δεδομένα (Huling-Austin, 1990· Brooks, 1987· Griffin, 1985), που δείχνουν τις θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ανάλογα προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατάφεραν:

- να αποκτήσουν μια καλή γνώση τόσο της μικρής κοινωνίας όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου·
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους, τους γονείς·
- να εντοπίζουν και να αξιοποιούν πηγές και πόρους που βοηθούν στο έργο τους·

3.Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση

3.1 Ο έμπειρος εκπαιδευτικός ως Μέντορας

Πριν γίνει λόγος για τους σύγχρονους μέντορες και το ρόλο τους, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια αναφορά στον ομηρικό Μέντορα, μια αναφορά η οποία θα βοηθήσει στην κατανόηση και την αποσαφήνιση της έννοιας αυτής σήμερα.

Ο Μέντωρ είναι ένα πρόσωπο που εμφανίζεται στην Οδύσσεια. Παρουσιάζεται ως έμπιστος φίλος του Οδυσσέα. Ο Οδυσσέας, πριν αναχωρήσει για τον πόλεμο στην Τροία, αναθέτει σ' αυτόν την ευθύνη για τη φροντίδα των οικογενειακών του υποθέσεων και ιδιαίτερα την ανατροφή, την παιδεία και την προετοιμασία του γιου του Τηλέμαχου, ως μελλοντικού διαδόχου του θρόνου σύμφωνα με τα πρότυπα της εποχής. Επίσης, η θεά Αθηνά με τη μορφή του Μέντορα συνοδεύει και βοηθά τον Τηλέμαχο στο ταξίδι του στην Πύλο και στη Σπάρτη για την αναζήτηση του πατέρα του. Αργότερα, ο Μέντωρ βοηθά τον Οδυσσέα να σκοτώσει τους μνηστήρες και όταν ο λαός της Ιθάκης ξεσηκώνεται για να ανατρέψει τον Οδυσσέα, η Αθηνά παίρνει πάλι τη μορφή του για να καθησυχάσει τους επαναστάτες.

Από την παραπάνω αναφορά στον ομηρικό Μέντορα προκύπτουν κάποια συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά του προσώπου που δρα ως μέντορας. Φέρεται ο Μέντωρ να ενεργεί με τις ιδιότητες της πατρικής μορφής, του δασκάλου, του πρότυπου συμπεριφοράς για τον προς εκμάθηση ρόλο, του προσιτού και έμπιστου συμβούλου για επαγγελματικά, αλλά και θέματα ζωής γενικότερα, αυτού που θέτει προκλήσεις, του εμπυχωτή. Ο Μέντωρ έχει την

ευθύνη για την ανάπτυξη και αξιοποίηση του δυναμικού του Τηλέμαχου, είναι ο καθοδηγητής που βοηθά το νέο Τηλέμαχο να ανδρωθεί και να διαμορφώσει την ταυτότητά του στον κόσμο των ενηλίκων. Η σχέση αυτή μεταξύ του Μέντορα και του Τηλέμαχου μπορεί να παραλληλιστεί (όχι όμως και να ταυτιστεί) με τη σχέση της σύγχρονης δυάδας μέντορα – μαθητευόμενου και τη δυναμική της (Daloz,1986).

Η φύση και ο ρόλος του μέντορα με την πάροδο του χρόνου και με τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε συνθηκών (κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτισμικές) προσαρμόζονταν στις διαφορετικές καταστάσεις και απαιτήσεις. Αυτό συνεπάγεται μια πληθώρα ορισμών, κάποιοι από τους οποίους έχουν ορισμένα κοινά σημεία, ενώ κάποιοι όχι (Caldwell & Carter, 1993). Ωστόσο, δεν έχει δοθεί ένας ευρέως αποδεκτός λειτουργικός ορισμός του ρόλου του μέντορα. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος και οι πρακτικές του μέντορα δεν είναι οι ίδιες για όλους. Έτσι, λοιπόν, υπάρχουν στοιχεία που κάποιοι αποκλείουν από το έργο του μέντορα, ενώ άλλοι τα θεωρούν δεδομένα.

Επειδή η σχέση ανάμεσα στο μέντορα και το μαθητευόμενο είναι από τη φύση της δυναμική, καθώς κάθε άτομο έχει τη δική του προσωπικότητα, τις δικές του ανάγκες και τους δικούς του ρυθμούς, είναι στη φύση του ρόλου μια ευρεία ερμηνεία και γκάμα ενεργειών που είναι αποτέλεσμα του ίδιου του έργου του, των ιδιαίτερων συνθηκών στις οποίες λαμβάνει χώρα και της δυναμικής ανθρώπινης φύσης. Δεν πρέπει, βέβαια, να θεωρηθεί ότι το παραπάνω σκεπτικό αποκλείει έναν «κορμό» χαρακτηριστικών που είναι παρόντα ή θα πρέπει να είναι παρόντα σε κάθε τέτοιου είδους εταιρική σχέση.

Στη συνέχεια παρατίθενται κάποιοι ορισμοί οι οποίοι συμβάλλουν στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου.

Σύμφωνα με έναν ορισμό «η σχέση μέντορα και μαθητευόμενου είναι από τις πιο σύνθετες και σημαντικές για την ανάπτυξη ενός ατόμου στις αρχές τις ενηλικίωσής του.

Ο μέντορας κατά κανόνα είναι αρκετά χρόνια μεγαλύτερος, έχει μεγάλη εμπειρία και υπηρεσιακή «παλαιότητα» στο χώρο που ο μαθητευόμενος μόλις εισέρχεται. Ο όρος μέντορας, γενικά, χρησιμοποιείται με τη στενή έννοια του δασκάλου, συμβουλάτορα (advisor) ή υποστηρικτή (sponsor)». Από αυτόν τον ορισμό φαίνεται ότι ο μέντορας είναι ένα πιο πεπειραμένο και με περισσότερες γνώσεις άτομο από το μαθητευόμενο, τον οποίο καθοδηγεί μέσα από μια περίοδο εισαγωγής στην εκμάθηση ενός ρόλου, ενός τρόπου ζωής και κανόνων επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι παρεμβάσεις του μέντορα κατά τη συνεργασία του με τον μαθητευόμενο αφορούν στην προσωπική, συναισθηματική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξασφάλιση του μαθητευόμενου. Το κατά πόσο ο ρόλος αυτός θα πρέπει να περιλαμβάνει πειθαρχικές τιμωρίες ή αξιολόγηση με την έννοια της βαθμολογικής κατάταξης είναι ένα ζήτημα που παραμένει ανοιχτό.

Επίσης, στο λεξικό Webster' s Universal ο μέντορας ορίζεται ως «σύμβουλος», «σοφός και συνετός καθοδηγητής». Ένας πιο σύνθετος ορισμός αναφέρει ότι «Το έργο του μέντορα αποτελεί μια σύνθετη αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ ατόμων με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας και πραγματογνωμοσύνης (μέντορας και μαθητευόμενος), η οποία διαδικασία περιλαμβάνει διαπροσωπική ή

ψυχολογική ανάπτυξη, καριέρα, και/ή εκπαιδευτική ανάπτυξη, καθώς και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες μέσα στη σχέση της δυάδας. Αυτή η σχέση μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου είναι συνεχώς αναπτυσσόμενη και προχωρά μέσα από μια σειρά σταδίων, τα οποία βοηθάνε στον προσδιορισμό τόσο των συνθηκών που επηρεάζουν τη δυναμική της σχέσης, όσο και τα αποτελέσματά της. Στο βαθμό που οι παράμετροι της αμοιβαιότητας και της συμβατότητας υπάρχουν στη σχέση, θα προκύψουν εν δυνάμει, ο σεβασμός, η συναδελφικότητα, ο επαγγελματισμός και η επιτυχή εκπλήρωση ρόλου. Επιπλέον αυτή η δυναμική σχέση λαμβάνει χώρα σε ένα δεδομένο περιβάλλον».

Αναφέρεται, επίσης, ότι μέντορας είναι εκείνο το άτομο που, ασκώντας επιρροή, βοηθά σημαντικά τους μαθητευόμενους να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει στη ζωή τους, καθώς και ότι το έργο του μέντορα συνίσταται στην παροχή βοήθειας από ένα πρόσωπο σε κάποιο άλλο για την επίτευξη σημαντικών μεταβάσεων στη γνώση, τη δουλειά και τη σκέψη. Έτσι, λοιπόν, μια τέτοια σχέση προσφέρει αμοιβαία οφέλη τόσο στο μαθητευόμενο, όσο και στο μέντορα. Είναι, όμως, ιεραρχική με την έννοια ότι ο μέντορας έχει μεγαλύτερη εμπειρία όσον αφορά στους επιδιωκόμενους στόχους, ασκεί μεγαλύτερη επιρροή και έχει υψηλότερο ποσοστό επιτευγμάτων. Το έργο του μέντορα περιλαμβάνει τρία συστατικά στοιχεία: τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη, την παροχή βοήθειας για την επαγγελματική ανάπτυξη και την παροχή ενός μοντέλου ρόλου (Caldwell & Carter, 1993).

Ως χαρακτηριστικά στοιχεία του ρόλου του μέντορα μπορούν να αναφερθούν η βοήθεια, η συμμετοχή, και η φροντίδα. Αυτά τα χαρακτηριστικά εμπεριέχουν

ευθύνη για τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητευόμενου, αλλά και ένα συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στα μέλη της δυάδας. Ένα ζήτημα είναι κατά πόσο το συναισθηματικό μέρος της σχέσης μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της δυάδας ή να αποτελέσει εμπόδιο για την καλή λειτουργία της (Caldwell & Carter, 1993).

Μέσα από τους ορισμούς διαφαίνονται δύο κατηγορίες μεντόρων. Οι μέντορες της πρώτης κατηγορίας ασχολούνται και με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητευόμενου, ενώ οι μέντορες της δεύτερης κατηγορίας δίνουν έμφαση στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Έτσι, λοιπόν, αν στη σχέση του μέντορα με τον μαθητευόμενο αναπτυχθεί κάποιος συναισθηματικός δεσμός και ενδιαφέρον για την επαγγελματική, αλλά και την προσωπική ανάπτυξη του μαθητευόμενου, τότε ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως «πρωτεύων» ή ως «μέντορας ζωής». Ο «δευτερεύων» μέντορας ή «μέντορας καριέρας», εν αντιθέσει, προσφέρει τη βοήθειά του με πιο περιορισμένους τρόπους (λόγω της απουσίας του συναισθηματικού δεσμού), ενδιαφέρεται μόνο για την επαγγελματική πρόοδο των μαθητευόμενων και η επιρροή του στην προσωπική ζωή τους είναι ελάχιστη. Παρόμοια, οι μέντορες διακρίνονται σε «μείζονες» και «ελάσσονες». Στους πρώτους αποδίδονται τρία χαρακτηριστικά: η έλξη, η δράση, και η αφοσίωση. Ο μαθητευόμενος πρέπει να νιώθει μια έλξη προς το μέντορα, ο οποίος αναλαμβάνει να δράσει προς την κατεύθυνση της μάθησης του μαθητευόμενου και δείχνει αφοσίωση που εκφράζεται μέσα από ενθάρρυνση και υποστήριξη. Αν στο πρόσωπο του

μέντορα δεν συγκεντρώνονται και τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, τότε ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως «ελάσσων» (Caldwell & Carter, 1993).

Κοινό στοιχείο σε όλους τους ορισμούς είναι ότι πρόκειται για ένα άτομο έμπειρο και καταρτισμένο σε ένα συγκεκριμένο χώρο ή πεδίο, το οποίο καθοδηγεί τον μαθητευόμενο που είναι πιο άπειρος και προσπαθεί να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρία, ώστε να ενταχθεί και να λειτουργήσει στο χώρο όπου δραστηριοποιείται ο μέντορας. Ο μαθητευόμενος δεν είναι απαραίτητο να είναι νεώτερης ηλικίας από τον μέντορά του. Ο μέντορας παρουσιάζεται ως το άτομο που προσφέρει βοήθεια στον μαθητευόμενο, χωρίς, ωστόσο, να διευκρινίζεται το είδος της βοήθειας, καθώς λόγω του εύρους των περιπτώσεων στις οποίες μπορεί να δραστηριοποιηθεί ένας μέντορας, αλλά και της διαφορετικότητας των μαθητευομένων ή των περιστάσεων στις οποίες θα βρεθούν, αυτή η βοήθεια μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Οπότε, ένας γενικός ορισμός δε θα μπορούσε να τις προβλέψει και ίσως περιόριζε το εύρος του ρόλου, αν επιχειρούσε κάτι τέτοιο.

3.2 Ιδιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ρόλου του Μέντορα στην εκπαίδευση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

Η λέξη «μέντορας» αναφέρεται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος βοηθάει και καθοδηγεί ένα νέο εκπαιδευτικό στο επάγγελμα. Ο όρος συνδέθηκε με την εμπειρική γνώση των εκπαιδευτικών και με ένα πλαίσιο για την αρχική εκπαίδευσή τους, το οποίο δίνει έμφαση και αξιοποιεί αυτή την εμπειρική γνώση (McNamara, 1995).

Αναγνωρίστηκε, δηλαδή, ότι στη λειτουργία των σχολείων υπάρχουν πρακτικές γνώσεις και εμπειρίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγή τροφοδότησης των νέων εκπαιδευτικών (Edwards & Collison, 1995).

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι, όταν η εκμάθηση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης αντιμετωπίζεται ως μετάδοση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ο μέντορας μπορεί να αποκαλείται και «προγυμναστής» (coach). Επίσης, εκείνο που κάνει τον μέντορα να διαφέρει από τον σύμβουλο (counselor) είναι η συνεργασία με τους νέους εκπαιδευτικούς σε πιο στενό επίπεδο με την καλλιέργεια των στοχαστικών τους δεξιοτήτων. Εκτός αυτού, ο ρόλος του συμβούλου συνδέεται με ιεραρχικές σχέσεις στην εκπαίδευση, η οποίες είναι περισσότερο καθοδηγητικές και τυποποιημένες συγκριτικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μεντόρων και νέων εκπαιδευτικών (Malderez & Bodoczky, 1999).

Για τους νέους εκπαιδευτικούς ο μέντορας μπορεί να αποτελεί πηγή άντλησης πληροφοριών για τη διδασκαλία, πηγή συμβουλών και ανατροφοδότησης για την πρακτική τους άσκηση, αλλά και τον κύριο έμπιστο σύμβουλο σε κάθε περίπτωση. Οι ποικίλοι τρόποι με τους οποίους οι μέντορες εκπληρώνουν το ρόλο τους, μόλις πρόσφατα έχουν αρχίσει να μελετώνται, όπως, επίσης, και ο ίδιος ο ρόλος τους, αλλά και οι πιθανές επιπτώσεις του έργου τους στο πλαίσιο όπου αυτοί λειτουργούν (Calderhead & Shorrock, 1997).

Διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης για την προετοιμασία επαγγελματιών υιοθετούν ποικίλες απόψεις για το ρόλο του μέντορα και ο κάθε μέντορας μπορεί, από την πλευρά του, να έχει ξεκαθαρίσει ποιος είναι ο ρόλος του στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου αυτός λειτουργεί. Ωστόσο, όσον αφορά στην αρχική

εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κοινή είναι η αντίληψη ότι ο ρόλος του μέντορα θα πρέπει να προωθεί μια ομαλή μετάβαση μεταξύ ακαδημαϊκών σπουδών και σχολικής ζωής, καθώς και να καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό.

Κάποια διαφοροποίηση ή ποικιλομορφία ανάμεσα στις πρακτικές των μεντόρων είναι θεμιτό να υπάρχει, εφόσον αυτές (οι πρακτικές) υποστηρίζουν τη φιλοσοφία και τις αρχές του προγράμματος μέσα στο οποίο λειτουργούν οι μέντορες (Martin, 1996).

Το έργο του μέντορα είναι σύνθετο, καθώς περιλαμβάνει την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, αλλά επηρεάζεται και από πολιτιστικούς παράγοντες του πλαισίου μέσα στο οποίο ασκείται. Τη σχέση μέντορα και μαθητευόμενου επηρεάζουν, επίσης, σε σημαντικό βαθμό οι προσωπικές# πεποιθήσεις ή το ιστορικό των προσώπων, αλλά και οι προσανατολισμοί και οι αντιλήψεις που έχουν οι μέντορες για το ρόλο τους (Hawkey, 1998).

Κατά συνέπεια, το έργο του μέντορα έχει πολλές όψεις και, ενώ προτείνονται διάφορες προσεγγίσεις για την εκπλήρωσή του, δεν υπάρχει ένας απλός περιγραφικός οδηγός ή μια «συνταγή» για αυτό το ρόλο. Μεγάλο ενδιαφέρον υπάρχει, ωστόσο, για τη διαμόρφωση κάποιων θεμελιακών, κοινά αποδεκτών αρχών που να χρησιμεύουν ως πυξίδα για τους μέντορες (Martin, 1996).

Κάποια μοντέλα, τα οποία έχουν αναπτυχθεί για το έργο του μέντορα, βασίζονται στα στάδια ανάπτυξης από τα οποία περνάνε οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγική περίοδο, όπως αυτά των Maynard και Furlong (1993). Αυτοί διακρίνουν το «μοντέλο της μαθητείας» (apprenticeship model), στο οποίο ο μέντορας έχει το ρόλο του άριστα καταρτισμένου δάσκαλου (master), ο οποίος

αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και στου οποίου το επίπεδο πρέπει να φτάσει ο μαθητευόμενος, το «μοντέλο των ικανοτήτων» (competence model), σύμφωνα με το οποίο ο μέντορας συνδέει την εξάσκηση – εκπαίδευση και την αξιολόγηση των μεντορευόμενων με προκαθορισμένα κριτήρια και το «στοχαστικό μοντέλο» (reflective model), κατά το οποίο ο μέντορας υιοθετεί το ρόλο του «κριτικού φίλου» (critical friend), ο οποίος βοηθάει στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (Jones, 2001).

Μέσα από τέτοια μοντέλα υπάρχει ο κίνδυνος να τυποποιηθεί ο ρόλος του μέντορα, να περιοριστεί το εύρος των δραστηριοτήτων του και να παραγνωριστεί η προσωπική διάσταση του ρόλου. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμη η επανατροφοδότηση που γίνεται σχετικά με τις ιδιότητες και τα καθήκοντα του ρόλου αυτού σε επίπεδο θεωρίας και έρευνας, ώστε να περιορίζεται κατά το δυνατόν ο κίνδυνος παρερμηνείας, υπερεκτίμησης ή υποεκτίμησης των δυνατοτήτων του ρόλου.

Συχνά, ο μέντορας βρίσκεται στην ανάγκη να χρησιμοποιήσει τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και τις διαμορφωμένες αντιλήψεις του, προκειμένου να κατανοήσει μια κατάσταση ή το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να δουλέψει. Στην προσπάθειά του αυτή διαμορφώνει νέες αντιλήψεις και αποκτά νέες γνώσεις. Με τον τρόπο αυτό συνεχώς διαπραγματεύεται, αναθεωρεί, αλλάζει τις κρίσεις ή αλλάζει την προοπτική με την οποία αντιμετωπίζει μία κατάσταση ή το έργο του κάθε φορά που έρχεται αντιμέτωπος με νέα δεδομένα, στη προσπάθεια του να τα κατανοήσει και να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του.

Τα στάδια μέσα από τα οποία περνάει, όντας σε μια τέτοια κατάσταση μπορούν να περιγραφούν ως:

1. Μεταφορά των γνώσεων και αντιλήψεων του ως εκπαιδευτικού στο έργο του ως μέντορα.
2. Σύγκριση και ανάλυση των πλαισίων και των καταστάσεων όπου δραστηριοποιείται
3. Συνειδητοποίηση του πως οι προσωπικές του απόψεις για την εκπαίδευση επηρεάζουν το έργο του.
4. Ανάλυση του πως οι διαπροσωπικές, οργανωτικές και επαγγελματικές πλευρές του έργου του συνενώνονται σε ένα ενιαίο σύνολο (Orland, 2001).

Ο μέντορας χρειάζεται κάποιες δεξιότητες ή ικανότητες για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου του. Καταρχάς, είναι απαραίτητο να διαθέτει το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο για να μπορεί να εκφράζει και να συζητά την πρακτική του.

Επίσης, πρέπει να είναι ικανός επαγγελματίας με ένα ευρύ ρεπερτόριο διαθέσιμων πρακτικών τις οποίες να μπορεί να επιδείξει, όταν χρειαστεί. Ακόμη, είναι καλό να είναι πρόθυμος να αποτιμήσει και να αναλύσει ανά πάσα στιγμή τη δουλειά του, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά. Εκτός αυτών, ο μέντορας πρέπει να έχει και συμβουλευτικές ικανότητες για την υποστήριξη ενηλίκων, για να μπορεί να βοηθάει τους μεντορευόμενους να εντάσσουν σε μια προοπτική την εμπειρία τους, να αντιμετωπίζουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους και να τους παρέχει την αναγκαία υποστήριξη (Calderhead & Shorrock, 1997).

Ο μέντορας πρέπει, επίσης, να μπορεί να θέτει στόχους για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι να είναι κατάλληλοι και εφικτοί. Ακόμη, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο στο μέντορα να έχει κατανοήσει τη φύση της διδασκαλίας, το πώς οι μεντορευόμενοι μαθαίνουν να διδάσκουν, καθώς υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία, αλλά και διαφορετικοί τρόποι (στιλ) μάθησης από πλευράς των εκπαιδευόμενων.

Μεγάλη σημασία έχει, επίσης, η ικανότητα του μέντορα να φτιάχνει και να διατηρεί μια ποιοτική σχέση με τον μαθητευόμενο σε προσωπικό επίπεδο. Τέλος, στο έργο του μέντορα βοηθά και η ικανότητά του για προώθηση της συναδελφικότητας σε επίπεδο σχολείου και ακαδημαϊκής κοινότητας (Calderhead & Shorrock, 1997).

Σημαντικό ρόλο στο έργο του μέντορα έχει και η ικανότητα να συζητά με επαγγελματικό τρόπο τα θέματα που προκύπτουν κατά την μεντορική σχέση. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να έχει εξασκηθεί σε τεχνικές συζήτησης. Αυτές οι τεχνικές συζήτησης αφορούν:

- Στην εξερεύνηση της κατάστασης.
- Στην αποσαφήνιση της κατάστασης.
- Στη σωστή ερμηνεία της κατάστασης.
- Στην εξεύρεση λύσεων (Willems, Stakenborg & Veugelers, 2000).

Η εξεύρεση λύσεων μπορεί να γίνει άμεσα από το μέντορα με την παροχή συμβουλών ή έμμεσα με την παρότρυνση των μεντορευόμενων να βρουν τις δικές τους λύσεις.

Για το λόγο αυτό ο μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να διεξάγει συμβουλευτικές και υποστηρικτικές συζητήσεις, τις οποίες θα επιλέγει ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε κατάστασης. Ο μέντορας θα πρέπει να είναι προσεκτικός στον τρόπο με τον οποίο δίνει τις συμβουλές και προσφέρει την ανατροφοδότηση στους νέους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό είναι να κάνει ο ίδιος πολλές ερωτήσεις και να παίρνει απαντήσεις, παρά να μιλάει ο ίδιος πολύ, περιορίζοντας τον υποστηριζόμενο εκπαιδευτικό σε ρόλο παθητικού ακροατή (Willems, et al 2000).

