

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

“ Το mentoring στην εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην
Ελλάδα “

Μπακάλη Δήμητρα

Επιβλέποντες Καθηγητές:

Κανάς Άγγελος
Χλέτσος Μιχαήλ

Πειραιάς, Σεπτέμβριος 2023

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Καθηγητές και επιβλέποντές μου κ. Κανά Αγγελο και κ. Χλέτσο Μιχαήλ για την πολύτιμη βοήθειά τους. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στηρίζει σε κάθε μου προσπάθεια.

Περίληψη

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, το mentoring είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία καθοδήγησης και διδασκαλίας. Ένας μέντορας στην εκπαίδευση έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους και πρέπει να έχει χαρακτηριστικά όπως είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ικανότητα βαθιάς κατανόησης, η συνεργατική στάση, η ειλικρίνεια, η εντιμότητα αλλά και η πείρα. Επιπλέον, ένας μέντορας πρέπει να έχει μια σειρά διαπροσωπικών δεξιοτήτων προσαρμοσμένων σε διαφορετικές επαγγελματικές καταστάσεις, αλλά και να μπορεί να εφαρμόσει αποτελεσματικές, αλλά και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Στην εκπαίδευση, ο δάσκαλος αποτελεί το πρωταρχικό στοιχείο. Ως εκ τούτου, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δοθούν ολοκληρωτικά στην εκπαίδευση από την αρχή. Ένα καλά σχεδιασμένο «πρόγραμμα mentoring» μπορεί να διαδραματίσει καίριο ρόλο στην εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Έτσι, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για προσεκτικό σχεδιασμό. Για το σκοπό αυτό, πρέπει να δημιουργηθεί μια κατάλληλη προσέγγιση καθοδήγησης και οι νέοι εκπαιδευτικοί ως φορείς για την επόμενη γενιά πρέπει να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα mentoring.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σκόπος της παρούσας εργασίας είναι με τα ερωτηματολόγια που καταφέραμε να συγκεντρώσουμε (54 ερωτηματολόγια από νέους εκπαιδευτικούς και 68 ερωτηματολόγια από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς) να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των παραπάνω βαθμίδων σχετικά με το θεσμό και το ρόλο του μέντορα και να αναδειχθούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τόσο οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όσο και οι πιο έμπειροι, σε σχέση με την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπερασματικά, η συλλογή δεδομένων έδωσε μια πληρέστερη κατανόηση του ρόλου του μέντορα και των προγραμμάτων καθοδήγησης και εισαγωγής στην Ελλάδα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τις παραπάνω έννοιες μέσω της συγκριτικής μελέτης ερωτηματολογίων με βάση τον τόπο του σχολείου (μεγάλες πόλεις, επαρχία, νησιά), τον τύπο του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών (χρόνια εμπειρίας).

Λέξεις-Κλειδιά

mentoring στην εκπαίδευση, μετασχηματίζουσα μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων

Abstract

In the educational system, mentoring is a complex and multidimensional process of guiding and teaching. A mentor in education has specific goals and objectives and must have characteristics such as mutual respect, the ability to understand deeply, a cooperative attitude, honesty, integrity and experience. In addition, a mentor must have a range of interpersonal skills adapted to different professional situations, but also be able to apply effective, but also alternative teaching and learning methods.

In education, the teacher is the primary element. Therefore, new teachers should be fully committed to training from the beginning. A well-designed mentoring program can play a key role in introducing new teachers to education. Thus, there is a great need for careful planning. For this purpose, an appropriate mentoring approach must be established and young teachers as agents for the next generation must design and develop an effective mentoring program.

This paper presents the main findings of questionnaires completed by Primary and Secondary teachers in Greece. The purpose of this paper is to record the opinions of the teachers of the above levels regarding the institution and the role of the mentor with the questionnaires we managed to gather (54 questionnaires from young teachers and 68 questionnaires from older teachers) and to highlight the difficulties and problems faced by both the newly appointed teachers and the more experienced ones, in relation to the establishment of the mentor institution in the Greek education system.

In conclusion, the data collection provided a more complete understanding of the role of the mentor and the mentoring and induction programs in Greece. The collected data help us to better understand the above concepts through the comparative study of questionnaires based on the location of the school (big cities, province, islands), the type of school (public or private) and the teaching experience of the teachers (years of experience).

Keywords

mentoring in education, transformative learning, adult education

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Μετασχηματίζουσα Μάθηση

1.1 Αρχές της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	10
1.2 Μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς.....	12
1.3 Τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών.....	12
1.4 Διαδικασίες μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών.....	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1 Οι σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	17
2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων.....	18
2.3 Τα χαρακτηριστικά του καλού επιμορφωτή.....	19
2.4 Οι διαστάσεις του ρόλου του επιμορφωτή.....	19
2.4.1 Ο επιμορφωτής ως διευκολυντής.....	18
2.4.2 Ο επιμορφωτής ως κριτικός εμψυχωτής.....	18
2.5 Ο επιμορφωτής του αύριο.....	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μέντορας και mentoring (καθοδήγηση)

3.1 Τα στάδια του mentoring.....	22
3.2 Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης.....	23
3.3 Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη μεντορική σχέση.....	24
3.4 Οι συμβατικές προσεγγίσεις του mentoring.....	25
3.5 Τα μοντέλα του mentoring.....	26
3.5.1 Μοντέλο της Μαθητείας.....	26
3.5.2 Μοντέλο της Κατάρτισης.....	26
3.6 Το mentoring ως ενεργητική συνεκπαίδευση μεντόρων και εκπαιδευόμενων.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

4.1 Ο θεσμός του Μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από διεθνή και ελληνικά δεδομένα.....	29
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η Έρευνα

5.1 Στοιχεία από εκπαιδευτικούς στην αρχή της καριέρας τους	32
5.2 Στοιχεία από έμπειρους εκπαιδευτικούς.....	33
5.3 Στοιχεία από διευθυντές σχολείων.....	33
5.4 Στοιχεία από τους μέντορες.....	34
5.5 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	34
5.5.1 Εκπαιδευτικοί στην αρχή της καριέρας τους	34
5.5.2 Οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους εργασία.....	35
5.5.2.1 Στοιχεία από εκπαιδευτικούς στην αρχή της καριέρας τους.....	35
5.5.2.2 Στοιχεία από έμπειρους εκπαιδευτικούς.....	38
5.5.3 Γνώμη της εμπλεκόμενης ομάδας στόχου σχετικά με τη σημασία μιας συνεχούς κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς.....	39
5.5.3.1 Στοιχεία από εκπαιδευτικούς στην αρχή της καριέρας τους.....	39
5.5.3.2 Στοιχεία από έμπειρους εκπαιδευτικούς.....	41

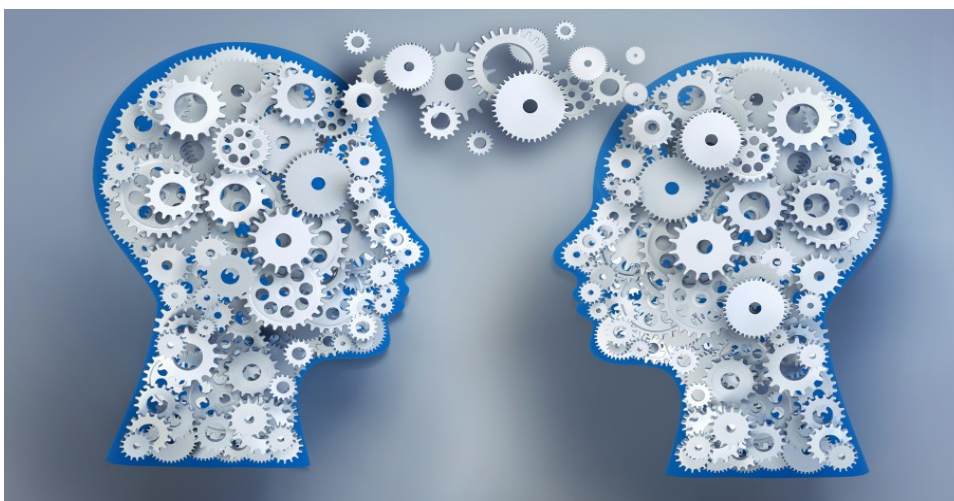
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα της έρευνας

