

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**MENTORING-Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ: ΟΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ
ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ ΜΕ 0-5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ**

ΜΠΡΙΛΛΑΚΗ ΠΑΓΩΝΑ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2021

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

MENTORING-THE INSTITUTION OF MENTOR:
THE PERCEPTIONS OF SUBSTITUTE
KINDERGARTEN TEACHERS WITH 0-5 YEARS
OF PRE-SERVICE FOR THE USE OF THE
INSTITUTION

By BRILLAKI PAGONA

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, December 2021

Ολοκληρώνοντας το δεύτερο κατά σειρά μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών σε διάστημα 4 χρόνων, δεν θα μπορούσα παρά να αφιερώσω το εγχείρημά μου αυτό στα παιδιά μου, στο σύζυγό μου και στους γονείς μου... για την υπομονή και τη στήριξη τους για ακόμη μια φορά.

Σας ευχαριστώ από καρδιάς ...

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την επιβλέπουσά μου κα Ψυλλάκη Μαρία για τις σημαντικότερες παρατηρήσεις της που συνέβαλαν στη τελική διαμόρφωση της παρούσας ΔΕ.

MENTORING-Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ: ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΜΕ 0-5 ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Σημαντικοί Όροι: Μέντορας, νεοεισερχόμενοι, mentoring, εκπαίδευση

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης όπως και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η υποστήριξη και η καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού οι νεοεισερχόμενοι είναι τα θεμέλια της εκπαίδευσης, πάνω στα οποία χαράσσονται οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές. Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των αναπληρωτών νηπιαγωγών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας για το θεσμό του Μέντορα και την χρησιμότητά του. Το δείγμα αποτέλεσαν 8 νηπιαγωγοί, ενώ το εργαλείο συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη ενεργοποίησης του θεσμού ο οποίος παραμένει ανενεργός από το 2010. Θέματα που αφορούν τη καθημερινότητα της σχολικής ζωής (σχέσεις με συναδέλφους, σχέσεις με γονείς, υποδομές, διοικητικά καθήκοντα), τη διαχείριση της τάξης και τη διδασκαλία, τη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη φαίνεται να απασχολούν ιδιαίτερος τους νεοεισερχόμενους κατά τα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα. Η σωστή, ουσιαστική και στοχευμένη υποστήριξη και καθοδήγηση από έμπειρους Μέντορες, οι οποίοι διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως μεγάλη επαγγελματική εμπειρία και ανάλογη κατάρτιση σχετικά με το ρόλο που έχουν κλιθεί να αναλάβουν, αλλά και προσωπικά χαρακτηριστικά όπως ενσυναίσθηση, κοινωνικότητα και επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν τα εχέγγυα για μια επιτυχημένη μεντορική σχέση η οποία θα βοηθήσει τους νεοεισερχόμενους να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά, με απώτερο στόχο την παροχή μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης που θα απολαμβάνει στο σύνολο της η κοινωνία.

MENTORING-THE INSTITUTION OF MENTOR: THE PERCEPTIONS OF SUBSTITUTE KINDERGARTEN TEACHERS WITH 0-5 YEARS OF PRE-SERVICE FOR THE USE OF THE INSTITUTION

Keywords: Mentor, newcomers, mentoring, education

Abstract

In recent years, the provision of quality and effective education as well as the modernization of the education system have been at the heart of educational policy. The support and guidance of new teachers is one of the main pillars for improving the educational process, since newcomers are the foundation of education, on which the current educational policies are based. The present study explores the perceptions of substitute kindergarten teachers with 0-5 years of service for the institution of Mentor and its usefulness. The sample consisted of 8 kindergarten teachers, while the data collection tool used was the semi-structured interview. The results of the research highlighted the need to activate the institution which remains inactive since 2010. Issues related to daily school life (relationships with colleagues, relationships with parents, infrastructure, administrative duties), classroom management and teaching, social and occupational integration seems to be of particular concern to new entrants during their first professional steps. Proper, effective and targeted support and guidance from experienced Mentors, who have characteristics such as extensive professional experience and relevant training on the role they are inclined to take on, but also personal characteristics such as empathy, sociability and communication skills are the guarantee for a successful mentoring relationship that will help new entrants to develop professionally and personally, with the ultimate goal of providing a high quality education that will be enjoyed by society as a whole.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Εισαγωγή	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Μέντορας και mentoring (καθοδήγηση)	
1.1 Η έννοια του Μέντορα.....	12
1.2 Η έννοια του mentoring (καθοδήγηση)	13
1.3 Τα στάδια του mentoring	16
1.4 Μοντέλα και προγράμματα mentoring	15
1.5 Οι διαφορές του mentoring απο το coaching.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο θεσμός του Μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα	
2.1 Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί: Προκλήσεις, ανάγκες και δυσκολίες	21
2.2 Ο ρόλος του Μέντορα.....	23
2.3 Το προφίλ του «καλού» Μέντορα.....	26
2.4 Η εκπαίδευση και η κατάρτιση του Μέντορα.....	28
2.5 Ο «ανεπίσημος» Μέντορας.....	31
2.6 Οι παράγοντες ενός επιτυχημένου mentoring.....	32
2.7 Τα οφέλη από την εφαρμογή του mentoring.....	33
2.8 Τα εμπόδια και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του mentoring.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
3.1 Ο θεσμός του Μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από διεθνή και ελληνικά δεδομένα.....	38
3.2 Ξενόγλωσσες και ελληνικές έρευνες.....	41
3.3 Κριτική Αποτίμηση	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ	
4.1 Στόχος- Ερευνητικά Ερωτήματα	50
4.2 Ερευνητική στρατηγική	50
4.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	51

4.4	Ερευνητικό εργαλείο	52
4.5	Ερευνητική διαδικασία.....	53
4.6	Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	55
4.7	Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	57
4.8	Ηθική και δεοντολογία της έρευνας	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1	Παρουσίαση αποτελεσμάτων	
5.1.1	Ερώτημα 1 ^ο : Απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με το θεσμό του Μέντορα....	60
5.1.2	Ερώτημα 2 ^ο : Η ανάγκη των νεοεισερχόμενων για υποστήριξη και καθοδήγηση.....	62
5.1.3	Ερώτημα 3 ^ο : Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί.....	68
5.1.4	Ερώτημα 4 ^ο : Τα οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα.....	72
5.1.5	Ερώτημα 5 ^ο : Τα επαγγελματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του Μέντορα.....	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1	Συζήτηση	78
6.2	Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	83
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	87
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	100

Κατάλογος Πινάκων

1. Διαφορές mentoring/coaching.....19
2. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....52
3. Σύμβολα μετεγγραφής.....56

Εισαγωγή

Η επιστημονική συζήτηση σχετικά με την ανάγκη υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι ανοιχτή εδώ και αρκετά χρόνια στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς τα πρώτα επαγγελματικά βήματα του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι καθοριστικά για την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη.

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημά τους και που αφορούν θέματα της καθημερινότητας της σχολικής ζωής, όπως τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών, τις υποδομές, τα διοικητικά καθήκοντα, αλλά και θέματα που αφορούν στο διδακτικό τους έργο όπως η παιδαγωγική και η διδασκαλία. Επιπλέον, η κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ιδίων στο νέο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην τοπική κοινωνία, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις αναγκάζονται να μετακομίσουν σε άλλη περιοχή μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους προκειμένου να υπηρετήσουν στο σχολείο διορισμού τους, φαίνεται να δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000· Harfitt , 2015· Johnson & Kardos, 2005· Μυλωνάς, 2008· Κατσουλάκης, 1999· Lindgren, 2005· Tynjala & Heikkinen, 2011).

Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάγκη υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από έναν Μέντορα στα πρώτα τους χρόνια στο επάγγελμα είναι αναγκαία, τόσο για να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες και να καταστούν ικανοί και αποτελεσματικοί επαγγελματίες, όσο και για την παραμονή τους στο επάγγελμα, καθώς η μετάβαση από τα πανεπιστημιακά έδρανα στη σχολική πραγματικότητα έχει χαρακτηριστεί ως «reality sock» οδηγώντας τους ακόμη και σε παραίτηση (Hobson et al, 2009· Korhonen et al, 2017; Yaylı, 2018). Ωστόσο, ο θεσμός του Μέντορα παραμένει μέχρι σήμερα ανενεργός αν και έχει θεσμοθετηθεί ήδη δύο φορές από το 2010.

Επιπλέον, παρόλη την επιστημονική συζήτηση σε παγκόσμιο επίπεδο, στην Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο, ίσως λόγω της

στασιμότητας στην εφαρμογή του θεσμού. Ως εκ τούτου, τα ελλιπή βιβλιογραφικά δεδομένα, σε συνδυασμό με τις ανάγκες και τις δυσκολίες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, αλλά και την εμπειρία της ίδιας της ερευνήτριας αναφορικά με την υποστήριξη και καθοδήγηση που χρειάστηκε στα πρώτα της επαγγελματικά βήματα αποτέλεσαν τη προβληματική της παρούσας ΔΕ.

Στόχος της παρούσα μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας για το θεσμό του Μέντορα και τη χρησιμότητά του. Προς αυτό το σκοπό, η εργασία ακολουθεί την εξής δομή: Στο πρώτο κεφάλαιο συζητούνται οι έννοιες του Μέντορα, του mentoring, τα στάδια και τα μοντέλα του. Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει το θεσμό του Μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα, το ρόλο του, το προφίλ του, την εκπαίδευση του, τα οφέλη αλλά και τα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια μεντορική σχέση, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά και στην ανεπίσημη μεντορεία. Ακολούθως, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση των σχετικών με το θέμα ερευνών και στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης και παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας (δείγμα, ερευνητική στρατηγική, εργαλείο συλλογής δεδομένων, ηθική και δεοντολογία της έρευνας). Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και ολοκληρώνοντας στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων, εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας, συζητούνται οι περιορισμοί και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Μέντορας και mentoring (καθοδήγηση)

1.1 Η έννοια του Μέντορα

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται πως ο όρος Μέντορας συναντάται ήδη από την Ομηρική εποχή και συγκεκριμένα στην Οδύσσεια, όχι βέβαια ως γενική έννοια, αλλά ως πρόσωπο. Ο Μέντωρ, ο πιο πιστός φίλος του Οδυσσέα, είναι εκείνος ο οποίος επιφορτίζεται με το δύσκολο έργο της ανατροφής και της διαπαιδαγώγησης του γιού του Οδυσσέα, Τηλέμαχου, όσο εκείνος απουσιάζει στο πόλεμο στη Τροία. Αποτελεί σύμβολο σοφίας, καθοδήγησης και συμβουλής (Gholam, 2018· Μαυρόπουλος, 2004).

Στη σύγχρονη εποχή, ο μέντορας ως όρος πια, συναντάται σε ποικίλα επαγγελματικά πεδία, όπως για παράδειγμα στις επιχειρήσεις και στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ο όρος αναφέρεται σε ένα μεγάλο ηλικιακά πρόσωπο και έμπειρο το οποίο λειτουργεί υποστηρικτικά δίπλα σε ένα άλλο μικρότερο σε ηλικία πρόσωπο με όχι ανάλογα μεγάλη εμπειρία, ο οποίος αποτελεί τον καθοδηγούμενο, παρέχοντας του πληροφορίες, συμβουλές ακόμη και συναισθηματική υποστήριξη στο πλαίσιο μιας μεγάλης σε χρονική διάρκεια σχέσης (Ingersoll & Strong, 2011). Ο μέντορας δεν αποτελεί απλά πομπό γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου δίνοντας μεγάλη σημασία στη πρακτική εξάσκηση του δεύτερου (Nam, Seung & Go, 2013). Παράλληλα, παρέχει υποστήριξη τόσο σε προσωπικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο, γεγονός που καταδεικνύει τον πολύπλευρο και παραγωγικό ρόλο της, στην ανάπτυξη της προόδου (Lozinak, 2016).

Επίσης, σύμφωνα με τον Clutterbuck (2004, όπ. αναφ. στο Μπεαζίδου, Μπότσογλου & Κουγιουμτζίδου, 2017), το ακρωνύμιο της αγγλικής λέξης mentor περιγράφει εννοιολογικά τον όρο:

Manages the relationship (διαχειρίζεται την σχέση)

Encourages (ενθαρρύνει)

Nurtures (γαλουχεί, τροφοδοτεί με υπευθυνότητα, συνέπεια και αφοσίωση, παρέχοντας τα απαραίτητα για την επιβίωση και την ανάπτυξη)

Teachers (διδάσκει)

Offers mutual respect (προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό)

Responses to the mentee needs (ανταποκρίνεται στις ανάγκες των καθοδηγούμενων)

Εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό χώρο, ο όρος μέντορας χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον εκπαιδευτικό ο οποίος μπορεί με τις γνώσεις του και την εμπειρία του να καθοδηγήσει, να συμβουλευθεί και να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη και πρόοδο ένα νέο εκπαιδευτικό με μικρή εκπαιδευτική εμπειρία, καθιστώντας τον ουσιαστικά επαγγελματία (Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2015· Μπαραλός, 2016). Σύμφωνα με τον Fragoulis (2014,), ο μέντορας είναι ο σύμβουλος, ο καθοδηγητής ο οποίος βοηθά και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα αναβαθμίσουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, για τους Ambrosetti & Dekkers (2010) αλλά και τον Φραγκούλης (2019) ,ο μέντορας είναι ο εκπαιδευτικός που διακρίνεται για την εμπειρία, και τη σοφία που διαθέτει, ενώ ηλικιακά είναι μεγαλύτερος από τον καθοδηγούμενο του.

Ως εκ τούτου, ο μέντορας στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, είναι ο εκπαιδευτικός που είναι μεγαλύτερος σε ηλικία, χαρακτηρίζεται για την εμπειρία του και τη σοφία του και λειτουργεί ως πρότυπο για τον καθοδηγούμενο, συμβάλλοντας στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του νέου (ηλικιακά και επαγγελματικά) εκπαιδευτικού, μέσα σε ένα κλίμα συνεργατικό, υποστηρικτικό και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Επιπροσθέτως, ο μέντορας βοηθά τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί στη σχολική κουλτούρα και να κατανοήσει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Hobson et al, 2009· Hennissen et al, 2011).

1.2 Η έννοια του mentoring (καθοδήγηση)

Το mentoring ή η συμβουλευτική καθοδήγηση, αποτελεί μια διαδικασία η οποία εξελίσσεται στηριζόμενη σε μια σχέση συνεργασίας μεγάλης χρονικής διάρκειας μεταξύ δύο ατόμων (Bozeman & Feeney, 2007). Κατά τη διαδικασία αυτή, τα δύο άτομα, ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος, ανταλλάζουν απόψεις, πρακτικές συμβουλές και εμπειρίες πάνω σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό τομέα ή απασχόληση. Πρόκειται επί της ουσίας για μια αμφίδρομη συνθήκη μάθησης μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η πρόοδος και η εξέλιξη. Συνήθως, στη δυαδική αυτή σχέση συμμετέχουν ένα νεότερο (ηλικιακά και επαγγελματικά) και ένα πιο έμπειρο άτομο με στόχο την προσωπική και επαγγελματική πρόοδο του πρώτου. Το πιο έμπειρο άτομο μεταλαμπαδεύει στο νεότερο γνώσεις, εμπειρίες και αξίες που θα του χρησιμεύσουν τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά (Thompson, 1999· Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2015). Βέβαια, μέσα από τη σχέση αυτή φαίνεται να μαθαίνουν εξίσου και οι δύο, εφόσον όπως αναφέρθηκε πρόκειται για μια συνθήκη όπου κυριαρχεί η αμοιβαιότητα, ο διάλογος και η συζήτηση (Tynjala & Heikkinen, 2011). Σύμφωνα με την Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2016): «Ο όρος mentoring, αναφέρεται στη διαδικασία μεταβίβασης γνώσης και εμπειρίας από τον mentor, με στόχο να γίνει κοινωνός της γνώσης αυτής για τη διαχείριση των προκλήσεων και των διαφόρων ζητημάτων που είναι συνυφασμένα με την εργασιακή του θέση και υπαγορεύονται από το αντικείμενο απασχόλησης» (σελ.3). Καταληκτικά, το mentoring φαίνεται να είναι μια πολύτιμη διαδικασία τόσο για το μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο (Ambrosetti & Dekkers, 2010)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, το mentoring εμφανίζεται και στον χώρο της εκπαίδευσης ως στρατηγική που στοχεύει στη βελτίωση του παιδαγωγικού αλλά και διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας. Τα προγράμματα mentoring καλλιεργούν τις παιδαγωγικές δεξιότητες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, βοηθούν στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, εμψυχώνουν τη συνεργατική σχολική κουλτούρα, παρέχουν συναισθηματική, προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη, όπως επίσης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αυτοκριτικές και αναστοχαστικές δεξιότητες (Ambrosetti, 2013· Yirci, 2017).

Συνεπώς, το mentoring αποτελεί για τον νέο εκπαιδευτικό μια ευκαιρία στα πρώτα του επαγγελματικά βήματα για να ενδυναμώσει τις παιδαγωγικές του δεξιότητες, να

σχεδιάσει το επαγγελματικό του μέλλον και να καλυτερεύσει το επαγγελματικό του προφίλ (Hudson, 2013).

1.3 Τα στάδια του mentoring

Το mentoring όπως προαναφέρθηκε αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία εξελίσσεται μέσα από την ανάπτυξη μιας διαπροσωπικής και διαλογικής σχέσης μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου. Ως εκ τούτου, η εξέλιξη της σχέσης αυτής αναπτύσσει τη δυναμική της διερχόμενη μέσα από μια σειρά σταδίων κατά την οποία ο καθοδηγούμενος εμπλέκεται -έχοντας στο πλευρό του τον μέντορά του- σε μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες θα τον βοηθήσουν να ενδυναμώσει τις δεξιότητές του και να ανταποκριθεί με επιτυχία στον επαγγελματικό του ρόλο (Mendiola, 2012).

Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να περιγράψουν τα στάδια της σχέσης αυτής. Σύμφωνα με τους Caldwell et al. (1993, όπ. αναφ. στο Μανιάτη-Μάσσου, 2016), τα στάδια μέσα από τα οποία διέρχεται η μεντορική σχέση είναι τα ακόλουθα:

Το τυπικό στάδιο: Ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά.

Το στάδιο του δισταγμού: Επιχειρείται να οικοδομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και η σχέση να γίνει πιο φιλική.

Το στάδιο της συμμετοχής: Αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη.

Το στάδιο της οικειότητας: Εγκαθιδρύεται πλέον ένα φιλικό κλίμα.

Ακολούθως, και ο Roberts (2000) αναγνωρίζει τέσσερα στάδια στη μεντορική σχέση:

Το στάδιο της μύησης: Αναπτύσσεται η επικοινωνία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη.

Το στάδιο της αρχικής εγκαθίδρυσης: Ρυθμίζονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών.

Το στάδιο της ανάπτυξης

Το στάδιο της ομαδοποίησης/διατήρησης: Συστηματοποίηση της εξέλιξης και της προόδου του καθοδηγούμενου.

Ο Mendiola (2012), σε συμφωνία με τα στάδια που περιγράφει ο Roberts (2000), διαφοροποιείται ελαφρώς προς το τρίτο στάδιο, στο οποίο όπως επισημαίνει περιλαμβάνονται οι πρακτικές και οι ενέργειες που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των καθοδηγούμενων, με σημαντικό στοιχείο όμως την ανατροφοδότηση από τον μέντορα. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, κατά τον Mendiola γίνεται η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή του προγράμματος.

Συνοψίζοντας, παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις που φαίνεται να υπάρχουν στις περιγραφές των σταδίων σύμφωνα με τους ερευνητές, θα λέγαμε πώς κοινή συνιστώσα όλων των προσεγγίσεων αποτελεί η ανάγκη για τη δημιουργία κλίματος αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης, κατανόησης και συνεργασίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη. Ωστόσο, θα πρέπει να τονισθεί πως εξαιτίας του δυναμικού και εξελισσόμενου χαρακτήρα που έχει η μεντορική σχέση, τα στάδια αυτά μπορεί να μην είναι ευδιάκριτα μεταξύ τους.

1.4 Μοντέλα και προγράμματα mentoring

Αναφορικά με τα προγράμματα mentoring, η διάκριση τους γίνεται στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και χαρακτηριστικών. Αρχικά, ως προς τη δομή, εντοπίζουμε τα τυπικά και τα άτυπα προγράμματα mentoring. Η διαφοροποίησή τους έγκειται στο κατά πόσον το πρόγραμμα είναι αποτέλεσμα επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή αν έχουν θεσμοθετηθεί από επίσημο φορέα. Μια άλλη διάκριση των προγραμμάτων είναι αν είναι εξωτερικά ή εσωτερικά, δηλαδή αν οι μέντορες είναι μέλη του οργανισμού ή όχι (Σοφός & Κασσίμη, 2015).

Στη συνέχεια, ως προς τη σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου, διακρίνουμε τα ομαδικά και τα ατομικά προγράμματα αλλά και τα δια-ζώσης και εξ' αποστάσεως προγράμματα (e-mentoring). Τέλος, μια άλλη διάκριση μπορεί να γίνει με βάση τους στόχους των προγραμμάτων, αλλά και τα χαρακτηριστικά της ομάδας που απευθύνονται (Σοφός, 2015· Σοφός & Κασσίμη, 2015).

Βασικό κριτήριο επιλογής ανάμεσα στο πλήθος των μοντέλων mentoring που υπάρχουν, αποτελεί ο βαθμός στον οποίο το εκάστοτε μοντέλο ικανοποιεί τις ανάγκες των καθοδηγούμενων, αλλά και το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται η

μεντορική σχέση (Norshasni & Aminudin, 2012). Στη συνέχεια θα αναφερθούν συνοπτικά ορισμένα από τα πιο σημαντικά μοντέλα mentoring που συναντάμε βιβλιογραφικά.

Αρχικά, συναντάμε το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας το οποίο εφαρμόζεται κατά την αρχή της συνεργασίας και κατά το οποίο ο Μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο προς τον καθοδηγούμενο του, είτε δείχνοντάς του, είτε συζητώντας μαζί του για το πώς μπορεί να διαχειριστεί καταστάσεις που προκύπτουν ή πώς μα επιτύχει τους στόχους που έχει βάλει (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017· Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Στη συνέχεια, είναι το μοντέλο δεξιοτήτων και επάρκειας, σύμφωνα με το οποίο οι μεντορευόμενοι εμπλέκονται ενεργά, προσπαθώντας να μιμηθούν τον Μέντορά τους ενώ εκείνος εξετάζει τα κριτήρια που έχει θέσει και τους παρέχει ανατροφοδότηση. Τέλος, το αναστοχαστικό μοντέλο υιοθετεί το ρόλο του Μέντορα ως σύμβουλου και φίλου που υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο στο πλαίσιο του αναστοχασμού, βοηθώντας τον να αποκτήσει δεξιότητες, να εξελίξει την κριτική του σκέψη και να κατανοήσει την εκπαιδευτική διαδικασία εις βάθος ώστε να κατανοεί την ουσία και τα αποτελέσματα των στρατηγικών που χρησιμοποιεί στην σχολική τάξη (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017· Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014· Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017).

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί πως τις τελευταίες δεκαετίες λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, εκτός από τα παραδοσιακά μοντέλα mentoring έχουν αναπτυχθεί και άλλα μοντέλα τα οποία στηρίζονται στις νέες τεχνολογίες (Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2015). Ένα από αυτά είναι το e-mentoring. Το e-mentoring σύμφωνα με τον Thompson, (2010) είναι: «η σχέση που δημιουργείται μεταξύ ενός ανώτερου ή και έμπειρου ατόμου (μέντορα) και ενός λιγότερο εξειδικευμένου και πεπειραμένου ατόμου (καθοδηγούμενου), κυρίως με τη χρήση ηλεκτρονικών επικοινωνιών που έχει ως στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνώσεων και των δεξιοτήτων, αλλά και την κατάκτηση της πολιτισμικής αντίληψης προκειμένου ο ίδιος (ο καθοδηγούμενος) να επιτύχει» (σελ. 305). Πρόκειται για μια εξ' αποστάσεως συμβουλευτική η οποία πραγματοποιείται σε μεγάλο ποσοστό με τη χρήση ΤΠΕ. Η επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη και η μετάδοση σύγχρονων και ασύγχρονων πληροφοριών γίνεται μέσω του διαδικτύου, συνεπώς η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου

μπορεί να γίνεται σε διαφορετικό τόπο, αλλά σε πραγματικό χρόνο (Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2015· Bierema & Merriam, 2002).

Προς την ίδια κατεύθυνση, όσον αφορά στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, είναι και το peer-mentoring. Πρόκειται για την ανάπτυξη μιας μεντορικής σχέσης μεταξύ ομότιμων, οι οποίοι έχουν την ίδια περίπου εργασιακή εμπειρία και απασχολούνται στον ίδιο επαγγελματικό χώρο. Άλλωστε φαίνεται πως η συχνή επαφή μεταξύ ατόμων της ίδιας θέσης παρά με ανώτερα άτομα στην ιεραρχία ή επίσημους μέντορες ενισχύει την αμοιβαία στήριξη, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Ουσιαστικά είναι μια συναδελφική σχέση αλληλοϋποστήριξης η οποία προσφέρει τόσο συναισθηματική υποστήριξη όσο και επαγγελματική ενδυνάμωση, ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα ολόκληρη η ομάδα στην εκτέλεση του έργου της (Terrion & Leonard, 2007). Ο μέντορας μπορεί να είναι οποιοσδήποτε σε αυτή τη μορφή μεντορείας, αφού όλα τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ισότιμα (Ayers & Griffin, 2005). Μάλιστα φαίνεται πως αυτή η ισότιμη σχέση που υπάρχει ωφελεί πολύ τα εμπλεκόμενα μέρη, αφού γεφυρώνεται η απόσταση που υπάρχει, όπως πχ σε μια ιεραρχική δομή και όλοι εκπαιδεύονται μέσα από τη συνεργασία και την σχέση εμπιστοσύνης και συλλογικότητας που αναπτύσσεται (Brinia & Psoni, 2018). Εξίσου μπορεί να είναι είτε ατομική είτε ομαδική. Όταν λοιπόν αυτό το μοντέλο χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες τότε μιλάμε για peer-e-mentoring, το οποίο αποτελεί μια συνδυαστική μορφή του peer-mentoring και του e-mentoring, διευκολύνοντας ουσιαστικά τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση σε ένα πιο ευέλικτο περιβάλλον (Risqueuz & Sanchez-Garcia, 2012).

