



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ

ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

“ Π.Μ.Σ. ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ”

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Ο Θεσμός του Μέντορα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα:
Απόψεις μεντόρων και εκπαιδευτικών για την πρώτη επίσημη
εφαρμογή του θεσμού»

Επιβλέπων Καθηγητής: **Καπαχτσή Βενετία**, Επιστημονική Συνεργάτιδα του
Πα.Μακ. στο μεταπτυχιακό της Εκπαιδευτικής
Διοίκησης και Ηγεσίας

Συμβουλευτική Επιτροπή: **Γιαννούλη Βασιλική**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠ
Ζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΔΕΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023



UNIVERSITY OF MACEDONIA

SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES, HUMANITIES AND ARTS

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL AND SOCIAL POLICY

**MASTER OF SCIENCE IN SCIENCE OF EDUCATION AND
LIFELONG LEARNING: EDUCATIONAL ADMINISTRATION
AND LEADERSHIP**

TITLE OF DISSERTATION

**«Mentorship in the Greek Educational System. Mentors and
Teachers' Views on its Official Implementation»**

THESSALONIKI, SEPTEMBER 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1.1. Η έννοια του Μέντορα	12
1.2. Η έννοια της Καθοδήγησης - Mentoring.....	13
1.3. Coaching - Mentoring.....	14
1.4 Μοντέλα και Μορφές Mentoring	16
1.4.1 Μοντέλα Mentoring	16
1.4.2 Μορφές Mentoring	20
1.5 Μεντορική Σχέση και Μέντορας.....	21
1.5.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Μέντορα.....	23
1.6 Οφέλη του Mentoring.....	25
Κεφάλαιο Δεύτερο	28
2.1. Διεθνείς Πρακτικές στο Mentoring	28
2.1.1 Ο Θεσμός του Μέντορα στη Σαγκάη	28
2.1.2 Ο Θεσμός του Μέντορα στη Σιγκαπούρη	29
2.1.3 Ο Θεσμός του Μέντορα στο Ηνωμένο Βασίλειο	29
2.1.4. Ο Θεσμός του Μέντορα στη Γαλλία	30
2.1.5. Ο Θεσμός του Μέντορα στη Φινλανδία.....	31
2.1.6. Ο Θεσμός του Μέντορα στην Κύπρο.....	31
2.2. Το Mentoring στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	33
3.1. Διεθνείς Έρευνες	35
3.1. Ελληνικές Έρευνες	38
Κεφάλαιο Τρίτο.....	42
Η Έρευνα.....	42
3.1. Σκοπός Έρευνας - Ερευνητικά Ερωτήματα	42
3.2 Δείγμα Έρευνας.....	42
3.3. Μεθοδολογία Έρευνας	45
3.4. Ερευνητικό Εργαλείο	47
3.5 Ερευνητική Διαδικασία	48
3.5.1. Θεματικός Χάρτης.....	49

3.6. Αξιολόγηση Έρευνας - Ανάλυση Θεματικού Χάρτη	52
Οφέλη Εφαρμογής Θεσμού Μέντορα	52
Προφίλ Μέντορα	57
Σχέσεις που δημιουργούνται	60
Καθιέρωση Θεσμού Μέντορα	64
Με τη ματιά του ερευνητή.....	69
3.7. Περιορισμοί της Έρευνας.....	70
Κεφάλαιο Τέταρτο.....	71
4.1 Συμπεράσματα.....	71
4.2. Συζήτηση – Προτάσεις.....	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	91
Ημι-δομημένη Συνέντευξη Εκπαιδευτικών.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	93
Ημι-δομημένη Συνέντευξη Μεντόρων	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....	95
Θεματικές Κατηγορίες, Υποθέματα και Κώδικες απαντήσεων των Εκπαιδευτικών	95
Πίνακας 1	95
Πίνακας 2	97
Πίνακας 3	99
Πίνακας 4	102
Πίνακας 5	107
Πίνακας 6	112
Πίνακας 7	119
Πίνακας 8	124
Πίνακας 9	128
Πίνακας 10	131
Πίνακας 11	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV.....	139
Θεματικές Κατηγορίες, Υποθέματα και Κώδικες απαντήσεων των Μεντόρων	139
Πίνακας 12	139
Πίνακας 13	141
Πίνακας 14	145
Πίνακας 15	148

Πίνακας 16	152
Πίνακας 17	157
Πίνακας 18	158
Πίνακας 19	161
Πίνακας 20	163
Πίνακας 21	165
Πίνακας 22	167

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι η πρώτη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στις ελληνικές σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που δέχθηκαν μεντορική καθώς και των ίδιων των μεντόρων σχετικά με την πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Επιμέρους στόχοι είναι η ανάδειξη των οφελών κατόπιν αξιοποίησης της μεντορικής σχέσης, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μέντορα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται, όπως επίσης, η καθιέρωση του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πρώτο στάδιο της εργασίας, πραγματοποιείται μια θεωρητική ανάλυση των εννοιών "mentoring" και "μέντορας". Ακολούθως, παρουσιάζονται οι διάφορες μορφές και μοντέλα του mentoring, εξετάζονται τα οφέλη που προκύπτουν από τη μεντορική σχέση, καθώς και τα χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα που διακρίνουν έναν αποτελεσματικό μέντορα μέσα σε αυτήν τη διαδικασία. Επιπλέον, παρουσιάζονται ορισμένες διεθνείς πρακτικές του mentoring και το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση σχετικών ερευνών πάνω στο θεσμό του μέντορα. Στο δεύτερο κομμάτι της εργασίας παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δέκα εκπαιδευτικούς, που δέχθηκαν καθοδήγηση, και σε επτά μέντορες, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τα οφέλη που προέκυψαν μέσα από την εφαρμογή του θεσμού, το προφίλ του μέντορα, τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου και την καθιέρωση του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα βασικά ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της θεσμού του μέντορα στις εκπαιδευτικές μονάδες, ιδίως για τους νεοδιορισθέντες, από τη στιγμή που μέντορες και καθοδηγούμενοι αναγνωρίζουν οφέλη από την αξιοποίησή του. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ένας μέντορας οφείλει να κατέχει ένα σύνολο δεξιοτήτων σε γνωστικό, επικοινωνιακό και συμβουλευτικό επίπεδο, κρίνοντας ως ιδανικό μέντορα, αυτόν που κατέχει γνώσεις στο ίδιο αντικείμενο για την επιτυχή επαγγελματική εξέλιξή τους. Επιπροσθέτως, οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, με βάση τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού, χαρακτηρίζονται κυρίως από τυπικότητα και το ενδεχόμενο καθιέρωσης του θεσμού προβληματίζει αρκετά τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, τα αποτελέσματα αποτελούν έναν

καλό κίνητρο για περαιτέρω μελέτη και έρευνα σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού για τον επόμενο διαδοχικό χρόνο.

Λέξεις κλειδιά: μέντορας, καθοδηγούμενος, εκπαιδευτικός, νεοδιόριστος, αναπληρωτής, μεντορική σχέση, επαγγελματική ανάπτυξη

ABSTRACT

The subject of study in this dissertation is the first implementation of the mentorship institution in Greek primary and secondary schools. The purpose of the research is to investigate the opinions of teachers who received mentoring, as well as, the mentors themselves, regarding the first official implementation of the mentorship institution. Specific objectives include highlighting the benefits of utilizing mentorship, the characteristic traits of a mentor, the relationships that develop, and the establishment of the institution within the Greek Educational Systems.

In the initial stage of the study, a theoretical approach to the concepts of mentoring and mentorship was conducted along with the presentation of mentoring forms and models, the benefits of mentorship relationships, and the characteristic traits of a mentor within them. Furthermore, some international mentoring practices are presented, and the theoretical part concludes with the presentation of relevant research on the mentorship institution. In the second section of this study, qualitative research was conducted involving ten educators, who received guidance and seven mentors in primary and secondary education. Subsequently, their perspectives were examined regarding the benefits arising from the implementation of the institution, the profile of an ideal mentor, the nature of relationships that develop between mentor and mentee, and the process of institutionalizing this practice within the Greek educational framework.

Key findings of the research highlight the importance of the mentorship institution in educational units, especially, for newly appointed educators, as both mentors and mentees recognize the benefits of its utilization. Educators, also, believe that a mentor should possess a set of skills on cognitive, communication, and advisory levels, and they consider that an ideal mentor has to be someone who has knowledge of the same subject area to achieve their successful professional development. Additionally, the relationships that develop between mentor and mentee, depending on the institution's implementation, are largely formal, and the potential establishment of the institution raises concerns among educators. The results serve as an impetus for further study on the implementation of the mentorship institution for a second consecutive year.

Keywords: mentor, mentee, educator, newly appointed educator, substitute educator, mentorship relationship, professional development

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη πραγματικότητα εντείνει τις δυσκολίες της καθημερινής ζωής, πόσο μάλλον αυτές στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αποτελώντας το θεμέλιο μίας επιτυχούς εκπαιδευτικής διαδικασίας έρχονται συχνά αντιμέτωποι με τις νέες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, όπου οι γνώσεις και η κατάρτιση, που αποκόμισαν από τις πανεπιστημιακές σπουδές δεν είναι πλέον αρκετές και καλούνται να τα φέρουν εις πέρας. Γίνεται λοιπόν, εύκολα κατανοητό ότι το έργο τους καθίσταται δυσχερές καθώς βρίσκονται σε διαρκή αναζήτηση ανανέωσης και εμπλουτισμού γνώσεων και δεξιοτήτων με σκοπό την επαγγελματική τους ανταπόκριση στις νέες απαιτήσεις αλλά και κατ' επέκταση βελτίωσή τους. Σε αυτό το αγχωτικό «ταξίδι» των εκπαιδευτικών, ιδίως των νεοδιόριστων, προσπαθώντας κάθε στιγμή να αποδείξουν την αξία τους στη διεύθυνση, στους κηδεμόνες, στους μαθητές, αλλά και στον ίδιο τους τον εαυτό, η καθοδήγηση καθώς και η ψυχολογική υποστήριξη από κάποιον εμπειρότερο καθίσταται αναγκαία.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το επίκεντρο ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν εμφανές από τη δεκαετία του '80. Συγκεκριμένα, στο Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2001, τέθηκε ως βασικός στόχος να καταστεί η Ε.Ε. η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της Γνώσης σε διεθνές επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται τη μέγιστη δυνατή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2003). Έτσι λοιπόν στην Ελλάδα, ο θεσμός του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς έκανε την εμφάνισή του, βάσει νομοθεσίας, τον Μάιο του 2021, με τον Νόμο 3848, όπου επισημάνθηκε ο αναγκαίος ορισμός καθοδηγητή-μέντορα από τον σχολικό σύμβουλο, είτε τον διευθυντή. Με βάση τον νόμο ο μέντορας οφείλει να είναι άτομο με πολυετή εμπειρία και να ανήκει στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων. Ωστόσο, μέχρι το 2022, ο θεσμός δεν εφαρμόστηκε ευρέως, εκτός από λίγες εξαιρέσεις μέσω της άτυπης μεντορικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Φέτος, όμως, εφαρμόζεται για πρώτη φορά, καθότι στις 24 Αυγούστου 2022, με την Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4, αποφασίζεται η επίσημη εισαγωγή του θεσμού του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού μέντορα αφορά σε «νεοδιοριζόμενους ή πρόσφατα τοποθετημένους στη σχολική μονάδα μόνιμους ή αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του και εν γένει του παρεχόμενου από αυτόν εκπαιδευτικού έργου» (Υπουργική απόφαση 102919/ΓΔ4/24.08.2022:2).

Βάσει των παραπάνω κύριος σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων μεντόρων και εκπαιδευτικών, που δέχθηκαν τη μεντορική, πάνω στην πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εν λόγω εργασία διαιρείται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη θεωρητική προσέγγιση, κατά την οποία διευκρινίζεται ο όρος "mentoring" και αναλύονται όλα τα σχετικά στοιχεία που το συνοδεύουν. Πιο αναλυτικά, αναλύονται βάσει βιβλιογραφίας η έννοια του μέντορα και της μεντορικής. Επιπλέον, παρουσιάζονται, μοντέλα και μορφές του mentoring όπως ακόμη η αλληλεπίδραση μεταξύ mentor και mentee, προβάλλοντας το προφίλ του μέντορα και τα οφέλη που παρέχει μία μεντορική σχέση. Τέλος, γίνεται αναφορά σε διεθνείς πρακτικές του θεσμού του μέντορα στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να κατανοήσουμε την εξέλιξη του στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, επιχειρείται μία εμπειρική επεξεργασία των δεδομένων του υπό μελέτη θέματος, η ανάλυση, η αποσαφήνιση και η παρουσίαση αυτών. Αναλυτικότερα, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την παρούσα έρευνα, το δείγμα που επιλέχθηκε, η χρήση των ερευνητικών εργαλείων, η ανάλυση και θεματική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο προβάλλονται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις.

1.1. Η έννοια του Μέντορα

Η έννοια της καθοδήγησης-mentoring παρουσιάζει μια δυσκολία στον επιστημονικό και εννοιολογικό προσδιορισμό, καθώς υπάρχει μια ποικιλία ερμηνειών γύρω από αυτήν. Για αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό αρχικά να κατανοήσουμε την έννοια του μέντορα, καθώς αυτό θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε και τον ευρύτερο όρο της καθοδήγησης - mentoring. Σύμφωνα με την Hansman (2002:10), η οποία αναφέρει την ύπαρξη επίσημης και ανεπίσημης μεντορικής σχέσης, ο μέντορας μπορεί να οριστεί ως ο καθοδηγητής, ο προπονητής, ο δάσκαλος, ο οραματιστής, ακόμη και ο φίλος.

Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι η λέξη «Μέντωρ» έκανε την πρώτη της εμφάνιση στα ομηρικά έπη και συγκεκριμένα στην «Οδύσσεια». Στο εν λόγω έργο, ο «Μέντορας» είναι ένας στενός φίλος του Οδυσσέα, ο οποίος προτού φύγει στον πόλεμο για την Τροία, τον ορίζει υπεύθυνο για την προστασία της βασιλικής οικογένειας. Επιπλέον, στο ίδιο επικό έργο, η θεά Αθηνά παίρνει τη μορφή του «Μέντορα» προκειμένου να καθοδηγήσει και να παροτρύνει τον νεαρό Τηλέμαχο στην εύρεση της αλήθειας (Καπαχτσή, 2020· Hansman, 2002), καθώς και να τον οδηγήσει στην ωριμότερη εκδοχή του (Carol, Markopoulos & Shana, 2013).

Περνώντας στον τομέα της ελληνικής ετοιμολογίας μπορεί να αποδειχθεί ότι η λέξη «μέντωρ» σημαίνει σύμβουλος και καθοδηγητής. Πιο αναλυτικά, η λέξη προέρχεται από τη συνένωση των λέξεων «μεν», που αποτελεί τη ρίζα της λέξεως μνήμη, μανία, μάντης και το επίθημα «-τωρ», που δηλώνει το δρώντα πρόσωπο (Μπαμπινιώτης, 2011). Έτσι λοιπόν συνάγεται ότι η λέξη «μέντωρ» σημαίνει, αυτός που φέρνει στη μνήμη.

Ειδικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), μέντορας θεωρείται ένας έμπειρος και επαγγελματικά ώριμος εκπαιδευτικός, που καθοδηγεί έναν νέο-εισερχόμενο, αρχάριο εκπαιδευτικό, δημιουργώντας σχέσεις ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Επιπροσθέτως ο Fletcher (2000), ορίζει ότι ο μέντορας είναι ένα πρόσωπο, που υποστηρίζει, παρέχοντας βοήθεια και καθοδήγηση, τον νέο εκπαιδευτικό, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του ρόλου του και την προετοιμασία του να αναλάβει και να αντιμετωπίσει τα καθήκοντά του. Μάλιστα, οι Θεοδώρου και Πετρίδου (2014), έχοντας παρόμοια άποψη, επισημαίνουν επίσης ότι μέντορας είναι

ένας έμπειρος και ώριμος εκπαιδευτικός, ο όποιος συμβουλεύει, καθοδηγεί και υποστηρίζει εντατικά τον αρχάριο εκπαιδευόμενο (mentee), δημιουργώντας μία ουσιαστικότερη σχέση.

1.2. Η έννοια της Καθοδήγησης - Mentoring

Περνώντας στην γενικότερη έννοια της μεντορικής, την οποία μπορούμε να συναντήσουμε και με τον όρο καθοδήγηση ή τον ξενικό όρο «mentoring», έκανε τις πρώτες της εμφανίσεις στον επιχειρηματικό χώρο, στον χώρο της ιατρικής και της ανώτατης εκπαίδευσης (Carol, Markopoulos & Shana, 2013). Ο ορισμός όμως της έννοιας της μεντορικής, ευρέως γνωστή με τον όρο mentoring, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, καθώς, όπως παρατηρούν οι Bozeman & Feeney (2007), μπορεί ως γενικότερη έννοια να εμφανίζει ομοιότητες σε διάφορους ορισμούς, ωστόσο τα δευτερεύοντα στοιχεία της έννοιας παρουσιάζουν αποκλείσεις, γεγονός που αποδεικνύει τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της καθοδήγησης, η οποία είναι ανάλογη των περιστάσεων.

Σύμφωνα με τον Kenworthy (2015), η μεντορική αποτελεί μία σχέση εμπειρική, στην οποία υπάρχει αμοιβαία ανταλλαγή γνώσεων και σοφίας με σκοπό τη βελτίωση και την εξέλιξη. Ειδικότερα, η έννοια της καθοδήγησης-mentoring αποδίδεται ως μία πρακτική καθοδήγησης και υποστήριξης από κάποιο έμπειρο σε κάποιο με λιγότερη εμπειρία άτομο, σε μία διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη των προσόντων, δεξιοτήτων και τη συναισθηματική ευφροία του δευτέρου (Day, 1999· Κουγιουμτζής, 2018· Τρίκας & Κασιμάτη, 2018). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από τη μεντορική αυτή σχέση ακόμη και ο ίδιος ο μέντορας επωφελείται τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Russell & Russell, 2011).

Επιπροσθέτως, η μεντορική - mentoring μπορεί να πάρει τη μορφή μίας ανεπίσημης διαδικασίας μέσα στη καθημερινότητα των ανθρώπων αλλά και επίσημης, η οποία πλέον αναπτύσσεται με τη μορφή μίας οργανωμένης και επαγγελματικής παρέμβασης (De Vries, 2011). Αναλυτικότερα, υπάρχουν τυπικές και άτυπες δραστηριότητες για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού (Continuing

Professional Development – CPD) που μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες: τις ατομικές, τις ενδοσχολικές, τις διασχολικές και την ειδική γνώση εκτός σχολείου (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Σύμφωνα με τους Bubb και Earley (2010) η μεντορική, η οποία θεωρείται μία από τις αποτελεσματικότερες μορφές συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (CPD), εμφανίζεται τόσο στις ενδοσχολικές δραστηριότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικών, όσο και στις γνώσεις εκτός σχολείου από κάποια εξωτερική βοήθεια, η οποία δεν είναι απαραίτητο να σχετίζεται με τον χώρο της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση όταν υπάρχει αμοιβαίο ενδιαφέρον και ενθουσιασμός, τόσο από τη πλευρά του συμβούλου – μέντορα όσο και του καθοδηγούμενου ατόμου, η μεντορική σχέση μπορεί να στεφθεί με επιτυχία (State of Victoria - Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

1.3. Coaching - Mentoring

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η καθοδήγηση - mentoring, εμπίπτει σε μία από τις διάφορες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (CPD) με στόχο την εμπάθυνση γνώσεων και βελτίωση δεξιοτήτων και προσόντων. Το ίδιο ισχύει και για την εκγύμναση – προπόνηση, γνωστή ως coaching, που συγγέεται πολλές φορές με την έννοια του mentoring. Παρ' όλο που υφίστανται αρκετές ομοιότητες ανάμεσα στις δύο εν λόγω έννοιες και μπορεί στην καθημερινότητά μας να διαπλέκονται αμοιβαία, καθώς και στις δύο περιπτώσεις ως στόχος τίθεται η ενίσχυση και ανάπτυξη ενός ατόμου για την επίτευξη κάποιου στόχου – σκοπού, είναι λάθος να τις χαρακτηρίσουμε ταυτόσημες από τη στιγμή που υπάρχουν διαφορές (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2016).

Αρχικά, ο χαρακτήρας της καθοδήγησης (mentoring) είναι «σχεσιακός» καθώς πέρα από την ανάπτυξη του μαθητευομένου με την παροχή συμβουλών και τεχνικών, δημιουργείται μία σχέση βαθύτερη και ευρύτερη. Αντίθετα, η προγύμναση – προπόνηση (coaching) διαθέτει χαρακτήρα περισσότερο λειτουργικό καθώς εκεί παρέχονται τεχνικές και δεξιότητες καθαρά και μόνο για να ανταποκριθεί το άτομο στις

νέες ανάγκες (Κουγιουμτζής, 2015) γεγονός που μας οδηγεί στο να την χαρακτηρίσουμε ως μία επιμορφωτική διαδικασία (Καπαχτσή, 2020).

Αναλυτικότερα, το coaching εστιάζει περισσότερο στην επίλυση ενός προβλήματος και όχι στο ίδιο το πρόβλημα (Σιδηροπούλου & Δημακάκου, 2016) για αυτό και αποβλέπει στην προσπάθεια βελτίωσης δεξιοτήτων, εάν υπάρχουν, ή ακόμη και την απόκτηση νέων (Κουγιουμτζής, 2015). Ο προπονητής – coach είναι επαγγελματίας και καλά καταρτισμένος, που καθοδηγεί και ενθαρρύνει τον πελάτη – coachee. Στη διαδικασία του coaching δεν υφίσταται κάποιος σχεδιασμός προγράμματος παρά μέσα σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ο προπονητής παρέχοντας γνώσεις, τεχνικές, πραγματοποιώντας ερωτήσεις και ανατροφοδότηση, οδηγεί τον πελάτη - coachee να επιτύχει τον στόχο του και γενικότερα να είναι σε θέση να αναπτύξει τη στρατηγική σκέψη (Κουγιουμτζής, 2015· Hickey, 2020· εργασία Φ.Π.Ψ. Αθήνας, 2016).

Απεναντίας στην καθοδήγηση - mentoring, ο μέντορας είναι ένα καλά καταρτισμένο άτομο με πολυετή εμπειρία, την οποία μοιράζεται, και συνήθως προέρχεται από τον ίδιο εργασιακό χώρο και θέτει ως κίνητρο την παροχή βοήθειας μέσω της εμπειρίας του (Hickey, 2020). Επιπλέον το mentoring δεν έχει βραχυπρόθεσμο προσανατολισμό, σε αντίθεση με το coaching, αλλά αποτελεί μία μακρόχρονη διαδικασία που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη, πνευματική και ψυχική, και στην πρόοδο, μέσω της μετάδοσης γνώσεων και εμπειριών, τόσο του καθοδηγούμενου όσο και του ίδιου του μέντορα. Επομένως υπάρχει σχεδιασμός και καθ' όλη τη διάρκεια της καθοδήγησης, ο μέντορας έχει συμβουλευτικό, υποστηρικτικό ρόλο, χωρίς να συμμετέχει άμεσα. (Καπαχτσή, 2020· Κουγιουμτζής, 2015). Τέλος, η επιτυχία του mentoring βασίζεται στην ανάπτυξη μίας βαθύτερης και ουσιαστικότερης σχέσης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, σχέση που θέτει ως θεμέλια την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος κατάλληλο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο (Κουγιουμτζής, 2015).



Εικόνα 1: Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., 2016:3

1.4 Μοντέλα και Μορφές Mentoring

1.4.1 Μοντέλα Mentoring

Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται διαφόρων λογής μοντέλα mentoring ως απόρροια του πολυσύνθετου χαρακτήρα του, τα οποία προκύπτουν κυρίως από τη μορφή της σχέσης που θα δημιουργηθεί μεταξύ του καθοδηγητή – καθοδηγούμενου καθώς και της επαγγελματικής εξέλιξης των δευτέρων (Καπαχτσή, 2020).

Τα τρία μοντέλα των Maynard και Furlong (1993), που απαντώνται σε ελληνικές έρευνες (Κουτσούκος, 2021· Παππά & Ιορδανίδης, 2017) είναι:

α) το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship model), όπου πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο μέντορας και μεταδίδει τη γνώση ως επαγγελματικά εμπειρότερος,

β) το μοντέλο επάρκειας και δεξιοτήτων (competence model), το οποίο επικεντρώνεται κυρίως στην πρακτική άσκηση των καθοδηγούμενων και τη συνεχή ανατροφοδότησή τους από τον μέντορά τους με σκοπό την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων στη διδακτική πράξη και τέλος

γ) το αναστοχαστικό μοντέλο (reflective model), όπου επανεξετάζονται οι κεκτημένες εμπειρίες του καθοδηγούμενου με τη βοήθεια του μέντορα. Όπως αναφέρει ο Κουγιουμτζής (2018:86) *«ο όρος αναστοχασμός ενέχει όλες εκείνες τις δεξιότητες που βοηθάνε το άτομο να ερμηνεύσει αποτελεσματικά τις εμπειρίες που προσλαμβάνει, προκειμένου να διαχειρίζεται κατά τρόπο αποδοτικό τις περισσότερες δυνατές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης»* με το ρόλο του μέντορα να κατέχει προέχουσα θέση καθώς επιτυγχάνεται πιο εύστοχα η ανάπτυξη του mentee. Μάλιστα υπάρχουν τρεις στρατηγικές στοχασμού που μπορούν να ακολουθήσουν οι μέντορες. Η στρατηγική του «ακολουθήσέ με», όπου ο μέντορας εξηγεί τις δράσεις στον καθοδηγούμενό του, τη στρατηγική «από κοινού πειραματισμό» θέτοντας ως στόχο την επίλυση προβλημάτων μέσω στενής συνεργασίας καθοδηγητή – καθοδηγούμενου και αυτή της «αίθουσα με τους καθρέπτες», όπου ο καθοδηγητής προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων και ο καθοδηγούμενος, έχοντας αναπτυχθεί, να μπορεί να τους εφαρμόσει (Κουγιουμτζής, 2018:86-87).

Επιπλέον, σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές ορισμένα μεντορικά μοντέλα πλαισιώνονται ανάμεσα σε δύο γενικότερες θεωρίες. Από τη μία υπάρχει η

συμπεριφορική θεωρία μάθησης, όπου η γνώση παρέχεται από ειδικούς, ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο, πατέρας, ενισχύοντας τις γνώσεις των καθοδηγούμενων και κυριαρχεί ο έλεγχος και η αξιολόγηση (Μπαγιαδάκης & Τσίγκου, 2017· Καπαχτσή & Ρούσης, 2020· Κουγιουμτζής, 2018) και από την άλλη υπάρχει η θεωρία επικοδομητισμού, η οποία απέχει από την παραδοσιακή μορφή της μεντορικής, καθώς οι καθοδηγούμενοι πλέον ανακαλύπτουν τη γνώση βάσει εμπειριών, έχοντας ενεργό ρόλο (Καπαχτσή & Ρούσης, 2020). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Rowley (1999) (όπως αναφέρεται από Κουτσούκος, 2021), στις διαδικασίες καθοδήγησης κυριαρχεί ο διάλογος και ο μέντορας κρίνει και συνεργάζεται ισότιμα και παράλληλα με τον καθοδηγούμενό του (Schon, 1987). Ειδικότερα:

- Στη Συμπεριφορική θεωρία, εντάσσονται τα μοντέλα:
 - Μετάδοσης της Γνώσης (Knowledge Transmission) (Cochran, Smith & Paris, 1995),
 - το Συμβατικό (Conventional) Mentoring (Feiman-Nemser, 2001)
 - το Γραφειοκρατικό ή Τεχνοκρατικό (bureaucratic - managerial) (Harrison, Dymoke & Pell, 2006)
 - Παραδοσιακό Μοντέλο (Jones & Brown, 2011)
 - Τεχνοκρατικό (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013)

- Στη Θεωρία του επικοδομητισμού, εντάσσονται τα μοντέλα:
 - Mentoring Μετασχηματισμού της Γνώσης (Knowledge Transformation) (Cochran, Smith & Paris, 1995 και Wang & Odell, 2002)
 - Εκπαιδευτικό (Educative) Mentoring (Feiman-Nemser, 2001)
 - Συμμετοχικό (Participant - Involved) των Harrison, Dymoke & Pell (2006)
 - Μοντέλο Αμοιβαιότητας (Jones & Brown, 2011)
 - Στοχαστικό, διερευνητικό, συνεργατικό μοντέλο (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013)

Επιπλέον ο Σαλβαράς (2013) προτείνει το διαχωρισμό τεσσάρων μεντορικών μοντέλων, αυτών της γνωστικής μαθητείας, της εφαρμοσμένης επιστήμης, το αναστοχαστικό μοντέλο και το επιλεκτικό – συνδυαστικό μεντορικό μοντέλο. Αναλυτικότερα, στο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας υπάρχει ένας έμπειρος

καθοδηγητής, που λειτουργεί ως πρότυπο και ο καθοδηγούμενος, που τον παρατηρεί, σε συνεργασία με τον μέντορα και κατόπιν οδηγιών του, προσπαθεί να κάνει πράξη, όσα διδάχθηκε, με αποτέλεσμα να οδηγηθεί στην αυτόνομη πράξη (Σαλβαράς, 2013). Το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας βασίζεται στις θεωρίες του Bandura (1986) μέσω της παρατήρησης και μίμησης προτύπου, όπως επίσης και του Vygotsky (1978), μέσω της εξωτερικής καθοδήγησης με φθίνουσα πορεία. Με άλλα λόγια, μέσα από τις υποδείξεις και ανατροφοδοτήσεις του μέντορα ο καθοδηγούμενος, μέσω εσωτερικής επεξεργασίας, προσπαθεί στο τέλος να ενεργήσει μόνος του με αυτοέλεγχο (Σαλβαράς, 2013).

Το μοντέλο της εφαρμοσμένης επιστήμης βασίζεται στην εκμάθηση των θεωριών της διδασκαλίας, η οποία θεωρείται επιστήμη. Οι θεωρίες για τη διδασκαλία κατέχουν πρακτική αξία για τους εκπαιδευτικούς, καθώς παρουσιάσουν τί πραγματικά συμβαίνει στην πράξη (Σαλβαράς, 2013). Μάλιστα σύμφωνα με την Woolfolk (2007) μέσω της θεωρίας μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση και η εφαρμογή της διδασκαλίας στη διδακτική πράξη (Σαλβαράς, 2013).

Επιπλέον, ο Σαλβαράς (2013) παρουσιάζει το αναστοχαστικό μεντορικό μοντέλο, το οποίο βασίζεται στη μετασχηματιστική μάθηση. Με άλλα λόγια ο καθοδηγούμενος - νέος εκπαιδευτικός αναπτύσσει αναστοχαστικές πρακτικές μετασχηματίζοντας τις προσωπικές του διδακτικές θεωρίες, που μπορεί να είναι προβληματικές και άκαιρες, σε πιο αποτελεσματικές μέσω αναζήτησης, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις διδακτικές του ανάγκες.

Τέλος, λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα που έχει η μεντορική, ο Σαλβαράς (2013) προτείνει έναν συνδυασμό των προηγούμενων μεντορικών μοντέλων, το λεγόμενο επιλεκτικό – συνδυαστικό μοντέλο. Το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται κυρίως στα χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνοντας βάση κυρίως στις ανάγκες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, τις αξίες και τις εμπειρίες τους.

Επιπρόσθετα, ο Egan (1998) έρχεται για να προσθέσει ένα ακόμη μεντορικό μοντέλο, αυτό της παροχής αποτελεσματικής βοήθειας. Στο συγκεκριμένο μοντέλο έμπειροι μέντορες με δεξιότητες στη συμβουλευτική ενισχύουν τους καθοδηγούμενούς τους μέσα από τα τρία στάδια συμβουλευτικής, τα οποία είναι:

- α) Η εξερεύνηση της παρούσας κατάστασης (The exploration stage),
- β) Το στάδιο πρόκλησης με καθορισμό στόχου (The Challenge Stage) και
- γ) Το στάδιο σχεδιασμού με σκοπό την υλοποίηση της στοχοθεσίας (The Planning Stage).

Το συγκεκριμένο μοντέλο, πέρα από την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοαξιολόγησης, επικεντρώνεται και στην επίλυση προβλημάτων (problem-solving) μέσα από τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης.

Αξίζει να αναφέρουμε και το μεντορικό μοντέλο της Kram (1985) το οποίο παρουσιάζει περισσότερο χαρακτηριστικά παραδοσιακού μοντέλου, από τη στιγμή που βασίζεται στη δυαδική σχέση μεταξύ του έμπειρου μέντορα και του νεότερου καθοδηγούμενου. Το εν λόγω μοντέλο παρουσιάζει την πορεία της καθοδήγησης – mentoring σε τέσσερα στάδια (Καπαχτσή, 2020· Scandura & Pellegrini, 2007). Η πρώτη φάση της καθοδήγησης ξεκινάει με την **Μύηση** (Initiation), όπου καθορίζεται και γνωρίζεται η δυάδα - μέντορα και καθοδηγούμενου - και η οποία προαπαιτεί χρόνο. Μάλιστα η Kram προτείνει ως εύλογο χρόνο, το χρονικό διάστημα από έξι μήνες έως ένα χρόνο (Scandura & Pellegrini, 2007). Στη συνέχεια, αφότου ωριμάσει η σχέση, ακολουθεί το στάδιο της **Καλλιέργειας** (Cultivation), όπου πραγματοποιείται ο καθορισμός αναγκών, στόχων και καθηκόντων, προκειμένου να εφαρμοστεί η καθοδήγηση και να προαχθεί η ανάπτυξη, προσωπική και επαγγελματική και των δύο. Η φάση αυτή μπορεί να διαρκέσει από δύο έως και πέντε έτη (Scandura & Pellegrini, 2007). Η επόμενη φάση είναι της **Αποσύνδεσης** (Seperation), όπου πλέον ο νεότερος καθοδηγούμενος οφείλει να κινείται και να ενεργεί περισσότερο αυτόνομα και ελεύθερα στον χώρο, κάνοντας πράξη όλα όσα έμαθε, με τον μέντορα να επιβλέπει ολοένα και λιγότερο. Το στάδιο της φυσικής ή/ και ψυχολογικής αποσύνδεσης ιδανικά διαρκεί από έξι μήνες έως δύο χρόνια. Η πορεία της καθοδήγησης ολοκληρώνεται με το τελευταίο στάδιο του **Επαναπροσδιορισμού της Σχέσης** (Redefinition), όπου αποφασίζεται από κοινού με ποιον τρόπο και υπό ποιες συνθήκες θα εξελιχθεί η σχέση του μέντορα και του νεότερου καθοδηγούμενου μετά την αξιολόγηση της σχέσης τους. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το μοντέλο της Kram, αποτέλεσε τη βάση μεντορικού μοντέλου Ομαδικής Συνεργατικής Καθοδήγησης (Ο.Σ.Κ.) σε μία ελληνική έρευνα (Καπαχτσή, 2020).

1.4.2 Μορφές Mentoring

Το mentoring μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με τον χαρακτήρα της μεντορικής σχέσης που δημιουργείται. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η Kram παρουσίασε το δυαδικό παραδοσιακό μεντορικό μοντέλο, το οποίο έχει τη μορφή **Ένας προς Έναν** (One-to-One Mentoring). Στην ουσία εδώ αναπτύσσεται μία σχέση μεταξύ ενός έμπειρου και μεγαλύτερης ηλικίας μέντορα και ενός νεότερου καθοδηγούμενου, που υποστηρίζεται από τον πρώτο με τη χρήση της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης. (Feiman-Nemster, 1996). Ειδικότερα στο κομμάτι της εκπαίδευσης ο τύπος mentoring «Ένας προς Έναν» πραγματοποιείται ανάμεσα σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό και σε έναν νέο ή λιγότερο έμπειρο εκπαιδευτικό, προκειμένου ο δεύτερος να ενταχθεί ομαλότερα στη σχολική μονάδα και να αναπτυχθεί (ΙΕΠ-Επιμορφωτική Τηλεδιάσκεψη, 2022).

Μία άλλη μορφή mentoring είναι το **Ομαδικό** (Group Mentoring), όπου ένας αριθμός ατόμων, τρία έως τέσσερα (3-4) άτομα, καθοδηγούνται από έναν μέντορα και μέσα στην ομάδα που δημιουργείται, μοιράζονται αντιλήψεις και προβληματισμοί (Hobson et al., 2009). Στον χώρο της εκπαίδευσης, η ομαδική καθοδήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί από έναν ή και περισσότερους έμπειρους εκπαιδευτικούς σε μία ομάδα νεότερων εκπαιδευτικών (ΙΕΠ-Επιμορφωτική Τηλεδιάσκεψη, 2022).

Επιπλέον, υφίσταται το **Mentoring μεταξύ Ομότιμων** (Peer Mentoring), όπου οι συμμετέχοντες είναι του ίδιου γνωστικού επιπέδου, συνήθως ίδιας ηλικίας, διαθέτουν την ίδια εμπειρία και συνήθως υπάρχει μία καλύτερη συνεργασία (Gardiner, 2010)

Το **Εξ αποστάσεως ή Διαδικτυακό Mentoring** (E-Mentoring) αποτελεί τη πιο δημοφιλή πλέον μορφή, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και της επικοινωνίας, μεταβαίνοντας πλέον σε ένα εικονικό περιβάλλον, όπου ο μέντορας έχει να παρουσιάσει τεχνολογικές δεξιότητες καθώς και ευελιξία (Lavin-Colky & Young, 2006). Ένα από τα μεγάλα προτερήματα αυτής της μορφής είναι ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί και ασύγχρονα, χωρίς καμία δέσμευση χώρου και χρόνου, με αποτέλεσμα τα μέλη της μεντορικής σχέσης να μπορούν να ανατρέξουν σε υλικό που έχει συζητηθεί ή δοθεί, ανά πάσα στιγμή και ώρα σε οποιοδήποτε σημείο (Redmond, 2015). Ακόμη, εξαιτίας της δυνατότητας εύκολης πρόσβασης που προσφέρει το Εξ

αποστάσεως Mentoring, ενισχύονται οι αναπτυξιακές σχέσεις (Ensher & Murphy, 2007). Πιο συγκεκριμένα, δίνεται πλέον η ευκαιρία σε κάθε ενδιαφερόμενο μέντορα και καθοδηγούμενο να έχει πρόσβαση σε μία μεντορική σχέση ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου ή και αναπηρίας, καταρρίπτοντας κάθε στεροτυπική αντίληψη που μπορεί να εμφανιστεί στις δια ζώσης συναντήσεις (Κανελλάκης, 2022). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2016 (όπως αναφέρεται από Κουτσούκος, 2021), μέσω του E-mentoring δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν περαιτέρω οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων.

Το **Αντίστροφο Mentoring** (Reverse Mentoring) ξεφεύγει εξ ολοκλήρου από το παραδοσιακό μοντέλο και βάζει τον νέο, λιγότερης εμπειρίας επαγγελματία, να υποστηρίζει και να καθοδηγήσει έναν έμπειρο επαγγελματία (ΙΕΠ-Επιμορφωτική Τηλεδιάσκεψη, 2022). Η μορφή αυτή κατέστη περισσότερο δημοφιλής περίπου στη δεκαετία του ενενήντα (90s), όταν επιχειρήσεις είχαν πλέον νέα τεχνολογικά εργαλεία και οι νέοι εργαζόμενοι κατείχαν περισσότερες γνώσεις και κατ' επέκταση ικανότητες στον χειρισμό των τεχνολογικών αυτών εργαλείων (Chen, 2013).

Τέλος, στις μορφές mentoring εμφανίζεται και το **Mentoring Μικρής Διάρκειας** όπου υπάρχει ένας συγκεκριμένος σκοπός και εστιάζει κυρίως σε ένα θέμα ή επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος (ΙΕΠ-Επιμορφωτική Τηλεδιάσκεψη, 2022).