Επίσης, κατά τη συνεργασία τους με τους νέους εκπαιδευτικούς, οι μέντορες πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίζουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των πρώτων και να τις αντιμετωπίζουν με τρόπο που δεν είναι απειλητικός για την αυτοεικόνα τους, καθώς και να τους μάθουν να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τις μαθησιακές τους ανάγκες, ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτάρκεις. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με το:

- Να τους τονίζουν την ανάγκη να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους για την μάθησή τους.
- Να θέτουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους.
- Να μην εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους, αν κάποιος από τους στόχους τους αποτύχει.
- Να ξέρουν ότι υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις για κάθε ζήτημα που προκύπτει (Essack, 2005).

Οι μέντορες, εκτός αυτών, είναι χρήσιμο να είναι δεκτικοί σε ιδέες και προτάσεις, καθώς κάτι τέτοιο σε απρόβλεπτες καταστάσεις, όπως αυτές που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, βοηθάει σημαντικά στη μάθησή τους (Essack, 2005).

Ο μέντορας ως επαγγελματίας θα πρέπει, επίσης, να μην έχει προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητευόμενους ή σε καταστάσεις που αντιμετωπίζει και να είναι ανοιχτός σε ιδέες και προτάσεις, πράγμα που του δίνει την ικανότητα καλύτερης κατανόησης των καταστάσεων στις οποίες εμπλέκεται. Είναι, ακόμη, σημαντικό να διαθέτει επικοινωνιακή ικανότητα, διακριτικότητα, καθώς και να μπορεί να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Ο αυτοστοχασμός αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στη δουλειά του, καθώς και η διάθεση για πειραματισμό και αλλαγή, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η παροχή κινήτρων και η εύρεση λύσεων σε διάφορες προβληματικές καταστάσεις (Elliot, 1991).

Άλλα χαρακτηριστικά που μπορεί ένας μέντορας να έχει είναι να είναι καλός ακροατής, να ενθαρρύνει και να αποτελεί στήριγμα για τον μαθητευόμενο, να είναι «κριτικός φίλος» και μοντέλο προς μίμηση. (Gardiner, 1998)

Όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο για το ρόλο του μέντορα. Ωστόσο, μέσα από τις διάφορες σχετικές έρευνες και περιγραφές μπορεί να γίνει μια προσπάθεια δημιουργίας ενός αφαιρετικού σχήματος που να συναιρεί το έργο του κάθε μέντορα σε ορισμένα κοινά γνωρίσματα, ανεξάρτητα από τις επιμέρους πρακτικές του καθενός.

Ενδεικτικά αναφέρεται ένα τέτοιο σχήμα σύμφωνα με το οποίο το έργο του κάθε μέντορα περιλαμβάνει την υποστήριξη (παροχή βοήθειας σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητευόμενου) και την πρόκληση (κινητοποίηση του κάθε

μαθητευόμενου για να μάθει καινούρια πράγματα ή να απορρίψει λανθασμένα). Η υποστήριξη και οι προκλήσεις που ο μέντορας προσφέρει θα πρέπει να λειτουργούν στο πλαίσιο κάποιου οράματος. Το όραμα του μέντορα για τον κάθε μαθητευόμενο (πως θα ήθελε να τον δει ή τι θα ήθελε να πετύχει) έχει την έννοια των στόχων που θέτουν μέντορας και μαθητευόμενος, λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια του επαγγέλματος για το οποίο προετοιμάζεται ο μαθητευόμενος και τις προσωπικές του ανάγκες. Η ύπαρξη του οράματος επιτρέπει στο μέντορα να διατηρεί τη συνοχή των επιμέρους στόχων και να τους συνδέει με τα τελικά αποτελέσματα που θέλει να επιτύχει. Η υποστήριξη και η πρόκληση αποτελούν τα μέσα για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων (Daloz, 1986).

Ο μέντορας πρέπει να παρέχει στους νέους εκπαιδευτικούς υποστήριξη στο έργο που έχουν αναλάβει, αλλά και προκλήσεις σε μια σωστή αναλογία. Με λίγη υποστήριξη και λίγες προκλήσεις οι εμπλεκόμενοι θα σημειώσουν μικρή πρόοδο, με πολλές προκλήσεις και με λίγη ή καθόλου υποστήριξη πιθανόν να παραιτηθούν των προσπαθειών τους και πολλή υποστήριξη με λίγη ή καθόλου πρόκληση εμποδίζει τους μαθητευόμενους να αλλάξουν, δηλαδή να μάθουν, διατηρώντας το υπάρχον status quo (Martin, 1996).

Τα τρία αυτά στοιχεία συνιστούν μια αποτελεσματική πρακτική που δίνει τη δυνατότητα στον μέντορα να θέσει στόχους και να προγραμματίσει τις δραστηριότητές του, λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα κατάσταση του μαθητευόμενου, κατευθύνοντάς τον στην επιθυμητή κατάσταση σύμφωνα με

τους στόχους που έχουν τεθεί, βοηθώντας τον και κινητοποιώντας τον όπου χρειάζεται.

Στη σχέση μεντόρων και μεντορευόμενων, λοιπόν, σημαντικό ρόλο παίζει η υποστήριξη και οι προκλήσεις που τους δίνει ο μέντορας. Σε σχετική έρευνα φάνηκε ότι αυτά τα δύο στοιχεία είναι καθοριστικά για την επιτυχία ή αποτυχία της προσπάθειας. Μαθητευόμενοι που δεν συνεργάζονται καλά με τον μέντορά τους, συχνά, στρέφονται για βοήθεια σε άλλους εκπαιδευτικούς (Rodd, 1995).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και ιδιότητες δεν είναι απαραίτητο να διακρίνουν κάθε μέντορα και, από την άλλη μεριά, μέντορας δεν είναι όποιος συγκεντρώνει στο πρόσωπό του ταυτόχρονα όλα αυτά τα χαρακτηριστικά.

Αναφέρονται εδώ ως χαρακτηριστικά που μπορούν να παρατηρηθούν (όχι κατ'ανάγκη όλα μαζί) σε μέντορες ή που θα ήταν ωφέλιμο να τους χαρακτηρίζουν.

Υπάρχει και μια αμφιλεγόμενη πτυχή του ρόλου του μέντορα. Αυτή αφορά στο ρόλο του ως βαθμολογητή (evaluator, assessor). Αυτή η πτυχή του έργου του μπορεί να έρθει σε αντιπαράθεση με την ιδιότητά του ως υποστηρικτή, καθώς η μια έχει να κάνει με την ενθάρρυνση, ενώ η άλλη έχει ένα χαρακτήρα αξιολογικό. Εξαιτίας της αντικρουόμενης φύσης των δύο αυτών ιδιοτήτων είναι πιθανό να προκληθεί σύγχυση στο μέντορα για το ποια έχει προτεραιότητα στην άσκηση των καθηκόντων του, στη συμπεριφορά του και στην εικόνα που προσπαθεί να δώσει για τον εαυτό του και το ρόλο του στους μαθητευόμενους. Επίσης, οι μαθητευόμενοι, ενδεχομένως, να μην «ανοίγονται» όσο θα ήθελε ο μέντορας, ώστε να μπορέσει να τους βοηθήσει από το φόβο της αξιολόγησης. Αυτές οι δύο

πτυχές, λοιπόν, είναι δύσκολο να εναρμονιστούν από τους μέντορες (Martin, 1996).

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των μεντόρων ότι είναι ένας πολυσύνθετος και απαιτητικός ρόλος. Δεν έχει μόνο μια δύσκολη αποστολή, η οποία είναι να «μυήσει» τους μαθητευόμενους στον επαγγελματικό τους χώρο και να τους δείξει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, αλλά αυτός καθ' αυτός ο ρόλος είναι δύσκολος να τον αναλάβει κανείς, καθώς απαιτεί την απόκτηση πολλών δεξιοτήτων και επιστημονικών γνώσεων, αλλά και την εμπειρία από τον επαγγελματικό χώρο. Εκτός αυτών, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κάνουν πιο λεπτές τις ισορροπίες ανάμεσα σε μέντορες και μαθητευόμενους.

3.3 Οι διαστάσεις του έργου του Μέντορα

Ο μέντορας δραστηριοποιείται μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει το σχολείο και τις δομές διοίκησης, όπου ισχύουν κανόνες και όροι λειτουργίας, προκειμένου οι συμμετέχοντες να συνεργάζονται ομαλά και να αποδίδουν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι της άσκησης των νέων εκπαιδευτικών.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό κινούνται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες όχι μόνο ως φορείς θεσμικά καθορισμένων ρόλων, αλλά και ο καθένας με τα ατομικά του γνωρίσματα, την προσωπικότητα και το ιστορικό του. Επόμενο είναι να δημιουργούνται δυναμικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, οι οποίες υπαγορεύονται τόσο από τους θεσμικούς, όσο και από άλλους ρόλους τους.

3.3.1 Η σχέση Μέντορα – μαθητευόμενου (mentee) σε θεσμικό επίπεδο

Στη διάρκεια της δοκιμαστικής τους περιόδου στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν το ρόλο του μέντορα.

Το έργο του μέντορα διαμορφώνεται από τους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, από τους κανόνες λειτουργίας του, αλλά και από το πρόγραμμα της άσκησης που διαμορφώνεται από τον υπεύθυνο φορέα του Υπουργείου.

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

- 1) στη διδασκαλία των δόκιμων εκπαιδευτικών στην τάξη και την παροχή πληροφοριών για το σχεδιασμό και την οργάνωσή της και
- 2) στην ανάπτυξη τους (γνωστική, επαγγελματική κτλ).

Το μεγαλύτερο μέρος των συζητήσεων αναλώνεται στην παροχή πληροφοριών σχετικά με το σχέδιο μαθήματος, με το πρόγραμμα σπουδών, με τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας τους, καθώς και στην εκτέλεση των καθηκόντων που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευόμενοι, στην επιτευξιμότητα των καθηκόντων και σε πηγές άντλησης πληροφοριών σχετικών με το μάθημα (Edwards & Collison, 1995).

Υπάρχουν μέντορες που παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να δουν όλες αυτές τις πληροφορίες, αλλά και τις πράξεις τους με στοχαστική διάθεση, θέτουν διάφορες προκλήσεις για να τους κινητοποιήσουν και να τους κάνουν να προχωρήσουν ένα βήμα πιο πέρα προς την επίτευξη των στόχων τους, ενώ άλλοι περιορίζονται σε πρακτικές συμβουλές επιβίωσης μέσα στην τάξη (Edwards & Collison, 1995).

Ο μέντορας, λοιπόν, στη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς παρέχει συνεχή υποστήριξη, εστιασμένη σε συγκεκριμένες πτυχές της άσκησης των καθηκόντων τους.

Γενικά, το έργο που αναλαμβάνει ο μέντορας, αφορά στη συμβολή του στην οργάνωση της δοκιμαστικής περιόδου, στον καθορισμό των τάξεων που θα διδάξουν οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί (σε συνεργασία και με τον θεσμικά υπεύθυνο και τον εκπαιδευτικό της τάξης), στη συνδρομή του κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας από τους εκπαιδευόμενους και στη σύσκεψη – συζήτηση πριν από τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, στην προσεκτική παρατήρηση του μαθήματος στην τάξη για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη διδακτική συμπεριφορά και τη μάθηση των μαθητών, στη συζήτηση μετά το πέρας της διδασκαλίας για την πορεία του μαθήματος. Επιπλέον αφορά στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων, την επίλυση τυχόν προβλημάτων και το σχεδιασμό ερευνητικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων για τους μαθητευόμενους, την αξιολόγηση της προόδου τους, καθώς και των τελικών αποτελεσμάτων της δοκιμαστικής περιόδου (Calderhead & Shorrock, 1997).

Η σχέση μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία που ξεκινά από τη σχετική εξάρτηση του μαθητευόμενου από το μέντορα στην αρχή της σχέσης και ακολουθεί μια σχετική αυτονομία και πίστη στις δυνάμεις του, καθώς ο εκπαιδευόμενος γίνεται περισσότερο ικανός και αποκτά αυτοπεποίθηση. Ο τρόπος που οι μέντορες παρέχουν τη βοήθειά τους μπορεί να διακριθεί σε πέντε στάδια (Furlong & Maynard, 1995).

- Ο μέντορας υποδεικνύει στον προστατευόμενο του τι να κάνει.
- Ο μέντορας κάνει τον προστατευόμενο του να ασπαστεί τον τρόπο δράσης που του υποδεικνύει.
- Ο μέντορας προκαλεί τον προστατευόμενο του να συμμετέχει από κοινού μαζί του στις δραστηριότητες της τάξης.
- Ο μέντορας μεταβιβάζει καθήκοντα στον προστατευόμενο του και του παρέχει υποστήριξη κατά την εκτέλεσή τους.
- Ο προστατευόμενος αποκτά αυτονομία δράσης.

Ανάμεσα σ' αυτά τα στάδια χρειάζονται συχνές και τακτικές συναντήσεις των μεντόρων με τους προστατευόμενους τους, από κοινού καθορισμένο πρόγραμμα εργασιών και συστηματική παρατήρηση τους από τους μέντορες (Veenman, De Laat & Staring, 1998).

Οι μέντορες πρέπει να παρατηρούν προσεκτικά τους προστατευόμενους τους κατά την δοκιμαστική περίοδο, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν τους λόγους για τους οποίους ενεργούν ή συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο και ποιες θεωρίες (παιδαγωγικές ή άλλες) αποτελούν πρότυπα για τις ενέργειές τους.

Χρειάζεται να επιδεικνύουν προσοχή στο πως το σχολικό πλαίσιο επηρεάζει την πρόοδο τους, ενώ πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για βιώματα επιτυχίας στους μεντορευόμενους ειδικά στην αρχή της περιόδου, ώστε να μην απογοητευτούν και δεν μπορέσουν έτσι να αναπτύξουν τις πραγματικές τους ικανότητες. Επίσης, δεν πρέπει να θεωρούν ότι οι μαθητευόμενοι αφομοιώνουν αυτόματα τα πάντα και να φροντίζουν για τη σταδιακή αύξηση των υποχρεώσεων που αναλαμβάνουν (Reid & Jones, 1997).

Βασικό «εργαλείο» στη συνεργασία μεντόρων και προστατευόμενων είναι ή θα έπρεπε να είναι οι συζητήσεις που αφορούν στη μάθηση των παιδιών, αλλά και σε διάφορα ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία. Σ' αυτές τις συζητήσεις γίνεται η ανάλυση της διδασκαλίας, αφού αυτή έχει λάβει χώρα, ώστε να γίνει κατανοητή και να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα (Edwards & Ogden, 1997).

Όσον αφορά στις συζητήσεις των μεντόρων με τους προστατευόμενους ένα ευαίσθητο σημείο είναι τι θα περιλαμβάνουν. Σε ποιο βαθμό, δηλαδή, θα ασχολούνται με τις ανάγκες των μαθητών της τάξης, με τις μαθησιακές ανάγκες των προστατευόμενων, με την ανάλυση και κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην τάξη και με την επιτυχή εφαρμογή των καθηκόντων που έχουν αναλάβει. Έρευνες (Dunne & Bennett, 1997), έδειξαν ότι, συχνά, οι μέντορες περιορίζονται απλά στη μετάδοση γνώσεων που στοχεύουν στον περιορισμό των λαθών των προστατευόμενων τους κατά τις διδασκαλίες τους στις τάξεις και στη διατήρηση της ισορροπίας των προσδοκιών και της προόδου των εκπαιδευόμενων, ενώ πρέπει να φροντίζουν τόσο τη μάθηση των μαθητών

της τάξης, όσο και τις μαθησιακές ανάγκες των προστατευόμενων τους. Έτσι, μπορεί και οι μεντορευόμενοι να διστάζουν να εκφράσουν τις απορίες τους ή τη γνώμη τους για τον τρόπο σχεδιασμού και εκτέλεσης της διδασκαλίας, καθώς προέχει η αδιατάραχτη λειτουργία της τάξης ή η επιβίωσή τους μέσα σ' αυτή. Γενικά, οι ερωτήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετίζονται με τους μαθητές, το υπόβαθρό τους και τις μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες, την αξιολόγηση των μαθητών, την πειθαρχία και τον έλεγχο της τάξης, τη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας, την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας (Edwards & Collison, 1995).

Όλες αυτές οι συζητήσεις έχουν το μειονέκτημα ότι είναι προσκολλημένες στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες που επικρατούν σε κάθε τάξη και είναι δύσκολο να αναχθούν σε γενικές παιδαγωγικές αρχές. Σ' αυτό το πρόβλημα μπορεί να συμβάλλει ο υπεύθυνος από πλευράς υπουργείου με συναντήσεις με τους νέους εκπαιδευτικούς και τους μέντορες, όπου θα επιχειρείται η σύνδεση των διάφορων πρακτικών εμπειριών από τα σχολεία με βάση τη θεωρία (Edwards & Collison, 1995).

Έχει παρατηρηθεί ότι κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου οι μέντορες, συνήθως, έχουν ως γνώμονα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών της τάξης και όχι τόσο αυτές των εκπαιδευτικών, και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες να σταθεροποιήσουν ή να ενισχύσουν αυτά που μαθαίνουν από τη συνεργασία με τους μέντορες και τις διδασκαλίες στις τάξεις. Προτεραιότητα στις σχέσεις μεντόρων και προστατευόμενων έχει η απόκτηση εμπειρικών γνώσεων από το συγκεκριμένο πλαίσιο όπου κάθε φορά διεξάγεται η διδασκαλία, οι οποίες

τους βοηθάνε να προσαρμοστούν και να επιβιώσουν μέσα σ' αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο. Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητευόμενοι εξαιτίας αυτής τη μονόπλευρης εμπειρίας τους δεν είχαν την ευκαιρία να επεκτείνουν αυτές τις γνώσεις εκτός του συγκεκριμένου πλαισίου και να τις μεταφέρουν και σε άλλες συνθήκες (Edwards, 1995).

Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι οι μέντορες στο πλαίσιο της δουλειάς τους εφαρμόζουν μια προσέγγιση μάθησης με «δοκιμή και λάθος» για τους νέους εκπαιδευτικούς, παρα-χωρώντας τις τάξεις τους ως μέρος πειραματισμού, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να περιορίσουν τις πιθανότητες λάθους από τη μεριά των εκπαιδευτικών μέσω του σχεδιασμού της διδασκαλίας και των καθηκόντων που τους αναθέτουν, ώστε να μη διαταραχτεί η ομαλή λειτουργία της τάξης. Εκτός αυτών, συχνά, οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζονται ως «βοηθητικό προσωπικό» στο έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη (Edwards, 1995).

Μια τέτοια αντιμετώπιση φέρνει σε δεύτερη μοίρα ή περιορίζει την πρακτική εμπειρία των εκπαιδευόμενων και αναιρεί την ουσία του ρόλου του μέντορα.

Σε ό, τι αφορά στους προστατευόμενους μπορεί κανείς να διακρίνει τρία επίπεδα στον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να κατανοήσουν τον επαγγελματικό χώρο στον οποίο εισέρχονται κατά τη δοκιμαστική περίοδο.

Το πρώτο επίπεδο αφορά στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητευόμενων και την προσπάθειά τους να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικών μέσα από τις ενέργειές τους στο χώρο του σχολείου.

Αυτές οι ανάγκες και οι προσπάθειες τους πλαισιώνονται από το δεύτερο επίπεδο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και την νοοτροπία της κοινότητας (του συλλόγου) των εκπαιδευτικών των σχολείων, στις οποίες έχουν πρόσβαση μέσω των συζητήσεων με τους μέντορες τους, αλλά και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Το τρίτο επίπεδο αφορά στη συνεργασία ανάμεσα στους μέντορες και τους προστατευόμενους τους και τις προσωπικές προσδοκίες και γνώσεις τους, οι οποίες καθορίζουν τις προσπάθειές τους για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη που τους παρέχονται από τα σχολεία και το σύστημα εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών γενικά (Edwards & Ogden, 1997).

Οι μεντορευόμενοι έχουν μια τάση να συμπεριφέρονται στις διδασκαλίες τους ως εκπαιδευτικοί και όχι ως μαθητευόμενοι και φαίνεται ότι οι μέντορες τους αντιμετωπίζουν περισσότερο ως μαθητές (learners) απ' ό τι οι ίδιοι τον εαυτό τους.

Είναι απρόθυμοι και διστακτικοί να παρουσιάζονται ως μαθητευόμενοι στις τάξεις του σχολείου, αλλά προτιμούν να παρουσιάζονται ως νέοι επαγγελματίες, μέλη της κοινότητας (συλλόγου) των εκπαιδευτικών. Επίσης, παρατηρείται ότι οι μεντορευόμενοι σχεδιάζουν και οργανώνουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει μικρή πιθανότητα να αποτύχουν στην εφαρμογή τους τόσο οι ίδιοι, όσο και οι μαθητές, ώστε να ελαχιστοποιήσουν τον κίνδυνο να εκτεθούν και να αμφισβητηθεί η εικόνα τους ως εκπαιδευτικών στην τάξη που διδάσκουν (Hawkey, 1998).

Οι μέντορες περιμένουν από τους προστατευόμενους τους να λειτουργήσουν ανεξάρτητα στην τάξη και κάποιες φορές παρεμβαίνουν για να αποτρέψουν μια επικείμενη άσχημη τροπή των πραγμάτων, όσο πιο διακριτικά μπορούν για να μην υπονομεύσουν τις προσπάθειες τους. Με τον τρόπο αυτό δεν δίνουν την ευκαιρία στους προστατευόμενους τους να αλλάξουν την παραπάνω στάση τους, αλλά τους ωθούν να υιοθετούν το ρόλο του καταρτισμένου επαγγελματία, τον οποίο πρέπει να αποδεικνύουν κάθε στιγμή. Αυτή η νοοτροπία μπορεί να οδηγήσει τους μαθητευόμενους στο να μην ενδιαφέρονται για αυτά που μπορεί να τους μάθουν οι μέντορές στη δοκιμαστική περίοδο, αλλά στην αναζήτηση επαγγελματικής επιβεβαίωσης από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Edwards, 1995).

Στις συζητήσεις των μεντόρων με τους προστατευόμενους τους για τις δραστηριότητες που μπορούν να αναλάβουν οι τελευταίοι στις τάξεις που διδάσκουν, προτάσεις κάνουν και οι ίδιοι οι μαθητευόμενοι και προσπαθούν να εκμαιεύσουν την γνώμη του μέντορα πάνω στις προτάσεις τους. Οι προτάσεις τους αυτές προέρχονται από τις γνώσεις και τις εμπειρίες ως μαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Edwards, 1995)

Ένα κρίσιμο σημείο για την αποτελεσματικότητα των συζητήσεων αυτών είναι ο λόγος που χρησιμοποιείται από τους μέντορες. Ωστόσο, η γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη μετάδοση των γνώσεων των μεντόρων στους προστατευόμενους τους φαίνεται πως δεν εξασφαλίζει απόλυτα την κατανόηση αυτής της γνώσης από τους δεύτερους. Η γνώση αυτή είναι «σιωπηρή», αποκτιέται περισσότερο από την πρακτική εμπειρία τους κατά την εξάσκηση του

επαγγέλματός τους και όχι τόσο από την τυπική τους εκπαίδευση, δύσκολα εκφράζεται με τον προφορικό λόγο, ενώ είναι περισσότερο έκδηλη στην πρακτική των εκπαιδευτικών και φανερώνεται καλύτερα ως τρόπος

δράσης, παρά μέσα από περιγραφές ή συζητήσεις (Edwards & Collison, 1995).