1.5 Οι διαφορές του mentoring από το coaching

Στο σημείο αυτό και αφού έχει προηγηθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση των κύριων όρων που συζητούνται στη παρούσα εργασία, κρίνεται σκόπιμο να γίνει και ένας «εννοιολογικός διαχωρισμός» του mentoring από το coaching, καθώς αρκετά συχνά αυτοί οι δύο όροι συγχέονται μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Κουγιουμτζή (2018), η καθοδήγηση (mentoring) έχει σχεσιακό χαρακτήρα, καθώς μέσα από αυτήν αναπτύσσεται μια βαθιά και ουσιώδης σχέση ανάμεσα στον καθοδηγητή-μέντορα και καθοδηγούμενο. Αντιθέτως, το coaching έχει

περισσότερο λειτουργικό χαρακτήρα, με βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό ενώ στόχος είναι η εκμάθηση συγκεκριμένων στρατηγικών άρα και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Galway (2009, όπ. αναφ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2016) το coaching είναι «η τέχνη του να διευκολύνεις την απόδοση στη μάθηση και την ανάπτυξη ενός άλλου ατόμου». Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο καθοδηγητής μπορεί να λειτουργήσει και ως coacher, κάτι το οποίο όμως δεν ισχύει για την αντίθετη περίπτωση. Επί προσθέτως, άλλη μια διαφορά του mentoring από το coaching έχει να κάνει με τη διάρκειά τους. Συνήθως το coaching έχει μικρότερη διάρκεια, αφού οι διεργασίες που συντελούνται για την εκμάθηση δεξιοτήτων και συγκεκριμένων στρατηγικών δεν απαιτούν την οικοδόμηση μιας βαθιάς και ουσιαστικής σχέσης όπως συμβαίνει στη μεντορική σχέση, η οποία από μόνη της χρειάζεται αρκετό καιρό για να βασιστεί σε γερά θεμέλια. Τέλος, στο επίκεντρο του mentoring τίθεται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου σε αντίθεση με το coaching που κεντρικό ζήτημα είναι η απόδοση (Κουγιουμτζής, 2018· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2016).

Στη συνέχεια παρατίθεται ο Πίνακας 1 που αποτυπώνει συνοπτικά τις διαφορές mentoring/coaching.

Πίνακας 1

Διαφορές mentoring/coaching.

COACHING	MENTORING
Εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίτευξη συγκεκριμένων επιχειρηματικών στόχων.	Εστιάζει στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου για την ανάπτυξη ή/και ενδυνάμωση ευρύτερων προσωπικών ποιοτήτων και νοοτροπιών ενός επιχειρηματικού τρόπου σκέψης
Απαιτεί συνήθως μικρό χρονικό διάστημα που καθορίζεται από το βαθμό ικανοποίησης των στόχων	Λειτουργεί σχεδόν πάντα σε βάθος χρόνου καθώς βασίζεται στη βαθμιαία οικοδόμηση διαπροσωπικής σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης
Στοχεύει στην αύξηση της απόδοσης εντός του πλαισίου	Στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση και υποστήριξη του καθοδηγούμενου ως φορέα

συγκεκριμένης επαγγελματικής / επιχειρηματικής δραστηριότητας.	δράσης στο χώρο της επιχειρηματικότητας.
--	--

Πηγή: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ, 2015

Εν κατακλείδι θα λέγαμε πως το coaching διαφέρει από το mentoring ως προς τα χαρακτηριστικά της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο θεσμός του Μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα

2.1 Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί: Προκλήσεις, ανάγκες και δυσκολίες

Ο εκπαιδευτικός από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του πορείας καλείται άμεσα να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στα επαγγελματικά του καθήκοντα, περνώντας απευθείας από τα πανεπιστημιακά έδρανα στα θρανία και στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000). Ουσιαστικά, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός δεν έχει την ευκαιρία να διανύσει κάποια περίοδο προσαρμογής για να εγκλιματιστεί στο σχολικό περιβάλλον, αντιθέτως απαιτείται από εκείνον να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του όπως ανταποκρίνεται ένας εκπαιδευτικός με χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας και επαγγελματικής εμπειρίας, αναλαμβάνοντας πλήρως την παιδαγωγική ευθύνη (Lindgren, 2005· Tynjala & Heikkinen, 2011).

Η επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού αρχίζει με δυσκολίες ήδη από την ημέρα του διορισμού του, αφού στη πλειοψηφία οι περισσότεροι διορίζονται σε περιοχές εκτός του τόπου μόνιμης κατοικίας τους. Συνεπώς, τα προβλήματα που ανακύπτουν είναι ποικίλα: εύρεση νέας κατοικίας, κοινωνική ένταξη, παράμετροι οι οποίες φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την απόδοσή τους και την προσαρμογή τους. Σε όλη αυτή την ήδη επιβαρυσμένη κατάσταση, οι νεοεισερχόμενοι επιφορτίζονται και με πολλά-ίσως και περισσότερα- από τους πιο έμπειρους εξωδιδασκικά καθήκοντα, ενώ παράλληλα φαίνεται να τους ανατίθενται και οι πιο δύσκολες τάξεις (Μυλωνάς, 2008· Κατσουλάκης, 1999).

Επί προσθέτως, εμπόδια που έχουν να κάνουν με την ουσία του επαγγέλματος όπως: η διαχείριση της τάξης, η επικοινωνία με τους γονείς, η σχέση με τους συναδέλφους και τον διευθυντή του σχολείου, ακόμη και θέματα που έχουν να κάνουν με την οργάνωση και διεκπεραίωση των διδακτικών τους καθηκόντων, φαίνεται να δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο την προσαρμογή και την ενσωμάτωσή τους στη σχολική πραγματικότητα (Ανθοπούλου, 1999· Κατσουλάκης, 1999).

Ειδικότερα, η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών καταγράφεται ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα για εκείνους, καθώς λόγω της απειρίας τους δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής σχέσης προσδίδοντάς τους αυτοπεποίθηση για το παιδαγωγικό τους έργο. Παράλληλα, οι τυπικές και επιφανειακές σχέσεις με τους συναδέλφους τους δεν διευκολύνουν την ένταξη τους, καθώς αυτό που φαίνεται να έχουν ανάγκη είναι η ουσιαστική επικοινωνία, η ψυχολογική υποστήριξη και οι επαγγελματικές συμβουλές από τους πιο έμπειρους (Johnson & Kardos, 2005).

Συνεπώς, βιώνουν συχνά έντονο άγχος και πίεση και νιώθουν ότι κρίνονται διαρκώς από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας –γονείς-συναδέλφους- διευθυντή (Πέτρου, Κουτούζη & Μιχαηλίδου, 2008· Lindgren, 2005), ενώ φοβούμενοι μην θεωρηθεί ως αδυναμία εκτέλεσης των καθηκόντων τους, αποφεύγουν να ζητούν βοήθεια από τον διευθυντή του σχολείου ή τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Flores & Day, 2006, όπ. αναφ. στο Confait, 2015).

Επίσης, σημαντικό πρόβλημα αποτελεί και η εκτέλεση των γραφειοκρατικών καθηκόντων, καθώς λόγω απειρίας δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν, παρά ταύτα η επιτυχής ανταπόκρισή τους θεωρείται δεδομένη από τους συναδέλφους και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Harfitt, 2015).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν και τα «κακώς κείμενα» του σχολείου, με τις ανεπαρκείς κτιριακές υποδομές, τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα και τους «αδιάφορους» συναδέλφους (Ξωχέλλης, 1990, όπ.αναφ. στο Μυλωνάς, 2008).

Συμπερασματικά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας χαρακτηρίζονται αρκετά δύσκολα για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών με αρκετούς από αυτούς να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω της μεγάλης προσπάθειας που καταβάλουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και να επιτελέσουν όσο το δυνατόν καλύτερα το διδακτικό τους έργο (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017). Σε όλα αυτά αν προστεθεί και το σύντομο χρονικό διάστημα το οποίο έχουν στη διάθεση τους για να προσαρμοστούν και να εγκλιματιστούν στο νέο εργασιακό περιβάλλον, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η συναισθηματική πίεση και το αίσθημα ανεπάρκειας που νιώθουν είναι αρκετά έντονα και ενδεχομένως να επηρεάζουν και

την απόδοση τους στο εκπαιδευτικό τους έργο. Έτσι λοιπόν, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί βιώνουν το σοκ της πραγματικότητας (reality shock) (Hobson et al, 2009), καθώς καλούνται να μεταπηδήσουν από την ακαδημαϊκή πραγματικότητα στη σχολική πραγματικότητα, η οποία φαίνεται να απέχει αρκετά από τη θεωρία των πανεπιστημιακών εδράνων (Korhonen et al, 2017; Yayli, 2018).

2.2 Ο ρόλος του Μέντορα

Βιβλιογραφικά, οι ρόλοι του Μέντορα έχουν οριστεί ποικιλοτρόπως από τους μελετητές του θεσμού, καθώς καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη της διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα σε καθοδηγητή και καθοδηγούμενο (Ambrosetti & Dekkers, 2010· Hobson, 2010· όπ. αναφ. στο Davis & Fantozzi, 2016). Συνεπώς, ανάλογα με τις διαστάσεις του ρόλου του Μέντορα, τα αποτελέσματα της σχέσης αυτής μπορεί να είναι διαφορετικά σε κάθε περίπτωση για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Smith & Avetisian 2011, όπ. αναφ. στο Davis & Fantozzi, 2016). Ως εκ τούτου θα λέγαμε πως ο ρόλος του Μέντορα είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος (Hall et al., 2008).

Οι βασικοί ρόλοι του Μέντορα όπως σημειώνει ο Daresh (2003) είναι αυτοί του εκπαιδευτή και του υπερασπιστή του καθοδηγούμενου. Ειδικότερα, ο Galbraith (2003) επισημαίνει πως οι ρόλοι του Μέντορα είναι: η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε καθοδηγητή και καθοδηγούμενο, η ουσιαστική και στοχευμένη συμβουλευτική λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του μεντορευόμενου και ο επαναπροσδιορισμός των επαγγελματικών και προσωπικών στόχων μέσα από μια διαδικασία εξερεύνησης ιδεών, ικανοτήτων και στάσεων. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η παρουσία του Μέντορα όσον αφορά στη ψυχολογική υποστήριξη του νεοδιόριστου και στη παρότρυνση για λήψη αποφάσεων, αλλά και στην ενθάρρυνση να προγραμματίζει, να θέτει μελλοντικούς στόχους και να οραματίζεται.

Παράλληλα, σύμφωνα με τη Μαστοράκη (2008), ο Μέντορας οφείλει να μεταλαμπαδεύει την εμπειρία του και την τεχνογνωσία του στον καθοδηγούμενο, με στόχο την ομαλή προσαρμογή του, την ενδυνάμωση της επαγγελματικής του ταυτότητας και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Οι Kwan & Lopez-Real (2005), «βλέπουν» τον Μέντορα ως σύμβουλο, ισότιμο συνεργάτη και κριτικό φίλο, αφού όπως υποστηρίζουν ένας καλός Μέντορας είναι και ένας καλός φίλος που συμβουλεύει, ενθαρρύνει και ασκεί εποικοδομητική κριτική προς όφελος του μεντορευόμενου.

Κατά τους Ambrosetti & Dekkers (2010), ο μέντορας μπορεί να επιτελέσει τους παρακάτω ρόλους:

-Υποστηρικτής, καθώς βοηθά τους μεντορευόμενους να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά, παρέχοντάς τους συμβουλές και χρήσιμη ανατροφοδότηση.

-Διευκολυντής, αφού προσφέρει καθοδήγηση και κατευθυντήριες αρχές κατά τα πρώτα βήματα της επαγγελματικής πορείας.

-Συνεργάτης, καθώς αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τους καθοδηγούμενους σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

- Πρότυπο, ενσωματώνει τη θεωρία στη πράξη και γίνεται παράδειγμα για τον καθοδηγούμενο.

-Κριτικός φίλος, αφού με τις συμβουλές του βοηθά εποικοδομητικά τον μεντορευόμενο να βελτιώσει τα αδύναμα σημεία του, ενώ παράλληλα τον ενθαρρύνει να αναλάβει νέες αρμοδιότητες.

-Προστάτης, βοηθά στην αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων.

-Συνάδελφος, καθώς υποστηρίζει ποικιλοτρόπως τον καθοδηγούμενο μέσα στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας τις επιστημονικές προσεγγίσεις για τον ρόλο του Μέντορα όπως αυτοί συναντώνται βιβλιογραφικά θα λέγαμε πως είναι οι εξής: συνεργάτης, σύμβουλος, πομπός γνώσεων, πρότυπο, εμπυχωτής, κριτικός φίλος, υποστηρικτής, διαμεσολαβητής (Andron et al., 2015· Ehrich, 2013· Fragoulis & Phillips, 2010· Long et al., 2012· Σαλβαράς, 2013).

Στη συνέχεια, σε μια πρώτη προσπάθεια επιμερισμού των λειτουργιών του Μέντορα αυτές θα λέγαμε πως κατηγοριοποιούνται σε:

-Λειτουργίες επαγγελματικής ανάπτυξης που περικλείουν την προστασία, την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση.

- Λειτουργίες ψυχολογικής φύσεως όπως η αποδοχή και η φιλία.

- Λειτουργίες οργανισμού, κατά τις οποίες ο Μέντορας φροντίζει ο καθοδηγούμενός του να εναρμονίζεται με τις επαγγελματικές απαιτήσεις του οργανισμού (Elkin, 2006).

Παράλληλα, στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, ο Μέντορας ο οποίος όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει τις εξής ευθύνες απέναντι στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς:

-ψυχολογική υποστήριξη

-παιδαγωγική υποστήριξη (διαχείριση τάξης, χρόνου και φόρτου εργασίας)

-εκτίμηση για την ετοιμότητα του νεοδιόριστου στο νέο του επαγγελματικό ρόλο.

Ως εκ τούτου, φαίνεται να λειτουργεί ως προστάτης και αρωγός του εκπαιδευτικού συστήματος (Rippon & Martin, 2006· Stanulis et al., 2012· Korthagen, 2007· Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010, όπ. αναφ. στο Schatz- Oppenheimer, 2017). Όπως άλλωστε σημειώνει και η Κεδράκα (2008), ο μέντορας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού παρέχει καθοδήγηση και συμβουλές, στηρίζει, ενθαρρύνει και αποτιμά το έργο του καθοδηγούμενου με μοναδικό σκοπό τη βελτίωσή του, είτε όταν ζητήσει τη βοήθειά του ο νεοεισερχόμενος είτε όταν κρίνει ο ίδιος ότι πρέπει να παρέμβει.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως αρκετοί ερευνητές δεν συμφωνούν με την κριτική διάσταση στο ρόλο του Μέντορα, αφού όπως υποστηρίζουν από τη μία μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά με την κριτική του στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου, από την άλλη όμως ο φόβος της κριτικής μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη μεντορική σχέση, ιδιαίτερα στο κομμάτι της εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο μερών (Ingersoll & Strong, 2011· Fransson, 2010· Wang & Odell, 2007).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του Μέντορα όπως διαφαίνεται και από όσα βιβλιογραφικά δεδομένα παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι πολυδιάστατος, πολύπλευρος αλλά και

ιδιαίτερα απαιτητικός.

Άραγε μπορούν όλοι να αναλάβουν το ρόλο του Μέντορα;

2.3 Το προφίλ του «καλού» Μέντορα

Η μεντορική σχέση είναι μια συνθήκη αρκετά απαιτητική όπως έχει ήδη επισημανθεί. Ως εκ τούτου, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά και ο καθοδηγούμενος να αναπτυχθεί στο μέγιστο βαθμό επαγγελματικά και προσωπικά, θα πρέπει ο μέντορας να διαθέτει κάποια βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν «εχέγγυα» για την δημιουργία μια επιτυχούς σχέσης με τον μεντορευόμενο, με στόχο την βέλτιστη εξέλιξη του. Το κυριότερο από αυτά αποτελεί η ενσυναίσθηση, καθώς είναι η βάση, τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου, στη προκειμένη περίπτωση, του μέντορα (Anagnou & Fragoulis, 2014; Fragkoulis & Michalou, 2018).

Επιπλέον, ο μέντορας θα πρέπει να έχει θετική διάθεση απέναντι στον καθοδηγούμενο και στο ρόλο που έχει αναλάβει, να είναι πρόθυμος να ανταποκριθεί στις ανάγκες του, να του αφήνει περιθώρια να αυτονομηθεί, να μην είναι δεσποτικός απέναντι του και να είναι επικοινωνιακός (Σαλβαράς, 2013). Φυσικά, όπως σημειώνουν οι (Cunningham & Ebberle, 1993, όπ. αναφ. στο Fragoulis, Valkanos & Voula, 2011), οι διδακτικές ικανότητες-δεξιότητες, οι ικανότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων όπως και οι δεξιότητες αξιολόγησης και οργάνωσης δεν θα πρέπει να εκλείπουν από το μεντορικό προφίλ.

Παράλληλα, πολύ σημαντική κρίνεται και η προϋπάρχουσα εμπειρία και εμπλοκή με τη διαδικασία του mentoring, ο διαθέσιμος χρόνος, η υπευθυνότητα και η προθυμία να παρέχει βοήθεια και υποστήριξη (Zarkovic & Bizjak 2000, όπ. αναφ. στο Fragkoulis & Michalou, 2018).

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει και στο θεωρητικό μοντέλο που έχει αναπτύξει ο Johnson (2003), σύμφωνα με το οποίο βασική παράμετρος για την επιτυχία ενός μέντορα αποτελούν οι αρετές του, οι οποίες είναι η φροντίδα, η ακεραιότητα και η σύνεση.

Αρχικά, η φροντίδα αφορά στην ουσιαστικό σεβασμό και ευαισθησία που επιδεικνύει ο μέντορας στον καθοδηγούμενο του απέναντι στην πρόοδο του και στις ανάγκες του.

Η αρετή αυτή σχετίζεται με το πραγματικό ενδιαφέρον που έχουν οι μέντορες για την εξέλιξη των καθοδηγούμενων τους, τις ανάγκες τους, τις ιδιαιτερότητες τους καθώς και το χρόνο που αφιερώνουν για να ακούσουν αυτά που τους απασχολούν.

Στη συνέχεια, η αρετή της ακεραιότητας περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την ειλικρίνεια και τη συνέπεια που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά και αποτελεί βασικό στοιχείο για να είναι ένας μέντορας αποτελεσματικός.

Τέλος, η σύνεση αφορά στην ικανότητα του μέντορα να παίρνει τις σωστές αποφάσεις τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, την ικανότητα ορθής κρίσης για την επίλυση καιρίων ζητημάτων αλλά και την ικανότητα να κρατάει μια επιφυλακτική στάση όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο από τις εκάστοτε συνθήκες.

Επίσης, στο θεωρητικό μοντέλο του Johnson (2003), υπάρχει και ένα δεύτερο σκέλος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα που αφορά στις ικανότητές του. Σύμφωνα με τον ερευνητή αυτές διακρίνονται σε : γνωστικές (cognitive abilities), συναισθηματικές (emotional abilities) και δημιουργίας σχέσεων (relational abilities).

Συγκεκριμένα, οι γνωστικές ικανότητες σχετίζονται με την επιθυμία για συνεχή γνωστική ανάπτυξη και το συνδυασμό αυτής με την προϋπάρχουσα εμπειρία. Οι συναισθηματικές ικανότητες αφορούν στον ψυχισμό του μέντορα, δηλαδή την ψυχική του ισορροπία, την συναισθηματική αυτογνωσία και την δεκτικότητα, τον αναστοχασμό και την ανοιχτότητά του, στοιχεία τα οποία φαίνεται πως είναι πολύ σημαντικά για τη διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας στην πορεία της μεντορικής σχέσης. Επί προσθέτως, οι ικανότητες που σχετίζονται με τη δημιουργία σχέσεων, αναφέρονται στην ικανότητα του μέντορα να διατηρεί τα όρια μέσα στη μεντορική σχέση, καλλιεργώντας παράλληλα αμοιβαιότητα, σεβασμό, εμπιστοσύνη και συνεργασία. Σε αυτή την κατηγορία ικανοτήτων εμπεριέχεται ακόμη η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η ενθάρρυνση από τον μέντορα προς τον καθοδηγούμενο.

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό του μοντέλο ο Johnson (2003), τονίζει πως η ύπαρξη γνώσεων και δεξιοτήτων παράλληλα με τις αρετές και τις ικανότητες που αναπτύχθηκαν παραπάνω, είναι αναγκαίες για έναν μέντορα.

Καταληκτικά, όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, οι αρετές και ικανότητες που προαναφέρθηκαν αποτελούν σημαντικά στοιχεία που πρέπει να περιέχονται στο προφίλ ενός μέντορα, προκειμένου αυτός να είναι αποτελεσματικός και να αναπτύσσει στο βέλτιστο βαθμό τους καθοδηγούμενούς του τόσο για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και για την πορεία του οργανισμού που εργάζονται, στη περίπτωση μας τον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό.

2.4 Η εκπαίδευση και η κατάρτιση του Μέντορα

Όπως έχει ήδη επισημανθεί από τα προηγούμενα κεφάλαια, ο ρόλος του Μέντορα είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός. Συνεπώς, εκτός από τα βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει το προφίλ ενός Μέντορα, η σωστή προετοιμασία και η ανάλογη εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στο έργο του. Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Fallona, Pearson & Stanulis (2002), αρκετές φορές οι Μέντορες είναι πλήρως απροετοίμαστοι και ακατάλληλοι για το έργο που τους έχει ανατεθεί που αντί να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς, η ύπαρξή τους γεμίζει ανασφάλεια και άγχος τους καθοδηγούμενους.

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε πως υπάρχει εντόνως η επισήμανση της ανάγκης για εκπαίδευση των Μεντόρων (Hobson et al, 2009; Moussaid & Zerhouni, 2018; Yaylı, 2018), ενώ την ανάγκη για καθοδήγηση όπως φαίνεται την αποζητούν και οι ίδιοι οι Μέντορες (Gordon & Brobeck, 2010, όπ, αναφ. στο Bullough, 2012). Η επιμόρφωση και η διαρκής κατάρτιση τους, ώστε να παρέχουν ουσιαστική ανατροφοδότηση στους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς, η γνώση μεθόδων αξιολόγησης και ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητα για τη σωστή επιτέλεση του έργου τους (Γκούσια-Ρίζου, 2015). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία αποδεικνύουν πως οι Μέντορες που έχουν λάβει επιμόρφωση αναπτύσσουν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και εμφανίζουν μεγαλύτερη επιθυμία για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους νεότερους. Παράλληλα, αυτό φαίνεται να επενεργεί και στους καθοδηγούμενους οι οποίοι αντίστοιχα εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθυμία να εφαρμόσουν νέες πρακτικές και να ακολουθήσουν τις συμβουλές τους (Evertson & Smithey, 2000).

Αναφορικά με την εκπαίδευση την οποία θα πρέπει να λαμβάνουν οι Μέντορες, η κατοχή σχετικών με την εκπαίδευση μεταπτυχιακών τίτλων και αντίστοιχων επιμορφωτικών σεμιναρίων κρίνεται απαραίτητη (Δεληγιάννη & Ματθαιουδάκη, 2008). Επιπλέον, σημαντική είναι η επιμόρφωση τους σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ώστε να εφαρμόζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές που θα βοηθήσουν αποτελεσματικά τους καθοδηγούμενούς τους (Kajs, 2002). Συγχρόνως, η επιμόρφωση σε θέματα ανάπτυξης κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, καθώς και η κατάρτιση σε τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και ενεργητικής ακρόασης είναι απαραίτητο να υπάρχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης Μεντόρων (Aspfors & Fransson, 2015· Potemski & Matlach, 2014· Koki, 1997, όπ. αναφ. στο Alabi, 2017).

Γενικά, τα προγράμματα εκπαίδευσης Μεντόρων θα πρέπει να ακολουθούν ακριβείς και σαφώς καθορισμένους στόχους οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των επιμορφούμενων, να έχουν χρονική διάρκεια τέτοια ώστε να υπάρχει χρόνος να αναπτύσσονται οι στόχοι του προγράμματος και να προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν σε απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης, με απώτερο σκοπό να βοηθήσουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν και εκείνοι στο εκπαιδευτικό τους έργο (Cornelius, Rosenberg & Sandmel, 2019.)

Σύμφωνα με τους Wang & Odell (2002, όπ. αναφ. στο Ανδρούτσου & Τσάφος, 2013) στα μοντέλα προετοιμασίας και εκπαίδευσης των Μεντόρων τρεις φαίνεται να είναι οι βασικές κατευθύνσεις:

A. Το μοντέλο μεταβίβασης της γνώσης, όπου οι εκπαιδευτές γίνονται πομποί γνώσεων προς τους υποψηφίους Μέντορες, οι οποίοι χωρίς να έχουν ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευση τους, απλά διδάσκονται σε θεωρητικό επίπεδο μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων.