1.5 Μεντορική Σχέση και Μέντορας

Προκειμένου να χαρακτηριστεί το mentoring αποτελεσματικό και όχι απλά μία διαδικασία εκπαίδευσης, απαιτείται καταρχάς η δημιουργία μιας ιδανικής και αποτελεσματικής σχέσης συνεργασίας ανάμεσα στον καθοδηγητή και τον καθοδηγούμενο (Freedman, 2009). Ωστόσο, αυτή η σχέση απαιτεί επίσης αφιέρωση ποιοτικού χρόνου (Kram, 1985) και συνεχή επιμόρφωση (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2019). Η μεντορική σχέση μπορεί να χαρακτηριστεί δυναμική από τη στιγμή που μέσα στον χρόνο προοδεύει και ωριμάζει παράλληλα με την πρόοδο και ανάπτυξη του καθοδηγούμενου (Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Σε αυτή τη σχέση, λοιπόν, ο έμπειρος

εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και εμπνέει τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό μέσω συμβουλών, στήριξης και ανατροφοδότησης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία αναπτύσσεται ένας ισχυρότερος δεσμός, που συμβάλλει στην προσωπική, συναισθηματική και επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιορισθέντος εκπαιδευτικού (Noe, 1988· Σαλβαράς, 2013). Πολλές μελέτες, ωστόσο, έχουν αποδείξει ότι μέσω της μεντορικής σχέσης και της αμφίδρομης συνεργασίας των δύο εμπλεκομένων, επιτυγχάνονται θετικά αποτελέσματα και για τις δύο πλευρές (Gordon & Maxey, 2000· Fischer & Andel, 2002· Holloway, 2001).

Επιπρόσθετα, η σχέση ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο πρέπει να είναι ισότιμη. Παρά την αρχική εντύπωση που μπορεί να προκύπτει λόγω των τεχνοκρατικών μοντέλων, ότι υπάρχει μια ιεραρχική σχέση με τον μέντορα να λειτουργεί ως αυθεντία ή «πατέρας», η ύπαρξη ιεραρχίας μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο. Αυτό συμβαίνει διότι σε μια ιεραρχικά δομημένη σχέση, είναι δύσκολο να υπάρχει ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και ο ενεργός ρόλος του καθοδηγούμενου κατά τη διάρκεια της μεντορικής σχέσης μειώνεται. (Brown, Pryzwansky & Schulte, 2006). Για να είναι αποτελεσματική η μεντορική σχέση, απαιτείται η ύπαρξη εμπιστοσύνης, καθώς αυτή αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της σχέσης ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο γιατί μόνο σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας μπορεί να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη (Berliner, 2001· Κουγιουμτζής, 2015).

Όσον αφορά στη μορφή που μπορεί να λάβει η μεντορική σχέση, αυτή μπορεί να είναι είτε τυπική, είτε άτυπη. Συνήθως οι περισσότερες μεντορικές σχέσεις έχουν άτυπη μορφή, καθώς αυτές δημιουργούνται τυχαία, βάσει εκτίμησης και προθυμίας και συνήθως ικανοποιούν περισσότερο τους καθοδηγούμενους (Fagenson, 1989· Κουτσούκος, 2021). Απεναντίας, σύμφωνα με τους Ragins, Cotton & Miller (2000) (όπως αναφέρεται από Κουτσούκος, 2021) η τυπική μορφή μεντορικής σχέσης μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα περιβάλλον περισσότερο επαγγελματικό με συγκεκριμένο στόχο.

Καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη ουσιαστικής και αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης, διαδραματίζει ο ρόλος του μέντορα, για αυτό και δε μπορεί να τον χαρακτηρίσει κανείς εύκολο. Ο Langdon (2017) κάνει λόγο για τη συνεργατική διάσταση του ρόλου του μέντορα, ο οποίος οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία με τον καθοδηγούμενό του με σκοπό τον από κοινού σχεδιασμό μαθημάτων, τη λήψη

αποφάσεων και επίλυση σημαντικών ζητημάτων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Σαλβάρα (2013) ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο εκπαιδευτικού, ο οποίος θα υποδείξει και θα εξηγήσει διδακτικές μεθόδους στον νεοδιοριστο και θα εμπνεύσει. Παράλληλα είναι χορηγός γνώσης και υποστηρικτής του νεοδιοριζόμενου. Άλλωστε η υποστήριξη αποτελεί μία από τις αρχές της συμβουλευτικής. Τέλος, ένας μέντορας οφείλει να διαθέτει τη διάσταση του εκπαιδευτή βοηθώντας τον καθοδηγούμενό του να ενισχύσει την ήδη υπάρχουσα γνώση του και να οδηγηθεί, μέσω κατάλληλων πρακτικών, στην επίτευξη διδακτικών στόχων.

1.5.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Μέντορα

Όπως ήδη έχουμε αναφερθεί, η λέξη μέντορας συναντάται ήδη από τα ομηρικά έπη, με τη θεά Αθηνά να παίρνει τη μορφή του φίλου του Οδυσσέα, Μέντορα, προκειμένου να καθοδηγήσει και να συμβουλέψει τον Τηλέμαχο με σκοπό να ξεπεράσει τα προβλήματά του. Ουσιαστικά πρόκειται για μία πατρική φιγούρα που ενδιαφέρεται και συμβουλεύει (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013).

Βιβλιογραφικά υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για τον μέντορα που τον παρουσιάζουν ως καθοδηγητή, δάσκαλο, πρότυπο, επιβλέπων άτομο, οδηγό, μεσολαβητή, υποστηρικτή (Feiman-Nemser & Parker, 1992). Ο ρόλος του μέντορα είναι ουσιαστικός σημασίας, καθώς αποτελεί πρότυπο, είναι χορηγός γνώσης, υποστηρικτής και τέλος εκπαιδευτής για τον καθοδηγούμενό του (Σαλβαράς, 2013). Συνεπώς είναι ένας ρόλος που απαιτεί συνεχή προσπάθεια, χρόνο και διάθεση και για τον λόγο αυτό οφείλει να διακρίνεται από ορισμένα ποιοτικά γνωρίσματα.

Όπως αναφέρει και ο Κουγιουμτζής (2015), ο καθοδηγητής οφείλει να βρίσκεται σε θέση ετοιμότητας προκειμένου να ανταποκριθεί με το καλύτερο δυνατό τρόπο στις νέες απαιτήσεις. Ουσιαστικά, πέρα από τις κεκτημένες άριστες γνώσεις και δεξιότητες, χρήζει ιδιαίτερης σημασίας αυτές να ανανεώνονται διαρκώς με συνεχείς επιμορφώσεις, επιδιώκοντας κατ' αυτό τον τρόπο την αυτοβελτίωσή του, και να προσαρμόζονται ανάλογα των περιστάσεων, χωρίς να εμμένει ο καθοδηγητής στις δικές του κρίσεις, αλλά να τις αναθεωρεί. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία

μεταλαμπάδευσης των γνώσεων οφείλει να σέβεται και να εκτιμά την προσωπικότητα του καθοδηγούμενου του και να προσαρμόζει το υποστηρικτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες του (Lasley, 1996).

Δεν πρέπει να λησμονηθεί το γεγονός ότι ένας μέντορας δεν αρκεί μόνο να μεταλαμπαδεύει γνώσεις για την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου του, αλλά οφείλει να παρέχει και συναισθηματική υποστήριξη. Συνεπώς οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί με τον κατάλληλο τρόπο η ψυχολογική ενίσχυση και εξέλιξη του mentee, αναπτύσσοντας παράλληλα μία πιο ουσιαστική και ιδιαίτερη διαπροσωπική σχέση (Καπαχτσή, 2020). Ο διάλογος μάλιστα αποτελεί το κύριο εργαλείο στο υποστηρικτικό του πρόγραμμα (Rowley, 1999) και από τη στιγμή που υφίσταται μία αμφίδρομη επικοινωνία και των δύο εμπλεκόμενων (καθοδηγητή – καθοδηγούμενου), ο μέντορας οφείλει να κατέχει ακόμη και γνώσεις συμβουλευτικής και να είναι ενεργός ακροατής (Κουτσούκος, 2021). Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι το χιούμορ αποτελεί προτέρημα των μεντόρων και ενισχύει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Pitney & Ehlers, 2004). Μάλιστα ο Κουγιουμτζής (2018) υποστηρίζει ότι ένας καθοδηγητής οφείλει να διακατέχεται από ενσυναίσθηση και κατανόηση και να είναι σε θέση να προσφέρει ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη στον καθοδηγούμενό του, καθώς με αυτόν τον τρόπο κτίζεται μία υγιή και στενή σχέση.

Επιπλέον, στη θέση του μέντορα δε μπορεί κανείς να φανταστεί κάποιον άνθρωπο που να χαρακτηρίζεται από εγωισμό, με τάση να κρίνει εύκολα τον συνάνθρωπό του. Πρωταρχικό μέλημα ενός μέντορα είναι η κατάκτηση της εμπιστοσύνης του καθοδηγούμενου μέσα από τη δημιουργία ενός κλίματος, όπου θα ευδοκιμεί η αγαστή συνεργασία και θα μπορεί να συμβουλευεί, να στηρίζει και να αναγνωρίζει τις επιτυχίες του καθοδηγούμενου (Berliner, 2001). Οφείλει, ακόμη, να είναι ειλικρινής και αξιόπιστος (Tickle, 2001). Επιπροσθέτως, ένα ακόμη γνώρισμα ενός πετυχημένου μέντορα είναι η αυτογνωσία τόσο των προτερημάτων, όσο και των αδυναμιών του (Larson, 2009), ιδιαίτερα στο σημείο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς έχει χρέος να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου του και να τις αξιοποιεί με τα κατάλληλα μέσα στην εκπαίδευσή του, όπως επίσης να είναι αντικειμενικός παρατηρητής στην απόδοση του εκπαιδευόμενου (Lasley, 1996).

Οι διδακτικές δεξιότητες αποτελούν κάποια από τα βασικά γνωρίσματα που οφείλει να κατέχει ένας μέντορας. Αρχικά, κρίνεται αναγκαίο ο καθοδηγητής να είναι σε θέση να εκμαιεύει τις ορθές απαντήσεις και λύσεις από τον εκπαιδευόμενό του μέσα από την ερευνητική εμπειρία (Κουγιουμτζής, 2018). Επίσης, οι μέθοδοι-πρακτικές ενός μέντορα στο υποστηρικτικό του πρόγραμμα οφείλουν να είναι συμμετοχικές και ανοικτές προκειμένου ο mentee μετά το πέρας του προγράμματος να είναι σε θέση να λειτουργεί αυτόνομα (Κουτσούκος, 2021). Μέσα από τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα σε καθοδηγητή και καθοδηγούμενο ο μέντορας χρειάζεται να αλληλεπιδρά με τον καθοδηγούμενό του και μαθαίνει μέσα από αυτόν. Εξάλλου, οφείλει να είναι ανοιχτός στη γνώση (Heikkinen et al., 2020· Rowley, 1999). Επιπλέον, πετυχημένος μέντορας χαρακτηρίζεται κάποιος με άριστες οργανωτικές δεξιότητες, καθώς είναι αυτός που βάσει των αναγκών του mentee και των συνθηκών παρατηρεί και σχεδιάζει το κατάλληλο πρόγραμμα που θα οδηγήσει τον καθοδηγούμενο στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Rogers, 2002). Τέλος ιδανικός μέντορας χαρακτηρίζεται το άτομο που λειτουργεί ως πρότυπο αισιοδοξίας περνώντας το μήνυμα στον καθοδηγούμενό του, ότι οποιαδήποτε δυσκολία του παρόντος μπορεί να μετατραπεί σε επιτυχία του αύριο (Lasley, 1996).

1.6 Οφέλη του Mentoring

Το mentoring έχει ως άνωτερο σκοπό τη βελτίωση τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επαγγελματικό, του mentee, ωστόσο όμως αυτό δε σημαίνει ότι μέσα από τη διαδικασία επωφελείται μόνο αυτός. Σε μία μεντορική σχέση και συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης επωφελούνται τόσο οι νέοι εκπαιδευτικοί όσο και οι εμπειρότεροι που επωμίζονται το ρόλο του μέντορα (Κουγιουμτζής, 2016). Ως βασικό πλεονέκτημα του mentoring για τους καθοδηγούμενους είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων καθώς παρατηρείται βελτίωση στις διδακτικές πρακτικές (Barrera et al., 2010· Ξενάκη & Κουγιουμτζής, 2018) και μέσω της ανατροφοδότησης αποκτούν την ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα δύσκολες καταστάσεις επαγγελματικού χαρακτήρα με αποτέλεσμα να γίνονται αποτελεσματικότεροι και αποδοτικότεροι (Καπαχτσή, 2020· Phillips & Fragoulis, 2010· Vanderburg & Stephens, 2010).

Συνεπακόλουθα, τονώνεται το ηθικό τους και η αυτοπεποίθησή τους από τη στιγμή που ανταποκρίνονται ολοένα και καλύτερα στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και να εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους στη λήψη αποφάσεων (Langdom, 2011· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011). Επιπροσθέτως, όλα τα παραπάνω οδηγούν στην εργασιακή ικανοποίηση του νέου εκπαιδευτικού από τη στιγμή που διευκολύνεται με τις καθοδηγήσεις του εμπειρότερου μέντορα και εντάσσεται ομαλότερα στο νέο εργασιακό περιβάλλον κατανοώντας τη κουλτούρα του (Κουτσούκος, 2021).

Αναφορικά με τον μέντορα μέσα από τη διαδικασία αυτή, η οποία είναι αμφίδρομη, ενισχύονται οι επικοινωνιακές του δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνει να ακούει τον άλλον ενεργητικά και να δρα πιο στοχευμένα, εντοπίζοντας τις ανάγκες του καθοδηγούμενου του (Κουτσούκος, 2021). Επιπλέον, δε μοιράζεται μόνο τις δικές του γνώσεις και ιδέες, αλλά αποκτά και καινούργιες μέσα από την αλληλεπίδραση με τον νέο εκπαιδευτικό, που συνήθως έχει περισσότερες «φρέσκιες» ιδέες, γεγονός που τον ανανεώνει (Hargreaves & Fullan, 2000). Συνεπακόλουθα, τις νέες αυτές ιδέες τις υιοθετεί και τις προσαρμόζει στις δικές του πρακτικές και βελτιώνεται και ο ίδιος σε επαγγελματικό επίπεδο (McConnell & Geesa, 2019· Νικολακοπούλου, 2017). Ακόμη, από τη στιγμή που προσφέρει τη βοήθειά του σε κάποιον άλλον, ενισχύεται η αίσθηση της χρησιμότητάς του και εν συνεχεία της προσωπικής του ικανοποίησης, ιδίως όταν παρατηρεί ότι το έργο του καρποφορεί (Κουτσούκος, 2021). Φυσικά, όπως συμβαίνει και με τους καθοδηγούμενους, έτσι και στους μέντορες, παρατηρείται ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, η οποία έχει θετικό αντίκτυπο στη ψυχολογία τους (Λουκά & Πέτσιου, 2016). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί, σύμφωνα με τον Ganser (1997) (όπως αναφέρεται από Κουτσούκος, 2021), ότι η διαδικασία της καθοδήγησης καλλιεργεί ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες με υποστηρικτική διάθεση προς την κατεύθυνση δηλαδή της συμμετοχικής ηγεσίας.

Μέσα από τη διαδικασία του mentoring επωφελείται και η ίδια η σχολική μονάδα. Μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και μάλιστα ισχυρών, βελτιώνεται το κλίμα του σχολείου, όπου πρωταγωνιστεί η συνεργασία και το ενδιαφέρον και αυτό έχει αντίκτυπο και προς την κοινωνία (Ξενάκη & Κουγιουμτζής, 2018). Η υπερίσχυση αυτού του θετικού κλίματος μειώνει τις πιθανότητες αποχώρησης εκπαιδευτικών και μάλιστα έρευνα της Παρασκευοπούλου (2014) απέδειξε ότι η εφαρμογή του mentoring ήταν αρωγός για την παραμονή των υπαλλήλων στον χώρο εργασίας. Επιπλέον, η επίτευξη στόχων και η αποτελεσματικότητα της σχολικής

μονάδας ενισχύονται με τα προγράμματα mentoring (Αρβανιτίδου, 2014). Τέλος, από τη στιγμή που ενισχύονται δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών, ένας οργανισμός με καταρτισμένο δυναμικό αποδίδει πολύ περισσότερο και μάλιστα προάγεται η κουλτούρα της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011).

Κεφάλαιο Δεύτερο

2.1. Διεθνείς Πρακτικές στο Mentoring

2.1.1 Ο Θεσμός του Μέντορα στη Σαγκάη

Σύμφωνα με τους Jensen, et al. (2016) στα σχολεία υψηλής απόδοσης της Σαγκάη, η καθοδήγηση βασίζεται στον εντοπισμό των αναγκών του κάθε εκπαιδευτικού, με εβδομαδιαίες επισκέψεις του μέντορα στην τάξη, στην κριτική μέσω ενός εποικοδομητικού διαλόγου ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο και στην ανατροφοδότηση. Για κάθε εκπαιδευτικό ορίζεται ένας μέντορας που θα του παρέχει γνώσεις τόσο στον γνωστικό όσο και στον παιδαγωγικό τομέα, ενώ οι νεοεισαρχόμενοι εκπαιδευτικοί επιβλέπονται από δύο μέντορες με τον έναν να βοηθάει στο κομμάτι της διαχείρισης της τάξεως και τον δεύτερο στη βελτίωση του διδακτικού του αντικειμένου.

Οι μέντορες είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί ή και ειδικά εκπαιδευμένοι για την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους λιγότερο έμπειρους ή νέους εκπαιδευτικούς και εργάζονται και σε σχολεία άλλων περιοχών πέραν από το δικό τους. Επιπλέον, η προαγωγή τους βασίζεται στην αξιολόγηση των καθοδηγούμενων, γεγονός που σημαίνει ότι μόνο με θετική ανατροφοδότηση των mentee μπορούν να προαχθούν. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, αυτοί οφείλουν να επισκέπτονται ένα σχολείο της περιοχής τους μέχρι και τρεις φορές την εβδομάδα, όπου έμπειρος καθηγητής αναλαμβάνει την καθοδήγησή του. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Jesen et al. (2016) (όπως αναφέρεται από Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017), στο σχολείο που διδάσκουν τόσο οι μέντορες όσο και οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον μία φορά στο δεκαπενθήμερο πραγματοποιούν συστηματικές παρακολουθήσεις μαθημάτων με τη βοήθεια των σχεδίων μαθήματος και φύλλων αξιολόγησης. Τέλος, μετά το πέρας του ετήσιου προγράμματος mentoring, οι νέοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογηθούν με σκοπό την απόκτηση της πιστοποίησης (Jesen et al., 2016).

2.1.2 Ο Θεσμός του Μέντορα στη Σιγκαπούρη

Στη Σιγκαπούρη, όπως και στη Σαγκάη, το mentoring στα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί μέρος της ανάπτυξης και συνεχούς μάθησης των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ειδικότερα στη Σιγκαπούρη η καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και επικεντρώνεται κυρίως στην παρατήρηση και στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

2.1.3 Ο Θεσμός του Μέντορα στο Ηνωμένο Βασίλειο

Στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικές αρχές, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται και η επαγγελματική ανάπτυξη και αυτό φαίνεται μέσα από τη πληθώρα προγραμμάτων εισαγωγής που εφαρμόζονται (ΠΙ Κύπρου, 2008). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι αγγλοσαξονικές χώρες αποτελούν πρόδρομοι του θεσμού του μέντορα εφαρμόζοντας τη μέθοδο Teacher Support System (Devos, 2010· Κουγιουμτζής, 2018). Κάθε νέος εκπαιδευτικός έχει στο πλάι του έναν μέντορα με μεγαλύτερη εμπειρία, ικανότητα επικοινωνίας και επαγγελματικές και προσωπικές γνώσεις, ο οποίος τον εποπτεύει κλιμακούμενα, τον υποστηρίζει και τέλος αξιολογεί τις διδακτικές και επαγγελματικές δεξιότητες του νέου. Μάλιστα προβλέπεται μειωμένο διδακτικό ωράριο για τον νέο εκπαιδευτικό κατά δέκα τοις εκατό (-10%) (Κουγιουμτζής, 2018). Στη Σκωτία ο διδακτικός φόρτος του νεοεισερχομένου εκπαιδευτικού είναι μειωμένος κατά τριάντα τοις εκατό (-30%) και αυτό για να μπορεί να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με συνεχή στήριξη και αξιολόγηση στα οποία οφείλει να παρακολουθεί για ένα (1) έτος. (ΠΙ Κύπρου, 2008).

2.1.4. Ο Θεσμός του Μέντορα στη Γαλλία

Στη Γαλλία το mentoring μπορεί να πάρει τη μορφή:

- της εξατομικευμένης καθοδήγησης με έναν εμπειρότερο εκπαιδευτικό να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τον νεοεισαρχόμενο,
- της συλλογικής καθοδήγησης με τον εμπειρότερο καθοδηγητή να αναλαμβάνει ομάδα νεότερων εκπαιδευτικών όπως επίσης και
- της εξ αποστάσεως, όπου επιτρέπεται η ανταλλαγή ιδεών μέσω των forum εκπαιδευτών (Ξενάκη & Κουγιουμτζής, 2018).

Ειδικότερα στην αρχή του σχολικού έτους ο μέντορας αναλαμβάνει να παρουσιάσει στον νέο εκπαιδευτικό τους χώρους του σχολείου, τους κανονισμούς πάνω στους οποίους βασίζεται και λειτουργεί και γενικότερα την καθημερινότητά του. Ακόμα, τον ενημερώνει για τους μαθητές και τους γονείς προσφέροντας και γενικότερες παιδαγωγικές συμβουλές. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο νέος εκπαιδευτικός εντάσσεται ομαλότερα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, καθότι ο ρόλος του μέντορα είναι συνεργατικός, βρίσκεται δίπλα στον νέο εκπαιδευτικό σε όποια ανάγκη προκύψει το πρώτο διάστημα και κατά αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται ο μέντορας στη διαμόρφωση, βάσει των αναγκών που έχουν προκύψει, της μεντορικής διαδικασίας, που θα υλοποιηθεί κατά τη σχολική χρονιά. Σύμφωνα με τον Langdon (2017) σε αυτόν τον ρόλο που αναλαμβάνει ο μέντορας, περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός, η λήψη αποφάσεων, όπως και η άμεση επίλυση ζητημάτων που άπτονται άμεσης αντιμετώπισης από τον νεοεισαρχόμενο, προάγοντας την συναδελφικότητα.

Η έναρξη της μεντορικής διαδικασίας πραγματοποιείται σε επικοινωνία μεταξύ του μέντορα, του νεοεισαρχομένου και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αφού εντοπιστούν οι ανάγκες, όπως προαναφέρθηκε, ακολουθείται το «πλάνο δράσης» με τον μέντορα να εποπτεύει τον καθοδηγούμενό του μέσω συζήτησης για τον καλύτερο συντονισμό της τάξης και παρουσιάζονται από τον ίδιο παιδαγωγικές στρατηγικές, με τη μορφή μίας υποδειγματικής διδασκαλίας, με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού επικαιροποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, που θα αποδώσουν και θα διευκολύνουν κατ' επέκταση το έργο του.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του πλάνου δράσης ο μέντορας βρίσκεται δίπλα στον καθοδηγούμενο του προσφέροντας βοήθεια σε περιπτώσεις που χρήζουν ανάγκης, όπως ο συντονισμός της τάξης, ο από κοινού σχεδιασμός διδασκαλίας ενός μαθήματος, η αντιμετώπιση ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και η αξιολόγησή τους, προσπαθώντας να αναπτύξει τις δεξιότητές του (Ξενάκη & Κουγιουμτζής, 2018).

2.1.5. Ο Θεσμός του Μέντορα στη Φινλανδία

Το Φινλανδικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας παρακινούμενο από τις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής επιτροπής για ανάγκη εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προχώρησε σε διάφορες έρευνες για την ανάπτυξη και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν, από το 2000 μέχρι και το 2006, εφαρμόζεται η καθοδήγηση από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό σε έναν νεοεισαρχόμενο ενώ παράλληλα από το 2003 αρχίζει και εφαρμόζεται πιλοτικά η ομαδική καθοδήγηση (peer-group mentoring - PGM) στην πόλη Kokkola της Φινλανδίας, από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό σε μία ομάδα νεοεισαρχομένων. Μέσα από την ομαδική καθοδήγηση παρατηρήθηκαν αρκετά οφέλη, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή εμπειριών. Μάλιστα το PGM εξελίχθηκε από το 2006 με τον έμπειρο εκπαιδευτικό να καθοδηγεί, όχι μόνο νεοεισαρχομένους εκπαιδευτικούς, αλλά και έμπειρους, μέσω του σχεδίου δράσης (project) Verme μέχρι και το 2010. Η εν λόγω μορφή καθοδήγησης εφαρμόστηκε πιλοτικά στα πλαίσια του εθνικού προγράμματος Osaava Ohjelma του Φινλανδικού Υπουργείου Παιδείας, από το 2010 έως το 2017, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ικανοποίησή τους και μάλιστα παρέχονταν εκπαίδευση και στους μέντορες. Τέλος, μέχρι και το 2020, το PGM υποστηρίζεται από το κράτος μέσω του προγράμματος ανάπτυξης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Teacher Education Development Programme) (Heikkinen at al., 2020).

2.1.6. Ο Θεσμός του Μέντορα στην Κύπρο

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, κατόπιν έρευνας, σχεδίασε το ετήσιο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισαρχόμενων Εκπαιδευτικών, Δημοτικής και Μέσης, Γενικής και Τεχνικής, Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Μεντόρων βάσει του μοντέλου του New South Wales Institute of Teachers, που εφαρμόστηκε από τον Ιούλιο του 2008 μέχρι και το 2013 (Κουγιουμτζής, 2018· Σπυροπούλου, 2017). Στόχος του προγράμματος, φυσικά, είναι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μεντόρων σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο μέσω του κριτικού αναστοχασμού (reflection) (Καπαχτσή, 2020) αλλά και η ομαλή εισαγωγή των νεοεισαρχόμενων εκπαιδευτικών στο νέο εργασιακό περιβάλλον και η ένταξή τους στο επάγγελμα (Κουγιουμτζής, 2018· Σπυροπούλου, 2017). Γενικότερος στόχος αποτελεί η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, μέσω αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, όχι μόνο του μέντορα και των καθοδηγούμενων, αλλά και του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των υπολοίπων εκπαιδευτικών, καθώς αυτή οδηγεί εν συνεχεία στην αλλαγή και βελτίωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας (Κουγιουμτζής, 2018).

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τρεις (3) φάσεις.

Στην πρώτη (Α΄) φάση, τον Οκτώβριο, οι μέντορες και οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε κεντρικό επίπεδο με τρεις συναντήσεις για τους εκπαιδευτικούς που πραγματοποιούνται το απόγευμα με τη κάθε συνάντηση να περιλαμβάνει πέντε (5) διδακτικές περιόδους (1 διδακτική περίοδος = 45 λεπτά) και τέσσερις απογευματινές συναντήσεις για τους μέντορες διάρκειας πέντε (5) διδακτικών περιόδων.

Η δεύτερη (Β΄) φάση περιλαμβάνει την εφαρμογή των θεωριών – βασικών πρακτικών της πρώτης (Α΄) φάσης από τους νεοεισαρχόμενους στη σχολική μονάδα, πάντα σε συνεργασία με τον μέντορα και προβλέπεται υποστήριξη από ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με χρονική διάρκεια έξι μήνες. Επιπλέον, τον Ιανουάριο προβλέπονται πάλι επιμορφώσεις και για τους μέντορες και για τους νεοεισαρχόμενους σε κεντρικό επίπεδο.

Τέλος, στην Τρίτη (Γ΄) φάση, κατόπιν εκτίμησης των δεδομένων όλης της διάρκειας εφαρμογής του προγράμματος, σε συναντήσεις σε κεντρικό επίπεδο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οι εντυπώσεις των εκπαιδευτικών και των μεντόρων (Καπαχτσή, 2020· Κουγιουμτζής, 2018· Σπυροπούλου, 2017).

2.2. Το Mentoring στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Περνώντας στην ελληνική πραγματικότητα με σκοπό την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά και την πρόοδο της ποιότητας του διδακτικού και επαγγελματικού έργου στην Ελλάδα με τον Νόμο 3848/2010 στο άρθρο 4, παράγραφο 5-6, εισήχθη για πρώτη φορά ο θεσμός τους μέντορα. Σύμφωνα με τον Νόμο 3848/2010, που προτάθηκε από την κυρία Διαμαντοπούλου και ψηφίστηκε στο Ελληνικό Κοινοβούλιο, ένας νεοεισαρχόμενος εκπαιδευτικός θεωρείται «δόκιμος» για δύο έτη, μέσα στα οποία εξοικειώνεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, δέχεται επιμορφώσεις και καθοδηγείται από έναν μέντορα, που ορίζεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010, άρθρο 4, παράγραφος 5). Ο οριζόμενος μέντορας είναι εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας ή της ίδιας ομάδας σχολείων και οφείλει να διαθέτει μεγαλύτερη διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, γνώσεις ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον του ατόμου που θα αναλάβει τη καθοδήγησή του και να ενασχολείται με καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010-Κωδικοποιημένος).

Παρά τη θέσπιση του νόμου, και παρά κάποιων μικρο-προσπαθειών, αυτός δεν εφαρμόστηκε επίσημα σε κάποια σχολική μονάδα. Εκπαιδευτικοί νεοδιόριστοι και αναπληρωτές εξακολουθούν καθ' όλη τη διάρκεια αυτών των χρόνων να επανδρώνουν τις σχολικές μονάδες, δεχόμενοι ίσως κάποια μορφή άτυπης καθοδήγησης από κάποιον εμπειρότερο εκπαιδευτικό.

Αξίζει όμως να αναφερθεί η περίπτωση εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Αθηνών και Κολλέγιο Ψυχικού) στα πλαίσια ενός ευρύτερου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και το University College London Institute of Education, το οποίο κα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2014-2015 (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Τα θετικά αποτελέσματα σύμφωνα με τους Τσίγκου, Λευτεράτος και Νεοφωτίστου (2016) από τη σκοπιά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ήταν η αξιοποίηση γνώσεων, εμπειριών και πρακτικών, η ομαλή ένταξη του καθοδηγούμενου στο νέο εργασιακό του περιβάλλον, η αναγνώριση ότι μέσω του αναστοχασμού και της συζήτησης επιτυγχάνεται η βελτίωση

των διδακτικών πρακτικών και η ποιότητα διδασκαλίας, τόσο του καθοδηγούμενου, όσο και του μέντορα και τέλος η ανάπτυξη μίας ομαδικότητας που ενισχύει την κουλτούρα του mentoring στον οργανισμό. Τέλος, να αναφερθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της ανάπτυξης σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, καθώς μόνο έτσι η δράση καθίσταται αποτελεσματική (Καπαχτσή, 2020).

Ωστόσο, με την Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4, στις 25 Αυγούστου 2022, αποφασίζεται η επίσημη εισαγωγή του θεσμού του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την εν λόγω απόφαση Μέντορας ορίζεται κάποιος, σε εξαθέσιες και άνω σχολικές μονάδες, που διαθέτει τουλάχιστον πάνω από έξι χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Επιπροσθέτως, για την επιλογή του μέντορα στη σχολική μονάδα λαμβάνονται υπόψη και τα ακόλουθα κριτήρια: κατοχή διπλωμάτων (μεταπτυχιακά, διδακτορικά), κατοχή διπλώματος σχετικό με το mentoring, γνώσεις ξένων γλωσσών και Η/Υ, επιμόρφωση – μετεκπαίδευση σε αντικείμενο συναφούς με το θεσμό του συμβούλου – μέντορα και οργανική θέση στη σχολική μονάδα που ορίζεται ως μέντορας. Η επιλογή της τοποθέτησής του πραγματοποιείται με απόφαση της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και η θητεία του διαρκεί ένα (1) σχολικό έτος. Η επιλογή του μέντορα προβλέπεται εάν σε μία εκπαιδευτική μονάδα υπάρχουν ένας έως οκτώ (1-8) εκπαιδευτικοί νεοδιόριστοι, ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη, ενώ προβλέπονται δύο (2) μέντορες σε περίπτωση που υπάρχουν εννιά έως δεκαέξι (9-16) εκπαιδευτικοί με τα προαναφερθέντα κριτήρια και τρεις (3) από δεκαεπτά και άνω (<17) εκπαιδευτικούς (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 102919/ΓΔ4/2022-ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022).

Πρακτικά ο οριζόμενος μέντορας οφείλει να καθοδηγεί, να συμβουλεύει, να εξηγεί και να παραινεί τον καθοδηγούμενό του, όντας πρότυπο για αυτόν και για τον προγραμματισμό και καθορισμό των δράσεων οφείλει να συνεργάζεται και συμβουλεύεται τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Τέλος, σύμφωνα πάντα με την Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4 τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες που επωμίζεται ο μέντορας είναι οι κάτωθι:

- Εντοπίζει τις εκπαιδευτικές – διδακτικές ανάγκες του/των καθοδηγούμενου/-ων του και διαμορφώνει σχέδια δράσεις για την εφαρμογή της καθοδήγησης.
- Εισάγει ομαλά τον/τους καθοδηγούμενο/-ους στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του.
- Τον βοηθά στο διδακτικό του έργο, όπου εμφανίζεται ανάγκη, ενισχύοντας τις διδακτικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του/των καθοδηγούμενου/-ων. Τον υποστηρίζει και του παρέχει ανατροφοδοτήσεις, όπως επίσης τον συμβουλεύει και ως προς τον τρόπο επικοινωνίας προς τους κηδεμόνες των μαθητών.
- Οργανώνει σε συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης και τον εκπαιδευτικό τρεις διδασκαλίες, όπου στην πρώτη ο παρατηρητής θα είναι ο καθοδηγούμενος, στη δεύτερη ο μέντορας και στην τρίτη δρουν από κοινού.
- Στο τέλος της σχολικής χρονιάς συντάσσει μία ετήσια έκθεση για κάθε καθοδηγούμενό του και όλα τα πεπραγμένα κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στον Διευθυντή ή στον προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τέλος,
- Ασκεί όλες τις αρμοδιότητές τους εντός του εργασιακού ωραρίου του (εκτός διδακτικού ωραρίου) χωρίς καμία απαλλαγή από εξωδιδακτικές εργασίες και εφημερίες.

3.1. Διεθνείς Έρευνες

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που σχετίζονται με τον θεσμό του μέντορα στον χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά, τα οφέλη του mentoring διακρίνονται κυρίως στη προσωπική ή αλλιώς υποκειμενική άποψη του καθοδηγούμενου καθώς παρατηρείται επαγγελματική ικανοποίηση και γενικότερα μία θετικότερη ψυχολογική κατάσταση σχετικά με την καριέρα του. Μολονότι η καθοδήγηση έχει θετικό αντίκτυπο στην

υποκειμενική διάσταση του ατόμου, δεν παρουσιάζονται «αντικειμενικά οφέλη» που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία (Allen et al., 2004:133).

Η έρευνα των Hall, et al. (2008) σημειώνει ότι μέσω του mentoring ενισχύεται η επαγγελματική ικανοποίηση από την στιγμή που μειώνονται οι προστριβές. Όμοια ήταν και τα ευρήματα των Peterson, et al. (2010), οι οποίοι βασίστηκαν σε απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί σημείωσαν τη σημασία της ψυχολογικής υποστήριξης που δέχθηκαν, καθώς αυτή έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην αποτελεσματικότητα.

Η συγκριτική έρευνα των Stanulis και Floden (2009) ανάμεσα στους νέους, χωρίς πολλή εμπειρία, εκπαιδευτικών, οι οποίοι δέχθηκαν καθοδήγηση και στους νέους εκπαιδευτικούς που δεν δέχθηκαν, είναι αξιοσημείωτη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους καταλήγουν στο γεγονός της καλύτερης αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών που δέχθηκαν να συμμετέχουν σε πρόγραμμα μεντορικής, συγκριτικά με τους άλλους, σε θέματα διαχείρισης της τάξης, ενεργοποίησης ενδιαφέροντος των μαθητών καθώς και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, σημειώνοντας πρόοδο στη διδασκαλία τους.

Επιπλέον, οι Hobson, et al. (2009) κάνουν αναφορά στα θετικά οφέλη του mentoring, θεωρώντας τη διαδικασία αυτή, ως την καταλληλότερη μέθοδο για την υποστήριξη των νέων, αρχάριων, εκπαιδευτικών προκειμένου να προαχθούν οι επαγγελματικές τους δεξιότητες. Ένα πρόγραμμα καθοδήγησης μπορεί να αποβεί, όμως, μη αποτελεσματικό όταν δεν τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως ο μη επαρκής χρόνος από τη πλευρά του μέντορα. Τονίζουν ακόμη, ότι για την αποτελεσματικότητα του mentoring απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη εκπαίδευση των μεντόρων. Ομοίως στην έρευνα των Brooks και Sikes (2007) τονίζεται η σημασία της κατάλληλης προετοιμασίας και εκπαίδευσης των μεντόρων προκειμένου να καθοδηγήσουν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Αξιόλογο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των μεντόρων παρουσιάζουν τα αποτελέσματα έρευνας, που διεξήχθη στην Αυστραλία σε δημοτικά σχολεία από τους Hudson, Spooner-Lane και Murray (2013). Έχοντας ως δείγμα έξι (6) ζευγάρια μεντόρων – καθοδηγούμενων που συνεργάστηκαν, αποδείχθηκε ότι οι μέντορες τελικά δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι και εκπαιδευμένοι, αδυνατώντας να αναπτύξουν αποδοτικές σχέσεις με τους καθοδηγούμενούς τους. Βάσει της παραπάνω έρευνας

πολλές έρευνες έδειξαν εξίσου ενδιαφέρον για την κατάλληλη εκπαίδευση και επιλογή μεντόρων.

Υπάρχουν φυσικά και έρευνες που εστιάζουν στην άποψη των ίδιων των μεντόρων για την καθοδήγηση. Διερευνώντας τις απόψεις εκατόν εβδομήντα οκτώ (178) μεντόρων και συγκεκριμένα εκπαιδευτικών που δέχθηκαν τον ρόλο του μέντορα, οι Ponte και Twomey (2014) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τελικά το mentoring επέφερε οφέλη στους ίδιους τους μέντορες στο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, απόρροια ενασχόλησης με το mentoring, κατά τη διάρκεια του προγράμματος καθοδήγησης, αποτελεί η βαθύτερη γνώση και κατανόηση αυτού από την πλευρά των μεντόρων (Ponte & Twomey, 2014).

Να σημειωθεί ότι στην ίδια έρευνα οι ερευνητές επικεντρώθηκαν και στην άποψη των εκπαιδευτικών-μεντόρων αναφορικά με την επάρκειά τους. Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι τελικά δεν ένιωθαν επαρκείς για να ανταποκριθούν στο μεντορικό τους έργο καθιστώντας το μη αποτελεσματικό. Συνεπώς και εδώ γίνεται αντιληπτή η σημασία της εκπαίδευσης αλλά και κατάλληλης επιλογής των μεντόρων που αποτέλεσαν ερευνητικό αντικείμενο και άλλων ερευνών (Hudson, 2015· Ponte & Twomey, 2014· Stanulis & Floden, 2009).

Η ποιοτική έρευνα των Eller, et al. (2013) επικεντρώνεται στην ανάδειξη των βασικών στοιχείων που οδηγούν σε μία αποτελεσματική μεντορική σχέση. Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν εκατόν δέκα επτά (117) δυάδες, μέντορα – καθοδηγούμενου, από δώδεκα (12) Πανεπιστήμια. Η ενσυναίσθηση, η αποδοχή, η σαφήνεια των στόχων, η από κοινού εμπιστοσύνη και ο ενθουσιασμός αποτελούν τα βασικά στοιχεία μίας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης.

Τέλος, να σημειωθεί ότι οι Enser και Murphy (2011) σε έρευνά τους αναφορικά με τους τύπους mentoring, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα που υλοποιούνταν τυπικά συνήθως απογοήτευαν τους καθοδηγούμενους καθώς δεν υπάρχει κάποιος αυθορμητισμός στις σχέσεις, οι οποίες εν τέλει χαρακτηρίζονται περισσότερο προκαθορισμένες.