6.1 Κύρια ευρήματα σχετικά με τα προγράμματα mentoring που προσφέρονται από το σχολείο.....	42
6.1.1 Στοιχεία από εκπαιδευτικούς στην αρχή της καριέρας τους.....	42
6.1.2 Στοιχεία από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς.....	44
6.2 Ο ρόλος του μέντορα στα σχολεία.....	45
6.2.1 Στοιχεία από εκπαιδευτικούς στην αρχή της καριέρας τους	45
6.2.2 Στοιχεία από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς.....	46
6.3 Χαρακτηριστικά μεντόρων.....	46
6.3.1 Στοιχεία από εκπαιδευτικούς στην αρχή της καριέρας τους.....	46
6.3.2 Στοιχεία από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς.....	47
6.4 Αποτελέσματα διευθυντών σχολείων.....	47
6.4.1 Κύρια ευρήματα σχετικά με τα προγράμματα mentoring στα σχολεία από τη σκοπιά των διευθυντών σχολείων.....	47
6.4.2 Κύρια χαρακτηριστικά των προγραμμάτων mentoring που προσφέρονται από τα σχολεία.....	49
6.4.3 Χαρακτηριστικά μεντόρων.....	50
6.5 Αποτελέσματα Ερωτηματολόγιων για τα κέντρα κατάρτισης εκπαιδευτικών.....	51
6.5.1 Κύρια χαρακτηριστικά και η ειδική κατάρτιση που προσφέρουν τα κέντρα κατάρτισης εκπαιδευτικών.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα

7.1 Εκπαιδευτικοί στην αρχή της καριέρας τους	52
7.2 Έμπειροι εκπαιδευτικοί.....	53
7.3 Διευθυντές σχολείων.....	53
7.4 Οι μέντορες.....	53

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	54
Ξενογλώσση.....	54
Ελληνόφωνη.....	57
Διαδικτυακές Πηγές.....	58
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	59



Εικόνα 1: Mentoring (Πηγή: <https://www.shutterstock.com>)

Εισαγωγή

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην οικοδόμηση ενός ιδανικού κράτους είναι πολύ σημαντικός. Το mentoring κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και τις ερευνητικές δραστηριότητες. Το mentoring στην εκπαίδευση απαιτεί ολοκληρωμένη αξιολόγηση και οι εκπαιδευτικοί είναι οι λειτουργοί της προκειμένου να δημιουργηθεί ένα μορφωμένο έθνος. Αν και οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί καλά σχεδιασμένη, οργανωμένη και εκτεταμένη εκπαιδευτική διαχείριση και ανεξάρτητα από τους διάφορους προσωπικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς και οικονομικούς ρυθμιστές, ο ρόλος του μέντορα στη ζωή ενός μαθητή είναι απερίγραπτη. Ένας μέντορας μπορεί να επισημάνει όλες τις νέες χρήσιμες προσεγγίσεις και να αποτρέψει τη λανθάνουσα προσέγγιση ενός ατόμου.

Με άλλα λόγια, ένας μέντορας μπορεί να διαδραματίσει υποστηρικτικούς ρόλους στην αύξηση της εμπιστοσύνης, την ανάπτυξη ανθεκτικότητας και χαρακτήρα ή την αύξηση των φιλοδοξιών του μεντορευόμενου. Σύμφωνα με έρευνα, οι εκπαιδευτικοί και οι μέντορες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και η συγκέντρωση συγκεκριμένων ακαδημαϊκών, επαγγελματικών δεξιοτήτων ή γνώσεων αλλά και η ποιοτική τους εκπαίδευση συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός ιδανικού έθνους στον τομέα της εκπαίδευσης. Κατάλληλες στρατηγικές θα χρειαστούν για την ανάπτυξη ποιοτικών και γόνιμων προσεγγίσεων καθοδήγησης, οι οποίες θα διαδραματίσουν καίριο ρόλο στην οικοδόμηση ποιοτικού ανθρώπινου δυναμικού.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, το mentoring είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία καθοδήγησης, διδασκαλίας, επιρροής και παροχής βοήθειας σε μαθητές και νέους δασκάλους (Bey and Holmes, 1992). Η εφαρμογή της καθοδήγησης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη. Ένας «δάσκαλος μέντορας» συνήθως καθοδηγεί μαθητές, συναδέλφους και άλλους εργαζόμενους σε έναν εκπαιδευτικό φορέα σε μια εργασιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη. Ένας μέντορας στην εκπαίδευση έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους και πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Όπως είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ικανότητα βαθιάς κατανόησης, η ανάληψη πρωτοβουλιών με διακριτικούς τρόπους, η συνεργατική

στάση, η ειλικρίνεια, η εντιμότητα αλλά και η πείρα. Επιπλέον, ένας μέντορας πρέπει να έχει μια σειρά διαπροσωπικών δεξιοτήτων προσαρμοσμένων σε διαφορετικές επαγγελματικές καταστάσεις, αλλά και να μπορεί να εφαρμόσει αποτελεσματικές, αλλά και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Ακόμα, ένας μέντορας πρέπει και να διαθέτει αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες που διευκολύνουν την εκπαίδευση νέων εκπαιδευτικών και την προσαρμογή τους στις ευαίσθητες, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες του επαγγέλματός τους.

Στην εκπαίδευση, ο δάσκαλος αποτελεί το πρωταρχικό στοιχείο. Ως εκ τούτου, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δοθούν ολοκληρωτικά στην εκπαίδευση από την αρχή. Ένα καλά σχεδιασμένο «πρόγραμμα mentoring» μπορεί να διαδραματίσει καίριο ρόλο στην εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Έτσι, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για προσεκτικό σχεδιασμό. Συνολικά, είναι αναμφισβήτητο ότι δεν υπάρχει υποκατάστατο της ποιοτικής εκπαίδευσης σε ένα κράτος προκειμένου να εκπληρώσει την εκπαιδευτική του αποστολή. Για το σκοπό αυτό, πρέπει να δημιουργηθεί μια κατάλληλη προσέγγιση καθοδήγησης και οι νέοι εκπαιδευτικοί ως φορείς για την επόμενη γενιά πρέπει να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα mentoring.

Στην εκπαίδευση, το mentoring είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία καθοδήγησης, διδασκαλίας και υποστήριξης ενός αρχάριου ή νέου εκπαιδευτικού. Είναι γενικά αποδεκτό ότι ένας δάσκαλος μέντορας καθοδηγεί και συμβουλεύει έναν άλλον δάσκαλο με λιγότερη εμπειρία σε μια εργασιακή κατάσταση και η σχέση τους χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και πίστη. Συνήθως, τα προγράμματα καθοδήγησης συνδυάζουν αρχάριους με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς που μπορούν να εξηγήσουν επιδέξια τις πολιτικές, κανονισμούς και διαδικασίες που διενεργούνται σε ένα σχολείο, να μοιράζονται μεθόδους, υλικά και άλλους πόρους. Βοηθήστε στην επίλυση προβλημάτων στο διδασκαλία και μάθηση· παρέχουν προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη· και καθοδηγούν την ανάπτυξη του νέου δασκάλου μέσω προβληματισμού, συνεργασίας και κοινής έρευνας (Feiman-Nemser and Parker, 1992).

Η διαδικασία του mentoring δεν είναι πάντα κατανοητή στην εκπαίδευση. Οι ερευνητές συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο την πολυπλοκότητά της. Οι Head, Reiman και Thies-Sprinthall (1992) γράφουν ότι η «καρδιά και η ψυχή» του mentoring εντοπίζεται στην στάση των ανθρώπων απέναντι στην εκπαίδευση. Η διαδικασία του mentoring εκτείνεται πολύ πέρα από την υποστήριξη της εισαγωγής νέων εκπαιδευτικών στο σχολικό σύστημα μέσω επαγγελματικής καθοδήγησης και ενθάρρυνσης. Σύμφωνα με την Shadiow (1996) το mentoring προέρχεται από «μια δέσμευση για την εκπαίδευση, μια ελπίδα για το μέλλον της και σεβασμό για όσους εισέρχονται στην κοινότητά του».

Σύμφωνα με τους Head, Reiman και Thies-Sprinthall (1992), σημαντικές πτυχές που συμβάλλουν στην πολυπλοκότητα του mentoring περιλαμβάνουν τις πολλαπλές ανάγκες των αρχάριων εκπαιδευτικών καθώς και των μεντόρων τους, τα αναπτυξιακά τους ζητήματα ή ανησυχίες, το ρεπερτόριο των διδακτικών δεξιοτήτων τους, τη σχολική κουλτούρα που μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την διαδικασία του mentoring και πολλές άλλες μεταβλητές. Σύμφωνα με έρευνες το mentoring είναι μια πιο απαιτητική διαδικασία από τη διδασκαλία στην τάξη και ακόμη και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν πάντα να αξιολογήσουν αντικειμενικά την ποιότητα των διδακτικών επιδόσεων των αρχάριων δασκάλων (Bey and Holmes, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο (ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ)

Ένας από τους πιο καθοριστικούς όρους προκειμένου να οριστούμε σαν άνθρωποι και πολίτες που ανήκουν σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία είναι να καταφέρνουμε καθημερινά να αντιλαμβανόμαστε το νόημα μιας εμπειρίας. Για μια συγκεκριμένη μερίδα ανθρώπων είναι αρκετή μια εξήγηση από οποιονδήποτε εμφανίζεται ως αυθεντία, μόνο που στις σύγχρονες κοινωνίες, η ανθρώπινη ύπαρξη αυτόματα προϋποθέτει να ερμηνεύεις μόνος σου όχι να πράττεις σύμφωνα με τους σκοπούς και τις κρίσεις των άλλων (Φρυδάκη Ε. 2011). Ούτως ή άλλως η διαδικασία της δημιουργίας είναι μια εκ φύσεως μετασχηματιστική κατάσταση αφού πρόκειται για μια δραστηριότητα που «... παράγει νέα εργαλεία και νέα αποτελέσματα – νέες μορφές γνώσης. Παράγει νέες σχέσεις, κανόνες, μορφές συνύπαρξης – νέες κοινωνικές πρακτικές» (Knight 2002, 1). Προφανώς, η δημιουργία βασίζεται σε μια προγενέστερη μορφή και δεν αποτελεί παθηρογένεση, έτσι δημιουργούνται νέα προϊόντα που έχουν υποστεί διαφορετικές επεξεργασίες, έχουν δηλαδή μετασχηματιστεί. Αυτός είναι και ο βασικότερος σκοπός της εκπαίδευσης.