B. Το μοντέλο διασύνδεσης θεωρίας και πράξης, όπου γίνεται αξιοποίηση των υπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών κατά τη διαδικασία υποστήριξης και πρόκειται για μια πιο ενεργητική διαδικασία μάθησης.

Γ. Το μοντέλο της συνεργατικής έρευνας, κατά το οποίο οι μέντορες μέσα από συνεργατικές τεχνικές με άλλους υποψήφιους Μέντορες και τους εκπαιδευτές ανακατασκευάζουν και επαναπροσδιορίζουν τις διδακτικές τεχνικές τους.

Σύμφωνα με το συνεργατικό μοντέλο, το οποίο φαίνεται να επικρατεί τα τελευταία χρόνια στα προγράμματα Μεντορείας νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, όπου αυτά υλοποιούνται, φαίνεται πως δίνεται μεγάλη έμφαση στη απόκτηση ικανότητας κριτικού αναστοχασμού και στην παροχή εποικοδομητικής και στοχευμένης ανατροφοδότησης στους καθοδηγούμενους, ώστε και εκείνοι να μπορέσουν να στοχάζονται κριτικά πάνω στο εκπαιδευτικό τους έργο (Danielson, 2002). Επιπλέον, η κατανόηση και η εκπαίδευση τους στο ότι «διδάσκουν» επαγγελματίες εκπαιδευτικούς και όχι μαθητές κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να μεταλαμπαδέσουν διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες οι νεοεισερχόμενοι θα εξετάζουν κριτικά και θα υιοθετούν μέσα από μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού τους έργου και όχι απλά μίμησης αυτών που διδάχθηκαν από τον Μέντορά τους (Ibrahim το 2012).

Αναφορικά με τη μορφή που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση τους οι Aspfors & Fransson (2015) επισημαίνουν ότι θα πρέπει να είναι μεταπτυχιακά προγράμματα σε πανεπιστήμια ή επιμορφωτικά σεμινάρια επίσημα θεσμοθετημένα.

Τέλος, προκειμένου οι Μέντορες να είναι ικανοί να αναπτύξουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, προτείνεται να συμμετέχουν σε οργανωμένα επιμορφωτικά σεμινάρια με την παρουσία και την καθοδήγηση άλλων Μεντόρων (Bullough, 2005).

Από όσα προαναφέρθηκαν γίνεται ευκόλως αντιληπτό πως το να γίνει κανείς Μέντορας δεν είναι κάτι απλό και απαιτεί μια εκπαιδευτική προετοιμασία και κατάρτιση η οποία μπορεί να είναι και αρκετά χρονοβόρα. Επίσης, ενέχει τον κίνδυνο της απογοήτευσης, καθώς κάποιος μπορεί να αντιληφθεί πως επιστημονικά είναι ανεπαρκής για το ρόλο αυτό. Όπως άλλωστε επισημαίνει και η Orland (2001), το να γίνει κάποιος Μέντορας πρέπει να είναι μια συνειδητή και υπεύθυνη επιλογή, γιατί δεν σημαίνει απαραίτητα πως αν κάποιος είναι καλός δάσκαλος θα είναι και καλός Μέντορας.

2.5 Ο «ανεπίσημος» Μέντορας

Σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας ΔΕ αναφέρθηκαν διεξοδικά οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια της άσκησης των διδακτικών τους καθηκόντων. Το άγχος, η πίεση και η ανασφάλεια που βιώνουν είναι μεγάλο και σε αρκετές περιπτώσεις όπως για παράδειγμα στη χώρα μας που δεν λειτουργούν οργανωμένα προγράμματα μεντορείας, πολλές φορές νιώθουν ανεπαρκείς και απροετοίμαστοι για να αναλάβουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Η αδυναμία διαχείρισης της σχολικής τάξης και η ανεπάρκεια που νιώθουν όσον αφορά στα διδακτικά τους καθήκοντα, σε συνδυασμό με την ανυπαρξία οργανωμένης βοήθειας προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο νέο τους ρόλο τους οδηγεί σε απομόνωση (Fallona, Pearson & Stanulis, 2002).

Ως εκ τούτου, σε χώρες όπου ο θεσμός του Μέντορα δεν είναι ενεργοποιημένος, τον ρόλο του Μέντορα συνήθως αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή ένας έμπειρος εκπαιδευτικός. Πρόκειται για τους ανεπίσημους Μέντορες οι οποίοι με δική τους προσωπική θέληση και πρωτοβουλία αναλαμβάνουν να βοηθήσουν και να καθοδηγήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στη σχολική μονάδα και να αποτελέσουν χρήσιμα μέλη για αυτήν. Αρκετά συχνά, ακόμη και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν έναν ανεπίσημο μέντορα μέσα στο σχολείο τους, ορμώμενοι από την επιθυμία του και τη διάθεσή του να τους βοηθήσει, το ενδιαφέρον που εκδηλώνει για εκείνους και την εμπιστοσύνη που τους εμπνέει (Du & Wang, 2017). Παράλληλα, σημαντικό ρόλο στην επιλογή των ανεπίσημων Μεντόρων από τους νέους εκπαιδευτικούς φαίνεται να παίζει η ηλικία τους, αφού ένας μεγαλύτερος ηλικιακά συνάδελφος σημαίνει και μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία. Από την άλλη υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιλέγουν μικρότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, καθώς νιώθουν μεγαλύτερη άνεση και οικειότητα να τους ζητήσουν βοήθεια και υποστήριξη, πιστεύοντας πως εκείνοι λόγω πρόσφατης εμπειρίας σε ανάλογη θέση με τη δική τους θα τους καταλάβουν περισσότερο και θα κατανοήσουν καλύτερα τα προβλήματα τους, αφού υπήρξαν και οι ίδιοι στο πρόσφατο παρελθόν νέοι στο επάγγελμα (Cates & Young, 2010).

Αναφορικά με την επιλογή των ανεπίσημων μεντόρων, αυτή φαίνεται να υπαγορεύεται από κριτήρια όπως η κοινή οπτική για την επιτέλεση του διδακτικού έργου, η προσωπική και επαγγελματική χημεία και η προσωπικότητα του καθενός.

Αντιθέτως, σε σχολικές μονάδες όπου κυριαρχεί η τυπικότητα και η αυστηρότητα, φαίνεται πως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δεν αναζητούν βοήθεια από συναδέλφους τους γιατί φοβούνται μην τους κατακρίνουν και μοιραία δεν αναπτύσσονται ανεπίσημες σχέσεις μεντορείας. Βέβαια, πολλές φορές δεν υπάρχει και ελεύθερος χρόνος να αναπτυχθούν τέτοιες σχέσεις, καθώς υπάρχει ελάχιστος χρόνος για συζήτηση και συνεργασία. Στις περιπτώσεις όμως που οι συνθήκες το επιτρέπουν, φαίνεται πως λειτουργεί πολύ βοηθητικά για τους νεοεισερχόμενους (Du & Wang, 2017).

Εν κατακλείδι, η ανεπίσημη μεντορεία όπως προαναφέρθηκε φαίνεται να λειτουργεί ευεργετικά για τους νεοεισερχόμενους, αφού συμβάλλει σημαντικά στη μείωση του άγχους τους και της ανασφάλειας τους, τους οπλίζει με αυτοπεποίθηση, μαθαίνουν να ζητούν καθοδήγηση και βοήθεια όποτε τη χρειάζονται και εντέλει ανταποκρίνονται καλύτερα στα νέα τους εκπαιδευτικά και διδακτικά καθήκοντα.

2.6 Οι παράγοντες ενός επιτυχημένου mentoring

Βασική προϋπόθεση για ένα επιτυχημένο mentoring αποτελεί το «ταίριασμα» των δύο εμπλεκόμενων μερών, του μέντορα και του μεντορευόμενου. Όπως προκύπτει από τα βιβλιογραφικά δεδομένα, όταν η ευθύνη επιλογής ανήκει στον καθοδηγούμενο, δηλαδή όταν ο ίδιος επιλέγει τον μέντορά του, τα αποτελέσματα είναι πολύ καλύτερα. Όταν δε και οι δύο έχουν την ίδια ειδικότητα αυτό φαίνεται να λειτουργεί ακόμη καλύτερα στη ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης (Carter & Francis ,2001· Fletcher & Mullen, 2012· Hobson et al., 2009).

Οι Creasy & Paterson, 2005, σε μια προσπάθεια να καταγράψουν τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να υφίστανται προκειμένου να υπάρχει μια επιτυχημένη μεντορική σχέση αναφέρουν τις παρακάτω:

- οικοδόμηση σχέσης σεβασμού, εμπιστοσύνης και ευαισθησίας
- δομημένες συζητήσεις που άπτονται των επαγγελματικών ζητημάτων
- προσδιορισμός επαγγελματικών και προσωπικών στόχων
- εις βάθος κατανόηση των θεωριών της κάθε εκπαιδευτικής πρακτικής
- καθορισμός συμβολαίου μάθησης και υποχρεώσεων των δύο μερών

Επί προσθέτως, στοιχεία που αφορούν στον ίδιο τον Μέντορα όπως: τα προσόντα, η προθυμία για υποστήριξη, οι ικανότητες ενεργητικής ακρόασης και η γενικότερη διαμόρφωση θετικής στάσης συμβάλλουν ουσιαστικά στην επιτυχημένη μεντορεία.

Καταληκτικά, ο πολύπλευρος, πολυδιάστατος και απαιτητικός ρόλος του Μέντορα για να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά πρέπει να ακολουθεί κάποιες βασικές προϋποθέσεις όπως: σωστή επιλογή των εκπαιδευτικών που θα γίνουν Μέντορες, κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση, ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Φυσικά, σημαντική συνισταμένη για την επιτυχημένη εφαρμογή του θεσμού αποτελούν και τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τόσο του Μέντορα όσο και του μεντορευόμενου, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι πρακτικές τους, το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η μεντορική σχέση και το «ταίριασμα»- αντιστοίχιση των δυο εμπλεκόμενων μερών προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα από την ανάπτυξη της σχέσης αυτής (Hudson, 2016).

2.7 Τα οφέλη από την εφαρμογή του mentoring

Αν και αρχικά η μεγαλύτερη προσοχή δινόταν στα θετικά αποτελέσματα που είχε αποκομίσει ο εκπαιδευόμενος από τη διαδικασία της Μεντορείας, εντούτοις, τα οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring φαίνεται να είναι εξίσου σημαντικά τόσο για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό όσο και για τον ίδιο τον Μέντορα.

Αναλυτικά, όσον αφορά στην επίδραση της μεντορικής σχέσης στον εκπαιδευόμενο, αυτή φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, αλλά και στα επίπεδα ικανοποίησής του (Carter & Francis ,2001·Marable & Raimondi ,2007·Hobson et al. 2009). Παράλληλα, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως η συστηματική καθοδήγηση, η ουσιαστική υποστήριξη και η στοχευμένη ανατροφοδότηση συμβάλει στην θετική εικόνα για το επάγγελμα και τη παραμονή του σε αυτό (Barrera et al., 2010· Ingersoll & Strong, 2011). Επίσης, η μεντορική σχέση βοηθάει τον νεοεισερχόμενο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως :επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν εντός της σχολικής αίθουσας ,διαχείριση της τάξης, αλλά και του χρόνου και του φόρτου εργασίας, εκπαιδευτικός σχεδιασμός,

παιδαγωγική αξιολόγηση, συμπεριφορά και στάση του ιδίου εντός της σχολικής μονάδας και τάξης (Hobson et al., 2009).

Συγχρόνως, ο Μέντορας επικοινωνεί στον νεοεισερχόμενο για τη κουλτούρα της σχολικής μονάδας αλλά και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του περιβάλλοντος, της τοπικής κοινωνίας εντός της οποίας βρίσκεται το σχολείο. Εκπαιδεύεται στην αποτελεσματική επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας όπως για παράδειγμα τους συναδέλφους, τον διευθυντή, τους γονείς με απώτερο στόχο την αρμονική συνεργασία και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Ως εκ τούτου, σιγά σιγά ο εκπαιδευόμενος αποκτά αυτοπεποίθηση και εξελίσσεται επαγγελματικά, απομακρύνοντάς τον από την πιθανότητα πρόωρης εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος (Kidd et al., 2015 ·Seok & Berliner, 2012, όπ.αναφ. στο Schatz-Oppenheimer, 2016).

Σημαντική επίσης κρίνεται η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη του Μέντορα προς τον νεοδιοριζόμενο, καθώς ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των νέων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να νιώθουν πιο σίγουροι επαγγελματικά, ενώ παράλληλα δεν βιώνουν άγχος και μοναξιά (Hobson et al., 2009· Ingersoll & Strong, 2011· Daresh, 2003). Τέλος, μέσα από την καθοδήγηση και συμβουλευτική υποστήριξη και ανατροφοδότηση του Μέντορα μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις «αποτυχίες» τους και να διδάσκονται μέσα από αυτές, αποκτώντας αυτοπεποίθηση για την επάρκεια τους απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο, αλλά συνάμα οπλίζονται και με αρετές όπως διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων και αυτοέλεγχος προκειμένου να αντιμετωπίζουν με επιτυχία μόνοι τους δύσκολες στιγμές στην επαγγελματική τους πορεία (Marable & Raimondi, 2007).

Συγχρόνως, οφέλη από τη μεντορική σχέση αποκομίζουν και οι ίδιοι οι Μέντορες αφού όπως φαίνεται αναπτύσσονται και εξελίσσονται τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά (Hobson et al., 2009). Ο ρόλος που αναλαμβάνουν παίζει ζωτικό ρόλο στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για το επάγγελμα τους, αφού χαίρουν αναγνώρισης και εκτίμησης από τους συναδέλφους τους, αυξάνοντας με αυτό το τρόπο τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους , ενώ παράλληλα τους δίνονται ευκαιρίες να επαναπροσδιορίσουν την καριέρα τους (Daresh, 2003· Feiman-Nemser, 2003· Hobson et al., 2009). Επίσης, η συναναστροφή τους με τους εκπαιδευόμενους και η ενέργεια τους ως νέοι επαγγελματίες τους προσφέρει νέες, πρωτοποριακές και

καινοτόμες γνώσεις και ιδέες, ειδικά σε θέματα τεχνολογίας (Johnson, 2007· Feiman-Nemser, 2012). Παράλληλα, ο Μέντορας παρακολουθώντας τον μεντορευόμενο του να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται νιώθει επιβεβαίωση και ικανοποίηση, ενώ αυτοαξιολογείται και βελτιώνεται και ο ίδιος, αφού η επαφή με νεότερους συναδέλφους επιτάσσει την επαγρύπνηση όσον αφορά στα νέα δεδομένα που ανακύπτουν στο χώρο της εκπαίδευσης παρακολουθώντας σεμινάρια και επιμορφώσεις, ώστε να μην μένει πίσω από τις εξελίξεις. Ως εκ τούτου, όλα αυτά τον οδηγούν σε έναν διαρκή αναστοχασμό όπου βελτιώνει και επαναπροσδιορίζει τις πρακτικές του (Johnson, 2007).

Τέλος, ο Μέντορας κατά τη διάρκεια της μεντορικής σχέσης, βελτιώνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, αναπτύσσει την ενσυναίσθησή του προσπαθώντας να μπει στη θέση του νέου εκπαιδευτικού και να αφογκραστεί τις ανάγκες και τις ανησυχίες του (Johnson, 2007· Hobson et al., 2009· Feiman-Nemser, 2012).

Ολοκληρώνοντας τον "κατάλογο" από τα οφέλη που απολαμβάνουν τα εμπλεκόμενα μέρη της μεντορικής σχέσης, αξίζει να σημειωθεί πως και ο ίδιος ο οργανισμός, η σχολική μονάδα δηλαδή, επωφελείται της σχέσης αυτής, αφού μετατρέπεται σε έναν ζωντανό οργανισμό, σε ένα λύχνο γνώσης και επιμόρφωσης όχι μόνο για τον καθοδηγητή και τον καθοδιγούμενο, αλλά και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς φαίνεται πως ακόμη και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές αναζητούν βοήθεια και υποστήριξη από τον Μέντορα (Hobson et al., 2009). Ως εκ τούτου, αναπτύσσεται μια κουλτούρα συνεργασίας με αποτέλεσμα να βελτιώνεται και η συνολική εικόνα του σχολείου, αφού η επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί σε καλύτερο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και αυτό με τη σειρά του σε καλύτερες μαθητικές επιδόσεις (Ingersoll & Strong, 2011).

2.8 Τα εμπόδια και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του mentoring

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε διεξοδική αναφορά στα οφέλη που ανακύπτουν τόσο για τα εμπλεκόμενα μέρη της μεντορικής σχέσης όσο και για τη σχολική μονάδα. Ωστόσο, όπως κάθε ανθρώπινη σχέση έτσι και αυτή η σχέση συχνά συναντά εμπόδια που μπορεί να αναστείλουν τον ευεργετικό της χαρακτήρα. Το mentoring

στην εκπαίδευση δεν αποτελεί πάντα μια εύκολη υπόθεση, μάλιστα αρκετές φορές μπορεί να αποδειχθεί αναποτελεσματική (Hargreaves & Fullan, 2000). Προς αυτό το σκοπό, η ανάδειξη των προβλημάτων που έχουν επισημανθεί κατά καιρούς βιβλιογραφικά μπορεί να βοηθήσει στην διόρθωσή τους, ώστε κάθε μεντορική σχέση να πραγματώνει με επιτυχία το ρόλο της.

Αρχικά, ένα στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης έχει να κάνει με τη γνωστική ανεπάρκεια του Μέντορα. Πολλές φορές, οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν ότι οι μέντορές τους δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση, δεν είναι προετοιμασμένοι κατάλληλα για την επιτέλεση του μεντορικού τους ρόλου και δεν έχουν γνώση των σύγχρονων θεωριών της εκπαίδευσης (Yayli, 2018· Hobson et al., 2009).

Επιπλέον, η υπερβολική προστασία από τη μεριά του Μέντορα προς τον εκπαιδευόμενό του πολλές φορές οδηγεί στον πατερναλισμό και όχι στην επαγγελματική αυτονομία στην οποία στοχεύει ο εν λόγω θεσμός, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια εξαρτησιογόνως σχέση η οποία περιορίζει την πρόοδο του καθοδηγούμενου ή δημιουργεί ακόμη και πιστά αντίγραφα των Μεντόρων (Hurst & Eby, 2012· Daresh, 2004). Επίσης, σε προβληματική μπορεί να εξελιχθεί μια μεντορική σχέση κατά την οποία ο καθοδηγητής «σαμποτάρει» τον καθοδηγούμενο επειδή βλέπει ότι έχει δυνατότητες για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία (Hurst & Eby, 2012· Natale, Campana & Sofa, όπ. αναφ. στο Scandura, 1998).

Επι προσθέτως, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του Μέντορα μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην πορεία της μεντορείας όπως για παράδειγμα η αντιμετώπιση του καθοδηγούμενου ως κατώτερου και η απροθυμία του να διαθέσει χρόνο (Awaya et al., 2003· Hurst & Eby, 2012).

Ωστόσο, τα προβλήματα μπορεί να ανακύψουν και από τη μεριά του καθοδηγούμενου, όπως οι προσδοκίες που έχουν από τον Μέντορά τους ή η στάση τους απέναντι σε αυτόν που απορρέει από τα γενικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους όπως πχ η μη αποδοχή της κριτικής, ο εγωισμός, η απροθυμία, στοιχεία που δεν ευνοούν την αποτελεσματική καθοδήγηση (Hobson et al., 2009· Eby & McManus, 2004).

Ακόμη, η αίσθηση ότι ο Μέντορας εποπτεύει τον καθοδηγούμενο και έχει το ρόλο αξιολογητή είναι επίσης ένα στοιχείο που μπορεί να βλάψει τη μεντορική σχέση (Awaya et al., 2003) ή το ταίριασμα Μέντορα και καθοδηγούμενου μπορεί να μην είναι επιτυχημένο και η αντιστοίχιση που έχει προκύψει να μην βοηθά κανέναν από τους δύο εταίρους (Ehrich, 2013· Hobson et al., 2009).

Τέλος, ο διαθέσιμος χρόνος για τις συναντήσεις μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου είναι πολύ σημαντικός και θα πρέπει να είναι σαφώς προκαθορισμένος, γιατί σε άλλη περίπτωση ο ελλιπής διαθέσιμος χρόνος δημιουργεί ασάφειες, προβλήματα και δυσκολίες στη σχέση όπως επίσης σημαντική κρίνεται και η δημιουργία ενός συμβολαίου μάθησης όπου ο καθένας συμφωνεί στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο τον οποίο υπηρετεί (Ingersoll & Smith, 2004· Creasy & Paterson, 2005).

Όπως είναι κατανοητό όλα τα παραπάνω μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη για την ανάπτυξη μια υγιούς και αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης από την οποία θα επωφεληθούν και τα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Γι αυτό το λόγο πρέπει τόσο μέντορας και μεντορευόμενος να εισέρχονται στη σχέση απαλλαγμένοι από φόβους, εγωισμούς και στερεότυπα τα οποία θα σταθούν εμπόδια στην ανάπτυξη της σχέσης αυτής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

3.1 Ο θεσμός του Μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από διεθνή και ελληνικά δεδομένα

Από τη δεκαετία του 1980 που πρωτοεμφανίστηκε ο θεσμός του Μέντορα και ξεκίνησε η επιστημονική συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο όρο έως και σήμερα, περισσότερα από 30 χώρες έχουν εισαγάγει στο εκπαιδευτικό τους σύστημα προγράμματα mentoring. Η ανάγκη για παροχή επαγγελματικής υποστήριξης, η παραμονή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι μερικοί από τους λόγους που έχουν οδηγήσει στην υλοποίηση προγραμμάτων mentoring με στόχο αφενός την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και αφετέρου την προσωπική υποστήριξη και καθοδήγησή τους (Shanks, 2017). Προς αυτό το σκοπό τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε άτυπη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας, αποφάσισαν να εισάγουν το θεσμό του Μέντορα στα εκπαιδευτικά τους συστήματα (European Commission, 2010).

Ωστόσο τα προγράμματα mentoring που εφαρμόζονται διεθνώς παρατηρείται πως έχουν διαφορετική αφετηρία όσον αφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις και στα μοντέλα που επιλέγουν να εφαρμόσουν. Έτσι, συναντώνται διαφορές ως προς τη διαδικασία που ακολουθείται, την εκπαίδευση και την προετοιμασία για ανάληψη του ρόλου τόσο του μέντορα όσο και του μεντορευόμενου, τον χαρακτήρα της μεντορικής σχέσης (ατομική ή ομαδική), αλλά και τους στόχους όπου σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται πως δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην παροχή υποστήριξης όσον αφορά στην διδασκαλία μέσα στη τάξη, ενώ άλλες φορές το mentoring εστιάζει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών ικανών για λήψη αποφάσεων και κριτικό αναστοχασμό.

Βέβαια, όπως προκύπτει τα περισσότερα προγράμματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται κατά την είσοδο του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα και στοχεύουν στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ενδυνάμωση του νεοεισερχόμενου (European Commission Staff Working Document, SEC, 2010).

Αναλυτικότερα, στην Ευρώπη τα προγράμματα mentoring διακρίνονται με βάση την υποχρεωτικότητα τους ή όχι για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Για τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης σύμφωνα με το δίκτυο Ευριδίκη, όπως πχ στην Ιταλία, Κροατία, Ισπανία, Ελλάδα, Αυστρία, Πορτογαλία, Μάλτα, Ρουμανία, Πολωνία, Σουηδία, προβλέπεται υποχρεωτική συμμετοχή των νεοεισερχόμενων. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η Αγγλία ως χώρα με μεγάλη εμπειρία σε προγράμματα mentoring επεκτείνει την καθοδήγηση στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς έως το τρίτο έτος της επαγγελματικής τους πορείας.

Σε άλλες χώρες όπου ακολουθούν ένα αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης όπως πχ η Ολλανδία, η Φιλανδία, Εσθονία, Λετονία, Βουλγαρία, την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων αναλαμβάνουν τα ίδια τα σχολεία. Αντίθετα, στην Κύπρο και στην Νορβηγία προτείνεται η υλοποίηση προγραμμάτων mentoring, ενώ στη Γερμανία δεν υπάρχει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά στον εν λόγω θεσμό, αλλά κάθε κρατίδιο λειτουργεί ανεξάρτητα(δίκτυο Ευριδίκη, 2015).

Επί προσθέτως, σε μερικές χώρες όπως η Αμερική, η Κίνα, η Ιαπωνία και η Αυστραλία το mentoring αποτελεί ευρέως διαδεδομένο θεσμό τα τελευταία 20 χρόνια με την Αμερική να εστιάζει τόσο στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όσο και στην προστασία των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009· Wheeler, Keller & DuBois, 2010).

Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας ακολουθώντας την πρόταση της European Commission, 2010, για πρώτη φορά κάνει αναφορά στον θεσμό του Μέντορα στο άρθρο 4 παρ. 6 και 7 του Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α'/19.05.2010), σύμφωνα με το οποίο: *«παρ 6. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.*

Παρ.7. Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού

Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως».

Παρόλα αυτά από τότε μέχρι σήμερα ουσιαστικά ο θεσμός του Μέντορα παραμένει ανενεργός και τον ρόλο αυτό υιοθετούν ανεπίσημα, εθελοντικά και σύμφωνα με δική τους προθυμία όπως προαναφέρθηκε διεξοδικά στην ενότητα 2.5 της παρούσας ΔΕ εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία που υπηρετούν συνήθως στην ίδια σχολική μονάδα με τους νεοδιόριστους.

Ωστόσο, μια προσπάθεια «αναθέρμανσης» και επικαιροποίησης του θεσμού βλέπουμε να γίνεται και στο Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α'/ 03.08.2021). Συγκεκριμένα στο άρθρο 93 του παρόντος νόμου αναφέρεται: « 1. Για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντοράς του.