3.1. Ελληνικές Έρευνες

Στον ελληνικό χώρο, καθότι μέχρι και πριν το 2022, ο θεσμός του μέντορα δεν είχε υλοποιηθεί, παρ' όλο που είχε ψηφιστεί εδώ και δέκα χρόνια, το ερευνητικό ενδιαφέρον ήταν αρκετά έντονο. Οι ερευνητές εστιάζουν κυρίως στη μελέτη του θεσμού που εφαρμόζεται στα σχολεία, στα χαρακτηριστικά των μεντόρων, στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μεντόρων και των καθοδηγουμένων καθώς και στους παράγοντες που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βάσει ερευνών των Phillips και Fragoulis (2010), σχετικά με τη σημασία του ρόλου του μέντορα, προκύπτει μία θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καθοδήγηση. Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι μέσω της καθοδήγησης επωφελούνται από τη στιγμή που καταφέρνουν πλέον να διαχειρίζονται καλύτερα τα προβλήματα και να βελτιώνουν τις σχέσεις τους. Επιπλέον, σημειώνουν ότι ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, όπως επίσης, η αναστοχαστική και κριτική τους ικανότητα.

Αντιστοίχως, σε έρευνα των Φραγκούλη και Βαλκάνου (2011), όπου διερευνήθηκαν απόψεις δέκα επτά (17) εκπαιδευτών ενηλίκων, διαπιστώθηκαν οι θετικές επιπτώσεις της διαδικασίας του mentoring. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτές κατόπιν συμμετοχής τους σε πρόγραμμα καθοδήγησης, ανέφεραν ότι έγιναν αποδοτικότεροι στο έργο τους, ένιωσαν πιο σίγουροι και ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές και συμβουλευτικές τους ικανότητες γεγονός που οδηγεί στην αίσθηση της ικανοποίησης. Ακόμη και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οργανισμός επωφελείται μέσω της καθοδήγησης από τη στιγμή που επικρατεί κλίμα συνεργασίας. (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011).

Μία πανελλήνια έρευνα του Κουγιουμτζή (2018), όπου συμμετείχαν τριακόσιοι είκοσι δύο (322) φιλόλογοι, εστίασε κυρίως στην ανίχνευση του κατάλληλου προσώπου για την ανάληψη του ρόλου του μέντορα. Ο ερευνητής συμπεραίνει ότι *«καταλληλότερο πρόσωπο για να αναλάβει την ιδιότητα του μέντορα εκπαιδευτικών έχει προκριθεί ο ειδικά επιλεγμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός της ευρύτερης περιοχής»* (Κουγιουμτζής, 2018:243). Μάλιστα τονίζει τη σημασία της εισαγωγής και εφαρμογής του θεσμού, τόσο στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς όσο και στους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, εφόσον αυτοί το επιθυμούν.

Οι Δήμος και Παναγιωτοπούλου (2017), εφάρμοσαν πιλοτικά το mentoring σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Φθιώτιδας, σε πλαίσια Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+, με σκοπό την βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί «αναπλαισίωσαν» τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την «επαγγελματική τους ταυτότητα» και η ίδια η σχολική μονάδα «ανοίγει τους ορίζοντές της, βελτιώνοντας τον ρόλο της, τόσο τοπικά όσο και πανευρωπαϊκό επίπεδο» (Δήμος & Παπαγιαννοπούλου, 2017: 70).

Αξιοσημείωτη επίσης είναι η έρευνα της Καπαχτσή (2020) κατόπιν εφαρμογής μεντορικού μοντέλου ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης (Ο.Σ.Κ.) σε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απόρροια των ευρημάτων της είναι ότι η ομαδική συνεργατική καθοδήγηση αποτελεί αποτελεσματικός τρόπος εφαρμογής mentoring, όπου επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων. Για την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούν η αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός. Στην εν λόγω έρευνα, προκύπτει επιπλέον, ότι ο μέντορας οφείλει να είναι άτομο με γνώσεις, διδακτική εμπειρία και να γνωρίζει νέες διδακτικές πρακτικές. Ωστόσο, η διαφορετική ειδικότητα του μέντορα σε σχέση με τους καθοδηγούμενους δεν αποτελεί εμπόδιο για μία αποτελεσματική μεντορική διαδικασία. Τέλος, η ερευνήτρια τονίζει τη σημασία σχετικής επιμόρφωσης των Διευθυντών σχολικής μονάδας, προκειμένου να είναι σε θέση να στηρίζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να εισχωρούν πιο ομαλά τυχόν καινοτομίες στη σχολική μονάδα, όπως αυτή του θεσμού του μέντορα, καθότι ενισχύονται ποιοτικά.

Τέλος, έρευνα του Κουτσούκου (2022), με δείγμα τριακόσιους (300) εκπαιδευτές ενηλίκων, επικεντρώθηκε στην αξιοποίηση του mentoring πάνω στη διδακτική μεθοδολογία. Ο ερευνητής συμπεραίνει ότι το mentoring προσφέρει αρκετά οφέλη. Αναφορικά με τους καθοδηγούμενους, μέσω του mentoring ενδυναμώνονται και αναπτύσσονται οι δεξιότητές τους, ανεξαρτήτου εμπειρίας, καλύπτοντας τις διδακτικές τους ανάγκες. Οι μέντορες παρουσιάζουν επίσης αναπτυξιακή προοπτική, ενισχύοντας το διδακτικό τους έργο και φυσικά επωφελείται και ο ίδιος ο οργανισμός, μέσω του mentoring, από τη στιγμή που επικρατεί η συνεργατική κουλτούρα. Επιπλέον, στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μέντορα συγκαταλέγονται η επιστημονική κατάρτιση, οι επικοινωνιακές και σχεσιακές δεξιότητες, η αναγνώριση του καινοτόμου καθώς και η εξασφάλιση της ισοτιμίας. Τέλος, βάσει των

συμπερασμάτων προτείνεται η εφαρμογή του μεντορικού μοντέλου «Μεντορικός Κύκλος GR-IDEA» για τη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο Τρίτο

Η Έρευνα

3.1. Σκοπός Έρευνας - Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα και το θεωρητικό πλαίσιο που προέκυψε μέσω αυτής, γεννήθηκε ο ερευνητικός προβληματισμός που σχετίζεται με τον τρόπο και τον βαθμό που χρησιμοποιείται η συμβουλευτική - mentoring στα σχολεία, κατόπιν επίσημης Υπουργικής Απόφασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της πρώτης επίσημης εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στις ελληνικές σχολικές μονάδες, μέσα από τη ματιά των νέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που πληρούν τις προϋποθέσεις να δεχθούν συμβουλευτική καθοδήγηση, και των μεντόρων.

Από τον κύριο στόχο της παρούσας έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια οφέλη αναδείχθηκαν μέσα από την πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού για τους συμμετέχοντες;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που διέπουν έναν μέντορα για την ανάπτυξη των συμμετεχόντων;
3. Ποιες είναι οι σχέσεις που δημιουργήθηκαν κατόπιν επίσημης εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στις ελληνικές σχολικές μονάδες;
4. Πως μπορεί τελικά να καθιερωθεί ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

3.2 Δείγμα Έρευνας

Ένας ερευνητής οφείλει να λάβει υπόψη του δύο βασικά στοιχεία για την επιλογή δείγματος της έρευνάς του, τα οποία αποτελούν τη μέθοδο δειγματοληψίας,

δηλαδή το πώς θα επιλεγεί το δείγμα, καθώς και το μέγεθος του δείγματος (Μαντζούκας, 2007· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Εξάλλου, μία έρευνα για να καταστεί ποιοτική, πέρα από τη σωστή μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία, απαιτεί και την καταλληλότητα της δειγματοληψίας (Cohen et al, 2007). Αναφορικά με το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), δεν υπάρχουν κάποιοι κανόνες και αριθμητικοί περιορισμοί. Συνήθως λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράμετροι, όπως ο χρόνος και το κόστος, που απαιτούνται για την επεξεργασία δεδομένων, όταν το δείγμα είναι μεγάλο, καθώς και η ευκολία πρόσβασης του ερευνητή στο δείγμα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας, που ορίζεται το σύνολο των ατόμων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας και έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Creswell, 2011· Robson, 2010), προέκυψε μέσω εφαρμογής ορισμένων στρατηγικών επιλογής δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ως στρατηγική η σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία, από τη στιγμή που στόχος του ερευνητή δεν ήταν η γενίκευση αλλά η αξιοπιστία και απευθυνόταν σε συγκεκριμένη ομάδα στην οποία υπήρχε εύκολη πρόσβαση. Μάλιστα η εν λόγω στρατηγική αναζήτησης δείγματος, προτιμάται στις ποιοτικές έρευνες όταν το δείγμα πληθυσμού είναι μικρό (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η παρούσα έρευνα άντλησε τα δεδομένα της βάσει εκπαιδευτικών και μεντόρων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ορισμένων περιοχών Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η έρευνα διαδραματίστηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023 και πιο συγκεκριμένα κατά την περίοδο Μάιο με Ιούνιο 2023, σχεδόν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτου θέσης, έχουν πλέον μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας ανέρχεται σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι τέσσερις (4) είναι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι έξι (6) Πρωτοβάθμιας, στο άθροισμα των οποίων μόνο ένας (1) ήταν άνδρας και οι υπόλοιπες γυναίκες. Να σημειωθεί επίσης ότι μόνο μία (1) εκπαιδευτικός από τους δέκα (10), ήταν νεοδιόριστος. Επιπλέον, την άποψή τους εξέφρασαν επτά (7) Μέντορες εκ των οποίων οι (2) δύο είναι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι πέντε (5) Πρωτοβάθμιας και στο άθροισμά τους μόνο ο ένας (1) ήταν άνδρας ενώ οι υπόλοιπες έξι (6) γυναίκες.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα δείγματος

ΚΩΔ.	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠ.	ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΘΕΣΗ	ΠΤΥΧΙΑ
ΕΚΠ1	ΓΥΝΑΙΚΑ	37	4	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 2 (Παιδαγωγικό, Φιλολογία) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1 ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ, Η/Υ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΕΚΠ2	ΓΥΝΑΙΚΑ	40	4	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 2 (Φιλολογία, Ειδική Αγωγή) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1
ΕΚΠ3	ΓΥΝΑΙΚΑ	39	4	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Ιστορικό) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 2 ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ: 1 ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ: 1 ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
ΕΚΠ4	ΓΥΝΑΙΚΑ	39	6	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ -1ο έτος στο σχολείο	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Φιλολογία) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 2 ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
ΕΚΠ5	ΓΥΝΑΙΚΑ	33	1	ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Βιολογία) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 2 (το 2ο σε εξέλιξη) ΑΓΓΛΙΚΑ, Η/Υ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
ΕΚΠ6	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	4	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ -2ο έτος στο σχολείο	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ: 1
ΕΚΠ7	ΑΝΔΡΑΣ	56	5	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1
ΕΚΠ8	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	6	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Σχολή Καλών Τεχνών)
ΕΚΠ9	ΓΥΝΑΙΚΑ	32	6	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Παιδαγωγικό) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
ΕΚΠ10	ΑΝΔΡΑΣ	38	3	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1

MEN1	ΓΥΝΑΙΚΑ	56	21	ΜΟΝΙΜΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Φιλολογία) ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
MEN2	ΓΥΝΑΙΚΑ	56	28	ΜΟΝΙΜΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 2 (Παλιά Παιδαγωγική Ακαδημία Αθήνας, Ιστορικό-Αρχαιολογικό) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1 ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ, Η/Υ, ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
MEN3	ΓΥΝΑΙΚΑ	50-60	32	ΜΟΝΙΜΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Θεολογία) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1 (σε εξέλιξη) ΠΤΥΧΙΟ ΤΕΙ στη ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
MEN4	ΑΝΔΡΑΣ	59	32	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) ΠΡΟΠΟΝΗΤΗΣ ΣΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΕΙΣ
MEN5	ΓΥΝΑΙΚΑ	36	10	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Ειδική Αγωγή) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1 ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
MEN6	ΓΥΝΑΙΚΑ	57	32	ΜΟΝΙΜΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 2 (Αγγλικής Φιλολογίας, Παιδαγωγικό) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1 ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ: 1 ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
MEN7	ΓΥΝΑΙΚΑ	49	22	ΜΟΝΙΜΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ: 1 (Ειδική Αγωγή) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: 1 ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Πίνακας 1: Αναλυτικός πίνακας δείγματος

3.3. Μεθοδολογία Έρευνας

Η μεθοδολογία έρευνας, όπως παρουσιάζει ο Δημητρόπουλος (2004), σχετίζεται με τις παραμέτρους που θέτει ο εκάστοτε ερευνητής για την έρευνα που πρόκειται να διεξάγει, παράμετροι, οι οποίοι σχετίζονται με τις γενικές μεθοδολογικές

προσεγγίσεις, τις τεχνικές, τα υλικοτεχνικά μέσα και τις διαδικασίες, που θα επιλέξει, για την προώθηση και ολοκλήρωση της ερευνάς του. Με άλλα λόγια, η μεθοδολογία της έρευνας σηματοδοτεί την κατανόηση της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία προκύπτει από έναν προβληματισμό του ερευνητή και εν συνεχεία επιθυμεί να απαντήσει σε ένα ή και περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα, μέσω του τρόπου σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας. Ως κυριότεροι μέθοδοι έρευνας αποτελούν η ποσοτική, η ποιοτική καθώς και μικτή μέθοδος, η οποία συνδυάζει τις προαναφερθείσες μεθόδους έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με τους Σταματέλο και Δακοπούλου (2007) η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διεξαγωγής έρευνας αποτελεί το πιο κρίσιμο σημείο, καθώς από αυτή εξαρτάται η επιτυχία της. Η κάθε μέθοδος έχει τα δικά της προτερήματα και μειονεκτήματα, συνεπώς δεν είναι εύκολο να χαρακτηρίσει κανείς κάποια μέθοδο ιδανική και εκεί γίνεται κατανοητή η δυσκολία στην επιλογή της μεθοδολογίας. Προκειμένου, λοιπόν, να καταλήξει κάποιος στην ιδανική μέθοδο για την έρευνά του, οφείλει αρχικά να διαβάσει αναλυτικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία και βάσει των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων που έχει θέσει, να οδηγηθεί στην κατάλληλη μέθοδο έρευνας (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2008).

Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, στην αρχή οι έρευνες βασιζόνταν στο θετικιστικό πρότυπο, με άλλα λόγια πραγματοποιούνταν ποσοτικές έρευνες με σκοπό την προβολή της αντικειμενικότητας (Harwell, 2011). Παρ' όλα αυτά γύρω στο 1970, άρχισαν να πραγματοποιούνται και ποιοτικές έρευνες για μεγαλύτερη έμφαση στην ανάλυση (Ισαρή & Πουρκός, 2015). Στις μέρες μας, πλέον, πραγματοποιούνται συνδυασμοί των παραπάνω μεθόδων καθώς η μία μέθοδος συμπληρώνει την άλλη, με αποτέλεσμα οι αδυναμίες τις καθεμίας να αντισταθμίζονται και να ελαχιστοποιούνται με τα προτερήματα της άλλης (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι η ποιοτική. Ο λόγος επιλογής της έγκειται στο γεγονός ότι μέσω αυτής θα αναδειχθεί η υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων της έρευνας, μιας που και αυτός είναι και ο σκοπός της, από τη στιγμή που είναι επιθυμητή η ανάδειξη και ανάλυση απόψεων σε ένα γεγονός που πραγματοποιείται πρώτη φορά και δεν προϋπάρχουν αντίστοιχες υποθέσεις. Άλλωστε οι Ισαρή και Πουρκός (2015) υποστηρίζουν: *«Το κύριο ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της*

ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βιόκοσμου) των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους» (Ισαρή & Πουρκός 2015:28).

3.4. Ερευνητικό Εργαλείο

Καθώς λοιπόν «*βασικό εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία*» (Ισαρή & Πουρκός 2015:29), η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτέλεσε το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Ο λόγος της επιλογής της οφείλεται στο γεγονός ότι παρουσιάζει ευελιξία, με αποτέλεσμα να είναι αρχικά εφικτή η τροποποίηση των προετοιμασμένων ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, να αλλάζει η σειρά τους ανάλογα με τη ροή του διαλόγου, να πραγματοποιούνται επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις με σκοπό την ορθότητα της έρευνας καθώς και να αφαιρούνται (Ισαρή & Πουρκός, 2015· Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Επιπλέον, δε πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι ένα από τα προτερήματα της διαπροσωπικής συνέντευξης είναι η ερμηνεία της γλώσσας του σώματος του ερωτώμενου από τον ερευνητή, που συμπληρώνει πολλές φορές τις λεκτικές απαντήσεις (Robson, 2010).

Η δομή του εργαλείου *απαρτίζεται από δύο μέρη, το πρώτο, που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και το δεύτερο στην εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Ο οδηγός συνέντευξης, δηλαδή οι προκαθορισμένες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους της συνέντευξης, που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, διαμορφώθηκαν κατόπιν αξιοποίησης των ερευνητικών ερωτημάτων. Ωστόσο, διαμορφώθηκαν δύο οδηγοί συνέντευξης βάσει όμως κοινών ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς αυτοί προσαρμόστηκαν ανάλογα με τον ερωτώμενο. Με άλλα λόγια διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν mentoring, και ένας για τους μέντορες. Ο αριθμός των προκαθορισμένων ερωτημάτων και υπο-ερωτημάτων για τους εκπαιδευτικούς και μέντορες ανέρχονται σε ένδεκα (11) (Παράρτημα 1,2).*

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν «πρόσωπο με πρόσωπο», ερευνητή και ερωτώμενου, μέσω ψηφιακής πλατφόρμας «google meet» και «skype» καθώς και μέσω τηλεφώνου, από τη στιγμή που υπήρχε αδυναμία εύρεσης κοινού ελεύθερου χρόνου για δια ζώσης συνάντηση (βολική δειγματοληψία). Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ένα ήσυχο μέρος και επικρατούσε ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα, όπου οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα, πάντα όμως με τις οδηγίες, του ερευνητή. Τέλος, η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε κατόπιν έγκρισης του συνεντευξιαζόμενου και τηρήθηκαν, ως επί το πλείστον, οι κανόνες δεοντολογίας και η προστασία των προσωπικών δεδομένων τους.

3.5 Ερευνητική Διαδικασία

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση αυτών και η καταγραφή τους σε κείμενο. Εν συνεχεία, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση για την αξιοποίηση του ερευνητικού υλικού που είναι ευρέως διαδεδομένη στις ποιοτικές έρευνες και προτείνεται στους νέους ερευνητές (Ισαρή & Πουρκός, 2015).

Για την διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης ακολουθούνται τα παρακάτω έξι βήματα, που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006) (όπως αναφέρεται από Ισαρή & Πουρκός, 2015):

1. Αρχικά ο ερευνητής προβαίνει σε προσεκτική ανάγνωση των μετεγγραμμένων συνεντεύξεων προκειμένου να εξοικειωθεί με τα δεδομένα της έρευνας και να καταγράψει κάποιες αρχικές ιδέες βάσει κοινών θεμάτων και μοτίβων.
2. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της κωδικοποίησης, ο ερευνητής βγάζει έναν κωδικό-εννοιολογικό προσδιορισμό σε κάθε χωρίο κειμένου. Σε περίπτωση που εμφανιστούν όμοιοι κωδικοί, αυτοί μπορούν να ενσωματωθούν σε έναν γενικότερο κωδικό. Αυτός ο «ανώτερος» κωδικός σε καμία περίπτωση δε

συγγέεται με την έννοια του θέματος που αποτελεί υψηλότερο σημείο ανάλυσης.

3. Στο τρίτο στάδιο, ομαδοποιούνται και συνδυάζονται οι κώδικες προκειμένου να αναδειχθούν πιθανά θέματα ή και υπο-θέματα.
4. Στο τέταρτο στάδιο ο ερευνητής εξετάζει τα θέματα που προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο, προβαίνει σε πιθανές συγχωνεύσεις επαναλαμβανόμενων θεμάτων, προκειμένου να δημιουργήσει τον «θεματικό χάρτη».
5. Το πέμπτο στάδιο ουσιαστικά περιλαμβάνει τη διαδικασία του ορισμού και της ονοματοδοσίας των θεμάτων και των υποθεμάτων περιγράφοντας τον σκοπό και το περιεχόμενο αυτών.
6. Στο τελευταίο στάδιο, σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006) (όπως αναφέρεται από Ισαρή & Πουρκός, 2015), ο ερευνητής εκθέτει λεπτομερώς τα δεδομένα που προκύπτουν από τα επεξεργασμένα θέματα και συγγράφει τα ευρήματά του.

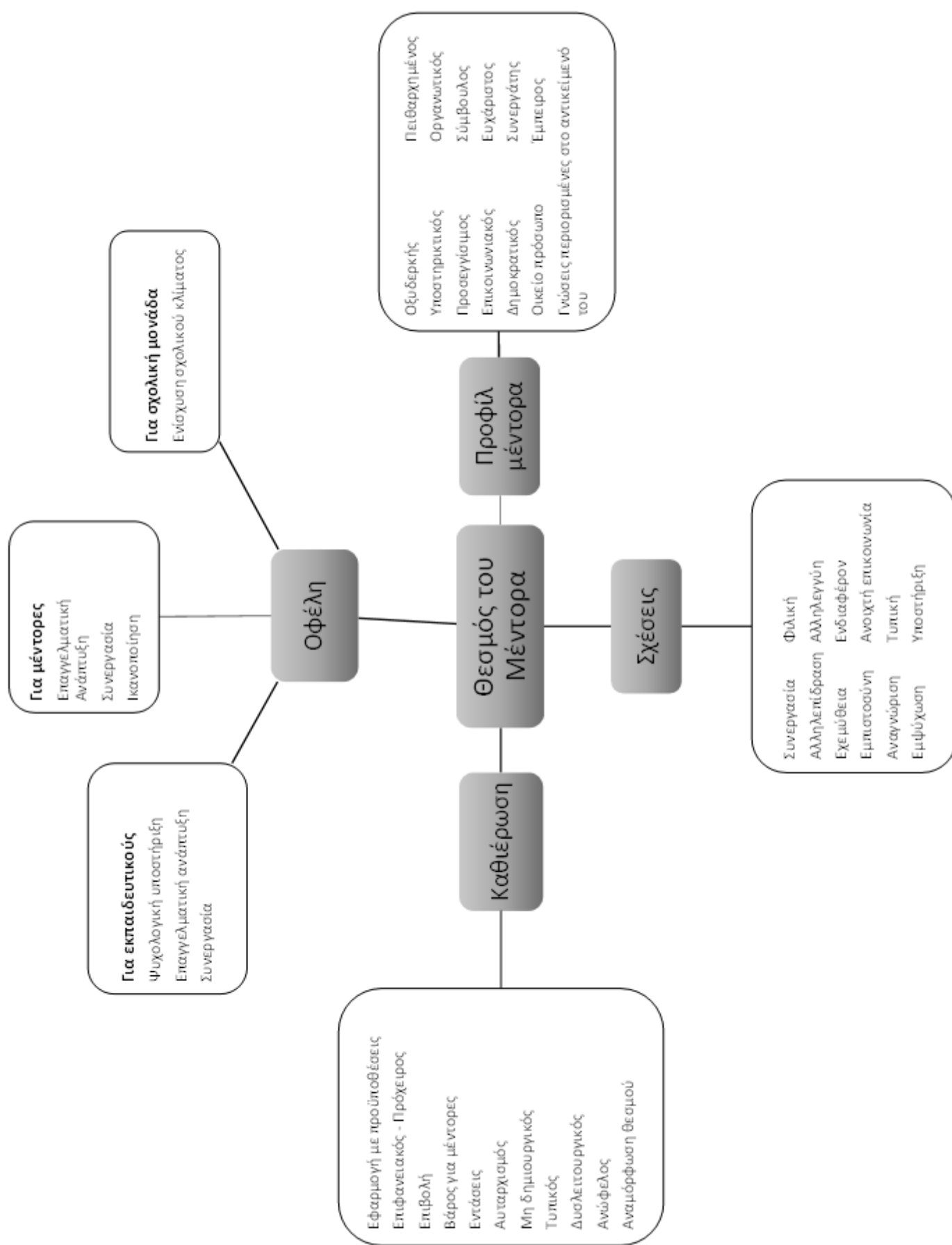
Τα άνωθι βήματα ακολουθήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Τα σημαντικότερα θέματα της έρευνας προκύπτουν μέσα από τις δηλώσεις όλων των ερωτώμενων, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μεντόρων και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.5.1. Θεματικός Χάρτης

Όπως εμφανίζεται στον κάτωθι θεματικό χάρτη (Διάγραμμα 1: Θεματικός Χάρτης), το πρώτο θέμα, που προκύπτει από το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα οφέλη που αναδείχθηκαν από την πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στη σχολική μονάδα, έχει τίτλο «Οφέλη», από το οποίο προκύπτουν τρία υπο-θέματα. Το πρώτο αφορά στα «Οφέλη για εκπαιδευτικούς», το δεύτερο στα «Οφέλη για μέντορες» και τέλος στα «Οφέλη για σχολική μονάδα». Εν συνεχεία, το δεύτερο θέμα «Προφίλ Μέντορα» αναδείχθηκε μέσα από το ερευνητικό ερώτημα για τα χαρακτηριστικά του μέντορα και το τρίτο «Σχέσεις» από το ερευνητικό ερώτημα «ποιες είναι οι σχέσεις που δημιουργήθηκαν κατόπιν επίσημης εφαρμογής του θεσμού

του μέντορα στις ελληνικές σχολικές μονάδες». Τέλος, το τέταρτο θέμα «Καθιέρωση» προκύπτει μέσα από το ερευνητικό ερώτημα «κατά πόσο ο θεσμός μπορεί να καθιερωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Όλα τα παραπάνω προέκυψαν με προσεκτική ανάγνωση και μελέτη των δεδομένων, με κριτική και ερμηνευτική ανάλυση, σύμφωνα με τις οδηγίες που προτείνουν οι Braun και Claire (2006) (όπως αναφέρεται από Ισαρή & Πουρκός, 2015).



Διάγραμμα 1: Θεματικός Χάρτης

3.6. Αξιολόγηση Έρευνας - Ανάλυση Θεματικού Χάρτη

Οφέλη Εφαρμογής Θεσμού Μέντορα

α. Οφέλη για Εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η εφαρμογή του θεσμού ενισχύει γενικότερα την ψυχολογική και επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, όπως επίσης προάγει το κλίμα συνεργασίας. Φαίνεται ότι ο θεσμός λειτουργεί αγχολυτικά και βοηθητικά για τους νέους εκπαιδευτικούς προσφέροντάς τους αίσθηση ασφάλειας, από τη στιγμή που επικρατεί η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία. Όσον αφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αυτή προκύπτει μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών με τον μέντορά τους, την υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών που παρουσιάζουν οι μέντορες, και στην προσπάθεια εφαρμογής τους, υπό την καθοδήγηση του μέντορα, ενισχύουν τη διδακτική τους εμπειρία. Αναλυτικότερα στην ερώτηση: *«Πιστεύετε ότι είναι αποτελεσματική η μέχρι στιγμής δράση τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;»* οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν:

«Εεε, να (...) υπάρχει βοήθεια και δεν είσαι μόνος.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ4)

«...Έγινα πιο σίγουρη για το μάθημα και έμαθα κάποια πράγματα, κέρδισα εμπειρία και έμαθα δύο νέους τρόπους διδασκαλίας που δεν τους είχα φανταστεί.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ5)

«Σίγουρα ενώ δεν είχαμε ανταλλάξει τόσες πολλές φορές απόψεις, ανταλλάξαμε τώρα πάνω σε αυτά τα θέματα και σε άλλα. Επίσης συζητούσαμε και για συμβάντα που αντιμετώπιζα στην καθημερινότητα και υπήρχε ανταλλαγή απόψεων και ιδεών και αυτό πάντα βοηθάει και είσαι πιο άνετος...» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ6)

«Σε προσωπικό επίπεδο σίγουρα είναι αποτελεσματική και γιατί υπάρχει ένας άνθρωπος, ο οποίος μπορεί να σε υποστηρίξει, να σε ενισχύσει, να σε ακούσει προσεκτικά, να συζητήσει μαζί σου και επειδή είναι ένα άτομο που προϋπήρχε στη σχολική μονάδα, προφανώς ήξερε περισσότερα πράγματα από εμένα που είμαι νεοφερμένη, οπότε υπήρχε μία καλύτερη κατεύθυνση και για τις σχέσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους και γενικότερα για το κλίμα του σχολείου...» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ9)

Ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ1 βέβαια δηλώνει ότι η καθοδήγηση «είναι βοηθητική αλλά να γίνεται μέσα σε κάποια πλαίσια, όπως σας είπα πριν, χωρίς αυστηρότητες και τυπικότητες» και για τον λόγο αυτό «ήταν αποδοτικό εν τέλει και (...) δεν δημιουργήθηκε άγχος».

Παρόμοιοι σχολιασμοί, ότι, δηλαδή, το mentoring αποδείχθηκε αποτελεσματικό γιατί πραγματοποιήθηκε σε πιο χαλαρούς ρυθμούς, με έναν πιο άτυπο χαρακτήρα εκφράστηκε και από τον εκπαιδευτικό ΕΚΠ2 που δηλώνει:

«Θα πω ναι και αυτό γιατί ήταν χαλαρά τα πράγματα. Εάν δεν ήταν δε θα απέδιδε.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ2)

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι το αποτέλεσμα τελικά δεν ήταν τόσο αποδοτικό ή ήταν ίδιο με τα προηγούμενα έτη, χωρίς να χρειάζεται τελικά να υπάρχει επισήμως κάποιος μέντορας. Πιο συγκεκριμένα:

«Γενικά η μεντορική σχέση δεν συνεισέφερε στο πρακτικό κομμάτι που χρειαζόμουν, οπότε δύσκολα να τη χαρακτηρίσω αποτελεσματική.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ3)

«Αλλά αυτό θα μπορούσε να γίνει και με τον οποιοδήποτε άλλον ακόμα και με την ίδια τη μέντορα χωρίς να είναι στον ρόλο αυτό.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ6)

«Εντάξει. Άσχημα δεν ήτανε αλλά ούτε κάτι «ουάου» τόσο που...Σας λέω ότι τα πιο πολλά ούτως ή άλλως γίνονται άτυπα στην εξέλιξη των πραγμάτων, όταν παρουσιάζεται ένα θέμα, ένα πρόβλημα, όλοι οι συνάδελφοι μεταξύ μας έχοντας τον πρώτο λόγο οι παλαιότεροι βοηθάμε.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ7)

«Ε, όχι ιδιαίτερα. Δεν ήταν κάτι που θεωρώ ότι βοήθησε. Ίσως να με έκανε να σκεφτώ κάτι αλλά και πάλι δε με βοήθησε ιδιαίτερα.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ8)

«Τώρα για το κομμάτι της διδασκαλίας δε μπορώ να πω ότι παρείχε πολλές πληροφορίες γιατί όπως ανέφερα και πριν δεν σχετίζεται με το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οπότε πιο πολύ στην προσωπική υποστήριξη θα πω ότι είδα οφέλη.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ9)

Τέλος, υπήρχαν και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, που τόνισαν, ότι λόγω διαφορετικής ειδικότητας με τον μέντορα, δεν εντόπισαν ιδιαίτερη βοήθεια στο διδακτικό κομμάτι.

«Δεν υπήρχε ιδιαίτερη καθοδήγηση γιατί όταν χρειαζόμουν βοήθεια για την ύλη των εξετάσεων, αυτή αναγκάστηκε να τη βγάλω μόνη μου χωρίς να γνωρίζω το κλίμα του σχολείου στο οποίο δεν εντάχθηκα ιδιαίτερα ομαλά.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ3)

«Τώρα για το κομμάτι της διδασκαλίας δε μπορώ να πω ότι παρείχε πολλές πληροφορίες γιατί όπως ανέφερα και πριν δεν σχετίζεται με το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οπότε πιο πολύ στην προσωπική υποστήριξη θα πω ότι είδα οφέλη.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ9)

«Αλλά στο διδακτικό κομμάτι δε βοηθήθηκα πάρα πολύ μπορώ να πω.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ10).

Στο σημείο αυτό ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, η άποψή τους για τον τρόπο που μπορεί να προάγει ένας μέντορας την επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων. Πολλοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι θα πρέπει να υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον, προσδίδοντας μία πιο φιλική διάθεση στη σχέση, και χρόνος για να υλοποιηθεί η διαδικασία της καθοδήγησης. Επίσης τονίζουν την ανάγκη γνωστικής και ψυχολογικής υποστήριξης, εποπτείας, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού. Όσον αφορά στις γνώσεις, οι μισοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την κατοχή γνώσεων της ειδικότητας που βρίσκονται. Πιο συγκεκριμένα:

«να είναι σχετικός με το γνωστικό αντικείμενο που είναι ο κάθε εκπαιδευτικός γιατί μετά πάει στο πιο γενικό» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ5)

«Μάλλον με το να είναι στον τομέα μου για να με καθοδηγήσει καλύτερα.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ6)

«Δε ξέρω, ίσως να ήταν της ειδικότητάς μου και να με καθοδηγούσε μέσω της εμπειρίας του, που μετράει. Θα μάθαινα σίγουρα περισσότερα πράγματα και να με έβλεπε πάνω σε αυτό που κάνω» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ7)

«Θα πρέπει να είναι θεωρώ (...) σχετικός με το αντικείμενο, αλλιώς δε γίνεται. Κάποια πράγματα τα ξέραμε αλλά μέχρι εκεί.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ8)

«...να γνωρίζει και το αντικείμενό μου και να με κατευθύνει και στο διδακτικό κομμάτι» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ9)

«Σίγουρα με το να σου παρέχει γνώσεις πάνω στο πρακτικό κομμάτι» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ10)

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ7 κρίνει τη συνδιδασκαλία ως αποτελεσματικότερη μέθοδο για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης:

«Άλλωστε πιστεύω πολύ στον θεσμό της συνδιδασκαλίας, αν υπήρχε, ...αλλά να μπουν δύο δάσκαλοι και ο ένας να είναι ο βασικός δάσκαλος της τάξης και να γίνει μία συνδιδασκαλία συνδυάζοντας δύο μαθήματα για να βγει ένα ωραίο αποτέλεσμα και να κερδίσουν σίγουρα μέσα από αυτό και τα παιδιά και οι δάσκαλοι»

β. Οφέλη για Μέντορες

Όσον αφορά στους μέντορες, κατόπιν ερώτησης για τα οφέλη που αποκόμισαν μέσα από την μεντορική σχέση που αναπτύχθηκε, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, σημειώθηκαν ως απαντήσεις η επαγγελματική ανάπτυξη και η ενίσχυση της συνεργασίας και του αισθήματος της ικανοποίησης. Για την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών και ενίσχυση της ήδη υπάρχουσας γνώσης αναφέρουν:

«συζήτηση ήταν καρποφόρα οπότε ένα κέρδος το έχεις (...) γιατί ανταλλάσσεις ιδέες.» (μέντορας MEN2)

«Σίγουρα θα πω τη σχέση μεταξύ μας, το μοίρασμα των στόχων, των αξιών και των ενδιαφερόντων, τις προσωπικές προσδοκίες από τη μεντορική σχέση και την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση.» (μέντορας MEN3)

«Θα πω εμπειρία μέσω της διαδικασίας.» (μέντορας MEN7)

Μάλιστα είναι χαρακτηριστική η απάντηση ενός μέντορα που τονίζει την αξία της διάδρασης:

«Καταρχάς πήρα πάρα πολλές ιδέες, είχαμε μία αρχική εγώ και μέσα από τα νέα παιδιά εξελίχθηκαν οι ιδέες μου. Υπήρχε δηλαδή μία διάδραση.» (μέντορας MEN5)

Επιπλέον τονίζεται αρκετά η σημασία της σύσφιξης των σχέσεων και της ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα:

«χαίρομαι που γνώρισα καλύτερα τις δύο συναδέλφους επειδή είναι αρκετά αξιόλογα, έχουν πολλή όρεξη για δουλειά και αυτό κινητοποιεί έναν μεγαλύτερο συνάδελφο πάνω στην υπηρεσία του.» (μέντορας MEN2)

«Φυσικά σαν όφελος μπορώ να δω το ότι γνώρισα και συνεργάστηκα με τις καινούργιες κοπέλες» (μέντορας MEN6)

Τέλος, υπήρχαν και οι απόψεις ότι ο θεσμός σαν επίσημος θεσμός δεν είχε να προσφέρει κάτι επιπλέον, καθώς τα οφέλη που αναδείχθηκαν, υπήρχαν και με την άτυπη εφαρμογή του θεσμού τα προηγούμενα χρόνια, με μία άποψη μέντορα να θεωρεί ότι τελικά με την επίσημη εφαρμογή δε μπόρεσε να διακρίνει κανένα όφελος για τον ίδιο.

«Δε μπορώ να μιλήσω για οφέλη από τη στιγμή που το έβλεπα σαν υποχρέωση. Ήταν ένα επιπλέον βάρος.» (μέντορας ΜΕΝ1)

«Δεν είναι βέβαια αυτός ο σκοπός μου, δηλαδή να έχω κάποια οφέλη. Αυτό μου βγαίνει αυθόρμητα, έτσι είναι ο χαρακτήρας μου, έτσι έχω μάθει να λειτουργώ» (μέντορας ΜΕΝ4)

«Φυσικά σαν όφελος μπορώ να δω το ότι γνώρισα και συνεργάστηκα με τις καινούργιες κοπέλες, που και πάλι θα γινόταν, δε βοήθησε δηλαδή ο θεσμός για να γίνει.» (μέντορας ΜΕΝ7)

γ. Οφέλη για Σχολική Μονάδα

Το υπο-θέμα «Οφέλη για τη σχολική μονάδα» προέκυψε από την παρακάτω ερώτηση που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς: *«Πιστεύετε ότι είναι αποτελεσματική η μέχρι στιγμής δράση τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;»*.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι αυτοί αξιολογούν θετικά την επίδραση του θεσμού στην σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, μέσω ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων βελτιώνεται το σχολικό κλίμα. Μέσα σε αυτό πρωταγωνιστούν η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, η συναδελφικότητα και ο νέος εκπαιδευτικός προσαρμόζεται ομαλότερα και μπορεί να αποδώσει.

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν:

«Εεε, να (...) υπάρχει βοήθεια και δεν είσαι μόνος (...) και είναι καλύτερο το κλίμα» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ4)

«Επίσης συζητούσαμε και για συμβάντα που αντιμετωπίζα στην καθημερινότητα και υπήρχε ανταλλαγή απόψεων και ιδεών και αυτό πάντα βοηθάει και είσαι πιο άνετος σε ένα πιο ευχάριστο κλίμα.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ6)

Μάλιστα ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ5 αναφέρει για τη συνεργασία που αναπτύχθηκε μέσα από τη σχέση με τον μέντορα και ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ7 κάνει λόγο για την επικράτηση κλίματος αλληλοβοήθειας. Ειδικότερα αναφέρει: *«όταν παρουσιάζεται ένα θέμα, ένα πρόβλημα, όλοι οι συνάδελφοι μεταξύ μας, έχοντας τον πρώτο λόγο οι παλαιότεροι, βοηθάμε.»*

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός ΕΚΠ8 φαίνεται να εκτιμά το γεγονός της καθοδήγησης του μέντορα, από τη στιγμή που *«υπήρχε μία καλύτερη κατεύθυνση και για τις σχέσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους και γενικότερα για το κλίμα του σχολείου»*

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ10 δηλώνει ότι *«είναι αλλιώς όταν είσαι μόνος σου και αλλιώς όταν ξέρεις ότι θα πεις μια καλημέρα με κάποιον και θα σε βοηθήσει αν χρειαστεί κάτι.»*

Προφίλ Μέντορα

Τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι μέντορες, που υποστήριξαν τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, ποικίλουν. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς στην ερώτηση *«Ποια τα χαρακτηριστικά του μέντορά σας;»*, απαντούν ότι ο μέντοράς τους είναι υποστηρικτικός, βοηθητικός, με αρκετές γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες. Αναλυτικότερα:

«Είναι οξυδερκής και αυτό μου αρέσει πολύ. Είναι υποστηρικτική, δεν είναι αυστηρή, σε προσεγγίζει και αρκετά βοηθητική.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ1)

«Έχει επικοινωνιακές δεξιότητες. Έχουμε κοινό επιστημονικό κλάδο και η μέντορας κατέχει μεγάλη εμπειρία (...) είναι σημαντικό και γνώσεις.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ4)

«Έχει δηλαδή προσόντα, είναι πειθαρχημένη.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ7)

«έχει γνώσεις και είναι βοηθητική, αλλά δε μπορούσε να βοηθήσει σε πιο πρακτικά ζητήματα, να κάνει τη θεωρία πράξη δηλαδή.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ8)

«η μέντορας είναι αρκετά φιλική, υποστηρικτική, είναι διαθέσιμη ανά πάσα στιγμή και εκτός σχολικού ωραρίου μπορεί να επικοινωνήσουμε..» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ9)

«...οπότε κάπως για το νομικό πλαίσιο και το πως μπορεί να γίνει αυτό με κατευθύνει ο μέντορας.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ9)

«Συνεργάσιμη, επικοινωνιακή, είχε γνώσεις και εμπειρία και δεν ήταν καθόλου πιεστική» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ10)

Επιπροσθέτως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν και την ιδιότητα του δημοκρατικού-φιλελεύθερου μέντορα:

«Σίγουρα έχει υψηλό γνωστικό επίπεδο με δύο πτυχία και μεταπτυχιακό...Είναι υποστηρικτική και δημοκρατική δίνοντάς μου την ελευθερία να επιλέγω από μόνη μου.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ2)

«Συνεργάσιμη, αναγνώριζε τα προσόντα και δεν υπήρχε πίεση.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ3)

Ο μέντορας εκτός από τα παραπάνω, παρουσιάζεται και ως *«..πολύ καλή ακροάτρια»* (εκπαιδευτικός ΕΚΠ9) και φυσικά *«σε ενισχύει, σου δίνει μία ασφάλεια.»* Ακόμη, παρουσιάζεται ως *«ευχάριστος»* χαρακτήρας με μεγάλη διδακτική εμπειρία και οικείο άτομο, από την ίδια σχολική μονάδα.