Εικόνα 2: Μετασχηματιζούσα Μάθηση (Πηγή: <https://www.shutterstock.com>)

1.1 Αρχές της θεωρίας της μετασχηματιζουσας μάθησης

Σύμφωνα με τον Mezirow ως μετασχηματιζούσα μάθηση ορίζεται η μάθηση που αναπτύσσει την αυτόνομη σκέψη (Mezirow 1997), η οποία από τη φύση της είναι δημιουργική. Ο Mezirow ήταν εκείνος που ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματιζουσας μάθησης ως αποτέλεσμα της ενσωμάτωσης διαφόρων θεωριών και ιδεών. Η θεωρία αυτή πηγάζει από τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (Kelly 1955). Σύμφωνα με τις βασικές θέσεις της γνωστικής ανάπτυξης, τα άτομα αναπτύσσονται νοητικά, όταν έρχονται αντιμέτωπα με ζητήματα που αδυνατούν να ερμηνεύσουν με τα υπάρχοντα

νοητικά πλαίσια αναφοράς τους. Η νοητική ανάπτυξη του ατόμου έρχεται, όταν τα πλαίσια αναφοράς που προαναφέραμε αναθεωρούνται ως αποτέλεσμα του αναστοχασμού (Piaget 1964). Οι πιο σαφείς επιρροές που οδήγησαν τον Mezirow στη διαμόρφωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι:

- η έννοια του παραδείγματος (*paradigm*) του Kuhn (1962),
- η έννοια της αφυπνισμένης συνείδησης (*conscientization*) του Freire (1970)
- τα πεδία της γνώσης του Habermas (1971).

Το πρωταρχικό πλαίσιο αναφοράς στο οποίο βασίστηκε κατά κύριο λόγο ο Mezirow ήταν η έννοια του παραδείγματος του Kuhn. Πιο συγκεκριμένα όπως ανέφερε Kitchenham: “όπως τα μέλη μιας επιστημονικής κοινότητας, έτσι και τα μέλη κάθε κοινότητας ενηλίκων που μαθαίνουν μαζί, μπορούν να καταβάλουν συνδυασμένες και αποτελεσματικές προσπάθειες”, ως απόρροια των κοινών πεποιθήσεων και αξιών που ασπάζονται τα μέλη αυτά (Kitchenham 2008). Οι ερευνητές βασιζόμενοι στις παραδοχές τους περνούν στη διαδικασία της εδραίωσης μιας επιστημονικής έρευνας. Όταν, όμως, το κατά Mezirow πλαίσιο αναφοράς δεν είναι αρκετό για να προσεγγιστεί μια λύση, τότε δημιουργείται η προοπτική του μετασχηματισμού του πλαισίου σε ένα άλλο.

Μια ακόμα θεμελιώδης επιρροή που συνέβαλε στο να διαμορφωθεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ήταν οι εργασίες του Freire. Προκειμένου να διαχωρίσει τις επικρατούσες εκπαιδευτικές πρακτικές από τις χειραφετικές στρατηγικές, ο Freire (1970) εισήγαγε τις έννοιες της τραπεζικής και της διαλογικής εκπαίδευσης (*banking and dialogic education*). Σύμφωνα με την έννοια της τραπεζικής εκπαίδευσης, ο δάσκαλος λειτουργεί αποκλειστικά ως μια πηγή γνώσης η οποία με τη σειρά της αποθέτει σε έναν μαθητή τη γνώση αυτή. Το βασικότερο μειονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι η γνώση των μαθητών βρίσκεται σε απόλυτη εξάρτηση με τον εκπαιδευτή. Οι δύο αυτοί τύποι μάθησης μοιραία αλληλοαποκλείονται. “Το αντίδοτο του Freire στην εξάρτηση της μάθησης από κάτι εξωτερικό, που συνεπιφέρει την απώλεια της ελεύθερης σκέψης, υπήρξε η έμφαση στην ανάπτυξη μιας συνείδησης που μπορεί να μετασχηματίσει την πραγματικότητα (*conscientization*)” (Φρυδάκη Ε. 2011). Η μέθοδος με την οποία ο Freire εξαλοίφει τις διαδικασίες διαμόρφωσης της συνείδησης, επηρέασε σημαντικά τον Mezirow στον προσδιορισμό συγκεκριμένων εννοιών:

- των εννοιών του αποπροσανατολιστικού διλήμματος (*disorienting dilemma*),
- της νοητικής έξης (*habits of mind*),
- του κριτικού λόγου (*critical discourse*)
- του κριτικού αυτοστοχασμού (*critical self-reflection*).

Ακόμα, ο Mezirow μελέτησε σε μεγάλο βαθμό τις εργασίες του Habermas, έτσι ώστε να δημιουργήσει ένα θεωρητικό υπόβαθρο στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Kitchenham 2008). Σύμφωνα με τον Habermas η γνώση συγκροτείται με βάση τα ενδιαφέροντα (*interests*), που συνδιαμορφώνονται από τις ανθρώπινες ανάγκες και από τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες (Habermas, 1971). Ο άνθρωπος συμμετέχει σε δραστηριότητες, οι οποίες είναι απόρροια τριών ειδών ενδιαφερόντων, τα τεχνικά, πρακτικά και τα χειραφετικά. Αρχικά, τα τεχνικά ενδιαφέροντα αναφέρονται στην έκφραση του τεχνικού ελέγχου του αποτελέσματος της πράξης, τη στιγμή που τα

πρακτικά αναφέρονται στον προσανατολισμό της πράξης μέσω της αλληλοκατανόησης. Τέλος, τα χειραφετικά αναφέρονται στην ανάγκη που προκύπτει και αυτονομία από κοινωνικές συμβάσεις οι οποίες καθλώνουν τη δράση.

Η μελέτη του Mezirow των τριών ειδών ενδιαφερόντων που παραπέμπουν στα αντίστοιχά τους πεδία γνώσης του Habermas, τον οδήγησαν στη διαμόρφωση τριών εννοιών:

- της διαδικασίας μάθησης (learning process),
- του νοητικού σχήματος (meaning scheme)
- της προοπτικής μετασχηματισμού (perspective transformation).

Οι παραπάνω λοιπόν έννοιες – προσεγγίσεις, ήταν εκείνες οι έννοιες πάνω στις οποίες βασίστηκε η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και πλαισιώθηκε με τις εξίσου βαρυσήμαντες έννοιες του πλαισίου αναφοράς (*frame of reference*), των νοητικών σχημάτων (*meaning schemes*), των νοητικών έξεων (*habits of mind*), των οπτικών νοήματος (*meaning perspectives*), του αποπροσανατολιστικού διλήμματος (*disorienting dilemma*), των διαδικασιών μάθησης (*learning processes*), της προοπτικής μετασχηματισμού (*perspective transformation*), του κριτικού λόγου (*critical discourse*) και του κριτικού αυτοστοχασμού (*critical selfreflection*).

1.2 Μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς

Με τον όρο πλαίσια αναφοράς όπως προαναφέρθηκε, αναφερόμαστε σε ένα σύνολο από συσχετιζόμενα νοητικά σχήματα, τα οποία αλληλοδιαμορφώνονται μέσω μιας προγενέστερης εμπειρίας (Mezirow 2003). Αποτέλεσμα των πλαισίων αυτών αναφοράς είναι η δημιουργία πεποιθήσεων και απόψεων που καθοδηγούν τις επιλογές μας. Πιο συγκεκριμένα, τα πλαίσια αναφοράς ενός ανθρώπου διαμορφώνουν την στάση του απέναντι σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα. Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε ο ίδιος ο Mezirow, ως μετασχηματίζουσα “*ορίζεται η μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς, ώστε να τα κάνει πιο περιεκτικά, διεισδυτικά, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά πρόσφορα στην αλλαγή*” (Mezirow 2003). Για τον λόγο αυτό, στην περίπτωση που δεν είναι ευέλικτη οι τροποποίηση συγκεκριμένων παραδοχών μας περιορίζεται το είδος της μάθησης. Για παράδειγμα, όταν η μάθηση αποτελεί ένα αυστηρά παγιωμένο σύστημα γνώσης το οποίο δεν επιδέχεται κάποιον μετασχηματισμό, τότε οι γνώσεις δεν δύνανται να μετατραπούν σε δημιουργικά εργαλεία κατανόησης.