2. Με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας δύναται να αποφασίζεται ότι, οι Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων ή Τάξεων του άρθρου 92 μπορούν να αναλαμβάνουν, παράλληλα, καθήκοντα παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα.

3. Μετά από την πρώτη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγικοί σύμβουλοι - μέντορες μπορούν να επιλεγούν μόνο εκπαιδευτικοί με αξιολόγηση «εξαιρετική» ή «πολύ καλή» σε όλα τα πεδία, σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς της παρ. 1 του άρθρου 67.

4. Η θητεία ενός εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή του, καθώς και κατά την επιλογή του ως στελέχους εκπαίδευσης σύμφωνα με την υποπερ. εε' της περ. ε' της παρ. 3 του άρθρου 33. 5. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα και τα κριτήρια ορισμού, οι αρμοδιότητες, η διάρκεια της θητείας, ο αριθμός των παιδαγωγικών συμβούλων - μεντόρων, ανάλογα με το μέγεθος της κάθε σχολικής μονάδας και κάθε ειδικότερο θέμα σχετικά με την εφαρμογή του παρόντος».

Φτάνει να δούμε εάν αυτή τη φορά και με τους νέους διορισμούς των εκπαιδευτικών που έγιναν τον τελευταίο χρόνο ο θεσμός του Μέντορα θα ενεργοποιηθεί για να

προσφέρει τα πολλαπλά οφέλη του τόσο στους νεοδιοριζόμενους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που ξεπερνούν τις 21000 όσο και στο σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων της χώρας.

3.2 Ξενόγλωσσες και ελληνικές έρευνες

Ο θεσμός του Μέντορα αποδεικνύεται ευεργετικός τόσο για τον νεοεισερχόμενο όσο και για τον ίδιο τον Μέντορα και τη σχολική μονάδα, συνεπώς η αντίληψη και η απήχηση που έχει το mentoring στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού είναι ένα ζήτημα μείζονος σημασίας. Για αυτό το λόγο άλλωστε τα τελευταία χρόνια βλέπουμε πληθώρα επιστημονικών ερευνών να μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή και την εφαρμογή του.

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί εξετάζονται μια σειρά από επιστημονικές έρευνες για την επιλογή των οποίων η ερευνήτρια της παρούσας ΔΕ έλαβε υπόψη της τα εξής κριτήρια : α) ο χρόνος διεξαγωγής και δημοσίευσης της έρευνας να είναι σχετικά πρόσφατος και β) τα ερευνητικά δεδομένα να αφορούν στο θεσμό του Μέντορα στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα, στην ποσοτική έρευνα των Clark & Byrnes (2012), με δείγμα 136 νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α, οι οποίοι έλαβαν μεντορική υποστήριξη κατά το πρώτο χρόνο της επαγγελματικής τους πορείας, τα δεδομένα φανέρωσαν πως η καθοδήγηση που έλαβαν ήταν πολύ σημαντική για αυτούς, ιδιαίτερα δε, όταν ο Μέντορας ήταν πρόθυμος να τους βοηθήσει, να τους ενθαρρύνει και να τους υποστηρίξει ώστε να ενταχθούν ομαλά στην σχολική μονάδα.

Αντίστοιχα, η σημαντικότητα του θεσμού για τους νέους εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται και για τη μετάβαση από τα πανεπιστημιακά έδρανα στα σχολικά θρανία, αφού η συμμετοχή σε μεντορικά προγράμματα φαίνεται να βοηθάει τους νεοεισερχόμενους να μεταβούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον (Dahlgren & Chiriac, 2009· Sundli, 2007).

Επίσης, και στην έρευνα των Phillips & Fragoulis (2010), αναδείχθηκε η σπουδαιότητα του θεσμού, καθώς μέσα από τα μεντορικά προγράμματα φαίνεται πως οι νεοεισερχόμενοι αποκτούν εμπειρίες και δεξιότητες που τους βοηθούν να

ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό τους έργο και να ενταχθούν πιο ομαλά στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε και τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζει και η σχολική μονάδα από την εφαρμογή του mentoring.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Hudson, Spooner-Lane & Murray (2012), που διεξήχθη στην Αυστραλία με δείγμα 6 ζευγάρια μεντόρων και καθοδηγούμενων αντίστοιχα. Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν τη σημασία που έχει για τους καθοδηγούμενους ένα καλά οργανωμένο μεντορικό πρόγραμμα, αλλά και η ανάγκη για επαγγελματισμό και σωστή εκπαίδευση για την ανάληψη του μεντορικού ρόλου. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους ο Johnson et al. (2005), οι εκπαιδευτικοί που παίρνουν μέρος σε μεντορικά προγράμματα φαίνεται πως έχουν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το επάγγελμα.

Στην έρευνα των Barkauskaitė & Meškauskienė (2017), καταγράφηκαν τα πολλαπλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας και αναδείχθηκε η ανάγκη για παροχή βοήθειας προς εκείνους κατά τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους. Συγκεκριμένα, οι νέοι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως θετική την υποστήριξη που έλαβαν από τον μέντορά τους, καθώς η συνεργασία τους με έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό τους βοήθησε να αντιληφθούν γρηγορότερα και πληρέστερα την παιδαγωγική επιστήμη και να συνδέσουν αποτελεσματικά τη θεωρία με τη πράξη. Επιπλέον, αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί και σημείωσαν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στην ποιοτική έρευνα των Aderibigbe et al. (2016), στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των προσδοκιών για το mentoring και πώς η μεντορική σχέση μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως τα προγράμματα mentoring έχουν μεγάλη αξία για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, καθώς αναπτύσσεται επαγγελματικά και προσωπικά και εξελίσσεται στην καριέρα του αποκτώντας καινούριες δεξιότητες και πρακτικές που τον καθιστούν πιο αποτελεσματικό. Η εν λόγω έρευνα συμπερασματικά καταλήγει πως αν ο θεσμός του Μέντορα εφαρμοστεί με μεθοδικότητα και συνέπεια μπορεί να προωθήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από την οποία θα προκύψουν νέες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη στον εκπαιδευτικό χώρο.

Ακολουθώντας, στην ποιοτική έρευνα του Hudson (2012) στην Αυστραλία, με δείγμα 10 νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διερευνήθηκαν οι ανάγκες τους κατά το πρώτο έτος της επαγγελματικής τους πορείας προκειμένου να επιτελέσουν όσο το δυνατόν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας φανέρωσαν την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα ιδιαίτερα όσον αφορά στη διαχείριση των σχέσεων με γονείς, μαθητές και συναδέλφους, αλλά και σχετικά με το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Επιπλέον, καταγράφηκε η ανάγκη τους για καθοδήγηση σε θέματα που άπτονται της σχολικής κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου, αλλά και διδακτικών πρακτικών που θα τους βοηθήσουν εντός της σχολικής τάξης. Τέλος, αναδείχθηκε η σημασία της σωστής επιλογής του προσώπου που θα αναλάβει να υπηρετήσει τον ρόλο του Μέντορα.

Αντίστοιχα, στη μελέτη περίπτωσης των Stanulis, Brondyk, Little & Wibbens (2014), στην οποία ένας Μέντορας είχε υπό την καθοδήγησή του τρεις εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκαν οι πρακτικές του Μέντορα τις οποίες εφάρμοζε προκειμένου οι μεντορευόμενοι να μετασχηματίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, με άλλες πιο αποτελεσματικές μέσα από μια διαδικασία καθοδήγησης κέντρο της οποίας αποτελούσε η συζήτηση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και ο δημιουργικός διάλογος. Όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί πράγματι επωφελήθηκαν από τη σχέση αυτή καθώς ο καθοδηγητής τους προέβαλλε μια εικόνα-πρότυπο που θα μπορούσε να ακολουθηθεί στο σχολείο όπου εργάζονταν.

Ο Hudson το 2016, επανέρχεται με μια ποιοτική έρευνα με στόχο αυτή τη φορά την διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα σε μέντορα και μεντορευόμενο. Τα ερευνητικά δεδομένα φανέρωσαν πως για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης βασικά στοιχεία είναι ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και η ψυχολογική υποστήριξη, ενώ για τις προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν στην υγιή αυτή σχέση πρέπει να είναι ενήμερες και οι δύο πλευρές. Μάλιστα, στην εν λόγω έρευνα παρουσιάζεται και ένα μοντέλο το οποίο περιγράφει τις πρακτικές με τις οποίες ο μέντορας μπορεί να χτίσει μια αποτελεσματική σχέση με τον μεντορευόμενο και αντίστοιχα την ανάγκη εκπαίδευσης και του μεντορευόμενου για τις επιθυμητές πρακτικές και ιδιότητες στις οποίες μπορούν να στηρίζονται ώστε να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν αποτελεσματικές μεντορικές σχέσεις.

Παρόμοια ήταν και η έρευνα της Izadinia (2015), σύμφωνα με την οποία τα επιθυμητά χαρακτηριστικά για να είναι μια μεντορική σχέση αποτελεσματική είναι η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η συνεχής επικοινωνία και η ανατροφοδότηση.

Επίσης, ο Hudson, μέσα από την διενέργεια 3 ερευνών με δείγμα μέντορες κατά το έτος 2013 προσφέρει στην επιστημονική κοινότητα πολλαπλά δεδομένα γύρω από το mentoring. Η πρώτη ήταν μια μεικτή έρευνα με ερευνητικά εργαλεία ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις, η οποία στόχευε στην διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης όσων είχαν αναλάβει τον ρόλο του Μέντορα. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν πως το mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς βελτιώνει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τις παιδαγωγικές τους γνώσεις εξελίσσοντάς τους τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά. Το ίδιο βέβαια φαίνεται να συμβαίνει και για τους μεντορευόμενους.

Με την δεύτερη έρευνά του 2 μήνες μετά την ίδια χρονιά ο Hudson (2013), υλοποιώντας συνεντεύξεις με 27 έμπειρους Μέντορες, προσπάθησε να ανιχνεύσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να εμφυσήσουν στους νέους εκπαιδευτικούς παιδαγωγικές γνώσεις και πρακτικές που θα τους χρησιμεύσουν στο έργο τους. Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν πως οι Μέντορες χρησιμοποιούν πολλαπλές πρακτικές όπως σχεδιασμό μαθήματος, στρατηγικές διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης, προγραμματισμό μαθημάτων κ.α τις οποίες είτε μπορούν να τις σχεδιάζουν επι χάρτου σε συνεργασία με τους καθοδηγούμενους είτε δίνοντας τους παραδείγματα δικού τους σχεδιασμού.

Η τρίτη έρευνα του Hudson (2013) αφορούσε μια μελέτη περίπτωσης κατά την οποία δόθηκε σε 8 μέντορες να παρακολουθήσουν ένα μαγνητοσκοπημένο μάθημα και στη συνέχεια να παρέχουν ανατροφοδότηση για αυτό. Όπως προέκυψε, υπήρξε διαφοροποίηση στην ανατροφοδότηση που παρείχε καθένας από τους Μέντορες, μια ιδιαίτερως σημαντική επισήμανση αν λάβουμε υπόψη μας πως οι νεοεισερχόμενοι στηρίζονται στην εύστοχη και χρήσιμη ανατροφοδότηση που θα τους παρέχει ο καθοδηγητής τους.

Το 2015 ο Hudson επανέρχεται με μια αντίστοιχη έρευνα που αφορά στην ανατροφοδότηση που παρέχουν οι Μέντορες, αυτή τη φορά χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο της γραπτές παρατηρήσεις 24 Μεντόρων πάνω σε μαγνητοσκοπημένα μαθήματα ενός νεοεισερχόμενου δασκάλου κατά τα δύο πρώτα

χρόνια της σταδιοδρομίας του, με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο καθοδηγούμενος λαμβάνει την ανατροφοδότησή του. Επίσης και σε αυτή την έρευνα βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των Μεντόρων σχετικά με τον τρόπο που παρείχαν την γραπτή ανατροφοδότησή τους, ειδικά στο πεδίο της ελεύθερης παρατήρησης και στο πεδίο της ανατροφοδότησης πάνω σε συγκεκριμένη διδακτική πρακτική με τη χρήση ερωτήσεων. Συνεπώς, η εκπαίδευση των Μεντόρων για την απόκτηση δεξιοτήτων παρατήρησης, ώστε να μπορούν να παρατηρούν αυτά που ακριβώς χρειάζεται ώστε να είναι εποικοδομητική η παρατήρηση τους είναι μείζονος σημασίας.

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι οι Μέντορες από τη μεντορική σχέση θέλησαν να εξετάσουν οι Smith & Nadelson (2016) στη ποσοτική έρευνα που διεξήγαγαν σε δείγμα 34 Μεντόρων. Μέσα από αυτή την έρευνα επιβεβαιώθηκαν για ακόμη μια φορά τα πολλαπλά οφέλη της μεντορικής σχέσης για τον καθοδηγητή όπως η απόκτηση νέων ιδεών, βελτίωση των διδακτικών πρακτικών ή και ακόμη την υιοθέτηση νέων μέσα από την αλληλεπίδραση με τους καθοδηγούμενους με στόχο μια επιτυχημένη μεντορεία. Την επιβεβαίωση θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην βελτίωση των ικανοτήτων και την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης ανέδειξε και η έρευνα των Wyre, Gaudet & McNeese (2016).

Οι Barrera, Braley & Slate (2010), προσπάθησαν να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιος πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του Μέντορα στη σχολική μονάδα. Τα ευρήματα ανέδειξαν πως πιο κατάλληλος για το ρόλο αυτό είναι ο εκπαιδευτικός που έχει μεγάλη επαγγελματική πείρα.

Τέλος, ιδιαίτερα διαφωτιστική ήταν και η έρευνα των Duse, Duse & Karkowska (2017), που παρουσίασε τα αποτελέσματα από τα προγράμματα mentoring που έλαβαν χώρα σε σχολεία της Ρουμανίας. Τα προγράμματα αυτά είχαν ως τίτλο «Mentoring between teachers from secondary schools and highschool» και διεξήχθησαν στα πλαίσια προγραμμάτων Erasmus με τη συμμετοχή και άλλων χωρών ανάμεσα και τους και η Ελλάδα. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η διερεύνηση της συμβολής της μεντορείας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι Μέντορες δήλωσαν πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ήταν σε θέση να αφουγκραστούν περισσότερο τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και να θυμηθούν και τα δικά τους πρώτα χρόνια στο επάγγελμα ενώ οι μεντορευόμενοι λαμβάνοντας υποστήριξη στον διδακτικό σχεδιασμό, σε τεχνικές

διαχείρισης της τάξης και στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας δήλωσαν πως τους παρέχει μια αίσθηση ασφάλειας η καθοδήγηση από κάποιον ποιο έμπειρο.

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει μεγάλος όγκος επιστημονικών ερευνών αντίστοιχος με τα διεθνή επιστημονικά δεδομένα σχετικά με το θεσμό του Μέντορα, πιθανόν διότι ο εν λόγω θεσμός ποτέ ουσιαστικά δεν έχει εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που τα τελευταία χρόνια και με τον Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α'/19.05.2010), αλλά και τον πρόσφατο Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α'/ 03.08.2021), έχει περιέλθει στο εκπαιδευτικό προσκείμενο.

Συγκεκριμένα, μια από τις πρώτες έρευνες που εντοπίζεται είναι αυτή της Χριστοδούλου (2013), η οποία θέλησε να παρουσιάσει τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ως πλαίσιο εκπαίδευσης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών : ποιοτικοί εκπαιδευτικοί για ποιοτική εκπαίδευση» (INDUCTION), κεντρικός άξονας του οποίου ήταν η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα mentoring. Από τα δεδομένα προέκυψε πως η συμμετοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στα προγράμματα μεντορείας ήταν ωφέλιμη τόσο για τους ίδιους όσο και για τους Μέντορές τους αφού όπως επισημαίνεται *«Οι μέντορες αποσκοπώντας στο να συμβάλλουν στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων των συναδέλφων τους, έγιναν οι ίδιοι πρότυπα προς μίμηση, εμπνέοντας και ενθαρρύνοντας το νέο συνάδελφό τους»* (Χριστοδούλου, 2013, σελ. 16).

Στο πρόσφατο παρελθόν, οι Παππά & Ιορδανίδης (2017) επιχείρησαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του Μέντορα. Στην έρευνα γίνεται καταγραφή της ανάγκης εφαρμογής του θεσμού, καθώς και τα κριτήρια αποτελεσματικότητάς του. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιθυμούν την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring αντίστοιχων με αυτά που έχουν εφαρμοστεί σε διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως από τη μεριά των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών διαφάνηκε κάποια δυσπιστία ως προς τα προγράμματα μεντορείας.

Οι Μπαρμποπούλου & Οικονόμου (2017), επισημαίνουν τα πολλαπλά οφέλη στο εκπαιδευτικό σύστημα από την εφαρμογή του mentoring, τόσο ως προς τον μεντορευόμενο και τον Μέντορα, όσο και ως προς τη σχολική μονάδα, αφού η

αλληλεπίδραση μεταξύ των νέων ιδεών του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού με τις εμπειρίες και τις δεξιότητες του παλαιότερου προάγουν μιας υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόμοια συμπεράσματα για τα οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους συναντάμε και στην έρευνα των Αβαντιδίου & Παπαδοπούλου (2017).

Στη συνέχεια, οι Μπεαζίδου, Μπότσογλου & Κουγιουμτζίδου (2017), εστιάζοντας στον χώρο της προσχολικής αγωγής διερεύνησαν τη συμβολή του mentoring στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό και τα οφέλη του και για τους νεοδιόριστους αλλά και για τους Μέντορες. Επιπλέον, φάνηκε να παρομοιάζουν τον Μέντορα με τον σχολικό σύμβουλο, τονίζοντας πως η συμβολή του Μέντορα είναι ακόμη καλύτερη καθώς πρόκειται για πρόσωπο που βρίσκεται εντός της σχολικής μονάδας έχοντας άμεση επαφή και γνώση με τα προβλήματα και τις δυσκολίες της σχολικής τάξης, σε αντίθεση με τον σχολικό σύμβουλο στον οποίο μεταφέρονται τα προβλήματα προκειμένου να βρει τη λύση.

Έχοντας αφουγκραστεί το σημαντικό ρόλο της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό σύστημα οι Ευταξία και Βαλασίδου (2018), προχώρησαν ένα βήμα παρακάτω και διερεύνησαν νέες προοπτικές του mentoring και συγκεκριμένα το peer-e-mentoring (καθοδήγηση από απόσταση). Σε αυτή την έρευνα για έξι(6) εβδομάδες, πέντε (5) νηπιαγωγοί έκαναν συναντήσεις μέσω τηλεδιάσκεψης, αλλά παράλληλα επικοινωνούσαν και με άλλους τρόπους (viber, email, τηλεφωνα). Στόχος ήταν να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών ως μέσο επικοινωνίας και υποστήριξης, κάτι που όπως φάνηκε από τα ευρήματα επιβεβαιώθηκε, αφού οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν φαίνεται να εξελίχθηκαν επαγγελματικά και συναισθηματικά, ενώ μείωσαν σημαντικά τα συναισθήματα επαγγελματικής απομόνωσης που βίωναν.

Οι Τρίκκας και Κασσιμάτη (2018), επικεντρώθηκαν στο Ν.Ευβοίας και συνέλεξαν δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς για τον ρόλο του Μέντορα στην υποδοχή και ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας ανέδειξαν για ακόμη μι αφορά τη σημαντικότητα του θεσμού, αφού η συμβολή του Μέντορα είναι ιδιαιτέρως βοηθητική στην γρηγορότερη ένταξη των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα και τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας.

Επίσης, η συναισθηματική, διοικητική, προσωπική και διδακτική του υποστήριξη επιστημάνθηκαν στα θετικά οφέλη από την εφαρμογή της μεντορείας.

3.3 Κριτική Αποτίμηση

Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα που προηγήθηκαν στην παρούσα ΔΕ, ο θεσμός του Μέντορα είναι ιδιαίτερα ωφέλιμος τόσο για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό όσο και για τον ίδιο τον Μέντορα και τη σχολική μονάδα (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017· Hudson, 2013· Smith & Nadelson ,2016· Hobson et al, 2009· Beltman & Schaeben, 2012· Clark και Byrnes, 2012· Dahlgren & Chiriac, 2009· Sundli, 2007· Phillips και Fragoulis, 2010· Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017· Μπεαζίδου, Μπότσογλου & Κουγιουμτζίδου, 2017).

Ωστόσο, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η μεντορική σχέση θα πρέπει ο Μέντορας να έχει λάβει κατάλληλη εκπαίδευση για το ρόλο που πρόκειται να επιτελέσει, αλλά και να διαθέτει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία εξέτασαν αρκετές από τις έρευνες που επισκοπήθηκαν, όπως για παράδειγμα διάθεση για βοήθεια, διαθεσιμότητα, ενσυναίσθηση, ενθάρρυνση (Hudson, 2015· Izadinia ,2015 Yayli, 2018· Γκούσια-Ρίζου, 2015· Anagnou & Fragoulis, 2014· Fragkoulis & Michalou, 2018).

Βέβαια, αρκετές είναι και οι έρευνες που διερευνούν τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης (Hargreaves & Fullan, 2000· Yayli, 2018· Hobson et al.,2009).

Καταληκτικά, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με το θεσμό του Μέντορα θα μπορούσαμε να πούμε ότι αφορούν: τα προβλήματα και τις δυσκολίες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, τον ρόλο, τα χαρακτηριστικά και την εκπαίδευση του Μέντορα, τα οφέλη καθώς και τα εμπόδια που ανακύπτουν από την εφαρμογή του θεσμού.

Όπως γίνεται αντιληπτό, τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, μέρος του οποίου είναι και το mentoring το οποίο έχει αξιοποιηθεί από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στο διεθνή χώρο.

Ωστόσο, όπως έχει ήδη επισημανθεί μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της ερευνήτριας, στην Ελλάδα υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με τον εν λόγω θεσμό. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα ΔΕ θα επιχειρήσει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας για την αναγκαιότητα εφαρμογής του, μιας και από τη χρονιά 2020-2021 με την εφαρμογή του Ν. 4589/19 για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και τη μοριοδότηση των τυπικών προσόντων αυτών, εισήλθαν στην δημόσια νηπιαγωγεία εκπαιδευτικοί πολλές φορές με μηδενική προϋπηρεσία στο αντικείμενο, αλλά με πολλά τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακά, διαδακτορικά, ξένες γλώσσες, σεμινάρια) τα οποία εξασφάλισαν την πρόσληψη τους. Ως εκ τούτου, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών που αυτή τη στιγμή υπηρετούν στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας, ως προς τη σημαντικότητα του θεσμού στην ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Στόχος- Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας για το θεσμό του Μέντορα και τη χρησιμότητά του για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν μέσα από την παρούσα έρευνα είναι:

- 1) Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για το θεσμό του Μέντορα;
- 2) Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξης κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας τους;
- 3) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους ζωής;
- 4) Πως μπορεί ο Μέντορας να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών;
- 5) Ποια είναι τα κατάλληλα επαγγελματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας Μέντορας;

4.2 Ερευνητική στρατηγική

Για τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή μιας έρευνας ακολουθούνται δύο βασικές προσεγγίσεις: η ποσοτική και η ποιοτική. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις διαφέρουν τόσο ως προς τη διαδικασία συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων όσο και ως προς την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, αφού η πρώτη χρησιμοποιεί στατιστικούς δείκτες και αριθμούς εξάγοντας αριθμητικά δεδομένα, ενώ η δεύτερη αξιολογεί τις απόψεις των συμμετεχόντων και αποτυπώνει τάσεις (Creswell, 2016· Τσιώλης, 2013).

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση λόγω των χαρακτηριστικών της τόσο ως προς το ερευνητικό πρόβλημα όσο και ως προς τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για την προσέγγισή του. Άλλωστε, η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση επιλέγεται όταν ο ερευνητής επιχειρεί να

κατανοήσει εις βάθος τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση, ενώ δεν τον ενδιαφέρει η μετατροπή των δεδομένων σε αριθμούς ή η γενίκευση των δεδομένων στον πληθυσμό (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2013).

Ως εκ τούτου, καθώς στην εν λόγω μελέτη στόχος είναι η βαθύτερη διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για το θεσμό του Μέντορα και τη χρησιμότητα του, η ποιοτική προσέγγιση προσφέρει «χώρο» για την ελεύθερη έκφραση των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας και παράλληλα η ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα να εισχωρήσει εις βάθος στα λεγόμενα τους ερμηνεύοντας τα (Τσιώλης, 2013).

4.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Η επιτυχία μιας έρευνας, εκ των άλλων, έγκειται και στην επιλογή του κατάλληλου δείγματος. Στις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου στόχος δεν είναι η γενίκευση στον πληθυσμό, αλλά η εις βάθος κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου, ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα άτομα ή τοποθεσίες τα οποία σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015): «θα εξυπηρετήσουν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας του» (σελ.76). Σύμφωνα με τον Creswell (2016), ο συγκεκριμένος τύπος δειγματοληψίας ονομάζεται σκόπιμη δειγματοληψία.