«Έχει διδακτική εμπειρία και είναι και πέντε χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο και μου έδειξε πράγματα που τα εφάρμοσα και εγώ στο μάθημά μου» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ5)

Πιστεύω ότι έπαιξε ρόλο ότι εργάζεται κάποια χρόνια στο σχολείο αυτό, οπότε είχαμε καθημερινή επαφή, δεν ήταν κάποιος άγνωστος για εμένα, δηλαδή αποκτήσαμε σχέσεις και δεν είχα και έλεγχο, να το πω και αυτό.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ5)

Στα χαρακτηριστικά επίσης, προστίθεται και η ιδιότητα του πειθαρχημένου μέντορα με οργανωτικές δεξιότητες.

«Έχει γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή αλλά όχι γνώσεις πάνω στο δικό μου τομέα, είναι αρκετά επικοινωνιακή, οργανωμένη. Είχε κάνει και πέρυσι ένα σεμινάριο

ενδοσχολικό για επιμόρφωση. Έχει δηλαδή προσόντα, είναι πειθαρχημένη.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ6).

Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι μέντορες τους μπορεί να είχαν αρκετές γνώσεις, αλλά αυτές να περιορίζονταν κυρίως στο δικό τους αντικείμενο, που δε συνάδει με τη δική τους ειδικότητα. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε αφορμή να αναζητηθούν και τα ιδανικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν έναν μέντορα κατά την κρίση των εκπαιδευτικών. Πράγματι, μέσα από τις συνεντεύξεις, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί, που τύχαινε ο μέντοράς τους να είναι διαφορετικής ειδικότητας, δήλωσαν την προτίμησή τους ο μέντορας να είναι κάποιος του ίδιου αντικειμένου, ή τουλάχιστον να επιμορφωνόταν πάνω στην ειδικότητά τους.

«Η αλήθεια είναι ότι θα ήθελα να είναι ένας γυμναστής, ο οποίος όμως θα έχει και άλλες γνώσεις. Όλοι μας έχουμε παιδαγωγικές γνώσεις αλλά θέλω να πω (...) να είχε κάτι πρόσθετο (...) μμμ και εμπειρία σίγουρα.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ6)

« προφανώς και θα πεις κάποιον της ειδικότητά σου. Ναι μεν αυτά που είπα αλλά (...) εκεί μιλάς με τη δικιά σου γλώσσα και θα ήταν πολύ καλύτερα πιστεύω να έχεις έναν μέντορα για παράδειγμα γυμναστής, (...) λέμε.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ7)

«εντάξει εμένα θα με βοηθούσε κάποιος άλλος παλιός των εικαστικών να με βοηθήσει όμως σε τελείως πρακτικά ζητήματα, δηλαδή πως κάνουμε το συγκεκριμένο μάθημα.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ8)

«να έχει και διδακτικές γνώσεις πάνω στο δικό μου κομμάτι, πέρα από τη διαπροσωπική σχέση, το υποστηρικτικό και συμβουλευτικό κομμάτι» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ9).

Επιπροσθέτως στο προφίλ του ιδανικού μέντορα προστίθεται ένας άνθρωπος *«...σαφής και να ορίζει συγκεκριμένους στόχους.»* (εκπαιδευτικός ΕΚΠ3), με μεταδοτικότητα και ενσυναίσθηση. Ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ8 μάλιστα από τη στιγμή που εντόπισε τι λείπει από τον δικό του μέντορα τονίζει:

«Γενικά θεωρώ ότι αν έπρεπε να υπάρχει ένας μέντορας στο σχολείο θα έπρεπε να είναι μία δουλειά που να μη γίνεται στα κενά του εκπαιδευτικού, να είναι μία δουλειά που να είναι δίπλα σου ανά πάσα στιγμή και να μπορεί να παρακολουθήσει στο τμήμα μαζί μου το μάθημα, όπου αντιμετωπίζω κάποιο ζήτημα, για να δει που είναι πιο έμπειρος και να μου υποδείξει τί κάνω λάθος ως καλός σύμβουλος, για να βελτιωθώ.»

Παρομοίως, ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ9 θεωρεί ότι ο μέντορας οφείλει να διακατέχεται από συμβουλευτικές ικανότητες και γνώσεις, να αξιολογεί και να παρέχει ανατροφοδοτήσεις:

«Και αξιολογητικά θα ήθελα να μου δώσει μία αξιολόγηση πάνω σε δικές μου διδακτικές, μία δεύτερη σκέψη, μία δεύτερη άποψη αναφορικά με προβληματισμούς που έχω στο κομμάτι αυτό. Θα ήθελα δηλαδή να το είχε σε όλους τους τομείς και στη διδακτική και στην αξιολόγηση και στη διαπροσωπική υποστήριξη να υπάρχει μία καθοδήγηση»

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ10 προσθέτει και την ιδιότητα του ενθαρρυντικού μέντορα:

«Να είναι ευδιάθετος, υποστηρικτικός (...) να σου δίνει πάτημα να κάνεις πράγματα, επικοινωνιακός, να έχει γνώσεις και να μπορεί να στις μεταδίδει».

Σχέσεις που δημιουργούνται

Ένα ικανοποιητικό μέρος των ερωτώμενων, τόσο των εκπαιδευτικών στην ερώτηση *«Έχει αναπτυχθεί μία ιδιαίτερη σχέση με τον μέντορα;»*, όσο και των μεντόρων στην ερώτηση *«Ποιες σχέσεις αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε εσάς και τους καθοδηγούμενους;»*, δήλωσε ότι ήταν ικανοποιημένο με τη μεντορική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ τους, καθώς αυτή συνέβαλε στην καλύτερη γνωριμία και συνεργασία μεταξύ τους.

«Θα έλεγα ότι γνωριστήκαμε καλύτερα, υπήρξε συνεργασία και ήταν ευχάριστη. Είμαι ικανοποιημένη από τα κορίτσια» (μέντορας ΜΕΝ1)

«Πολύ καλή. Συνεργαστήκαμε και ενισχύθηκε θα πω η επικοινωνία και η συναδελφικότητα (...)» (μέντορας ΜΕΝ5)

«Εντάξει, γνωριστήκαμε καλύτερα αλλά έγινε και τυπικά» (μέντορας ΜΕΝ7)

«Σίγουρα γνωρίζεις καλύτερα ένα άτομο και νιώθεις καλύτερα» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ2)

«Ίσως μπορώ να πω ότι τη γνώρισα καλύτερα...Εεε εντάξει αναπτύσσεται μία σχέση καλύτερη.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ6)

«Γνωριστήκαμε καλύτερα και συνεργαστήκαμε.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ7)

«Σε διαπροσωπικό κομμάτι είναι άριστη η σχέση που έχει αναπτυχθεί»
(εκπαιδευτικός ΕΚΠ9)

«Γνωριστήκαμε καλύτερα σε φιλικό επίπεδο και συνεργαστήκαμε»
(εκπαιδευτικός ΕΚΠ10)

Μέσα σε αυτές τις σχέσεις αναπτύχθηκε η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η εχεμύθεια. Ο μέντορας ΜΕΝ3 προσπάθησε «...κυρίως να γνωριστούμε καλύτερα και να με εμπιστεύονται», όπως επίσης ο μέντορας ΜΕΝ4 δηλώνει ότι «Υπήρχε εμπιστοσύνη και θέληση» στη σχέση του με τους καθοδηγούμενούς του. Ακόμη, ο μέντορας ΜΕΝ6 σημειώνει: «Μια χαρά συνεργασία είχαμε χωρίς πίεση και με εμπιστεύονταν». Αντιστοίχως αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης.

«Μου είχε μporώ να πω εμπιστοσύνη, πίστευε σε εμένα και σε αυτά που θα κάνω» δηλώνει ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ1, ο οποίος δείχνει ότι ο μέντοράς της αναγνωρίζει και τις ικανότητές του. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ9 προσθέτει πέρα από την εμπιστοσύνη ότι υπήρχε σεβασμός και εχεμύθεια.

Αξίζει να σχολιαστεί η δήλωση του εκπαιδευτικού ΕΚΠ2 που αναφέρει ότι η καλύτερη γνωριμία με κάποιον ενισχύει την ψυχολογία:

«Σίγουρα γνωρίζεις καλύτερα ένα άτομο και νιώθεις καλύτερα»

Ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ10, μάλιστα, κάνει λόγο για αποβολή άγχους δηλώνοντας: «Αναπτύχθηκε αρκετά μία πολύ καλή σχέση και με βοήθησε στο να αποβάλλω πιθανά άγχη που μπορεί να είχα»

Δεν είναι λίγοι, αυτοί, που δήλωσαν ότι αναπτύχθηκε μία φιλική και βοηθητική σχέση, χωρίς πιέσεις και αυταρχισμό, με την ελευθερία να υπερτερεί. Πιο συγκεκριμένα:

«σαν μια φιγούρα βοηθητική, και ότι έχουμε μια σχέση βοήθειας αν όχι μητρική»
(μέντορας ΜΕΝ2)

«Δεν απαίτησα. Όσοι ήθελαν θα συμμετείχαν, δεν πίεσα παραπάνω από τη στιγμή που έκαναν αυτά που έπρεπε» (μέντορας ΜΕΝ5)

«Η αλήθεια είναι ότι θα αντιδρούσα στο πιο επίσημο. Επειδή με πλησίασε λίγο πιο άτυπα και σε φιλικό πλαίσιο το ένιωσα πολύ καλύτερα και ήμουν πιο δεκτική, οπότε

και ρωτούσα όπως θα έκανα και σε άλλες περιπτώσεις» δηλώνει ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ1, από τα λόγια του οποίου γίνεται κατανοητό ότι η αυστηρότητα προκαλεί αντιδράσεις.

Ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ5 δηλώνει: *«Είχαμε μία καθημερινή επικοινωνία και με στήριζε γιατί ήταν από το ίδιο σχολείο και είναι σημαντικό και επίσης επειδή δεν είχα να δώσω κάποια εξέταση στο τέλος με ξε-άγχωνε και το αντιμετώπιζα καλύτερα. Είχα την ελευθερία να ρωτήσω για οποιαδήποτε απορία ας πούμε για τις εξετάσεις. Την ένιωθα σαν «συμβουλάτορα»»*

Παρ' όλα αυτά, η άποψη του εκπαιδευτικού ΕΚΠ8 έρχεται να αναστρέψει την εν λόγω εικόνα, κρίνοντας ότι η ασάφεια ως προς τον τρόπο υλοποίησης του θεσμού, δεν του έδωσε το θάρρος να ζητήσει κάποια βοήθεια. Μάλιστα δηλώνει:

«Καλή ήταν η σχέση μας. Ίσως επειδή δεν είχα την ανάγκη να ζητήσω κάποια βοήθεια. Πέρα από τις εργασίες, δεν κάναμε κάτι. Βασικά δεν ξέρω... Θα μπορούσα να της ζητήσω και εγώ βοήθεια για το τάδε τμήμα, να μπει δύο τρεις φορές; Έχει όμως χρόνο; Είναι και αυτό....Ήμασταν μάλλον στα τυφλά φέτος γιατί δεν ξέρανε και δεν ξέραμε...Γενικά νομίζω ότι δεν ήταν πολύ ξεκάθαρο»

Όπως συνέβη στην περίπτωση του προφίλ του μέντορα, έτσι και εδώ, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους για την ιδανική μεντορική σχέση και από τους μέντορες να αναφέρουν πιθανές βελτιώσεις. Έτσι λοιπόν, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι για την ιδανική μεντορική σχέση ο μέντορας οφείλει να έχει γνώσεις της ειδικότητάς τους, σε περίπτωση που ήταν διαφορετικής, προκειμένου να είναι εφικτή η ανάπτυξη του πρακτικού-διδακτικού κομματιού και όχι μόνο της θεωρίας.

«Να δοθεί περισσότερη έμφαση στο δικό μου πρακτικό κομμάτι» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ2)

«αν ενδεχομένως ήταν της ειδικότητάς μου ο μέντορας (..) εκεί θα μπορούσε να μου εμφανίσει μία βοήθεια την οποία δε θα την περίμενα και θα ήταν κάτι πολύ καλό και να μου άρεσε» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ7)

«Τώρα στο διδακτικό κομμάτι θα πω ότι δεν υπήρχε ιδιαίτερη ανταπόκριση. Θα μπορούσε να υπήρχε μία περισσότερη ενίσχυση σε αυτό το πλαίσιο» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ8)

«Μάλλον να δοθεί περισσότερη έμφαση στο πρακτικό κομμάτι που είχα ορισμένες απορίες. Είναι αλλιώς στη θεωρία και αλλιώς στην πράξη» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ10)

«Είναι αυτό που σας είπα καλό είναι να ταιριάζουν οι απόψεις σας, να είναι πιο κοντά στο γνωστικό σου αντικείμενο, να εμπνέεται από αυτόν,(...) έχει σχετική εμπειρία...αλλά αυτό είναι κάτι προσωπικό και νομίζω ότι ο μέντορας είναι κάτι πολύ προσωπικό» δηλώνει ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ6, τονίζοντας ότι το mentoring είναι προσωπική υπόθεση.

Επίσης, δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η μεντορική σχέση απαιτεί περισσότερο κοινό χρόνο, κάτι που δε διέθεταν στην επίσημη εφαρμογή του θεσμού.

«Δεν υπάρχει χρόνος και από τις δύο πλευρές και χρειάζεται.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ4)

«Γενικά θεωρώ ότι αν έπρεπε να υπάρχει ένας μέντορας στο σχολείο θα έπρεπε να είναι μία δουλειά, που να μη γίνεται στα κενά του εκπαιδευτικού, να είναι μία δουλειά που να είναι δίπλα σου ανά πάσα στιγμή και να μπορεί να παρακολουθήσει στο τμήμα μαζί μου το μάθημα...» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ8)

Ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ5 προσθέτει και τις επιπλέον συναντήσεις ως σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της ιδανικής μεντορικής σχέσης:

«Θα ήθελα να ρωτάω ό,τι απορία έχω, κάτι που το έκανα και μου αρέσει. Ή να έχουμε συχνές συναντήσεις για να λέμε κάποια πράγματα γιατί εγώ δε μπορώ να είμαι κάθε μέρα στο συγκεκριμένο σχολείο γιατί πηγαίνω και σε άλλα, επομένως δεν υπάρχει εύκολα κοινός χρόνος και μόνο στο συγκεκριμένο έχω μέντορα, στα άλλα που πηγαίνω δεν έχω. Ο χρόνος είναι σημαντικός. Και θέλω να βλέπω καινούργια πράγματα και στην ηλικία μου με βοηθάει αυτό.»

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ8 συμπληρώνει τη σημασία της συζήτησης και της ανατροφοδότησης στην ανάπτυξη μίας ιδανικής μεντορικής σχέσης, πράξεις που επίσης απαιτούν χρόνο, ενώ ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ3 κάνει λόγο για έμφαση στην εισαγωγή στην κουλτούρα του σχολείου.

Στις συνεντεύξεις των μεντόρων ακολούθησε και η ερώτηση: *«Πώς θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας μέσα σε αυτή/-ές; Υπάρχει κάτι που θα βελτιώνατε;»*. Σε συνέχεια των παραπάνω δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την κατοχή

γνώσεων της ειδικότητας του καθοδηγούμενου, και στις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή την ερώτηση από τους μέντορες, προκύπτει ότι μόνο δύο μέντορες αναγνώρισαν το γεγονός έλλειψης γνωστικών ικανοτήτων στην περίπτωση που ανέλαβαν την καθοδήγηση εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας.

«Ίσως υπήρχαν κάποια αντικείμενα που να μη τα γνώριζα καλά και να μη μπορούσα να ανταποκριθώ καλά στο έργο μου». (μέντορας MEN1)

«Αναγνωρίζω όμως ότι υπήρχαν και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων που εκεί δε μπορούσα να κάνω και πολλά» (μέντορας MEN7)

Τέλος, ο μέντορας MEN2, ο οποίος εφάρμοσε τον θεσμό με λίγο πιο χαλαρό τρόπο, σχετικά με το τί θα βελτίωνε στη μεντορική σχέση, δηλώνει:

«...θα το έκανα πιο οργανωμένο» καθώς «αυτό που έκανα δεν ήταν τόσο στοχευμένο, δεν έβαλα στόχους στην αρχή ενώ τώρα με τους στόχους θα μπορούσα να κάνω και μία αξιολόγηση και να πω ότι αυτό και αυτό δεν έγιναν» Πιο συγκεκριμένα προσθέτει ότι: «Θα όριζα συγκεκριμένες ώρες συνεργασίας συγκεκριμένες μέσα σε έναν μήνα και θα έλεγα την τάδε του μήνα βλέπω αυτό και αυτό και αυτό και έχουμε και ένα power point, θα τους εξηγούσα κάτι πάνω σε αυτό και θα έδινα και υλικό. Δηλαδή εγώ έκανα τις συναντήσεις, έδωσα υλικό αλλά τους άφησα και μόνους τους.»

Καθιέρωση Θεσμού Μέντορα

Ερώτηση: *«Πραγματοποιώντας μία ανασκόπηση όλων αυτών των χρόνων με την απουσία επίσημης υποστήριξης από κάποιον μέντορα, κρίνετε αναγκαία την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;»*

Το θέμα αυτό παρουσιάζει ποικίλες απόψεις από τους ερωτώμενους. Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι ήταν επιφυλακτικοί απέναντι στην επίσημη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, με τον τρόπο που λειτούργησε κατόπιν επιταγών της Υπουργικής Απόφασης, θεωρώντας μάλιστα ότι θα μπορούσε να καθιερωθεί μόνο με ορισμένες προϋποθέσεις.

«Ναι δε νομίζω ότι είναι κάτι κακό. Απλά ιδανικά θα ήθελα για την επόμενη φορά να γίνω μέντορας όπως το έκανα έτσι άτυπα... Να υποστηρίξω δηλαδή συναδέλφους που δεν είναι της δικής μου ειδικότητας δεν είναι τόσο αποτελεσματικό» (μέντορας MEN2)

«Ναι αλλά όχι έτσι με τυπικότητες» (μέντορας MEN4)

«Για αυτό θα πω ίσως ναι στην ερώτηση, αλλά υπό προϋποθέσεις»
(εκπαιδευτικός ΕΚΠ1)

«κακό δε θα είναι, αλλά όχι αμάν και τι. Γιατί όπως είχε η κατάσταση και προηγουμένως δεν είναι τεράστια η διαφορά τώρα. (...) Επιφυλάσσομαι όμως στην περίπτωση που είχα μέντορα κάποιον της ειδικότητάς μου» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ7)

«Με τον τρόπο που έγινε φέτος, όχι. Ίσως θα έπρεπε να παραδειγματιστούμε από κάπου που εφαρμόζεται αλλά να προσαρμοστεί σωστά.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ8)

Ο μέντορας ΜΕΝ3 ορίζει ως προϋπόθεση για την καθιέρωση του θεσμού στην επίσημη μορφή του, το πραγματικό ενδιαφέρον και τη σχετική επιμόρφωση. Πιο αναλυτικά αναφέρει: *«Μόνο στην περίπτωση που υπάρχει σχετική επιμόρφωση και πραγματικό ενδιαφέρον για τους νέους συναδέλφους και μόνο στα πλαίσια της βοήθειας και της αφιέρωσης για μία εποικοδομητική γνωριμία και συνεργασία και όχι απλά να το κάνουμε για να το κάνουμε.»*

Την ίδια εντύπωση έχει και ο εκπαιδευτικός ΕΚΠ9, ο οποίος επισημαίνει τη σπουδαιότητα της μεντορικής ιδίως για τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά προτείνει, πέρα από την τοποθέτηση μεντόρων για κάθε ειδικότητα, ο μέντορας να αποτελεί διδακτικό προσωπικό του ίδιου του σχολείου προκειμένου να το γνωρίζει καλά: «Θεωρώ (...) ότι θα μπορούσε να καθιερωθεί, υπό προϋποθέσεις γιατί θα πρέπει να υπάρχει κατάλληλη κατάρτιση, δηλαδή θα μπορούσε να υπάρχει ένας μέντορας για κάθε ειδικότητα, να είναι ...θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμη η μεντορική, ωστόσο να είναι ένα άτομο που προϋπάρχει στη σχολική μονάδα και γνωρίζει κάπως τις λειτουργίες του σχολείου, τις σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί, έτσι θα είναι πιο κατατοπιστικός για τους νέους»

Επιπρόσθετα, ο μέντορας ΜΕΝ5 προβάλλει ως πρόταση, την εξατομικευμένη παροχή βοήθειας μέντορα προς τον καθοδηγούμενό του: *«Δηλαδή να τον βοηθάει μέσα από τις δικές του ανάγκες. Δηλαδή να μην υπάρχει ένας μπουσουλός ότι θα το κάνω αυτό σε όλους το ίδιο. Να είναι εξατομικευμένη βοήθεια»*

Βέβαια δεν ήταν λίγοι, αυτοί, που θεώρησαν ότι δεν χρειάζεται να καθιερωθεί επισήμως ο θεσμός του μέντορα στις ελληνικές σχολικές μονάδες:

«Εγώ έτσι και αλλιώς το να βοηθάω τον συνάδελφο το θεωρώ δεδομένο και αυτονόητο. Δε χρειάζεται να έρθει ένας θεσμός για να λειτουργήσει» (μέντορας ΜΕΝ6)

«Όχι. Έτσι και αλλιώς γινόταν έστω και άτυπα παλιότερα. Τώρα απλά γίνονται τυπικά και μάλιστα η έλλειψη χρόνου δυσκολεύει κατά πολύ τα πράγματα και τρέχουν παράλληλα και άλλα προγράμματα... Επίσης δεν έχει δοθεί κανένα κίνητρο στον μέντορα, οπότε το βλέπει και σαν βάρος» (μέντορας MEN7)

«Νομίζω πως όχι. Δε θεωρώ ότι αποδίδει έτσι.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ2)

«Όχι. Έτσι και αλλιώς γινόταν έστω και άτυπα παλιότερα» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ3)

«Όχι. Θεωρώ ότι γίνεται έτσι και αλλιώς στο σχολείο και σπάνια δε το βρίσκεις.» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ6)

Μάλιστα, με τον τρόπο που εφαρμόστηκε, ο θεσμός κρίθηκε από ορισμένους επιφανειακός και τυπικός, ο οποίος λειτούργησε εις βάρος των μεντόρων από τη στιγμή που δεν είχαν καμία απαλλαγή από τα καθήκοντά τους προκειμένου να καθοδηγήσουν τους συναδέλφους τους σύμφωνα με τις επιταγές της Υπουργικής Απόφασης.

«όχι απλά να το κάνουμε για να το κάνουμε» (μέντορας MEN3)

«Στο πλαίσιο που λειτουργεί η σχολική μονάδα και χωρίς καμία απαλλαγή από τις σχολικές ώρες από τον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει τον ρόλο αυτό είναι πραγματικά βάρος και επιφανειακό θα έλεγα» (μέντορας MEN6)

«με αποτέλεσμα να γίνει ένα πασάλειμμα και να μην εμβαθύνουν, όπως γίνονται όλα! Δυστυχώς και έτσι δείχνει και αυτό με τον μέντορα» (εκπαιδευτικός ΕΚΠ8).

Ο μέντορας MEN1 σημειώνει ότι ο τρόπος που εφαρμόστηκε, με την επιβολή του, δημιούργησε αρκετές αντιδράσεις. με αποτέλεσμα να βγαίνει μία εικόνα αυταρχικότητας. Για τον λόγο αυτό προτείνει:

«Για να καθιερωθεί καλό είναι να γίνει πρώτα μία αξιολόγηση από τον ίδιο τον διευθυντή και ο ρόλος του μέντορα να είναι προαιρετικός και συμβουλευτικός και μόνο αν το επιθυμούν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και να μη τους επιβάλλεται.»

Την ίδια άποψη περί αυταρχικότητας υποστηρίζουν και άλλοι ερωτώμενοι:

«Ίσα ίσα που πιστεύω ότι αν δεν έχεις την καλλιέργεια και το βλέμμα προς την παιδαγωγική και στην εκπαίδευση το ευρύ (...) ίσως ένας τέτοιος θεσμός σε κάνει να ασκήσεις και εξουσία» (μέντορας MEN6)

«Μπορώ να πω ότι έτσι όπως παρουσιάζεται είναι φοβικός ο ρόλος του»
(εκπαιδευτικός ΕΚΠ3).

Επιπλέον, δε πρέπει να παραληφθεί το σχόλιο του μέντορα ΜΕΝ1 που κρίνει, ότι ο θεσμός με τον τρόπο που επιβλήθηκε *«στερεί δημιουργικότητας»* συγκριτικά με τον άτυπο χαρακτήρα που είχε τα προηγούμενα έτη.

Να σημειωθεί ότι ο μέντορας ΜΕΝ4 παρουσιάζει και μία πρόταση για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού, όπου εκπαιδευτικοί λίγο πριν την συνταξιοδότησή τους, κατόπιν φυσικά δικής τους συγκατάθεσης, να ορίζονται μέντορες, να επισκέπτονται ορισμένα σχολεία, να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν γνωστικά και ψυχολογικά εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας, μέσω συζήτησης και εποπτείας πάνω στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και να γίνεται μια ανατροφοδότηση. Με αυτό τον τρόπο θα νιώθουν χρήσιμοι και δε θα *«περιμένουν καρτερικά να βγουν στη σύνταξη»*.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς και μέντορες για τον τρόπο που διεξήχθη το πρόγραμμα mentoring. Κατόπιν ανάλυσης, λοιπόν, των απαντήσεων εκπαιδευτικών και μεντόρων προκύπτει ότι η πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στις εκπαιδευτικές μονάδες πραγματοποιήθηκε, όπως όριζε η Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4, με τον μέντορα να εντοπίζει τις ανάγκες των καθοδηγουμένων του και να υλοποιεί σχέδια-δράσεις και διδασκαλίες για την ενίσχυσή του. Επιπλέον, οφείλει να τον εντάξει ομαλά στην σχολική μονάδα, να του παρέχει ενισχυτική βοήθεια, να τον συμβουλεύει, να τον παρατηρεί και να του παρέχει ανατροφοδοτήσεις.

Υπήρχαν βέβαια εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι ο μέντοράς τους εφάρμοσε τον θεσμό με τον άτυπο χαρακτήρα που είχε εδώ και χρόνια, χωρίς τις δράσεις και τις μικροδιδασκαλίες. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός (ΕΚΠ1) τονίζει:

«Επειδή με πλησίασε λίγο πιο άτυπα και σε φιλικό πλαίσιο το ένιωσα πολύ καλύτερα και ήμουν πιο δεκτική, οπότε και ρωτούσα όπως θα έκανα και σε άλλες περιπτώσεις.»

Μάλιστα προσθέτει:

«μου είχε μπορώ να πω εμπιστοσύνη, πίστευε σε εμένα και σε αυτά που θα κάνω...της εξέφραζα τις σκέψεις μου και πολλές φορές συμφωνούσε με αυτό και πάντα με ρωτούσε πως πήγε και είχα και ένα feedback μέσω αυτού»

Η εκπαιδευτικός ΕΚΠ2 δηλώνει:

«Πραγματοποιήσαμε ενδεικτικά μαθήματα σαν παράλληλη στήριξη».

Στο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο πληροφόρησης του θεσμού προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν επισήμως από τον ίδιο τον μέντορα και εφαρμόστηκε στους περισσότερους άμεσα (η εφαρμογή του θεσμού έγινε άμεσα στους έξι, από τους δέκα, εκπαιδευτικούς), οι μέντορες από τον Διευθυντή, που τους όρισε ως μέντορες και τέλος οι Διευθυντές μέσω της Εγκυκλίου. Αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο οι δύο από τους επτά μέντορες αναφέρουν ότι πραγματοποιήθηκε κάποια πιο κεντρική ενημέρωση για τον θεσμό, πέρα αυτής του Διευθυντή, και ο ένας από τους επτά συμβουλευτήκε τον σύμβουλο εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι δεν είχαν καμία επιπλέον πληροφορία πέρα από αυτή του Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας και τα γεγραμμένα της Υπουργικής Απόφασης. Πιο αναλυτικά:

«παρουσιάστηκε σε μία συνάντηση που έκαναν όλες οι μονάδες της περιοχής με την Συντονίστρια Εκπαίδευσης» (μέντορας MEN2)

«Από τον σύμβουλο Μας έκανε μία γενικότερη παρουσίαση όχι μόνο για τον θεσμό αυτό, για τις νέες συνθήκες γενικότερα για την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου και αναφέρθηκε και στον θεσμό αυτόν, για τις δεξιότητες και για όλες αυτές τις καινοτομίες που εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια. Έγινε δηλαδή μία αποσαφήνιση όλων αυτών» (μέντορας MEN6)

«Μίλησα μετά και με τον σύμβουλο εκπαίδευσης, που του είπα ότι δε θέλω να γίνουν μικροδιδασκαλίες, γιατί προβλέπονταν μικροδιδασκαλίες, γιατί δε θεωρώ ότι είναι αποδοτικό.» (μέντορας MEN5)

Τέλος, αναφέρθηκε μόνο από δύο μέντορες ότι δέχθηκαν βοήθεια κατά την εφαρμογή του θεσμού. Ο ένας δέχθηκε από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, λόγω της εμπειρίας και της γνώσης του σχετικά με το αντικείμενο του mentoring. Ο δεύτερος δέχθηκε βοήθεια από τον προηγούμενο μέντορα που κλήθηκε να αντικαταστήσει τη θέση του.

Με τη ματιά του ερευνητή

Πρωταρχικό μέλημα του ερευνητή είναι η ανάδειξη και η καταγραφή των απόψεων των μεντόρων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Εκτός από την παρουσίαση αυτών, κύριος στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες θα έχουν την άνεση να εκφράσουν ειλικρινά τις απόψεις τους, προκειμένου να παρουσιαστεί μία αξιόλογη έρευνα πάνω στην πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού.

Η αρχή της ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσε πρόκληση για τον ερευνητή, λόγω της δυσκολίας στην εύρεση κατάλληλου δείγματος, καθώς δεν ανήκε στον χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, εξαιτίας του ευαίσθητου χαρακτήρα του θέματος της έρευνας, η εύρεση δείγματος που θα εκφράσει την άποψή του για τον θεσμό του μέντορα κατέστη ακόμη πιο δύσκολη. Παρά τις προαναφερθείσες προκλήσεις, παρατηρήθηκαν και δυσκολίες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όπου ο ερευνητής έπρεπε να διεξάγει και να καθοδηγεί τη συνέντευξη με τρόπο που να διατηρεί την αντικειμενικότητά του, ακόμη και όταν οι ερωτώμενοι εξέφραζαν ξεκάθαρη θέση απέναντι στον θεσμό.

Παρ' όλα αυτά, οι δυσκολίες ξεπεράστηκαν, και οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης άρχισαν να εκτιμούν την προσπάθεια του ερευνητή. Αισθανόμενοι πλέον ελεύθεροι και πιο άνετοι, εξέφρασαν την άποψή τους για τον τρόπο με τον οποίο υλοποιήθηκε ο θεσμός. Αυτές οι απόψεις, ωστόσο, αντιτίθενται στη γενικότερη εικόνα που προέβλεπε ο ερευνητής, η οποία βασιζόταν στη βιβλιογραφία που είχε μελετηθεί. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδεικνύεται η σημασία της δημιουργίας ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση, όπως επίσης η ανάγκη για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των μεντόρων όσο και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες ορισμένων μεντόρων, και τη καλή διάθεση ορισμένων εκπαιδευτικών, ιδίως των νεοδιόριστων, που φάνηκε να εκτιμούν περισσότερο τον θεσμό, ο τρόπος εφαρμογής του προγράμματος mentoring φαίνεται ότι δεν επέφερε εξ ολοκλήρου τα αναμενόμενα για τον ερευνητή αποτελέσματα.

3.7. Περιορισμοί της Έρευνας

Όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2008), η γενίκευση των αποτελεσμάτων μίας ποιοτικής έρευνας δεν είναι τόσο εύκολη, δεδομένου ότι μία ποιοτική έρευνα κρύβει αρκετούς περιοριστικούς παράγοντες. Ένας περιοριστικός παράγοντας σε αυτή την έρευνα είναι το περιορισμένο δείγμα, το οποίο από μόνο του δεν επιτρέπει την εφαρμογή γενίκευσης.

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως επικοινωνία, κυρίως μέσω τηλεφώνου, αποτελεί έναν ακόμη λόγο, που καθιστά τα αποτελέσματα της έρευνας μη γενικεύσιμα. Αυτό συμβαίνει διότι δεν υπήρχε προσωπική επαφή (πρόσωπο με πρόσωπο) και ο ερευνητής δε μπορούσε να εμβαθύνει στις συζητήσεις που θα εξυπηρετούσαν στην ανάδειξη χρήσιμων πληροφοριών.

Επίσης, δε πρέπει να λησμονηθεί το γεγονός της απουσίας κάποιου προγράμματος για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, το οποίο θα εξασφάλιζε την απουσία οποιασδήποτε παράλειψης. Παρ' όλα αυτά, ο ερευνητής έλεγξε επανειλημμένα τα δεδομένα της έρευνας για την αποφυγή τυχόν λαθών στη καταγραφή των αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, παρά τους περιορισμούς, παρουσιάζουν αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον από τη στιγμή που εφαρμόζεται ο θεσμός για πρώτη φορά επίσημα στις σχολικές μονάδες. Με την εφαρμογή του και το επόμενο σχολικό έτος, με τους συμμετέχοντες να έχουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα του θεσμού, μία μελλοντική έρευνα που θα εφαρμόζει τη μεικτή μέθοδο, αναμένεται να παράγει σίγουρα αξιόπιστα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο Τέταρτο

4.1 Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτικών και μεντόρων για τον θεσμό του μέντορα στα πλαίσια της πρώτης επίσημης εφαρμογής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έστω και σε μικρή κλίμακα.

Να σημειωθεί ότι κατόπιν Υπουργικής Απόφασης 102919/ΓΔ4, στις 25 Αυγούστου 2022, ο θεσμός του μέντορα καθιερώνεται επίσημα στις σχολικές μονάδες στην Ελλάδα, παρά την πρότερη θεσμοθέτησή του με τον Ν.3848/ 2010. Αυτό σημαίνει πως όλα αυτά τα χρόνια δεν υπήρχε ένα οργανωμένο πλαίσιο καθοδήγησης και υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, αλλά εφαρμοζόταν άτυπα και με την επίσημη εφαρμογή του αναμένεται μία ανάδειξη πολλαπλών οφελών που θα οδηγήσουν σε μία γενικότερη ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας πηγάζουν από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα **«Ποια οφέλη αναδείχθηκαν μέσα από την πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού για τους συμμετέχοντες;»** προκύπτει, μέσα από την εμπειρία των ερωτώμενων, ότι εμφανίζονται σε γενικές γραμμές θετικά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους, ακόμα και στην ίδια τη σχολική μονάδα που προάγει την κουλτούρα συνεργασίας, όπως ακριβώς προκύπτει και από την έρευνα των Φραγκούλη και Βαλκάνο (2010). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που αποκόμισαν από το mentoring, αυτές ποικίλουν. Οι μισοί εκπαιδευτικοί και μάλιστα αυτοί που ήταν ίδιας ειδικότητας με τον μέντορά τους και είχαν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας έως και καθόλου, σημείωσαν ότι το πρόγραμμα μεντορικής είναι αρκετά βοηθητικό, καθώς παρατήρησαν ψυχολογική ενίσχυση και επαγγελματική ανάπτυξη. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Peterson, et al. (2010), οι οποίοι υπογράμμισαν τη σημασία της ψυχολογικής υποστήριξης που λάβανε οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυτή διαδραμάτισε κρίσιμο ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην αποδοτικότητά τους.

Οι υπόλοιποι μισοί εκπαιδευτικοί, με διαφορετική ειδικότητα από αυτήν του μέντορά τους, σημείωσαν ότι τα οφέλη περιορίζονται κυρίως σε προσωπικό και

ψυχολογικό επίπεδο. Αυτά περιλαμβάνουν την ανάπτυξη σχέσεων και τη δημιουργία ενός βελτιωμένου κλίματος συνεργασίας, όπου ανταλλάσσονται ιδέες και απόψεις και αισθάνονται ασφάλεια. Ωστόσο, σε επαγγελματικό επίπεδο, δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερη πρόοδος, διότι ο μέντορας δεν διέθετε τις απαραίτητες γνώσεις για να συμβάλει στην εξέλιξή τους στο διδακτικό κομμάτι. Το ίδιο γεγονός επιβεβαιώνεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Allen, et al. (2004). Επιπλέον, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι τα ίδια οφέλη σημειώνονταν εξίσου τα προηγούμενα χρόνια, ενόσω ο θεσμός εφαρμοζόταν άτυπα, με αποτέλεσμα να μη θεωρούν τόσο σημαντική την επίσημη εφαρμογή του.

Περνώντας στο κομμάτι των μεντόρων, η πλειοψηφία τους υποστηρίζει ότι μέσω της εφαρμογής του θεσμού υπάρχει διάδραση με την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων με τους καθοδηγούμενους, γεγονός που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των ίδιων. Ωστόσο υπήρχαν και οι δηλώσεις των μεντόρων που υποστηρίζουν ότι ανάπτυξη συνεργασίας και σχέσεων θα υπήρχε ακόμη και χωρίς την εφαρμογή του θεσμού από τη στιγμή που γινόταν με την άτυπη μορφή του και η παροχή βοήθειας και η συνεργασία είναι μέρος του χαρακτήρα τους. Αξιοσημείωτη αποτελεί η δήλωση ενός μέντορα που δεν εντόπισε κανένα όφελος στις σχέσεις με τους καθοδηγούμενους καθώς το αντιμετώπιζε ως μία υποχρέωση στην οποία έπρεπε να ανταπεξέλθει.