Στον αντίποδα τώρα, συχνά παγιωμένες παραδοχές μας τίθενται υπό αμφισβήτηση και εν τέλει μετασχηματίζονται όταν προκύψουν τα κατάλληλα στοιχεία, γεγονός που οδηγεί στον πλήρη μετασχηματισμό του συνόλου του πλαισίου αναφοράς. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι για τον μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς, δεν αρκεί μόνον να υιοθετηθούν όσα προτάσσει το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά να γίνουν σαφή βήματα προς την συνεργατική μάθηση.

1.3 Τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί την κατ’ εξοχήν μέθοδο εκπαίδευσης των ενηλίκων (Mezirow 2000). Για να κατανοήσουμε τη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι σημαντικό αρχικά να διακρίνουμε τα πλαίσια αναφοράς των ίδιων των εκπαιδευτικών

και να μελετήσουμε τις δυνατότητες μετασχηματισμού τους. Πράττοντας κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε το πώς μπορούν και οι μαθητές αντίστοιχα να μετασχηματίσουν οι ίδιοι τα δικά τους πλαίσια αναφοράς προκειμένου να καταλήξουν σε τύπους μάθησης οι οποίοι θα είναι αποτέλεσμα των προσωπικών δημιουργικών τους συνεισφορών.

Όταν αναφερόμαστε στα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών, στις παραδοχές που υπάρχουν στο εσωτερικό τους και βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, τις διδακτικές μεθόδους αλλά και όσα αποτελούν τα καθήκοντα ενός μαθητή. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει αναδείξει τα τελευταία τριάντα χρόνια, τους λόγους για τους οποίους τα πλαίσια αναφοράς είναι αρκετά συγκεκριμένα χωρίς να υπόκεινται σε τροποποιήσεις. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε συμπεριφορές οι οποίες είναι απόρροια παρορμήσεων (Dewey 1991). Όπως συμβαίνει σε οποιοδήποτε κοινωνικό περιβάλλον έτσι και στο σχολείο η προσέγγιση και η μετέπειτα επίλυση των καθημερινών προβλημάτων γίνεται με αυτοματοποιημένους συχνά τρόπους. Οι αυτοματοποιημένοι αυτοί τρόποι λειτουργίας στο χώρο του σχολείου εδραιώνονται και αποτελούν τροχοπέδη στο να δημιουργηθούν από τους εκπαιδευτικούς τρόποι εναλλακτικής λειτουργίας.

Σύμφωνα με εκπαιδευτικές έρευνες οι σημαντικότεροι λόγοι που οδηγούν στη δημιουργία των στενών πλαισίων αναφοράς ποικίλλουν. Αρχικά σύμφωνα με τον Eisner ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ο μοναδικός επαγγελματικός χώρος στον οποίο η επαγγελματική κοινωνικοποίηση αρχίζει όταν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο δηλαδή στην ηλικία των έξι ετών. Πρόκειται για τον μοναδικό χώρο όπου το παιδί έχει τη δυνατότητα να δει σε καθημερινή βάση τι κάνει ένας επαγγελματίας στη δουλειά του (Eisner 1992). Δεν είναι λίγοι μάλιστα εκείνοι που επιλέγουν το χώρο της εκπαίδευσης στην επαγγελματική τους ζωή λόγω της οικειότητας που προκύπτει από την έως τότε εμπειρία τους στη παιδική και εφηβική ηλικία και συχνά όταν τους δοθεί η ευκαιρία ανακαλούν τις μνήμες αυτές και τις αντανακλούν στην διδασκαλία τους. Δευτερευόντως, σύμφωνα με τους Grant & Zeichner οι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να προβούν σε αναθεωρήσεις των πλαισίων αναφοράς λόγω των γρήγορων και απαιτητικών ρυθμών της σχολικής καθημερινότητας και των πιέσεων που δέχονται από τις διευθύνσεις και τις διοικήσεις των σχολείων (Grant & Zeichner 1984).

Τέλος, ας μην ξεχνάμε πως και οι εκπαιδευτικοί είναι υπάλληλοι που ανήκουν σε δημόσιους, κατά κύριο λόγο, ή/και ιδιωτικούς φορείς εξαρτημένους από γραφειοκρατικά συστήματα στα οποία μάλιστα για να επιβιώσουν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζουν με συνέπεια τους θεσμικούς τους ρόλους οι οποίοι υπάγονται σε συχνά αυστηρά μοντέλα και κανόνες. Το γεγονός αυτό μάλιστα δρα αποτρεπτικά στο να προβούν στον οποιονδήποτε ανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών πλαισίων αναφοράς αφού τα ανασχεδιασμένα αυτά πλαίσια συχνά απορρίπτονται εξαιτίας της μη συμβατότητας με τους θεσπισμένους θεσμούς και τις φιλοσοφίες του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Tosey et al., 2005).

1.4 Διαδικασίες μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αρχικά πρέπει να αναγνωρίσει τα κερτημένα πλαίσια αναφοράς τα οποία έχουν προκύψει ως απόρροια των παραδοχών ανάλογα με τον τρόπο που σκέφτεται ο κάθε εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναζητήσει νέα πλαίσια αναφοράς τα οποία θα προκύψουν ανάλογα με την κουλτούρα, τα πιστεύω και τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού (Cranton & Roy 2003). Όπως συμβαίνει με την αναθεώρηση της

οποιασδήποτε νοητικής δομής, έτσι και με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, η αναθεώρηση έχει ως αφετηρία κάποια διλήμματα τα οποία αποπροσανατολίζουν τους τρόπους σκέψης μας (disorienting dilemmas). Τα αποπροσανατολίζοντα αυτά διλήμματα πυροδοτούν με τη σειρά τους τον *κριτικό στοχασμό, τη διερεύνηση διαφορετικών ρόλων και επιλογών, την αναδιαπραγμάτευση των σχέσεων και τον κριτικό και ερμηνευτικό διάλογο*, διαδικασίες οι οποίες αποτελούν τις σημαντικότερες διαδικασίες μάθησης (Taylor 1997).

Στην παράγραφο αυτή θα αναφερθούμε στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να μετασχηματίσουν τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς τα οποία παρουσιάζουν μια σαφή αστάθεια ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους.

α) Κριτικός αυτοστοχασμός σχετικά με τις παραδοχές

Ο κριτικός αυτοστοχασμός αναφέρεται στις παραδοχές που είναι προϊόντα προσωπικών ερμηνειών και πεποιθήσεων όπως συμβαίνει για παράδειγμα με ένα καινούριο σχολικό βιβλίο το οποίο μας αποπροσανατολίζει ως προς την διαχείριση του. Έτσι καλούμαστε να αναπτύξουμε τον κριτικό αυτοστοχασμό, όταν συντρέχουν λόγοι που σχετίζονται με παραδοχές ενός γνωστικού αντικειμένου και όχι λόγοι που αφορούν τη διδακτική περάτωση μιας εκπαιδευτικής ενότητας. Στην περίπτωση αυτή και μόνον έχουμε καταλήξει ως προς τον προβληματισμό μας σχετικά με το εν λόγω βιβλίο και μπορούμε να δράσουμε ανάλογα (π.χ. να το πλαισιώσουμε με άλλα συγγράμματα). Ο κριτικός αυτοστοχασμός αναφέρεται επίσης στις παραδοχές που εναρμονίζονται με δικές μας προβληματικές πεποιθήσεις, όπως λόγου χάρη, όταν εμφανίζουμε μεροληπτική στάση απέναντι σε ικανότατους μαθητές με αποκλίνουσα όμως συμπεριφορά λόγω της υποκειμενικής μας πεποίθησης ότι εμείς αποκλειστικά ελέγχουμε το σύνολο των διαδικασιών στην τάξη.

β) Αναστοχαστική επεξεργασία μιας δικής μας εδραιωμένης άποψης

Η αναστοχαστική επεξεργασία μιας δικής μας εδραιωμένης άποψης αποτελεί ουσιαστικά μια προέκταση του κριτικού αυτοστοχασμού προς την δράση. Για παράδειγμα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι επιρρεπείς απέναντι σε μαθητές που συγκεντρώνουν στοιχεία ευγένειας και πειθαρχίας. Το γεγονός αυτό συχνά οδηγεί συχνά στην ανάπτυξη λανθασμένων νοητικών σχημάτων που αφορούν μαθητές που έχουν αποκλίνον ντύσιμο από το συνηθισμένο, που εμφανίζουν διάθεση για χιούμορ και οδηγεί συχνά στη περιορωριοποίηση τους. Δεν είναι όμως λίγες οι φορές που ένας τέτοιος μαθητής έχει εξαιρετικές επιδόσεις σε άλλα μαθήματα ή ότι έχει έφεση στα καλλιτεχνικά και τη μουσική με το νέο αυτό δεδομένο να λειτουργεί ως ένα *δίλημμα αποπροσανατολισμού* που παράγει κριτικό αυτοστοχασμό (Φρυδάκη Ε. 2011).