Στη παρούσα έρευνα ο πληθυσμός είναι οι Νηπιαγωγοί, ενώ το δείγμα αποτελούν 8 Νηπιαγωγοί με 0-5 έτη προϋπηρεσίας, οι οποίοι είναι εύκολο να εντοπιστούν από την ερευνήτρια. Ο αριθμός των ετών προϋπηρεσίας (0-5), επιλέχθηκε, διότι και στο Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α' / 03.08.2021) στο άρθρο 93 αναφέρεται πως ο Μέντορας αναλαμβάνει εκπαιδευτικούς με έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας. Εν συνεχεία, η στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι αυτή της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling), κατά την οποία η ερευνήτρια επιλέγει δείγμα στο οποίο έχει εύκολη πρόσβαση (Patton, 2002, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, ο μικρός αριθμός που έχει επιλεγεί για τις συνεντεύξεις επιτρέπει στην ερευνήτρια να κατανοήσει σε βάθος τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, ενώ σε αντίθετη περίπτωση η διαχείριση ενός μεγάλου αριθμού δείγματος μπορεί να δυσκόλευε την εις βάθος διερεύνηση. Άλλωστε, η

ποιοτική προσέγγιση που δεν στοχεύει στη γενίκευση στον πληθυσμό, δεν υπαγορεύεται από αριθμητικούς περιορισμούς, άρα αυτό που ενδιαφέρει την ερευνήτρια είναι να έχει ένα δείγμα το οποίο αντιπροσωπεύει επαρκώς το υπό εξέταση ερευνητικό πρόβλημα, καθώς βασικός σκοπός είναι η βαθιά κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου. Επιπλέον, το ερευνητικό εργαλείο που θα αξιοποιηθεί για την συλλογή των δεδομένων (συνέντευξη), προσφέρει πλούσια ερευνητικά δεδομένα που εξυπηρετούν τον στόχο της έρευνας, έστω και αν το δείγμα είναι μικρό. Τέλος, η επιλογή του δείγματος έγινε και για πρακτικούς λόγους όπως ο χρόνος και η έκταση μιας διπλωματικής εργασίας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Mason, 2002, όπ.αναφ, στο Τσιώλης, 2013).

Στον παρακάτω Πίνακα 2 παρουσιάζονται δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, χωρίς όμως λεπτομέρειες οι οποίες θα μπορούσαν να φανερώσουν την ταυτότητά τους. Επίσης, για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας τους έχουν αποδοθεί κωδικοί στους συνεντευξιαζόμενους N1,N2,N3...κτλ.

Πίνακας 2

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Κωδικός	Ηλικία	Φύλο	Χρόνια προϋπηρεσίας	Επίπεδο σπουδών
N1	30	Γυναίκα	5	Μεταπτυχιακό
N2	37	Γυναίκα	3	Μεταπτυχιακό
N3	38	Γυναίκα	2	Μεταπτυχιακό
N4	32	Γυναίκα	3	Μεταπτυχιακό
N5	34	Γυναίκα	1	Μεταπτυχιακό
N6	30	Άντρας	5	Μεταπτυχιακό
N7	29	Γυναίκα	5	Μεταπτυχιακό
N8	36	Γυναίκα	5	Μεταπτυχιακό

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέγεται για τη συγκέντρωση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Πρόκειται για το πιο διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο στις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να αποτυπώσει τις απόψεις και τις εμπειρίες

του, αλλά και στον ερευνητή να εισέλθει σε βάθος στο φαινόμενο που αποτελεί κεντρικό ζητούμενο της μελέτης (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Ίωσηφίδης, 2003). Παράλληλα, η ημιδομημένη συνέντευξη παρέχει μια ευελιξία ως προς το εύρος συγκέντρωσης των δεδομένων, καθώς δεν ακολουθεί κάποια αυστηρή τυποποιημένη μορφή, αλλά η ερευνήτρια έχει την ελευθερία να θέσει τις ερωτήσεις με όποια σειρά θέλει ή ακόμη και να παραλείψει ή να προσθέσει μερικές, ώστε να εξάγει τα δεδομένα που επιθυμεί (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, κατασκευάστηκε το πρωτόκολλο της συνέντευξης (Παράρτημα). Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και συγχρόνως να είναι ευέλικτες και ανοικτές, ώστε να παράγουν απαντήσεις που θα βοηθήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων δεδομένων για την έρευνα, φωτίζοντας το ερευνητικό πρόβλημα και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί για την προσέγγισή του (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Το ερευνητικό εργαλείο είναι χωρισμένο σε 5 άξονες οι οποίοι ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της μελέτης. Στο 1^ο άξονα διερευνάται η προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό του Μέντορα και επιχειρείται να αποτυπωθεί η άποψή τους για την εφαρμογή του θεσμού. Στη συνέχεια, στο 2^ο άξονα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν στην ανάγκη υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ενώ στον 3^ο άξονα επιχειρείται η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα τους χρόνια στο επάγγελμα. Ακολούθως, στον 4^ο άξονα, ερευνούνται τα οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ στον 5^ο άξονα γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθούν τα επαγγελματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας Μέντορας. Επίσης, το πρωτόκολλο περιλαμβάνει εκτός από τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τη διερεύνηση του κεντρικού φαινομένου της έρευνας και ερωτήσεις για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων, τα οποία ενδεχομένως κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων να φανούν χρήσιμα για την ερευνήτρια.

Μετά την ολοκλήρωση του πρωτοκόλλου, διενεργήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, ώστε η ερευνήτρια να εντοπίσει τυχόν «αδυναμίες» που υπήρχαν στις ερωτήσεις και πιθανόν να ανέκυπταν κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, οι οποίες θα εμπόδιζαν τη συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα. Ταυτόχρονα, η διενέργεια πιλοτικών συνεντεύξεων πριν από τη συλλογή των

δεδομένων έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να υπολογίσει και τον απαιτούμενο χρόνο που χρειάζεται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ώστε να είναι ακριβής απέναντι στους ερωτώμενους σχετικά με τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Ιωσηφίδης, 2008).

Μετά την πιλοτική συνέντευξη εκτιμήθηκε ότι το υποκείμενο της έρευνας απαντούσε επαρκώς στις ερωτήσεις προσφέροντας πλήθος ερευνητικών δεδομένων, ενώ ο εκτιμώμενος χρόνος δεν ξεπερνούσε τα 20 λεπτά. Ως εκ τούτου, δεν χρειάστηκαν περαιτέρω αλλαγές στο πρωτόκολλο.

4.5 Ερευνητική διαδικασία

Η διαδικασία για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2021. Αρχικά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με νηπιαγωγούς που γνώριζε από το ευρύτερο επαγγελματικό της περιβάλλον για να τους γνωστοποιήσει την πρόθεσή της να διεξάγει έρευνα και να τους ζητήσει να συμμετέχουν σε αυτή. Σε αυτή τη πρώτη επικοινωνία έγινε αναλυτική ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, τους λόγους για τους οποίους τους επέλεξε (προϋπηρεσία, επαγγελματική ιδιότητα), το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί, καθώς και τη σημασία συμμετοχής τους στη μελέτη, ενώ φυσικά δόθηκαν και οι απαραίτητες εγγυήσεις για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, σε περίπτωση που δέχονταν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Όλες οι νηπιαγωγοί φάνηκαν πρόθυμες να βοηθήσουν στην εν λόγω έρευνα με τη συμμετοχή τους, παραχωρώντας τις συνεντεύξεις στην ερευνήτρια, όταν εκείνη θα ήταν έτοιμη να τις πραγματοποιήσει. Τελικά, περί τις αρχές Νοεμβρίου 2021, κλείστηκαν τα ραντεβού για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Λόγω των περιοριστικών μέτρων για την εξάπλωση του Covid-19 στις σχολικές μονάδες και για την τήρηση των υγειονομικών πρωτόκολλων προτιμήθηκε ο τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης να είναι εκτός των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν τα υποκείμενα της έρευνας.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε να ακολουθηθούν οι βασικές αρχές ηθικής και δεοντολογίας που διέπουν την

συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων στις ποιοτικές προσεγγίσεις- όπως αυτές απαντώνται στη βιβλιογραφία- και περιγράφονται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα της παρούσας ΔΕ (Creswell, 2016·Ιωσηφίδης, 2008).

Σχετικά με τη συλλογή των δεδομένων, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με ψηφιακό δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο και συνδυαστικά η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις στο πρωτόκολλο της συνέντευξης, το οποίο λειτουργούσε και ως πιλότος, ώστε να μην ξεφύγει η συζήτηση από τα ζητούμενα της έρευνας και τη συγκέντρωση επαρκών ερευνητικών δεδομένων (Creswell, 2016).

4.6 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση συλλογής των δεδομένων, ακολουθεί η ανάλυση αυτών, ώστε να αποδοθούν νοήματα στα δεδομένα που συλλέχθηκαν με στόχο να απαντηθεί το ερευνητικό πρόβλημα που πραγματεύεται η εμπειρική μελέτη (Τσιώλης, 2018).

Στη παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέγεται η προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης ως καταλληλότερη για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Ειδικότερα, με τη προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης εντοπίζονται, οργανώνονται και κατανοούνται τα επαναλαμβανόμενα θέματα (μοτίβα) και προκύπτουν μέσα από ένα σύνολο δεδομένων (Braun & Clarke, 2006). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018), επειδή κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που αναδύονται πιθανόν να είναι πολλά, ο ερευνητής πρέπει να κάνει μια επιλογή αυτών έχοντας ως οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει και επιλέγει τα μοτίβα εκείνα που απαντούν στα κεντρικά ερωτήματα της μελέτης του.

Στην εν λόγω ποιοτική μελέτη ακολουθούνται τα βασικά στάδια της θεματικής ανάλυσης που προτείνονται από τους Braun & Clarke (2006), με κάποιες παραλλαγές όμως που προτείνει ο Τσιώλης (2018), οι οποίες είναι πιο δόκιμες για αρχάριους ερευνητές. Ο Τσιώλης (2018), αφενός θέτει ως οδηγό ή φίλτρο τα ερευνητικά ερωτήματα για την επιλογή των αποσπασμάτων που θα αξιοποιηθούν από τη πληθώρα των ερευνητικών δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί και αφετέρου κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων αξιοποιεί το θεωρητικό πλαίσιο, τις ιδέες, τις κατηγορίες και τα σχήματα που προέκυψαν από αυτό. Επίσης, ως πρώτο

βήμα έχει τη μετεγγραφή των δεδομένων, καθώς θεωρεί πως η μεταφορά του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο δίνει μια πρώτη εικόνα για όσα έχουν καταγραφεί κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων.

Ομοίως εργάστηκε και η ερευνήτρια στην παρούσα εμπειρική έρευνα. Αρχικά έκανε τη μετεγγραφή των δεδομένων ακολουθώντας μια απλή σημειογραφία για να αποδώσει τα εξω-γλωσσικά στοιχεία των συνεντεύξεων όπου χρειαζόταν, όπως για παράδειγμα το γέλιο(γέλιο) ή μια σημαντική παύση (...). Ακολουθεί ο πίνακας με τα σύμβολα μετεγγραφής.

Πίνακας 3
Σύμβολα μετεγγραφής

(γέλιο)	Γέλιο
(δεν ακούγεται)	Κακή ποιότητα ήχου-Αδυναμία καταγραφής της απάντησης
(...)	Σημαντική παύση
!	Έμφαση: Ανύψωση του τόνου και της έντασης της φωνής
****	Απόκρυψη σημαντικών πληροφοριών που ενδεχομένως μπορεί να αποκαλύψουν την ταυτότητα του συμμετέχοντα

Στη συνέχεια, τα κείμενα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση αποτέλεσαν και τα ερευνητικά δεδομένα. Κατόπιν, έγινε προσεκτική ανάγνωση αυτών και με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν τα αποσπάσματα εκείνα που απαντούσαν σε αυτά. Ακολούθως, έγινε η νοηματοδότηση (κωδικοποίηση) των ερευνητικών δεδομένων και δόθηκε στο καθένα από αυτά ένας εννοιολογικός προσδιορισμός (κωδικός) που αντικατόπτριζε τόσο τις αντιλήψεις των υποκειμένων όσο και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Οι κωδικοί ήταν περιγραφικού και ερμηνευτικού τύπου. Περιγραφικού για την απόδοση των φανερών νοημάτων των περιεχομένων των δεδομένων, ερμηνευτικού για τα υπολανθάνοντα νοήματα που

ανέκυψαν. Έπειτα, εντοπίστηκαν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και έγινε η μετάβαση από τους κωδικούς σε θέματα και υποθέματα. Ολοκληρώνοντας, η ερευνήτρια παρέθεσε τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης, παρουσίασε τα θέματα που αναδείχθηκαν με ταυτόχρονη αυτούσια παράθεση των αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις για την τεκμηρίωση των θεμάτων που προέκυψαν από την έρευνα (Τσιώλης, 2018).

4.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Σε κάθε εμπειρική μελέτη, η διασφάλιση του κύρους της ερευνητικής διαδικασίας τόσο κατά τη συλλογή όσο και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ζήτημα μείζονος σημασίας. Ως εκ τούτου, η διεξαγωγή της έρευνας πρέπει να πληροί κάποια κριτήρια όσον αφορά στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα της (Creswell, 2016).

Στην εν λόγω ποιοτική μελέτη η ερευνήτρια ακολούθησε τα κριτήρια που θέτουν οι Lincoln & Guba (1985, όπ. αναφ. στο Creswell, 2016).

Συγκεκριμένα, η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της παρούσας ποιοτικής μελέτης ισχυροποιήθηκε:

Α) με την προσπάθεια ικανοποίησης του κριτηρίου της μεταβασιμότητας, δηλαδή την αναλυτική περιγραφή όλης της ερευνητικής διαδικασίας και την ακριβή και λεπτομερή περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν.

Β) με την προσπάθεια ικανοποίησης του κριτηρίου της βασιμότητας, δηλαδή με την παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, ώστε να διασφαλιστεί πως η ερμηνεία των ευρημάτων δεν είναι αποκύημα της φαντασίας της ερευνήτριας.

Γ) με τον χρόνο που διέθεσε η ερευνήτρια για την διερεύνηση του κεντρικού φαινομένου της έρευνας, δηλαδή το θεσμό του Μέντορα στην εκπαίδευση.

Δ) με την προσπάθεια διατήρησης της αμεροληψίας από μέρους της ερευνήτριας καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας (Creswell, 2016).

4.8 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Εκτός από την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας μελέτης, σημαντικό ρόλο παίζει και η ηθική και δεοντολογία που διέπει την ερευνητική διαδικασία, δηλαδή ο σεβασμός απέναντι στο χώρο και στους συμμετέχοντες (Creswell, 2016).

Όσον αφορά στα ζητήματα πεδίου, η ερευνήτρια ακολουθώντας τις επιταγές της εποχής και τα αυστηρά πρωτόκολλα που εφαρμόζονται για την αποφυγή της διασποράς της νόσου Covid-19 στις σχολικές μονάδες, φρόντισε να μην φέρει σε δύσκολη θέση τα υποκείμενα της έρευνας ζητώντας τους να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη εντός του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, αλλά κανόνισαν τη διεξαγωγή της σε χώρο εκτός σχολικής μονάδας ήσυχο και μακριά από θορύβους που ενδεχομένως δυσκόλευαν τη διαδικασία, τηρώντας τα απαραίτητα υγειονομικά μέτρα(Creswell, 2016).

Ακολουθώντας, φρόντισε (τόσο κατά τη πρώτη επικοινωνία με τους συμμετέχοντες προκειμένου να διερευνήσει την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα όσο και πριν την έναρξη της συνέντευξης) να ενημερωθούν αναλυτικά για τον ερευνητικό στόχο της μελέτης, τον απαιτούμενο χρόνο που θα χρειαστεί να διαθέσουν, το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ερευνητικά δεδομένα, καθώς και τη δυνατότητα που έχουν αν επιθυμούν να λάβουν τα αποτελέσματα της μελέτης όταν ολοκληρωθεί, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ερευνήτρια και στα υποκείμενα της έρευνας. Ταυτόχρονα, δόθηκαν τα απαραίτητα εχέγγυα όσον αφορά στην τήρηση και διασφάλιση της ανωνυμίας τους, τα οποία ενισχύθηκαν εκτός των άλλων, με την απόδοση κωδικών σε κάθε συνεντευξιζόμενο. Τέλος, γνωστοποιήθηκε στους συμμετέχοντες ότι μπορούν να αποσυρθούν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ήταν ιδιαίτερα προσεκτική απέναντι στους συμμετέχοντες ώστε να μην τους φέρει σε δύσκολη θέση, έθετε σαφείς ερωτήσεις, ενώ δεν σχολίαζε τις απαντήσεις τους ούτε τις κατηύθυνε γεγονός που ενίσχυσε ακόμη περισσότερο τη δημιουργία και διατήρηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, υιοθετώντας τον ρόλο του καλού ακροατή (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Ιωσηφίδης, 2008· Φίλιας, 2001).

Εν κατακλείδι, η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της και μερίμνησε καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, ώστε να ικανοποιηθούν όλες οι ηθικές επιταγές που διέπουν μια ερευνητική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 8 αναπληρωτές νηπιαγωγοί με 0-5 έτη προϋπηρεσίας. Ακολούθως παρουσιάζεται η θεματική ανάλυση με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

5.1.1 Ερώτημα 1^ο: Απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με το θεσμό του Μέντορα

Αρχικά, διερευνήθηκε η υπάρχουσα γνώση των υποκειμένων σχετικά με το θεσμό του Μέντορα στην εκπαίδευση, ο οποίος ουσιαστικά ποτέ δεν εφαρμόστηκε αν και ήδη από τον Ν.3848/2010 γινόταν αναφορά σε αυτόν, ενώ παράλληλα τους γνωστοποιήθηκε πως επανέρχεται στο εκπαιδευτικό συγκείμενο με το πρόσφατο Ν. 4823/2021.

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δεν γνώριζαν για το συγκεκριμένο θεσμό για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, παρά μόνο τον είχαν υπόψη τους από τα φοιτητικά τους χρόνια κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στο Πανεπιστήμιο. Παρατίθενται τα αποσπάσματα:

N1: Ο θεσμός του Μέντορα; Πρώτη φορά το ακούω ...όχι ...όχι ...δεν το γνωρίζω ότι υπάρχει.

N2: Κοίτα, τι είναι ο Μέντορας το γνωρίζω, αλλά δεν ήξερα ότι υπάρχει και νόμος για αυτόν στην εκπαίδευση. Ενδιαφέρον...

N3: Μέντορα είχαμε στο Πανεπιστήμιο, στη σχολή. Ουσιαστικά ήταν αυτός που επέβλεπε την πρακτική άσκηση, φτιάχναμε από κοινού το πρόγραμμα για την ημέρα που πηγαίναμε στο νηπιαγωγείο. Αλλά δεν ήξερα ότι αυτό επεκτείνεται και στην επαγγελματική ζωή και μάλιστα ότι αναφέρεται και στο παρόν νομοσχέδιο.

N4: Υπάρχει νόμος στην Ελλάδα που δεν έχει εφαρμοστεί (γέλιο); Ειλικρινά δεν έχω ενημερωθεί σχετικά με αυτό. Πότε ψηφίστηκε είπες; Και δηλαδή λέει ότι για κάθε νέο εκπαιδευτικό υπάρχει ένας συνάδελφος που τον βοηθάει με λίγα λόγια;

Στη συνέχεια, ζητήθηκε η άποψη τους για το θεσμό και τα δεδομένα φανέρωσαν πως οι επικρατούσες αντιλήψεις ήταν δύο: α) θετική άποψη για τον θεσμό, β) επιφυλακτική άποψη για το θεσμό.

A) Θετική άποψη για το θεσμό του Μέντορα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ενθουσιάζονται με την ιδέα, ενώ τόνισαν πως τα οφέλη που θα αποκομίσουν με την εφαρμογή του Μέντορα είναι πολλά. Μάλιστα, δεν έκρυψαν και την επιθυμία τους να ενεργοποιηθεί άμεσα, καθώς οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

N2: Νομίζω πως όλοι χρειάζονται-χρειαζόμαστε ένα Μέντορα. Δεν υπάρχει κάποιος πιστεύω που δεν θα ήθελε να έχει βοήθεια. Τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα είναι δύσκολα, ειδικά στο νηπιαγωγείο, πολλές οι απαιτήσεις... ε είναι και η ηλικία των παιδιών απαιτητική και ιδιαίτερη ...οπότε η βοήθειά του θα ήταν σημαντική και παιδαγωγικά και ψυχολογικά θα έλεγα.

N3: Πιστεύω θα βοηθούσε πολύ, κρίμα που δεν έχει εφαρμοστεί... εγώ θα ήμουν μαζί του όλη μέρα να τον συμβουλευόμαι για τη διδασκαλία (γέλιο).

N5: Μακάρι να είχε εφαρμοστεί ή έστω να εφαρμοστεί τώρα. Θα ήταν πολύ χρήσιμο για όλους. Πολλές οι δυσκολίες του πρώτου καιρού. Μόνο θετικά μπορώ να σκεφτώ για την εφαρμογή του.

N7: Ποια είναι η άποψη μου, δηλαδή τι πιστεύω, πως πιστεύω ότι θα λειτουργούσε; Νομίζω ότι είναι ό,τι καλύτερο έχω ακούσει στο παρόν νομοσχέδιο, ένας Μέντορας για κάθε νέο εκπαιδευτικό; Όπως δηλαδή και στο προπτυχιακό... να σε καθοδηγεί, να σε συμβουλεύει ...καλό... πολύ καλό.

B) Επιφυλακτικότητα σχετικά με το θεσμό

Ωστόσο, καταγράφηκαν και απόψεις οι οποίες εξέφρασαν μια επιφυλακτικότητα σχετικά με το θεσμό και την εφαρμογή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, εν όψη και των πρόσφατων εξελίξεων σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, φάνηκε να φοβούνται ενδεχόμενη σύνδεση του θεσμού με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ενδεχόμενες «τιμωρητικές» συνέπειες από την πολιτεία.

N4: Μμμ...τι να σου πω, πρέπει να το εξετάσουμε πολύπλευρα το θέμα. Δεν ξέρω αν μπορεί να λειτουργήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα...

N6: Δεν ξέρω αν το βλέπω θετικά ή αρνητικά, είναι πολλά τα ζητήματα...είναι...είναι λίγο περίεργο, ποιος, πότε, πώς...καταλαβαίνεις...είναι και αυτή η αξιολόγηση...και αν συνδεθεί με κάποιο τρόπο; Δηλαδή αν ας πούμε ο Μέντορας σε αξιολογεί και η αξιολόγηση αυτή καταγράφεται, βαθμολογείσαι, κρίνεσαι πως να το κάνεις...

Επίσης, ένας από τους ερωτώμενους εξέφρασε και μια επιφυλακτικότητα σχετικά με ανταγωνιστικές σχέσεις που μπορεί να αναπτυχθούν στα πλαίσια εφαρμογής του θεσμού.

N1: Σίγουρα θα ήταν πολύ βοηθητικό για τους νέους εκπαιδευτικούς...αλλά το θέμα είναι να βοηθάει ουσιαστικά, δηλαδή να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τις δυσκολίες των νέων συναδέλφων και να λειτουργεί απέναντι τους συναδελφικά, καταλαβαίνεις...όχι ανταγωνιστικά και επειδή φαντάζομαι πως για να γίνει κάποιος Μέντορας θα πρέπει να έχει και μεγάλη εμπειρία...ε...αυτό είναι το λογικό δηλαδή έτσι, πολλές φορές βλέπουμε ότι οι μεγαλύτεροι αντιδρούν ανταγωνιστικά στους νεότερους, δεν θέλουν συγκρίσεις και σε πολλές περιπτώσεις τους κόβουν και τα φτερά ή τους υποτιμούν.

Τέλος, υπήρξε και μια τοποθέτηση σχετικά με τον επίσημο χαρακτήρα που θέλουν να δώσουν στο θεσμό, καθώς όπως σημείωσε ο συνεντευξιζόμενος Μέντορας ανεπίσημα πάντα υπάρχουν σε μια σχολική μονάδα.

N8: Κοίτα, Μέντορες νομίζω πάντα υπάρχουν, δηλαδή πάντα θα βρεθεί κάποιος παλαιότερος συνάδελφος να βοηθήσει, να δώσει τα φώτα του που λέμε, να σου πει πως θα κινηθείς. Είναι ανθρώπινο να βοήθησεις...όχι βέβαια ότι είναι και δεδομένο, αλλά γιατί να πρέπει να θεσμοθετηθεί; Έτσι είναι σαν να αναγκάζεις κάποιον σώνει και ντέ, αυτό κατά τη γνώμη μου είναι μια ανθρώπινη πράξη όπως σου είπα. Βγαίνει από μέσα σου. Αυτό...

5.1.2 Ερώτημα 2^ο : Η ανάγκη των νεοεισερχόμενων για υποστήριξη και καθοδήγηση

Στη συνέχεια, ερευνήθηκε εάν και οι ίδιοι ένιωσαν ή νιώθουν ακόμη πως είχαν ή έχουν ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση, καθώς και αυτοί διανύουν όπως προαναφέρθηκε τα πρώτα πέντε έτη της επαγγελματικής τους πορείας.

Στο σύνολο τους όλοι απάντησαν καταφατικά, καθώς όπως υποστήριξαν η πραγματικότητα της σχολικής τάξης απέχει πολύ από αυτό που διδάσκεται στα ακαδημαϊκά έδρανα.

N3: Αν χρειάστηκα λέει; Ακόμη χρειάζομαι για την ακρίβεια και βασικά νομίζω πάντα θα χρειάζομαι και εγώ και όλοι (γέλιο). Είναι τόσο ζωντανός οργανισμός η εκπαίδευση. Πάντα κάτι νέο προκύπτει, μια απορία, ένας προβληματισμός, αλλάζουν οι εποχές, αλλάζουν τα παιδιά, οι γονείς... Πολλές φορές αυτά που μαθαίνεις στη σχολή αποδεικνύονται παρωχημένα στη σχολική τάξη, ε... ανεφάρμοστα πώς να το πω.

N4: Το ρωτάς; Εννοείται και χρειάστηκα... ειδικά την πρώτη χρονιά... αυτά που είχα μάθει στο Πανεπιστήμιο απείχαν τόσο πολύ από την πραγματικότητα. Ήμουν σαν χαμένη... δεν ήξερα από που να ξεκινήσω... δύσκολα πολύ...