Τέλος, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία μία σχέσης που βοηθά στην ομαλότερη ένταξή τους στη σχολική μονάδα δημιουργώντας ένα όμορφο κλίμα, όπου μπορούν να αισθανθούν πιο άνετα και να συνεργαστούν. Συνεπώς η σχολική μονάδα επωφελείται από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, καθώς εδραιώνεται η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η συναδελφικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εικόνας της σχολικής μονάδας προς τον κοινωνικό περίγυρο, δημιουργώντας μία δυναμική κοινότητα που θα επιτρέπει στα μέλη να ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και ιδέες, προωθώντας έτσι την αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία (Δήμος & Παπαγιαννοπούλου, 2017· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, **τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μέντορα**, από την έρευνα απορρέει ότι ο μέντορας είναι ένα πρόσωπο που κατέχει εκπαιδευτική εμπειρία, επικοινωνιακές και σχεσιακές δεξιότητες

(Κουτσούκος, 2021). Επιπλέον, βάσει των απαντήσεων των ερωτηθέντων, ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός στο ίδιο σχολείο, γεγονός που τον καθιστά οικείο πρόσωπο προς τον νέο εκπαιδευτικό. Ενεργεί φιλικά και συνεργάζεται στενά με τον καθοδηγούμενό του, παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη. Πέραν της οικειότητας, ο μέντορας που ανήκει στην ίδια σχολική μονάδα, είναι καλός γνώστης της λειτουργίας αυτής, καθιστώντας αποτελεσματικότερη την ένταξη του νεοδιοριστού στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη σημασία των γνωστικών ικανοτήτων του μέντορα, αναφέροντας ότι πέραν αυτών, είναι ουσιώδες να κατέχει γνώσεις σχετικές με την ειδικότητά τους. Η έλλειψη επάρκειας κοινού γνωστικού αντικείμενου, μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, οδήγησε στη δυσαρέσκεια των δεύτερων, χαρακτηρίζοντας μάλιστα τη σχέση που δημιουργήθηκε μεταξύ τους ως τυπική (Brooks & Sikes, 2007). Αυτό το εύρημα, ωστόσο, αντίκειται στην έρευνα της Καπαχτσή (2020), όπου δίνεται περισσότερη έμφαση στην κατοχή γνώσης σύγχρονων μεθόδων διδακτικής από πλευράς του μέντορα, παρά στην κατοχή γνώσεων του αντικείμενου της ειδικότητας των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιες είναι οι σχέσεις που δημιουργήθηκαν κατόπιν επίσημης εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στις ελληνικές σχολικές μονάδες;»*, οι ερωτηθέντες χαρακτηρίζουν τη σχέση «βοηθητική» καθώς επιτρέπει σε έναν εκπαιδευτικό να γνωρίζει καλύτερα έναν συνάδελφο και να συνεργάζεται αποτελεσματικότερα. Κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης, όπως προκύπτει μέσα από τις απόψεις μεντόρων και καθοδηγούμενων, είναι η ελευθερία, ο σεβασμός, η εχεμύθεια και η εμπιστοσύνη, χωρίς να υπάρχει αίσθηση αυθεντίας (Καπαχτσή, 2020). Μέσα σε αυτό το κλίμα συνεργασίας, οι εμπλεκόμενοι, κυρίως οι νεοδιορισμένοι που βιώνουν το άγχος της προσαρμογής, αισθάνονται άνετα και μπορούν να αποδώσουν.

Ωστόσο, απαντήσεις εκπαιδευτικών, ειδικά αυτών που είχαν διαφορετική ειδικότητα από τον μέντορά τους, φέρουν στην επιφάνεια τη δημιουργία μίας απλής και τυπικής σχέσης, εστιάζοντας κυρίως στην καλύτερη γνωριμία με τον συνάδελφο-μέντορα και την καλύτερη ψυχολογία. Πράγματι, όπως σημειώνεται στην έρευνα των Enser και Murphy (2011), προγράμματα mentoring που εφαρμόστηκαν πιο τυπικά, συνήθως απογοητεύουν τους καθοδηγούμενους. Η αντίδραση αυτή αντικατοπτρίζεται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των μεντόρων, οι οποίοι αναγνώρισαν

ορισμένα προβληματικά σημεία που λειτούργησαν ως εμπόδια στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικότερης σχέσης μεταξύ τους.

Επιπρόσθετα, η διάθεση επαρκούς χρόνου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη μίας μεντορικής σχέσης (Hobson, et al., 2009· Καπαχτσή & Παπαβασιλείου, 2018· Gram, 1985). Ωστόσο, αρκετοί ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν υπήρχε διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος, από τη στιγμή που οι μέντορες δεν είχαν κάποια απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα και οι εκπαιδευτικοί, ως αναπληρωτές, σημείωναν αρκετές μετακινήσεις σε άλλες σχολικές μονάδες. Συνεπώς υπήρχε αδυναμία εύρεσης κοινού ελεύθερου χρόνου για αποτελεσματικότερη συνεργασία και καθοδήγηση.

Επιπλέον, η έλλειψη επαρκών γνωστικών ικανοτήτων αντίστοιχων με αυτές του καθοδηγούμενου από πλευράς του μέντορα, περιόρισε, σύμφωνα και με τις δηλώσεις των μεντόρων, την καθοδήγησή τους σε πιο τυπικές και γενικές παρουσιάσεις και υποστηρίξεις, θεωρώντας το τροχοπέδη στο έργο τους. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν την ίδια άποψη, ότι, δηλαδή, για να χαρακτηριστεί μία μεντορική σχέση αποτελεσματική, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη εκπαίδευση των μεντόρων (Brooks & Sikes, 2007· Hobson, et al., 2009· Hudson, 2015· Ponte & Twomey, 2014· Stanulis & Floden, 2009). Άλλωστε, πρέπει να αναγνωριστεί το γεγονός ότι η κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση συμβάλλει στην αυτοβελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Παπαναούμ, 2005).

Τέλος, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα **«Πως μπορεί τελικά να καθιερωθεί ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;»** από τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε φανερό ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων, ανεξαρτήτου θέσης, εξέφρασε μία επιφυλακτικότητα απέναντι στον θεσμό με τον τρόπο που εφαρμόστηκε, συγκριτικά με την άτυπη μορφή που εφαρμοζόταν όλα αυτά τα χρόνια, υποστηρίζοντας ότι θα μπορούσε να καθιερωθεί, υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Ουσιαστικά ο θεσμός χαρακτηρίστηκε τυπικός και από μερικούς μη λειτουργικός, καθώς δεν διατίθετο επαρκής χρόνος για την εφαρμογή του. Οι μέντορες όφειλαν, μέσα σε αυτό τον περιορισμένο χρόνο, να πραγματοποιήσουν συναντήσεις, δράσεις και διδασκαλίες, με αποτέλεσμα να εκτελούνται κάποια πράγματα επιφανειακά. Επιπλέον, από τη στιγμή που η επιλογή των μεντόρων πραγματοποιήθηκε χωρίς να υπάρχει απαραίτητα η

επιθυμία από τον ίδιο, ο θεσμός μετατράπηκε σε υποχρέωση και βάρος για τους ίδιους, στερώντας κάθε επιθυμία δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Επιπρόσθετα, βάσει απαντήσεων των ερωτηθέντων, η επιβολή του προγράμματος προκάλεσε αντιδράσεις τόσο σε εκπαιδευτικούς, όσο και σε μέντορες, γεγονός που οδηγεί στο αποτέλεσμα ο θεσμός να αποκτά για ορισμένους έναν ρόλο περισσότερο αυταρχικό, παρά βοηθητικό.

Μία ακόμη σημαντική διαπίστωση της έρευνας είναι ότι η στάση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού καθώς και των αναπληρωτών με ελάχιστη προϋπηρεσία, ήταν περισσότερο θετική απέναντι στον θεσμό, καθώς είχαν να αναφέρουν περισσότερα οφέλη, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς – αναπληρωτές, με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί – αναπληρωτές που δέχθηκαν υποστήριξη από μέντορα διαφορετικής ειδικότητας, εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους έναντι του θεσμού, που εφαρμόστηκε σε ένα πιο γενικό και θεωρητικό πλαίσιο χωρίς να παράσχει συγκεκριμένα πρακτικά οφέλη που θα συνέβαλλαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Ανάλογη στάση, παρατηρήθηκε και σε αναπληρωτές με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, οι οποίοι θεώρησαν ότι η παρουσία ενός μέντορα ήταν ανούσια, καθώς ο μέντορας δεν διέθετε τις απαραίτητες γνώσεις και δεν μπορούσε να παράσχει την ιδανική υποστήριξη για την περαιτέρω εξέλιξή τους.

Συνολικά, σε γενικές γραμμές μέσα από την έρευνα παρατηρείται ότι η πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να έχει θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, μέντορες και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τις απόψεις και προσδοκίες των ερωτηθέντων, προκύπτουν προκλήσεις και περιορισμοί, που χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης και βελτίωσης του προγράμματος.

4.2. Συζήτηση – Προτάσεις

Αρχικά, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ερευνήθηκε ο τρόπος υλοποίησης του προγράμματος mentoring στις εκπαιδευτικές μονάδες και προέκυψε ότι οι μέντορες εφάρμοσαν το πρόγραμμα με διάφορους τρόπους, από τη στιγμή που δεν υπήρχε μία λεπτομερής καθοδήγηση για την εφαρμογή του προγράμματος, εκτός από την

Υπουργική Απόφαση. Αυτή η έλλειψη επαρκούς καθοδήγησης οδήγησε στο αποτέλεσμα ορισμένοι να υλοποιήσουν το πρόγραμμα με δράσεις και διδασκαλίες για την ενίσχυση των καθοδηγούμενων τους, ενώ άλλοι να ακολουθήσουν μια πιο άτυπη προσέγγιση, όπως έπρατταν τα προηγούμενα χρόνια, δίνοντας έμφαση στη φιλική σχέση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η επαρκής και εμπειριστατωμένη ενημέρωση σχετικά με τον θεσμό του μέντορα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του. Είναι ουσιώδους σημασίας να κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τους στόχους, τον ρόλο και τις αρχές της μεντορικής διαδικασίας.

Επιπλέον, βασιζόμενη στα αποτελέσματα ερευνών των Ponte & Twomey, (2014) και Hudson, (2015), όπου τονίζεται η σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης των μεντόρων πριν την ανάληψη του καθοδηγητικού τους έργου και βάσει των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, όπου εμφανίζεται η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών που διαπίστωσαν ότι οι μέντορές τους δεν είχαν τα κατάλληλα προσόντα, μία εύλογη πρόταση θα αποτελούσε η επαρκής κατάρτιση των μεντόρων. Πιο αναλυτικά, θα ήταν χρήσιμο ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει τον ρόλο του μέντορα, να επιμορφωθεί σε πρώτη φάση, σχετικώς, και εν συνεχεία, όντας σίγουρος και προικισμένος από νέες γνώσεις και δεξιότητες, να αναλάβει πιο αποτελεσματικά τους καθοδηγούμενούς του.

Όσον αφορά στο προφίλ του μέντορα, ως μέντορας θα πρέπει να ορίζεται ένα πρόσωπο με γνώσεις, δημιουργικότητα και πραγματικό ενδιαφέρον για τον ρόλο του μέντορα και για τον ίδιο τον καθοδηγούμενό του, όπως υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Hudson, 2015· Ponte & Twomey, 2014· Stanulis & Floden, 2009). Δεδομένου ότι στην πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού, ορισμένοι μέντορες ανέλαβαν τον ρόλο του μέντορα χωρίς πραγματικά να το επιθυμούν, επειδή δεν υπήρχε άλλη εναλλακτική, τον αντιμετώπισαν ως μία υποχρέωση, βγάζοντας στην επιφάνεια μία αρνητική στάση απέναντι στον θεσμό. Η συγκατάθεση των μεντόρων, σε συνδυασμό με την κατοχή των απαραίτητων προσόντων, περιορίζει ίσως την αίσθηση επιβλητικότητας του θεσμού, διότι ο μέντορας σε αυτή την περίπτωση επιθυμεί την ανάληψη του ρόλου.

Ακόμη, σε συνέχεια των παραπάνω, αναφορικά με την αίσθηση επιβλητικότητας του θεσμού, είναι ουσιώδους σημασίας να υπάρχει η ελευθερία επιλογής για τον εκπαιδευτικό ως προς το αν θέλει να συμμετάσχει στο πρόγραμμα

mentoring. Κανείς δεν μπορεί να εκτιμήσει καλύτερα από τον εαυτό του την ανάγκη για καθοδήγηση και υποστήριξη.

Επειδή, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα προκύπτει ότι η επάρκεια κοινού γνωστικού αντικειμένου μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου αποτελεί προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, μία πιο λεπτομερής έρευνα θα μπορούσε να φέρει στο φως περισσότερες ενδιαφέρουσες πτυχές αυτού του ζητήματος. Μάλιστα, πρόσφατη έρευνα πάνω στην ελληνική πραγματικότητα αποκαλύπτει διαφορετική προσέγγιση (Καπαχτσή, 2020). Συνεπώς, μια πιο διεξοδική μελέτη θα διασαφήνιζε ακόμη περισσότερο τις πτυχές αυτές και θα συνέβαλε στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό του προγράμματος mentoring.

Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφία, ένα πρόγραμμα mentoring απαιτεί χρόνο για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού και να τον οδηγήσει στην ανάπτυξή του (Καπαχτσή, 2020· Κουγιουμτζής, 2015). Ωστόσο, ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού δεν ανταποκρίνεται σε αυτή την προϋπόθεση. Εκπαιδευτικοί και μέντορες επισημαίνουν δυσκολίες στην εύρεση κοινού χρόνου, λόγω των συνεχών μετακινήσεων των αναπληρωτών σε άλλα σχολεία, καθώς και έλλειψη απαλλαγής του μέντορα από τα διδακτικά και εξωδιδακτικά του καθήκοντα. Εύλογος, λοιπόν, θα ήταν ο επαναπροσδιορισμός του χρόνου διεξαγωγής κοινών συναντήσεων, λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί και μία σκέψη ενός μέντορα πάνω στην αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού. Προτείνεται να ορίζονται ως μέντορες, εκπαιδευτικοί, λίγο πριν την συνταξιοδότησή τους, με την προϋπόθεση της συγκατάθεσής τους. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί θα επισκέπτονται ορισμένα σχολεία, θα καθοδηγούν και θα υποστηρίζουν γνωστικά και ψυχολογικά τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας. Αναλυτικότερα η καθοδήγηση θα βασίζεται σε συζητήσεις μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, εποπτεία πάνω στην εκπαιδευτική πράξη και ανατροφοδότηση, αξιοποιώντας σε κάθε περίπτωση την μεγαλύτερη εμπειρία του μέντορα. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ικανοποίησή τους, καθώς νιώθουν χρήσιμοι και προσφέρουν έργο προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας με την προσθήκη μιας νέας προοπτικής

σχετικά με την πρώτη επίσημη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην Ελλάδα, παρά το περιορισμένο δείγμα που διερευνήθηκε. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία νέων προτάσεων που θα ενισχύσουν το θετικό αντίκτυπο και την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Επιπλέον, η πρόταση για μία εκτενέστερη έρευνα που θα εξετάζει τα αποτελέσματα του θεσμού του μέντορα σε διαδοχικές σχολικές χρονιές, αποτελεί σημαντική προοπτική. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συνεχής αξιολόγηση και παρακολούθηση του θεσμού μπορεί να αποκαλύψει τις θετικές επιδράσεις, αλλά και τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης, βοηθώντας έτσι στη συνεχή βελτίωση του προγράμματος mentoring.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Allen, T.D., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career Benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. N. Jersey, Prentice-Hall

Barrera, A., Braley, R.T. & Slate, J.R. (2010). Beginning Teacher Success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74

Berliner, D. (2001). Learning About and Learning From Expert Teachers. *International Journal of Educational Research* 35(5), 463-482

Bozeman, B. & Feeney, M.K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719-739

Brock, B. L., & Grady, M. L. (1998). *Beginning teacher induction programs: The role of the principal*. The Clearing House, 71(3), 179-183.

Brooks, V. & Sikes, P. (1997). *Good Mentor Guide: Initial Teacher Education in Secondary Schools Hardcover*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Bubb, S. & Earley, P. (2010). *Helping Staff Develop in Schools*. University College London Institute of Education

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

Carol, A.S., Markopoulos, P. & Shana, L.G. (2013). Mentoring master's level students: Drawing upon the wisdom of Athena as Mentor in Homer's Odyssey, *Journal of Poetry Therapy*, 26(1), 1-12, Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/08893675.2013.764049>

Chen, Y-C. (2013). Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-2018, Ανακτήθηκε από: [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)LM.1943-5630.0000227](https://doi.org/10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000227)

- Cochran-Smith, M. & Paris, C. L. (1995). *Mentor and Mentoring: Did Homer have it right*. In Smyth J. (Ed.) *Critical discourses on teacher development* (σ. 181-202). London, England: Cassell.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1219-1223, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.001>
- De Vries, J. (2011). *Mentoring for Change*, Universities Australia Executive Women and the L.H. Martin Institute
- Egan, G. (1998). *The Skilled Helper: A Problem-Management Approach to Helping*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Eller, L.S., Lev, E.L. & Feurer, A. (2013). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34(5), 815-820, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.020>
- Ensher, E. A. & Murphy, S. E. (2007). *E-mentoring: Next Generation Research Strategies and Suggestions*. In the Handbook of Mentoring. Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.), Sage Publications.
- Ensher, E. A. & Murphy, S. E. (2011). The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 253-266, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.008>
- Fagenson, E. A. (1989). The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Proteges Versus Non-Proteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10(4), 309-320, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.127>
- Feiman - Nemser, S. (1996). Teacher Mentoring: A Critical Review. Washington DC: *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397060.pdf>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>

- Feiman-Nemser S. & Parker, M. B. (1992). Mentoring in Context: A Comparison of Two U. S. Programs for Beginning Teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8)
- Fischer, D. & Andel, L. (2002). *Mentoring in Teacher Education - towards innovative school development*. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE, Warsaw, Poland
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in Schools*. London: Kogan Page.
- Fletcher, S. & Barrett, A. (2004). *Developing effective beginning teachers through mentor-based induction*. Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning
- Freedman S. (2009). Effective Mentoring. *IFLA Journal* 35(2), 171-182
- Ganser, T. (1997). *Promises an Pitfalls for the Mentors of beginning teachers*. Παρουσίαση στο συνέδριο “Diversity in Mentoring”. Tempe, University of Wisconsin-Whitewater, Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407379.pdf>
- Gardiner W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors’ perceptions of peer placements. *Teaching Education* 21(3), 233-246, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/10476210903342102>
- Geeraerts, K., Tynjala, P., Heikkinen, L.T.H., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2014). Peer-group mentoring as a tool for teacher development, *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to Help Beginning Teachers Succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341166.pdf>
- Hall, K.M., Drapper, R.J., Smith, L.K. & Bullough, R.V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13611260802231708>
- Hansman,C. (2002). *Mentoring: From Athena to the 21st century. Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues. Information Series. No.388*. Columbus: The Ohio University

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56, Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8

Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). *Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice*. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055-1067, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>

Harwell, M. (2011). *Research Design in Qualitative / Quantitative / Mixed Methods*. In Conrad, C. & Serlin, R. (eds). *The Sage Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*: 147-163. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc

Heikkinen, H. L. T., Pennanen M., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2020). *A brief history of the peer-group mentoring model in Finland: Struggling for space in a contested niche*, In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (eds). *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction*, 5, (σ. 107–128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch5>

Hickey, B. (2020). Branching out as a mentor. *Science*, 368(6492), 786. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1126/science.368.6492.786>

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

Hudson, P. (2015). Identifying mentors' observations for providing feedback. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(2), 219-234, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055446>

Jensen, B. Sonnermann, J., Roberts-Hull, K. Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High - Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Educational and the Economy.

Jones, R., & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401-418, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622077>

Kenworthy, J. (2015). What's the difference between coaching, mentoring, counselling, training and managing? Leadership Anvantage. Ανακτήθηκε από: <https://www.linkedin.com/pulse/whats-difference-between-coaching-mentoring-dr-john-kenworthy>

Kram, K. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132, Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/256064>.

Langdom, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentor as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241-258, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.509658>

Langdon, J. F. (2017). Learning to mentor: unravelling routine practice to develop adaptive mentoring expertise. *Teacher development*, 21(4), 528-546, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1267036>

Larson, L.L. (2009). *A study of Exceptional Mentoring Insights for Adult Education and emerging mentors. Dissertation*. National-Louis University, Chicago, Illinois

Lasley, T. (1996). Mentors: They simply believe. *Journal of Education*, 71(1), 67-70, Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1207/s15327930pje7101_9

Lavin-Colky, D., & Young, W. H. (2006). Mentoring in the virtual organization: Keys to building successful schools and businesses, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(4), 433-447, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13611260500493683>

Maynard, T., & Ρούσης, J. (1993). *Learning to teach and models of mentoring*. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London, Kogan Page.

McConnell, K. & Geesa, R. (2019). Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 86-101, Ανακτήθηκε από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-07-20180043/full/html>

Noe, A.P. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00638.x>

Orland - Barak L. (2010) *Learning to Mentor-as-Praxis: Foundations for a Curriculum in Teacher Education*. Springer Science+Business Media, LLC

Peterson, M.S., Valk, C., Baker, C.A., Brugger, L. & Hightower, A.D. (2010). “We’re Not Just Interested in the Work”: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155-175

Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). *Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools*. Review of European Studies

Pitney, W.A. & Ehlers, G.G. (2004). A grounded theory study of the mentoring process involved with undergraduate athletic training students. *Journal of Athletic Training*, 39(4), 344-351, Ανακτήθηκε από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC535527/>

Ponte, E. & Twomey, S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: negotiating issues of power vulnerability and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 20-33, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864015>

Redmond, P. (2015). *Online Mentoring for Secondary Pre-Service Teachers in Regional, Rural, or Remote Locations*. In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2015, 447-454. Chesapeake, VA, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56 (8), 20-22

Russell, M. L. & Russell, J. A. (2011). Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. *Professional Educator*, 35(2), Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988202.pdf>

Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. (2007). *Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues*. In T.D. Allen & L.T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, (σ. 71–91). Blackwell Publishing

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey Bass

Stanulis, R. N. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/0022487108330553>

State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010). *A Learning Guide for Teacher Mentors*. Ανακτήθηκε από: https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/learnngteacher_m.pdf

Tickle, L. (2001). Professional qualities and teacher induction. *Journal of In-service Education*, 27(1), 51–64, Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13674580100200146?needAccess=true&role=button>

Vanderburg, M. & Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches: What teachers value and how teachers change. *The Elementary School Journal*, 111 (1), 141-163

Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society. The development of the higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard university Press

Wang V., C.X. (2017). *Theory and Practice of Adult and Higher Education*. United States of America: Charlotte, NC, 9, 215-237. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2AcoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA215&dq=mentoring+models+and+theories&ots=SMkOJLzLnU&sig=pMwMOSwzRDCxdMFpoMwn2KOR_is&redir_esc=y#v=onepage&q=mentoring%20models%20and%20theories&f=false

Woolfolk, A. (2007). *Social Cognitive and Constructivist Views of Learning*. In A. Woolfolk (Ed.), *Educational Psychology*, 204-245. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι. & Ανδρούτσου, Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3(1), 7-24

Ανδρούτσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). *Εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός ως μέντορας μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό στοχαστικό πλαίσιο*. Στην ηλεκτρονική έκδοση: *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρία, πράξη, έρευνα*. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ και δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Υποδοχή και αρχική στήριξη του διδάσκοντος. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, 93-135. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αρβαντιδου, Σ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/123456789/203>

Δήμος, Ι. & Παπαγιαννοπούλου, Π. (2017). Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «MENTOR-Mentoring between teachers in secondary and high schools» σε σχολεία της Φθιώτιδας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο *European Conference Mentoring: Impacts on Professional Development of Teachers*, (σ. 66-71). Project Erasmus. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), C 134, 7 Ιουνίου 2023, σελίδα 2.

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

Ι.Ε.Π. (2023). Μέντορας. *Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών*, Αθήνα, Ανακτήθηκε από:

http://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/mentoras/issue20/%CE%9C%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B1%CF%82%20%CE%A4-20.pdf

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κανελλάκης, Ι. (2022). Το e – mentoring: *Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πα.Μακ. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/28131>

Καπαχτσή, Β. (2020). *Με τον Μέντορα στην ομάδα*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κυριακίδη

Καπαχτσή, Β. & Παπαβασιλείου, Ι. (2018). Προώθηση της σύγχρονης καινοτομικής διδασκαλίας: Ένα μοντέλο μεντορικής σχέσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Στο πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, (σ. 175-183)

Καπαχτσή, Β. & Ρούσης, Δ. (2020). Εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον μέντορα στην ομάδα. *Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 5, 26-35

Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014β). Επισκόπηση βασικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring εκπαιδευτικών. *Στο 9ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κουτσούκος, Μ. (2021). *Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών*. Διδακτορική εργασία, Πα.Μακ., Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Λουκά Δ. & Πέτσιου Χ. (2016). *Το mentoring στην εκπαίδευση*. Στο Αλεξανδράτος, Γ., Αρβανίτη, Τ. - Παπαδοπούλου & Ορφανός, Π. (Επιμ.). *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο*, 673-681

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Μπαγάκης Γ. & Τσίγκου Π. (2017), *Διερεύνηση του Θεσμού του Μέντορα*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη

Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας

Ν. 3848/2010. ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Νικολακοπούλου, Α. (2017). *Η θέση του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: μία έρευνα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Ξενάκη, Α. & Κουγιουμτζής, Γ. (2018). *Ο Θεσμός του Μέντορα στη Γαλλία, Ρόλος και Αρμοδιότητες*. Στο Γ. Κουγιουμτζής (Επιμ.). *Mentoring εκπαιδευτικών & διαστάσεις εφαρμοσμένης σχολικής ψυχολογίας & συμβουλευτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2008). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης – Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*. Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*. Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, (σ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο

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

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Τεχνολογία*, 4(1), 72

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Μεντορική. Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ., (2016), *Coaching vs Mentoring: Ποια η Διαφορά;*. Αθήνα, Συνεργατική Εργασία του Τμήματος Τμήμα Φιλολογίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σπυροπούλου, Α. (2017). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (2018-2013)*. Η εμπειρία της Κύπρου. Στο Μπαγάκης, Γ. & Τσίγκου, Π. (2017) (Επιμ.). *Διερεύνηση του θεσμού του μέντορα. Εμπειρίες από Ελλάδα, Αγγλία, Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς*, (σ. 29-45). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από τον σχεδιασμό στη σχεδίαση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τρίκας, Μ. & Κασιμάτη, Α. (2018). Η σημασία και ο ρόλος του μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 6(3), 8-27.

Τσίγκου, Π., Λευτεράτος, Χ. & Νεοφωτίστου, Ε. (2016). *Μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον: Mentoring/Coaching στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα*. Στο Εισήγηση στο Πέμπτο Συμπόσιο Διερευνώντας τον Θεσμό του μέντορα, Αθήνα.

Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/2022 (ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022) «Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου, Ε. (2019). Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 346-353.

Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2011). *Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου*. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, (σ. 269-288). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., Βελισάριος, Α. (2016). *Το E-Mentoring ως θεσμός απομακρυσμένων σχολικών μονάδων*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (schoolbased)*, (σ. 79-87). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ημι-δομημένη Συνέντευξη Εκπαιδευτικών

Μέρος Α

1. ΦΥΛΟ:
2. ΗΛΙΚΙΑ:
3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1-5 5-10 10-15 15-20 <20
4. ΘΕΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:
 1. Αναπληρωτής
 2. Νεοδιόριστος
 3. Μόνιμος
 4. Ωρομίσθιος
5. ΣΠΟΥΔΕΣ:
 1. Βασικό πτυχίο
 2. Μεταπτυχιακό
 3. Διδακτορικό
 4. Άλλο δίπλωμα-πιστοποίηση:

Μέρος Β

Ερώτηση 1: Ακούγοντας τον όρο «mentoring» - μεντορική σχέση, ποιο είναι πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό; Τί σημαίνει ουσιαστικά για εσάς;

Ερώτηση 2: Φέτος εφαρμόστηκε για πρώτη φορά ο θεσμός του μέντορα κατόπιν υπουργικής απόφασης στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Είχατε κάποια πρότερη ενημέρωση για την εφαρμογή του; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Ερώτηση 3: Δεχθήκατε έγκαιρα μεντορική υποστήριξη;

Ερώτηση 4

α: Ποια τα χαρακτηριστικά του μέντορά σας; (γνωστικό επίπεδο, γνωστικές δεξιότητες, επικοινωνιακές-διαπροσωπικές δεξιότητες)

β: Σύμφωνα με τα βιώματά σας και τις προσδοκίες σας, ποια είναι τα ιδανικά χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένας μέντορας;

Ερώτηση 5: Ποια μορφή υποστηρικτικής δράσης υλοποίησε ο μέντοράς σας;

Ερώτηση 6:

α. Πιστεύετε ότι είναι αποτελεσματική η μέχρι στιγμής δράση τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;

β. Πως προάγει ο μέντορας την επαγγελματική ανάπτυξη;

Ερώτηση 7.

α. Έχει αναπτυχθεί μία ιδιαίτερη σχέση με τον μέντορα;

β. Τί παραπάνω θα περιμένατε από μία μεντορική σχέση προκειμένου να τη χαρακτηρίσετε ιδανική;

Ερώτηση 7: Πραγματοποιώντας μία ανασκόπηση όλων αυτών των χρόνων με την απουσία επίσημης υποστήριξης από κάποιον μέντορα, κρίνετε αναγκαία την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ημι-δομημένη Συνέντευξη Μεντόρων

Μέρος Α

1. ΦΥΛΟ:
2. ΗΛΙΚΙΑ:
3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:
4. ΘΕΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:
5. ΣΠΟΥΔΕΣ:
 1. Βασικό πτυχίο: Τίτλος:
 2. Μεταπτυχιακό: Τίτλος:
 3. Διδακτορικό: Τίτλος:
 4. Άλλο δίπλωμα – πιστοποίηση:

Μέρος Β

Ερώτηση 1: Πριν την επίσημη εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα, παρείχατε έστω και άτυπα υποστήριξη σε συναδέλφους;

Ερώτηση 2: Πότε και πώς σας ανακοινώθηκε η τοποθέτησή σας ως μέντορας στη σχολική μονάδα; Ήταν συντονισμένη-οργανωμένη η ενημέρωση; (εκμαιεύω εάν υπήρχε κάποια επιμόρφωση)

Ερώτηση 3:

A. Πόσους εκπαιδευτικούς έχετε αναλάβει;

B. Ο αριθμός αυτός ήταν ευνοϊκός για την οργάνωση των προγραμμάτων υποστήριξης;

Ερώτηση 4

A: Πώς ξεκινήσατε τον σχεδιασμό του υποστηρικτικού προγράμματος; Διέφερε σε κάθε καθοδηγούμενο;

B: Ποιες διαδικασίες εφαρμόσατε;

Γ. Δεχθήκατε κάποια βοήθεια κατά τη διαδικασία υλοποίησης του/των υποστηρικτικού/-ών προγράμματος/-ων;

Ερώτηση 5: Αντιμετωπίσατε κάποια προβλήματα κατά την εφαρμογή του/τους;

Ερώτηση 6:

A. Ποιες σχέσεις αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε εσάς και τους καθοδηγούμενους;

B. Πώς θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας μέσα σε αυτή/-ές; Υπάρχει κάτι που θα βελτιώνατε;

Ερώτηση 7: Ποια οφέλη αποκομίσατε μέσα από τη/τις μεντορική/-ές σχέση/-εις που αναπτύχθηκε/-αν τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;

Ερώτηση 8: Πραγματοποιώντας μία ανασκόπηση όλων αυτών των χρόνων με την απουσία επίσημης υποστήριξης από κάποιον μέντορα, κρίνετε αποτελεσματική και και αναγκαία την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Θεματικές Κατηγορίες, Υποθέματα και Κώδικες απαντήσεων των Εκπαιδευτικών

Πίνακας 1

ΕΡΩΤΗΜΑ 1:	Ακούγοντας τον όρο «mentoring» - μεντορική σχέση, ποιο είναι πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό; Τί σημαίνει ουσιαστικά για εσάς;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • κάποιος που θα σε ελέγξει εάν κάνεις σωστά τη δουλειά σου • κάποιος που θα σε βοηθήσει κιόλας, • όχι έλεγχος αυστηρός • ένας καθοδηγητής θα έλεγα καλύτερα 	<ul style="list-style-type: none"> • Βοηθός • Καθοδηγητής • Έλεγχος 	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση • Βοήθεια - Υποστήριξη • Συζήτηση • Άνθρωπος με εμπειρία - πρότυπο • Χάραξη πορείας • Επίλυση αποριών 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός Μέντορα
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • Μου ακούγεται ως κάτι θετικό • κάτι σε υποστήριξη και μετάδοση γνώσεων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Θετική πρακτική • Υποστήριξη • Μετάδοση γνώσεων 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • Ουσιαστικά (...) η καθοδήγηση. • Να είναι κάποιος έμπειρος στη διδακτική πράξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση • Εμπειρία στη διδακτική πράξη 		
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • Κάτι θετικό. • Μία βοήθεια, καθοδήγηση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Θετική ενέργεια • Βοήθεια • Καθοδήγηση 		
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Έτσι όπως το ακούω μου έρχεται στο μυαλό ένας άνθρωπος με τον οποίο θα μπορώ να συνομιλώ και να με βοηθήσει σε κάποια πράγματα, • εεε (...) όσον αφορά την καθοδήγηση για κάποιο μάθημα ή κάποια πράγματα που συμβαίνουν μέσα στον σχολικό χώρο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Άνθρωπος καθοδηγητής στα μαθήματα και σε ζητήματα του σχολείου • Συζήτηση 		

ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Ένας άνθρωπος που σε εμπνέει. • Ο μέντοράς μου (...) θα ήταν ένα άτομο που θα τον παραδέχομαι πάρα πολύ και που ταιριάζει ίσως και με τα δικά μου ενδιαφέροντα, να με εμπνέει. • (...) να τον θεωρώ πολύ απλά πρότυπο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Άνθρωπος που σε εμπνέει – πρότυπο • Άξιος θαυμασμού (να τον παραδέχεται) 		
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • Προφανώς βγαίνει από τον μέντορα. • καθοδήγηση βασικά, συμβουλή, παροχή βοήθειας. • Στο να χαράζει κάποιες γραμμές, να σου λύσει απορίες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση • Συμβουλή • Παροχή βοήθειας • Χάραξη πορείας • Επίλυση αποριών 		
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • Το ότι κάποιος θα είναι μέντοράς μου και θα με βοηθήσει στο να μου ανοίξει καινούργιους δρόμους ας πούμε. 	<ul style="list-style-type: none"> • Βοήθεια • Χάραξη νέων δρόμων 		
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • Με βάση αυτό που έχω στο μυαλό μου είναι ότι είναι μία σχέση όπου ο μέντορας υποτίθεται θα είναι ένα άτομο το οποίο θα έχει περισσότερη εμπειρία • και θα καθοδηγεί • και θα υποστηρίζει με διάφορους τρόπους τα νεοφερμένα μέλη σε μία σχολική μονάδα. • Συμβάλλει ενδεχομένως στην ανάπτυξη και υποστήριξη του επαγγελματία, (...) αυτό έχω κάπως κατά νου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση • Υποστήριξη από έναν έμπειρο σε έναν νεότερο • Ανάπτυξη 		
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Κάποιος να σε καθοδηγεί. • Να είναι κάποιος έμπειρος στη διδακτική πράξη • και να σε βοηθάει. 	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση • Έμπειρος στη διδακτική πράξη • Βοήθεια 		

Πίνακας 2

ΕΡΩΤΗΜΑ 2:	Φέτος εφαρμόστηκε για πρώτη φορά ο θεσμός του μέντορα κατόπιν υπουργικής απόφασης στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Είχατε κάποια πρότερη ενημέρωση για την εφαρμογή του; Αν ναι, με ποιο τρόπο;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • Με e-mail. Εεε (...) Βασικά όχι από την ίδια την μέντορα. • Το είχα ακούσει από την Υπουργό Παιδείας νομίζω ότι θα καθιερωθεί σαν θεσμό στα σχολεία, αλλά το έμαθα από την ίδια την Μέντορα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ακουγόταν γενικά • Επίσημα, από την ίδια την μέντορα 	<ul style="list-style-type: none"> • Τρόπος ενημέρωσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός Μέντορα
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι δε το γνώριζα. Μου ανακοινώθηκε από την μέντορά μου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημέρωση από τον μέντορα 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • Μόνη μου μέσω του ΦΕΚ. • Μου ανακοινώθηκε από την μέντορα ότι λόγω λίγων χρόνων προϋπηρεσίας θα δεχθώ την καθοδήγηση ενός μέντορα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Μέσω ΦΕΚ • Απευθείας ενημέρωση από μέντορα 		
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • Σε εκπαιδευτικά site και στο σχολείο κατόπιν προσέγγισης της μέντορα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικά site • Μέντορας 		
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • Σε αυτό το σχολείο ήταν άμεση η ενημέρωση είναι η αλήθεια δηλαδή την πρώτη μέρα που ήρθα συνομίλησα με την υπεύθυνη που θα ήταν μέντοράς μου, (...). Δηλαδή το έμαθα από τη πρώτη στιγμή • Το είχα διαβάσει μέσω ίντερνετ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Στο διαδίκτυο • Άμεση ενημέρωση από τον μέντορα 		
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Από το alfanita, από συναδέλφους. • Μπορεί να ήρθε η ίδια η μέντορας και να μου το είπε. Και νόμισα ότι είχα πάνω από εξήντα (60) μήνες 	<ul style="list-style-type: none"> • Από εκπαιδευτικό site • Στη σχολική μονάδα από τον ίδιο τον μέντορα 		

	<p>προϋπηρεσία τότε και όταν το έψαξα ότι ήταν κάτω από εξήντα (60), έπρεπε να έχω έναν μέντορα και μου ανακοινώθηκε ότι μπαίνω στο team της μέντορα.</p>			
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • Αν θυμάμαι καλά η διευθύντρια πρέπει να το είχε αναφέρει, το είχε πρωτο-θίξει και όρισε ποιος θα είναι ο μέντοράς μου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ακουγόταν • Ανακοινώθηκε από την Διευθύντρια 		
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • Είχα διαβάσει στο ίντερνετ ότι πρόκειται να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο (...) εεε, ναι (...) είχα μία εικόνα ότι πρόκειται να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημέρωση μέσω ίντερνετ 		
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • Γενικά το είχα ακουστά μέσα από σχετικά άρθρα που διάβασα στο ίντερνετ, ωστόσο επειδή μπήκα Οκτώβρη και όχι Σεπτέμβρη δεν ήμουν στη βασική ενημέρωση • οπότε απλά η διευθύντρια με ενημέρωσε ότι υπάρχει μέντορας για τους αναπληρωτές 	<ul style="list-style-type: none"> • Από εκπαιδευτικά site • Ανακοίνωση από τη Διεύθυνση του σχολείου και τον λόγο 		
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Μόνος μου μέσω του ίντερνετ και του ΦΕΚ. • ήρθε ο μέντορας, μου είπε ότι θα κάνουμε μαζί (..) εεε (...) αυτό με τον μέντορα και κατευθείαν γνωρίστηκα μαζί του. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικά site • ΦΕΚ 		

Πίνακας 3

ΕΡΩΤΗΜΑ 3:	Δεχθήκατε έγκαιρα μεντορική υποστήριξη;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • Η αλήθεια είναι ότι δεν έγινε από τις αρχές του σχολικού έτους αλλά λίγο αργότερα. Μέσα στο πρώτο τρίμηνο θα έλεγα. • φυσικά για την όποια απορία μου, από τη στιγμή που και η μέντορας έχει εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και έχει περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, πήγαινα σε αυτήν λίγο πιο άτυπα γιατί αυτό το κάναμε και άλλα χρόνια με άλλους εκπαιδευτικούς. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή του μέσα στο πρώτο τρίμηνο • Νωρίτερα για απορίες με άτυπη μορφή 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνος ενημέρωσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός Μέντορα
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι με το που μου ανακοινώθηκε ποιος είναι ο μέντορας σχεδόν άμεσα υπήρχε βοήθεια σε ότι χρειαζόμουν. 	<ul style="list-style-type: none"> • Άμεση ανταπόκριση σε όποια απορία 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, μου ανακοινώθηκε από την μέντορα ότι λόγω λίγων χρόνων προϋπηρεσίας θα δεχθώ την καθοδήγηση ενός μέντορα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Άμεση 		
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι από την αρχή. 	<ul style="list-style-type: none"> • Άμεση 		
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι, αυτό είναι γεγονός. • (...) την πρώτη μέρα που ήρθα συνομίλησα με την 	<ul style="list-style-type: none"> • Άμεση 		