Επειδή αυτή η γνώση φαίνεται πως αφομοιώνεται καλύτερα από την εμπειρική ενασχόληση των εκπαιδευόμενων με το αντικείμενό τους, οι μέντορες πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των προστατευόμενων τους με αναφορές σε θεωρίες όπου χρειάζεται, ώστε να αντιλαμβάνονται οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί τη σύνδεση θεωρίας και πράξης μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, τη μετάδοση των γνώσεων μπορεί να δυσχεραίνει και το γεγονός ότι οι μέντορες, καθώς είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, έχουν συνηθίσει να διδάσκουν σε παιδιά και όχι σε ενήλικους, στους οποίους πρέπει να μεταφέρουν τις γνώσεις τους για το πώς θα διδάξουν. Βέβαια, υπάρχουν και πτυχές της γνώσης των εκπαιδευτικών που περνάνε από τους μέντορες στους προστατευόμενους τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεών τους (Edwards & Collison, 1995).

Αυτή η κατάσταση μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην αποτελεσματικότητα της ακολουθούμενης διαδικασίας. Οι εκπαιδευόμενοι από τη μια μεριά, πρέπει να αποκτήσουν αυτή τη «σιωπηρή» γνώση. Δεν μπορούν, όμως, να την αποκτήσουν από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, καθώς οι δάσκαλοί τους στο Πανεπιστήμιο δεν χρησιμοποιούν αυτού του είδους τη «σιωπηρή» γνώση. Αλλά και οι μέντορες, από την άλλη, είναι δύσκολο να τη μεταδώσουν στους

προστατευόμενους τους και να τη μετατρέψουν σε γενικές παιδαγωγικές αρχές, λόγω της εμπειρικής φύσης της.

Σε μια έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι μέντορες υιοθετούσαν ένα ρόλο παρόμοιο με αυτόν των υπεύθυνων του πανεπιστημιακού Τμήματος, αναπτύσσοντας θεωρίες, χωρίς να αναφέρονται στην πρακτική εμπειρία στην τάξη. Οι μέντορες περιστασιακά χρησιμοποιούσαν μια πιο θεωρητική γλώσσα για έννοιες όπως «μνήμη», «γνώση» ή παρουσίαζαν θεωρίες που δεν ήταν επαρκώς τεκμηριωμένες ερευνητικά. Αλλά ακόμα και όταν μιλούσαν για αποδεκτές θεωρίες και έννοιες, ο λόγος τους ήταν απλουστευτικός και δεν βοηθούσε τους προστατευόμενους τους να καταλάβουν πως σχετίζονται με την περίπτωση τους. Όλα αυτά είχαν ως συνέπεια να μην τους παρέχουν μια δομημένη εισαγωγή στη γενική παιδαγωγική γνώση και σε ένα κοινά κατανοητό λόγο για τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης που να μπορούν να χρησιμοποιούν ως επαγγελματίες (Rodd, 1995)

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι τρόποι προσέγγισης και συνεργασίας μεντορευόμενων και μεντόρων στη περίοδο άσκησης. Σε έρευνα που αφορούσε σε κάποιο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης, για παράδειγμα, οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στα σχολεία είχαν το ρόλο των «περιφερειακών συμμετεχόντων» στις τάξεις αντί του ρόλου των καταρτισμένων επαγγελματιών. Αυτό επιτυγχάνονταν με τη συνεργασία τους με μια ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως μέρος της δουλειάς τους την παρατήρηση των μαθητών, τη συζήτηση για την ανάπτυξη των μαθητών και το γενικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί

και οι εκπαιδευόμενοι συζητούσαν πάνω στις παρατηρήσεις τους και μάθαιναν από αυτές. Οι εκπαιδευόμενοι μετείχαν, τόσο στην κοινότητα (σύλλογο) των εκπαιδευτικών, όσο και στην τάξη ως παρατηρητές, ως ερευνητές, αλλά και ως συμμετέχοντες στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, στις συζητήσεις με τους μέντορες και στις συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευόμενοι δεν αισθάνονταν πίεση να αποδείξουν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ότι είναι καταρτισμένοι επαγγελματίες που μπορούν να αναλάβουν να διδάξουν κατά την πρακτική τους άσκηση, αλλά έδιναν προτεραιότητα στις δικές τους μαθησιακές ανάγκες (Edwards, 1995)

Όσον αφορά στην αξιολόγηση και το ρόλο της στις συζητήσεις μεντόρων και μεντορευόμενων, αυτή συχνότερα βασίζεται στο κατά πόσο πέτυχε ή απέτυχε η διδασκαλία τους στην τάξη σύμφωνα και με τον προγραμματισμό που προηγήθηκε.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η μη αξιολογική παρατήρηση, η καταγραφή στοιχείων και η συζήτησή τους με τους προστατευόμενους τους είναι πολύ δύσκολο έργο για τους μέντορες κατά τη δοκιμαστική περίοδο. Η ευθύνη για την επιτυχία ή την αποτυχία της διδασκαλίας βαραίνει τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, είτε ως αποτέλεσμα της απόδοσής τους είτε ως αποτέλεσμα των επιλογών τους κατά τον σχεδιασμό (Malderez & Bodoczky, 1999)

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, τα καθήκοντα του μέντορα περιλαμβάνουν την οργάνωση της δοκιμαστικής περιόδου, την προγύμναση (coaching) ή την υποστήριξη (παιδαγωγική, γνωστική, ψυχολογική) των εκπαιδευόμενων και την αξιολόγηση του έργου τους.

Αυτή η διαδικασία, ωστόσο, έχει κάποια «τρωτά» σημεία. Το πρώτο αφορά στη θέση που έχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και στο πως αντιμετωπίζονται από τα σχολεία στα οποία υπηρετούν. Υπάρχει κίνδυνος να μην αντιμετωπιστούν ως ασκούμενοι ή μαθητευόμενοι και να παραμεληθούν με τον τρόπο αυτό μαθησιακές τους ανάγκες. Μέντορες και εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί δεν είναι βοηθητικό προσωπικό, ούτε και ολοκληρωμένοι επαγγελματίες, ώστε να μην παραγκωνίζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες.

Το θέμα σχετίζεται και με την αυτοεικόνα των εκπαιδευόμενων που σχηματίζεται μέσα σ' αυτό το πλαίσιο. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να ανταποκριθούν σε ένα τέτοιο κλίμα, συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες, ώστε να δικαιολογήσουν τη θέση τους ανάμεσα στο σύλλογο των εκπαιδευτικών, γεγονός που τους προκαλεί πίεση και άγχος για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν. Επιπλέον, αποφεύγουν να πειραματίζονται ή να εκφράζουν απορίες, αφενός, γιατί υπάρχει πίεση χρόνου και, αφετέρου γιατί δε θέλουν να ρισκάρουν στην τάξη από το φόβο της αποτυχίας. Είναι, βέβαια, αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί μια ισορροπία, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες εκπαιδευόμενων και μαθητών, να μη διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία της τάξης και το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, αλλά και να διεξάγεται απρόσκοπτα η εκπαίδευση των δόκιμων εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο σημείο αφορά στη μετάδοση των εμπειρικών γνώσεων των μεντόρων στους προστατευόμενους τους. Υπάρχει δυσκολία στο να μεταδοθεί λεκτικά και να περιγραφεί θεωρητικά αυτή γνώση μέσα από τις συζητήσεις των μεντόρων με

τους μαθητευόμενους, ενώ ο καλύτερος τρόπος για να αποκτηθεί φαίνεται να είναι, μαζί με τις συζητήσεις που κάνουν με τους μέντορες, η όσο το δυνατόν περισσότερη και ποιοτικότερη πρακτική εξάσκηση.

3.3.2 Η σχέση Μέντορα – μαθητευόμενου (mentee) σε προσωπικό επίπεδο: ατομικά γνωρίσματα και διαπροσωπικές σχέσεις

Σε περιπτώσεις όπου τα άτομα αντιμετωπίζουν κάποια αλλαγή στη ζωή τους ή μια μετάβαση, δημιουργούνται συναισθήματα άγχους, ανησυχίας, φόβου, λόγω της άγνωστης φύσης της νέας κατάστασης και της μετάβασης από την ήδη οικεία και ασφαλή κατάσταση σε μια άλλη άγνωστη. Η προσαρμογή σ' αυτή την νέα κατάσταση γίνεται με διαφορετικούς ρυθμούς από κάθε άτομο, δημιουργεί διαφορετικά συναισθήματα και συνδέεται με το σοκ της πράξης.

Μια τέτοια κατάσταση βιώνουν και οι μαθητευόμενοι όταν πρόκειται να αρχίσουν την επαγγελματική τους επαφή με τη σχολική τάξη που συνεπάγεται την εφαρμογή της θεωρίας που έχουν μερικώς ή όχι διδαχθεί. Ο μέντορας μπορεί να βοηθήσει τους μεντορευόμενους να αντιμετωπίσουν το σοκ της πράξης, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες εμπειρίες που τους επιφυλάσσει η πραγματικότητα (Caldwell & Carter, 1993).

Το είδος της σχέσης που θα δημιουργηθεί και που στο μεγαλύτερο βαθμό εξαρτάται από τον μέντορα, είναι καθοριστικό για το πώς θα αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί την όλη εμπειρία της δοκιμαστικής περιόδου. Ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι αυτή η σχέση περνάει μέσα από ορισμένα στάδια όσον αφορά

τις διαπροσωπικές σχέσεις μεντόρων και μεντορευόμενων. Τα στάδια αυτά ορίζονται ως:

- Το **τυπικό** στάδιο, κατά το οποίο μέντορες και μεντορευόμενοι δεν γνωρίζονται. Τότε γίνονται οι πρώτες «εξερευνήσεις». Οι μεντορευόμενοι ίσως νιώθουν σαν «επισκέπτες» στο σχολείο και η επαφή έχει τυπικό χαρακτήρα.
- Το στάδιο του **δισταγμού**, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μέντορες και τους μεντορευόμενους. Και οι δύο πλευρές ανοίγονται περισσότερο και το κλίμα γίνεται πιο φιλικό. Κάθε πλευρά προσπαθεί να ανακαλύψει τις προσδοκίες και τα προσωπικά συναισθήματα της άλλης.
- Το στάδιο της **συμμετοχής και μοιρασιάς**, όπου υπάρχει πλέον αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση.
- Το στάδιο της **οικειότητας**, όπου το κλίμα γίνεται φιλικό και ενδεχομένως να σχηματιστούν και «επαγγελματικές» φιλίες ή πιο στενές σχέσεις ανάμεσα στα άτομα.

Αυτά τα στάδια δεν αποτελούν ξεχωριστά ή ευδιάκριτα σημεία απ' όπου περνάει η σχέση, αλλά μέρη ενός συνεχούς που χαρακτηρίζει την πορεία της σχέσης. Βέβαια, δεν έχει κάθε σχέση την ίδια εξέλιξη και δεν περνάει από όλα τα στάδια που προαναφέρθηκαν (Caldwell & Carter, 1993).

Με το ξεκίνημα της δοκιμαστικής περιόδου στο σχολείο οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους μέντορες με τους οποίους θα συνεργαστούν, οι οποίοι είναι για αυτούς άγνωστα πρόσωπα σε ένα καινούριο περιβάλλον. Αυτή η άβολη αρχική

κατάσταση, ενδεχομένως, να δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη της περιόδου που θα ακολουθήσει αλλά δεν διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα. Με την πάροδο του χρόνου και τη συχνή επαφή και συνεργασία, μέντορες και μεντορευόμενοι γνωρίζονται καλύτερα και εξοικειώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Σ' αυτή την εξοικείωση βοηθάει το γεγονός ότι μέντορες και εκπαιδευόμενοι δρουν ως ομάδα που μοιράζεται εμπειρίες μέσα στο χώρο του σχολείου. Ωστόσο, μια υπερβολική εξοικείωση ή συμπάθεια στις σχέσεις μεντόρων και μεντορευόμενων μπορεί να αναιρέσει τον σκοπό της δοκιμαστικής περιόδου. Αν αυτή η σχέση γίνει υπερβολικά προσωπική, μπορεί να υπονομεύσει την ισορροπία υποστήριξης και πρόκλησης που παρέχει ο μέντορας, αλλά και την ορθότητα της κρίσης του (Reid & Jones, 1997).

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται ο σχηματισμός των ομάδων μεντόρων και προστατευόμενων (αν σχηματίζονται με τυχαίο τρόπο ή αν υπάρχουν κάποια κριτήρια) μπορεί να διασφαλίσει σε κάποιο βαθμό το δέσιμο και την καλή συνεργασία της ομάδας. Είναι δυνατόν, για παράδειγμα, να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του κάθε ατόμου, την προσωπικότητά του, τις προγενέστερες εμπειρίες του κτλ.. Αυτή η διαδικασία μπορεί να βοηθηθεί με τη σκιαγράφιση του προφίλ μεντόρων και προστατευόμενων, που θα παρέχει βοηθητικά στοιχεία για το σχηματισμό των ομάδων (Caldwell & Carter, 1993).

Αυτή η διαδικασία, ωστόσο, δημιουργεί απορίες για το ποιος θα είναι ο υπεύθυνος για τη δημιουργία αυτών των προφίλ, για τη δημιουργία των ομάδων, αλλά και για το χρόνο που θα χρειαστεί για να γίνουν όλα αυτά.

Οι τρόποι, λοιπόν, με τους οποίους μπορεί να σχηματιστούν οι ομάδες μεντόρων και προστατευόμενων μπορεί να επηρεάσουν τόσο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, όσο και τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους. Οι ομάδες μπορεί να σχηματιστούν με τρεις τρόπους:

α) με πρωτοβουλία των προστατευόμενων,

β) με πρωτοβουλία των μεντόρων και

γ) με τρόπο τυχαίο.

Υπάρχουν σχέσεις περισσότερο και λιγότερο τυπικές. Οι τυπικές σχέσεις δημιουργούνται με ρυθμίσεις από τη Διεύθυνση και το σχολείο, καθορίζονται, δηλαδή, σε επίπεδο ανώτερο από αυτό των μεντόρων και των προστατευόμενων τους.

Οι άτυπες ή λιγότερο τυπικές σχέσεις δημιουργούνται όταν οι ενδιαφερόμενοι έχουν την ελευθερία να διαλέξουν ο ένας τον άλλο. Σ' αυτού του είδους τις σχέσεις ενδεχομένως να παίζει ρόλο και η αμοιβαία συμπάθεια. Οι δεύτερες, έχουν περισσότερες πιθανότητες αποτελεσματικής συνεργασίας και μάθησης των εκπαιδευόμενων.

Βέβαια, αυτό δεν αποκλείει και την αποτελεσματικότητα των σχέσεων που ξεκινάνε ως τυπικές ή την αποτυχία των περισσότερο άτυπων ή φιλικών σχέσεων (Caldwell & Carter, 1993).

Όπως προαναφέρθηκε, γενικά, κατά τη συνεργασία μεντόρων και μαθητευόμενων μπορεί να προκύψουν δύο ειδών σχέσεις, η προσωπική φιλία και η επαγγελματική. Συγκεκριμένα, στις σχέσεις μεντόρων και φοιτητών κατά την

πρακτική άσκηση, οι περισσότερες από αυτές βασίζονται στο κοινό συμφέρον και λίγες από αυτές εξελίσσονται σε φιλικές. Η προσωπική φιλία δημιουργείται μετά από επιλογή του ίδιου του ατόμου που συμμετέχει σ' αυτή και χαρακτηρίζεται από αμοιβαία συμπάθεια και αφοσίωση. Οι σχέσεις αυτές, ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να βασίζονται στη φιλία. Η προσωπική φιλία σε μια σχέση που ο σκοπός της δημιουργίας της είναι άλλος μπορεί να την κάνει υποκειμενική και αυτό να οδηγήσει σε αξιολογικές κρίσεις ή σε προκαταλήψεις (Mattoon, & Wilmer, 1991). Η υποκειμενικότητα στις σχέσεις μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου είναι επικίνδυνη, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε μεταβίβαση εξουσιών από τη μεριά του μέντορα στο φοιτητή, στην απώλεια της αντικειμενικής κρίσης και στη ρευστότητα των κανόνων και των ορίων στη σχέση (Gardiner). Αντίθετα, η αντικειμενικότητα στη σχέση μέντορα και μαθητευόμενου δίνει τη δυνατότητα στον μέντορα ως επαγγελματία να στέκεται έξω από τη σχέση και τα άτομα και να την παρατηρεί, ενεργώντας με δίκαιο και απροκατάληπτο τρόπο.

Η επαγγελματική φιλία σε τέτοιου είδους σχέσεις, απ' την άλλη πλευρά, προσφέρει μεγαλύτερη σταθερότητα, προσήλωση στην τήρηση των στόχων και των κανόνων που έχουν τεθεί, ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και αντικειμενικότητα απ' ότι η προσωπική φιλία (Gardiner).

Η (δια-)προσωπική διάσταση της σχέσης μπορεί να σχετίζεται είτε με τη δημιουργία πιο στενών σχέσεων από αυτές που υπαγορεύουν οι θεσμικοί ρόλοι των συμμετεχόντων ή, γενικά, με τη δημιουργία κλίματος που να ευνοεί ή να παρακωλύει την αποτελεσματική λειτουργία της δυάδας. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται (περισσότερο ή λιγότερο στενές) κατά τη διάρκεια

της συνεργασίας μεντόρων και μεντορευόμενων, επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από τα ατομικά γνωρίσματα κάθε συμμετέχοντος και μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των προστατευόμενων κυρίως, αλλά και των μεντόρων, καθώς και την αποτελεσματικότητα της εν λόγω διαδικασίας. (Gardiner, 1998).

Για τη δημιουργία μιας βιώσιμης και εποικοδομητικής σχέσης μέντορα και προστατευόμενου χρειάζεται αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη. Κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα φαίνεται ότι είναι πολύ σημαντικά από την πλευρά του μέντορα. Έτσι, πρέπει να είναι κοινωνικός άνθρωπος, ευγενής, να δείχνει ενδιαφέρον, να είναι ευαίσθητος, να δείχνει συναισθηματική κατανόηση (empathy). Είναι σημαντικό για τους προστατευόμενους να ενδιαφέρεται προσωπικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και την προσωπική τους ευημερία (Veenman, De Laat & Staring, 1998).

Σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να προκύπτουν προβλήματα που σχετίζονται με τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ανθρώπινες σχέσεις και τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να αναπτυχθούν συναισθήματα ζήλιας και ανταγωνισμού μέσα σε ομάδες μεντόρων και μαθητευόμενων που προκαλούνται από την επιθυμία για καλύτερες επιδόσεις ή για επαγγελματική αναγνώριση. Επίσης, είναι δυνατόν, οι πιο χαρισματικοί μαθητευόμενοι να βρίσκουν πιο εύκολα μέντορες, καθώς έχουν περισσότερες προοπτικές και οι μέντορες να αποδίδουν καλύτερα με πιο καλούς μεντορευόμενους. Εκτός αυτού, οι μέντορες ίσως αισθανθούν απειλή από το έργο και την επίδοση του μαθητευόμενού τους (Caldwell & Carter, 1993)

Ένα από τα δύσκολα σημεία της σχέσης μέντορα και προστατευόμενου είναι το ζήτημα της επικοινωνίας και της κατανόησης των συμμετεχόντων στη σχέση. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να καταλάβει ο εκπαιδευόμενος όλα όσα έχει στο μυαλό του ο μέντοράς, ακόμη και όταν αυτός είναι πολύ ικανός στο να περιγράφει ο, τι γνωρίζει. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν μόνοι τους αυτό που πρέπει να μάθουν, καθώς δεν μπορούν να το διδαχτούν, τουλάχιστον από την πρώτη στιγμή. Με την πάροδο του χρόνου, ορισμένοι από αυτούς αρχίζουν να επικοινωνούν με τους μέντορες πιο αποτελεσματικά.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και εκπαιδευόμενοι που αδυνατούν να καταλάβουν το μέντορά τους, καθώς και κάποιοι μέντορες που δεν θα μπορέσουν ποτέ να επικοινωνήσουν με τους προστατευόμενους τους (MacKinnon & Erickson, 1992). Το σημείο αυτό συνδέεται και με τη φύση της γνώσης που καλούνται οι μέντορες να μεταδώσουν και είναι αυτή η «σιωπηρή» γνώση για την οποία έγινε λόγος παραπάνω. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει περισσότερο την επικοινωνία ή τη συνεννόηση μεντόρων και προστατευόμενων.

Ένας παράγοντας που ενδεχομένως να επηρεάσει τη σχέση μέντορα και μαθητευόμενου είναι το φύλο των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι μέντορες θα διατηρήσουν μια κατάλληλη σχέση με τους μαθητευόμενους χωρίς συναισθηματικές προεκτάσεις ξένες προς τη φύση του ρόλου, αλλά όχι αδύνατες, λόγω των στενών σχέσεων ανάμεσα στη δυάδα (Caldwell & Carter, 1993).

Σε τέτοιου είδους σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων και οι δύο πλευρές θα πρέπει να έχουν υπόψη τους τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο φύλων και τα στερεότυπα που κάθε άνθρωπος μπορεί να έχει (Caldwell & Carter, 1993).

Οι σχέσεις ανάμεσα σε μέντορες και μαθητευόμενους βασίζονται σε κάποιου είδους «συμβόλαιο», το οποίο προκύπτει μέσα από διαπραγματεύσεις και από τις δύο πλευρές, ώστε να καθοριστούν όρια και κανόνες σχετικά με τις προσωπικές και επαγγελματικές πλευρές της σχέσης, αλλά και τους στόχους της συνεργασίας (οι οποίοι θα παραμένουν ανοιχτοί σε μελλοντικές διαπραγματεύσεις). Για τη θεμελίωση και την τήρηση αυτού του συμβολαίου, αλλά και την ανάπτυξη και διατήρηση μιας εποικοδομητικής προσωπικής σχέσης των συμμετεχόντων είναι βασικά κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Η αξιοπιστία, λοιπόν, είναι σημαντική και απαραίτητη για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Επίσης, ο αμοιβαίος σεβασμός που σχετίζεται με την αντιμετώπιση του άλλου με τη δέουσα προσοχή και εκτίμηση και η αμοιβαία κατανόηση που απαιτεί ανοχή και υπομονή, καθώς και η ειλικρίνεια. Η αυθεντικότητα στην εκδήλωση των προθέσεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Η θέρμη και η εγκαρδιότητα που μπορεί να εκδηλωθεί με λεκτικές ή μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, εκλαμβάνεται ως ένδειξη αποδοχής και ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Η αποφυγή πράξεων που μπορεί να πληγώσουν σκόπιμα τον άλλο ή να προκαλέσουν την καχυποψία και την έλλειψη εμπιστοσύνης. Η συναισθηματική κατανόηση και η ικανότητα εξέτασης των πραγμάτων από τη σκοπιά ενός άλλου ατόμου, καθώς και η αποδοχή του άλλου για αυτό που είναι, αλλά και η αναγνώριση των αναγκών του, οι οποίες θα έχουν εκφραστεί από την αρχή της συνεργασίας και θα έχει εξεταστεί ποιες και πως μπορεί να καλυφθούν. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι συναισθηματικές, γνωστικές ή πρακτικές. Εκτός από τα παραπάνω, σημαντική είναι και η αποφυγή

επικρίσεων, καθώς είναι ανασταλτικές της υποστήριξης και της βοήθειας που είναι απαραίτητη στη σχέση, αλλά και η αποφυγή εξουσιαστικών σχέσεων, καθώς αναστέλλουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων από το μαθητευόμενο (Gardiner).

Στη σχέση μεντόρων και μεντορευόμενων οι μέντορες πρέπει να αναλάβουν μια στάση «κριτικού φίλου» (critical friend) απέναντι στους προστατευόμενους τους. Οι προστατευόμενοι που δεν μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον μέντορά τους, συχνά, στρέφονται για βοήθεια σε άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, αν και όχι θεσμοθετημένα, μπορεί να γίνουν οι μέντορές τους.