N5: Φυσικά και χρειάζομαι καθοδήγηση. Εντάξει, γνώσεις έχω πολλές στη πράξη όμως...

N6: Εννοείται, ποιος δεν χρειάστηκε;

N8: Όσα σεμινάρια και να κάνεις, όσες επιμορφώσεις και να κάνεις, όσες γνώσεις και να έχεις όλα είναι θεωρητικά. Σίγουρα χρειάστηκα κάποιον να έχω δίπλα μου, και είχα δηλαδή ναι, μια συνάδελφο εξαιρετική με βοήθησε πολύ...

Ακολούθως, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκαν ή χρειάζονται ενδεχομένως ακόμη καθοδήγηση. Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε πως οι νηπιαγωγοί έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για καθοδήγηση και υποστήριξη α) σε θέματα σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα και τη σχολική ζωή, β) τη διαχείριση της τάξης, γ) ψυχολογική υποστήριξη και δ) καθοδήγηση σε γραφειοκρατικά και εργασιακά θέματα.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά στον κάθε τομέα περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω:

A) Οργανωσιακή κουλτούρα και σχολική ζωή

Συγκεκριμένα, σε αυτό τον τομέα, σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων έχει συμπεριληφθεί το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου όπως 1) η λειτουργία του και η ενσωμάτωση στο νέα σχολική μονάδα, 2) η διαχείριση των γονέων και 3) οι σχέσεις με τους συναδέλφους

1. Λειτουργία σχολείου και ενσωμάτωση στη νέα σχολική μονάδα

Ειδικότερα, όσον αφορά στη λειτουργία του σχολείου και την ενσωμάτωση στη νέα σχολική μονάδα, οι ερωτώμενοι τόνισαν πως για αυτούς η υποστήριξη και η καθοδήγηση είναι πολύ σημαντική για θέματα όπως το πώς λειτουργούν επαγγελματικά οι συνάδελφοι και ο διευθυντής του σχολείου, πώς να οργανώνουν το πρόγραμμα διδασκαλίας και τις δραστηριότητες λόγω της απειρίας που έχουν πάνω σε τέτοια ζητήματα, ώστε να εναρμονιστούν γρηγορότερα με τη φιλοσοφία και την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί ως εκπαιδευτικοί, αλλά και παράλληλα να γίνουν αποδεκτοί από τους συναδέλφους τους. Τέλος, η καθοδήγηση σε θέματα γραφειοκρατικά που δεν γνωρίζουν πως να διεκπεραιώσουν κρίνεται επίσης πολύ σημαντική.

N1: Εεε...είναι πολύ σημαντικό ερχόμενος σε μια νέα σχολική μονάδα να έχεις κάποιον να σου πει πέντε πράγματα για το πως λειτουργεί,εεε... από το να τα ψάχνεις μόνος σου...να καταλάβεις τι θέλει η προϊσταμένη και οι συνάδελφοί σου. Νομίζω αυτό είναι θέμα μείζονος σημασίας.

N3: Ακόμη και στο πως θα οργανώσεις το πρόγραμμα διδασκαλίας, τις δραστηριότητες σου, ώστε να μην παρακωλύεις το γενικότερο πρόγραμμα του σχολείου, ακόμη και η καθοδήγηση σε γραφειοκρατική δουλειά είναι ένα θέμα που σίγουρα θέλει καθοδήγηση...

N4: Όταν είσαι νέος σε ένα σχολείο δεν ξέρεις τίποτα...εεε...ακόμη να και να μάθεις ας πούμε πως λειτουργεί η συνάδελφος στο διπλανό τμήμα εεε...είναι σημαντικό...έτσι αποφεύγεις και παρεξηγήσεις ορισμένες φορές...

N7: Η κουλτούρα του σχολείου νομίζω πως είναι από τα πιο σημαντικά που πρέπει να γνωρίζεις, να σε καθοδηγεί κάποιος πάνω σε αυτά...δεν λειτουργούν όλα τα σχολεία με τον ίδιο τρόπο, αλλιώς στο ένα , αλλιώς στο άλλο, δεν είναι ότι παντού έχουν μια κοινή γραμμή...

2. Διαχείριση γονέων

Η διαχείριση των γονέων φαίνεται να είναι ακόμη ένας τομέας που προβληματίζει ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας και θα ήθελαν υποστήριξη και καθοδήγηση για το πώς μπορούν να αναπτύξουν μια ουσιαστική και αποτελεσματική σχέση μαζί τους, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

N5: Η διαχείριση των γονέων...ειλικρινά υπάρχουν φορές που με πιάνει πονοκέφαλος όσο σκέφτομαι πώς πρέπει να αντιμετωπίσω έναν δύσκολο γονιό...έναν πιο έμπειρος συνάδελφος σίγουρα μπορεί να διαχειριστεί καλύτερα μια δύσκολη κατάσταση και έχει βρε παιδί μου να σου διηγηθεί και 5-6 ιστορίες που ανάλογες θα τύχουν και σε σένα.

N7: Πιστεύω πως υποστήριξη χρειαζόμαστε στο πως θα αναπτύξουμε μια σχέση αποτελεσματική με τους γονείς...εεε...αλήθεια, αυτό δεν το βλέπω ή δεν το θυμάμαι τουλάχιστον να το έχω διδαχθεί κιόλας, οπότε φαντάσου τώρα καινούριος στα πρώτα σου χρόνια και να σου τύχει και καμιά δύσκολη περίπτωση γονέα...χαμός (γέλια).

N8: Για μένα η μεγαλύτερη ανάγκη ήταν η σχέση με τους γονείς...εεε...τα άλλα τα διδακτικά σου καθήκοντα λίγο πολύ μωρέ τα ξέρεις, ενώ αυτό είναι κάτι που το βιώνεις και με τα χρόνια αποκτάς δεξιότητες, οπότε ναι νομίζω...πως απόλυτα δηλαδή χρειάζεσαι υποστήριξη σε αυτό, τουλάχιστον εγώ χρειαζόμουν...ήρθα σε δύσκολη θέση αρκετές φορές...

3. Σχέσεις με συναδέλφους

Τέλος, καταγράφηκαν και απαντήσεις που αφορούσαν στην υποστήριξη και στην καθοδήγηση σε θέματα σχετικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους. Ειδικότερα, η πρώτη γνωριμία και η μετέπειτα συνεργασία είναι κάτι που φάνηκε να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, καθώς θα ήθελαν μια καθοδήγηση για το πως μπορούν να συνεργαστούν με κάθε συνάδελφο, προκειμένου να χτίσουν μια καλή συνεργατική σχέση μαζί τους και όχι μια απλώς τυπική και επιφανειακή επαγγελματική σχέση. Παρατίθενται τα σχετικά αποσπάσματα:

N2: Και η σχέση με τους συναδέλφους είναι ένα θέμα...χρειάζεται και αυτό υποστήριξη, βεβαία εννοείται ότι θέλει σωστούς χειρισμούς και από εσένα, αλλά αν έχεις και κάποιον να σε καθοδηγεί είναι ακόμη πιο εύκολο...νομίζω έτσι;

N6: Κοίταζε, εγω θα ήθελα και μια καθοδήγηση για τεχνικές ανάπτυξης ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας, γιατί κακά τα ψέματα, εεε...αν δεν υπάρχει μια καλή συνεργασία, όλα πάνε λάθος...καταλαβαίνεις.

N7:Βέβαια δεν θα μπορούσα να μην αναφέρω και τη σχέση με τους συναδέλφους και την γενικότερη αποδοχή από αυτούς...ειδικά αν πάς σε ένα σχολείο που όλοι συνεργάζονται χρόνια....δύσκολα γίνεσαι αποδεκτός, πρέπει να προσπαθήσεις πολύ πιστεύω...οπότε ναι και εκεί πιστεύω πως μια υποστήριξη σχεδόν όλοι την έχουμε χρειαστεί...

B) Διαχείριση τάξης

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως και η διαχείριση της τάξης αποτελεί έναν τομέα στον οποίο οι νηπιαγωγοί χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση. Ειδικότερα καταγράφηκαν απαντήσεις που αφορούσαν 1) τη διδασκαλία και 2) τη διαχείριση των μαθητών.

1. Η διδασκαλία

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως χρειάστηκαν υποστήριξη σε θέματα διδασκαλίας όπως οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων, καθώς η πρακτική εξάσκηση σε προπτυχιακό επίπεδο ήταν περιορισμένη και δεν απέκτησαν επαρκή εμπειρία και επίσης η θεωρία απέιχε πολύ από την πράξη στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

N3: Και η διδασκαλία ήταν κάτι που με δυσκόλεψε πολύ στην αρχή...εεε ...και τώρα ακόμη, υπάρχουν θεματικές ενότητες που δεν έχω πείρα πώς να τις προσεγγίσω, ώστε να εμπλέξω τους μαθητές μου σε δημιουργικές δραστηριότητες...οπότε η βοήθεια ενός πιο έμπειρου συναδέλφου, ενός Μέντορα όπως λες θα ήταν πολύ χρήσιμη.

N5: Το πώς να διδάξω μέσα στη τάξη, τί δραστηριότητες να επιλέξω, πώς να τις υλοποιήσω...

N6: Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος...εεε πως να δομήσω δηλαδή τις δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, θέλει εμπειρία κάτι που δυστυχώς με δύο χρόνια πρακτική σε νηπιαγωγεία για 1 φορά την εβδομάδα δεν είναι αρκετό...οπωσδήποτε χρειάζεσαι καθοδήγηση εκεί...

2. Η διαχείριση των μαθητών

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν πως χρειάστηκαν -και κάποιοι πως κατά περιπτώσεις χρειάζονται ακόμη- υποστήριξη και καθοδήγηση σχετικά με την διαχείριση των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν δυσκολίες μέσα στη τάξη (επιθετική συμπεριφορά, υπερκινητικότητα)

N1: Μην ξεχνάμε και τους μαθητές... πως να τους διαχειριστείς... γνωρίζεις... τα νήπια είναι ιδιαίτερη ηλικία, απαιτητική, περίεργη... θέλει επιμονή, υπομονή... και όταν είσαι άπειρος είναι βουνό η διαχειρισή τους σε ορισμένες περιπτώσεις...

N4: Καλά... υποστήριξη και καθοδήγηση σίγουρα και για τους μαθητές... ειδικά σε κάποιες περιπτώσεις για παράδειγμα υπερκινητικό παιδί... σηκώνεις τα χέρια ψηλά... λες δεν θα τα καταφέρω... οπότε ναι... και εκεί χρειάζεσαι κάποιον να σου πει τρόπους, τεχνικές που μπορείς να εφαρμόσεις...

N8: Στο νηπιαγωγείο ... ξέρεις τα νήπια... εεε... θέλει εμπειρία... δεν είναι εύκολο... εγώ θυμάμαι ήθελα κάποιον να ρωτάω... ρώταγα τη συνάδελφο.. την είχα ζαλίσει για την ακρίβεια... είχα ένα παιδάκι πολύ επιθετικό δεν ήξερα πως να το αντιμετωπίσω.

Γ) Ψυχολογική υποστήριξη

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν πως κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας τους χρειάστηκαν και ψυχολογική υποστήριξη από κάποιον συνάδελφο είτε γιατί χρειάστηκε να απομακρυνθούν πολύ από το μόνιμο τόπο κατοικίας τους, είτε γιατί βίωναν έντονο επαγγελματικό άγχος. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

N1: Σίγουρα και η υποστήριξη σε ψυχολογικό επίπεδο είναι πολύ σημαντική τα πρώτα χρόνια. Πολλές φορές αναγκάζεσαι να φύγεις μακριά από το σπίτι σου και αυτό ξέρεις δεν είναι εύκολο... εεε... είναι ένας μικρός ξεριζωμός... οπότε εκεί ναι ... μια συναδελφική σχέση είναι χρήσιμη.

N6: Φυσικά και ψυχολογική υποστήριξη... πολλά νέα καθήκοντα, φόρτος, άγχος... ενώ αν έχεις κάποιον να σε καθοδηγεί βρε παιδί μου νομίζω αυτό μειώνεται... έτσι.. δεν είναι ότι όλα είναι απλά. Εγώ δυστυχώς αυτό δεν το βρήκα από κάποιον συνάδελφο...

N7: Εγώ πάντως είχα τόσο άγχος που θα συμπεριλάβω και την ψυχολογική υποστήριξη... ένα χέρι βοήθειας που λέμε...

N8: Καλά...να προσθέσω και την ψυχολογία φυσικά...υπάρχουν συνάδελφοι που χρειάστηκε να φύγουν...εγώ ευτυχώς όχι...ή ας πούμε το άγχος πως θα τα καταφέρεις κοινωνικά και επαγγελματικά...δύσκολες καταστάσεις...να έχεις κάποιον λοιπόν να σε στηρίζει...τι πιο σημαντικό...

Δ. Καθοδήγηση για διοικητικά και εργασιακά θέματα

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε πως και το διοικητικό σκέλος του επαγγέλματος, ακόμη και τα εργασιακά δικαιώματα είναι ένας τομέας στον οποίο χρειάζονται καθοδήγηση. Ειδικά στα Νηπιαγωγεία είναι πολύ συχνό το φαινόμενο σε μονοθέσια ή ολιγοθέσια σχολεία ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες περιοχές της Ελλάδας, να αναλαμβάνουν τον ρόλο της προϊσταμένης νέοι εκπαιδευτικοί και να βρίσκονται μπροστά σε γραφειοκρατικές εκκρεμότητες που πρέπει να διεκπεραιώσουν.

N2: Τη χρονιά 2018-2019 θυμάμαι ήμουν στο *****Νηπιαγωγείο *****. Σκέψου, πρώτη χρονιά ως αναπληρώτρια και ταυτόχρονα ανέλαβα και χρέη προϊσταμένης μιας και ήταν μονοθέσιο το σχολείο... σκέψου έφευγα αργά το βράδυ από εκεί με τα γραφειοκρατικά, δεν έβγαζα άκρη ...και στην πρωτοβάθμια πόσες φορές να πάρεις να ρωτήσεις... ντρέπεσαι κιόλας ...μην σε πουν και χαζή...πάλι καλά που υπήρχε και το facebook και με κατηύθυναν συνάδελφοι... αυτό πιάνεται λες ως Μέντορας ;(γέλιο)

N3: Εγώ να σου πω και μια καθοδήγηση χρειάζομαι ακόμη σχετικά με τα δικαιώματά μου..άδειες ας πούμε ...ή για παράδειγμα τι γίνεται με τις βάρδιες στο νηπιαγωγείο..είναι λίγο όλα συγκεχυμένα, ειδικά αν είσαι νέος... οπότε και εκεί νομίζω η καθοδήγηση είναι σημαντική, να σε ενημερώνει κάποιος υπεύθυνα...

N7: Φέτος ειδικά αν ρωτήσεις ιδιαίτερα τις προϊσταμένες όλες θα ήθελαν ένα Μέντορα δίπλα τους καθημερινά... πολλά γραφειοκρατικά ...αξιολόγηση... σχέδια δράσης... εργαστήρια δεξιοτήτων ο κακός χαμός... που να ανταπεξέλθεις...

5.1.3 Ερώτημα 3^ο : Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, αυτές φαίνεται να αφορούν α) τη σχολική ζωή

(σχέσεις με συναδέλφους, σχέσεις με γονείς, υποδομές, διοικητικά καθήκοντα) β) τη διαχείριση της τάξης και τη διδασκαλία γ) τη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ιδίων.

A. Σχολική ζωή

1. Σχέσεις με συναδέλφους

Οι τυπικές και επιφανειακές σχέσεις με τους συναδέλφους και η ελλιπής ή ακόμη και ανύπαρκτη υποστήριξη που έχουν κατά τα πρώτα τους βήματα στο χώρο φαίνεται πως δυσκολεύει την ομαλή ένταξή τους και προσαρμογή στο νέο περιβάλλον. Παράλληλα, οι υπέρμετρες απαιτήσεις του συλλόγου διδασκόντων από τους νεοεισερχόμενους, αλλά και τα υποτιμητικά σχόλια κάποιες φορές εις βάρος τους υπονοώντας ότι είναι ανεπαρκείς λόγω της απειρίας τους επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση.

*N1: Εμένα αυτό που με δυσκόλεψε πολύ ήταν το να αναπτύξω σχέση με τους συναδέλφους. Δεν υπήρχε από μέρους τους κάποια βοήθεια...ενώ παράλληλα ας πούμε απαιτούσαν να είμαι τέλεια σε όλα όσα αφορούσαν στην καθημερινότητα του σχολείου, λες και ήμουν και χθες εκεί χωρίς όμως εεε... ξέρεις...να με έχουν πάρει ποτέ να μου πουν... «**** , αυτό γίνεται έτσι, αυτό γίνεται αλλιώς ας πούμε στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο». Οπότε μόνη μου έψαχνα να βρω πως λειτουργεί το σχολείο, κάθε σχολείο έχει και τις ιδιαιτερότητες του , ξέρεις τώρα...*

N2:Νομίζω το κλίμα στο σχολείο από τις άλλες νηπιαγωγούς ήταν η μεγάλη μου δυσκολία γιατί με αντιμετώπιζαν ως άπειρη, εεε...βασικά ανίδεη ας μου επιτραπεί η έκφραση, λες και δεν ήξερα τίποτα, αλλά όταν ήθελαν να με φορτώσουν με πράγματα μια χαρά ήξερα..Τελοσπάντων, αυτά είναι συχνό φαινόμενο, απλά δεν είναι και εύκολο να πηγαίνεις στη δουλειά και να ξέρεις ότι δεν έχεις κάποιον να στηριχθείς να ζητήσεις μια βοήθεια αν χρειαστεί.

N4:...Θυμάμαι μια χρονιά που ήμουν σε ένα διθέσιο σε ένα χωριό της ηπειρωτικής Ελλάδας... η συνάδελφος για κάποιο λόγο δεν ήθελε καθόλου να με βοηθήσει τον πρώτο καιρό να εγκληματιστώ στο σχολείο, όλο προβλήματα μου δημιουργούσε, δεν είχα και άνθρωπο εκεί να μιλήσω να πω ένα καφέ το απόγευμα... ήταν η μόνη μου γνωριμία η συνάδελφος και σκέψου με έβλεπε στη πλατεία του χωριού μόνη και δεν πρότεινε να καθίσω μαζί της που ήταν ας πούμε με παρέα... απάνθρωπο εντελώς

...περίεργος άνθρωπος βέβαια εκείνη... ιδιόρρυθμη... ήθελε να είναι η μοναδική νηπιαγωγός του χωριού... μην τυχόν και της κλέψει κάποιος το ρόλο...

2.Σχέσεις με γονείς

Επίσης και οι σχέσεις με τους γονείς των μαθητών και τα προβλήματα που προκύπτουν ορισμένες φορές δυσκολεύουν τους νεοεισερχόμενους, καθώς λόγω της απειρίας τους δεν έχουν αναπτύξει ακόμη κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες.

N2: Και οι γονείς με δυσκόλεψαν πολύ, η σχέση μαζί τους, δύσκολα τους αντιμετωπίζεις μερικούς, είναι και αυτό που πια όλοι τα ξέρουν όλα...

N7: Να σου πω, είχα έναν μαθητή τη δεύτερη χρονιά που δούλευα σε ένα νηπιαγωγείο, το οποίο παιδί έπρεπε κανονικά να φοιτήσει σε ειδικό νηπιαγωγείο ...οι γονείς αμίληκτοι, δεν αναγνώριζαν την κατάσταση ...μιλάμε για μη λειτουργικό αυτισμό, εκεί πραγματικά δυσκολεύτηκα τοσοοσο πολύ, ήταν μια χρονιά δραματική, ένιωθα ότι δεν μπορούσα να βρω διάυλο επικοινωνίας μαζί τους, δεν ξέρω αν ήμουν πιο έμπειρη αν θα ήταν αλλιώς... νομίζω θα ήταν, θα το είχα διαχειριστεί διαφορετικά...

N8: Θυμάμαι μια μαμά, που ήρθε και φώναζε μια μέρα στο σχόλασμα επειδή είχα πάρει από το παιδί της μια μικρή μπαταρία που είχε φέρει από το σπίτι, η οποία ήταν άκρως επικίνδυνη να κυκλοφορεί μέσα στη τάξη μην την καταπιεί κάποιο παιδί, μιλάμε και για προνήπια μέσα στη τάξη, ανώριμα κάποιες φορές, ότι κακώς την πήρα και ήταν δικό του πράγμα προσωπικό και κάτι τέτοια... πραγματικά με δυσκόλεψε πολύ τότε η κατάσταση, ταραχτήκα, μιλάμε μου μίλησε πάρα πολύ άσχημα... δεν ήξερα πως να την αντιμετωπίσω.

3.Υποδομές

Υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έθεσε και το θέμα των υποδομών που βρήκε σε κάποια σχολεία που υπηρέτησε, το οποίο τον δυσκόλεψε πολύ.

*N6: Εγώ θα σου βάλω και το κτιριακό στις δυσκολίες ...αίθουσες μικρές, ανύπαρκτα ή επικίνδυνα προαύλια... Μια χρονιά ήμουν σε ένα νηπιαγωγείο παράρτημα μέσα σε ένα δημοτικό στην περιοχή του ****. Τάξη νηπιαγωγείου στον πρώτο όροφο, χωρίς*

προστατευτικά στα παράθυρα και τουαλέτα να πηγαίνουν τα νήπια στο ισόγειο...
τούρκικη... εκεί να δεις προβλήματα...

4. Διοικητικά καθήκοντα

Αναλύοντας τα ερευνητικά δεδομένα υπήρξαν και κάποιες αναφορές από τους ερωτώμενους σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στην εκτέλεση γραφειοκρατικών καθηκόντων.

N2: Τη χρονιά που όπως σου ανέφερα ήμουν προϊσταμένη δυσκολεύτηκα πολύ με τα γραφειοκρατικά... δεν ήξερα τίποτα, είχα χάσει τον ύπνο μου...

N7: Και τα διοικητικά οπωσδήποτε ...όταν έχεις και θέση ευθύνης, αλλά και τα υπόλοιπα, παρουσιολόγια, προγραμματισμός, όλα...

B. Διαχείριση της τάξης- Διδασκαλία

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η διαχείριση της τάξης και θέματα που άπτονται της διδασκαλίας ήταν τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετώπισαν στο ξεκίνημά τους.

N3: Νομίζω πως οι «δύσκολοι» μαθητές, ας μου επιτραπεί η έκφραση ήταν αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο, πως να τους διαχειριστώ, ώστε να μπορέσω να κάνω μάθημα, δηλαδή καταλαβαίνεις... εεε... να μην λειτουργήσει αυτό εις βάρος όλου του τμήματος...

N4: Οπωσδήποτε και η διαχείριση του τμήματος! Challenge πραγματικά...ειδικά για κάποιον με μικρή εμπειρία όπως είμαστε όλοι στην αρχή.

N5: Εγώ δυσκολεύτηκα πολύ και στην εφαρμογή στην πράξη όσων είχα διδαχθεί στη σχολή. Δηλαδή είναι πολύ διαφορετικό σε θεωρητικό επίπεδο να διδάσκεσαι κάτι και μετά να το εφαρμόζεις στην πράξη στη τάξη, όπου όπως και να το κάνεις είναι ένας ζωντανός οργανισμός, με ανάγκες, ιδιαιτερότητες... εεε και αρκετές δυσκολίες φυσικά...ας πούμε να δομήσω δραστηριότητες σε μια θεματική ενότητα είναι κάτι που με δυσκόλεψε όχι να το κάνω, αλλά να το εφαρμόσω

N6: Οι τεχνικές διδασκαλίας επίσης, καλά τις μαθαίνεις... πως τις εφαρμόζεις όμως; Για παράδειγμα εγώ είμαι πολύ υπέρ του αισθητηριακού παιχνιδιού ως μέσο ανακάλυψης στο νηπιαγωγείο... και πράγματι από τις αρχές πήγα να το εφαρμόσω

...ειδικά τη πρώτη φορά δεν θέλω να τη θυμάμαι ...μια καταστροφή (γέλιο) καθάριζα 2 ώρες μετά τη τάξη...2 παιδιά αρκούσαν για να τα κάνουν όλα άνω-κάτω..χρώματα και τέμπερες παντού...

Γ. Κοινωνική ένταξη

Από τις καταγραφές των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων αναδείχθηκαν και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσον αφορά στην κοινωνική ένταξη τους, αφού σε ορισμένες περιπτώσεις καλούνται να υπηρετούσαν σε σχολεία μακριά από τον τόπο κατοικίας τους οπότε η εύρεση σπιτιού και η γενικότερη προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον φαίνεται να τους δυσκολεύει. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

N3: Να επισημάνω επίσης εκτός των άλλων, ότι σε όλες τις δυσκολίες του πρώτου καιρού έχουμε και τη δυσκολία όσοι φεύγουμε μακριά από τα σπίτια μας να βρούμε σπίτι, να βρούμε τελospάντων τα πατήματά μας στο νέο τόπο... αυτό δε όταν αφορά και κάποιον που έχει και τα παιδιά του μαζί γίνεται ακόμη δυσκολότερο....

N4: Καινούριο σχολείο, που είσαι ο «νέος», που δύσκολα μπαίνεις στις «κλίκες» των μονίμων ας πούμε σε ορισμένες περιπτώσεις ...αντε να προσαρμοστείς ...μην μιλήσω και για περιπτώσεις που πρέπει να πας και μακριά από το σπίτι σου και να βρεις άλλο σπίτι και τα σχετικά... εκεί γίνεται ακόμη πιο δύσκολη η κατάσταση...