	<p>υπεύθυνη που θα ήταν μέντοράς μου, και μου είπε ότι θα υπάρχουν συνομιλίες, κάποια πράγματα που πρέπει να δω κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Δηλαδή το έμαθα από τη πρώτη στιγμή</p>			
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Η αλήθεια είναι ότι δε θυμάμαι πότε το έμαθα. Μπορεί λίγο πιο αργά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ίσως λίγο πιο αργά 		
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • Νομίζω αρχές Νοεμβρίου είχαμε ξεκινήσει. Ξεκινήσαμε κάποιες ενημερώσεις, κάποιες δράσεις. 	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχές Νοεμβρίου με ενημερώσεις-δράσεις 		
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • Από την αρχή που ήμουν στο σχολείο, νομίζω κάπου πριν τα Χριστούγεννα πρέπει να μου το είπαν. Μου είπαν ότι η προϋπηρεσία μετράει με τους μήνες και όχι με τη σχολική χρονιά, οπότε έπρεπε να μπω και <u>εγώ στο πρόγραμμα</u>. Ίσως να ήταν κάπου εκεί στον Οκτώβριο με Νοέμβριο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Οκτώβριο-Νοέμβριο 		
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι κατευθείαν. 	<ul style="list-style-type: none"> • Οκτώβριο, από την πρώτη μέρα που ξεκίνησε στο σχολείο 		
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι ήρθε ο μέντορας, μου είπε ότι θα κάνουμε μαζί (..) εεε (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Άμεσα 		

	<p>αυτό με τον μέντορα και κατευθείαν γνωρίστηκα μαζί του.</p>			
--	--	--	--	--

Πίνακας 4

ΕΡΩΤΗΜΑ 4α:	Ποια τα χαρακτηριστικά του μέντορά σας;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ωραία. Είναι οξυδερκής και αυτό μου αρέσει πολύ. Είναι υποστηρικτική, δεν είναι αυστηρή, σε προσεγγίζει και αρκετά βοηθητική.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Οξυδερκής, βοηθητικός-υποστηρικτικός, δεν είναι αυστηρός, προσεγγίσιμος • Βοηθούν τα χαρακτηριστικά στην απομάκρυνση άγχους 	<ul style="list-style-type: none"> • Οξυδερκής • Υποστηρικτικός • Προσεγγίσιμος • Επικοινωνιακός • Δημοκρατικός-Φιλελεύθερος • Συνεργάτης • Έμπειρος • Σύμβουλος • Ευχάριστος • Οικείο πρόσωπο • Οργανωτικός • Πειθαρχημένος • Γνώσεις πάνω στο αντικείμενό του 	<ul style="list-style-type: none"> • Προφίλ Μέντορα (Υπάρχοντος)
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Σίγουρα έχει υψηλό γνωστικό επίπεδο με δύο πτυχία και μεταπτυχιακό.</i> • <i>Είναι υποστηρικτική και δημοκρατική δίνοντάς μου την ελευθερία να επιλέγω από μόνη μου.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλό γνωστικό επίπεδο • Υποστηρικτικός • Δημοκρατικός 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Συνεργάσιμη, αναγνώριζε τα προσόντα και δεν υπήρχε πίεση.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργάσιμος • Αναγνώριση προσόντων • Φιλελεύθερος - Δημοκρατικός 		
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Έχει επικοινωνιακές δεξιότητες. Έχουμε κοινό επιστημονικό κλάδο και η μέντορας κατέχει μεγάλη εμπειρία</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνιακές δεξιότητες • Γνώσεις σχετικές με τον κλάδο • Εμπειρία 		

	(...) είναι σημαντικό και γνώσεις.			
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> (...)με καθοδήγησε σε κάποια θέματα που είχα απορίες όντως και για τον σχεδιασμό ενός μαθήματος και τώρα για τις εξετάσεις που δεν έχω ξανά κάνει, δηλαδή ήταν πολύ βοηθητικός ο ρόλος της και έμαθα πέντε πραγματικά πως πρέπει δηλαδή να τα βάλω σε μία σειρά, στον τρόπο που γράφουμε τα διαγωνίσματα και μου έδειξε και διαφορετικούς τρόπους να κάνω ένα μάθημα. (...)Είχα παρακολουθήσει δηλαδή κάποια μαθήματα και μπορώ να πω ότι ήταν αρκετά συνεργάσιμη και υπήρχε ένα feedback σε όλο αυτό. Προστέθηκαν και άλλες γνώσεις δηλαδή. Έχει διδακτική εμπειρία και είναι και πέντε χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο και μου έδειξε πράγματα που τα εφάρμοσα και εγώ στο μάθημά μου. 	<ul style="list-style-type: none"> Βοηθητικός Συμβουλευτικό ς Συνεργάσιμος Επικοινωνιακές δεξιότητες Γνώσεις Εμπειρία Ευχάριστος άνθρωπος Οικείος άνθρωπος από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου-5 χρόνια στο σχολείο Γνώσεις για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Ευχάριστη. Πιστεύω ότι έπαιξε ρόλο ότι εργάζεται κάποια χρόνια στο σχολείο αυτό, οπότε είχαμε καθημερινή επαφή, δεν ήταν κάποιος άγνωστος για εμένα, δηλαδή αποκτήσαμε σχέσεις και δεν είχα και έλεγχο, να το πω και αυτό. Δηλαδή έλεγχο σαν διαγώνισμα, επίβλεψη με βαθμό. Ουσιαστικά της έλεγα τις απορίες μου, μου απαντούσε. 			
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Έχει γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή αλλά όχι γνώσεις πάνω στο δικό μου τομέα, είναι αρκετά επικοινωνιακή, οργανωμένη. Είχε κάνει και πέρυσι ένα σεμινάριο ενδοσχολικό για επιμόρφωση. Έχει δηλαδή προσόντα, είναι πειθαρχημένη. 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή • Επικοινωνιακός • Ικανότητα για επιμόρφωση • Οργανωτικός • Πειθαρχημένος 		
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • Και στο γνωστικό κομμάτι είναι καλή, πάνω στις συζητήσεις που κάνουμε για το σχολείο και τους μαθητές ας πούμε. Είναι καλή στο γνωστικό της κομμάτι και όποτε 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις πάνω στον τομέα της Ειδικής Αγωγής • Γνώσεις γενικότερες για το σχολείο • Βοηθητική • Υποστηρικτική • Επικοινωνιακή 		

	<i>χρειάστηκε να με βοηθήσει, με βοήθησε. Είναι επικοινωνιακή.</i>			
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • <i>έχει γνώσεις και είναι βοηθητική, αλλά δε μπορούσε να βοηθήσει σε πιο πρακτικά ζητήματα, να κάνει τη θεωρία πράξη δηλαδή.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις αρκετές πάνω στην ειδική αγωγή - αναγκαίο • Βοηθητικός 		
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) η μέντορας είναι αρκετά φιλική, υποστηρικτική, είναι διαθέσιμη ανά πάσα στιγμή και εκτός σχολικού ωραρίου μπορεί να επικοινωνήσουμε, είναι πολύ καλή ακροάτρια. Σε ενισχύει, σου δίνει μία ασφάλεια. Στο κομμάτι της διδασκαλίας δε μπορώ να πω ότι υπάρχει μία ιδιαίτερη ανταλλαγή απόψεων γιατί ανήκει στο κομμάτι της ειδικής αγωγής η συνάδελφος και δεν έχει ασχοληθεί πολύ με το διαπολιτισμικό. Τώρα σε άλλα πλαίσια που προκύπτουν κατά τη σχολική χρονιά, όπως το να αντικαθιστάς τους εκπαιδευτικούς</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανοιχτός σε ιδέες • Προσεγγίσιμος • Επικοινωνιακός • Φιλικός • Υποστηρικτικός • Καλός ακροατής • Γνώσεις ειδικής αγωγής • Γνώσεις για νομικά πλαίσια σχολείου 		

	<p>συναδέλφους που δεν αρμόζουν με βάση τη δική σου κομμάτι εργασίας, έχω δεχθεί και εκεί υποστήριξη γιατί και αυτά συμβαίνουν συνήθως, καλούνται οι εκπαιδευτικοί baladeur να καλύψουν θέσεις εκπαιδευτικών που απουσιάζουν, οπότε κάπως για το νομικό πλαίσιο και το πως μπορεί να γίνει αυτό με κατευθύνει ο μέντορας.</p>			
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργάσιμη, επικοινωνιακή, είχε γνώσεις και εμπειρία και δεν ήταν καθόλου πιεστική. 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργάσιμος • Επικοινωνιακός • Έμπειρος • Όχι πιεστικός 		

Πίνακας 5

ΕΡΩΤΗΜΑ 4α:	Σύμφωνα με τα βιώματά σας και τις προσδοκίες σας, ποια είναι τα ιδανικά χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένας μέντορας;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • Σίγουρα θα πρέπει να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, να είναι ευγενικός, χαμογελαστός, ανοιχτός σε προτάσεις και να ακούει και άλλες ιδέες, υποστηρικτικός. Αυτά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνιακές δεξιότητες • Ευγενικός • Χαμογελαστός • Δεκτικός • Καλός ακροατής • Υποστηρικτικός 	<ul style="list-style-type: none"> • Ευγενικός • Καλός ακροατής • Υποστηρικτικός • Επικοινωνιακός • Δημοκρατικός • Πλήρης σεβασμού • Συνεργάτης • Έμπειρος • Σαφής • Στοχοθέτης • Μεταδοτικός • Ενθαρρυντικός • Οργανωτικός • Πειθαρχημένος • Υψηλό γνωστικό επίπεδο • Εκπαιδευτικός σχολείου • Κοινή ειδικότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Προφίλ Μέντορα (Ιδανικού)
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • Να είναι δημοκρατικός αφήνοντας τους άλλους να παίρνουν πρωτοβουλίες, υποστηρικτικός και να έχει γνώσεις. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δημοκρατικός – ελευθερία για πρωτοβουλίες • Υποστηρικτικός • Κατοχή γνώσεων 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • Να είναι υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, επικοινωνιακός, να δείχνει σεβασμό, να μην έχει τάσεις αυταρχισμού, να είναι σαφής και να ορίζει συγκεκριμένους στόχους. 	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστηρικτικός • Ενθαρρυντικός • Επικοινωνιακός • Ένδειξη σεβασμού • Φιλελεύθερος • Σαφής • Στοχοθέτης 		

ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • Να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και άριστο γνωστικό επίπεδο και να έχει εμπειρία. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνιακές δεξιότητες • Γνώσεις • Έμπειρος 		
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • Μεταδοτικότητα, εμπειρία, δηλαδή να είναι μέσα σε σχολεία και να δουλεύει χρόνια οπότε και να μου δίνει συμβουλές για το πως να διαχειρίζομαι καταστάσεις μέσα στην τάξη, γνωστικότητα, να έχει δηλαδή επιμορφώσεις σίγουρα και κάποιο μεταπτυχιακό σε κάτι ανάλογο και να είναι ευχάριστος σαν άνθρωπος. Βασικά να είναι άνθρωπος να μπορώ να του ρωτήσω κάτι χωρίς να φοβάμαι. Έτσι το σκέφτομαι. 	<ul style="list-style-type: none"> • Μεταδοτικότητα • Εμπειρία • Συμβουλευτικός • Χρόνια Προϋπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκεται • Κατοχή μεταπτυχιακών και διαρκείς επιμορφώσεις πάνω στο mentoring • Ευχάριστος άνθρωπος • Δημοκρατικός • Να είναι “άνθρωπος” • Γνώσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο του εκπαιδευτικού 		
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Η αλήθεια είναι ότι θα ήθελα να είναι ένας γυμναστής, ο οποίος όμως θα έχει και άλλες γνώσεις. Όλοι μας έχουμε παιδαγωγικές γνώσεις αλλά θέλω να πω (...) να είχε κάτι πρόσθετο (...) μμμ και εμπειρία σίγουρα. Α και 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις στο ίδιο γνωστικό κομμάτι μέντορα-καθοδηγούμενου • Γενικές γνώσεις • Παιδαγωγικές γνώσεις 		

	<p>πρόσθετο με την έννοια γνώσεις στα παιδαγωγικά, στη διαχείριση της τάξης, ή πάνω στο δικό μας αντικείμενο ας πούμε με παιχνίδια, θα ήταν πολύ βοηθητικό.</p>			
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • Ε κοιτάζε όσο το βλέπεις από μία πιο στενή ματιά, προφανώς και θα πεις κάποιον της ειδικότητά σου. Ναι μεν αυτά που είπα αλλά (...) εκεί μιλάς με τη δικιά σου γλώσσα και θα ήταν πολύ καλύτερα πιστεύω να έχεις έναν μέντορα για παράδειγμα γυμναστής, (...) λέμε. • Σίγουρα. Θα ήταν καλύτερα από το να μην είχε καθόλου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξειδικευμένες γνώσεις στον ίδιο τομέα 		
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • (...) εντάξει εμένα θα με βοηθούσε κάποιος άλλος παλιός των εικαστικών να με βοηθήσει όμως σε τελείως πρακτικά ζητήματα, δηλαδή πως κάνουμε το συγκεκριμένο μάθημα. • Ενσυναίσθηση, επικοινωνιακές δεξιότητες. Γενικά θεωρώ ότι αν έπρεπε να υπάρχει ένας μέντορας στο σχολείο θα έπρεπε να είναι μία δουλειά που να μη γίνεται στα κενά του εκπαιδευτικού, να είναι μία δουλειά 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο • Ίσως άτομο της ίδια ειδικότητας • Επικοινωνιακός • Ενσυναίσθηση • Ανεξάρτητη δουλειά από το εκπαιδευτικό έργο - να μη γίνεται στα κενά • Έμπειρος • Διδακτικές δεξιότητες • Ικανότητες συμβουλευτικής 		

	<p>που να είναι δίπλα σου ανά πάσα στιγμή και να μπορεί να παρακολουθήσει στο τμήμα μαζί μου το μάθημα, όπου αντιμετωπίζω κάποιο ζήτημα, για να δει που είναι πιο έμπειρος και να μου υποδείξει τί κάνω λάθος ως καλός σύμβουλος, για να βελτιωθώ.</p>			
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • να έχει και διδακτικές γνώσεις πάνω στο δικό μου κομμάτι, πέρα από τη διαπροσωπική σχέση, το υποστηρικτικό και συμβουλευτικό κομμάτι. Και αξιολογητικά θα ήθελα να μου δώσει μία αξιολόγηση πάνω σε δικές μου διδακτικές, μία δεύτερη σκέψη, μία δεύτερη άποψη αναφορικά με προβληματισμούς που έχω στο κομμάτι αυτό. Θα ήθελα δηλαδή να το είχε σε όλους τους τομείς και στη διδακτική και στην αξιολόγηση και στη διαπροσωπική υποστήριξη να υπάρχει μία καθοδήγηση. Αναρωτιέμαι 	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερες γνώσεις στο γνωστικό αντικείμενο του καθοδηγούμενου • Γνώσεις στη συμβουλευτική και καθοδήγηση • Αξιολόγηση • Ανατροφοδότηση 		

	<p><i>εγώ... Γιατί γνωστικά είναι σχεδόν αδύνατο ένα μόνο άτομο να καλύψει όλα αυτά τα γνωστικά πλαίσια.</i></p>			
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Να είναι ευδιάθετος, υποστηρικτικός (...) να σου δίνει πάτημα να κάνεις πράγματα, επικοινωνιακός, να έχει γνώσεις και να μπορεί να στις μεταδίδει. Τι άλλο; Εεε (..) να μπαίνει στη θέση του άλλου, να ακούει.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ευδιάθετος • Συνεργάσιμος • Καλός ακροατής • Ενθαρρυντικός • Επικοινωνιακές δεξιότητες • Γνωστικές ικανότητες • Ενσυναίσθηση 		

Πίνακας 6

ΕΡΩΤΗΜΑ 5:	Ποια μορφή υποστηρικτικής δράσης υλοποίησε ο μέντοράς σας;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Επειδή με πλησίασε λίγο πιο άτυπα και σε φιλικό πλαίσιο το ένιωσα πολύ καλύτερα και ήμουν πιο δεκτική, οπότε και ρωτούσα όπως θα έκανα και σε άλλες περιπτώσεις.</i> • <i>Υπήρχε συχνή ανατροφοδότηση, μου είχε μπορώ να πω εμπιστοσύνη, πίστευε σε εμένα και σε αυτά που θα κάνω, εεε (...) της εξέφραζα τις σκέψεις μου και πολλές φορές συμφωνούσε με αυτό και πάντα με ρωτούσε πως πήγε και είχα και ένα feedback μέσω αυτού.</i> • <i>Ναι (...) όχι πολλές φορές (σε ερώτηση αν παρακολούθησε μάθημα)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή του σε πιο φιλικό και άτυπο πλαίσιο. • Έκφραση αποριών • Συζήτηση • Ανατροφοδοτήσεις – feedback • Εποπτεία σε μάθημα 	<ul style="list-style-type: none"> • Συζητήσεις • Ενσωμάτωση στη σχολική μονάδα • Προγράμματα-Διδασκαλίες • Υποστήριξη • Εποπτεία • Ανατροφοδότηση • Βιωματική δράση • Συμβουλές στο σχεδιασμό διδακτικού και παιδαγωγικού έργου • Αναστοχασμός 	Θεσμός Μέντορα
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Πραγματοποιήσαμε ενδεικτικά μαθήματα σαν παράλληλη στήριξη.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδεικτικά μαθήματα σε παράλληλη στήριξη 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Με τις τρεις φάσεις που όριζε το ΦΕΚ και αναπτύχθηκε το λεγόμενο θέμα «problem solving».</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιταγές ΦΕΚ - Τρία προγράμματα • Μία θεματική-problem solving 		
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Παρείχε υποστήριξη στα φιλολογικά μαθήματα και έκανε κάποιες παρουσιάσεις.</i> • <i>Έδειξε ένα βίντεο στη λογοτεχνία και</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Με μικροδιδασκαλίες και εφαρμογή τους στην τάξη • Επίλυση αποριών πάνω 		

	<p>έδωσαν ένα φύλλο εργασίας στους μαθητές.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ουσιαστικά έγινε παρακολούθηση της παράδοσης του μέντορα από εμάς και ύστερα εφαρμόσαμε στα δικά μας μαθήματα τον τρόπο διδασκαλίας. • Εεε (...) είναι φιλόλογος, οπότε μου έλυνε τυχόν απορίες. 	<p>στα φιλολογικά μαθήματα</p>		
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • (...)με καθοδήγησε σε κάποια θέματα που είχα απορίες όντως και για τον σχεδιασμό ενός μαθήματος και τώρα για τις εξετάσεις που δεν έχω ξανά κάνει, • Οι πιο πολλοί είχαμε ατομικές συναντήσεις. Είχαμε και κάποιες ομαδικές φυσικά. Και παρακολουθούσα μαθήματα δικά της αλλά και η ίδια παρακολούθησε και δικά μου για να υπάρχει μία ανατροφοδότηση. Μια χαρά ήταν. Και μου έδειχνε κάποια πράγματα στην παρακολούθηση του μαθήματος μας έδειξε πως να χρησιμοποιούμε το βίντεο στην τάξη. Μου άρεσε δηλαδή. 	<ul style="list-style-type: none"> • Βοήθεια σχεδιασμού μαθήματος • Βοήθεια στις προαγωγικές εξετάσεις • Ατομικές και ομαδικές συναντήσεις • Μικροδιδασκαλία με διδακτικές πρακτικές • Εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών στο μάθημα • Εποπτεία αυτών από μέντορα • Ανατροφοδότηση • Ανάπτυξη αναστοχαστικής διαδικασίας 		
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Πολύ όμορφα. Κάναμε συζητήσεις και παρουσιάσεις κάποιων power point με θέματα τη διαχείριση της τάξης 	<ul style="list-style-type: none"> • Συζητήσεις • Παρουσιάσεις σε power point με θέματα: Διαχείριση τάξης και σχέση 		

	<p>και σχέση γονέα και εκπαιδευτικού.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ναι σε κάποιο κενό, κοινό και των δύο. Δε θυμάμαι αν είχαμε μείνει παραπάνω στο τέλος. Όχι εγώ επειδή έχω την Πέμπτη το πρωί κενό και επειδή έχω υπηρεσία έρχομαι και επειδή τη βόλεψε το κάναμε τότε. Αλλά δε θυμάμαι αν έχω μείνει παραπάνω μετά. (...) Νομίζω όχι. Ήταν δύσκολο και αυτό.</i> 	<p>εκπαιδευτικού - γονέα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε κοινό ελεύθερο χρόνο 		
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ακόμη και τώρα γίνεται άτυπα σχεδόν από όλους τους παλιούς συναδέλφους και με συναδέλφους γυμναστές, γιατί εγώ θεωρούμαι καινούργιος. Το θέμα είναι και πόσο δεκτικός είσαι στους μέντορες γιατί κάποιοι δε θέλουν μέντορα. Εγώ θα έλεγα ότι είμαι δεκτικός, αφού είναι να με βοηθήσουν. Όποτε χρειάστηκε και σε άλλα σχολεία που ήμουν όλοι οι συνάδελφοι έδειξαν προθυμία να βοηθήσουν. Φέτος προς το τέλος κάναμε κάποια προγράμματα.</i> • <i>Ναι αποτελεσματικά ήταν, μία χαρά κύλησε. Μας έγινε μία ενημέρωση στην αρχή. Μετά μας δόθηκαν κάποια κομμάτια να τα</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξακολουθούσε η άτυπη μορφή με συζητήσεις από άλλους συναδέλφους σχετικούς με την ειδικότητα • Συζητήσεις • Ανίχνευση αναγκών εκπαιδευτικών • Παρουσιάσεις σε power point για τη λειτουργία του σχολείου • Μελέτη περίπτωσης • Τυπικότητα 		

	<p>αναπτύζουμε ο κάθε ένας από τη πλευρά του. Τα παρουσιάσαμε. Υπήρχαν power point. (...) Τυπικά.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τι προβλήματα αντιμετωπίζουμε στο σχολείο κάθε μέρα και το powerpoint αν θυμάμαι καλά είχε να κάνει με το σχολείο και τις σχέσεις με τους κηδεμόνες. 			
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • Και ομαδικά και μεμονωμένα. • (...)Εμείς εντάζει κάναμε κάποια κουβέντα αρχικά, μας έδωσε και μία εργασία για τα προβληματικά ας πούμε...Ααα, μας είχε ζητήσει τί προβλήματα αντιμετωπίζουμε σε γενικές γραμμές και από ότι κατάλαβα, όλοι απαντήσαμε το ίδιο, του τύπου απείθαρχα παιδιά και δυσκολία συντονισμού της τάξης, ειδικά που είμαστε ειδικότητες και στα μεγάλα παιδιά, είναι που είναι υποτιμημένα τα μαθήματα από τους γονείς, ότι “ε, καλά τώρα, καλλιτεχνικά και τί έγινε!”, οπότε αυτά είχαμε συζητήσει. Μετά μας έδωσε μία εργασία για το πώς θα αντιμετωπίζαμε ένα υποθετικό πρόβλημα, του τύπου ας πούμε ότι έχουμε ένα παιδί 	<ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση • Καταγραφή προβληματικών καταστάσεων της καθημερινότητας • Υποθετικό σενάριο - μελέτη περίπτωσης • Παρουσίαση ενός μαθήματος διδασκαλίας-τελικά σε powerpoint - έλλειψη χρόνου • Παρουσίαση από τον μέντορα για τη λειτουργία του σχολείου (μαθητές-επικοινωνία με γονείς-ενσυναίσθηση) 		

	<p>πολύ έξυπνο και ταλαντούχο αλλά δεν μπαίνει σε κανόνες, δεν ακούει και συμπεριφέρεται άσχημα στους μαθητές. Και έγινε μία παρουσίαση αυτής. Μετά εγώ τουλάχιστον έφτιαξα ένα θεωρητικό μάθημα που θα παρουσίαζα και το παρουσίασα στη μέντορα. Η ιδέα ήταν να το δει να το διδάσκω αλλά δεν μας κάθισε λόγω έλλειψης χρόνου, γιατί αρχίσαμε να βάζουμε τους τοίχους, μετά ήταν οι εκλογές, ήταν ένα μάθημα για τα μεγαλύτερα παιδιά, αλλά της το έδωσε σε powerpoint και της εξήγησα πως θα γινόταν. Και τέλος ομαδικά μας έκανε μία παρουσίαση για το πως αντιμετωπίζουμε μαθητές και την επικοινωνία με τους γονείς, την ενσυναίσθηση.</p>			
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • Υπήρχαν συζητήσεις κατά κύριο λόγο και οργανώσαμε κάποιες βιωματικές δράσεις στις οποίες ήταν παρούσα και η ίδια, και κάπως τις σχεδιάσαμε μαζί και μετά τις εκτελέσαμε στο σχολείο και αφορούσαν το διαπολιτισμικό κομμάτι. Αυτό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ξενάγηση στο σχολείο • Αναφορά στους κανονισμούς του σχολείου • Ανταλλαγή αριθμών τηλεφώνου από την πρώτη μέρα • Συζητήσεις • Βιωματική δράση μαζί με τον μέντορα στο 		

	<p>Έγιναν δηλαδή κάποια προγράμματα σχετικά με το διαπολιτισμικό κομμάτι και τους μαθητές μου και η μέντορας ήταν στο κομμάτι της σχεδίασης και της εφαρμογής παρούσα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ας πούμε, με αφορμή τη παγκόσμια ημέρα μητρικής γλώσσας τρέξαμε κάποια προγράμματα σε όλα τα τμήματα του σχολείου και κάποιοι μαθητές από τμήμα υποδοχής έλαβαν ενεργό δράση και μας έδειξαν και κάποια πράγματα από τη χώρα τους, κάποια γλωσσικά κομμάτια, κάποιες λέξεις, κάποια παιχνίδια. 	<p>διαπολιτισμικό κομμάτι - παγκόσμια ημέρα μητρικής γλώσσας</p>		
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχικά με συζητήσεις πιο γενικές, γνωριμίας θα έλεγα. Α, και την πρώτη μέρα, υπήρξε ξενάγηση στο σχολείο που ήταν πολύ χρήσιμο. (...) Γνωριμία με τους υπόλοιπους συναδέλφους και κυρίως με αυτούς που θα πρέπει να συνεργάζομαι περισσότερο γιατί είναι πιο κοντά στο γνωστικό μου αντικείμενο. Η (όνομα) ήταν άλλης ειδικότητας αλλά μου ξεκαθάρισε από την αρχή ότι ό,τι και αν χρειαστώ θα είναι εκεί για να το 	<ul style="list-style-type: none"> • Συζητήσεις • Ξενάγηση στο σχολείο • Γνωριμία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και έμφαση στους εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας για συμβουλές στο γνωστικό κομμάτι • Παρακολούθηση μαθήματος 		

	<p><i>λύσουμε. Και έτσι έγινε. Παρακολούθησα μάθημά της και νέες τεχνικές και συζητήσαμε πάνω σε αυτό.</i></p>			
--	--	--	--	--

Πίνακας 7

ΕΡΩΤΗΜΑ Α 6α:	Πιστεύετε ότι είναι αποτελεσματική η μέχρι στιγμής δράση τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;				
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ναι είναι βοηθητική αλλά να γίνεται μέσα σε κάποια πλαίσια, όπως σας είπα πριν, χωρίς αυστηρότητες και τυπικότητες και επειδή δεν υπήρχε θεωρώ ότι ήταν αποδοτικό εν τέλει και (...) δεν δημιουργήθηκε άγχος.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Αποδοτικό το mentoring λόγω άτυπου και φιλικού χαρακτήρα • Αγχολυτικό 	<ul style="list-style-type: none"> • Θετικά: <ul style="list-style-type: none"> ○ Αγχολυτικό ○ Βοηθητικό ○ Ασφάλεια ○ Απόκτηση εμπειρίας ○ Υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών ○ Ανταλλαγή απόψεων-ιδεών ○ Αλληλοβοήθεια ○ Καλύτερο κλίμα ○ Συνεργασία με εκπαιδευτικούς • Αρνητικά: <ul style="list-style-type: none"> ○ Αδυναμία ομαλής ενσωμάτωσης ○ Αδυναμία ανταπόκρισης σε πρακτικά ζητήματα-διδασκαλίας ○ Φοβικός ο ρόλος του θεσμού ○ Διαφορετικές ειδικότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Οφέλη για εκπαιδευτικούς • Οφέλη για σχολική μονάδα 	<ul style="list-style-type: none"> • Οφέλη
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Πάντα υπήρχε βοήθεια έστω από κάποιον εκπαιδευτικό νομίζω. Έτσι πως έγινε τώρα δε θα πω ότι είδα κάποια αλλαγή. Εεε(...) Θα πω ναι και αυτό γιατί ήταν χαλαρά τα πράγματα. Εάν</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Βοηθητικός 			

	<i>δεν ήταν δε θα απέδιδε.</i>				
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπήρχε ιδιαίτερη καθοδήγηση γιατί όταν χρειάζομαι βοήθεια για την ύλη των εξετάσεων, αυτή αναγκάστηκε να τη βγάλω μόνη μου χωρίς να γνωρίζω το κλίμα του σχολείου στο οποίο δεν εντάχθηκα ιδιαίτερα ομαλά. • Γενικά η μεντορική σχέση δεν συνεισέφερε στο πρακτικό κομμάτι που χρειάζομαι, οπότε δύσκολα να τη χαρακτηρίσω αποτελεσματική. 	<ul style="list-style-type: none"> • Βοηθητική ως ένα σημείο • Αδυναμία ομαλής ένταξης στο σχολικό κλίμα • Αδυναμία ανταπόκρισης σε εξειδικευμένα πρακτικά ζητήματα 			
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι το πιστεύω. • Εεε, να (...) υπάρχει βοήθεια και δεν είσαι μόνος (...) και είναι καλύτερο το κλίμα 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι. • Παροχή βοήθειας. • Καλύτερο κλίμα 			
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • Σε προσωπικό επίπεδο πολύ καλά. Δεν είχα κανένα παράπονο ούτε και την πίεση να αγκωθώ πολύ, και να αντιδράσω και να πω ότι δε θέλω να το κάνω. Έγινε πιο σίγουρη για το μάθημα και έμαθα κάποια πράγματα, συνεργάστηκα, κέρδισα εμπειρία και έμαθα δύο νέους τρόπους διδασκαλίας που 	<ul style="list-style-type: none"> • Ικανοποίηση • Αίσθηση σιγουριάς πάνω στη διδασκαλία • Συνεργασία • Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας • Υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών 			

	<p>δεν τους είχα φανταστεί.</p>				
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Σίγουρα ενώ δεν είχαμε ανταλλάξει τόσες πολλές φορές απόψεις, ανταλλάξαμε τώρα πάνω σε αυτά τα θέματα και σε άλλα. Επίσης συζητούσαμε και για συμβάντα που αντιμετώπιζα στην καθημερινότητα και υπήρχε ανταλλαγή απόψεων και ιδεών και αυτό πάντα βοηθάει και είσαι πιο άνετος σε ένα πιο ευχάριστο κλίμα. Αλλά αυτό θα μπορούσε να γίνει και με τον οποιοδήποτε άλλον ακόμα και με την ίδια τη μέντορα χωρίς να είναι στον ρόλο αυτό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ήταν βοηθητικό αλλά στην ουσία δε διέφερε με τον άτυπο χαρακτήρα • Βοήθεια από άλλους συναδέλφους • Ανταλλαγή απόψεων και ιδεών - πολύ βοηθητικό 			
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Εντάξει. Άσχημα δεν ήτανε αλλά ούτε κάτι «ουάου» τόσο που...Σας λέω ότι τα πιο πολλά ούτως ή άλλως γίνονται άτυπα στην εξέλιξη των πραγμάτων, όταν παρουσιάζεται ένα θέμα, ένα πρόβλημα, όλοι οι συνάδελφοι μεταξύ μας έχοντας τον πρώτο λόγο οι παλαιότεροι βοηθάμε.</i> • <i>Δε θα έλεγα κάποια τρελή εξέλιξη.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν άλλαξε κάτι. Υπάρχει η αλληλοβοήθεια • Απόκτηση γνώσης χειρισμού ιδιαίτερων καταστάσεων στο σχολείο 			

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Εντάξει, αυτά λίγο πολύ, όλοι τα ξέρουμε. Έμαθα κάποια πράγματα για κάποιες προβληματικές καταστάσεις αλλά τα μαθαίνεις από οποιονδήποτε παλιό συνάδελφο.</i> 				
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ε, όχι ιδιαίτερα. Δεν ήταν κάτι που θεωρώ ότι βοήθησε. Ίσως να με έκανε να σκεφτώ κάτι αλλά και πάλι δε με βοήθησε ιδιαίτερα.</i> • <i>Και από ότι κατάλαβα δε τους ρώτησαν αν θέλουν να το κάνουν, απλά με την προϋπηρεσία και μόρια και το θεώρησαν σαν τιμωρία που τους το ανέθεσαν, γιατί το βλέπουν σαν φόρτο, γιατί δεν έχουν λιγότερες ώρες για να το κάνουμε.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναθεώρηση κάποιων πραγμάτων • Φοβικός ο ρόλος του θεσμού κυρίως για τους μέντορες 			
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Σε προσωπικό επίπεδο σίγουρα είναι αποτελεσματική και γιατί υπάρχει ένας άνθρωπος, ο οποίος μπορεί να σε υποστηρίξει, να σε ενισχύσει, να σε ακούσει προσεκτικά, να συζητήσει μαζί σου και επειδή είναι ένα άτομο που προϋπήρχε στη σχολική μονάδα, προφανώς ήξερε</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλύτερη κατεύθυνση • Ανάπτυξη σχέσεων και με όλους τους εκπαιδευτικούς • Καλύτερο κλίμα • Αίσθηση ασφάλειας • Διαφορετική ειδικότητα-Αδυναμία καθοδήγησης στη διδασκαλία 			

	<p>περισσότερα πράγματα από εμένα που είμαι νεοφερμένη, οπότε υπήρχε μία καλύτερη κατεύθυνση και για τις σχέσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους και γενικότερα για το κλίμα του σχολείου. Τώρα για το κομμάτι της διδασκαλίας δε μπορώ να πω ότι παρείχε πολλές πληροφορίες γιατί όπως ανέφερα και πριν δεν σχετίζεται με το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οπότε πιο πολύ στην προσωπική υποστήριξη θα πω ότι είδα οφέλη.</p>				
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι αλλιώς όταν είσαι μόνος σου και αλλιώς όταν ξέρεις ότι θα πεις μια καλημέρα με κάποιον και θα σε βοηθήσει αν χρειαστείς κάτι. • Αλλά στο διδακτικό κομμάτι δε βοηθήθηκα πάρα πολύ μπορώ να πω. 	<ul style="list-style-type: none"> • Αίσθηση ασφάλειας • Αδυναμία καθοδήγηση στη διδασκαλία 			

Πίνακας 8

ΕΡΩΤΗΜΑ Α 6β:	Πως πιστεύετε ότι ο μέντορας μπορεί να προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη;				
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Εεε(...) κοιτάζετε (...) Σίγουρα θα πρέπει να ενδιαφέρεται και να μπορεί να μεταφέρει γνώσεις. Αλλά σίγουρα με φιλική διάθεση.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Πραγματικό ενδιαφέρον μέντορα • Ικανότητα μεταλαμπαδεύσης γνώσεων • Φιλικό περιβάλλον 	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματική Ανάπτυξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Οφέλη για εκπαιδευτικούς 	<ul style="list-style-type: none"> • Οφέλη (ιδανικά)
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Κοιτάζετε (...) με έναν κατάλληλο άνθρωπο με γνώσεις και όχι με (...) αυταρχικό στυλ και πραγματικό ενδιαφέρον και χρόνο να (...) γίνει τέλος πάντων μία διαδικασία και να κερδίσουμε πολλά, Θέλει χρόνο, Καταλαβαίνετε νομίζω.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις • Ενδιαφέρον • Χρόνος 			
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Σίγουρα με το να του παρέχει γνώσεις πάνω στο πρακτικό κομμάτι και να συνεργάζονται σε αυτό</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις πάνω σε πρακτικά ζητήματα • Συνεργασία 			
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Με συμβουλές και συνεργασία.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία • Παροχή συμβουλών 			
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ο μέντορας να είναι άτομο από το σχολείο που θα δουλεύω, γιατί θα ξέρει τα παιδιά, τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος, να έχει χρόνια εμπειρίας και να είναι σχετικός με το γνωστικό</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτικό προσωπικό του σχολείου • Γνώση λειτουργίας σχολείου και ιδιαιτερότητα μαθητών για καλύτερη καθοδήγηση • Γνώσεις σχετικές με 			

	<p>αντικείμενο που είναι ο κάθε εκπαιδευτικός γιατί μετά πάει στο πιο γενικό.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεν είχα κανένα παράπονο ούτε και την πίεση να αγχωθώ πολύ, και να αντιδράσω και να πω ότι δε θέλω να το κάνω. Έγινα πιο σίγουρη για το μάθημα και έμαθα κάποια πράγματα, κέρδισα εμπειρία και έμαθα δύο νέους τρόπους διδασκαλίας που δεν τους είχα φανταστεί. Ίσως αν ήταν στο ίδιο κλάδο, να ήταν καλύτερα (...) αλλά και πάλι (...) ένωθα μεγαλύτερη ασφάλεια. 	<p>το αντικείμενο του εκπαιδευτικού</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ψυχολογική υποστήριξη - όχι έλεγχος και άγχος • Ασφάλεια • Ανατροφοδότηση 			
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Μάλλον με το να είναι στον τομέα μου για να με καθοδηγήσει καλύτερα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ίδιο γνωστικό αντικείμενο 			
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • Δε ξέρω, ίσως να ήταν της ειδικότητάς μου και να με καθοδηγούσε μέσω της εμπειρίας του, που μετράει. Θα μάθαινα σίγουρα περισσότερα πράγματα και να με έβλεπε πάνω σε αυτό που κάνω. 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις πάνω στην ειδικότητα για καλύτερες συμβουλές • Εποπτεία • Ανατροφοδότηση 			
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • Θα πρέπει να είναι θεωρώ (...) σχετικός με το αντικείμενο, αλλιώς δε γίνεται. Κάποια πράγματα τα ξέραμε αλλά μέχρι εκεί. Καλό είναι να γνωρίζεις και τα παιδιά για να αποφύγεις πιθανά προβλήματα αλλά είναι και οι γνώσεις που χρειάζονται για να σε καθοδηγήσουν και να ξέρει να το κάνει. 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνάφεια με την ειδικότητα για καλύτερη καθοδήγηση • Εποπτεία • Ανατροφοδότηση • Αναστοχασμός • Ικανότητα μετατροπής θεωρίας σε πράξη • Διδακτικές δεξιότητες 			

	<ul style="list-style-type: none"> • (...) κάτι που θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό και πιθανό να το ξεχνάνε οι δάσκαλοι είναι ότι εγώ μπαίνω μία φορά την εβδομάδα σε μία τάξη. Θα πρέπει να ξέρω τα διάφορα κυρίως τις ιδιαιτερότητες της τάξης. • Γενικά θεωρώ ότι αν έπρεπε να υπάρχει ένας μέντορας στο σχολείο θα έπρεπε να είναι μία δουλειά που να μη γίνεται στα κενά του εκπαιδευτικού, να είναι μία δουλειά που να είναι δίπλα σου ανά πάσα στιγμή και να μπορεί να παρακολουθήσει στο τμήμα μαζί μου το μάθημα, όπου αντιμετωπίζω κάποιο ζήτημα, για να δει που είναι πιο έμπειρος και να μου υποδείξει τί κάνω λάθος ως καλός σύμβουλος, για να βελτιωθώ. • Άλλωστε πιστεύω πολύ στον θεσμό της συνδιδασκαλίας, αν υπήρχε, είναι μεν δύσκολο να συνδυάζεις δύο μαθήματα, αλλά να μπουν δύο δάσκαλοι και ο ένας να είναι ο βασικός δάσκαλος της τάξης και να γίνει μία συνδιδασκαλία συνδυάζοντας δύο μαθήματα για να βγει ένα ωραίο αποτέλεσμα και να κερδίσουν σίγουρα μέσα από αυτό και τα παιδιά και οι δάσκαλοι 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνδιδασκαλία • Ενημέρωση για την ιδιαιτερότητα της τάξης (!) 			
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • Όπως σας είπα να γνωρίζει και το αντικείμενό μου και να με κατευθύνει και 	<ul style="list-style-type: none"> • Όλα τα προηγούμενα • Εξειδικευμένες γνώσεις 			