Τα χαρακτηριστικά του μέντορα τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά του έχουν στενή σχέση με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάποιοι εκπαιδευόμενοι να μην ταιριάζουν ως άτομα με τον μέντορα με τον οποίο τους έχει ανατεθεί να συνεργαστούν. Ο μέντορας από την πλευρά του θα πρέπει να εξαντλήσει όλα τα περιθώρια και τα μέσα που διαθέτει ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας, προκειμένου να δημιουργήσει μια λειτουργική σχέση με τους προστατευόμενους του. Επειδή, όμως, πάντα υπάρχει το ενδεχόμενο της ασυμβατότητας των συμμετεχόντων στη σχέση, θα πρέπει να λαμβάνονται μέτρα κατά το σχηματισμό των ομάδων για τη διάλυση και τη δημιουργία νέων ομάδων που να λειτουργούν αποτελεσματικότερα.

Η σχέση μέντορα και μαθητευόμενου είναι αρκετά σύνθετη και σημαντική για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου. Η ποιότητα της συνεργασίας και η αποτελεσματικότητα της δοκιμαστικής περιόδου επηρεάζεται από τις προσωπικότητες τόσο του μέντορα, όσο και των εκπαιδευόμενων. Ο

μέντορας πρέπει να είναι ικανός να διαμορφώσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ο κάθε νέος εκπαιδευτικός να μπορεί να λειτουργήσει άνετα και να αποδώσει όσο το δυνατόν καλύτερα. Η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στο μέντορα και το μαθητευόμενο είναι το κλειδί για την επιτυχή συνεργασία, την αξιοποίηση του δυναμικού και των δύο, την προώθηση της μάθησης και την επίτευξη των στόχων της περιόδου που διαρκεί το μέντορινγκ.

3.4 Ο στοχασμός στο έργο του εκπαιδευτικού Μέντορα

Ένα σημαντικό «εργαλείο» για το έργο των μεντόρων με τους νέους εκπαιδευτικούς, αλλά ταυτόχρονα, και ένα σημαντικό εφόδιο που μπορούν να τους προσφέρουν για να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες είναι να τους μάθουν να στοχάζονται πάνω και κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι κριτικός ερευνητής, χειραφετημένος και αυτόνομος επαγγελματίας. Με το στοχασμό οι επαγγελματίες είναι σε θέση να σκεφτούν κριτικά πάνω στη δουλειά τους και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις αβέβαιες και απρόβλεπτες καταστάσεις που προκύπτουν.

Το μοντέλο του στοχαστικού επαγγελματία (reflective practitioner) είναι εξαιρετικά χρήσιμο σε πλαίσια επαγγελματικά ή άλλα, όπου οι καταστάσεις και οι αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν είναι ασυνεχείς, απρόβλεπτες, τα προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα είναι σύνθετα και οι προσπάθειες κατανόησης και ερμηνείας είναι υποκειμενικές, προσωπικές, αντιφατικές και διαπραγματεύσιμες. Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί και η σχολική τάξη. Το γεγονός αυτό καθιστά προβληματική τη γνώση που εκπαιδευτικός πρέπει να επιστρατεύσει ως σχετική

και χρήσιμη για να φέρει σε πέρας το έργο του. Στην προσπάθεια αυτή του εκπαιδευτικού χρήσιμος είναι ο στοχασμός πάνω στις προβληματικές αυτές καταστάσεις (Elliot, 1991).

Η ικανότητα στοχασμού αποκτιέται κατά την εκμάθησή του επαγγέλματος στην πρακτική άσκηση ή κατά την εξάσκησή του. Για το λόγο αυτό παίζει σημαντικό ρόλο η έμφαση στην απόκτηση πρακτικής εμπειρίας υπό την επίβλεψη ενός μέντορα που βοηθάει την ανάπτυξη της σκέψης και της δράσης του μαθητευόμενου πάνω στην επαγγελματική πρακτική (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Συνοψίζοντας, ο όρος «στοχασμός» χαρακτηρίζει εκείνες τις δεξιότητες που βοηθάνε το άτομο να ερμηνεύσει τις εμπειρίες που αποκτά, ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά στο χώρο του. Αφορά στην περισυλλογή του ατόμου σχετικά με τις ιδέες, τις πρακτικές, τον τρόπο που σκέφτεται και λειτουργεί σε συγκεκριμένα πλαίσια και περιστάσεις, καθώς και την ανάλυση, τη συζήτηση, την αξιολόγηση και την αλλαγή ή αναπροσαρμογή των πρακτικών ή συμπεριφορών του ατόμου και τη διεύρυνση των γνώσεων για το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα το βοηθήσουν να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Ο στοχασμός είναι χρήσιμος για την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, αλλά και για την ανάληψη περισσότερου ελέγχου σε ζητήματα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Calderhead & Shorrock, 1997).

Αυτό που χαρακτηρίζει το έργο ενός μέντορα που προωθεί το στοχασμό, εκτός από τη συμβολή του στην «τεχνική» εκπαίδευση των προστατευόμενων του, η

οποία αποτελεί μέρος των επαγγελματικών γνώσεων και αφορά στη μάθηση της εφαρμογής κανόνων στις διάφορες περιστάσεις, στη διόρθωση των λαθών, στον τονισμό των σωστών χειρισμών και στον έλεγχο της επίδοσης, είναι και η μετάδοση ικανοτήτων για να αντιμετωπίσουν κριτικά εκείνες τις ασαφείς, περίπλοκες και απρόβλεπτες καταστάσεις, οι οποίες (λόγω της φύσης του επαγγέλματος), ενδεχομένως, δεν προβλέπονται στο ρεπερτόριο των θεωρητικών γνώσεων και αποτελούν την εξαίρεση στους κανόνες. Διεξάγει μαζί τους «στοχαστικές συζητήσεις» εξετάζοντας τις προβληματικές καταστάσεις. Σ' αυτό το πλαίσιο μάθησης ο μέντορας προβαίνει σε ενέργειες, όπως να επιδεικνύει (πρακτικές και τεχνικές), να ρωτά, να συμβουλεύει, να ασκεί κριτική, να παρέχει πληροφορίες ή απλά να διδάσκει στην τάξη του ως εκπαιδευτικός (Καλαϊτζοπούλου, 2001)

Σημαντικές είναι οι ικανότητες του μέντορα να ακούει και να υποβάλλει κατάλληλες ερωτήσεις. Αυτές οι δύο ικανότητες δίνουν την ευκαιρία στο μέντορα να εκμεταλλευτεί τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ώστε να τους οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Caldwell & Carter, 1993).

Αφετηρία του στοχασμού θα πρέπει να αποτελούν οι υποκειμενικές απόψεις και οι θεωρίες των εκπαιδευόμενων για τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και η κριτική τους αντιπαράθεση απέναντι στις πρακτικές τους εμπειρίες (Veenman, & Staring, 1998)

Οι νέοι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω σε αυτά που ακούνε από το μέντορα ή σε αυτά που τον παρατηρούν να κάνει. Επίσης, στοχάζονται σχετικά με την «πρακτική γνώση» που αποκαλύπτεται μέσα από τη δράση του, ξεπερνώντας σε

κάποιο βαθμό το εμπόδιο της «σιωπηρής» φύσης της. Ο μέντορας από την πλευρά του παρατηρεί τη δράση του μεντορευόμενου, προσπαθώντας να κατανοήσει το επίπεδο των γνώσεών του, τις δυσκολίες του και τον τρόπο που θα τον βοηθήσει (Schön, 1987).

Οι μέντορες μοιράζονται τις γνώσεις τους, τις πεπειθήσεις τους και τις πρακτικές τους ικανότητες και εξασκούν τις στοχαστικές δεξιότητες των προστατευόμενων τους ακολουθώντας τρεις στρατηγικές/μορφές στοχασμού. Αυτές είναι η στρατηγική του **«ακολουθήσέ με»**,

κατά την οποία ο μέντορας εξηγεί διεξοδικά τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει η δυάδα, ο **«από κοινού πειραματισμός»**,

ο οποίος περιλαμβάνει τη συνεργασία μέντορα μαθητευόμενου για την επίλυση προβλημάτων και η στρατηγική της **«αίθουσας με τους καθρέφτες»**,

κατά την οποία ο μέντορας στοχεύει στο να επεκτείνει τους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους ο μαθητευόμενος μπορεί να αντιληφθεί μια κατάσταση. Καμιά από αυτές δεν αποκλείει την παρουσία της άλλης. Ωστόσο, στο διάλογο του μέντορα με τους μεντορευόμενους, καθεμιά από αυτές τις στρατηγικές απαιτεί διαφορετικό είδος αυτοσχεδιασμού, έχει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και εμφανίζεται σε διαφορετικά συμφραζόμενα (Schön, 1987).

Η πρώτη προσέγγιση είναι εξαιρετικά σημαντική για το στοχασμό κατά τη περίοδο της δοκιμής. Σ' αυτή την προσέγγιση η σχέση μέντορα και εκπαιδευτικών στηρίζεται σε δύο διαδικασίες: «μιλώ και ακούει» και «δείχνω και μιμείται». Ο μέντορας πρέπει, πριν απ' όλα, μέσω της παρατήρησης του φοιτητή

κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του να σχηματίσει μια εικόνα για τις γνώσεις, τις ελλείψεις και τις δυσκολίες του. Από την εικόνα που θα σχηματίσει, θα μπορέσει να σχεδιάσει το πώς θα αντιμετωπίσει τον εκπαιδευόμενο και σε ποιες ενέργειες θα προβεί. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να περιγράψει ή να δείξει μια συγκεκριμένη τεχνική που κρίνει απαραίτητη για το φοιτητή ή μέσα από ερωτήσεις, συμβουλές, οδηγίες και κριτική να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής πρακτικής. Με τον πειραματισμό και το στοχασμό οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τι κατάλαβαν από όσα είδαν και άκουσαν (MacKinnon & Erickson, 1992).

Η δεύτερη προσέγγιση δίνει έμφαση σε ένα περισσότερο διερευνητικό τρόπο λειτουργίας της ομάδας. Ο μέντορας ωθεί τον μαθητευόμενο σε πειραματισμούς, συνοδεύοντάς τον, ελέγχοντας και εκτιμώντας, παράλληλα, τους τρόπους με τους οποίους αυτός ορίζει τα προβλήματα και δρα σε αβέβαιες καταστάσεις, ώστε να αποκτήσει ο νέος τις γνώσεις και τις δεξιότητες που του είναι απαραίτητες, αλλά και εναλλακτικούς τρόπους δράσης (Schön, 1987).

Στην τρίτη προσέγγιση, κατευθυντήρια δύναμη είναι η παραδειγματική λειτουργία που έχει η συμπεριφορά του μέντορα όσον αφορά στις ικανότητες που θέλει να μεταδώσει στους νέους εκπαιδευτικούς. Μέντορας και προστατευόμενος αλλάζουν συνεχώς προοπτικές. Η αλληλενέργεια μεταξύ της ομάδας τη μια στιγμή παίρνει τη μορφή αναπαράστασης κάποιας όψης της επαγγελματικής πρακτικής του νέου εκπαιδευτικού, ενώ την άλλη στιγμή τη μορφή διαλόγου γύρω από αυτή ή τη μορφή του μοντέλου που προκρίνεται για τον επανασχεδιασμό της. Σημαντική είναι η ικανότητα του μέντορα να αντιμετωπίζει

τις δικές του αμφιβολίες και προβλήματα. Πετυχαίνοντάς το αυτό δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίζουν τα λάθη και τις αποτυχίες ως ευκαιρίες μάθησης (Schön, 1987).

Η εξάσκηση των στοχαστικών δεξιοτήτων κατά τη δοκιμαστική περίοδο έχει και κάποιες δυσκολίες. Αυτές προκύπτουν από την παράλληλη άσκηση των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μέντορα, συχνά, από το ίδιο άτομο, την εξοικείωση των μεντόρων με τον στοχασμό, ώστε να μπορούν να τον χρησιμοποιούν, αλλά και να μεταδίδουν στους νέους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να στοχάζονται, την επιτευξιμότητα των στόχων, την αποδοχή του στοχασμού ως επαγγελματικής πρακτικής από τα συνεργαζόμενα σχολεία και την εξασφάλιση της συνεργασίας τους με τα τμήματα διοίκησης (Calderhead & Shorrock, 1997).

Μια σειρά από μελέτες περίπτωσης δόκιμων εκπαιδευτικών διερεύνησε πάνω σε τι στοχάζονταν οι μεντορευόμενοι και ποιοι παράγοντες διευκολύνουν ή δυσκολεύουν το στοχασμό τους. Διαπιστώθηκε ότι, ενώ τα θέματα πάνω στα οποία είχαν επιλέξει να στοχαστούν ξεκινούσαν από συγκεκριμένα περιστατικά, επεκτείνονταν, γενικεύονταν και συνυφαίνονταν και με άλλες διαστάσεις, προσωπικές και σχετικές με τη σχολική τάξη. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι προτάσεις, υποδείξεις και παρεμβάσεις των μεντόρων δεν ήταν πάντα αποτελεσματικές, η υποστήριξη συχνά μετατρέπονταν σε επικρίσεις και οι σχέσεις σε προσωπικό επίπεδο συχνά εμπόδιζαν τη μάθηση (Calderhead & Shorrock, 1997).

Ο στοχασμός θεωρείται καταλυτικός για την απόκτηση αυτονομίας από τους δόκιμους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική επάρκεια δεν σχετίζεται μόνο με την

ικανότητα των μαθητευόμενων ή των μεντόρων να εφαρμόζουν προκαθορισμένες, «τυποποιημένες» και εξειδικευμένες γνώσεις, ώστε να επιτύχουν τις επιθυμητές αντιδράσεις που έχει καθοριστεί ότι πρέπει να εκδηλωθούν. Το μη προβλέψιμο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης δεν εγγυάται την επιτυχία μιας τέτοιας πρακτικής. Οι στοχαστικές δεξιότητες συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητευόμενων και των μεντόρων και δίνουν έμφαση στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε νέες και απρόβλεπτες καταστάσεις, ώστε να μαθαίνουν από αυτές.

Η καλλιέργεια στοχαστικών δεξιοτήτων, λοιπόν, αφορά στη συμμετοχή μεντόρων και μαθητευόμενων σε μια διαδικασία συνεργατικής αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων στην οποία εκτιμάται κατά πόσο η υπάρχουσα γνώση είναι χρήσιμη και προσφέρει λύσεις ή κατά πόσο απαιτείται η διαπραγμάτευση και αναθεώρησή της (Elliot, 1991).

3.5 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Μέντορα

Το κομμάτι του έργου των μεντόρων που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και τον τρόπο που πρέπει να γίνεται ή αν πρέπει να είναι δική τους δουλειά απασχολεί τους μέντορες, καθώς μπορεί να επηρεάσει τη σχέση τους μαζί τους, αλλά και την επίδοση των εκπαιδευόμενων.

Ζητήματα που εγείρονται σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων αφορούν στο ποιος είναι πιο κατάλληλος γι' αυτή, ο μέντορας ή ο σχολικός σύμβουλος ή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην αλληλοεπικάλυψη των ρόλων που προκύπτει όταν κάνουν περισσότεροι αξιολόγηση, στη μορφή που θα

έχει και στον τρόπο που θα γίνεται αυτή η αξιολόγηση, στο αν έρχεται σε σύγκρουση και αναιρεί το ρόλο τους ως υποστηρικτών των νέων εκπαιδευτικών, στον αντίκτυπο που έχει στις σχέσεις των μεντόρων με τους προστατευόμενους τους και, γενικότερα, στην επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων (Gay & Stephenson, 1998).

Οι μέντορες συμβάλλουν στην τελική αξιολόγηση των δόκιμων εκπαιδευτικών παραθέτοντας τη δική τους άποψη από την εμπειρία τους, η οποία θα συνυπολογιστεί στα αποτελέσματα και των άλλων υποχρεώσεων του νέου εκπαιδευτικού στο σχολείο. Επιπλέον, η δική τους συμβολή στην αξιολόγηση χρησιμεύει ως μέτρο σύγκρισης του κάθε δόκιμου εκπαιδευτικού με τους υπόλοιπους που συμμετέχουν στην διαδικασία και συνεργάζονται με άλλους μέντορες σε άλλα σχολεία. Επειδή η αξιολόγηση, λοιπόν, γίνεται από διαφορετικούς μέντορες για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται σαφώς καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, από κοινού διαμορφωμένα από τους μέντορες και την εποπτεύουσα διοικητική δομή. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται, κατά το δυνατόν, αυθαιρεσίες και αξιολογούνται από όλους τα ίδια πράγματα (D. E. S., 1991).

Από τη μια πλευρά, η αξιολόγηση των νέων εκπαιδευτικών από τους μέντορες μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοπιστία και την ακρίβεια στην εξέταση της πορείας τους στη δοκιμαστική περίοδο, από την άλλη, ωστόσο, μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα ελέγχου και εξάρτησης, το οποίο εμποδίζει την ανάπτυξη μιας καλής συνεργατικής σχέσης μεταξύ μεντόρων και μεντορευόμενων. Παρομοίως, τα προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να προκαλέσουν φόβο

αποτυχίας. Ο φόβος της αξιολόγησης ενδεχομένως να αποθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να υιοθετήσουν μια πειραματική και διερευνητική προσέγγιση στη διδασκαλία τους (Jones, 2001).

Η αξιολόγηση που κάνει ο μέντορας δεν πρέπει να διαταράσσει την καλή λειτουργία της δυάδας και πρέπει να γίνεται για τη διαμόρφωση μιας εικόνας για την κατάσταση και την πρόοδο του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού, για το σχεδιασμό των περαιτέρω ενεργειών του μέντορα, αλλά και για τη διαμόρφωση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μιας εικόνας για το επίπεδό του. Από την πλευρά του σχολείου και του μέντορα, η αξιολόγηση του έργου των δόκιμων εκπαιδευτικών σχετίζεται (ή θα έπρεπε να σχετίζεται) με την οργάνωση και το σχεδιασμό του μαθήματος, την έρευνα για υλικό και πηγές, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών στους οποίους αυτός δίδαξε, την ικανότητα στοχασμού πάνω στις ενέργειές του, καθώς και την προθυμία του να αφιερώσει χρόνο στην προετοιμασία όλων αυτών.

Οι προκλήσεις του μέντορα προς τους προστατευόμενους μπορεί να ληφθούν ως τρόποι αξιολόγησης. Στην πραγματικότητα, όμως, η υποστήριξη και η πρόκληση αποτελούν αλληλοσυμπληρωματικές λειτουργίες. Η αξιολόγηση στην οποία προβαίνει ο μέντορας δεν πρέπει να εμποδίζει ή να αναιρεί την βοήθεια και την ανατροφοδότηση που αυτός παρέχει στους εκπαιδευόμενους σχετικά με την επίδοσή τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, είτε αυτά τους έχουν δοθεί προκαθορισμένα ή έχουν τεθεί από κοινού. Αυτό που, ίσως, θα περιέγραφε καλύτερα την κατάσταση είναι η ένταξη των λειτουργιών αυτών (υποστήριξη,

πρόκληση, αξιολόγηση) σε ένα συνεχές σχήμα από την διαμορφωτική στη συνολική αξιολόγηση (Martin, 1996).

Η άποψη των μεντόρων όσον αφορά στην αξιολόγηση των δόκιμων εκπαιδευτικών είναι χρήσιμο να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τον υπεύθυνο της διοικητικής δομής. Οι μέντορες έχουν μια αρκετά λεπτομερή εικόνα για τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών. Σε συνδυασμό με την εικόνα που έχουν σχηματίσει ο σχολικός σύμβουλος και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, μπορεί να διαμορφωθεί μια βαθμολογία που να ανταποκρίνεται καλύτερα στο επίπεδο των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Αυτό προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση ή επιμόρφωση των μεντόρων σε τρόπους αξιολόγησης, αλλά και τη συμφωνία πάνω σε ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης που θα αφήνουν ή όχι περιθώρια ελευθερίας στους βαθμολογητές.

3.6 Η εκπαίδευση του Μέντορα για την άσκηση του ρόλου του

Για την εξάσκηση ενός τόσο σύνθετου και δύσκολου ρόλου, όπως αυτός του μέντορα, είναι χρήσιμη η προετοιμασία, είτε αυτή έχει τη μορφή επιμόρφωσης, ή συστηματικής εκπαίδευσης. Βέβαια, η εκπαίδευση των μεντόρων για την άσκηση του έργου τους συνδέεται με την αναγνώριση της χρησιμότητας και τη θεσμοθέτησή του.

Η θεσμοθέτηση θα βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση του έργου των μεντόρων και στη συστηματική εκπαίδευση τους. Η εκπαίδευσή τους κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μέντορες, λόγω θέσης, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη επαγγελματικών στάσεων και αντιλήψεων στους νέους εκπαιδευτικούς.

Προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, οι μέντορες πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά και να προετοιμάζονται κατάλληλα.

Οι μέντορες πρέπει να εκπαιδεύονται σε όλες τις περιοχές που καλύπτουν με το έργο τους, δηλαδή στην οργάνωση του, στην προγύμναση και υποστήριξη των μαθητευόμενων (παιδαγωγική, γνωστική, ψυχολογική), αλλά και στον τομέα της αξιολόγησης των επιδόσεών τους. Μέσα από την εκπαίδευσή τους χρήσιμο είναι να ασκούνται, επίσης, σε μεθόδους και τεχνικές παρατήρησης, παροχής υποστήριξης και ανατροφοδότησης, στοχασμού και διδασκαλίας ενηλίκων. Αν μια πιο συστηματική εκπαίδευση δεν είναι εφικτή, τότε μια εισαγωγή ή λεπτομερής ενημέρωση για τα καθήκοντά τους μπορεί να βοηθήσει στην άσκηση του έργου τους. Αυτή η προετοιμασία θα μπορούσε να περιλαμβάνει μια βασική εκπαίδευση σε τακτά χρονικά διαστήματα, αλλά και εμβόλιμα σεμινάρια κατά καιρούς (Willems, et al., 2000).

Η εκπαίδευση ή η προετοιμασία των μεντόρων για το έργο τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της συνεργασίας ανάμεσα στην εποπτεύουσα διοικητική δομή και το σχολείο. Αν πρόκειται για μια «χαλαρή» σχέση και οι μέντορες αλλάζουν κάθε χρονιά, τότε η εκπαίδευση των μεντόρων γίνεται σε εθελοντική βάση. Όταν η συνεργασία είναι στενότερη, αυτή η εκπαίδευση έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους μέντορες. Μια τέτοια εκπαίδευση, με τη σειρά της, συμβάλλει και στη δημιουργία σταθερών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο, τους μέντορες και την εποπτεύουσα διοικητική δομή (Willems, et al., 2000).

Κάποια προβλήματα σχετικά με την εκπαίδευση των μεντόρων αφορούν στο γεγονός ότι κάποιιοι δε συμμετέχουν σ' αυτή, όταν δεν είναι υποχρεωτική. Το θέμα συνδέεται και με την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν πάρα πολλά καθήκοντα και υποχρεώσεις. Υπάρχουν, όμως, και εκείνοι που δεν κατανοούν τα οφέλη της εκπαίδευσης για το έργο τους, ακόμα και όταν αυτή προσφέρεται κατά τις εργάσιμες ώρες τους και χωρίς οικονομική επιβάρυνση (Willems, et al., 2000).