5.1.4 Ερώτημα 4^ο : Τα οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα

Στον τέταρτο άξονα του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, όπου διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τη συμβολή του Μέντορα στην επαγγελματική τους εξέλιξη, τα δεδομένα έδειξαν πώς όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως ο Μέντορας μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξή τους βοηθώντας τους να γίνουν μακροπρόθεσμα καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί , εκτός φυσικά από το να τους καθοδηγήσει και να τους υποστηρίξει στις δυσκολίες του πρώτου καιρού, ενισχύοντάς τους ακόμη και την παραμονή τους στο επάγγελμα. Παρατίθενται τα σχετικά αποσπάσματα:

N1: Σίγουρα μπορεί να σε βοηθήσει να εξελιχθείς. Δηλαδή να σου δείξει τρόπους, τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες θα σε κάνουν καλύτερο εκπαιδευτικό με το καιρό...και

όχι μόνο... και σε θέματα διαχείρισης της τάξης ...ας πούμε θα ήταν πολύ βοηθητικό αν υπήρχε να σε καθοδηγεί...

N3: Αν έχεις κάποιον πιο έμπειρο δίπλα σου..γιατί νομίζω μιλάμε για κάποιον Μέντορα που να είναι έμπειρος έτσι, στη τάξη όχι στα χαρτιά, τότε σίγουρα θα έχεις πολλά οφέλη επαγγελματικά... μαθαίνεις δίπλα του, γίνεσαι καλύτερος... σου δείχνει το δρόμο πως να κινηθείς... Επίσης σε υποστηρίζει στις δύσκολες στιγμές ...δεν χάνεσαι...

N4: Μπορεί να σε υποστηρίζει στη διδασκαλία σου, πώς να διδάξεις, τι τεχνικές να χρησιμοποιήσεις ανάλογα το δυναμικό της τάξης σου, πώς να διαχειριστείς καταστάσεις με δύσκολα παιδιά, προβλήματα με γονείς... όλα αυτά που με τα χρόνια θα γίνεις καλύτερος στη δουλειά σου στο παιδαγωγικό σου έργο δηλαδή...

Επί προσθέτως, αναφέρθηκε από τον συμμετέχοντα (N2), πως ο Μέντορας μπορεί να σε βοηθήσει να γίνεις και ένας καλός συνάδελφος, βοηθώντας σε να αποκτήσεις συναδελφική αλληλεγγύη και όχι να είσαι ανταγωνιστικός, παράλληλα με την υποστήριξη που σου προσφέρει ώστε να ενσωματωθείς γρηγορότερα στην σχολική μονάδα.

N2: Ακόμη και το να με βοηθήσει να συνεργάζομαι καλύτερα και πιο αποτελεσματικά με τους συναδέλφους μου είναι πολύ σημαντικό στην επαγγελματική μου εξέλιξη. Δεν αρκεί μόνο να είσαι καλός διδακτικά αλλά να είσαι και καλός συνάδελφος!

Επίσης, μια εκπαιδευτικός (N5), η οποία έχει εμπειρία μόλις ενός χρόνου στην εκπαίδευση δήλωσε πως αρκετές φορές έχει σκεφτεί να αποχωρήσει από το επάγγελμα γιατί νιώθει πως πλέει σε αχαρτογράφητα νερά και η βοήθεια ενός Μέντορα θα ήταν καταλυτική για την παραμονή της στο επάγγελμα. Επίσης, στα λεγόμενα της παρόλο που δεν δηλώνεται ρητά, αλλά υπονοείται, αναδεικνύεται και η συμβολή του ανεπίσημου Μέντορα ο οποίος υπάρχει σε αρκετές περιπτώσεις στις σχολικές μονάδες και βοηθά στη παραμονή στο επάγγελμα τους νέους εκπαιδευτικούς.

*N5: Κοίτα, επειδή εγώ είμαι και νέα σε όλο αυτό ...νομίζω ότι αυτή η έρευνα μου ταιριάζει πολύ τελικά (γέλιο)...είναι φορές που πραγματικά δυσκολεύομαι πάρα πολύ... νομίζω ότι τελικά δεν κάνω για το επάγγελμα, ότι είναι κάτι διαφορετικό από αυτό που φανταζόμουν... πάλι καλά που υπάρχει η **** εξαιρετική συνάδελφος... στέκεται δίπλα*

μου και με βοηθάοπότε αν υπήρχε κάποιος όντως πλάι σε κάθε νέο εκπαιδευτικό μόνο καλό μπορεί να του κάνει επαγγελματικά...

Επίσης, τα υποκείμενα της έρευνας (N7,N8) ανέδειξαν εκτός από τα επαγγελματικά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένας νέος εκπαιδευτικός από τον Μέντορα και τα οφέλη για τη σχολική μονάδα, αλλά και για τον ίδιο το Μέντορα από την εφαρμογή του θεσμού.

N7: Να γίνεις καλύτερος εκπαιδευτικός... σε όλα... και κατ' επέκταση αυτό κάνει καλύτερο και το σχολείο που υπηρετείς, συμφωνείς; Αν εγώ έχω δίπλα μου κάποιον να με συμβουλεύει, να με καθοδηγεί, θα γίνω και εγώ καλύτερος και πιο αποτελεσματικός στο σχολείο ολόκληρο... είναι αλυσίδα αυτό.

N8: ...Νομίζω πως εκτός από εμένα μπορεί να ωφεληθεί και εκείνος...γιατί κοιτά εγώ ας πούμε φέρνω νέες ιδέες και πρακτικές, χρήση ας πούμε των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία που ένας παλαιότερος δεν χρησιμοποιεί, οπότε με βοηθάει στο πώς να το κάνω αυτό που εγώ δεν έχω εμπειρία και εκείνος μαθαίνει μαζί με εμένα κάτι νέο..είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης, έτσι το αντιλαμβάνομαι εγώ έτσι...

5.1.5 Ερώτημα 5^ο : Τα επαγγελματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του Μέντορα

A. Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε πως τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας Μέντορας είναι α) η επαγγελματική εμπειρία και β) ακαδημαϊκά προσόντα (επιμορφώσεις, πτυχία, μεταπτυχιακά). Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η μεγάλη επαγγελματική εμπειρία, αλλά παράλληλα θεωρούν πως αυτή πρέπει να συνοδεύεται και από επικαιροποίηση των γνώσεων μέσω της απόκτησης τίτλων σπουδών.

Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες της έρευνας αναφέρουν:

N1: Σίγουρα μιλάμε για ένα εκπαιδευτικό με εμπειρία τουλάχιστον 10 χρόνια στη τάξη.

N3: Αν έχεις κάποιον πιο έμπειρο δίπλα σου..γιατί νομίζω μιλάμε για κάποιον Μέντορα που να είναι έμπειρος έτσι, στη τάξη όχι στα χαρτιά...

N4: Οποσδήποτε μεγάλη επαγγελματική εμπειρία, αλλά και γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που έχουν καλλιεργηθεί μέσα από την απόκτηση τίτλων σπουδών. Και για να γλινω πιο συγκεκριμένη, λέγοντας επαγγελματική εμπειρία...μιλάω για 15 και χρόνια

N5:Μεταπτυχιακή εξειδίκευση θα έλεγα και φυσικά εμπειρία στην τάξη.Πρέπει να έχει μεγάλη εμπειρία από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής προκειμένου να μπορέσει να σε καθοδηγήσει ουσιαστικά και αποτελεσματικά.

B. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά

Όσον αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως πολύ σημαντικά α) τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την κοινωνικότητα, ώστε να μπορούν να συζητούν ανοιχτά μαζί του ό,τι τους απασχολεί, β) την ενσυναίσθηση, δηλαδή να μπορεί να αφουγκράζεται τις ανησυχίες τους, γ) την ικανότητα να εμπνέει, να γίνεται φάρος γνώσης και θέλησης για επαγγελματική εξέλιξη δ) την διαθεσιμότητα, ώστε να έχει διαθέσιμο χρόνο να αφιερώσει στους μεντορευόμενους του.

Ακολουθούν τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

N1:Η ικανότητα να μπορεί να αισθάνεται πως νιώθουμε, γιατί και αυτός είχε περάσει κάποτε από τη θέση μας, έτσι, δηλαδή να μπορεί να καταλάβει τι μας ανησυχεί, πώς νιώθουμε, πιστεύω είναι σημαντικό ...να μην είναι αποστασιοποιημένος συναισθηματικά από τον νέο εκπαιδευτικό και επίσης να μπορείς να τον έχεις ως πρότυπο ...να σε εμπνέει βρε παιδί μου... να λες εεε...θέλω και εγώ να γίνω σαν και εκείνον.

N2: Να έχω την άνεση, να μην ντρέπομαι να συζητήσω τι με προβληματίζει...να μην σκέφτομαι ας πούμε ότι θα με κοροϊδέψει ή θα θεωρήσει χαζές τις απορίες μου και τους προβληματισμούς μου. Αυτά ...ααα!! Και σίγουρα να έχει και χρόνο να ασχοληθεί μαζί μου ε, πολύ βασικό και αυτό.

N5: Νομίζω η αγάπη και η αφοσίωση στο επάγγελμα είναι πολύ σημαντικό, έτσι θα σε καθοδηγήσει και σωστά και θα γίνει και παράδειγμα για τον νεότερο, έτσι δεν είναι;

N6: Μεγάλο θέμα η προσωπικότητα θεωρώ...για όλους μας όχι μόνο για τον Μέντορα...αλλά αν σκεφτώ ειδικά γι αυτόν..πιστεύω πως σίγουρα θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που μπορείς να προσεγγίσεις, όχι απόμακρος, να έχεις το θάρρος να του πείς αυτά που σε απασχολούν και αυτός φυσικά να σε καταλάβει, εεε...όχι να τα θεωρεί

μηδαμινά ή άνευ ουσίας, γιατί εντάζει κάποια πράγματα που ενδεχομένως σε απασχολούν το πρώτο καιρό μπορεί να είναι και λίγο αστεία για κάποιον πιο έμπειρο...

Παράλληλα, με την απάντηση του υποκειμένου Ν7, εκτός από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Μέντορα, αναδείχθηκαν και οι πολλαπλοί ρόλοι του (υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, συνεργάτης, πρότυπο) όπως αυτοί συναντούνται στη βιβλιογραφία και έχουν αναλυθεί εκτενώς στην ενότητα 2.2 της παρούσα ΔΕ.

Ν7: Η προσωπικότητα του θα πρέπει να είναι ευέλικτη, δηλαδή να μπορεί να λειτουργεί και σαν συνεργάτης, αλλά και σαν καθοδηγητής. Σίγουρα όμως πρέπει να μπορεί να σε νιώθει... να σε καταλαβαίνει.... και φυσικά να αγαπά αυτό που κάνει, έτσι μπορεί να λειτουργήσει και σαν φωτεινό παράδειγμα για σένα.

Τέλος, στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ποιος κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του Μέντορα, όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στο ότι ο ρόλος αυτός θα πρέπει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία, η οποία να είναι εντός της τάξης και όχι σε διοικητική θέση (πχ στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή σε άλλους φορείς του Υπουργείου Παιδείας).

Ν1: Σίγουρα σε συνάδελφο με μεγάλη εμπειρία! Πρέπει να έχεις διανύσει χιλιόμετρα στην εκπαίδευση για να μπορείς να καθοδηγήσεις κιόλας...

Ν3: Σε εκπαιδευτικό της τάξης. Για μένα ο Μέντορας πρέπει να είναι κάποιος που να έχει περάσει το μεγαλύτερο διάστημα της επαγγελματικής του πορείας μέσα στη σχολική αίθουσα, να έχει μεγάλη εμπειρία πάνω στην διαχείριση των καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζει μία νηπιαγωγός...έτσι...γιατί εεε...όπως και να το κάνουμε η εμπειρία δεν αποκτιέται πίσω από ένα γραφείο...

Επί προσθέτως, τόνισαν ότι η εμπειρία θα πρέπει να συνοδεύεται και από αντίστοιχα ακαδημαϊκά προσόντα όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακά και σεμινάρια, μέσω των οποίων οι Μέντορες θα λάβουν γνώσεις σχετικά με το πώς θα είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο τους

Ν6: Προφανώς θα πρέπει να έχουν και ένα αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο για να το κάνουν όλο αυτό ε, δεν είναι απλό, γιατί στην ουσία συμβουλευείς ενήλικες...δεν είναι το ίδιο με τα παιδιά, άλλες ανάγκες, άλλες απαιτήσεις, στο λέω γιατί παράλληλα με το

επάγγελμα του νηπιαγωγού, έχω διδάξει και στην επαγγελματική εκπαίδευση σε ενήλικες, έτσι, οπότε έχω άποψη εκ των έσω, πώς είναι να διδάσκεις ως πούμε ενήλικες, είναι εντελώς διαφορετικό...

Παράλληλα, αναδείχθηκε και η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης προκειμένου να ενημερώνονται για τα νέα δεδομένα που προκύπτουν στον εκπαιδευτικό τομέα.

N6: Εννοείται ότι χρειάζεται να φρεσκάρουν λίγο και τις γνώσεις τους, δεν έκανες ένα μεταπτυχιακό πριν 10 χρόνια και τελειώσεις, η εκπαίδευση είναι ζωντανός οργανισμός, αλλάζει διαρκώς.

N7: Βέβαια, αυτό δεν είναι κάτι που το έκανες, εκπαιδευτήκες και τελειώσεις, πρέπει συνεχώς να ανανεώνουν τις γνώσεις τους και τις πρακτικές τους σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής.

Επίσης, ένας συμμετέχοντας αναφέρθηκε πως καλό θα ήταν οι Μέντορες να λαμβάνουν και εκπαίδευση σχετικά με αποτελεσματικές τεχνικές επικοινωνίας.

N2: Η εμπειρία για μένα είναι το πιο σημαντικό, βέβαια και η επιμόρφωση πως να το κάνεις σωστά και αποτελεσματικά παίζει ρόλο πιστεύω, δεν αρκεί απλά να το θέλεις και να το αγαπάς, πρέπει να ξέρεις και πώς θα το κάνεις έτσι. Μην σου πω πως τώρα που το σκέφτομαι και κάποια εκπαίδευση πάνω στην επικοινωνία, την αποτελεσματική επικοινωνία δεν θα ήταν άσχημη... θα βοηθούσε πολύ...

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ερμηνεία αποτελεσμάτων

6.1 Συζήτηση

Στη παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των αναπληρωτών νηπιαγωγών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας αναφορικά με το θεσμό του Μέντορα και την χρησιμότητά του. Στη θεματική ανάλυση που προηγήθηκε, απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Παράλληλα, αναδείχθηκαν και νέες διαστάσεις του υπό διερεύνηση κεντρικού φαινομένου της έρευνας.

Αναφορικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας, που αφορούσε στην άποψη των νηπιαγωγών για το θεσμό του Μέντορα, αρχικά διερευνήθηκε αν οι συμμετέχοντες είχαν υπόψη τους τον Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α'/ 03.08.2021), στον οποίο αναφέρεται ο εν λόγω θεσμός για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν την άγνοια των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, ενώ δεν γνώριζαν καθόλου την αναφορά που γίνεται στο θεσμό στο Ν. 4823/2021.

Στη συνέχεια, προχωρώντας στην ουσία του ερευνητικού μας ερωτήματος σχετικά με την άποψη τους για το θεσμό, οι απαντήσεις φανέρωσαν πως υπήρχε μια διάσταση απόψεων. Συγκεκριμένα, υπήρξαν κάποιοι συμμετέχοντες οι οποίοι εξέφρασαν θετική άποψη, υποστηρίζοντας πως ο Μέντορας μπορεί να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό σε παιδαγωγικό αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο, εύρημα το οποίο συνάδει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί διεθνώς και έχουν συζητηθεί στη παρούσα ΔΕ (Aderibigbe et al. 2016· Clark & Byrnes, 2012· Dahlgren & Chiriac, 2009· Phillips και Fragoulis, 2010· Sundli, 2007).

Ωστόσο, υπήρξαν και κάποιοι άλλοι οι οποίοι φάνηκε να είναι λίγο επιφυλακτικοί, καθώς φοβούνται α) ενδεχόμενη σύνδεση του θεσμού με την αξιολόγηση κατά την οποία ο Μέντορας μπορεί να λάβει ρόλο αξιολογητή του εκπαιδευτικού και να επιφέρει τιμωρητικές συνέπειες για εκείνον, β) την ανταγωνιστική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα σε μέντορα και μεντορευόμενο. Παρόμοια συμπεράσματα

έχουν καταγραφεί και σε άλλες σχετικές έρευνες (Awaya et al., 2003·Hurst & Eby, 2012· Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως και στην εν λόγω έρευνα όπως και στην έρευνα των Du & Wang, (2017), έγινε αναφορά στον ανεπίσημο Μέντορα, δηλαδή τον συνάδελφο εκπαιδευτικό που από μόνος του προθυμοποιείται να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο, χωρίς να του έχει ανατεθεί επίσημα από την Πολιτεία αυτός ο ρόλος, ενώ καταγράφηκε και η άποψη πως από τη στιγμή που αυτό γίνεται έτσι και αλλιώς, δεν υπάρχει λόγος να θεσμοθετηθεί επίσημα. Βέβαια, αυτή η θέση πιθανόν να υποκρύπτει και ενδεχόμενο φόβο για την έκταση και το ρόλο που μπορεί να πάρει αυτός ο θεσμός σε σχέση πάντα με διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Εν συνεχεία, στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας, εξετάστηκε η άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξης κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής πορείας. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων επιβεβαίωσε την ανάγκη αυτή, καθώς όπως τόνισαν η πραγματικότητα στη σχολική τάξη απέχει από αυτά που διδάσκονται στα πανεπιστημιακά έδρανα, ανασύροντας δε από τη μνήμη τους και προσωπικές εμπειρίες από τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα, κατά τα οποία χρειάστηκαν καθοδήγηση (Korhonen et al, 2017· Yayli, 2018). Η ανάγκη αυτή έχει καταγραφεί πολλάκις σε αντίστοιχες έρευνες (Barkauskaitė & Meškauskienė 2017· Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000·Hudson ,2012).

Ακολούθως, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι τομείς στους οποίους χρειάστηκαν καθοδήγηση. Τα ερευνητικά δεδομένα φανέρωσαν πως οι νηπιαγωγοί χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση α) σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα και τη σχολική ζωή, β) τη διαχείριση της τάξης, γ) ψυχολογική υποστήριξη και δ) καθοδήγηση σε γραφειοκρατικά και εργασιακά θέματα.

Ειδικότερα, ως προς τον πρώτο τομέα που αφορά στην οργανωσιακή κουλτούρα και στη σχολική ζωή, τα θέματα που τους απασχολούν και νιώθουν ότι χρειάζονται καθοδήγηση είναι 1) η λειτουργία του σχολείου και η ενσωμάτωση στο νέα σχολική μονάδα, 2) η διαχείριση των γονέων και 3) οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Στον δεύτερο τομέα αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης, η διδασκαλία και η διαχείριση των μαθητών φαίνεται να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, μιας και αποδεικνύονται δύσκολα κομμάτια για έναν νέο εκπαιδευτικό. Φυσικά, δεν λείπει και

η ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη, αφού τα νέα επαγγελματικά καθήκοντα σε συνδυασμό με την αναγκαστική μετοίκηση του εκπαιδευτικού σε περιοχή πρόσληψης σε πολλές περιπτώσεις μακριά από τη μόνιμη κατοικία του επηρεάζουν την ψυχολογία του. Αναφορικά με τον τελευταίο τομέα που περιλαμβάνει την ανάγκη για καθοδήγηση σε γραφειοκρατικά και εργασιακά ζητήματα, προκύπτει πως οι νεοεισερχόμενοι δεν γνωρίζουν ούτε τα βασικά εργασιακά τους δικαιώματα όπως π.χ τις άδειες που δικαιούνται. Παράλληλα, αναδείχθηκε και το εξής παράδοξο το οποίο όμως είναι αρκετά συνηθισμένο στην προσχολική αγωγή (κυρίως σε μονοθέσια απομακρυσμένα νηπιαγωγεία), να αναλαμβάνουν το ρόλο του προϊσταμένου νέοι αναπληρωτές με ελάχιστη ή και καθόλου προϋπηρεσία, οι οποίοι επιφορτίζονται και με γραφειοκρατική δουλειά την οποία αδυνατούν ή δεν γνωρίζουν πως να την φέρουν εις πέρας.

Εν κατακλείδι, τα ερευνητικά δεδομένα που αναδείχθηκαν και στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα έρχονται σε συμφωνία και με δεδομένα άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, αποκαλύπτοντας την ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα, ανεξαρτήτως της χώρας που ασκεί τα διδακτικά του καθήκοντα κάποιος εκπαιδευτικός, γεγονός που υποδηλώνει τους κοινούς προβληματισμούς των εκπαιδευτικών παγκοσμίως (Harfitt , 2015· Johnson & Kardos, 2005· Κατσουλάκης, 1999· Τρίκκας και Κασσιμάτη, 2018).

Το 3^ο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας, αποτύπωσε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και οι οποίες ταυτίζονται απόλυτα με την ανάγκη για καθοδήγηση και υποστήριξη που εξετάστηκε προηγουμένως. Έτσι, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν φαίνεται να αφορούν πρωτίστως τη σχολική ζωή (σχέσεις με συναδέλφους, σχέσεις με γονείς, υποδομές, διοικητικά καθήκοντα), τη διαχείριση της τάξης και τη διδασκαλία και ακολούθως τη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ιδίων. Ιδιαίτερως, θέματα της καθημερινότητας της σχολικής ζωής όπως η παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση των μαθητών προβληματίζουν και δυσκολεύουν εντόνως τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίοι λόγω της απειρίας τους αδυνατούν να τα διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα. Σε όλα αυτά τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα έρχεται αρκετές φορές να προστεθεί και το γεγονός ότι πολλοί αναγκάζονται να μετακομίσουν σε πόλεις εκτός μόνιμης κατοικίας τους, όπου καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο τόπο χωρίς να έχουν κανένα γνωστό τους πρόσωπο.

Επί προσθέτως, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν και οι υπέρμετρες -ορισμένες φορές- απαιτήσεις που έχουν οι σύλλογοι διδασκόντων από τους νέους συναδέλφους, οι οποίοι αν και μπορεί να αντιμετωπίζονται υποτιμητικά λόγω της λιγοστής εμπειρίας τους, εντούτοις απαιτείται από αυτούς να φέρνουν εις πέρας όπως και ένας έμπειρος συνάδελφος ό,τι και να τους ανατίθεται. Καταληκτικά, τα δεδομένα που προέκυψαν στη παρούσα μελέτη επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών, αναδεικνύοντας τις πολλαπλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000· Harfitt , 2015· Johnson & Kardos, 2005· Μυλωνάς, 2008· Κατσουλάκης, 1999).

Μέσα από το 4^ο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε η συμβολή του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αποτύπωσαν τη θετική άποψη που έχουν οι συμμετέχοντες σχετικά με το θεσμό και την υποστήριξη που προσφέρει για την εξέλιξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, φαίνεται πως ο Μέντορας, εμφυσύει στους νεότερους την ιδέα την συναδελφικής αλληλεγγύης και τους μαθαίνει πως να συνεργάζονται αρμονικά στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, τους υποστηρίζει στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τον πρώτο καιρό, βοηθώντας τους να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να νιώσουν επαρκείς επαγγελματίες, παρέχοντας τους τις βάσεις για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί και αποδοτικοί στη διδασκαλία τους. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες σχετικά με τη συμβολή του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων (Aderibigbe et al.,2016· Daresh, 2003· Ingersoll & Strong, 2011·Hobson et al.,2009).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως στην εν λόγω έρευνα καταγράφηκε και η άποψη πως ο Μέντορας συμβάλλει ακόμη και στη παραμονή στο επάγγελμα. Συγκεκριμένα, οι νεοεισερχόμενοι λόγω του έντονου στρες που βιώνουν στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα, φαίνεται να φτάνουν στο σημείο να σκέφτονται ακόμη και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αφού νιώθουν πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνοι τους μη έχοντας κάποια υποστήριξη και βοήθεια. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στα λεγόμενα ενός συμμετέχοντα ο οποίος ουσιαστικά σημειώνει πως αν δεν είχε βρεθεί ένας έμπειρος συνάδελφος να τον βοηθήσει, όπως αυτός που έτυχε να υπηρετούν στο ίδιο σχολείο, στα πρώτα του βήματα ενδεχομένως και να είχε εγκαταλείψει το επάγγελμα. Σε αντίστοιχη διαπίστωση κατέληξε και η

έρευνα των Kidd et al., (2015), αλλά και η έρευνα των Seok & Berliner, (2012), όπ.αναφ. στο Schatz- Oppenheimer, (2016).

Τέλος, δυο ακόμη σημαντικά ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν είναι η ύπαρξη του ανεπίσημου Μέντορα εντός της σχολικής μονάδας, γεγονός το οποίο μαρτυρά πως ακόμη και αν δεν έχει ενεργοποιηθεί ο θεσμός του Μέντορα ως ρόλος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εντούτοις υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν μεταξύ τους μεντορικές σχέσεις. Παρόμοια δεδομένα έχουν καταγραφεί και στην έρευνα των Du & Wang, (2017).

Το δεύτερο εύρημα που αξίζει να συζητηθεί καθώς προέκυψε μέσα από την ερευνητική διαδικασία είναι πως η μεντορική σχέση δεν ευνοεί μόνο τον μεντορευόμενο, αλλά και τον Μέντορα και ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Ομοίως και οι Μπαρμποπούλου & Οικονόμου (2017) επισημαίνουν τα οφέλη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των νέων ιδεών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία των παλαιότερων εκπαιδευτικών. Παρόμοια ευρήματα συναντάμε και σε άλλες έρευνες (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017 'Ingersoll & Strong, 2011' Phillips και Fragoulis, 2010).