	<p>στο διδακτικό κομμάτι. Όχι ότι και τα άλλα δεν είναι σημαντικά, αλλά χρειάζεται και αυτό.</p>	<p>στον γνωστικό αντικείμενο του καθοδηγούμενου</p>			
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Σίγουρα με το να σου παρέχει γνώσεις πάνω στο πρακτικό κομμάτι και να συνεργάζονται αρκετά. Είναι σημαντική και η ψυχολογική υποστήριξη. 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία • Ψυχολογική υποστήριξη • Παροχή γνώσεων στο πρακτικό κομμάτι 			

Πίνακας 9

ΕΡΩΤΗΜΑ 7α:	Έχει αναπτυχθεί μία ιδιαίτερη σχέση με τον μέντορα;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • Η αλήθεια είναι ότι θα αντιδρούσα στο πιο επίσημο. Επειδή με πλησίασε λίγο πιο άτυπα και σε φιλικό πλαίσιο το ένιωσα πολύ καλύτερα και ήμουν πιο δεκτική, οπότε και ρωτούσα όπως θα έκανα και σε άλλες περιπτώσεις. • μου είχε μπορώ να πω εμπιστοσύνη, πίστευε σε εμένα και σε αυτά που θα κάνω 	<ul style="list-style-type: none"> • Φιλική σχέση • Επικοινωνία ανά πάσα στιγμή • Αντίδραση στην επισημότητα • Εμπιστοσύνη • Αναγνώριση ικανοτήτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Φιλική • Ανοιχτή επικοινωνία • Εμπιστοσύνη • Αναγνώριση • Τυπική • Ασάφεια ως προς τον θεσμό - τυπική • Αλληλεπίδραση • Εμπύχωση • Υποστήριξη • Εχεμύθεια • Συνεργασία • Γνωριμία με συνάδελφο 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέσεις
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • Τα τυπικά θα έλεγα. • Μάλλον στο ότι επιβλήθηκε και προστέθηκε σε όλα αυτά που έχουμε. • Σίγουρα γνωρίζεις καλύτερα ένα άτομο και νιώθεις καλύτερα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Τυπική • Καλύτερη γνωριμία • Καλή ψυχολογία (εργασιακό κλίμα) 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • Αναπτύχθηκε σε ανθρώπινο επίπεδο. Δε βοήθησε πολύ στα εκπαιδευτικά δρώμενα. • Ναι (..) νιώθεις πιο άνετα, και (...) βοηθάει στην ψυχολογία. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανθρώπινη σχέση • Καλύτερη ψυχολογία - Άνεση 		
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι. Μιλάμε ελεύθερα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνία. 		
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • Κανονική σχέση είχαμε. Είχαμε μία καθημερινή επικοινωνία και με στήριζε γιατί ήταν από το ίδιο σχολείο και είναι σημαντικό και επίσης επειδή δεν είχα να δώσω κάποια εξέταση στο τέλος με ξε-άγχωνε και το αντιμετώπιζα καλύτερα. Είχα την ελευθερία να ρωτήσω 	<ul style="list-style-type: none"> • Ελευθερία στην έκφραση αποριών • Υποστηρικτική σχέση • Καθημερινή επικοινωνία • Φιλική σχέση και όχι υπό τη μορφή εξέτασης 		

	για οποιαδήποτε απορία ας πούμε για τις εξετάσεις. Την ένιωθα σαν «συμβουλάτορα».			
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • Ίσως μπορώ να πω ότι τη γνώρισα καλύτερα αλλά αυτό δε μπορώ να πω ότι κάνει πολύ ιδιαίτερη τη σχέση. • Εεε εντάζει αναπτύσσεται μία σχέση καλύτερη. 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλύτερη γνωριμία • Ανάπτυξη σχέσεων • Άνεση στο εργασιακό χώρο 		
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • Ούτε τυπική θα έλεγα αλλά ούτε και ιδιαίτερη. Λίγο πάνω κάτω όπως όλους τους συναδέλφους. Η κοπέλα είναι πολύ καλή αλλά εντάζει. • Εντάζει. Είναι ο τίτλος (...) δεν ξέρω. Γνωριστήκαμε καλύτερα και συνεργαστήκαμε. 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλύτερη γνωριμία με συνάδελφο • Συνεργασία 		
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • Καλή ήταν η σχέση μας. Ίσως επειδή δεν είχα την ανάγκη να ζητήσω κάποια βοήθεια. Πέρα από τις εργασίες, δεν κάναμε κάτι. Βασικά δεν ξέρω... Θα μπορούσα να της ζητήσω και εγώ βοήθεια για το τάδε τμήμα, να μπει δύο τρεις φορές; Έχει όμως χρόνο; Είναι και αυτό • Ήμασταν μάλλον στα τυφλά φέτος γιατί δεν ξέρανε και δεν ξέραμε. • Γενικά νομίζω ότι δεν ήταν πολύ ξεκάθαρο 	<ul style="list-style-type: none"> • Τυπική • Δεν αισθάνθηκε την ελευθερία να ρωτήσει πράγματα • Ασάφεια ως προς την εφαρμογή του θεσμού 		
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • Σε διαπροσωπικό κομμάτι είναι άριστη η σχέση που έχει αναπτυχθεί • Σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού υπήρχε 	<ul style="list-style-type: none"> • Αίσθηση ασφάλειας • Εμπιστοσύνη • Σεβασμός • Εχεμύθεια • Υποστήριξη 		

	<ul style="list-style-type: none"> • θετική στην εφαρμογή ιδεών που είχα και άλλων προγραμμάτων και δράσεων που κάναμε στα πλαίσια του σχολείου. ___Εχεμύθεια υπήρχε. 			
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Αναπτύχθηκε αρκετά μία πολύ καλή σχέση και με βοήθησε στο να αποβάλλω πιθανά άγχη που μπορεί να είχα. Γνωριστήκαμε καλύτερα σε φιλικό επίπεδο και συνεργαστήκαμε. Αλλά στο διδακτικό κομμάτι δε βοηθήθηκα πάρα πολύ μπορώ να πω 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι - λιγότερο άγχος • Ανάπτυξη καλής σχέσης με συνάδελφο γνωρίζοντάς τον καλύτερα • Συνεργασία 		

Πίνακας 10

ΕΡΩΤΗΜΑ 7β:	Τί παραπάνω θα περιμένατε από μία μεντορική σχέση προκειμένου να τη χαρακτηρίσετε ιδανική;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • Για να είμαι ειλικρινής δεν είχα κάποιες ιδιαίτερες προσδοκίες οι οποίες δεν εκπληρώθηκαν, δηλαδή δε περίμενα κάτι παραπάνω και δεν έγινε. Ήταν όλα όπως έπρεπε. Ίσως αν ήταν σαν σεμινάριο για να βελτιωθώ στη διδακτική μου ίσως και να το έβλεπα διαφορετικά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σεμινάριο πάνω στη διδακτική 	<ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση σε πρακτικό κομμάτι • Ένταξη στην κουλτούρα του σχολείου • Χρόνος! • Περισσότερες συναντήσεις • Ατομικές συναντήσεις • Κοινή ειδικότητα μέντορα-καθοδηγούμενου • Ανατροφοδότηση 	Σχέσεις
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • Τίποτα. Ήταν καλή. 	<ul style="list-style-type: none"> • Τίποτα. 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • Να δοθεί περισσότερη έμφαση στο δικό μου πρακτικό κομμάτι και να ενταχθούμε καλύτερα στη κουλτούρα του σχολείου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερη έμφαση σε εξειδικευμένο πρακτικό κομμάτι • Έμφαση στη κουλτούρα του σχολείου 		
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπάρχει χρόνος και από τις δύο πλευρές και χρειάζεται. 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνο 		
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • Θα ήθελα να ρωτάω ό,τι απορία έχω, κάτι που το έκανα και μου αρέσει. Ή να έχουμε συχνές συναντήσεις για να λέμε κάποια πράγματα γιατί εγώ δε μπορώ να είμαι κάθε μέρα στο συγκεκριμένο σχολείο γιατί πηγαίνω και σε 	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερες συναντήσεις • Περισσότερο κοινό χρόνο - αναπληρώτρια και σε άλλα σχολεία 		

	<p>άλλα, επομένως δεν υπάρχει εύκολα κοινός χρόνος και μόνο στο συγκεκριμένο έχω μέντορα, στα άλλα που πηγαίνω δεν έχω. Ο χρόνος είναι σημαντικός. Και θέλω να βλέπω καινούργια πράγματα και στην ηλικία μου με βοηθάει αυτό.</p>			
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> Είναι αυτό που σας είπα καλό είναι να ταιριάζουν οι απόψεις σας, να είναι πιο κοντά στο γνωστικό σου αντικείμενο, να εμπνέσαι από αυτόν, (...) έχει σχετική εμπειρία στην τελική εεε(...) αλλά αυτό είναι κάτι προσωπικό και νομίζω ότι ο μέντορας είναι κάτι πολύ προσωπικό. Δεν αποκλείεται να υπάρχει ένας μέντορας να εμπνέει μία ομάδα αλλά νομίζω ότι είναι προσωπικό. 	<ul style="list-style-type: none"> Προσωπική υπόθεση το mentoring Άτομο με γνώσεις και εμπειρία πάνω σε κοινό γνωστικό κομμάτι 		
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> Δε ξέρω (...) εεε (...) αν ενδεχομένως ήταν της ειδικότητάς μου ο μέντορας (...) εκεί θα μπορούσε να μου εμφανίσει μία βοήθεια την οποία δε θα την περίμενα και θα 	<ul style="list-style-type: none"> Συμβουλές πάνω στην ειδικότητα 		

	<i>ήταν κάτι πολύ καλό και να μου άρεσε. Εδώ τώρα, δε ξέρω.</i>			
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • Γενικά θεωρώ ότι αν έπρεπε να υπάρχει ένας μέντορας στο σχολείο θα έπρεπε να είναι μία δουλειά που να μη γίνεται στα κενά του εκπαιδευτικού, να είναι μία δουλειά που να είναι δίπλα σου ανά πάσα στιγμή και να μπορεί να παρακολουθήσει στο τμήμα μαζί μου το μάθημα, όπου αντιμετωπίζω κάποιο ζήτημα, για να δει που είναι πιο έμπειρος και να μου υποδείξει τί κάνω λάθος ως καλός σύμβουλος, για να βελτιωθώ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνος (το τονίζει) • Συζήτηση • Ανατροδοφότητα 		
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • Τώρα στο διδακτικό κομμάτι θα πω ότι δεν υπήρχε ιδιαίτερη ανταπόκριση. Θα μπορούσε να υπήρχε μία περισσότερη ενίσχυση σε αυτό το πλαίσιο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερες γνώσεις στον ίδιο γνωστικό αντικείμενο για καλύτερη καθοδήγηση στο διδακτικό κομμάτι 		
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Εεε. Μάλλον να δοθεί περισσότερη έμφαση στο πρακτικό κομμάτι που είχα ορισμένες 	<ul style="list-style-type: none"> • Από τη θεωρία στην πράξη 		

	<i>απορίες. αλλιώς θεωρία αλλιώς πράξη.</i>	<i>Είναι στη και στην</i>			
--	---	---------------------------------------	--	--	--

Πίνακας 11

ΕΡΩΤΗΜΑ 8:	Κρίνετε αναγκαία την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΕΚΠ1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ειλικρινέστατα είμαι 50-50. Είναι οκ (...), είναι βοηθητικό αλλά αν ο δάσκαλος και ο κάθε δάσκαλος έχει τα εφόδια για το γνωστικό κομμάτι και το πως να διαχειρίζεται τους μαθητές του ακόμη και με τα λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, δε θεωρώ τον μέντορα απαραίτητο. Για αυτό θα πω ίσως ναι στην ερώτηση, αλλά υπό προϋποθέσεις.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Μόνο υπό προϋποθέσεις • Δάσκαλοι με λίγα χρόνια προϋπηρεσία αλλά καταρτισμένοι δεν χρειάζονται τόσο τον μέντορα 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι • Ναι με προϋποθέσεις • Φοβικός • Δυσλειτουργικός • Ανώφελο 	<ul style="list-style-type: none"> • Καθιέρωση
ΕΚΠ2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Νομίζω πως όχι. Δε θεωρώ ότι αποδίδει έτσι.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 		
ΕΚΠ3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Όχι καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί με περισσότερα προσόντα. Πλέον έχει χαρακτήρα διεκπεραιωτικό και δε συνεισφέρει πουθενά.</i> • <i>Μπορώ να πω ότι έτσι όπως παρουσιάζεται είναι φοβικός ο ρόλος του.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι • Διεκπεραιωτικός χαρακτήρας - μη αποδοτικός • Φοβικός ο ρόλος του • Εκπαιδευτικοί με περισσότερα προσόντα 		
ΕΚΠ4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Όχι απαραίτητα γιατί γινόταν έτσι και αλλιώς.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι, γινόταν έτσι και αλλιώς 		
ΕΚΠ5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ναι καλό είναι, αρκεί ο μέντορας να είναι άτομο από το σχολείο που θα δουλεύω, γιατί θα ξέρει τα παιδιά, τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος, να έχει χρόνια εμπειρίας και να είναι σχετικός με το γνωστικό αντικείμενο που είναι ο κάθε εκπαιδευτικός γιατί μετά πάει στο πιο γενικό.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι ειδικά για έναν νεοδιόριστο • Προϋποθέσεις: Να είναι εκπαιδευτικός του σχολείου με διδακτική εμπειρία, να γνωρίζει τη λειτουργία του και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών-τάξεων 		
ΕΚΠ6	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Όχι. Θεωρώ ότι γίνεται έτσι και αλλιώς στο</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπάρχει λόγος επιστημότητας 		

	<p>σχολείο και σπάνια δε το βρίσκεις. Φαντάζομαι ότι μπορείς να το βρεις είτε στη συντονίστριά σου είτε σε εκπαιδευτικούς που είναι στην ίδια σχολική μονάδα, ή σε εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου και από άλλα σχολεία και μπορούμε να ανταλλάσσουμε απόψεις.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Όλοι βοηθούν 		
ΕΚΠ7	<ul style="list-style-type: none"> • κακό δε θα είναι, αλλά όχι αμάν και τι. Γιατί όπως είχε η κατάσταση και προηγουμένως δεν είναι τεράστια η διαφορά τώρα. (...) Επιφυλάσσομαι όμως στην περίπτωση που είχα μέντορα κάποιον της ειδικότητάς μου. Εκεί πάνω στο αντικείμενο γιατί τα παιδαγωγικά, οκ, είναι παντού κοινά, εκεί θα ήταν αλλιώς γιατί ο παλιός είναι παλιός και η εμπειρία μετράει. Ε να, και το μεταπτυχιακό μου έκανα ήταν παρεμφερές, οπότε δεν είδα και κάτι καινούργιο (...) συζητήθηκε δηλαδή η διαχείριση τάξης και γονέων και ήταν σαν να τα ζανά ακούω. 	<ul style="list-style-type: none"> • Χωρίς καμία ουσία • Επιφύλαξη εάν ο μέντορας ήταν της ίδια ειδικότητας 		
ΕΚΠ8	<ul style="list-style-type: none"> • Με τον τρόπο που έγινε φέτος, όχι. Ίσως θα έπρεπε να παραδειγματιστούμε από κάπου που εφαρμόζεται αλλά να προσαρμοστεί σωστά. Δηλαδή και αυτό που έγινε με τις δεξιότητες, το είχα κάνει πέρυσι αυτό το σεμινάριο, που είναι πολύ ενδιαφέρον και πολλά από αυτά χρειάζονται. Αλλά δε γίνεται μόνο με μία φορά 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι. • Επαναπροσδιορισμός των πλαισίων, έγινε ένα πασάλειμμα 		

	<p>την εβδομάδα, αυτό πρέπει να γίνει με περισσότερες ώρες και παράλληλα με άλλα μαθήματα για να έχει νόημα. Όπως αυτό που παραπονιόντουσαν οι δάσκαλοι, δε θυμάμαι πέρυσι, είχα μπει και σε ένα εργαστήριο δεξιοτήτων, τρέχανε και δε φτάνανε με αποτέλεσμα να γίνει ένα πασάλειμμα και να μην εμβαθύνουν, όπως γίνονται όλα! Δυστυχώς και έτσι δείχνει και αυτό με τον μέντορα. Και από ότι κατάλαβα δε τους ρώτησαν αν θέλουν να το κάνουν, απλά με την προϋπηρεσία και μόρια και το θεώρησαν σαν τιμωρία που τους το ανέθεσαν, γιατί το βλέπουν σαν φόρτο, γιατί δεν έχουν λιγότερες ώρες για να το κάνουμε. Είναι ανούσιο, απλά όλοι γράφουν, γράφουν και αυτό.</p>			
ΕΚΠ9	<ul style="list-style-type: none"> • Θεωρώ (..) ότι θα μπορούσε να καθιερωθεί, υπό προϋποθέσεις γιατί θα πρέπει να υπάρχει κατάλληλη κατάρτιση, δηλαδή θα μπορούσε να υπάρχει ένας μέντορας για κάθε ειδικότητα, να είναι ειδικής αγωγής, γενικής, δεν ξέρω ενδεχομένως να ήταν πιο πρακτικό αυτό για να μπορεί να κατευθύνει και καλύτερα στο επαγγελματικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στο διδακτικό κομμάτι τον κάθε εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας και 	<ul style="list-style-type: none"> • Υπό προϋποθέσεις • Σημαντική η μεντορεία για τους νέους • Μέντορας για κάθε ειδικότητα • Μέντορας με χρόνια προϋπηρεσίας στο σχολείο για να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες 		

	<p>στο διαπροσωπικό πλαίσιο θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμη η μεντορεία, ωστόσο να είναι ένα άτομο που προϋπάρχει στη σχολική μονάδα και γνωρίζει κάπως τις λειτουργίες του σχολείου, τις σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί, έτσι θα είναι πιο κατατοπιστικός για τους νέους. Ναι θεωρώ ότι θα ήταν πολύ χρήσιμη η καθοδήγηση του μέντορα αν φυσικά υπήρχαν αυτές οι προϋποθέσεις.</p>			
ΕΚΠ10	<ul style="list-style-type: none"> • Μπορεί, θα φανεί. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν ξέρει 		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Θεματικές Κατηγορίες, Υποθέματα και Κώδικες απαντήσεων των Μεντόρων

Πίνακας 12

ΕΡΩΤΗΜΑ 1:	Πριν την επίσημη εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα, παρείχατε έστω και άτυπα υποστήριξη σε συναδέλφους;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> Φυσικά. Λόγω εμπειρίας πολλοί συναδέλφοι με εμπιστεύονταν και φυσικά τους βοηθούσα. 	<ul style="list-style-type: none"> Ναι, λόγω εμπειρίας 	<ul style="list-style-type: none"> Πριν τον θεσμό 	<ul style="list-style-type: none"> Θεσμός μέντορα
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> Ναι φυσικά, το έκανα πάντα για αυτό και με επέλεξε ο Διευθυντής. Κάθε χρόνο έρχονται ιδιωτικές ή δημόσιες παράλληλες στηρίξεις, πολλές φορές είναι και παιδιά που ας πούμε έχουν τώρα τελειώσει, παλιοί φοιτητές, που τους ήξερα ή και γονείς και ο διευθυντής πάντα μου έλεγε (όνομα) πήγαινε πες τους κ.λπ. για αυτό και φέτος το δέχθηκα, αν και ήμουν επιφυλακτική. 	<ul style="list-style-type: none"> Πάντα Ιδιαίτερα στους ιδιωτικούς και δημόσιους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης Λόγος επιλογής ως μέντορας από τον Διευθυντή 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> Ναι, όλοι λίγο πολύ το κάνουν. 	<ul style="list-style-type: none"> Ναι 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> Είναι κάποια πράγματα στη πορεία ενός εκπαιδευτικού όπου έρχονται κάποιες λέξεις για να υπάρχουν σε αυτό που κάνεις χρόνια. Εγώ επειδή ήμουν υποδιευθυντής οκτώ (8) χρόνια εδώ σε αυτό το σχολείο, τον μέντορα τον έκανα. Με το που ερχόταν κάποιος καινούργιος συναδέλφος, γιατί θυμόμουν και τα δικά μου πρώτα χρόνια στην εκπαίδευση όπου πραγματικά εγώ βρήκα πολύ ωραίους εκπαιδευτικούς, βρήκα δασκάλους οι οποίοι με συμβούλεψαν, πήγα σε άλλα 	<ul style="list-style-type: none"> Πάντα είναι στον χαρακτήρα του Εκτίμηση αντίστοιχων ενεργειών από παλαιότερους εκπαιδευτικούς ως νεοδιόριστος Επαγγελματικές θέσεις το απαιτούσαν 		

	<p>σχολεία με εκπαιδευτικούς μεγάλους σε ηλικία που ήταν να βγουν στη σύνταξη και εγώ ήμουν τότε αναπληρωτής και έλεγαν τότε θα έρθουν τα Χριστούγεννα, το Πάσχα και έκαναν τα χαρτιά για τη σύνταξη και σε εμένα όλα μου φαίνονταν βουνό, παρ'όλα αυτά με υποδέχθηκαν με αγάπη με φροντίδα, με συμβούλευαν και αυτό το πράγμα δε το ξέχασα. Και το κάνω και τώρα, βασικά το έκανα και το κάνω και τώρα δίχως να υπάρχει η λέξη μέντορας.</p>			
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • Ότι κάνω τώρα έκανα και πριν. Απλώς τώρα στην ουσία είναι θεσμοθετημένο και με ακολουθούν περισσότερα άτομα από ότι παλιότερα και το κάνω με την ομάδα, με τους εκπαιδευόμενους, μάλλον με τους υποστηριζόμενους εκπαιδευτικούς. Πάντα άτυπα πάντως βοηθούσα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Πάντα, άτυπα • Μορφή: δράσεις • Τώρα, ομαδικά 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • Σε συναδέλφους. (...) υλοποιούσα επιμορφωτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς σχετικά με την αειφορία, 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι • Εμπειρία – Συντονίστρια εκπαίδευσης για την αειφορία 		
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Φυσικά, όποιος χρειαζόταν πάντα βοηθούσα. Όλοι το κάνουμε. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σε όποιον το χρειαζόταν. 		

Πίνακας 13

ΕΡΩΤΗ ΜΑ 2:	Πότε και πώς σας ανακοινώθηκε η τοποθέτησή σας ως μέντορας στη σχολική μονάδα; Ήταν συντονισμένη-οργανωμένη η ενημέρωση;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
ΜΕΝ1	<ul style="list-style-type: none"> • Πραγματοποιήθηκε στην αρχή μία συνεδρίαση στην αρχή της σχολικής χρονιάς και έγινε η ανάθεση από τη Διευθύντρια του σχολείου. Έπειτα γράφτηκε και στο πρακτικό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σε συνεδρίαση του σχολείου • Από τον Διευθυντή 	<ul style="list-style-type: none"> • Τρόπος ενημέρωσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός Μέντορα
ΜΕΝ2	<ul style="list-style-type: none"> • Έγινε μία συνεδρίαση στο σχολείο στην αρχή της σχολικής χρονιάς πρώτη ή δεύτερη μέρα, ειπώθηκε ότι πρέπει να γίνει αυτό. (...) μετά ερωτήθηκα αν θα το κάνω και με επιφύλαξη δέχθηκα. • Με αυτό το σκεπτικό ότι εφόσον θα ενημερώνω τους εκπαιδευτικούς της ειδικής να πάρω και τους υπόλοιπους και κάπως έτσι μου ήρθε η ανακοίνωση. Και γραπτώς ανακοινώθηκε τον Οκτώβρη, αν δε κάνω λάθος. • παρουσιάστηκε σε μία συνάντηση που έκαναν όλες οι μονάδες της περιοχής με την Συντονίστρια Εκπαίδευσης και μάλιστα έγινε στο 1^ο Δημοτικό, γύρω στον Δεκέμβριο και ήταν τελείως διαφορετικά από ότι το περίμενα με αρμοδιότητες διαφορετικές και πιο δομημένες. • Μου ανακοινώθηκε και είπα θα το σκεφτώ και επειδή κανείς άλλος δε θα το έκανε, είπα άντε να το κάνω. Το περίμενα λίγο διαφορετικό. • Ναι ουσιαστικά μας έστειλαν σε e mail το power point της συνάντησης και τα τηλέφωνα της συντονίστριας. Αλλά η συντονίστρια στα μέσα της χρονιάς άλλαξε, έφυγε από το πόστο της, οπότε δεν έχω συναντήσει κανέναν προϊστάμενο δικό μου ή της ειδικής ή της 	<ul style="list-style-type: none"> • Στην αρχική συνεδρίαση του σχολείου, όπου και ανακοινώθηκε η επιλογή από τον Διευθυντή • Αποδοχή με το σκεπτικό της ενημέρωσης και της υποστήριξης στη διδακτική και ενσωμάτωσης των νέων εκπαιδευτικών • Αποδοχή γιατί δεν ήταν κανένας άλλος • Δεκέμβριος: παρουσίαση από Συντονίστρια Εκπαίδευσης για τον θεσμό 		

	<p>γενικής αγωγής, οπότε από την αρχή ήμουν μόνη μου. Ούτε ξανά έγινε συνάντηση να μαζευτούμε όλοι οι μέντορες της περιοχής να μιλήσουμε, να δούμε τι ακριβώς κάναμε και πως το κάναμε. Να πάρουμε ένα feedback. Και τώρα πρέπει να συντάξω μία έκθεση και δε γνωρίζω τί ακριβώς πρέπει να κάνω αλλά (...) τέλος πάντων.</p>			
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν επιθυμούσα εξ αρχής τον ρόλο αυτό, αλλά ο προηγούμενος μέντορας έγινε σχολικός σύμβουλος και μπήκα στη θέση του εγώ και δεν υπήρχε κάποια επιμόρφωση πάνω σε αυτό το κομμάτι. • Νομίζω (...) στις αρχές της σχολικής χρονιάς. Από τον Διευθυντή ξέχασα να το αναφέρω. 	<ul style="list-style-type: none"> • Από τον Διευθυντή αρχή σχολικής χρονιάς • Αποδοχή γιατί δεν υπήρχε άλλο άτομο 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • εγώ το έκανα αυτό έτσι και αλλιώς και βλέποντας ο διευθυντής ότι αυτό το έκανα από πριν, και πριν έρθει ο θεσμός(...)Και για αυτό με το που έρχονται στο σχολείο τους κάνω μία ξενάγηση και εκτός από την πρώτη μέρα, είμαι πάντα κοντά τους για οποιαδήποτε βοήθεια. Δε κάνω κάτι το ιδιαίτερο. Και φέτος ο διευθυντής επειδή θεσμοθετήθηκε μου πρότεινε να γίνω στο πλαίσιο όμως που μπορώ θα το κάνω. • Είχαν έρθει τα e mail, ακούσαμε και κάποια πράγματα, είδαμε και λίγο τυπικά τί πρέπει να κάνεις για να μπορούμε να είμαστε μέσα στα πλαίσια. • Όλοι το είδαμε τί κάνει ο μέντορας. Όλοι οι συνάδελφοι δηλαδή στο ίντερνετ και την γνώση του τί είναι μέντορας όλοι το είδαν και όλοι έχουν άποψη πάνω σε αυτό το θέμα. • Κάποια e mail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Μέσω e mail • Συζητήσεις • Δεν ήταν όλοι δεκτικοί • Επιλογή Διευθυντή 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Βέβαια υπήρχε και μία στάση εκπαιδευτικών που δεν ήθελε το mentoring και τους συντονιστές και εκεί πάνω νέοι συνάδελφοι ήταν στο δίλημμα τι να κάνω να αποδεχθώ να έχω μέντορα ή όχι; Και επειδή είναι και νέοι συνάδελφοι καταλαβαίνεις ότι η θέση τους είναι και λίγο δύσκολη. 			
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • Η διευθύντρια με όρισε επειδή ήμουν παραπάνω από πέντε χρόνια σαν εκπαιδευτικός και επειδή ήταν οι περισσότεροι νέοι της ειδικής αγωγής, θεώρησε ότι θα συνεργαστώ καλύτερα εγώ μαζί με τους αναπληρωτές κάτω της πενταετίας. Και όντως είχαμε πάρα πολύ καλή συνεργασία. • Όχι. Διάβασα και κατάλαβα τι χρειάζεται. Μίλησα μετά και με τον σύμβουλο εκπαίδευσης, που του είπα ότι_δε θέλω να γίνουν μικροδιδασκαλίες, γιατί προβλέπονταν μικροδιδασκαλίες, γιατί δε θεωρώ ότι είναι αποδοτικό. Δηλαδή να έχω έναν μπούσουλα, δε το θεωρώ ότι είναι σωστό. Και επειδή είναι ένας κλάδος, που καλώς ή κακώς οι περισσότεροι είμαστε αναπληρωτές ειδικής αγωγής και υπάρχουν πολλά παιδιά μέσα στην τάξη που αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες, θα προτιμούσα να γίνουν δράσεις βιωματικές. Και ο ίδιος μου έδωσε το ok, και μου είπε ότι είναι πάρα πολύ καλή ιδέα, οπότε και το εξέλιξα και το έκανα με τη μορφή βιωματικών δράσεων και όχι με τη μορφή διδασκαλιών. 	<ul style="list-style-type: none"> • Από την διευθύντρια • Λόγοι: πάνω από 5 έτη στο σχολείο, περισσότεροι αναπληρωτές ίδιας ειδικότητας • Δεν ήταν πολύ οργανωμένο- πρόταση στη σύμβουλο εκπαίδευσης για εφαρμογή βιωματικών δράσεων 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • Για τον θεσμό το ακούγαμε και το διαβάσαμε στις εκπαιδευτικές σελίδες, διάβασα πάνω τί ακριβώς ζητείται, εεε (...) το είχαμε ξανά ακούσει γιατί ακούγεται χρόνια. <u>Μάλιστα εγώ το είχα ζήσει γιατί είχα μέντορα όταν ήμουν ένα χρόνο στο</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες • Ανακοινώθηκε από τον Διευθυντή λόγω προσόντων 		

	<p>πειραματικό, όπου εκεί λειτουργούσαν οι μέντορες.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εμένα μου ανακοινώθηκε από τον Διευθυντή γιατί πληρούσα ως πούμε τις προδιαγραφές • Τέλος πάντων (...) δεν αρνήθηκα να το πω έτσι, διότι μου ζητήθηκε σαν χάρη γιατί κάποιος έπρεπε να καλύψει το κενό, μη έχοντας κάποιον άλλον με υψηλά προσόντα στο σχολείο και (...) θέλοντας να κάνω αυτή την εξυπηρέτηση, οκ (...), το αποδέχθηκα. • Από τον σύμβουλο στον οποίο και έθεσα την ερώτηση με τον κοινό χρόνο. Μας έκανε μία γενικότερη παρουσίαση όχι μόνο για τον θεσμό αυτό, για τις νέες συνθήκες γενικότερα για την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου και αναφέρθηκε και στον θεσμό αυτόν, για τις δεξιότητες και για όλες αυτές τις καινοτομίες που εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια. Έγινε δηλαδή μία αποσαφήνιση όλων αυτών. 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγκαστική αποδοχή ως εξυπηρέτηση • Ενημέρωση γενική από Σύμβουλο Εκπαίδευσης 		
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Από τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας. Στην αρχή στη συγκέντρωση που είχαμε κανείς δεν ήθελε να γίνει ούτε συντονιστής, ούτε μέντορας θεωρώντας το βάρος, αλλά σε συζήτηση με τη Διευθύντρια αναγκαστικά το δέχθηκα από τη στιγμή που δεν υπήρχε κάποιος άλλος. Γύρω στον Οκτώβριο με Νοέμβριο υπήρξε μία διαδικτυακή ενημέρωση για τους συντονιστές και τους μέντορες αλλά ήταν πολύ γενική. Δεν υπήρχε κάποια άλλη ενημέρωση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Από τον Διευθυντή. • Αναγκαστική ανάληψη του καθήκοντος 		

Πίνακας 14

ΕΡΩΤΗΜΑ 3α:	Πόσους εκπαιδευτικούς έχετε αναλάβει;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> Μετά τον Φεβρουάριο που σταθεροποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, ο αριθμός τους ήταν τρεις 	<ul style="list-style-type: none"> Τρεις 	<ul style="list-style-type: none"> Αριθμός Καθοδηγούμενων 	<ul style="list-style-type: none"> Θεσμός Μέντορα
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> (...)Στην αρχή της σχολικής χρονιάς τοποθετήθηκαν τέσσερεις συνάδελφοι της παράλληλης στήριξης και ειδικής αγωγής. Στους δύο πρώτους μήνες έφυγαν οι δύο, τοποθετήθηκαν αλλού. Το ένα παιδί μετακόμισε, οπότε δεν υπήρχε και λόγος και για τις ανάγκες της υπηρεσίας μετακινήθηκαν δύο εκπαιδευτικοί αντί να μετακινηθεί ένας. Οπότε ξεκινήσαμε με επτά άτομα, και οι τέσσερεις από τους επτά ήταν της ειδικής αγωγής και έτσι μου ήταν πιο εύκολο. Επτά και τώρα έχω τρεις. 	<ul style="list-style-type: none"> Στην αρχή επτά Στο τέλος τρεις 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> Έξι ανάμεσα στους οποίους ήταν γενικής παιδείας, ένταξης και προσωπικό για τμήματα υποδοχής (ΖΕΠ). 	<ul style="list-style-type: none"> Έξι (γενικής παιδείας, ειδικής, ΖΕΠ) 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> Είχα αναλάβει πέντε άτομα, από τα οποία το ένα έφυγε με άδεια γιατί ήταν έγκυος η κοπέλα και έφυγε ακόμη μία. Ουσιαστικά τρία άτομα έμειναν. 	<ul style="list-style-type: none"> Από πέντε, τρεις 		
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> Αυτή τη στιγμή έχω δέκα. Ναι, δεν ξέρω, ίσως να μην υπήρχε κάποιος άλλος. 	<ul style="list-style-type: none"> Δέκα 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> Ναι δύο. Είχα καινούργιες της ειδικότητας γιατί όλοι οι υπόλοιποι ήταν παλιοί, μία θεατρολόγο και μία μουσικό. Δύο εξαιρετικά κορίτσια 	<ul style="list-style-type: none"> Δύο- Διαφορετικής ειδικότητας 		
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> Τέσσερις (4). Δύο γυμναστές, μία εικαστικό και μία ειδικής αγωγής. 	<ul style="list-style-type: none"> Τέσσερις 		

Πίνακας 14

ΕΡΩΤΗΜΑ 3β:	Ο αριθμός αυτός ήταν ευνοϊκός για την οργάνωση των προγραμμάτων υποστήριξης;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> • Ο αριθμός δεν αποτελεί εμπόδιο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν αποτελεί πρόβλημα ο αριθμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Αριθμός Καθοδηγούμενων 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός Μέντορα
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> • Το επτά φυσικά είναι πολύ διαφορετικό από το τρία. (...) Τώρα τα τρία άτομα είναι καλύτερος αριθμός και μου έδωσε μεγαλύτερη ανακούφιση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαχειρίσιμος • Μόλις αντιλήφθηκε τί πρέπει να εφαρμόσει στα πλαίσια του θεσμού το τρία ήταν ανακουφιστικό 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι ήταν διαχειρίσιμος. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • Ήταν φανταστικά, λες και τα επέλεξα εγώ να έρθουν στο σχολείο. Είναι πολύ συνεργάσιμα παιδιά, με το χαμόγελο, ορεξάτα και όταν έλεγα κάτι, ήταν εκεί να το ακούσουν, να το υιοθετήσουν. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι εξαιρετική συνεργασία • Υπήρχε διάθεση 		
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι γιατί το κάναμε με τη μορφή δράσης, οπότε...Απλά αφιέρωσα όλα μου τα κενά για να συνεργαστώ με όλους αλλά είχαμε και την άδεια της διευθύντριας να χρησιμοποιήσουμε και κάποιες ώρες που βόλευαν, δηλαδή υπήρξε μία ευελιξία στο πρόγραμμα οπότε με όλους συνεργάστηκα χωρίς να αφήσω κάποιον 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι με τη μορφή δράσεων για καλύτερα αποτελέσματα 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Επομένως ξεκινάμε με ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα με την θέσπιση του θεσμού, άρα στην ουσία ψιλό-ακυρώνεις πολλά από τα καθήκοντα του μέντορα στην ουσία γιατί δε μπορεί να βρεθεί</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Έλλειψη κοινού χρόνου 		

	<u>ο κοινός χρόνος για να υλοποιηθούν όλα αυτά</u>			
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Ήταν εννοϊκός ο αριθμός αλλά δεν υπήρχε κοινός χρόνος για να βρεθούμε. Μάλιστα οι τρεις ήταν διαφορετικών ειδικοτήτων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι 		

Πίνακας 15

ΕΡΩΤΗΜΑ 4α:	Πώς ξεκινήσατε τον σχεδιασμό του υποστηρικτικού προγράμματος; Διέφερε σε κάθε καθοδηγούμενο;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχικά βασίστηκα στις επιτάσεις του ΦΕΚ. Πραγματοποιήθηκε ένα ενιαίο πρόγραμμα και φυσικά πριν από αυτό, γνωστοποίησα σε κάθε καθοδηγούμενο μου ότι για οποιαδήποτε απορία να έρχονται να με ρωτάνε. Ουσιαστικά στο πρώτο κομμάτι προσπάθησα να παρέχω ψυχολογική υποστήριξη του νέου φοβισμένου εκπαιδευτικού και την ενσωμάτωσή του στη σχολική μονάδα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σύμφωνα με επιταγές του ΦΕΚ • Στην αρχή: γνωριμία, ενιαίο πρόγραμμα • Ψυχολογική υποστήριξη στον νέο εκπαιδευτικό – ομαλή ενσωμάτωση στη σχολική μονάδα 	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός Μέντορα
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> • Καταρχήν το επτά έγινε γιατί τους είχαμε ως εκπαιδευτικούς στο σχολείο, πέρα από αυτούς τους δύο της ειδικής αγωγής, οι υπόλοιποι ανήκουν σε άλλα σχολεία και έρχονται ορισμένες ώρες εδώ. (...) Εν πάση περιπτώσει έκανα ένα πρόγραμμα στην αρχή, οι πρώτες δύο συναντήσεις που έκανα με τους συναδέλφους, οι οποίοι ήταν και περισσότεροι τότε, ξεκίνησα από τα πολύ βασικά, γιατί εκτός από τη μία που είχε μία προϋπηρεσία τριών χρόνων, οι υπόλοιποι ήταν νεοδιόριστοι εντελώς, πρώτη χρονιά πατούσαν το πόδι τους στο σχολείο, οπότε και αρχίσαμε από τα πολύ βασικά. Όπως κάνω και με τους φοιτητές. 	<ul style="list-style-type: none"> • Στην αρχή δύο παρουσιάσεις ομαδικές και γενικές, γνωριμία, ανταλλαγή αριθμό τηλεφώνου, γνωστοποίηση ότι θα είναι δίπλα τους σε ό,τι χρειαστούν, εργασιακά καθήκοντα, δικαιώματα και υποχρεώσεις • Ατομικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης – ιδιαιτερότητες και συμβουλές για τους μαθητές που στηρίζουν, συμβουλές για το πως να επικοινωνούν με τους γονείς 		

	<ul style="list-style-type: none"> • ήταν συνάντηση ομαδική, τους είπα ποια είμαι, έδωσα το τηλέφωνό μου και το e mail μου, όπως και εγώ πήρα τα δικά τους και ξεκινήσαμε τα πολύ βασικά, ότι πρέπει να είσαι στο σχολείο δέκα λεπτά πριν την έναρξη, ποια είναι τα καθήκοντά τους ως δημόσιος υπάλληλος, τι πρέπει να κάνουν ως δημόσιοι υπάλληλοι, και με τα θετικά και με τα αρνητικά. • Κάναμε λοιπόν δύο συναντήσεις έτσι γύρω στη μιάμιση με δύο ώρες, μία στην αρχή πριν ξεκινήσουμε και μία με το που ξεκινήσαμε και μετά ατομικά με την κάθε μία, αλλά δε το προχώρησα με όλες. Έκανα ατομικό ραντεβού, όπου στους μεν της ειδικής αγωγής μιλήσαμε για το κάθε παιδί που είχαν αναλάβει και παλιότερα υπήρξαν και δικοί μου μαθητές, οπότε έδειξα φακέλους και τους κατηύθυνα από την αρχή για το τί πρέπει να κάνουν, πως πρέπει να προσεγγίσουν τους γονείς κλπ. Και με τις άλλες δύο τη γυμνάστρια και την γερμανικών που κι αυτή επίσης δεν υπαγόταν στο σχολείο και σταμάτησαν, μιλήσαμε γενικότερα για τα παιδιά για τις σχέσεις που πρέπει να έχουμε με τον μαθητή, τον διευθυντή αυτό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Στις υπόλοιπες ειδικότητες πιο γενικά πράγματα 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχικά εντοπίστηκαν οι ανάγκες, οι προσδοκίες-επιθυμίες και οι στόχοι του κάθε εκπαιδευτικού 	<ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός αναγκών εκπαιδευτικών και στόχων τους 		