γ) Αναδιαπραγμάτευση των σχέσεων

Οι συνθήκες που υποβοηθούν στην ευόδωση της μετασχηματίζουσας μάθησης γίνονται πιο ευνοϊκές όταν δημιουργείται ένα αλληλοδιδακτικό κλίμα αλληλεπίδρασης, χωρίς στερεοτυπικές αντιλήψεις. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως έχουν αυξηθεί κατά κόρον οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών, μέσω των οποίων ανταλλάσσονται απόψεις και εμπειρίες εμβαθύνοντας μάλιστα σε σημαντικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια. κ.ά. (Borko 2004). Η μετασχηματιστική αυτή δυνατότητα που προσφέρουν οι κοινότητες αυτές

ενισχύεται μέσω του κλίματος εμπιστοσύνης που δίνει την ευκαιρία σε όλους τους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν με ισονομία και ελευθερία. Τα μετασχηματισμένα πλαίσια αναφοράς που προκύπτουν μέσω των κοινοτήτων αυτών συχνά οδηγούν σε πρακτικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Frydaki 2011). Οι τάξεις γίνονται με τη σειρά τους νέα περιβάλλοντα μάθησης στα οποία κοινοείται η νέα γνώση και δομούνται τα νέα πλαίσια αναφοράς (Loughlin 1993).

δ) Ο κριτικός και ο ερμηνευτικός διάλογος

Τόσο η ανάπτυξη όσο και ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών μέσα από τους τρόπους που αναφέραμε σε πορηγούμενη παράγραφο (π.χ. κοινότητες εκπαιδευτικές), βρίσκονται υπό τη σαφή επιρροή διαλογικών διαδικασιών και έχει οριστεί από τον Habermas ως «ιδεώδης ομιλιακή κατάσταση» (Habermas, 1984). Ουσιαστικά ο Habermas αναφέρεται στην ισότιμη συμμετοχή όλων και παράλληλα στην πάταξη των σχέσεων εξουσίας, με διάθεση για κατανόηση και όχι για αντιπαράθεση, με όρεξη για παράθεση ιδεών και ιδεολογιών προς συζήτηση χωρίς προκαταλήψεις. Σύμφωνα με τον Gadamer (1979), ο οποίος εισήγαγε την έννοια του «ερμηνευτικού διαλόγου», *όταν τα άτομα που συμμετέχουν διάλογο λαμβάνουν υπόψη τους τις προκαταλήψεις, είτε είναι δικές τους είτε των άλλων, τότε συμμετέχουν ενεργά σε μια δημιουργική διαδικασία μετασχηματισμού. Το να ανοίγει κανείς τους δρόμους της επικοινωνίας μέχρι του σημείου να αναθεωρεί τις πεποιθήσεις του είναι δύσκολο και, συχνά, επώδυνο.*

Αντίθετα, όταν ο διάλογος δεν διαταράσσει τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς, η δυναμική του περιορίζεται καθώς πρόκειται για μια ανταλλαγή ιδεών από την οποία δεν προκύπτει κάτι νέο. Στο σημείο αυτό, πρέπει ο εκπαιδευτικός να κάνει τη δουλειά του πιο δημιουργική προκειμένου να κάνει και τους μαθητές του πιο δημιουργικούς.

ε) Η έκθεση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικούς τρόπους παιδαγωγικής δράσης

Τα τελευταία είκοσι χρόνια σύμφωνα με έρευνες (Frydaki & Mamoura 2011), οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, αποδεικνύεται πως κατάφεραν να μετασχηματίσουν τις κεκτημένες παραδοχές τους και αρκετές φορές και το πλαίσιο αναφοράς στο σύνολό του, όταν βρεθούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία έχουν με διαφορετικούς παρονομαστές και πλαίσια αναφοράς (Buchmann 1991). Όταν ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τις διδακτικές προσεγγίσεις συναδέλφων του, όπου λαμβάνουν χώρα καινοτόμες και εναλλακτικές προσεγγίσεις μοιραία αποκτά εμπειρίες καθημερινά, οι οποίες με τη σειρά τους ανατροφοδοτούν τον κριτικό στοχασμό. Αντίστοιχα, όταν οι εκπαιδευόμενοι ή/και νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε τάξεις που συγκεντρώνουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έχουν την ευκαιρία να μετασχηματίσουν τις κεκτημένες παραδοχές τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, παραδοχές που απέκτησαν παρατηρώντας κατά κύριο λόγο διδασκαλίες των δικών τους εκπαιδευτών.

Η έκθεση του εκπαιδευτικού σε εμπειρίες και αποπροσανατολίζοντα διλήμματα τα οποία προφανώς δεν συγκλίνουν με τον τρόπο που σκέφτονται και δρουν οι εκπαιδευτικοί κλονίζουν τη σταθερότητα των υπαρχόντων πλαισίων αναφοράς. Τότε γεννούνται ερωτήματα και αρχίζει ο κριτικός στοχασμός. Τα αποτελέσματα και η αποδοτικότητα του κριτικού αυτού αναστοχασμού ποικίλλουν και εξαρτώνται κατά κανόνα από τη συστηματικότητα των εμπειριών αυτών, αλλά και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης όπου κυριαρχο ρόλο έχει ο κριτικός και ο ερμηνευτικός διάλογος.

Ακόμα, σύμφωνα με έρευνα των Φρυδάκη και Μαμούρα (Frydaki και Mamoura 2011), ακρογωνιαίοι λίθοι της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι οι εμπειρίες που αποκτώνται από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων με τους επόπτες τους.

Όπως δήλωσε μάλιστα πλήθος φοιτητών που συμμετείχε στην εν λόγω έρευνα, οι επόπτες που είχαν στα σχολεία, τους επηρέασαν σε σημείο που τους άλλαξαν και την άποψη που είχαν για τη διδασκαλία και οι οποίοι ασχολήθηκαν με την πρόοδο των φοιτητών αυτών και όχι με τη δική τους αυτοπροβολή. Οι επόπτες μάλιστα έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών και ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις απόψεις των φοιτητών.

Απόρροια των παραπάνω είναι το γεγονός πως η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν υπάρχουν στη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου οι βασικές αρχές του σεβασμού και τις εμπιστοσύνης αλλά και ανεξάντλητη διερευνητική διάθεση. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί το βασικότερο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς ο εκπαιδευόμενος επανεξετάζει από μια κριτική σκοπιά τις εμπειρίες τις οποίες έχει αποκομίσει στα προηγούμενα χρόνια και ωθείται στη διόρθωση λανθασμένων αντιλήψεων που σχετίζονται με κοινωνικά, πολιτισμικά ψυχικά ή άλλα κεφάλαια της ζωής. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μάλιστα θα αναλυθεί εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο προκειμένου να αναδειχθούν τα σημαντικότερα σημεία της όπως είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά του καλού επιμορφωτή αλλά και οι διαστάσεις του ρόλου του επιμορφωτή και το ποιές είναι οι σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο (ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ)



Εικόνα 3: Κεφάλαιο 1ο (<https://www.shutterstock.com>)

Ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιείται με τρεις έννοιες κατά κύριο λόγο. Αρχικά, με την ευρύτερη έννοια ο όρος περιγράφει τη διαδικασία της μάθησης ενηλίκων. Με την έννοια αυτή συμπεριλαμβάνει όλες σχεδόν τις εμπειρίες μάθησης ώριμων ατόμων με βάση τις οποίες αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες, κατανόηση, στάσεις, ενδιαφέροντα και αξίες. Δευτερευόντως, με την τεχνικότερη έννοια η Εκπαίδευση Ενηλίκων περιγράφει μία σειρά από οργανωμένες δραστηριότητες τις οποίες εφαρμόζουν πολλά και διάφορα ιδρύματα για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Η τρίτη έννοια είναι εκείνη η οποία συνδυάζει όλες τις διαδικασίες και δραστηριότητες που αφορούν στις εξελικτικές ιδέες στον χώρο της κοινωνικής πρακτικής. Με την έννοια αυτή η Εκπαίδευση Ενηλίκων ενσωματώνει σε ένα σύστημα όλα τα άτομα, τα ιδρύματα και τους φορείς που πρόσκεινται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, και έχουν ως στόχο την διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης των ενηλίκων. Ο όρος "ΕΕ" καθιερώθηκε κυρίως από την UNESCO στη σύνοδο του Ναϊρόμπι το 1976. *Σύμφωνα με την αντίληψη της UNESCO η ΕΕ δεν πρέπει να θεωρείται ως μία αυτόνομη εκπαιδευτική προσπάθεια, αλλά αποτελεί μία υποκατηγορία ενός ευρύτερου σχήματος της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης.*