Ειδικότερα, δύο από τους συμμετέχοντες της έρευνας τόνισαν πως και οι ίδιοι νιώθουν ότι έχουν να δώσουν τεχνογνωσία και νέες ιδέες στο σχολείο, για τις οποίες όμως θα ήθελαν μια καθοδήγηση όσον αφορά στο τρόπο. Αυτή ακριβώς η αλληλεπιδραστική σχέση φαίνεται να αναζοπυρώνει το ενδιαφέρον του Μέντορα για το επάγγελμα και να τον βοηθάει εξίσου να αναπτυχθεί τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά μέσω του ρόλου που αναλαμβάνει. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες της έρευνας μας αναγνώρισαν πως όσο πιο γρήγορα ενσωματωθούν στα νέα τους επαγγελματικά καθήκοντα τόσο πιο αποτελεσματικοί θα είναι στο διδακτικό τους έργο, ενώ και εντός της σχολικής μονάδας αναπτύσσεται μια συνεργατική κουλτούρα η οποία βελτιώνει την εικόνα του σχολείου, παρέχοντας καλύτερο και πιο ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο το οποίο οδηγεί και σε καλύτερες μαθητικές επιδόσεις. Τα οφέλη που αποκομίζουν και οι δύο πλευρές έχουν αναγνωρισθεί και σε άλλες μελέτες (Duse, Duse & Karkowska, 2017' Ingersoll & Strong, 2011' Phillips και Fragoulis, 2010' Smith & Nadelson , 2016' Wyre, Gaudet & McNeese, 2016).

Το 5^ο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στα επαγγελματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας Μέντορας προκειμένου η σχέση

αυτή να είναι αποτελεσματική. Οι συμμετέχοντες της έρευνας σημείωσαν στο σύνολό τους, πως η μεγάλη επαγγελματική και διδακτική εμπειρία είναι απαραίτητη, προσόν που ορίζεται και από το Υπουργείο, προκειμένου να αναλάβει κάποιος τον ρόλο του Μέντορα, όμως καλό θα ήταν όπως επισήμαναν να συνοδεύεται και από αντίστοιχα ακαδημαϊκά προσόντα (Zarkovic & Bizjak 2000,όπ. αναφ. στο Fragkoulis & Michalou, 2018). Συγκεκριμένα αναδείχθηκε η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και επικαιροποίηση των γνώσεων, αλλά και η εξειδίκευση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Την ανάγκη για εκπαίδευση και κατάρτιση των Μεντόρων έχουν αναδείξει και άλλες σχετικές έρευνες για το mentoring Μεντόρων (Hobson et al, 2009· Ηυδσον, 2015· Moussaid & Zerhouni, 2018; Yayli, 2018).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες επισήμαναν πως Μέντορας θα μπορούσε να γίνει κάποιος συνάδελφος από τη σχολική μονάδα που να πληροί αυτά τα κριτήρια, ακόμη και η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου. Την ίδια άποψη εξέφρασαν και τα υποκείμενα της έρευνας των Barrera, Braley & Slate (2010).

Όσον αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως πολύ σημαντικά α) τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την κοινωνικότητα, ώστε να μπορούν να συζητούν ανοιχτά μαζί του ό,τι τους απασχολεί, β) την ενσυναίσθηση, δηλαδή να μπορεί να αφουγκράζεται τις ανησυχίες τους, γ) την ικανότητα να εμπνέει, ώστε να γίνεται φάρος γνώσης και θέλησης για επαγγελματική εξέλιξη δ) την διαθεσιμότητα, δηλαδή να έχει διαθέσιμο χρόνο να αφιερώσει στους μεντορευόμενους του. Αντίστοιχα προσωπικά χαρακτηριστικά βλέπουμε και στα ευρήματα άλλων μελετών, αναδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο που παίζει η προσωπικότητα του ατόμου για ένα επιτυχημένο mentoring (Anagnou & Fragoulis, 2014· Fragkoulis & Michalou, 2018· Zarkovic & Bizjak 2000,όπ. αναφ. στο Fragkoulis & Michalou, 2018).

6.2 Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην εν λόγω έρευνα αναδείχθηκε η επιτακτική ανάγκη εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο οποίος παραμένει ανενεργός από το 2010. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα κρίνουν αναγκαία την συμβολή, την υποστήριξη και την καθοδήγηση ενός Μέντορα, ο οποίος

θα βρίσκεται δίπλα στο νέο εκπαιδευτικό υποστηρίζοντας και διευκολύνοντάς την ένταξη του στο επάγγελμα με απώτερο στόχο τη παροχή μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής δημόσιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η συμβολή του Μέντορα στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού, αλλά και της κατανόησης της θέσης του, αλλά και της θέσης των άλλων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι μείζονος σημασίας σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής του πορείας, αρχίζοντας από την ενσωμάτωση του και συνεχίζοντας στην αυτόνομη πορεία του μέσα τον εκπαιδευτικό χώρο.

Ειδικότερα, η ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση επιβεβαιώθηκε από σχεδόν όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας, οι οποίοι φαίνεται να είναι θετικοί ως προς την εφαρμογή του θεσμού, με εξαίρεση κάποιους οι οποίοι ενδεχομένως χρειάζονται λίγο περισσότερο χρόνο και χώρο, ώστε να έχουν ένα πιο ξεκάθαρο πλαίσιο εφαρμογής του, φοβούμενοι μήπως ο θεσμός συνδεθεί κατά κάποιο τρόπο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Αυτή η θέση ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τη περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ένα μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει αντιδράσει απέναντι στην αξιολόγηση του δημόσιου σχολείου που έχει τεθεί σε εφαρμογή από το Υπουργείο Παιδείας.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι νηπιαγωγοί που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα ανέδειξαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα αφού όπως φαίνεται η σχολική πραγματικότητα απέχει πολύ από αυτά που διδάσκονται στα ακαδημαϊκά έδρανα των παιδαγωγικών σχολών. Δυσκολίες που αφορούν τη καθημερινότητα της σχολικής ζωής (σχέσεις με συναδέλφους, σχέσεις με γονείς, υποδομές, διοικητικά καθήκοντα), τη διαχείριση της τάξης και τη διδασκαλία, τη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη τους, αλλά και θέματα όπως η παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση των μαθητών προβληματίζουν και δυσκολεύουν εντόνως τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίοι λόγω της απειρίας τους αδυνατούν να τα διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα.

Ως εκ τούτου, η συμβολή του Μέντορα θα ήταν σημαντική και καθοριστική τόσο για την ομαλή προσαρμογή τους στη σχολική μονάδα όσο και για την επαγγελματική τους βελτίωση και την ψυχική τους ενδυνάμωση. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην επαγγελματική τους εξέλιξη, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνώρισε τη θετική επιρροή του θεσμού, καθώς ένας πιο έμπειρος συνάδελφος

μπορεί να τους καθοδηγήσει και να τους υποστηρίξει ώστε να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η συμβολή του Μέντορα φαίνεται να είναι μείζονος σημασίας ακόμη και για την παραμονή τους στο επάγγελμα, αφού σε πολλές περιπτώσεις οι νεοεισερχόμενοι νιώθουν αδύνατον να ανταπεξέλθουν στα νέα τους επαγγελματικά καθήκοντα και σκέφτονται μέχρι και την παραίτηση τους από αυτό.

Βέβαια, για να είναι αποτελεσματική η μεντορική σχέση, οι Μέντορες θα πρέπει να διαθέτουν ορισμένα βασικά επαγγελματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, η μεγάλη επαγγελματική και διδακτική εμπειρία φαίνεται να είναι η βάση για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού να αναλάβει το ρόλο αυτό, χωρίς όμως να εκλείπουν και τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα, τα οποία σε συνδυασμό με την κατάρτιση πάνω σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και τη συνεχή επιμόρφωση με στόχο την επικαιροποίηση των γνώσεων θα προσέδιδαν τα απαραίτητα εχέγγυα για μια επιτυχημένη μεντορεία.

Όσον αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας Μέντορας αυτά περιλαμβάνουν άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες και κοινωνικότητα, ώστε να μπορεί να αναπτύσσεται ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, η ενσυναίσθηση, για να μπορεί να μπαίνει στη θέση του νεοεισερχόμενου και να καταλαβαίνει τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του, να έχει την ικανότητα να εμπνέει τους καθοδηγούμενους του να εξελίσσονται και να έχει διαθέσιμο χρόνο ώστε να ανταποκρίνεται με συνέπεια στο ρόλο του.

Ως εκ τούτου, φαίνεται πως η εφαρμογή του θεσμού θα είχε πολλά οφέλη για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, μέντορες-καθοδηγούμενους-σχολική μονάδα και φυσικά για την κοινωνία ολόκληρη, αφού η παρεχόμενη εκπαίδευση θα ήταν υψηλού επιπέδου, καθώς οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας σωστή καθοδήγηση και ουσιαστική υποστήριξη, θα μπορούσαν να προσαρμοστούν πιο γρήγορα στο επάγγελμα, καλλιεργώντας παράλληλα τις απαραίτητες δεξιότητες και αποκτώντας τις ανάλογες ικανότητες που θα τους έκαναν πιο αποδοτικούς στην εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως αν και ουσιαστικά ο θεσμός δεν έχει εφαρμοστεί επίσημα στην Ελλάδα, εντούτοις οι ανεπίσημοι Μέντορες όπως προέκυψε μέσα από την ερευνητική διαδικασία, υπήρχαν, υπάρχουν και πάντοτε θα υπάρχουν για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Υπό αυτό το πρίσμα, θα είχε

ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αποτυπωθούν οι απόψεις νηπιαγωγών με μεγάλη εμπειρία, οι οποίοι ενδεχομένως να έχουν αναλάβει ρόλο ανεπίσημου μέντορα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Επίσης, θα είχε αξία, αν τελικά εφαρμοστεί με τη νέα σχολική χρονιά ο θεσμός, να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοεισερχόμενων που έλαβαν υποστήριξη από έναν επίσημο Μέντορα.

Εν κατακλείδι, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τη διενέργεια της παρούσας έρευνας, προάγουν την ήδη κεκτημένη γνώση σχετικά με το θεσμό του Μέντορα σε παγκόσμιο επίπεδο. Επίσης, μπορούν να εμπλουτίσουν την εγχώρια βιβλιογραφία, η οποία είναι σε πρώιμο στάδιο αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Συγχρόνως, μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των υπευθύνων του Υπουργείου Παιδείας για να προχωρήσουν στην ενεργοποίηση του θεσμού μιας και αυτός επανέρχεται στο προσκήνιο πάλι με το Ν. 4823/2021.

Ολοκληρώνοντας, στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως τα συμπεράσματα που εξήχθησαν υπόκεινται στους περιορισμούς του πλαισίου αναφορικά με το χρόνο και την έκταση μιας διπλωματικής εργασίας, καθώς δεν υπήρχε το περιθώριο να αξιοποιηθούν και ποσοτικές μέθοδοι για να επιτευχθεί τριγωνοποίηση των δεδομένων που θα εξασφάλιζαν ασφαλέστερα αποτελέσματα.

Υπό αυτό το πρίσμα προτείνεται η διενέργεια περαιτέρω έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και με τη χρήση άλλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Ωστόσο, οι παραπάνω περιορισμοί δεν μειώνουν την αξία της παρούσας μελέτης για την οποία η ερευνήτρια εργάστηκε με συνέπεια τηρώντας τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που διέπουν μια ερευνητική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική

Αρβανιτίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 28-45.

Ανδρούτσου, Α., Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Ανδρούτσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμέλεια). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων τμήματος εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία. Αθήνα : ΕΚΠΑ, 361-395.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκότοβος, Ε. Α., & Μαυρογιώργος, Γ, (2000). *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*. Στο: Α.Ε. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, 4η έκδ. (105-116). Αθήνα: Gutenberg

Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4, σελίδες 105-118

Δεληγιάνη, Α., Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 18-36.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΣΕΑ/Ευρυδίκη, 2015. Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη.

Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από:
<http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492a>

Ευταξία, Κ., Βαλασίδου, Α. (2018). Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως συνεργασίας και επιμόρφωσης νηπιαγωγών, *5ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας*, 313-326.

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

ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ, (2015). *Μέντορινγκ. Μια πρώτη προσέγγιση και οι καλές πρακτικές του*. Ανακτήθηκε από: [“Μέντορινγκ - Μια πρώτη προσέγγιση και οι καλές πρακτικές του” • Ανοικτή Βιβλιοθήκη \(openbook.gr\)](#)

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

Κεδράκα, Κ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων :οριοθετώντας το πεδίο, *Κίνητρο*, 9, 43-54.

Μανιάτη, Ε., Μάσσου, Μ. (2016). Με στόχο την αυτορρύθμιση του νέου εκπαιδευτικού: αναδεικνύοντας το θεωρητικό πλαίσιο διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης στη σχολική μονάδα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 150-157.

Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2004). *Ομήρου Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΡΟΣ

Μπαραλός, Γ. (2015). Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Στο Μπαγάκης Γ. (2015), (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μπαρμποπούλου, Β. & Οικονόμου, Α. (2017). Το μέντορινγκ στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Στο: Σ. Γκιώση, Ε. Βαλκάνος & Α. Οικονόμου (Επιμ.), *1ο Διεθνές*

Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Τόμος Β΄, Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ., Κουγιουμτζίδου Ε. (2017), Το mentoring στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιολόγηση των νηπίων. *European Conference “Mentoring between teachers in secondary and high schools”*. ΔΔΕ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ. Σελίδες 47-65.

Μυλωνάς, Σ. (2008). Υποδοχή και στήριξη νέων εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90.

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), σελίδες 112-130.

Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., Μιχαηλίδου, Α. (2008). Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους. *Ανακοίνωση στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Έρευνα και Διδασκαλία*. Ανακτήθηκε: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf

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

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2016). Coaching vs Mentoring: Ποια η Διαφορά; *Συνεργατική Εργασία του Τμήματος Τμήμα Φιλολογίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών . Ανακτήθηκε από: [Coaching vs Mentoring.pdf \(uoa.gr\)](#)

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σοφός, Α., Κασσίμη, Μ. (2015). Mentoring και Εθελοντική εργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-22.

Τρίκκας, Μ., Κασσιμάτη, Α. (2018). Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Ευβοίας, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 6 (3), 2241- 4576

Φραγκούλης, Ι. (2019). *Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Ανακτήθηκε από : http://www.adulteduc.gr/images/mentoring_forum.pdf

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισάριος, Α. (2015). *Το E-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων*. Στο:

Φραγκούλης, Ι. (2015, Νοέμβριος 2). Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαιδευτική διαδικασία [Ηλεκτρονικό μήνυμα σε λίστα]. Ανακτήθηκε από φόρουμ διαδικτυακής συζήτησης, <http://www.adulteduc.gr/home/114-forum>

Χριστοδούλου, Ν. (2013). *Η μεντορική σχέση στο ερευνητικό πρόγραμμα Induction*. Frederick University.

B. Ξένη

Alabi, A.O., (2017). Mentoring New Teachers and Introducing Them to Administrative Skills. *Journal of Public Administration and Governance*, 7 (3).

Ambrosetti, A. (2012). The impact of preparing mentor teachers for mentoring. Joint AARE APERA International Conference . Ανακτήθηκε από [ED544481.pdf](#)

Ambrosetti, A., Deckers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.

Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). The contribution of mentoring and action research to teachers' professional development in the context of informal learning. *Review of European Studies*, 6(1), 133-142

Andron et al., (2015). Η μέθοδος (μοντέλο) καθοδήγησης μεταξύ εκπαιδευτικών σε Γυμνάσια και Λύκεια. Ανακτήθηκε από:

http://edumentoring.eu/handbook/handbook_gr.pdf

Aderibigbe, S. , Colluci-Gray, L. & Gray, D.S. (2016). Conceptions and Expectations of Mentoring Relationships in a Teacher Education Reform Context. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 8-29.

Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers; A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48.

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), p.p. 45 – 56.

Ayers, S., & Griffin, L. (2005). Chapter 5: PETE mentoring as a mosaic. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4), 368-378.

Barkauskaitė, M., Meškauskienė, A. (2017). Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession, *European Journal of Social Sciences Education and Research*,4(3),89-95.

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

Bierema, L.L. & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer-mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.

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

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

- Brinia, V., & Psoni, P. (2018). Multi-level mentoring practices in a Teacher Education Program in Greece: How their effectiveness is perceived by mentors. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), 256-270.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262.
- Cates, C.M. & Young, R. W. (2010). Listening, Play, and Social Attraction in the Mentoring of New Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 215-231.
- Clark, S.K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16(1), 43-54.
- Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2(1), 1-18.
- Cornelius, K. E. , Rosenberg, M.S. & Sandmel, K.N. (2019). Examining the Impact of Professional Development and Coaching on Mentoring of Novice Special Educators. *Action in Teacher Education*, 1-18.
- Creasy, J., & Paterson, F. (2005). *Leading coaching in schools*. Nottingham: National College.
- Dahlgren, M. A. & Chiriac, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 991-999.
- Danielson, L. (2002). Developing and Retaining Quality Classroom Teachers through Mentoring. *The Clearing House*, 75(4), 183-185.
- Daresh, J. (2003). *Teachers mentoring teachers; A practical approach to helping new and experienced staff*. New York: Corwin.
- Daresh, J.C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40, pages 495–517.

Davis, J., & Fantozzi, V. (2016). What Do Student Teachers Want in Mentor Teachers?: Desired, Expected, Possible, and Emerging Roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (3), 250-266.

Du, F. & Wang, Q. (2017). New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 309-328.

Duse, C.S., Duse, D.M., Karkowska, M. (2017). *How important is mentoring in education?*. 8 th International Conference on Manufacturing Science and Education – MSE 2017 “Trends in New Industrial Revolution”. vol 121.

Eby, L.T., McManus, S.E. (2004). The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(2), 225–275.

Ehrich, L. C. (2013). Developing Performance Mentoring Handbook. Ανακτήθηκε από:
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dpmentoringhandbook.pdf>

Elkin, J. (2006). A Review of Mentoring Relationships: Formation, Function, Benefits, and Dysfunction. *Otago Management Graduate Review*, 4, 11–23.

Evertson, C.M., Smithey, M.W. (2000). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 93, (5), 294-304.

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

Fletcher, S.J., & Mullen, C.A. (2012). *Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Sage Publication Inc. Thousand Oaks, California.

Fransson, G. (2010). Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375–390.

- Fragoulis, I. (2014). Recording of Primary Education Teachers' Opinions on the Use of Mentoring in the Frame of Implementation of Innovative Educational Programmes. *International Education Studies*, 7(3), 51-59.
- Fragkoulis, I., & Michalou, A. (2018). Investigating Teachers' Perceptions on the Advisory Role of the Mentor in the Context of the Operation of the School Unit. *International Journal of Sciences*, 7(03), 83-90.
- Fragoulis, I., Valkanos, E., & Voula, F. (2011). Research of Executives' Perceptions in Companies and Organizations on the Importance of Mentoring in the Frame of In-House Education and Training. *International education studies*, 4(3), 109-118.
- Ibrahim, A.S. (2012). Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development*, 16(2), 235-253.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 8(2), 201-233.
- Galbraith, M. W. (2003). Mentoring towards self-directedness. *Adult Learning*, 14(4), 9– 11.
- Gholam, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 1-12.
- Gordon, S., Brobeck, S. (2010), Coaching the Mentor: Facilitating Reflection and Change. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(4), 427-447.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2010.511851>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new Millenium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hall, K. M., R. Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough Jr, R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring* , 16(3), 328-345.
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22-35

- Hennissen P., Crasborn F., Brouwer N., Korthagen F. & Bergen T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills, *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049 – 1058.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hudson, P. (2015). Identifying mentors' observations for providing feedback. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(2), 219-234.
- Hudson, P. (2013). Feedback consistencies and inconsistencies: eight mentors' observations on one preservice teacher's lesson. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-73.
- Hudson, P. (2013). Strategies for mentoring pedagogical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 363-381.
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771-783.
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (1), 30-43.
- Hurst, C.S., Eby, L.T. (2012) Mentoring in Organizations: Mentor or Tormentor?, *International Handbooks of Quality of Life* (επιμ. N.P. Reilly et al.), Springer, Dordrecht, 81–94.
- Izadinia, M. (2015). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402.
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233.
- Johnson, W.B. (2007). *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: An Analysis of Mentors' Needs from Twelve European Countries Presented from an English Perspective. *Research in Comparative and International Education, 4*(1), 4-21.
- Johnson, W. B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behavior, 13*(2), 127-151.
- Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (2005). Bridging the Generation Gap. *Educational Leadership, 62*(8), 8-14.
- Kajs, T.L. (2002). Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 10*(1), 57-69.
- Korhonen, H., Heikkinen, H.L.T., Kiviniemi, U., Tynjala, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and preservice teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education, 61*, 153-163.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*(3), 275-287.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies, 31*(3), pages 251-263.
- Long, J., McKenzie-Robblee, S., Steeves, P., Wnuk, E. & Clandinin, J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20* (1), 7-26.
- Lozinak, K. (2016). Mentor matching does matter. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 83*(1), 12-24.

- Marable, M., Raimondi, S., (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.
- Mendiola, B. (2012). The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(4), 491-493.
- Moussaid, R., Zerhouni, B. (2018), Enhancing Mentoring Quality: The Tri-Spheric Ecological Approach to Mentor Selection (TEAMS). *Arab World English Journal (AWEJ)* Vol.9(2), Pages 414-428, DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.27>
- Nam, J., Seung, E., & Go, M. (2013). The effect of a collaborative mentoring program on beginning science teachers' inquiry-based teaching practice. *International Journal of Science Education*, 35(5), 815-836.
- Norhasni Z.A. & Aminuddin H., (2012). A Review of Effective Mentoring Practices for Mentees Development. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 80-84.
- Orland, L., (2001). Reading a mentoring situation, One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). Exploring the beliefs of primary education teachers regarding the contribution of mentoring in schools. *Rev. Eur. Stud.*, 2, 201.
- Potemski, A., Matlach, L. (2014). Supporting new teachers: What do we know about effective state induction policies?. Center on Great Teachers & Leaders - at American Institutes for Research. Retrieved from : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558029.pdf>
- Risquez, A., & Sanchez-Garcia, M. (2012). The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 213-221.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Scandura, T.A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24(3), pages 449-467.

- Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274-292.
- Shanks, R. (2017). Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 158-163.
- Smith, J. & Nadelson, L. (2016). Learning for You and Learning for Me: Mentoring As Professional Development for Mentor Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 59-72.
- Stanulis, R.N., Brondyk, S.K., Little, S., & Wibbens, E. (2014). Mentoring Beginning Teachers to Enact Discussion-based Teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 127-145.
- Sundli, L. (2007). Mentoring - A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214.
- Terrion, J.L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164.
- Thompson, J. (1999) The World of the Entrepreneur – A New Perspective, *Journal of Workplace Learning*, 11(6), 209-224.
- Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305-315.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 11-33. doi:10.1007/s11618-011-0175-6.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentornovice relationships: Learning to teach in reformminded ways as a context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 473-489.
- Wang, J., Odell, S., (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481- 546.

Wheeler, M. E., Keller, T. E., & DuBois, D. L. (2010). Review of Three Recent Randomized Trials of School-Based Mentoring: Making Sense of Mixed Findings. *Social Policy Report*, 24,(3). Society for Research in Child Development.

Wyre, D.C., Gaudet, C.H. & McNeese M.N. (2016). So You Want to Be a Mentor? An Analysis of Mentor Competencies. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 73-88.

Yayli, D. (2018). Mentor Support to Pre-service Teachers on Theory-Practice Gap in Practicum: An Online Practice. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20(3), 590-601.

Yirci, R. (2017). The evaluation of new mentoring program for novice teachers according to their perceptions. *Pedagogika*, 126(2), 29-47.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΘΕΜΑ: Mentoring- Ο θεσμός του Μέντορα. Οι αντιλήψεις των αναπληρωτών νηπιαγωγών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας για τη χρησιμότητα του θεσμού.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΗΛΙΚΙΑ

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΦΥΛΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου διατριβής στο Πανεπιστήμιο Πειραιά στο τμήμα Οικονομικής Επιστήμης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» διεξάγω έρευνα που έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Νηπιαγωγών με 0-5 έτη προϋπηρεσίας σχετικά με το θεσμό του Μέντορα και τη χρησιμότητα του. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και θα συνδράμει στην απόκτηση νέων ερευνητικών δεδομένων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα στην επιστημονική κοινότητα. Η τήρηση της ανωνυμίας σας είναι απολύτως διασφαλισμένη, ενώ οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε μπορείτε να ζητήσετε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία. Ο χρόνος δεν θα ξεπεράσει τα 20 λεπτά.

1) Στο Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α'/ 03.08.2021), γίνεται αναφορά στο θεσμό του Μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

Γνωρίζετε για το συγκεκριμένο θεσμό;

Ποια είναι η άποψή σας;

2) Εσείς αισθανθήκατε ή αισθάνεστε ακόμη ότι χρειάζεστε καθοδήγηση και υποστήριξη όταν ξεκινήσατε να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

3) Θα μπορούσατε να μου πείτε σε ποιους τομείς συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού σας έργου αισθανθήκατε ή αισθάνεστε περισσότερο ότι χρειάζεστε υποστήριξη και καθοδήγηση;

- 4) Μπορείτε να θυμηθείτε και να μου αναφέρετε κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε στο ξεκίνημα της επαγγελματικής σας ζωής ως εκπαιδευτικός;
- 5) Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι ο θεσμός του Μέντορα μπορεί να σας βοηθήσει στην επαγγελματική σας εξέλιξη;
- 6) Ποια χαρακτηριστικά προσωπικά και επαγγελματικά πιστεύετε πως πρέπει να διαθέτει ένας Μέντορας;
- 7) Ποιος κατά τη γνώμη σας πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του Μέντορα στη σχολική μονάδα;

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

Μπριλλάκη Παγόνα