Ένα πρόγραμμα υποστήριξης για αρχάριους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία σχεδιάστηκε από το τμήμα Εκπαιδευτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου του Nijmegen (Ολλανδία) σε συνεργασία με το Προτεσταντικό Συμβουλευτικό Κέντρο Εκπαίδευσης (Veenman, De Laat & Staring, 1998). Στο πρόγραμμα αυτό το έργο των μεντόρων προσδιορίζεται ως μια μορφή υποστήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους άσκηση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, μέσω συστηματικού στοχασμού πάνω στην επαγγελματική τους πρακτική. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν

- 1) η καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης,
- 2) η βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των αρχάριων εκπαιδευτικών με την παροχή ανατροφοδότησης και την ανάπτυξη στοχαστικών δεξιοτήτων,
- 3) η ενδυνάμωση της αυτονομίας των αρχάριων εκπαιδευτικών.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε δύο σεμιναριακά μαθήματα – εργαστήρια για τους μέντορες διάρκειας μιας ημέρας το καθένα. Κατά τη διάρκεια του πρώτου

εργαστηρίου οι μέντορες εκπαιδεύονταν στις δεξιότητες που αναφέρονταν στο εγχειρίδιο. Οι μέντορες σχημάτιζαν ομάδες των τριών ατόμων και κάθε άτομο εναλλάσσονταν στους ρόλους του προγυμναστή, του εκπαιδευτικού και του παρατηρητή. Στο δεύτερο εργαστήριο οι μέντορες αντάλλασαν και συζητούσαν τις εμπειρίες τους. Η εξάσκηση τους σ' αυτό το εργαστήριο περιλάμβανε και παίξιμο ρόλων για να αντιμετωπιστούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι πιθανές αντιδράσεις των αρχάριων εκπαιδευτικών. Μετά από κάθε άσκηση οι μέντορες διαμόρφωναν σχέδια δράσης για τη συνεργασία τους με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς.

Σε έρευνα σχετική με αυτό το πρόγραμμα μελετήθηκαν οι συνέπειες του για την εκπαίδευση των μεντόρων σε τεχνικές προγύμνασης. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν

- α) αν οι μέντορες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εφάρμοζαν κατά την άσκηση του έργου τους τις δεξιότητες τις οποίες καλλιεργεί το πρόγραμμα και
- β) αν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν με τους μέντορες που μετείχαν στο πρόγραμμα αντιλήφθηκαν αλλαγές στην πρακτική των μεντόρων τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης μεντόρων επηρέασε θετικά τις ικανότητες των μεντόρων τις οποίες στόχευε να βελτιώσει. Σημαντικές βελτιώσεις παρατηρήθηκαν, γενικά, στο σύνολο των ικανοτήτων των μεντόρων, αλλά και συγκεκριμένα στην καλλιέργεια του αυτοστοχασμού, της αυτονομίας και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευόμενων. Η έρευνα έδειξε, επίσης, θετικές εκτιμήσεις των αρχάριων

εκπαιδευτικών για τους μέντορες τους και τις ικανότητές τους, οι οποίοι θεωρούσαν ότι τους βοήθησαν στη βελτίωση της διδασκαλίας τους.

Εκτός του παραπάνω προγράμματος, μια σειρά μαθημάτων για την εκπαίδευση μεντόρων σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν από τις Malderez και Bodóczy (1999), με στόχο να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες τις γνώσεις, τις ικανότητες και την αυτοπεποίθηση που είναι απαραίτητα για τον ρόλο του μέντορα.

Οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με τους στόχους αυτών των μαθημάτων, θα πρέπει να έχουν ξεκαθαρίσει και να έχουν μοιραστεί με τους συναδέλφους τους τις πεποιθήσεις τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και το ρόλο του μέντορα. Θα πρέπει, επίσης, να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του ρόλου του μέντορα, τα στάδια ανάπτυξης των αρχάριων εκπαιδευτικών, μέσα παρατήρησης και μεθόδους καταγραφής των δεδομένων της παρατήρησης, τεχνικές συμβουλευτικής, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που οι μαθητευόμενοι τους έχουν διδαχτεί στις σπουδές τους, κριτήρια, μέσα και διαδικασίες βαθμολόγησης και αξιολόγησης και μια γκάμα δραστηριοτήτων και μέσων για την δική τους επαγγελματική ανάπτυξη ως μέντορες.

Εκτός των παραπάνω, μέσα από τα μαθήματα αυτά εξασκούν τις ικανότητές τους στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (σχηματισμός – διατήρηση - λήξη), στην ενεργή ακρόαση των συνομιλητών τους, στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητευόμενους και στην εκτίμηση των προσωπικών αναγκών του κάθε μαθητευόμενου για την επιλογή του κατάλληλου τρόπου παρέμβασης.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης, βασικό στοιχείο είναι οι συνεχείς συζητήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων πάνω στους στόχους που έχουν τεθεί.

Κεντρικός άξονας αυτών των μαθημάτων είναι η βοήθεια στους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν οι ίδιοι την ανάγκη που έχουν να μάθουν κάτι, να διαπιστώσουν τι ξέρουν ήδη γι' αυτό και στη συνέχεια να αναζητήσουν περισσότερες γνώσεις από διάφορες πηγές, ώστε να σχηματίσουν οι ίδιοι άποψη γι' αυτό. Αυτές οι πηγές μπορεί να είναι οι συνάδελφοί τους, με τους οποίους μπορούν να συζητούν, να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν τις εμπειρίες τους, ο υπεύθυνος των μαθημάτων ή η σχετική βιβλιογραφία.

Βασικό σκεπτικό των μαθημάτων είναι ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να ανακαλύψουν τις δικές τους προδιαμορφωμένες αντιλήψεις, να προβληματίζονται πάνω σε αυτές και να τις θέτουν υπό συνεχή διαπραγμάτευση, ανάλογα και με τις καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Για το σκοπό αυτό έχουν σχεδιαστεί κατάλληλες δραστηριότητες και εργασίες για όλα τα θέματα και τις εμπειρίες που πρέπει να συζητηθούν και να αποκτηθούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αυτές οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, εργασίες ανάγνωσης, παρατήρησης ή προσομοίωσης με βίντεο, παίξιμο ρόλων, μικρές διαλέξεις και γραπτές εργασίες.

Ο ρόλος του υπεύθυνου των μαθημάτων είναι πρωταγωνιστικός. Τα μαθήματα επιδιώκουν τη δημιουργία ενός μοντέλου για το ρόλο του μέντορα, το οποίο οι

συμμετέχοντες πρέπει να αφομοιώσουν στοχαστικά και κριτικά. Για το λόγο αυτό ο υπεύθυνος των μαθημάτων είναι σημαντικό να εφαρμόζει αυτά που διδάσκει και να φροντίζει η θεωρία και η πράξη να συνδέονται με τρόπο κατανοητό. Επιπλέον, πρέπει να παρέχει το πρότυπο για τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, φροντίζοντας για τις σχέσεις των συμμετεχόντων στα μαθήματα, για την προώθηση της επαγγελματικότητας και την κάλυψη των αναγκών του κάθε συμμετέχοντα.

Βασικό στοιχείο των προγραμμάτων αυτών είναι η καλλιέργεια των στοχαστικών δεξιοτήτων μέσα από εξάσκηση και συζητήσεις και η εκμάθηση διάφορων απαραίτητων ικανοτήτων για τη δουλειά τους. Σημαντικό είναι, επίσης, η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων να επιτρέπει στους μέντορες να αφομοιώσουν τις γνώσεις που τους προσφέρονται.

4 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών κατέχει εστιακή (cross) θέση – κλειδί, στην οποία συμπίπτει το ενδιαφέρον όλης της κοινωνίας: *στη διαμόρφωση των μελλοντικών γενεών*. Στον κοινωνικό αυτόν κόμβο κινητοποιούνται οι δυνάμεις οι οποίες ωθούν στη διατήρηση του παραδοσιακού ενάντια σε αυτές που εργάζονται για το καινούριο.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των αναπτυγμένων χωρών στην προσπάθειά τους να εναποθέσουν την εκπαίδευση στον κόσμο της μετανεωτερικότητας, της ποικιλίας, της συνθετότητας, της αβεβαιότητας και της καινοτομίας, φαίνεται ότι

αποφάσισαν να τελειώσουν με το «χτεσινό» εκπαιδευτικό παράδειγμα. Έτσι, προτείνεται με επίταση η αλλαγή των καθιερωμένων στάσεων, ρόλων και αρμοδιοτήτων. Η καινοτομία απαιτεί δημιουργικότητα, φαντασία, αυτονομία και ανάληψη ρίσκου. Για να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτές τις ανάγκες, πρέπει να έχει τα ίδια χαρακτηριστικά.

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα του δασκάλου, που αποτελεί την καρδιά της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας. Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών διέρχονται από ένα μεταβατικό στάδιο, ενώ καταγράφεται η ανησυχία για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των διαχειριστικών και οργανωτικών διαδικασιών και του υποστηρικτικού υλικού. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπόκειται σε ριζικές μεταβολές: ο δάσκαλος γίνεται οδηγός, σύμβουλος και διαμεσολαβητής του πνεύματος της διαβίου μάθησης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες – «κλειδιά», που θα τον καταστήσουν «ειδικό επαγγελματία δάσκαλο». Στην εποχή που ζητά καινοτόμες μεθοδολογίες και νέες διδακτικές προσεγγίσεις, χρέος του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει την ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής ανοιχτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης: μάθηση για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος, μάθηση για τη μετα-μάθηση, κατανόηση και φροντίδα για όλους τους μαθητές (Τριλιανός, 1997). Η επιτάχυνση, εξάλλου, των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες εξελίξεις

στην επιστημονική-τεχνολογική πρόοδο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση.

4.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Κάθε επάγγελμα υψηλού κύρους και αναγνώρισης έχει ένα σύστημα μέσω του οποίου τα μέλη του μπορούν να τελειοποιήσουν τις δεξιότητες, να βελτιώσουν την πρακτική τους, να παραμείνουν ενημερωμένα σε θέματα επιστημονικής γνώσης, τεχνολογίας, πληροφόρησης και να συμμετάσχουν στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι. Γιατροί, δικηγόροι, αρχιτέκτονες, οικονομολόγοι, μηχανολόγοι και άλλοι επαγγελματίες συχνά συμμετέχουν σε σεμινάρια, επιδιώκουν να πάρουν πρόσθετα ανώτατα πτυχία ή πιστοποιήσεις και λειτουργούν ως ή εργάζονται με μέντορες. Οι επαγγελματίες στους περισσότερους τομείς δικτυώνονται με συναδέλφους, διεξάγουν έρευνες και μιλούν σε ειδικούς για τις νέες τάσεις, τα προβλήματα και τα σχέδια βελτίωσης (Garet, Porter, Desimone & Yoon 2001· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Αυτές οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και ανανέωση παρουσιάζονται συχνά εντός του επαγγελματικού χώρου και ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή του επαγγελματία. Οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν ωφελούν μόνο το άτομο στη διαμόρφωση και εκτέλεση του επαγγέλματός του, αλλά διασφαλίζουν επίσης το ότι γίνεται χρήση των πιο αποτελεσματικών προσεγγίσεων. Μάλιστα, η ικανότητα των επαγγελματιών να εμπλακούν σε συνεχιζόμενη, υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί χαρακτηριστικό των οργανισμών εκείνων που είναι γνωστοί για την υψηλή τους

απόδοση και οι οποίοι χαίρουν, όχι τυχαία, της εμπιστοσύνης του κοινού (Tippelt, 1999).

Ο περιεκτικός όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* απαντά σχεδόν αποκλειστικά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και αναφέρεται σε πολλές λειτουργίες και δραστηριότητες, τελικός σκοπός των οποίων είναι η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη ατόμων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο ή επαγγελματικό χώρο (Δασκολιά, 2000).

Εξετάζοντας τις ευκαιρίες μάθησης και γνωστικής ανανέωσης, και τους τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι εξελίσσονται:

- _ διαβάζοντας καινούργιες ιδέες,
- _ προβαίνοντας σε αναστοχασμό, ανασυνθέτοντας αυτό που κάνουν μέσα στην τάξη,
- _ πειραματιζόμενοι με την πρακτική τους,
- _ μέσα από την επαφή με πολλούς άλλους, που έχουν γνώσεις και εμπειρίες σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης,
- _ παρακολουθώντας μαθήματα, κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές, συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά σεμινάρια,
- _ από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, παίρνοντας ανατροφοδοτικές πληροφορίες για τη διδασκαλία και την αποδοτικότητα των μεθόδων, μέσων και υλικών,
- _ από άλλους συναδέλφους στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν (Rodgers & Pinnell, 2002, · Mac Gilchrist, Myers & Reed, 1997).

Για πολλούς μελετητές η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγγούρας, 1999). Επομένως, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη έχει διπλή διάσταση, αφού θεωρείται ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, αφενός, και συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας, αφετέρου. Οι διαστάσεις αυτές παραπέμπουν στις μαθησιακές διεργασίες που θα βοηθήσουν τον δάσκαλο να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα που συναντά καθημερινά κατά την αντιπαράθεσή του με το διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (EURYDICE, 1995, σ. 8:9).

Διευρύνοντας τον παραπάνω ορισμό από την άποψη του εύρους των πηγών μάθησης, της χρονικής ακολουθίας και συνέχειας, η έννοια της *επαγγελματικής ανάπτυξης* περιλαμβάνει το σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά την περίοδο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας μέχρι την αφυπηρέτησή του από τον επαγγελματικό στίβο. Πρόκειται για το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και των δραστηριοτήτων της μη-κατευθυντικής εμπειρικής μάθησης στο χώρο εργασίας (Παπαναούμ, 2003).

4.2 Αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος

Για πολλά χρόνια, ακόμη και σήμερα, στο όνομα της επίκλησης άσκησης λειτουργήματος και όχι επαγγέλματος επιχειρείται από τη μεριά της Πολιτείας η μη ικανοποίηση μιας σειράς δίκαιων κατά βάση αιτημάτων του κλάδου των εκπαιδευτικών. Από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ο.Ε.) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΟΛ.Μ.Ε.) η ίδια επίκληση γίνεται για την υποστήριξη των ίδιων αιτημάτων. Η επίκληση της άσκησης λειτουργήματος αποτελεί παγίδα στην επιδίωξη του κλάδου για αναγνώριση του κύρους των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της ποιότητας των και την αύξηση των οικονομικών απολαβών. Για την αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος υποστηρίζεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες της Ευρώπης σημειώθηκαν βήματα ποιοτικής αναβάθμισης των Παιδαγωγικών Σχολών και των Επιστημών της Αγωγής. Στη χώρα μας με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση Πανεπιστημιακών Τμημάτων, την αναβάθμιση των σπουδών, τον εκσυγχρονισμό της μετεκπαίδευσης, την ίδρυση και λειτουργία μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε μια διαδικασία μετάβασης από ημιεπάγγελμα σε επάγγελμα με αναγνωρισμένο κοινωνικό κύρος.

Το επάγγελμα έχει, τώρα, τα εξής προσδιοριστικά στοιχεία:

(α) είναι κοινωνικό έργο,

(β) προϋποθέτει ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση,

(γ) προϋποθέτει ένα βαθμό αυτονομίας στην άσκηση του έργου,

(δ) στηρίζεται σε ένα corpus εσωτερικής γνώσης και

(ε) απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 1991).

Η επαγγελματοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος πηγάζει, εξάλλου, από το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μια διαδικασία ένταξης σε έναν ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος ακολουθεί μια πορεία διαμόρφωσης και αναζήτησης ταυτότητας (Δούκας, 2000). Η ενεργός συμμετοχή στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και η εξέταση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου οδηγούν στη διαπίστωση πως επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών στη βάση ενός *ανοιχτού επαγγελματισμού* (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Με βάση το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, να είναι ανοιχτός στις νέες εξελίξεις, να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Και θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τόσο την αρχική όσο και την ενδοϋπηρεσιακή του κατάρτιση ως αναπόσπαστα μέρη της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία έχει ένα διαβίου χαρακτήρα. Η υιοθέτηση ενός νέου σχήματος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, που κινείται από τη βιομηχανική εποχή στην εποχή της πληροφορίας και από τη νεωτερικότητα στην απροσδιοριστία και τη μη προβλεψιμότητα της μετανεωτερικότητας (Hall, Held & McGrew, 2003· EURYDICE, 1995).

Τα τελευταία χρόνια, μέσα στην ευρύτερη αλλαγή που σημειώθηκε σε σχέση με το ρόλο των επαγγελματιών που εργάζονται σε ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα,

παρατηρείται μία στροφή στον τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην αντίληψη του ρόλου του ως επαγγελματία (Terhart, 1998). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους επαγγελματίες/ εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Ως επαγγελματισμός, συνεπώς, ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής (Παπαναούμ, 2003).

Υποστηρίζεται ότι το να είναι κανείς εκπαιδευτικός σήμερα σημαίνει κάτι περισσότερο από το να διδάσκει και να είναι επιφορτισμένος με τις σχετικές υποχρεώσεις. Σημαίνει ακόμα:

- (α) συνεργασία με άλλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας,
- (β) ανάληψη συλλογικής ευθύνης για όλους τους μαθητές,
- (γ) ικανότητα εμπλοκής των γονέων και της τοπικής κοινότητας,
- (δ) να διαθέτει την ετοιμότητα να αξιολογεί τη δράση του και τα αποτελέσματά της,
- (ε) να τοποθετείται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά,

(στ) να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών και να δραστηριοποιείται ανάλογα,

(ζ) να υποστηρίζεται στις πρωτοβουλίες διαβίου μάθησης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας έγινε προσπάθεια να καταδειχθούν οι ανάγκες, οι δυσκολίες και οι προσδοκίες των νεοδιοριζόμενων σε μία εκπαιδευτική μονάδα καθώς και οι παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Επίσης, σκιαγραφήθηκε ο σύγχρονος ρόλος του Μέντορα και αναφέρθηκαν οι βασικές Ιδιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ρόλου του Μέντορα στην εκπαίδευση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Παράλληλα προσπαθήσαμε κυρίως μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία να αναδείξουμε τη σημασία θεμελιωδών για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης όρων και κυρίως αυτούς του στοχασμού και της αξιολόγησης. Τέλος έγινε αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αναγκαιότητα της επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος.

Ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων στο πλαίσιο διαβούλευσης αναφορικά με τη διαμόρφωση του θεσμού του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, ειδικότερα σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης.

Ο βασικός αυτός σκοπός της ερευνητικής εργασίας επιμερίζεται σε τρία ερευνητικά ερωτήματα, όπως τέθηκαν στο πλαίσιο διαβούλευσης, τα οποία είναι τα παρακάτω:

- 1) Είναι αναγκαίος ο θεσμός του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και εάν ναι ποιοι θα πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι
- 2) Ποια πρέπει να είναι τα προσόντα, οι προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, η διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης
- 3) Ποια είναι τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως υποψήφιων μεντόρων;

5.2 Η σημασία και η αναγκαιότητα της ερευνητικής εργασίας.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού / διδακτικού έργου και η προσωπική / επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του «Νέου Σχολείου». Οι εν λόγω άξονες προϋποθέτουν τα εξής:

- α) ομαλή ένταξη /προσαρμογή του στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα,
- β) διαρκή παιδαγωγική / διδακτική καθοδήγηση του,
- γ) συναισθηματική στήριξη του.

Για το σκοπό αυτό υιοθετείται η εισαγωγή του θεσμού του «Μέντορα» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερός του ως μέντορας.

Η συγκεκριμένη επομένως έρευνα θα μπορούσε να παράσχει χρήσιμο πληροφοριακό υλικό ως προς τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, όπως και να ανιχνεύσει την επίδραση κάποιων παραγόντων στη διαμόρφωση αυτών των αναγκών.

5.3 Ερευνητική προσέγγιση

5.3.1 Ο πληθυσμός της έρευνας

Ο συνολικός πληθυσμός που εντάσσεται στο πεδίο του ενδιαφέροντος της ερευνητικής εργασίας είναι οι συμμετέχοντες στη Δημόσια Διαβούλευση για το Θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

5.3.2 Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων της ερευνητικής εργασίας

Τα δεδομένα ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα της δημόσιας διαβούλευσης του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων:

<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=365>

5.3.3 Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), μπορούμε να διακρίνουμε μία σειρά από τύπους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, όπως η τυπολογική ανάλυση, η συνεχής σύγκριση, η ανάλυση πεδίου, η ερμηνευτική ανάλυση, η ανάλυση λόγου,

κ.α., γεγονός που δε σημαίνει όμως ότι τα είδη αυτά είναι απόλυτα ξεχωριστά μεταξύ τους διότι τις περισσότερες φορές γίνονται συνδυασμοί ανάλογα με το είδος του ερευνητικού εγχειρήματος και της απαιτήσεως της αναλυτικής διαδικασίας. Εμείς θα στηριχθούμε κυρίως στην Αναλυτική Επαγωγή (Analytic induction). Ο τρόπος αυτός της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων αναφέρεται κυρίως στον έλεγχο υποθέσεων με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το ερευνητικό πεδίο. Γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί αν οι αρχικές υποθέσεις εργασίας επιβεβαιώνονται από τα δεδομένα (συνήθως μιας μόνο περίπτωσης) και ακολουθεί η συνεχής αναδιατύπωση τους με στόχο να ερμηνευτούν όλες οι περιπτώσεις με τις οποίες ασχολείται η έρευνα. Σύμφωνα με τον Thomas (2000) μερικές από τις βασικότερες παραδοχές και προϋποθέσεις της επαγωγικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι οι ακόλουθες:

- Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται τόσο στις αρχικές υποθέσεις της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα όσο και στα ίδια τα δεδομένα που οδηγούν σε αναδιατύπωση αυτών των υποθέσεων σε νέες ερμηνείες.
- Ο βασικός σκοπός της ανάλυσης είναι η ανάπτυξη κατηγοριών και ο σχηματισμός ενός μοντέλου ή πλαισίου που να περιλαμβάνει τα κεντρικά θέματα και επεξεργασίες που προκύπτουν από την αναλυτική διαδικασία.
- Αναπόφευκτα, τα ευρήματα της έρευνας (δηλαδή τα αποτελέσματα της ανάλυσης) εξαρτώνται από τις προϋποθέσεις που θέτει ο ερευνητής (ο αναλυτής δεδομένων) και από τις επιλογές του για το ποια στοιχεία είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά. Η ποιότητα και γενικότερα η

αξιοπιστία των ευρημάτων εξαρτάται από την τεκμηρίωση αυτών των επιλογών.

- Η αξιοπιστία των ευρημάτων και της αναλυτικής διαδικασίας είναι δυνατόν να αναδειχθεί μέσα από τη σύγκριση τους με άλλα σχετικά ευρήματα, τα οποία μπορεί να βρεθούν μέσα από την ανεξάρτητη επανάληψη της έρευνας, από άλλες προηγούμενες έρευνες, με τη μέθοδο του τριγωνισμού και με τη συνεχή ανάδραση με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

6. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Οι ποιοτικές αναλύσεις οδηγούν σε περιγραφή κι εμβάθυνση προσωπικών διαδρομών των ερωτώμενων υποκειμένων, που δεν είναι δυνατό να περιγραφούν από ένα μοντέλο και φυσικά, δεν είναι δυνατό να επαναληφθούν ή να οδηγήσουν σε γενικεύσεις. Αντίθετα, η αξία τους έγκειται στην ανάδειξη προσωπικών πτυχών, που καθορίζουν τις απόψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων. Σε αντιστοιχία με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα μας ως εξής:

6.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Είναι αναγκαίος ο θεσμός του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και εάν ναι ποιοι θα πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι

Στο συγκεκριμένο Ερευνητικό Ερώτημα συνδυάστηκαν δύο ερωτήματα του κειμένου της διαβούλευσης. Το πρώτο ήταν: Κατά τη γνώμη σας ποιοι είναι οι λόγοι που συνθέτουν την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα; Σε κάθε άλλη περίπτωση διατυπώστε τις σχετικές θέσεις και απόψεις σας, ενώ το δεύτερο: Ποιους θεωρείτε ως βασικούς στόχους την επίτευξη των οποίων θα πρέπει να επιδιώκει ο θεσμός του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού;

Σχετικά με την αναγκαιότητα τοποθετήθηκαν 164 άτομα.