Όσον αφορά τώρα τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται κατά τρόπον οργανωμένο από κατάλληλο και ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό σε ειδικά ιδρύματα και πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Επίσης, η εκπαίδευση κατά τον καθορισμό των σκοπών και των στόχων, τον προσδιορισμό των περιεχομένων και την επιλογή των μεθόδων πρέπει να προσανατολίζεται στις εμπειρίες του ενήλικου και να τις αξιοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο. Οι πτυχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων πρέπει να κοινοποιούνται στο ευρύ κοινό καθώς και να είναι προσιτές σε κάθε ενδιαφερόμενο, ενώ οι ενήλικοι θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα να επιλέγουν τα ιδρύματα και τις πτυχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να βοηθούν στον καθορισμό των σκοπών, των περιεχομένων και των μεθόδων διδασκαλίας. Ακόμα, οι ενήλικοι παίρνουν μέρος σε μαθήματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με ατομική ευθύνη και είναι και οι ίδιοι υπεύθυνοι για την επιτυχία της. Η επιτυχής και ικανοποιητική συμμετοχή σε μαθήματα

πρέπει κατά το δυνατόν να πιστοποιείται από το ίδρυμα. Τέλος, η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως τέταρτη βαθμίδα της εκπαίδευσης πρέπει να δίνει την δυνατότητα στον σπουδαστή να αποκτήσει γνώση ουσιαστική και χρήσιμη τόσο στο κοινωνικό όσο και στο επαγγελματικό πεδίο, η οποία μάλιστα πρέπει να κατοχυρώνεται με τις σχετικές πιστοποιήσεις.

2.1 Οι σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων

Αν αναλογιστούμε ότι η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που ασχολείται με την αγωγή, τότε η επιστήμη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων πρέπει να ονομάζεται "Παιδαγωγική των ενηλίκων". Βέβαια, ο όρος αυτός ωστόσο περιέχει και τον όρο παιδί που αναφέρεται στην αγωγή των παιδιών και όχι των ενηλίκων, γεγονός που τον καθιστά οξύμωρο. Για αυτό ήδη από το 1833 χρησιμοποιήθηκε ο όρος Ανδραγωγική, για να υποδηλώσει την αγωγή μετά την ηλικία του παιδιού (ηλικία του άνδρα). Ο όρος Ανδραγωγική υποδηλώνει την αποστασιοποίηση της θεωρίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από εκείνη της αγωγής των παιδιών. Ο όρος Ανδραγωγική ωστόσο μειονεκτεί καθώς αναφέρεται στην αγωγή των ενηλίκων ανδρών, όχι όμως και των γυναικών.

Οι σύγχρονες τεχνολογίες επηρεάζουν σημαντικά τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δεν είναι λίγες οι φορές που υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη στον τεχνολογικό τομέα δημιουργεί τόσες νέες θέσεις εργασίας όσες είναι και οι θέσεις οι οποίες καταργεί. Προκειμένου λοιπόν μία οικονομία να αντισταθμίσει τις απώλειες που θα προκύψουν σε θέσεις εργασίας, οφείλει να δημιουργήσει νέες θέσεις σε νέες αγορές. Ακόμα, ο χρόνος ο οποίος δαπανάται στην εργασία συγκεντρώνεται όλο και περισσότερο γύρω από την μέση ηλικία, ενώ ο χρόνος κατά τον οποίο το άτομο δεν εργάζεται κατανέμεται στα πρώτα και στα τελευταία χρόνια της ζωής του. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια το ότι η δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών για τον ενήλικα είναι ζωτικής σημασίας σε μια σύγχρονη κοινωνία. Επομένως, είναι σημαντικό να αξιοποιούν οι άνθρωποι τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες κατά τις περιόδους κατά τις οποίες δεν εργάζονται για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους.

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Μέχρι το πρόσφατο παρελθόν στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες, η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούσε μία δραστηριότητα η οποία δεν αποτελούσε εργασία ούτε καν μερικής απασχόλησης. Αυτό συνέβαινε κατά κύριο λόγο αφού δεν υπήρχε συγκεκριμένη εκπαίδευση στο πεδίο αυτό. Όπως όμως συμβαίνει και με τα περισσότερα επαγγέλματα διαπιστώνεται αρχικά ότι υπάρχει μια ασχολία, η οποία αφορά μία κοινωνική ανάγκη, και εν συνεχεία θεσμοθετείται μια σχετική με την ασχολία αυτή εκπαίδευση, προκειμένου η ασχολία αυτή να ασκηθεί πλέον επαγγελματικά. Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα αναφέραμε η επαγγελματικότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένει ακόμα σε πρωτόλεια μορφή στη χώρα μας, αφού είναι ελάχιστοι οι εργαζόμενοι που απασχολούνται αποκλειστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο χώρος εργασίας στην περιοχή της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο πλήθος δραστηριοτήτων. Αντίθετα με τις σαφέστατα οριοθετημένες δραστηριότητες που παρουσιάζουν άλλα παιδαγωγικά επαγγέλματα, η δράση της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν περιορίζεται μόνο στο διδακτικό κομμάτι, δεν περιλαμβάνει

μόνον εκπαιδευτικές δραστηριότητες με την στενή έννοια, αλλά και διαλέξεις, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εργαστήρια κλπ. Προφανώς βέβαια ο κύριος όγκος των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι παιδαγωγικός. Ακόμα και σε χώρες όπου η εκπαίδευση ενηλίκων έχει προχωρήσει σε επόμενο στάδιο, το διδακτικό προσωπικό σπανίως απασχολείται αποκλειστικά στο πεδίο αυτό. Κατά κύριο λόγο το διδακτικό προσωπικό αποτελείται από εκπαιδευτικούς και για το λόγο αυτό το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων κατέχει πανεπιστημιακό πτυχίο καθηγητικών σχολών και ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό άλλων ειδικοτήτων.

Όσον αφορά τώρα την πιο κατάλληλη ονομασία του ανθρώπου που εργάζεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και έχει την ευθύνη της οργάνωσης και της διεξαγωγής ενός κύκλου μαθημάτων αυτή είναι η λέξη επιμορφωτής. Η κατεύθυνση η οποία παρατηρείται διεθνώς, είναι να γίνουν οι επιμορφωτές επαγγελματίες και να ασκούν δηλαδή αυτή τους την ασχολία ως κύριο επάγγελμα αφού καθοριστούν αρχικά συγκεκριμένα κριτήρια. Οι πιστοποιήσεις και οι προαπαιτούμενες γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις οι οποίες θεωρούνται ως προϋπόθεση για να αποκτήσει κανείς την επιθυμητή επαγγελματική ταυτότητα του επιμορφωτή της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν κάποια από τα κριτήρια αυτά.

Ο επιμορφωτής έχει ως κύριο μέλημά του να θέτει σε εγρήγορση την πνευματική ανάπτυξη των ενηλίκων συντονίζοντας τις δραστηριότητες μάθησης των εκπαιδευόμενων. Η εκπαίδευση ενηλίκων δε στηρίζεται στο γεγονός ότι ο επιμορφωτής μορφώνει και ο σπουδαστής μορφώνεται, αλλά αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία, μέσω της οποίας και ο επιμορφωτής μαθαίνει και εμπλουτίζει τις γνώσεις του. Για τον λόγο αυτό για το ρόλο του επιμορφωτή απαιτούνται διαφορετικά προσόντα από ότι για έναν εκπαιδευτικό τυπικής εκπαίδευσης.

2.3 Τα χαρακτηριστικά του καλού επιμορφωτή

Πιο συγκεκριμένα, από την οπτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων οι καλοί επιμορφωτές πρέπει να είναι σε θέση αρχικά να θέτουν σκοπούς και στόχους κατάλληλους, αφού πρώτα προετοιμάσουν και δομήσουν το απαιτούμενο υλικό. Έπειτα θα πρέπει να προσδιορίσουν και να χρησιμοποιήσουν κατά τρόπον αποτελεσματικό τα μεθοδολογικά εργαλεία και να επιλέξουν και να εφαρμόσουν τους κατάλληλους κάθε φορά τρόπους αξιολόγησης. Προκειμένου οι επιμορφωτές να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτές, οι επιμορφωτές πρέπει να διαθέτουν διαφορετικών ειδών γνώσεις. Επιστημονική γνώση, δηλαδή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, Παιδαγωγική γνώση, δηλαδή ενδιαφέρον για τους ενήλικους μαθητές τους και Κοινωνική γνώση, δηλαδή την ικανότητα να αναλύουν μία παιδαγωγική κατάσταση, να επεξεργάζονται ένα εκπαιδευτικό σχέδιο και να το εντάσσουν σε ένα σύνολο μορφωτικών, οικονομικών και κοινωνικών περιστάσεων και συνθηκών. Τέλος, θα πρέπει να διαθέτουν και Θεσμική γνώση, δηλαδή να έχουν την γνώση και την ικανότητα να διατηρούν επαφές με αρμοδίους σε τοπικό (π.χ. Ο.Τ.Α.) και σε διεθνές επίπεδο (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση).