	<p>και (...) φυσικά όπου μπορούσα βοηθούσα σε τυχόν απορίες.</p> <ul style="list-style-type: none"> • προσπάθησα να κάνω αυτά που έλεγε το ΦΕΚ 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσπάθεια εφαρμογής επιταγών ΦΕΚ 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • Τυπικά έκανα μία καταγραφή των προσόντων τους, τι είχαν αναλάβει, συζητήσαμε για θέματα για τα παιδιά, αν αντιμετωπίσουν δηλαδή κάποιο θέμα, ποια παιδιά έχουν, τί δράσεις μπορούν να κάνουν σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με ένα παιδί, τί κάνουν σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν κάποιο θέμα σε συνεργασία με κάποιους συναδέλφους και εκεί τους είπα ότι εγώ θα είμαι κοντά τους ανά πάσα στιγμή και δε χρειάζεται να κάνουμε κάποιο ειδικό ραντεβού μετά το ωράριό μας, αλλά ανά πάσα στιγμή σε όποιο διάλειμμα μπορούν, σε όποιο κενό έχουμε, μπορούμε να μιλήσουμε. Αλλά κάναμε και κάποιες προγραμματισμένες συναντήσεις. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ξενάγηση στον χώρο του σχολείου • Ομαδική συνάντηση για γνωριμία • Καταγραφή προσόντων – θέσης • Γνωστοποίηση ότι ανά πάσα στιγμή είναι ανοιχτός για απορίες – προβληματισμούς • Συζήτηση για ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών 		
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • Μίλησα μετά και με τον σύμβουλο εκπαίδευση, που του είπα ότι δε θέλω να γίνουν μικροδιδασκαλίες, γιατί προβλέπονταν μικροδιδασκαλίες, γιατί δε θεωρώ ότι είναι αποδοτικό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση με τον σύμβουλο αντί για διδασκαλίες να γίνουν βιωματικές δράσεις με συνεργασία 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • Από την αρχή τους είπα ότι ό,τι και αν χρειαστούν και αν έχουν κάποιο πρόβλημα να έρθουν να δώσουμε μία λύση. Κάναμε και μία κοινή 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημέρωση ότι ό,τι χρειαστούν θα είναι διαθέσιμη 		

	δράση με τη μουσικό τα Χριστούγεννα			
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχικά, προσαρμοσα το πρόγραμμά μου βάσει των κενών των εκπαιδευτικών για να μπορέσουμε να τρέξουμε το πρόγραμμα. Έτσι στην αρχή ξεκίνησα με τη δημιουργία ενός πλάνου εντοπίζοντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει και το ΦΕΚ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσαρμογή προγράμματος με τα κενά των εκπαιδευτικών • Πλάνο για ανάγκες εκπαιδευτικών • Επιταγές του ΦΕΚ 		

Πίνακας 16

ΕΡΩΤΗΜΑ 4β:	Ποιες διαδικασίες εφαρμόσατε;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάστηκαν στην τάξη εκπαιδευτικές μέθοδοι. Παρακολούθησαν παράδοση μαθήματός μου (...), όπου προβλήθηκε ένα βίντεο στην τάξη και δόθηκαν φύλλα εργασίας στους μαθητές για να καταστεί το μάθημα πιο βιωματικό. Στη συνέχεια έγινε παρότρυνση να εφαρμοστεί από τους καθοδηγούμενους και παρακολούθησα και η ίδια τις διδασκαλίες για να υπάρξει ανατροφοδότηση. Επιπλέον δόθηκε μία συνθετική εργασία και αναπτύχθηκε το θέμα <i>problem solving</i>. • Ναι το ανέφερα και πριν. (...) Λύναμε τυχόν απορίες και προσπαθούσα να βοηθήσω στην μεθοδολογία και πως να το οργανώσουν. 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση εκπαιδευτικών μεθόδων • Παρουσίαση διδασκαλίας μέσα στην τάξη σαν προσομοίωση με χρήση video και φύλλα εργασίας (video watching – note taking) για να καταστεί το μάθημα πιο βιωματικό στους μαθητές • Διδασκαλία και σύνθετη εργασία με τη χρήση του <i>problem solving – send a problem</i> • Παρότρυνση να το εφαρμόσουν και οι εκπαιδευτικοί • Παρακολούθηση του μαθήματος που το εφαρμόζουν • Συζήτηση και ανατροφοδότηση • Βοήθεια στη μεθοδολογία και οργάνωση 	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός μέντορα
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι ερχόντουσαν μόνοι τους και ακόμη και τώρα έρχονται γιατί εγώ ειδικά στους συναδέλφους ειδικής αγωγής έδωσα και υλικό, οπότε ερχόντουσαν μόνοι τους και με ρωτούσαν τι να κάνουν με κάποιο περιστατικό. Ήταν δηλαδή και θέματα πιο πρακτικά και δεν είχε να κάνει δηλαδή με το θέμα του δημοσίου υπαλλήλου όπως μας τέθηκε και τι πρέπει να κάνουμε σύμφωνα με το 	<ul style="list-style-type: none"> • Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δόθηκε και υλικό – συζήτηση και ανατροφοδότηση πάνω σε αυτό • Επίλυση αποριών σε πιο πρακτικά ζητήματα • Ελευθερία – αυτόβουλη επίσκεψη εκπαιδευτικών στην 		

	<p>καθηκοντολόγιο του μέντορα, ήταν έτσι πιο συμβουλευτικό και πρακτικό.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Στηρίχθηκα κυρίως στη διδακτική και με το τι πρέπει να κάνουν με τους γονείς. Και πάλι υποστηρίζω και θέλω να υποστηρίξω πολύ τα παιδιά και λόγω του σχολείου και είχα αυτόν τον προσανατολισμό • Δηλαδή εγώ έκανα τις συναντήσεις, έδωσα υλικό αλλά τους άφησα και μόνους τους. 	<p>μέντορα για οποιαδήποτε απορία</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εποπτεία διδασκαλίας μίας εκπαιδευτικού που το επιθυμούσε και ανατροφοδότηση • Φιλελεύθερο και προστατευτικό – βοηθητικό πνεύμα • Έμφαση στη διδακτική με τα άτομα της ίδια ειδικότητας 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • Στην αρχή την ανάπτυξη της σχέσης μας, έπειτα τον προγραμματισμό των δράσεων και ενεργειών, τον καθορισμό στόχων, την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ μας και στο τέλος υπήρχε και η τελική αξιολόγηση. • Αυτές οι δράσεις είχαν σχέση με την επίσκεψη στις Σέρρες στο μουσείο Σύγχρονης τέχνης στην Πινακοθήκη Κωνσταντίνος Ξενάκης, όπου συμμετείχαν τα παιδιά της δομής, οι πρόσφυγες δηλαδή, τα παιδιά της ένταξης από όλες τις τάξεις και ένα γενικό τμήμα από τη Γ' τάξη Γυμνασίου, καθώς και με κοινές δράσεις με τον Συντονιστή Φιλολόγων για την πορεία και τον προγραμματισμό της ύλης των Φιλολόγων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη σχέσης και συνεργασίας • Προγραμματισμός Δράσεων (επίσκεψη σε μουσείο σε πλαίσια μαθημάτων) • Προγραμματισμός ύλης Φιλολόγων σε συνεργασία με τον Συντονιστή των Φιλολόγων • Επίλυση αποριών • Τελική αξιολόγηση 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • Ο μέντορας μέσα στις υποχρεώσεις του είναι να κάνει μία υποδειγματική διδασκαλία, να παρακολουθήσει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Εγώ όμως που είμαι γυμναστής δε θα μπορούσα να κάνω διδασκαλία σε κάποιο μάθημα(...) • Εκεί πάνω ας πούμε πιο πολύ τους παρέπεμπα να έχουν μία συνεργασία με τον δάσκαλο του 	<ul style="list-style-type: none"> • Προγραμματισμένες συναντήσεις • Διαφορετική ειδικότητα άρα δεν έγινε υποδειγματική διδασκαλία – παραπομπή όμως σε εκπαιδευτικούς του ίδιου αντικειμένου που θα τους βοηθήσουν 		

	<p>παιδιού πάνω σε μαθησιακές δυσκολίες, γιατί εγώ δε θα μπορούσα να τις ξέρω αυτές, σε γνωστικά αντικείμενα ας πούμε, οπότε, είχαν άμεση συνεργασία με τους δασκάλους και εγώ ήμουν από πάνω σε περίπτωση που είχαν προβλήματα επικοινωνίας με τα παιδιά, με συναδέλφους, ακόμη και αν είχαν κάποιο πρόβλημα και με το ωράριό τους, εκεί ήμουν όσο περισσότερο υποστηρικτικός μπορούσα αλλά δε χρειάστηκε να κάνω κάτι ιδιαίτερο, γιατί τα κορίτσια από την πρώτη-δεύτερη εβδομάδα προσαρμόστηκαν πάρα πολύ. Πήραν τους ρόλους τους, δεν είχα να διαχειριστώ κάτι δύσκολο και εύχομαι να μη χρειαστεί ποτέ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε συνεργασία με τα κορίτσια, αν κάποιο παιδί έχει κάποιες δυσκολίες, όπως έχουμε ένα παιδάκι που έχει κινητικά θέματα και τον υποστηρίζει η μία από τις κοπέλες, εκεί το δουλεύουμε κατά κόρον. (...) Οπότε η γυμναστική βασίζεται σε παιχνίδι ρόλων και είναι μαθητοκεντρικός ο τρόπος διδασκαλίας της. 	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστηρικτικό ρόλο κυρίως για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου – προσαρμογή στον χώρο του σχολείου και στη λειτουργία του • Υποστηρικτικός ρόλος στη συνεργασία με τους μαθητές • Παράλληλης στήριξης εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει μαθητοκεντρικές διδασκαλίες του 		
MENS5	<ul style="list-style-type: none"> • Με τη νοσηλεύτρια του σχολείου για παράδειγμα το έκανα μόνο μαζί της γιατί δε μπορούσα να τη συνδυάσω με άλλους αναπληρωτές που είχαν άλλη ειδικότητα. Οπότε τί κάναμε; Συνδυάσαμε τη δράση με έναν φορέα, που επισκέφθηκε το σχολείο μας και έδειξαν στα παιδιά πώς να αναγνωρίζουν το εγκεφαλικό επεισόδιο στους ηλικιωμένους. • Το ίδιο έκανα και με τους υπόλοιπους, αλλά επειδή είναι της ειδικής αγωγής και ένας εικαστικός συνεργαστήκαμε όλοι μαζί που ήμασταν επτά 	<ul style="list-style-type: none"> • Ειδικής αγωγής και εικαστικός: ομαδική βιωματική δράση – συνεργασία εκπαιδευτικών και μέντορα • Νοσηλεύτρια- ξεχωριστή βιωματική δράση μαζί με φορέα 		

	<p>άτομα και ο καθένας έκανε στην τάξη του μία βιωματική δράση και όλοι μαζί κάναμε ένα θεατρικό ας πούμε. Σίγουρα ήταν πολλές παραπάνω ώρες από ένα τρίωρο που προβλεπόταν αλλά επωφεληθήκαμε όλοι μαζί. Και όλα αυτά υπό την καθοδήγησή μου γιατί οι περισσότεροι δεν είχαν εμπειρία.</p>			
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • Από την αρχή τους είπα ότι ό,τι και αν χρειαστούν και αν έχουν κάποιο πρόβλημα να έρθουν να δώσουμε μία λύση. Κάναμε και μία κοινή δράση με τη μουσικό τα Χριστούγεννα • πάντα έχω τη διάθεση αλληλεγγύης και ό,τι μπορώ από αυτά που ξέρω να βοηθήσω ή και να βοηθηθώ και από την αρχή ρωτούσα τα κορίτσια αν χρειάζονται κάτι, ή όταν κάνανε κάποια προγράμματα επειδή εγώ ήμουν και συντονίστρια και υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων και είχα κάποιες διαδικτυακές πηγές, εμπειρία κ.λπ., τους έλεγα ότι θα βρουν εκείνο το υλικό εκεί, θα κάνετε το ένα, το άλλο, εντάξει. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημέρωση ότι ό,τι χρειαστούν θα είναι διαθέσιμη • Συμβουλές πάνω σε προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν, παροχή πηγών πληροφόρησης • Βιωματική δράση όπου συνεργάστηκαν μαζί 		
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Υπήρχαν συζητήσεις για θέματα τους σχολείου και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Υπήρχε διδακτική επιμόρφωση με σενάκια πάνω στη διδασκαλία. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τα σενάκια διδασκαλίας τους και στο τέλος έγινε μία κοινή διδασκαλία με ένα κοινό θέμα σε power point. Ουσιαστικά ακολουθήθηκαν οι διατάξεις απολύτως τυπικά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός αναγκών εκπαιδευτικών • Ομαδικές συζητήσεις για θέματα σχολείου και ιδιαιτερότητες μαθητών • Διδακτική επιμόρφωση πάνω στη διδασκαλία και εφαρμογή τους στην τάξη • Κοινή διδασκαλία με χρήση powerpoint 		

		• Τυπικό		
--	--	----------	--	--

Πίνακας 17

ΕΡΩΤΗΜΑ 4γ:	Δεχθήκατε κάποια βοήθεια κατά τη διαδικασία υλοποίησης του/των υποστηρικτικού/-ών προγράμματος/-ων;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> • Για οποιαδήποτε απορία απευθυνόμουν στη διευθύντρια του σχολείου που είναι γνώστης επί του θέματος και κατέχει πρωτότυπες ιδέες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Διευθυντής – μέντορας (εμπειρία και γνώσεις επί του θέματος) 	<ul style="list-style-type: none"> • Βοήθεια 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός μέντορα
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι δε δέχθηκα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • Στην αρχή ενημερώθηκα από τον προηγούμενο μέντορα, μετά όμως δε χρειάστηκε κάτι σαν βοήθεια. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημέρωση από τον προηγούμενο μέντορα (έγινε σχολικός σύμβουλος) για τα καθήκοντα 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • - 	<ul style="list-style-type: none"> • - 		
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι δε δέχθηκα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι, δε χρειάστηκε κιόλας. Είχαμε μία καλή συνεργασία, το κάναμε και τελείωσε. Ήταν κάτι εύκολο. (...) Και ούτε ανακατέψαμε συμβούλους γιατί ήμασταν σε μία μεταβατική περίοδο που θα άλλαζαν και οι σύμβουλοι. 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι. • Άλλαζαν και οι σύμβουλοι 		
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι, δε χρειάστηκε. 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι 		

Πίνακας 18

ΕΡΩΤΗΜΑ 5:	Αντιμετωπίσατε κάποια προβλήματα κατά την εφαρμογή του/τους;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> • Άλλα ζητήματα προέκυψαν, όπως η πολυπλοκότητα του Δημοσίου, που πολλοί αναπληρωτές μετακινούνταν σε άλλα σχολεία και δεν υπήρχε κοινός ελεύθερος χρόνος και γενικότερα δεν υπάρχει χρόνος. • Μόνο λειτουργικά ζητήματα, καθώς δεν υπήρχαν κοινές ώρες με τις αλλαγές του προγράμματος. Οι μέρες ήταν περιορισμένες και αναγκαστικά λειτουργούσα συμπληρωματικά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Πολυπλοκότητα Δημοσίου με μετακινήσεις αναπληρωτών – έλλειψη κοινού ελεύθερου χρόνου για εφαρμογή mentoring • Περιορισμένες μέρες • Αλλαγές προγράμματος • Συμπληρωματική η υποστήριξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός Μέντορα
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> • Αν ανταποκρίθηκα πλήρως στα καθήκοντά μου, δεν είμαι πολύ σίγουρη ότι μπορώ να το πω. • θέλω να πιστεύω ότι με βλέπουν έτσι σαν μια φιγούρα βοηθητική, και ότι έχουμε μια σχέση βοήθειας αν όχι μητρική. Σε μία μάλιστα μπάκα και στην τάξη της και υπήρχε ανατροφοδότηση με της άλλες όχι, γιατί δεν το επιθυμούσαν και δεν το πίεσα όπως όριζε το καθηκοντολόγιο • Στους δύο πρώτους μήνες έφυγαν οι δύο, τοποθετήθηκαν αλλού. Το ένα παιδί μετακόμισε, οπότε δεν υπήρχε και λόγος και για τις ανάγκες της υπηρεσίας • Τα κορίτσια τα συγκεκριμένα της ειδικής γιατί με την άλλη εκπαιδευτικό όπως είπα έχω κάνει μόνο δύο συναντήσεις, και η ίδια δεν ήταν πολύ δεκτική και φυσικά ήταν γυμνάστρια και τι να της 	<ul style="list-style-type: none"> • Δε γνωρίζει αν ανταποκρίθηκε στις επιτάσεις του θεσμού • Τον Δεκέμβριο έμαθε τελικά, μέσω παρουσίασης, τι πρέπει να κάνει • Κινήθηκε περισσότερο συμβουλευτικά και δημοκρατικά όπως έκανε παλαιότερα • Μετακινήσεις αναπληρωτών σε άλλα σχολεία • Συνεργασία κυρίως με εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας – διαφορετικής ειδικότητας πιο γενικά και δεν ήταν δεκτική και η εκπαιδευτικός 		

	<i>έλεγα αφού διαφέρουν οι κλάδοι μας, με τις άλλες δύο που είναι πολύ μορφωμένα κορίτσια και συμπαθητικά, η συζήτηση ήταν καρποφόρα οπότε ένα κέρδος το έχεις (...) γιατί ανταλλάσσεις ιδέες.</i>			
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι. Επειδή έχω ασχοληθεί πολλά χρόνια με την επαγγελματική συμβουλευτική, δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εμπειρία πάνω στην επαγγελματική συμβουλευτική 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν είχα κάποιο πρόβλημα. Το θέμα μου είναι ότι σαν αντικείμενο διαφέραμε γιατί εγώ είμαι εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής. Δε θα μπορούσα να κάνω κάποια υποδειγματική διδασκαλία στο δικό τους κομμάτι. Αυτό δεν το έκανα και δε μπορούσα να υποχρεώσω και κάποιον συνάδελφο να κάνει υποδειγματική διδασκαλία και φυσικά υπάρχουν και ορισμένοι συνάδελφοι που δεν πιστεύουν στο θεσμό του mentoring και έχουν υπογράψει ότι δε δέχονται το ρόλο του μέντορα και συντονιστή 	<ul style="list-style-type: none"> • Στην αρχή δεν ήταν σταθερό το προσωπικό – κάθε βδομάδα ερχόταν κάποιος εκπαιδευτικός σε μία θέση • Διαφορετική ειδικότητα • Δεν δέχονταν όλοι οι συνάδελφοι τον θεσμό του μέντορα 		
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • Για μένα αν θες να βρεις χρόνο, βρίσκεις. Ας πούμε αφιέρωσα όλα μου τα κενά σε αυτό. Και δουλειά στο σπίτι οπότε δεν είχα κάποιο θέμα. • Ιδανικά, θα ήθελα μία επιμόρφωση. (...) Ναι. Να γνωρίζουμε καλύτερα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι • Πρόταση: Επιμόρφωση 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • το πρόβλημα, το οποίο το είπα και σε μία συνάντηση, γιατί σε κάνουν μέντορα αλλά δε βγαίνει μέσα στο διδακτικό ωράριο και το έθεσα και σαν ερώτημα εγώ, 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνος – δεν υπάρχει κοινός ελεύθερος χρόνος με αναπληρωτές που επισκέπτονται και άλλα σχολεία 		

	<p>που θα βρεις αυτόν τον χρόνο τον κοινό. Αυτό το πρόβλημα είναι και πολύ βασικό. Πως γίνεται οι ειδικότητες που είναι περιφερόμενες και σε άλλα σχολεία, μη κοιτάς που είμαι εγώ των αγγλικών και καλύπτω το ωράριό μου σε αυτό το σχολείο, η μουσικός, η θεατρολόγος, η γερμανικών και η γαλλικών, γυρνάνε σε τρία και τέσσερα σχολεία. Και δηλαδή δεν συμπίπτουν και οι ώρες που θα είναι μαζί και οι δύο στο σχολείο. Πώς θα βρεθεί ο κοινός χρόνος που να μπορώ και εγώ στο δικό μου κενό, να μπορεί και η θεατρολόγος και να είναι και η μουσικός εκείνη την ημέρα για να συννευρεθούμε. Χωρίς να έχω καμία απαλλαγή από τα διδακτικά μου καθήκοντα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επομένως ξεκινάμε με ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα με την θέσπιση του θεσμού, άρα στην ουσία ψιλό-ακυρώνεις πολλά από τα καθήκοντα του μέντορα στην ουσία γιατί δε μπορεί να βρεθεί ο κοινός χρόνος για να υλοποιηθούν <u>όλα αυτά</u> 			
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι. Δεν υπήρχε κοινός ελεύθερος χρόνος και φυσικά δε δόθηκε κανένα κίνητρο για να ευδοκιμήσει κάπως ο θεσμός αυτός. Μας βάζουν απλά σε ένα καλούπι και δεν υπάρχει κανένας χρόνος. Είναι βάρος. 	<ul style="list-style-type: none"> • Έλλειψη κοινού χρόνου • Διαφορετικές ειδικότητες • Κανένα κίνητρο 		

Πίνακας 19

ΕΡΩΤΗΜΑ 6α:	Ποιες σχέσεις αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε εσάς και τους καθοδηγούμενους;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> • Θα έλεγα ότι γνωριστήκαμε καλύτερα, υπήρξε συνεργασία και ήταν ευχάριστη. Είμαι ικανοποιημένη από τα κορίτσια. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέση συνεργασίας • Ευχάριστη • Φιλική 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία • Φιλική • Αλληλεπίδραση • Αλληλεγγύη • Εχεμύθεια • Ενδιαφέρον • Εμπιστοσύνη • Επικοινωνία 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέσεις
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> • σαν μια φιγούρα βοηθητική, και ότι έχουμε μια σχέση βοήθειας αν όχι μητρική. • Θέλω να πιστεύω ότι προσπάθησα να τους δώσω να καταλάβουν ότι είμαι ανοιχτή και ότι ό,τι χρειαστούν να έρθουν να με ρωτήσουν και θα το αντιμετωπίσουμε μαζί με εχεμύθεια. • (...) και η ίδια δεν ήταν πολύ δεκτική και φυσικά ήταν γυμνάστρια και τι να της έλεγα αφού διαφέρουν οι κλάδοι μας • Ήμουν κυρίως προστατευτική όταν άφηναν κάποιο παιδί για να προσέξουν μία τάξη και τους υπενθύμιζα τους κινδύνους που κρύβονται πίσω από αυτό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέση βοήθειας και ελευθερίας • Ανάπτυξη εχεμύθειας • Δεν επιβλήθηκε, δεν πίεσε καταστάσεις • Δεν υπήρχε προθυμία από όλους • Ενδιαφέρον 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι δε δέχθηκαν όλοι με τον ίδιο τρόπο το mentoring στο σχολείο, οπότε και εγώ να μεν προσπάθησα να κάνω αυτά που έλεγε το ΦΕΚ αλλά κοίταξα κυρίως να γνωριστούμε καλύτερα και να με εμπιστεύονται. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέση συνεργασίας • Εμπιστοσύνης • Καλύτερη γνωριμία με συναδέλφους 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • Εξαιρετική. Όπως είπα ήταν πολύ συνεργάσιμα τα κορίτσια και ευδιάθετα. Υπήρχε εμπιστοσύνη και θέληση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξαιρετικές • Συνεργασία • Εμπιστοσύνη 		
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • Πολύ καλή. Συνεργαστήκαμε και ενισχύθηκε θα πω η 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία • Επικοινωνία 		

	<p>επικοινωνία και η συναδελφικότητα (...) Αλλά εντάζει στην τελευταία δράση κατέληξα να την κάνω με ένα μόνο άτομο, αλλά εντάζει μπορεί να κουράστηκαν. Δεν απαιτήσα. Όσοι ήθελαν θα συμμετείχαν, δεν πίεσα παραπάνω από τη στιγμή που έκαναν αυτά που έπρεπε. Ας πούμε την κοπέλα που ήταν ΔΕΠ κάναμε ένα θεατρικό με τα παιδάκια που είναι από άλλες χώρες, οπότε στην ουσία καλύψαμε πολλές ώρες με την ίδια. Θέλω να πω ότι ο καθένας αφιέρωσε πολύ παραπάνω χρόνο από αυτό που προβλεπόταν, οπότε δε μπορώ να απαιτήσω και εγώ να κάνουμε όλα αυτά που είχαμε σχεδιάσει.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ελευθερία 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • πάντα έχω τη διάθεση αλληλεγγύης και ό,τι μπορώ από αυτά που ξέρω να βοηθήσω ή και να βοηθηθώ • Μια χαρά συνεργασία είχαμε χωρίς πίεση και με εμπιστεύονταν 	<ul style="list-style-type: none"> • Αλληλεγγύη • Αλληλεπίδραση • Συνεργασίας • Εμπιστοσύνη 		
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Εντάζει, γνωριστήκαμε καλύτερα αλλά έγινε και τυπικά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλύτερη γνωριμία 		

Πίνακας 20

ΕΡΩΤΗΜΑ 6β:	Πώς θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας μέσα σε αυτή/-ές; Υπάρχει κάτι που θα βελτιώνατε;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ναι. Ίσως υπήρχαν κάποια αντικείμενα που να μη τα γνώριζα καλά και να μη μπορούσα να ανταποκριθώ καλά στο έργο μου.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνώριση έλλειψης γνωστικού υπόβαθρου άλλων αντικειμένων με σκοπό την καλύτερη ανταπόκριση 	<ul style="list-style-type: none"> • Εμπόδια 	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμός Μέντορα
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ναι θα το έκανα πιο οργανωμένο. Δε θα αξιολογούσα πολύ ψηλά τον εαυτό μου γιατί αυτό που έκανα δεν ήταν τόσο στοχευμένο, δεν έβαλα στόχους στην αρχή ενώ τώρα με τους στόχους θα μπορούσα να κάνω και μία αξιολόγηση και να πω ότι αυτό και αυτό δεν έγιναν</i> • <i>(...)δε το έκανα όμως τόσο στοχευμένα και μεθοδικά θα έλεγα, οπότε θα με βαθμολογούσα κάπου στη μέση.</i> • <i>Θα όριζα συγκεκριμένες ώρες συνεργασίας συγκεκριμένες μέσα σε έναν μήνα και θα έλεγα την τάδε του μήνα βλέπω αυτό και αυτό και αυτό και έχουμε και ένα power point, θα τους εξηγούσα κάτι πάνω σε αυτό και θα έδινα και υλικό. Δηλαδή εγώ έκανα τις συναντήσεις, έδωσα υλικό αλλά τους άφησα και μόνους τους.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Έπρεπε να τεθούν στόχοι και μεθοδικότητα • Συγκεκριμένες ώρες συνεργασίας 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Επειδή έχω ασχοληθεί πολλά χρόνια με την επαγγελματική συμβουλευτική, δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Εμπειρία πάνω στην επαγγελματική συμβουλευτική 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Είναι πρωτόγνωρο. Βαδίζουμε, βλέπουμε και μαθαίνουμε.</i> • <i>Πιστεύω είναι νωρίς ακόμη πρέπει να δούμε και άλλες</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Δε μπορεί να απαντήσει, πρέπει να δοθεί χρόνος και να συνεργαστεί και με άλλα άτομα 		

	<p>περιπτώσεις. (...) Μέντορας γενικά θεωρώ ότι υπήρχε ανέκαθεν στα σχολεία, όλοι οι μεγάλοι σε ηλικία ήταν μέντορες και δεν υπάρχει κάποιος μεγάλος σε ηλικία δάσκαλος και να μη βοηθήσει τον νέο, είτε με το να πει την προσωπική του εμπειρία είτε να του μεταφέρει κάποια πράγματα. Τώρα έγινε και θεσμός τελικά.</p>			
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • Γενικά είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη και από τα παιδιά και από τον θεσμό και από εμένα. Εγώ χάρηκα που μπήκε αυτός ο θεσμός γιατί πρέπει να υπάρχει μία καθοδήγηση. Αν βάλω τον εαυτό μου στις πρώτες μου τοποθετήσεις σαν αναπληρώτρια, θα ήθελα να υπάρχει ένα άτομο που να με συμβουλεύει γενικότερα. Γιατί τους συμβούλευα και για τα διαδικαστικά, για τα απουσιολόγια. Τώρα που έχουμε μία ετήσια έκθεση, τα παιδιά έρχονται σε εμένα και τη βλέπουμε και με συμβουλεύονται. Οπότε θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλό αν υπήρχε κάτι τέτοιο εξ αρχής. 	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι πολύ χρήσιμο, αν και υπήρχε 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • Πολύ καλή θα πω. Συνεργαστήκαμε πολύ καλά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Πολύ καλή 		
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Άριστα θα έλεγα. Δε θα βελτίωνα κάτι. Αναγνωρίζω όμως ότι υπήρχαν και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων που εκεί δε μπορούσα να κάνω και πολλά. Αλλά ήμουν πάντα ανοιχτή σε ό,τι χρειαζόντουσαν και τους καθοδηγούσα μέχρι εκεί που μπορούσα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Άριστα • Αναγνώριση ελλειπόν γνώσεων σε άλλες ειδικότητες • Προσπάθεια καθοδήγησης και υποστήριξης 		

Πίνακας 21

ΕΡΩΤΗΜΑ 7:	Ποια οφέλη αποκομίσατε μέσα από τη/τις μεντορική σχέση που αναπτύχθηκε τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> • Δε μπορώ να μιλήσω για οφέλη από τη στιγμή που το έβλεπα σαν υποχρέωση. Ήταν ένα επιπλέον βάρος. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιπλέον βάρος 	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματική Ανάπτυξη • Συνεργασία • Ικανοποίηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Οφέλη
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> • συζήτηση ήταν καρποφόρα οπότε ένα κέρδος το έχεις (...) γιατί ανταλλάσσεις ιδέες. Κάτι συγκεκριμένο, (...) μετρήσιμο δε μπορώ να καταθέσω. • Ακόμα τώρα δε μπορώ να πω, σίγουρα χαίρομαι που γνώρισα καλύτερα τις δύο συναδέλφους επειδή είναι αρκετά αξιόλογα, έχουν πολλή όρεξη για δουλειά και αυτό κινητοποιεί έναν μεγαλύτερο συνάδελφο πάνω στην υπηρεσία του. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μέσα από τη συζήτηση – ενίσχυση γνώσεων • Καλύτερη γνωριμία • Ικανοποίηση μέντορα 		
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> • Σίγουρα θα πω τη σχέση μεταξύ μας, το μοίρασμα των στόχων, των αξιών και των ενδιαφερόντων, τις προσωπικές προσδοκίες από τη μεντορική σχέση και την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλύτερη σχέση • Ανταλλαγή απόψεων και ενδιαφερόντων για τη διδακτική και μάθηση • Μοίρασμα στόχων, αξιών, ενδιαφερόντων 		
MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν είναι βέβαια αυτός ο σκοπός μου, δηλαδή να έχω κάποια οφέλη. Αυτό μου βγαίνει αυθόρμητα, έτσι είναι ο χαρακτήρας μου, έτσι έχω μάθει να λειτουργώ (...) και προσπαθώ να λειτουργώ έτσι. Μεγάλο ρόλο όμως σε αυτή μου τη στάση έπαιξε η επαφή μου με τις κατασκηνώσεις, όπου ήμουν υποστηρικτικός στα στελέχη μου για να μπορούν να αποδίδουν τα καλύτερα και έγινε τρόπο ζωής για εμένα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν ήταν ποτέ στόχος του το όφελος 		

MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Μα ναι φυσικά, εννοείται. Μέσα από αυτό έκανα κάποιες έτσι.. Πως να το πω. Φυσικά και κέρδισα. Καταρχάς πήρα πάρα πολλές ιδέες, είχαμε μία αρχική εγώ και μέσα από τα νέα παιδιά εξελίχθηκαν οι ιδέες μου. Υπήρχε δηλαδή μία διάδραση.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Διάδραση • Ανταλλαγή ιδεών • Αναστοχασμός 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Φυσικά σαν όφελος μπορώ να δω το ότι γνώρισα και συνεργάστηκα με τις καινούργιες κοπέλες, που και πάλι θα γινόταν, δε βοήθησε δηλαδή ο θεσμός για να γίνει.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλύτερη γνωριμία • Θα γινόταν ανεξαρτήτου θεσμού 		
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Θα πω εμπειρία μέσω της διαδικασίας.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Εμπειρία 		

Πίνακας 22

ΕΡΩΤΗΜΑ 8:	Πραγματοποιώντας μία ανασκόπηση όλων αυτών των χρόνων με την απουσία επίσημης υποστήριξης από κάποιον μέντορα, κρίνετε αποτελεσματική και αναγκαία την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;			
	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
MEN1	<ul style="list-style-type: none"> Γενικά ό,τι επιβάλλεται δημιουργεί αντιδράσεις. Ο συγκεκριμένος τρόπος στερεί ελευθερίας ενώ παλαιότερα που γινόταν άτυπα, γιατί πάντα γίνεται, υπήρχε περισσότερη διάθεση. Για να καθιερωθεί καλό είναι να γίνει πρώτα μία αξιολόγηση από τον ίδιο τον διευθυντή και ο ρόλος του μέντορα να είναι προαιρετικός και συμβουλευτικός και μόνο αν το επιθυμούν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και να μη τους επιβάλλεται. Ναι ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία όπως ορίστηκε βγαίνει ένας αυταρχισμός που στερεί το δημιουργικό κίνητρο. 	<ul style="list-style-type: none"> Επιβλήθηκε και δημιουργεί εντάσεις. Ο συγκεκριμένος τρόπος <ol style="list-style-type: none"> Δεν είναι φιλελεύθερος Βγαίνει ένας αυταρχισμός Στερεί τη δημιουργικότητα Προϋπόθεση για να καθιερωθεί: αξιολόγηση από τον ίδιο τον διευθυντή και ο ρόλος του μέντορα να είναι προαιρετικός σε όσους το επιθυμούν και να μη επιβάλλεται. 	Αποτελέσματα <ul style="list-style-type: none"> Επιβολή Εντάσεις Αυταρχισμός Μη δημιουργικός Τυπικός Δυσλειτουργικός Πρόχειρος 	<ul style="list-style-type: none"> Καθιέρωση
MEN2	<ul style="list-style-type: none"> Ναι δε νομίζω ότι είναι κάτι κακό. Απλά ιδανικά θα ήθελα για την επόμενη φορά να γίνω μέντορας όπως το έκανα έτσι άτυπα. Γιατί εγώ ήμουν και μέντορας στην ειδική αγωγή σε αυτούς που κάνουν παράλληλη στήριξη ιδιωτικά 	<ul style="list-style-type: none"> Με την άτυπη μορφή Μέντορας σε ίδια ειδικότητα για να είναι αποτελεσματικό 		

	<p>δηλαδή, όπως βοηθούσα τις δύο, έχουμε και άλλες δύο ιδιωτικές που τις βοηθούσα και αυτές με τον ίδιο τρόπο ακριβώς, ενώ δεν ήταν στις αρμοδιότητές μου. Δηλαδή θα ήθελα να είμαι μέντορας σε ό,τι με αφορά και στο κομμάτι των δικών μου ενδιαφερόντων, δηλαδή τώρα να μποω και να παρακολουθήσω διδακτική μίας έτσι γυμνάστριας που και πάλι θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τα παιδιά που δυσκολεύονται, που έχουν διάσπαση, πως τα ενσωματώνουμε πάντα υπάρχει κάτι να πεις αλλά δε θα με ενδιέφερε τόσο πολύ. Να υποστηρίζω δηλαδή συναδέλφους που δεν είναι της δικής μου ειδικότητας δεν είναι τόσο αποτελεσματικό.</p>			
MEN3	<ul style="list-style-type: none"> Μόνο στην περίπτωση που υπάρχει σχετική επιμόρφωση και πραγματικό ενδιαφέρον για τους νέους συναδέλφους και μόνο στα πλαίσια της βοήθειας και της αφιέρωσης για μία εποικοδομητική γνωριμία και συνεργασία και όχι απλά να το κάνουμε για να το κάνουμε. 	<ul style="list-style-type: none"> Προϋπόθεση: Σχετική επιμόρφωση και πραγματικό ενδιαφέρον για συναδέλφους Να χτιστεί στα πλαίσια βοήθειας με εποικοδομητική γνωριμία και συνεργασία Όχι προχειρότητα 		

MEN4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ναι αλλά όχι έτσι με τυπικότητες. Και μάλιστα έχω και πρόταση,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ναι αλλά όχι με τυπικότητες.</i> • <i>Παρουσιάζει πρόταση</i> 		
MEN5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ναι, ναι εννοείται.</i> • <i>Δηλαδή να τον βοηθάει μέσα από τις δικές του ανάγκες. Δηλαδή να μην υπάρχει ένας μπουσουλας ότι θα το κάνω αυτό σε όλους το ίδιο. Να είναι εξατομικευμένη βοήθεια. Εγώ αυτό θα έλεγα.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Οπωσδήποτε</i> • <i>Εξατομικευμένη βοήθεια και όχι κοινή για όλους</i> 		
MEN6	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Εγώ έτσι και αλλιώς το να βοηθάω τον συνάδελφο το θεωρώ δεδομένο και αυτονόητο. Δε χρειάζεται να έρθει ένας θεσμός για να λειτουργήσει. Ίσα ίσα που πιστεύω ότι αν δεν έχεις την καλλιέργεια και το βλέμμα προς την παιδαγωγική και στην εκπαίδευση το ευρύ (...) ίσως ένας τέτοιος θεσμός σε κάνει να ασκήσεις και εξουσία.</i> • <i>Έτσι όπως λειτουργεί η σχολική μονάδα και ο καθένας έχει το ωράριο του με πολλά καθήκοντα πέρα από την τάξη του, έχει να υλοποιήσει και άλλα πράγματα, είτε να συμμετάσχει σε εργαστήρια δεξιοτήτων, είτε στην εσωτερική</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Άτυπα λειτουργεί</i> • <i>Κατάχρηση εξουσίας</i> • <i>Χωρίς κάποια απαλλαγή από διδακτικό ωράριο, και στο πλαίσιο που λειτουργεί η σχολική μονάδα με τόσα να τρέχουν είναι βάρος και επιφανειακό</i> 		

	<p>αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, το αναλάβεις να κάνεις και τον μέντορα και ειδικά τον συντονιστή που θέλει μία έκθεση, στην αρχή είχα κάνει έναν προγραμματισμό και τον έστειλα, αν και δεν αναφερόταν για τον μέντορα, είναι μία επιπλέον επιβάρυνση.</p> <p>Στο πλαίσιο που λειτουργεί η σχολική μονάδα και χωρίς καμία απαλλαγή από τις σχολικές ώρες από τον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει τον ρόλο αυτό είναι πραγματικά βάρος και επιφανειακό θα έλεγα.</p>			
MEN7	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι. Έτσι και αλλιώς γινόταν έστω και άτυπα παλιότερα. Τώρα απλά γίνονται τυπικά και μάλιστα η έλλειψη χρόνου δυσκολεύει κατά πολύ τα πράγματα και τρέχουν παράλληλα και άλλα προγράμματα και στο τέλος πρέπει να γραφτεί και μία αναφορά όλης της διαδικασίας στον διευθυντή για να την καταθέσουμε. Επίσης δεν έχει δοθεί κανένα κίνητρο στον μέντορα, οπότε το βλέπει και σαν βάρος. 	<ul style="list-style-type: none"> • Όχι. • Επιπλέον καθήκον, χωρίς κίνητρο σε όλα αυτά που τρέχουν παράλληλα στο σχολείο. 		