Από αυτά τα 51 εξέφρασαν αποδοχή της αναγκαιότητας του θεσμού, ενώ 89 ήταν κατηγορηματικά αντίθετα χωρίς όμως να κάνουν καμία ουσιαστική πρόταση. Η αναγκαιότητα του θεσμού υποστηρίζεται ως εξής:

...ο νέος εκπαιδευτικός το πρώτο διάστημα στο σχολείο είναι εντελώς «χαμένος». Είναι γνωστό ότι η προσπάθεια πολλών νέων εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις σε πράξη προσκρούσει σε διάφορα επίπεδα, όπως:

- *Δυσκολίες στο επίπεδο της διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης (κακή εκτίμηση του χρόνου, υπερβολικοί στόχοι, υπερβολικά λίγιοι στόχοι, κλπ),*
- *Δυσκολίες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης,*

- Το ζήτημα της διαχείρισης της σχολικής τάξης (ίσως από τα πιο σημαντικά προβλήματα που βασανίζει πολλούς και καλούς, κατά τα άλλα, εκπαιδευτικούς),
- Θέματα ένταξης μαθητών με ιδιαιτερότητες (π.χ. ειδικές ανάγκες ή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα),
- Δυσκολίες στη διαχείριση των διοικητικών και γραφειοκρατικών αρμοδιοτήτων
- Δυσκολίες συνεργασίας με γονείς

Από τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται πως τα προγράμματα που προάγουν το θεσμό του μέντορα αποσκοπούν στο να βοηθήσουν το νέο εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα και να μην απομονωθεί στην τάξη του.

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι το mentoring έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους νεοδιοριζόμενους .

Μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι όσο νωρίτερα ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός συνεργαστεί με το μέντορα τόσο πιο αποτελεσματικός μπορεί να γίνει .Αν επιχειρήσουμε να περιγράψουμε μερικές από τις θετικές διαστάσεις αυτής της σχέσης για το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, όπως περιγράφονται στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία, φαίνεται ότι καταρχήν του παρέχεται Ψυχολογική υποστήριξη. Είναι πολύ σημαντικό οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί να υποστηριχτούν κατά την πρώτη τους επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να αντιμετωπίσουν το σοκ της ευθύνης της σχολικής τάξης, να συνειδητοποιήσουν τις απαιτήσεις του ρόλου τους και να ανταποκριθούν στην πρόκληση του να είναι εκπαιδευτικοί .

Κατά δεύτερον, του παρέχεται Διδακτική υποστήριξη, δεδομένου, ότι οι μέντορες βοηθούν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν τι θα διδάξουν και πώς θα το διδάξουν, τους βοηθούν να διαχειριστούν την τάξη και να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές . Δίνουν έμφαση, δηλαδή, στο να υποστηρίξουν τους νέους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό προφίλ μέσα από διαδικασίες στοχασμού και αναστοχασμού, και όχι να υιοθετήσουν άκριτα κάποιο από κάποιον παλιό εκπαιδευτικό.

Τέλος, του παρέχεται Επαγγελματική υποστήριξη με την έννοια της ομαλής εισαγωγής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και σταδιακής εξοικείωσής του με την «πρακτική γνώση» . Ως πρακτική γνώση θεωρείται η γνώση που αποκτιέται μέσα από την καθημερινή πράξη, ως μια σκόπιμη και μεταγνωστική μάθηση, ένα είδος «σιωπηρής γνώσης», κατά το οποίο οι επαγγελματίες προβαίνουν σε κρίσεις και αποφάσεις χωρίς να διατυπώνουν κανόνες και την καθιστούν φανερή μέσα από την αυθόρμητη εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Τέλος, το mentoring θα πρέπει να προσεγγισθεί ως ένα πλέγμα συνεργατικών δράσεων: Η μεντορική σχέση επεκτείνεται σε μια σειρά από δράσεις, π.χ. σχεδιασμό προγράμματος, διαχείριση τάξης, συνεργασία με γονείς, ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, έρευνα, στοχασμό και κριτική συζήτηση αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη, διαδικασίες που οδηγούν μέντορες και νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς σε μια διαλεκτική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας επωφελούνται και οι δύο. Στο πλαίσιο αυτής της διάδρασης οικοδομείται, σύμφωνα με τον Donald Schön, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός.

Όμως η μεντορική σχέση έχει πολύ θετικές επιπτώσεις και για τον ίδιο το μέντορα. Μέχρι το 1986 μόνο λίγες μελέτες αναφερόντουσαν στα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι οι μέντορες από τη διαδικασία του mentoring. Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει τα θετικά αποτελέσματα του να είσαι μέντορας. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η ποιότητα της διδακτικής τους ικανότητας αυξάνεται, καθώς προσπαθούν να βελτιώσουν τις ικανότητες των νέων εκπαιδευτικών. Η στενή συνεργασία των μεντόρων με τους νέους εκπαιδευτικούς έχει χαρακτηριστεί συχνά σαν πηγή νέων ιδεών για την εφαρμογή εκπαιδευτικών και διδακτικών προγραμμάτων που συντάσσονται με τα σύγχρονα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας .

Τα οφέλη του να είναι κάποιος μέντορας συνδέονται τόσο με την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και με τη ψυχολογική ικανοποίηση. Η μεντορική διαδικασία ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μέντορα. Η εμπειρία του να είναι μέντορας ενδυναμώνει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς δίνοντας τους μεγαλύτερη αίσθηση της σπουδαιότητας του επαγγέλματός τους. Οι μέντορες αντλούν ικανοποίηση βοηθώντας νέους εκπαιδευτικούς, ενώ περιγράφουν την συνεισφορά τους σαν ένα τρόπο να ανταποδώσουν κάτι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού που υπηρετούν. Συνεντεύξεις με μέντορες αποτυπώνουν ότι η επαφή με τους νέους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη πολύ σημαντικών επαγγελματικών συνεργασιών, δημιουργεί το αίσθημα μιας αυξημένης αυτοπεποίθησης και ωριμότητας και ότι αυξάνει την ικανότητα της αυτοαξιολόγησής τους ως αποτέλεσμα της μεντορικής διαδικασίας. Αναπτύσσουν Στοχαστικές πρακτικές: Μέντορες έχουν αναφέρει ότι η ιδιότητα του μέντορα βελτιώνει την ικανότητα τους να στοχάζονται και να επαναπροσδιορίζουν

τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, τους μαθητές, την ίδια τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας . Επίσης, τους δίνει την ευκαιρία να αξιολογήσουν την εμπειρία που έχουν κερδίσει όλα αυτά τα χρόνια και να αυτοαξιολογηθούν. Ερευνητές επισημαίνουν ότι το mentoring είναι ένας τρόπος κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους Στοχαζόμενοι μέντορες έχουν ανακαλύψει ότι καθώς είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι από τη μεντορική τους σχέση, νιώθουν αυξημένη ενεργεία, μεγαλύτερη επιθυμία για δράση και βελτιώνουν τις γνώσεις τους .

Επίσης, έρευνες αναφέρουν ότι οι μέντορες βιώνουν επαγγελματική ανανέωση, αναζωογονούνται και συχνά ενδυναμώνουν τη δέσμευσή τους απέναντι στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Είναι γεγονός ότι ο στοχασμός στη μεντορική διαδικασία μπορεί να προάγει ή να δώσει ευκαιρίες ανανέωσης και αναζωογόνησης. Η καθοδήγηση στη παραγωγική διαδικασία είναι ένα ισχυρό αντίδοτο ενάντια στην απειλή της ρουτίνας σε όλη την διάρκεια της ενήλικής δραστηριότητας .

Ο θεσμός του μέντορα τέλος είναι πολύ σημαντικός γιατί μπορεί να ενισχύσει την συνεχιζόμενη και διαβίου μάθηση τόσο για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς όσο και για τους «βετεράνους».

Διαβουλευόμενος: ...η συμβουλευτική πράξη είναι σημαντική για τον νεοδιορισμένο διότι έχει μια ουσιαστική πυξίδα πλεύσης, δεν αυτοσχεδιάζει μιμούμενος τους δασκάλους τους, αλλά εμπιστεύεται τον εαυτό του και τολμάει καινοτομίες. Ακόμα μπορεί να εφαρμοστεί και αλληλοδιδασκτική από τον μέντορα στον νεοδιορισμένο και τούμπάλιν ώστε να αποκτηθεί σχέση εμπιστοσύνης και για

την ποιότητα της διδασκαλίας και για την αυτοπραγμάτωση του κάθε εκπαιδευτικού. Ο στόχος του θεσμού είναι διττός έχει σχέση με την ποιότητα της διδασκαλίας και τον μαθητή και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και ως συνειδητό λειτουργό της εκπαίδευσης.

Διαβουλευόμενος: ...ο θεσμός του Μέντορα είναι ένας θεσμός που θα βοηθήσει το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό βιωματικά να επιτελέσει το κυρίως έργο του: Και ποιο είναι αυτό; Να είναι επαγγελματίας διδάσκαλος και παιδαγωγός. Αυτό σημαίνει καλή γνώση της διδακτικής και της ψυχοπαιδαγωγικής. Στη σημερινή εποχή, της πολυπολιτισμικότητας ο ρόλος του δασκάλου είναι πολλαπλός. Ο σχολικός σύμβουλος, ο οποίος είναι επιφορτισμένος με την καθοδήγηση πολλών σχολείων, με κάποιες επιμορφώσεις είναι αδύνατον να δώσει ατομική βοήθεια που χρειάζεται ένας νεοδιοριζόμενος. Ο Μέντορας, ο οποίος θα πρέπει να έχει και εμπειρία και να είναι κατηρτισμένος, μπορεί να γίνει ο σύμβουλος, ο καθοδηγητής, ο βοηθός και αυτός που βιωματικά θα δείξει στο νεοδιοριζόμενο όλες τις σύγχρονες μεθόδους διδακτικής. Θα βοηθήσει επίσης το νεοδιοριζόμενο στο πώς θα διαχειρίζεται την τάξη με ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια, τη δύναμη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, την κατάλληλη παιδαγωγική σχέση δασκάλου μαθητή, την επίλυση συγκρούσεων, τη διαπολιτισμική επικοινωνία σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Διαβουλευόμενος: ...γενικά, στο Mentoring ακολουθείται μια διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης, στήριξης μέσω της μεταφοράς γνώσεων, ιδεών, σκέψεων, προτάσεων, πρακτικών δράσης Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιγραφεί ως καθοδήγηση (συμπεριλαμβάνεται και η

ανεπίσημη καθοδήγηση), ως μετάδοση εμπειρίας από τη ζωή και την εργασία στο σχολείο αλλά και την καθημερινότητα, με σκοπό τη μεταφορά γνώσης, δεξιοτήτων ή τεχνογνωσίας και την ενθάρρυνση από το Μέντορα στον Καθοδηγούμενο, ώστε να δρα ο δεύτερος με περισσότερη αυτοπεποίθηση στις επιλογές του.

Αναγκαίο όμως είναι ο Μέντορας και Καθοδηγούμενος να λειτουργούν σε ένα περιβάλλον συναδελφικής αλληλεγγύης, μέσα στο οποίο δύνανται να ξεπεράσουν τους φόβους τους, να γνωρίσουν το νέο και άγνωστο, να επέμβουν δυναμικά διαμορφώνοντας καταστάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές ώστε να μη διστάζουν να καταπιάνονται με σχεδόν πρωτόγνωρες θεματικές ενότητες και να δοκιμάζουν νέες μεθόδους.

Διαβουλευόμενος: ...ο θεσμός του μέντορα είναι πολύ σημαντικός, διότι προσφέρει στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να:

- ενσωματωθεί σταδιακά και ομαλά στη σχολική κοινότητα,
- να αφομοιώσει έγκαιρα τα βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας,
- να λάβει συναισθηματική υποστήριξη και εξατομικευμένη συμβουλευτική σε καθημερινά ζητήματα που αφορούν στη διδακτική πράξη (προετοιμασία, διεξαγωγή, αξιολόγηση μαθήματος, διαχείριση τάξης) αλλά και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου (συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς, καθήκοντα υπεύθυνου τμήματος, οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων κ.ά).

Αν αναλογιστεί κανείς την απουσία ολοκληρωμένου πλαισίου παιδαγωγικής κατάρτισης για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς στη β'βάθμια εκπαίδευση, ο θεσμός του μέντορα αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς ο μέντορας εκ των πραγμάτων θα πρέπει να καλύψει εν μέρει και αυτό το κενό, παρέχοντας στο νεοδιορισμένο εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να γνωρίσει αλλά και να εφαρμόσει στην πράξη ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και μεθοδολογίες.

Η χρησιμότητα της καθοδήγησης από έμπειρο καθηγητή είναι προφανής. Με πρακτικές συμβουλές μπορεί να βοηθήσει το νέο εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα.

Η καθοδήγηση από το μέντορα δίνει πρακτική διάσταση στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού, γεγονός που τον βοηθά σε στοιχεία ιδιαίτερα χρήσιμα για την εργασία του, όπως η καλλιέργεια της ικανότητάς του να εμπνέει τους μαθητές, να μεταδίδει αποτελεσματικά το γνωστικό αντικείμενο και να προσεγγίζει θετικά τα προβλήματα που παρουσιάζονται.

Διαβουλευόμενος: *...η εργαστηριακή και διδασκαλική μου εμπειρία σε διάφορες Σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η μαθησιακή απόδοση των περισσότερων φοιτητών μπορεί να χαρακτηριστεί ως απόδοση «δύο ταχυτήτων». Ειδικότερα, ενώ οι φοιτητές έχουν επιτυχώς αφομοιώσει το απαραίτητο γνωστικό δυναμικό του εκπαιδευτικού πονήματός τους (επίτευξη υψηλής μαθησιακής απόδοσης), υστερούν στην (λειτουργικά ευκολότερη) απαιτούμενη συγκρότηση και αποτύπωση –προφορική ή γραπτή– των υπάρχουσών γνώσεών τους στο παραδοτέο έργο τους (δηλαδή υστέρηση στη χαμηλής απαίτησης δομική απόδοση). Κατά συνέπεια, οι φοιτητές δεν*

υστερούν στον τομέα της κατοχής γνώσης, όσο στον τομέα της απόδοσης της γνώσης αυτής μέσα από συγκεκριμένες επιστημονικές δομές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επομένως, θεωρώ ότι ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού είναι απολύτως απαραίτητος τόσο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και στην απόδοση των εφήβων ως φοιτητές της (επερχόμενης για τους περισσότερους από αυτούς) τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πράγματι, ο θεσμός αυτός θα υποστηρίξει τη σωστή κατάρτιση του ίδιου του εκπαιδευτικού, υποστηρίζοντας το ρόλο του τελευταίου στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Προσωπικά, προτεινόμενη έμφαση της διетоύς προγράμματος του θεσμού οφείλει να είναι στην εμπέδωση της συνεργατικής μάθησης *scaffolding* («γνωσιακό σκαλοπάτι») και της μεταγνωστικής μάθησης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω»). Παράλληλα, ο ενσωματωμένος θεσμός του *e-mentoring* θα προβεί πολλαπλά επιτυχής τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές τους, καθώς θα καλύψει το υπάρχων γνωσιακό κενό συγκρότησης και απόδοσης της γνώσης, μέσα από την απαραίτητη συναναστροφή του σημερινού μαθητή με τις απλές αλλά και θεμελιώδεις δομές της Τεχνολογίας Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Επομένως, ένα μέρος της δομής του *e-mentoring* καλό θα ήταν να είναι κοινό προς το σύνολο των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα ενσωματωθούν στο θεσμό του Μέντορα. Απώτερος στόχος της ανωτέρω προτεινόμενης δόμησης του θεσμού αυτού δεν θα είναι μόνο η αναπαραγωγή υπάρχουσας γνώσης (ευρέως διαδεδομένης σε όλες τις βαθμίδες του

εκπαιδευτικού μας συστήματος), αλλά η παραγωγή νέας γνώσης, ως θεμελιώδους απαιτούμενης ικανότητας μετάβασης του σημερινού φοιτητή ή απόφοιτο Λυκείου σε επιτυχημένο αυριανό επαγγελματία/εργαζόμενο.

Παράλληλα προτάθηκαν τα εξής:

Διαβουλευόμενος: ...να δοθούν κίνητρα ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν δράσεις που αφού αξιολογηθούν να τους ανατεθεί, ίσως με μια μικρή ομάδα πρώτων εκπαιδευτικών-μαθητευόμενων, να την προωθήσουν την συγκεκριμένη δράση σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό θα δώσει κίνητρα σε όλους τους ικανούς, χωρίς εξαιρέσεις και ελιτισμούς και θα έχει μεγαλύτερη απήχηση σε συνδυασμό με τα απτά πλέον αποτελέσματα που μπορεί να ζητήσει το υπουργείο απ' όλους τους συμμετέχοντες. Έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να ακολουθήσει την δράση-δράσεις- που του ταιριάζει και μπορεί καλύτερα να ανταποκριθεί και θα μπορέσει να έχει πραγματικά αποτελέσματα στην δουλειά του.

Διαβουλευόμενος: ...η καθιέρωση των τακτικών μηνιαίων παιδαγωγικών συνεδριάσεων των συλλόγων διδασκόντων με την καθοδήγηση του σχολικού συμβούλου και του Δ/ντή του Σχολείου όπως και η ενδοσχολική επιμόρφωση (βλ.Ξωχέλης) μπορούν να επιφέρουν άμεσο και απότομο αποτέλεσμα χωρίς να χρειάζονται.... μέντορες.

Διαβουλευόμενος: ...α) να θεσμοθετηθεί η συνεδρίαση των καθηγητών της ίδιας ειδικότητας κάθε σχολείου σε εβδομαδιαία βάση, όπου θα ανταλλάσσονται γνώμες, θα γίνονται διδασκαλίες, από κοινού διορθώσεις-βαθμολογήσεις, υποδείξεις κλπ. β) κάθε μάθημα μιας τάξης (Αρχαία, Α' Λυκείου) ή και στις τρεις

τάξεις (Λογοτεχνία) να έχει κάποιον από τους συναδέλφους επικεφαλής, ώστε να καθορίζονται οι κοινές συνιστώσες της διδασκαλίας, να καλύπτονται τα κενά γ) οι κατά τόπους σύμβουλοι, να έχουν άμεσο τρόπο επικοινωνίας με τους συναδέλφους (το να πηγαίνουν στα σχολεία και να μπαίνουν στις τάξεις δεν είναι εφικτό ούτε επιθυμητό πια) και να δημιουργήσουν βάσεις βιβλιογραφικών δεδομένων έτσι ώστε όλοι οι συνάδελφοι να έχουν πρόσβαση στο κοινό υλικό διδασκαλίας, επιμόρφωσης, έρευνας το οποίο θα εμπλουτίζεται διαρκώς από την κοινή συνεισφορά όλων.

...βελτίωση αρχικά των υποδομών

...άτυπο μέντορινγκ

...ενδυνάμωση των θεσμών των ΠΕΚ και των Σχολικών Συμβούλων

...παιδαγωγικές σπουδές και πρακτική άσκηση με Μέντορινγκ στο ΑΕΙ

...επιμόρφωση

...γενικότερο πλαίσιο αλλαγών

...αξιολόγηση

Διαβουλευόμενος: ...οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να ξεκινήσουν όχι μόνο από το μαθητή και το δάσκαλο αλλά από το Πανεπιστήμιο, το οποίο παρέχει την αρχική εκπαίδευση

...απαιτείτε προηγουμένως παιδαγωγική εκπαίδευση

...σημαντικότερος παράγοντας σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο άνδρας ή η γυναίκα που βρίσκεται στην τάξη και διδάσκει τα παιδιά. Θα πρέπει να είναι το σωστό άτομο. Να είναι χαρισματικό και παράλληλα να διαθέτει τη δεξιότητα να προσελκύει την προσοχή των μαθητών. Τα σχολεία μας

χρειάζονται αλλαγές. Η πρόκληση όμως δεν περιορίζεται μόνον στον διορισμό καλών δασκάλων ,στην υποστήριξή τους από κάποιον ,που με συγκεκριμένα κριτήρια θα ορισθεί ως κατάλληλος για μέντορας. Πρέπει να μπορούν οι αρμόδιοι να απολύουν τους κακούς δασκάλους. Μέχρι σήμερα ,μόνον οι μαθητές είναι αυτοί, που ζουν με το φόβο της αποτυχίας

Διαβουλευόμενος: ...ο θεσμός θα πρέπει να εφαρμοστεί σε μικρή έκταση και αφού αξιολογηθεί, με την συνεργασία μεντόρων και επωφελούμενων, να εξελίσσεται και να αναπτύσσεται σταδιακά.

Διαβουλευόμενος: ...η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται εξελικτικά σε αλληπάλληλες φάσεις όπως κατά τη διάρκεια της βασικής του εκπαίδευσης, τη διαδικασία υποδοχής του ως νεοδιόριστου στην επαγγελματική ομάδα και το σχολείο, την εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση, τη μετεκπαίδευση και φυσικά κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου στη διάρκεια της θητείας του. Όλες οι διαδικασίες είναι συμπληρωματικές και οποιοδήποτε θεσμικό μέτρο ή αλλαγή που γίνεται στη μία επηρεάζει και επηρεάζεται από τις άλλες. Ο θεσμός του μέντορα εντάσσεται στην διαδικασία της υποδοχής του νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα. Στην φάση αυτή είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Δυστυχώς η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών δεν εξασφαλίζει ούτε τα στοιχειώδη για το νεοεισερχόμενο είτε από άγνοια είτε από αδιαφορία. Αν ο διευθυντής δεν έχει δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες και κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο καμιά επιτυχία δεν θα έχει ο θεσμός του μέντορα. Επομένως θα πρέπει να δοθεί

μεγάλη σημασία στην επιλογή των στελεχών διοίκησης και να μη γίνονται οι επιλογές με τους γνωστούς έως σήμερα τρόπους και κριτήρια.

Διαβουλευόμενος: ... ο φοιτητής που θέλει να γίνει εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρακολουθεί περισσότερα παιδαγωγικά μαθήματα ,και ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία έχει αποφασίσει να διδάξει, και με κάποιο Μέντορα να εξοικειωθεί με το αντικείμενο της διδασκαλίας, πρώτα παρακολουθώντας διδασκαλίες έμπειρων εκπαιδευτικών και στη συνέχεια να βοηθιέται ο ίδιος να διδάξει με τη βοήθεια και συμβουλευτική του Μέντορα, με τον οποίο έχει ήδη εξοικειωθεί.

Διαβουλευόμενος: ...αν το δημόσιο σχολείο λειτουργούσε υποτυπωδώς, δεν θα χρειαζόταν να μιλάμε για όλα αυτά τα «καινοφανή» τα οποία προορίζονται να αποτύχουν στην πράξη. Όπου οι συνάδελφοι συνεργαζόμαστε, ανταλλάσσουμε τις εμπειρίες μας και μεταδίδουμε τις γνώσεις μας, φαίνεται ότι κάτι γίνεται εκεί. Αν εστιάσουμε σε αυτές τις παραμέτρους της δουλειάς μας, δεν χρειάζεται τίποτε καινούριο – καμιά μετονομασία παλαιού. Υπάρχουν ήδη ΠΕΚ, σχολικοί σύμβουλοι, επιμορφωτές, αλλά το σχολείο σπανίως βλέπει άσπρη μέρα. Δεν νομίζω πως θα έρθει αυτή η μέρα με τον θεσμό του μέντορα. Το επίπεδο των συναδέλφων είναι πολύ καλύτερο από παλιότερα χρόνια, αλλά οι δομικές δυσλειτουργίες και η νοοτροπία του δημοσίου σχολείου, δίχως τάξη και πειθαρχία, υπονομεύουν κάθε καλή προσπάθεια, την καταδικάζουν σε μαρασμό και αποτυχία.