2.4. Διαστάσεις του ρόλου του επιμορφωτή

Όπως προαναφέραμε ο ρόλος του επιμορφωτή έχει πολλές εκφάνσεις. Οι σημαντικότερες εμπίπτουν στις δύο διαστάσεις που θα αναφέρουμε, εκείνη του

επιμορφωτή ως διευκολυντή της μάθησης των σπουδαστών και εκείνη του επιμορφωτή ως κριτικού εμπνευστή.

2.4.1. Ο επιμορφωτής ως διευκολυντής.

Κύρια επιδίωξη του επιμορφωτή είναι όχι τόσο η άμεση διδασκαλία όσο η διευκόλυνση της μάθησης των εκπαιδευόμενων. Ο ρόλος αυτός μάλιστα του επιμορφωτή διαιρείται σε τρεις υποκατηγορίες. Εκείνες του διευκολυντή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, εκείνη του ανδραγωγού και εκείνη του αναλυτή της μάθησης των σπουδαστών.

2.4.2. Ο επιμορφωτής ως κριτικός εμπνευστής.

Ο ρόλος του επιμορφωτή ως κριτικός εμπνευστής βασίζεται σε μία τελείως διαφορετική οπτική από ό,τι ο ρόλος του που προαναφέραμε ως διευκολυντή μάθησης. Ο ρόλος του επιμορφωτή ως διευκολυντή είναι κατά κύριο λόγο ψυχολογικός, ενώ ο ρόλος του ως κριτικού εμπνευστή έχει κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά. Ακόμα, οι επιμορφωτές οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως κριτικοί εμπνευστές ουσιαστικά αποδέχονται τρεις βασικές υποθέσεις σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Αρχικά, οφείλουν να ενθαρρύνουν τους σπουδαστές να στοχάζονται και να ασκούν ιδεολογικο-πολιτική κριτική. Δεύτερον, οι κριτικοί εμπνευστές πρέπει να ενθαρρύνουν τους σπουδαστές όχι μόνον να στοχάζονται, αλλά και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες και ενέργειες για αλλαγή της κατάστασης, αφού η ανάλυση και η κριτική από μόνες τους δεν επαρκούν. Τρίτον, οι κριτικοί εμπνευστές αποδέχονται την πεποίθηση ότι η πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να κατευθύνεται προς την πραγμάτωση αξιών αλλά και δομών ισότητας, δημοκρατίας, ανεξιθρησκείας και αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου.

2.5 Ο επιμορφωτής του αύριο

Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών αναμένεται να φέρει καινοτόμες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής μας και προφανώς και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μαζί με τις αλλαγές αυτές πρόκειται να επέλθουν και καινοτόμες αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, καθώς η χρήση των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών αναμένεται να μεταβάλλει τη σχέση δασκάλου-μαθητή όπως την ξέρουμε μέχρι σήμερα αλλά και τη σχέση ανάμεσα στον επιμορφωτή και στους εκπαιδευόμενους, καθώς ο επιμορφωτής προβλέπεται να γίνει σύμβουλος και συντονιστής της μάθησης των σπουδαστών.

Ως “σύμβουλος μάθησης” ο επιμορφωτής θα είναι αναγκασμένος να αναπτύξει νέες δεξιότητες και ικανότητες, καθώς θα πρέπει να παίρνει υπόψη του όλο και περισσότερο τις ατομικές ανάγκες των σπουδαστών, να έχει γνώση όλων των εργαλείων, τεχνικών και προσεγγίσεων της δια βίου μάθησης και να χρησιμοποιεί ευρέως την εκπαιδευτική τεχνολογία. Βασική του ικανότητα ωστόσο θα αποτελεί η ικανότητα να εξασφαλίζει στους σπουδαστές ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους.

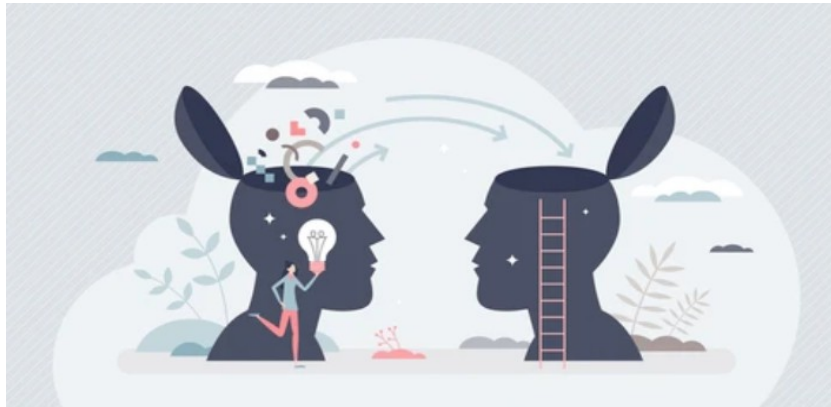
Η ιδέα των επιμορφωτών ως “συμβούλων μάθησης” διατυπώθηκε και αναπτύχθηκε σε διάφορες ευρωπαϊκές και παγκόσμιες συναντήσεις και συνέδρια, τα οποία είχαν ως θέμα τους επιμορφωτές του αύριο. Απόρροια των συναντήσεων και των συνεδρίων αυτών είναι κάποιες βασικές ικανότητες και δεξιότητες των επιμορφωτών του αύριο. Έτσι, οι επιμορφωτές του αύριο θα πρέπει να δημιουργούν συνήθειες μάθησης σε ενηλίκους με βάση την ενδεδειγμένη γνώση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν και των ατομικών τους τρόπων και ρυθμών μάθησης. Παράλληλα, θα πρέπει να διευκολύνουν την χρήση τεχνολογιών ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και

να αξιοποιούν τις δυνατότητες αυτών των τεχνολογιών, ώστε να εξασφαλίσουν αμοιβαία επανατροφοδότηση ανάμεσα στον σπουδαστή και στα προγράμματα μάθησης.

Οι επιμορφωτές του αύριο θα πρέπει να ξέρουν να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν τεχνικές στοχευμένης αξιολόγησης και να συνδέουν σπουδαστές με άλλους σπουδαστές σε τοπική, εθνική και διεθνή βάση, αναπτύσσοντας όλους τους τρόπους χρήσης της τεχνολογίας επικοινωνίας, προκειμένου να προωθήσουν νέες μεθόδους και νέους τρόπους μάθησης. Ακόμα, θα πρέπει να μπορούν να υποστηρίξουν την μάθηση των σπουδαστών, αναπτύσσοντας και αξιοποιώντας συνεργασίες ανάμεσα στην βιομηχανία, στα ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων, τις τοπικές αρχές και το άτυπο εκπαιδευτικό σύστημα. Να ενισχύουν κάθε σπουδαστή, βοηθώντας τον να θέτει και να επιτυγχάνει ατομικούς στόχους με ατομικό σχεδιασμό μάθησης και με τεχνικές μεντόρων και να καταγράφουν τις ανάγκες των σπουδαστών σε βάσεις δεδομένων με βάση την διερεύνηση που κάνουν σε εταιρείες, φορείς, τοπικές αρχές και δημόσιες υπηρεσίες.

Η διερεύνηση νέων τεχνικών μάθησης και η διαμόρφωση της μάθησης σε μία ευχάριστη και δημιουργική δραστηριότητα είναι κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο επιμορφωτής του αύριο. Τέλος, θα πρέπει να μπορούν να συνδέουν αυτές τις ανάγκες με ευκαιρίες μάθησης σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο και να οργανώνουν προγράμματα πληροφόρησης και στρατηγικές κινητοποίησης των δεξιοτήτων και των ταλέντων όλης της κοινότητας για την εκπαίδευση ενηλίκων και την μάθηση των σπουδαστών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο (MENTORING)



Εικόνα 4: Κεφάλαιο 1ο (<https://www.shutterstock.com/>)

3.1 Τα στάδια του mentoring

Όσον αφορά το mentoring πρόκειται για μια διαδικασία η οποία παρουσιάζει μια δυναμική και η οποία χαρακτηρίζεται μέσω της ανάπτυξης διαπροσωπικής και διαλογικής σχέσης ανάμεσα στον μέντορα και τον μεντορευόμενο. Απόρροια των παραπάνω είναι η εξέλιξη της σχέσης αυτής μέσα από μια σειρά σταδίων προκειμένου να καθοδηγηθεί ο εκπαιδευόμενος, με τη βοήθεια του μέντορά του, να αναπτύξει και να βελτιώσει τις δεξιότητες της διδασκαλίας (Mendiola, 2012). Πολλές έρευνες έχουν προσπαθήσει να περιγράψουν τα στάδια αυτής της σχέσης. Σύμφωνα με τους Caldwell et al. (1993, όπ. αναφ. στο Μανιάτη-Μάσσου, 2016), τα στάδια από τα οποία περνάει η μεντορική σχέση είναι τα εξής. Αρχικά, **το τυπικό στάδιο**. Κατά το στάδιο αυτό, ο μέντορας και ο μεντορευόμενος συναντιούνται για πρώτη φορά. Ακολουθεί **το στάδιο του δισταγμού**, όπου γίνεται μια πρώτη προσπάθεια οικοδόμησης ενός κλίματος εμπιστοσύνης και φιλίας και το **στάδιο της συμμετοχής** το οποίο χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη τόσο από την πλευρά του μέντορα όσο και από την πλευρά του μεντορευόμενου. Το τελευταίο στάδιο είναι **το στάδιο της οικειότητας** όπου έχει παγιωθεί τώρα πια το φιλικό κλίμα μεταξύ των δυο πλευρών.