...συνεχή επιμόρφωση και χρήση του Διαδικτύου με πλατφόρμες επιμόρφωσης

...ο ρόλος του δασκάλου – Καθηγητή (Μέντορα) είναι δισυπόστατος:

α) εκπαιδευτικός και β) παιδαγωγικός.

Αυτό πρέπει να διδάσκεται τέσσερα χρόνια στο Πανεπιστήμιο που σπουδάζει, ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγός, διότι τότε και μόνο τότε θα αποβάλει το ρόλο του τιμωρού, που ενδεχομένως να είχε βιώσει κατά τα μαθητικά του χρόνια από τους καθηγητές του.

Στην τελική του εκπαίδευση πρέπει να υποβάλετε και σε ψυχοτεχνικά τεστ, για το αν είναι σε θέση να εκτελέσει τα καθήκοντα του, απαλλαγμένος από κόμπλεξ προκαταλήψεις και εγωισμό.

...αξιοποίηση των ΠΕΚ και Σχολικών Συμβούλων

Διαβουλευόμενος: ...η ανταλλαγή απόψεων , προτάσεων και εμπειριών μεταξύ συναδέλφων μπορεί να βοηθήσει αποφασιστικά στην βελτίωση και στην εξέλιξη της δουλειάς του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Άρα θα μπορούσε ο θεσμός να διευρυνθεί και με άλλη μορφή να περιλαμβάνει όχι μόνο νεοδιόριστους άλλα όλους τους εκπαιδευτικούς.

Διαβουλευόμενος: ...ο θεσμός του μέντορα και δόκιμος είναι και πολύ αποτελεσματικός στα κράτη που εφαρμόζεται .Αλλά δυστυχώς για μας μιλάμε για κράτη και κοινωνίες που έχουν φτάσει σε άλλα επίπεδα οργάνωσης και παρεχόμενης παιδείας .Πριν θέσουμε σε λειτουργία το θεσμό ας τον μελετήσουμε πρώτα προσεκτικά και ας φροντίσει η πολιτεία να μελετήσει και τα σωστά κριτήρια επιλογής των ανθρώπων που θα τον πλαισιώσουν!!!

Όσο αφορά τη στοχοθεσία παρουσιάστηκαν 24 απαντήσεις οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

- βασικός στόχος τους οποίος θα πρέπει να επιδιώκει ο θεσμός του

μέντορα δεν είναι άλλος από την συνεισφορά στην δημιουργία καλύτερων και αρτιότερα προετοιμασμένων αλλά και ομαλότερα ενταγμένων εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας αντίθετα με όσα συμβαίνουν σε άλλες περισσότερο οργανωμένες και αναπτυγμένες χώρες υστερούμε σημαντικά στον τομέα της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού πριν μπει για πρώτη φορά στην τάξη πράγμα το οποίο θα μπορούσε μέχρι ενός βαθμού να καλύψει ο θεσμός του μέντορα αλλά όχι μόνο,

- είναι σημαντικό να υπάρχει στήριξη και συμβουλευτική ως προς τη συνεργασία με τους γονείς, την αποτελεσματική επικοινωνία, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης από την πλευρά του γονέα, το χειρισμό δύσκολων περιπτώσεων, τη διαχείριση εντάσεων,
- το πώς ο νέος εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της μονάδας τόσο σε επίπεδα κοινής εργασίας (ανάπτυξη project – προγραμμάτων) αλλά και σε επίπεδο προσωπικών σχέσεων,
- τη στήριξη του εκπαιδευτικού σε προσωπικό επίπεδο (διαχείριση προσωπικού χρόνου, διατήρηση καλής υγείας, σωματικής και ψυχικής),
- την ομαλή ενσωμάτωση του νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα.
- την υποστήριξη και ενθάρρυνση του νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού,
- την παροχή συμβουλευτικής σε θέματα που άπτονται των διδακτικών αλλά και γενικότερων καθηκόντων του νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού επ' ωφελεία των μαθητών του και της λειτουργίας του σχολείου, όπως οργάνωση σχεδίων μαθήματος, συγγραφή αξιολογικών εργασιών, συγγραφή σημειώσεων.
- την αξιολόγηση των μαθητών, τη διαδικασία ενθάρρυνσης τους, τη

συχνότητα αλλά και τον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς,

- την ανάπτυξη της έρευνας και της καινοτομίας σε ζητήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός καθημερινά στις τάξεις,
- τη συνεργασία για την εκπόνηση ειδικών προγραμμάτων που βοηθούν το μαθητή να εισαχθεί αποτελεσματικότερα στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας,
- Τη συμβουλευτική, την προώθηση της κριτικής ανάλυσης της διδακτικής πρακτικής εκ μέρους του νεοδιόριστου συναδέλφου, την ηθική και πρακτική στήριξη και, γιατί όχι, την ανάπτυξη και του ίδιου του μέντορα!
- Όμως ο βασικός ρόλος του μέντορα πρέπει να παραμείνει συμβουλευτικός, όχι αξιολογικός καθώς στην καθημερινή πρακτική εισέρχονται μεταβλητές που κανένας νόμος και κώδικας δε μπορεί να τις ελέγξει.

6.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια πρέπει να είναι τα προσόντα, οι προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, η διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης

Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα της διαβούλευσης ήταν 74.

Όσον αφορά τη διάρκεια από τους περισσότερους θεωρήθηκε προτιμότερο ένα διάστημα 1 με 2 χρόνια, με περισσότερη ένταση το πρώτο έτος και μειωμένη το δεύτερο χωρίς να αποκλείεται η τροποποίηση του εάν αυτό κριθεί απαραίτητο.

Αναφορικά με τα βασικά προσόντα ενός μέντορα:

Από 15 συμμετέχοντες θεωρήθηκε απαραίτητος ο διδακτορικός ή μεταπτυχιακός τίτλος στη Διδακτική του αντικειμένου ή στις Παιδαγωγικές Επιστήμες, από 12 η

πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία και με ίδιο αριθμό και η πιστοποίηση στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (Β'Επιπέδου).

Τα πιστοποιητικά συμμετοχής σε συνέδρια- ημερίδες επιμόρφωσης ζητήθηκαν από 12 ενώ η άριστη γνώση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων από 8.

Η συμμετοχή σε καινοτόμες ενέργειες αναφέρθηκε από 7 και το ύψος της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ανήλθε στα 15 έτη από 5, στα 10 από 6, στα 8 από 3 και στα 5 από 4, ενώ υπήρξε και πρόταση Μέντορας να ορίζεται ο αρχαιότερος κάθε ειδικότητας στο σχολείο, εφόσον το επιθυμεί.

Από 4 άτομα κρίθηκε απαραίτητη η ξένη γλώσσα και η παρακολούθηση σεμιναρίων ψυχολογίας, ενώ 3 επισήμαναν την ανάγκη ύπαρξης συγγραφικού/ερευνητικού έργου /αρθρογραφίας

2 άτομα ζήτησαν εξέταση «τύπου ΑΣΕΠ» και άλλοι 2 εμπειρία στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Ζητήθηκαν επίσης ως προσόντα η συνεργατική κουλτούρα που να αποδεικνύεται από το έργο του υποψηφίου, η υιοθέτηση σύγχρονων απόψεων που υποστηρίζουν το άνοιγμα του σχολείου προς το περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές) και την κατάργηση της συμβατικής μορφής που έχει πάρει η εκπαίδευση και αποδείξεις για την πρακτική εφαρμογή αυτών, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, η δημιουργικότητα, η δεκτικότητα απέναντι στις νέες τάσεις που μπορεί να του διδάξει ακόμη και ο νεοδιοριζόμενος, η επικοινωνιακή δεξιότητα και προθυμία για την προσφορά και αποδοχή γνώσεων από τον νεοδιοριζόμενο, το ενδιαφέρον του για αυτομόρφωση και αυτοαξιολόγηση, ο βαθμός Α, η γνώση και εφαρμογή των

αρχών και των τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κι αυτό διότι οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι παράλληλα ενήλικες εκπαιδευόμενοι με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τις οποίες και καλείται να καλύψει ο Μέντορας σε συνεργασία μαζί τους, εμπυχώνοντάς τους και ενθαρρύνοντάς τους διαρκώς.

Αναφέρθηκε ότι θα πρέπει να έχει τη σύμφωνη θετική άποψη της σχολικής κοινότητας, να μην έχει πειθαρχικά παραπτώματα και ΕΔΕ, να ληφθεί υπόψη ο βαθμός πτυχίου, η πιστοποίηση της ΑΣΠΑΙΤΕ, να έχει ύφος, ήθος και να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό στο πρόσωπό του.

Ο μέντορας θα πρέπει να έχει την ίδια ειδικότητα με τον προστατευόμενο του, να διαθέτει μεταδοτικότητα, πνεύμα συνεργασίας και διαλόγου, ενδιαφέρον για το επάγγελμα, οργανωτική και διοικητική ικανότητα, παραμονή και επιμόρφωση εκτός Ελλάδας, ικανότητες – δεξιότητες που αφορούν την ανθρώπινη διάσταση και την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, συμμετοχή και διακρίσεις σε διαγωνισμούς (π.χ. Αριστεία και καινοτομία) καθώς επίσης και άσκηση καθηκόντων μέντορα σε άλλα προγράμματα (πχ. στην πρακτική άσκηση φοιτητών/τριών).

Τέλος προτείνεται να έχει εκπαιδευτεί ο ίδιος για το νέο ρόλο που θα αναλάβει (υποχρεωτική παρακολούθηση κύκλου σεμιναρίων από το ΥΠΕΠΘ). Ειδικότερα η επιμόρφωση- εκπαίδευση των υποψήφιων μεντόρων θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (andragogy), να αφορά ζητήματα καταρχήν ανάπτυξης δεξιοτήτων καθοδήγησης, διαχείρισης τάξης, πέρα από την προσωπική τους εμπειρία, όπως και βιωματικά εργαστήρια

σχετικά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση αλλά και τη διαδικασία στοχασμού με συμμετοχή σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης για μέντορες και συνεργασία με κάποιο άλλο μέντορα. Τέλος, η επιμόρφωση να ολοκληρώνεται μετά από διαδικασία αξιολόγησης των υποψηφίων μεντόρων τόσο για το εκπαιδευτικό τους όσο και το καθοδηγητικό έργο που θα αναπτύξουν, διαδικασία που να οδηγεί στη βαθμίδα του μέντορα.

Σχετικά τώρα με τα καθήκοντα, τις προϋποθέσεις και το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης αναφέρω ενδεικτικές τοποθετήσεις των διαβουλευομένων:

Διαβουλευόμενος: ...μέσα από την εμπειρία του θα μπορέσει να κατευθύνει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στην καθημερινή πράξη. Επίσης, γνωρίζοντας του, ιδιαιτερότητες που έχουν αποκτηθεί από την εμπειρία του, θα είναι ικανός να προφυλάσσει το νεοδιόριστο από λάθη τα οποία μπορεί να κάνει μέσα στην παρόρμηση της νεότητάς του.

...ο νεοδιόριστος θα μπορεί να έχει έναν άνθρωπο, ο οποίος δεν ασκεί διοίκηση σ' αυτόν για να διατυπώσει ερωτήματα σχετικά με τα ειδικότερα καθήκοντά του και τις υποχρεώσεις του, χωρίς να χρειαστεί να ρωτήσει το διευθυντή ή το σχολικό σύμβουλο, τους οποίους μπορεί να μην θεωρεί τόσο οικείους του.

...ο μέντορας δεν θα συνεισφέρει στην συμπλήρωση γνώσεων του νεοδιόριστου αλλά θα έχει ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό στο πως να λειτουργήσει ο νέος συνάδερφος στην τάξη και στην εκπαίδευση γενικότερα.

...κυρίως όμως να εμπνέει με το εκπαιδευτικό του έργο

...βασική και μόνη προϋπόθεση είναι να υπάρχει αμοιβαία επιλογή των εταίρων της σχέσης αυτής και όχι διορισμός

...θα μπορούσε να θεσπιστεί ο ρόλος του εξ αποστάσεως και του μέντορα με φυσική παρουσία από τη μια αλλά και ο διαχωρισμός ως προς το επίπεδο υποστήριξης που μπορεί να παρέχει.

Διαβουλευόμενος: ...πρώτα πρέπει να υπάρχει αξιοκρατία και αντικειμενικότητα μέσω αριθμητικά προσδιορίσιμων κριτηρίων. Θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να προβλέπεται και αξιολόγηση του μέντορα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και αυτή η βαθμολογία να έχει σημαντικό συντελεστή βαρύτητας στην επιλογή του. Επίσης, σημαντικό στοιχείο θα πρέπει να έχουν και οι εκθέσεις αξιολόγησης του μέντορα ως εκπαιδευτικού. Χωρίς αναπτυγμένο το θεσμό της αξιολόγησης είναι δύσκολο να επιλέγονται τα κατάλληλα άτομα.

...νεοδιοριζόμενος και Μέντορας, πρέπει να είναι μια σχέση παιδιού και γονιού, τόσο στενή και αληθινή για να είναι πραγματική. Κάθε άλλη μορφή ή προσπάθεια να είναι τυπική και υπηρεσιακή θα οδηγήσει στην κακή και ανύπαρκτη παρουσία των Συμβούλων –πρώην Επιθεωρητών.

...πρωταρχικοί στόχοι του Μέντορα (ανά γνωστικό πεδίο) χρειάζεται να είναι η αυτονομία στη μάθηση σε όλα τα επίπεδα και η καλλιέργεια συμπεριφορών οι οποίες εμπνέουν εσωγενή κίνητρα, ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, πρωτοβουλία, κριτική σκέψη, αίσθηση ειδικής/κοινής ευθύνης, ομαδική συνείδηση και αποδοχή.

...ο νεοδιόριστος θα πρέπει να μπορεί να επιλέξει το μέντορά του, όπου αυτό είναι δυνατό. Π.χ. θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να δει τους πιθανούς μέντορες να κάνουν μάθημα στην τάξη, να μιλήσει μαζί τους, να διαπιστώσει αν μπορεί να τους εμπιστευτεί σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Διαβουλευόμενος: ...ο καθοδηγητικός ρόλος του μέντορα θα είναι υπό τη μορφή ενδοσχολικού συμβούλου. Θα πρέπει λοιπόν να έχει χρόνο επικοινωνίας με τους συναδέλφους του χωρίς φυσικά να έχει ίχνος έπαρσης

...ο Μέντορας διαθέτει εμπειρία και επιστημονική επάρκεια στην διδακτική μεθοδολογία και παιδαγωγική. Ειδικότερα: Διαθέτει δεξιότητες για τις διαπροσωπικές σχέσεις (κατανόηση, επικοινωνία), με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Επικοινωνεί για να εδραιωθεί μια σχέση εμπιστοσύνης.

Ακολουθεί μια επαγγελματική δεοντολογία.

Διαθέτει ικανότητα στήριξης των νέων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση της αυτονομίας.

Καθοδηγεί το νέο δάσκαλο για κάθε ζήτημα σχετικά με την πρακτική του στη διαχείριση της τάξης, τον προγραμματισμό, κλπ.

Ασκεί εποικοδομητική κριτική και συζητά με το νέο δάσκαλο, για να υποκινήσει τη σκέψη πέρα από το πεδίο της εργασίας.

...ένας μέντορας αναφέρεται πάντα σε ανάγκες που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με

το περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τα εργαλεία και τις στρατηγικές για τη διδασκαλία του θέματος

την ανανέωση των πρακτικών που σχετίζονται με την αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης

την οργάνωση της διδασκαλίας σε μια τάξη ή ένα σχολείο, τη διαχείριση της τάξης, συνάντηση με τους γονείς, τις σχέσεις με τους συναδέλφους.

Ο μέντορας κατέχει και προσφέρει τις επαγγελματικές γνώσεις του σε ένα άλλο πρόσωπο. Δεν το κάνει αντί ...του άλλου , αλλά προσφέρει την υποστήριξή του στον άλλο και προφανώς δεν αξιολογεί ούτε επιβάλλει κυρώσεις.

Βοηθά το άλλο για να αντιληφθεί τα πλεονεκτήματα και τα όριά του και να αναγνωρίσει αυτό που θέλει να βελτιώσει στην επαγγελματική του δράση. Η παρέμβαση προσφέρει μια προοπτική επαγγελματικής ανάπτυξης.

Παρατηρεί τις ερωτήσεις για τις πρακτικές των άλλων για να βοηθήσει στην επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού.

Ο μέντορας απολαμβάνει της εμπιστοσύνης επειδή η κοινότητα αναγνωρίζει την επιστημονική του επάρκεια και εμπειρία. Επωφελείται επίσης από την εμπειρία των άλλων, μέσω της ανταλλαγής ιδεών, που έχει μαζί τους, των πρακτικών ή άλλων προσεγγίσεων και από την επιθυμία για μάθηση .

Διαβουλευόμενος: ...η σχέση μέντορα θα πρέπει να είναι με λίγους εκπαιδευτικούς (2-3) και καλό είναι να βρίσκονται όσο γίνεται στον ίδιο χώρο(δηλαδή στο ίδιο σχολείο, σε γειτονικά ή συστεγαζόμενα σχολεία) και το καλύτερο είναι να είναι και της ίδιας ειδικότητας ώστε να μπορούν να έχουν γνώση των δυσκολιών του συγκεκριμένου αντικειμένου, και να μπορούν να επωφεληθούν και οι δυο από τη σχέση αυτή. Ο νέος δίνοντας την όρεξη και την πιο πρόσφατη κατάρτιση και ο μέντορας την εμπειρία του.

...καλό θα είναι πριν αρχίσει η χρονιά και στο τέλος της ο μέντορας να κάνει μια γενική παρουσίαση και στο τέλος μια γενική αξιολόγηση του νέου εκπαιδευτικού με σκοπό όχι την επίπληξη αλλά στην βοήθεια την καλύτερη εξέλιξη του νέου εκπαιδευτικού.

...να παρακολουθεί ο νεοδιορισμένος μαζί με το μέντορα δειγματικές διδασκαλίες εκπαιδευτικών (επιλογής του μέντορα ανεξαρτήτως ειδικότητας) στο οικείο σχολείο (όχι όμως σε τμήματα στα οποία διδάσκει ο νεοδιοριζόμενος) ή σε γειτονικά σχολεία. Κατόπιν, ο μέντορας με το νεοδιορισμένο εκπαιδευτικό θα συζητούν διεξοδικά και κατ' ιδίαν τις διδασκαλίες αυτές. Αυτονόητο είναι ότι πρέπει να δοθεί η δυνατότητα για τέτοιες αμοιβαίες επισκέψεις που διευκολύνουν στην πράξη την αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων παρέχοντας θετικά και αρνητικά παραδείγματα.

Να οργανώνουν μαζί σχέδια μαθήματος με βάση τα πραγματικά δεδομένα της τάξης του νέου εκπαιδευτικού.

Να παρακολουθεί ο μέντορας διδασκαλίες του νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού (τις οποίες από κοινού έχουν προσχεδιάσει). Κατόπιν, ο μέντορας με το νεοδιορισμένο εκπαιδευτικό θα συζητούν διεξοδικά και κατ' ιδίαν τις διδασκαλίες αυτές.

Να συμμετέχει ενεργά ο νεοδιορισμένος σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου πέρα από τη διδασκαλία (π.χ. οργάνωση και συνοδεία εκπαιδευτικών επισκέψεων και εκδρομών, υλοποίηση σχολικών εορτών, συμμετοχή σε καινοτόμα ή μη εκπαιδευτικά προγράμματα, πραγματοποίηση εφημεριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και επιτηρήσεων κατά τις εξετάσεις κ.ά.) αλλά και διοικητικές (π.χ. ανάληψη καθηκόντων υπεύθυνου τμήματος κ.ά.)

...είναι σημαντικό οι μέντορες να παρουσιάζουν τα στοιχεία για την εκπαίδευση των νέων δασκάλων σε τακτικές συνεδριάσεις της υπηρεσίας. Στόχος να αναπτυχθεί μια σημαντική «κοινότητα μάθησης».

...μια ιδιαίτερη, εμπνευσμένη και έμπιστη σχέση είναι η βασική προϋπόθεση για τη μάθηση.

6.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως υποψήφιων μεντόρων;

Οι απαντήσεις ήταν συνολικά 49.

Οι 20 πρότειναν την ύπαρξη οικονομικών κινήτρων, ενώ 10 ήταν κατηγορηματικά αντίθετοι.

Οι 14 έθεσαν τα μόρια στις κρίσεις για την επιλογή στελεχών ως σημαντικό κίνητρο, ενώ 6 εξέφρασαν αντίθετη γνώμη.

Με τον ίδιο αριθμό (14) εκφράστηκαν θετικά ως προς τη μείωση του ωραρίου με 5 αντιρρήσεις.

Η αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές τέθηκε από 7 άτομα, η επένδυση του νέου θεσμού με κύρος από την Πολιτεία και η αγάπη – ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και για το σχολείο από 6, η αγάπη και το ενδιαφέρον για τους συναδέλφους όπως επίσης η διάθεση για κατάθεση της εμπειρίας και της γνώσης προς όφελος της σχολικής κοινότητας αλλά και η ηθική επιβράβευση από 5.

Το ενδιαφέρον για την εργασία αναφέρθηκε από 4 ενώ από 3 άτομα συστήθηκαν ως κίνητρα η αγάπη – ενδιαφέρον για την επιστήμη, η εθελοντική συμμετοχή και η διαβάθμιση σε μια χαμηλότερη βαθμίδα από τους σχολικούς συμβούλους.

Από 2 προτάθηκαν ως κίνητρα η αγάπη για την πατρίδα, η οργανωμένη υποστήριξη στο έργο του μέντορα, κίνητρα καριέρας καθώς επίσης και η ελάχιστη παραμονή 2 ετών ή ελάχιστος αριθμός προστατευόμενων ως μέντορας για την αίτηση υπαγωγής ως σχολικός σύμβουλος.

Επίσης θεωρήθηκαν ως κίνητρα το Κίνητρο αυτοβελτίωσης, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικούς θεσμούς και δράσεις, η διαφοροποιημένη πορεία κατά τα διάρκεια του εργασιακού τους βίου, η καινοτόμα δράση, η προτεραιότητα σε επιμορφώσεις – σεμινάρια, η απαλλαγή του από άλλες εξωδιδακτικές υποχρεώσεις, τα δωρεάν σεμινάρια στο εξωτερικό, η δυνατότητα συνεργασίας με ξένα εκπαιδευτικά ιδρύματα και BONUS ανάλογα με το αποτέλεσμα ανά σχολική μονάδα , μία επιβράβευση εκ μέρους του υπουργείου για τον μέντορα και ένα είδος πιστοποιητικού καλής συνεργασίας για το σχολείο, κατά προέκταση και στην δευτεροβάθμια του νομού αλλά και η λιγότερη γραφειοκρατία.

7. Τα συμπεράσματα της έρευνας

Αυτό που διαφαίνεται από την παρούσα ερευνητική εργασία είναι ότι υπάρχει διάσπαρτη η αμφιβολία για το εάν ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού θα εξυπηρετήσει τους λόγους για τους οποίους θεσμοθετείτε, αν θα είναι αξιοκρατικός ή όχι και για το αν και πως θα συνδεθεί με την επερχόμενη αξιολόγηση. Περαιτέρω οι απαντήσεις που δόθηκαν συμφωνούν με τη κείμενη βιβλιογραφία και την πρόταση του Υπουργείου Παιδείας.

Επιγραμματικά, σχετικά με την αναγκαιότητα του θεσμού του Μέντορα για τον εισερχόμενο εκπαιδευτικό:

Η είσοδος του νέου εκπαιδευτικού στο σχολείο, ως επαγγελματικού χώρου, αποτελεί γι' αυτόν μετάβαση σε μια νέα κατάσταση ζωής, κατά την οποία αναδύονται ζητήματα, που εκτείνονται από μικρές δυσκολίες έως και ανυπέρβλητα εμπόδια για τον νέο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Ανθοπούλου, 1999), η κατάσταση αυτή δεν οφείλεται συνήθως ούτε στην προσωπικότητα και τις εγγενείς δυνατότητες των νεοεισερχομένων, ούτε στην αρχική εκπαίδευση και προετοιμασία τους – χωρίς βέβαια να αμφισβητείται το ενδεχόμενο επίδρασης τέτοιων παραγόντων-. Οι δυσκολίες των νέων εκπαιδευτικών οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε παράγοντες που σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες και τις προσδοκίες του συστήματος, τις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές και τις προβολές τους στο σχολείο και γενικότερα στην κουλτούρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986· Μαυρογιώργος, 1999). Όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες επηρεάζουν άμεσα σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ζητημάτων τόσο σε υποκειμενικό επίπεδο (δηλαδή σε ότι αφορά τον ίδιο τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό) όσο και σε επίπεδο σχολείου -όπως έχει θεμελιωθεί ερευνητικά αλλά διαπιστώνεται και από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική- δεν μπορεί να επωμισθεί αποκλειστικά και μόνον ο νεοεισερχόμενος.

Χρειάζεται υποστήριξη από ένα μέντορα, δηλαδή από ένα εκπαιδευτικό με επαγγελματική εμπειρία, αλλά και συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνιακού και σχεσιακού τύπου. Τις ικανότητες αυτές δεν είναι απαραίτητο

να τις διαθέτει το άτομο που θα κληθεί να λειτουργήσει ως μέντορας, αλλά μπορεί να τις αποκτήσει μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση.

Σχετικά με τις ουσιαστικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα:

Εφόσον, σύμφωνα με την διεθνή σχετική βιβλιογραφία και πρακτική, ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός του ιδίου επαγγελματικού χώρου, δηλ. του ιδίου σχολείου με τον υποστηριζόμενο νεοεισερχόμενο, η αποτελεσματικότητά του πέρα από την προσωπικότητα και την επαγγελματική του εμπειρία, βασίζεται σε ιδιότητες, που ήδη υπάρχουν και βελτιώνονται είτε αποκτώνται (Caldwell & Carter, 1993).

Η ετοιμότητα παροχής βοήθειας, η ικανότητα του ότι αναπτύσσει καλές σχέσεις, η χρονική διαθεσιμότητά του, η διάθεση για ειλικρινή επικοινωνία, η ικανότητα παρατήρησης και ανάλυσης πρακτικής, η ετοιμότητα στη διατύπωση ερωτήσεων και επιλογή επιχειρηματολογίας, η ικανότητα παροχής συμβουλών και ανατροφοδότησης, η ικανότητα να «ακούει» και να κατανοεί το πρόβλημα, η ικανότητα αναστοχασμού και συνόψισης κλπ (Willems, et al 2000). Για δε τα χαρακτηριστικά :

Η εθελούσια λειτουργία του ως μέντορα, η μη κριτική στάση προς τον υποστηριζόμενο, η ενσυναίσθηση, η εντιμότητα, η ενεργός ακρόαση, η θετική ανατροφοδότηση, η έφεση για συνεχή μάθηση κ.α.

Βασικές αρχές και αξίες του μέντορα φαίνεται ότι αποτελούν (Edwards & Collison, 1995):

Θετική αντίληψη για τον άνθρωπο, αναγνώριση της διαφορετικότητας των υποστηριζόμενων όσον αφορά στις επιθυμίες τους, στις ανάγκες και τις

προσδοκίες τους, ενίσχυση στοιχείων της προσωπικότητας των υποστηριζόμενων, αποδοχή του άλλου κα.

Σχετικά με τα οφέλη από τον μεντορικό ρόλο για τον νεοεισερχόμενο, για τον μέντορα, για το σχολείο (Furlong & Maynard, 1995):

Για τον νεοεισερχόμενο:

Γνώση του σχολικού χώρου και δυνατότητα επεξεργασίας των συναισθημάτων και των βιωμάτων του σε ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, εχεμύθια και αποδοχής, βελτίωση της αυτοεκτίμησης, απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ενίσχυση της συνεργατικότητας και μείωση συναισθημάτων απομόνωσης κα.

Για τον μέντορα :

Απόκτηση σχετικής εμπειρίας, βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του, βελτίωση της επαγγελματικής του ανάπτυξης κα.

Για το σχολείο ως σύστημα και οργανισμό :

Θετική επίδραση στην δράση των υπολοίπων εκπαιδευτικών ως στοιχείων του συστήματος- σχολείο, διαμόρφωση θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του συστήματος, διεύρυνση των δυνατοτήτων επίλυσης προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας (π.χ. διαχείριση συγκρούσεων).

Σε γενικές γραμμές, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του μέντορα (Martin,1996), μπορεί να σχεδιασθεί ώστε να περιλάβει τις τρεις βασικές μορφές μάθησης:

- γνωστική (τι θα μάθει),
- συναισθηματική (γιατί θα το μάθει),

- και μεταγνωστική metacognitive (πώς θα το μάθει και πως θα ξέρει ότι έμαθε).

Οι τρεις αυτές μορφές σηματοδοτούν τη μετάβαση από μια «εξωτερική» σε μια «αυτορρυθμιζόμενη» μάθηση.

Παραδείγματος χάριν, το επίπεδο της γνωστικής υποστήριξης μπορεί να περιλάβει τη διευκόλυνση από τον μέντορα στην απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, ενώ στο συναισθηματικό επίπεδο η υποστήριξη μπορεί να περιλάβει την παρακίνηση των νέων εκπαιδευτικών για προσωπική εμπλοκή και μελέτη. Τέλος, στο μεταγνωστικό επίπεδο η υποστήριξη μπορεί να περιλάβει την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στο πώς να μελετούν ανεξάρτητα και σε συνεργασία στο πλαίσιο ενός δικτύου ή μιας κοινότητας πρακτικής.

Οι μηχανισμοί υποστήριξης που πρέπει να προβλεφθούν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με άξονα το θεσμό του μέντορα, πρέπει να προβλέψουν όλα τα προηγούμενα επίπεδα με έναν τρόπο που να ενθαρρύνει τα βήματα προς μια όλο και περισσότερο αυτορρυθμιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη.

Ερευνητές (Willems, et al., 2000) υπογράμμισαν τη σημασία της σωστής ισορροπίας μεταξύ της καθοδήγησης και της αυτορρύθμισης στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τον όρο «εποικοδομητική τριβή» με το αντικείμενο μελέτης (constructive friction).

Πιο συγκεκριμένα, η πορεία από την καθοδήγηση στην αυτορρύθμιση περιλαμβάνει τρία κυρίως στάδια:

- πλήρη εξωτερική καθοδήγηση,
- από κοινού καθοδήγηση όπου ο μέντορας και ο νέος εκπαιδευτικός εργάζονται από κοινού και

- πλήρη εσωτερική καθοδήγηση όπου ο νέος εκπαιδευτικός ρυθμίζει τη μάθησή του/της ανεξάρτητα από το δάσκαλο.

Στην κοινή καθοδήγηση ο μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να εμπλέκει τους νέους εκπαιδευτικούς σε συνεχή διάλογο, να ελέγχει την πορεία τους και να προσαρμόζει τις πληροφορίες στις ανάγκες τους.

8. Οι περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων στη δημόσια διαβούλευση. Από τη μία μεριά λοιπόν έχουμε μια ποιοτική έρευνα, στην οποία υπεισέρχεται η υποκειμενικότητα του ερευνητή, και από την άλλη υπάρχουν αμφιβολίες για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος λόγω της πιθανής έλλειψης ενημέρωσης για την εν λόγω δημόσια διαβούλευση αλλά και της κατοχής, γνώσης και χρήσης Η/Υ και διαδικτυακής σύνδεσης. Συνεπώς μπορεί να αμφισβητηθεί η ορθότητα και αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων, που επειδή όμως συμφωνούν με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία, τα θεωρούμε έγκυρα.

Επίσης, ο ερευνητής θεωρεί ότι η έρευνα μπορεί να αποτελέσει ένα σκαλοπάτι για την περαιτέρω διερεύνηση του θεσμού σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διάσταση όπως προτείνεται στη συνέχεια.

9. Κατευθύνσεις για το μέλλον

9.1 Γενικές Προτάσεις – διαπιστώσεις

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων στο πλαίσιο διαβούλευσης, όπως αυτό αναρτήθηκε από τον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διατυπώθηκαν ορισμένες προτάσεις για την οργάνωση αποτελεσματικότερα του θεσμού του μέντορα για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα μπορούσαν να ληφθούν υπ όψιν από τους υπεύθυνους σχεδιασμού του Υπουργείου και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, φορείς που σχεδιάζουν σε κεντρικό επίπεδο επιμορφωτικά προγράμματα. Περαιτέρω όμως διαφάνηκε ότι:

α) Είναι απαραίτητη η συμπερίληψη προγραμμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα προγράμματα σπουδών των σχολών που προετοιμάζουν τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς.

β) Η εισαγωγική επιμόρφωση, είναι σκόπιμο να πραγματοποιείται σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά το διορισμό των εκπαιδευτικών και πριν την έναρξη του διδακτικού έτους και να αφορά κυρίως την επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε να είναι έτοιμοι να αντεπεξέλθουν και στα εξωδιδακτικά τους καθήκοντα.

γ) Όσον αφορά τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμο να έχει εξειδικευμένο περιεχόμενο, να συνδέεται άμεσα με τα

ποικίλα μαθήματα τα οποία καλούνται να διδάξουν οι καθηγητές και στα οποία διαπιστώνετε δυσκολία και των οποίων το αντικείμενο συχνά μεταβάλλεται και εκσυγχρονίζεται. Επίσης τα επιμορφωτικά προγράμματα θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν και μέρος άλλων ανεξαρτήτως με την ειδικότητά τους αντικειμένων όπως επικαιροποίηση στη διδακτική, στα παιδαγωγικά, στη χρήση και ενσωμάτωση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

δ) Τα προσφερόμενα προγράμματα επιμόρφωσης θα μπορούσαν να είναι μεικτού τύπου (blended learning) - εκπαίδευση από απόσταση και δια ζώσης – ώστε να μην απαιτούν καθ όλη τους τη διάρκεια τη φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι δεν φαίνονται διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο σε πολλές συναντήσεις ανά εβδομάδα.

ε) Τέλος σε οποιαδήποτε προσπάθεια σχεδιασμού και οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς θα ήταν σκόπιμο να διενεργείται συστηματική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών τους, δεδομένου ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που πραγματοποιείται με προκαθορισμένους στόχους και περιεχόμενο ερήμην των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και των συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών τους είναι πολύ πιθανό να έχει περιορισμένη αποτελεσματικότητα.

9.2 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις

Θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα σε δημόσια διαβούλευση αναφορικά με το θεσμό του Μέντορα στελέχους της εκπαίδευσης, όπως επίσης και η διεξαγωγή έρευνας ικανοποίησης μετά από την εφαρμογή του εν λόγω θεσμού .

Βιβλιογραφία

- Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Brooks, D.** (1987). *Teachers induction: A new beginning*, Association of Teacher Educators, Reston.VA.
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ.** (1986). «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα», στο Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. -Παπακωνσταντίνου, Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Calderhead, J. & S.B., Shorrock.** (1997). *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London, Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Caldwell, B. J. & E. M. A. Carter eds.** (1993). *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London, Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Δασκολιά, Μ.-Κ.** (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα*
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ.** (2000). *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Daloz, L.** (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (D. E. S.).** (1991). *School – based initial teacher training in England and Wales*. A report by H M Inspectorate. London: HMSO.
- Dunne, E. & N. Bennett** (1997). “Mentoring processes in school – based training, *British educational research journal*, 23, 225 – 238.
- Edwards, A. & J. Collison** (1995). “What do teacher mentors tell student teachers about pupil learning in infant schools?”, *Teachers and teaching: theory and practice*, Vol. 1, No. 2, 265-279.
- Edwards, A. & L. Ogden** (1997). *Mentoring curriculum subject knowledge in Primary School teacher training*, University of Bath.

- Edwards, A.** (1995). *What do student teachers want from teacher mentors?*, European conference on educational research, University of Bath.
- Elliot, J.** (1991). "A model of professionalism and its implications for teacher education, *British educational research journal*, Vol. 17, No. 4, 312-315.
- Essack, S.** (2005). *Peer facilitated mentoring, mediating a powerful social process in a complex context. Accessing the inaccessible.* University of Cyprus, Nicosia.
- EURYDICE:** *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ*, Αθήνα 1995.
- Fuller, F.F. & O.H. Brown** (1975): «*Becoming a teacher*», in Ryan, K., *Teacher Education*, Chicago University Press, pp. 25-52.
- Furlong, J. & T. Maynard** (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge.* London: Routledge.
- Gardiner, C.** (1998) "Mentoring: towards a professional friendship", *Mentoring and tutoring*.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., & Yoon, K.** What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers, *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 4, 2001.
- Gay, B. & Stephenson, J.** (1998). The mentoring dilemma: guidance and/or direction, *Mentoring & tutoring*. (1/2), pp. 43–54
- Gilchrist, B., Myers, K., Reed, J.** (1997) *The Intelligent School.* London, Paul Chapman Publishing.
- Gray, W. - Gray, M.** (1991): «Synthesis of research on mentoring beginning teachers», *Educational Leadership*, 43(3).
- Greenberg, J.** (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluation, *Journal of Applied Psychology*, 71, 340-342
- Griffin, G.A.** (1985): «Teachers induction: Research issues », *Journal of Teacher Education*, pp.42-46.
- Hall, S., Held, D., McGrew, A.** (2003). *Η νεωτερικότητα σήμερα* (μτφρ. Τσακίρης, Θ. και Τσακίρης, Β.), Αθήνα, Σαββάλας.
- Huling-Austin, I.** (1990): «Teachers induction programs», in Houston, W.R.-Huberman, M. -Sikula, J. (eds): *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, N.Y., pp. 535-548.
- Hawkey, K.** (1998). "Mentor pedagogy and student teacher professional development: a study of two mentoring relationships", *Teaching and teacher education*, Vol. 14, No. 6, 657-670.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική

Jones, M. (2001). "Mentors' perceptions of their roles in school – based teacher training in England and Germany", *Journal of education for teaching*, 27(1), 75 – 94.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Κατσουλάκης, Σ. (1999): «*Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*», στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β' (επιμ. Α. Κόκκος), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

King, E. (1999). Education Revised for a World in Transformation, *Comparative Education*, v. 35, n.2.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1979). Goal setting-A motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, 8(2), 68-80

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lortie, D. (1975): *School teacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α', Αθήνα, Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999): «*Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής*», στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμ. Α' (επιμ. Α. Κόκκος), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

MacKinnon, A. & G. Erickson (1992). "The roles of reflective practice and foundational disciplines in teacher education", στο T. Russell & H. Munby (eds), *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: Falmer Press.

Malderez, A. & C. Bodoczky (1999). *Mentor courses. A resource book for trainer – trainers*. Cambridge: Cambridge university press.

Martin, S. (1996). "Support and challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers?" *Teachers and teaching: theory and practice*, Vol. 2, No.1, 41 – 55.

Makin, J. P., Cooper, L. C, & Cox, J. C. (1989). *Managing people at work*. New York: Quorum Books.

McCormick, J. & Ilgen, D. (1985). *Industrial and organizational psychology*. 8th edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

McNamara, D. (1995). "The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study, *Teaching and teacher education*, Vol. 11, No. 1, 51-61.

Mitchell, T.R., & Larson, J.R., Jr. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις, *Φιλολόγος* τ. 64.

Orland, L. (2001). "Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor", *Teaching and teacher education*, 17, 75 – 88.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992): *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Reid, D. & L. Jones (1997). "Partnership in teacher training: mentors constructs of their role", *Educational studies*, Vol. 23, No. 2, 263-276.

Rodd, M. (1995) "Dimensions of mathematics mentoring in school based initial teacher education", *Teachers and teaching: theory and practice*, Vol. 1, No. 2, 229-243.

Rodgers, E., – Pinnel (2002), G. *Learning from Teaching in Literacy Education*, Portsmouth, Heinemann.

Sacks, S. - Brady, P. (1985): «Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers», paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

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

Steers, M. R. (1975). Problems in the Measurement of Organizational Effectiveness, *Administrative Science Quarterly*, 20, 546-551

Steers, M. R. & Porter, W. L. (1987). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill

Thomas, D.R. (2000). "Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools. London: Routledge / Faimer.

Τριλιανός, Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα.

Tippet, R. (1999). Συστήματα της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, στο: *Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Π.Ε.Ε.*, Ατραπός, Βόλος.

Terhart, E. (1998). Formalised Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education*, v. 33, n. 4.

Veenman, S. / De Laat, H. & C. Staring (1998). "Evaluation of a coaching program for mentors of beginning teachers", *Journal of in – service education*, 24(3), 411 – 427.

Willems, G. / Stakenborg , J. & W. Veugelers eds. (2000). Trends in Dutch teacher education. Leuven – Apeldoorn: Garant.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ στην εκπαίδευση

(Ανακοίνωση στη διαβούλευση του ΥΠΔΜΘ)

Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός

Η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδασκτικού έργου και η προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του «Νέου Σχολείου». Οι εν λόγω άξονες προϋποθέτουν τα εξής:

- α) ομαλή ένταξη/προσαρμογή του στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα,
- β) διαρκή παιδαγωγική/διδασκτική καθοδήγησή του,
- γ) συναισθηματική στήριξη του.

Για το σκοπό αυτό υιοθετείται η εισαγωγή του θεσμού του «Μέντορα» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερος του ως μέντορας.

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

Προσόντα και τυπικές προϋποθέσεις επιλογής

α) Πενταετής διδακτική προϋπηρεσία

β) άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τα δύο αμέσως προηγούμενα σχολικά έτη, από το χρόνο υποβολής της αίτησης.

Ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, καθώς και **αυξημένα προσόντα**, τα οποία οριοθετούνται ως εξής:

- επιστημονικό υπόβαθρο με έμφαση στην παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση,
- επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.,
- εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις/προγράμματα και
- γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή εργασίας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Διαδικασία και όροι επιλογής

Σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια καταρτίζονται, ύστερα από τον έλεγχο των σχετικών αιτήσεων, με βάση τον υπηρεσιακό φάκελο του μέντορα και τα παραστατικά για την πλήρωση των τυπικών προϋποθέσεων, οι πίνακες υποψηφίων μεντόρων, ξεχωριστά για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι τελικοί πίνακες που κα προκύψουν θα επικυρώνονται από τον οικείο περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου ΑΠΥΣΠΕ , ΑΠΥΣΔΕ.

Ο μέντορας για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό θα επιλέγεται από τον τελικό πίνακα και θα ορίζεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία έχει τοποθετεί. Θα ήταν σκόπιμο να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα με το

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

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

Καθήκοντα

Τα καθήκοντα του μέντορα είναι τα εξής:

- Εντοπίζει τις υπηρεσιακές και παιδαγωγικές/διδασκτικές ανάγκες του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και οργανώνει μαζί του πρόγραμμα, που στοχεύει στην κάλυψη τους.
- Αναλαμβάνει την καθοδήγηση/επιμόρφωση/εμπύχωση του και του προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια σχετικά με ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης.
- Μπορεί να καλύπτει τις σχετικές ανάγκες ενός ως και πέντε νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Διάρκεια και περιεχόμενο μεντορικής σχέσης

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

Κατά τη διάρκεια του 1ου έτους ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς και στις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και του επαγγελματικού πλαισίου εν γένει. Συγκεκριμένα, κατά το 1ο έτος προβλέπεται η πραγματοποίηση ικανοποιητικού αριθμού διδασκαλιών, οι οποίες θα διακρίνονται σε α) δειγματικές από το μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο, β) διδασκαλίες από τον καθοδηγούμενο με παρατηρητή τον μέντορα, γ) διδασκαλίες από κοινού. Στο μέλλον είναι δυνατό η Β' και η Γ' φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ να συνδυαστούν με το 1ο έτος της μεντορικής σχέσης.

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

Διδακτικό και υπηρεσιακό ωράριο και άλλες λεπτομέρειες

Για την υλοποίηση της μεντορικής σχέσης και την επίτευξη των στόχων της, το διδακτικό/υπερσειακό ωράριο του μέντορα θα διαμορφώνεται ανάλογα με τον αριθμό (1 ως 5) των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, των οποίων θα αναλαμβάνει τη στήριξη/καθοδήγηση, και τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε

εκπαιδευτικής περιφέρειας. Η μείωση του ωραρίου αρχίζει με τον ορισμό του και την προτείνει μέχρι την 15η Σεπτεμβρίου στο οικείο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ ο Σχολικός Σύμβουλος που εισηγήθηκε τον ορισμό του. Η τελική απόφαση λαμβάνεται από το ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, που με βάση τις συνθήκες/χωροταξικής κατανομής των σχολικών μονάδων, ρυθμίζει οποιοδήποτε επιπλέον ζήτημα προκύπτει σχετικά με τη μείωση του ωραρίου.

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

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

Επιμόρφωση μεντόρων, στήριξη και αξιολόγηση του θεσμού

Οι επιλεγέντες μέντορες θα συμμετάσχουν σε εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, που και διεξάγεται στο οικείο ΠΕΚ και κα τελεί υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι άξονες της επιμόρφωσης θα οριοθετούνται σε γενικές γραμμές ως εξής: ο θεσμός του μέντορα και η φύση της μεντορικής σχέσης, οι βασικές αρχές επιμόρφωσης ενηλίκων, οι τεχνικές συμβουλευτικής

των διαπροσωπικών σχέσεων, η διαχείριση προβλημάτων σχολικής μονάδας και τάξης, η διδακτική μεθοδολογία, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πράξη και ζωή, οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, το e-mentoring κλπ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ διαβούλευσης

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.opengov.gr/yprepth/?p=365>(12-04-2011)

1. Κατά τη γνώμη σας ποιοι είναι οι λόγοι που συνθέτουν την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα; Σε κάθε άλλη περίπτωση διατυπώστε τις σχετικές θέσεις και απόψεις σας.
2. Ποιους θεωρείτε ως βασικούς στόχους την επίτευξη των οποίων θα πρέπει να επιδιώκει ο θεσμός του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού;
3. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως υποψηφίων μεντόρων;
4. Άλλες προτάσεις σχετικά με την ανάπτυξη και την αξιοποίηση του θεσμού του μέντορα;
5. Εφόσον το ερωτηματολόγιο αυτό απηχεί τις επίσημες επιστημονικές θέσεις του συλλογικού σας φορέα, παρακαλούμε να αναφέρετε εάν και τι είδους διαδικασίες εσωτερικής διαβούλευσης έλαβαν χώρα, προκειμένου να καταλήξετε στη διαμόρφωση της τελικής σας στάσης απέναντι στο θεσμό του μέντορα;