Όπως και οι Caldwell et al., έτσι και ο Roberts (2000) αναγνωρίζει τέσσερα στάδια στη μεντορική σχέση το πρώτο εκ των οποίων είναι **το στάδιο της μύησης** κατά το οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών. Ακολουθεί **το στάδιο της αρχικής εγκαθίδρυσης**, όπου πρόκειται για το στάδιο της ρύθμισης των σχέσεων μέντορα και εκπαιδευόμενου και **το στάδιο της ανάπτυξης**. Το τελευταίο στάδιο σύμφωνα με τον Roberts είναι **το στάδιο της ομαδοποίησης/διατήρησης** κατά το οποίο η εξέλιξη και η πρόοδος του μεντορευόμενου γίνεται συστηματικά πλέον. Ο Mendiola (2012), ενώ συμφωνεί απόλυτα με τα περισσότερα στάδια όπως αυτά περιγράφονται από τον Roberts (2000), διαφοροποιεί την περιγραφή των σταδίων ως προς το τρίτο στάδιο, το οποίο σύμφωνα με τον ίδιο περιλαμβάνει πρακτικές οι οποίες έχουν ως στόχο την αύξηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, με απαραίτητη προϋπόθεση όμως την ανατροφοδότηση από τον μέντορα. Το τέταρτο στάδιο, κατά τον Mendiola αποτελεί ένα στάδιο αξιολόγησης του προγράμματος και του κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι.

Συνοψίζοντας, παρά το γεγονός πως υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις στον τρόπο που περιγράφονται τα στάδια αυτά κατά καιρούς από τους διάφορους ερευνητές που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα, παρατηρούμε πως κοινός παρονομαστής όλων των προσεγγίσεων είναι η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, κατανόησης και συνεργασίας ανάμεσα στον μέντορα και τον εκπαιδευόμενο. Βέβαια, εξαιτίας της δυναμικής που παρουσιάζει η συγκεκριμένη σχέση αλλά και οι ανθρώπινες σχέσεις γενικότερα, δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των σταδίων αυτών.

3.2 Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες όπου εφαρμόζεται ο θεσμός του mentoring (Ιαπωνία, Αυστραλία κ. α.) υπάρχει σημαντικός θετικός αντίκτυπος του εν λόγω θεσμού για όλα τα μέρη που εμπλέκονται σε αυτόν (Clark & Byrnes, 2012). Οι Hobson et al. (2009), εξετάζοντας αρκετές εμπειρικές έρευνες που αναφέρονται στο mentoring τόσο στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποστηρίζουν ότι ως επί των πλείστων οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο ότι το mentoring συνιστά την πιο αποτελεσματική μορφή υποστήριξης ενός αρχάριου εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ακόμα, οι Ingersoll και Kralik (2004), εξετάζοντας μελέτες που συνέκριναν μεντορευόμενους εκπαιδευτικούς με άλλους που δεν είχαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, το mentoring είχε επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των αρχάριων εκπαιδευτικών στο πεδίο εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, κατέληξαν στο ότι μειώθηκε κατά 30% το φαινόμενο της εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στο τέλος του πρώτου τους έτους εργασίας, όταν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονταν από κάποιον μέντορα, ο οποίος μέντορας μάλιστα ανήκε στο ίδιο θεματικό πεδίο.

Τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν τους μεντορευόμενους εκπαιδευτικούς είναι απόρροια, κατά βάση της υποστηρικτικής προσέγγισης τόσο σε ατομικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο του μέντορα προς τον μεντορευόμενο του. Το πιο συνηθισμένο μάλιστα αποτέλεσμα των περισσότερων ερευνών που αφορούν στα οφέλη του mentoring είναι η διοχέτευση συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης του μέντορα προς τον μεντορευόμενο, η οποία ενισχύει την εμπιστοσύνη του άπειρου εκπαιδευτικού (Hobson et al., 2009). Οι νέοι εκπαιδευτικοί, με την ενισχυμένη εμπιστοσύνη που έχουν από τον μέντορά τους νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ενώ παράλληλα είναι σε θέση να ανταποκριθούν καλύτερα στις καθημερινές προκλήσεις του επαγγέλματος. Επίσης, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση πλέον με την αυξημένη επιστοσύνη του μέντορά τους να ενταχθούν ευκολότερα στην κουλτούρα του σχολείου και να αντεπεξέλθουν σε δύσκολα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια (Achinstein & Athanases, 2005). Η μεγαλύτερη επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών μέσω του mentoring διαφαίνεται και μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που έχουν πραγματοποιήσει οι Ehrich et al. (2004), οι οποίοι κατέληξαν στο ότι οι μεντορευόμενοι ωφελούνται από τη σχέση με τον μέντορά τους μέσω της καλύτερης δικτύωσης και της ανταλλαγής ιδεών που αναπτύσσουν με συναδέλφους τους.

Πέρα από τα οφέλη για τον νέο εκπαιδευτικό σε συναισθηματική και ψυχολογική κατεύθυνση που προαναφέραμε υπάρχουν σαφέστατα και οφέλη στον τομέα της παιδαγωγικής και της διδασκαλίας. Ο Weiss (1999) αποτυπώνει τις δυνατότητες που παρέχουν τα προγράμματα mentoring στη βελτίωση της διδασκαλίας και τονίζει ότι οι νέοι μεντορευόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερα αποτελέσματα στα πρώτα χρόνια της θητείας τους, καθώς βρίσκονται σε διαδικασία μάθησης μέσω του

mentoring. Η βελτιωμένη διδασκαλία των νέων εκπαιδευτικών μέσω του mentoring επιτυγχάνεται και μέσω κατανόησης των απαρχών της διδασκαλίας, της παιδαγωγικής, της διαχείρισης της τάξης και του χρόνου διδασκαλίας αλλά και μέσω της ανάπτυξης νέων μεθόδων διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή (Achinstein & Davis, 2014).

Παρά το γεγονός πως τα προγράμματα mentoring σχεδιάστηκαν με κύριο γνώμονα τη βελτίωση των χαρακτηριστικών του μεντορευόμενου, οι μέντορες οφελούνται εξίσου. Οι Hobson et al. (2009) χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι το σημαντικότερο όφελος για τους μέντορες από τα προγράμματα μεντορισμού είναι η ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού που αφορά τη δική τους πρακτική. Σύμφωνα μάλιστα με τους Hargreaves και Fullan (2000) οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορεί αρκετές φορές να έχουν εντυπώσει περισσότερο από τον μέντορά τους σε νέες πρακτικές διδασκαλίας και με τον τρόπο αυτό οι μέντορες να ωφεληθούν από τους μεντορευόμενους με τους ρόλους να έχουν αντιστραφεί αυτή τη φορά. Οι μέντορες μπορούν έτσι να αναπτύξουν νέες πρακτικές που θα έχουν αντίκρουσμα και στην δική τους διδασκαλία. Σημαντικός είναι και ο αντίκτυπος στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων (Ehrich et al., 2004), αφού οι μέντορες είναι πλέον εκπαιδευτικοί κοινής αποδοχής (Shapira-Lishchinsky, 2012) και ανανεώνεται αυτόματα το ενδιαφέρον τους για μια νέα σταδιοδρομία στη διδασκαλία.

Τα πλεονεκτήματα του mentoring που προαναφέραμε εκτός από τους μεντορευόμενους και τους μέντορες αφορούν και τους φορείς-μαθητές, αφού η ανωτέρω σχέση εξελίσσεται σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Εξάλλου, σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι η επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και η βελτίωση των τρόπων και των μεθόδων διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα λοιπόν των προγραμμάτων αυτών καθοδήγησης ευνοούν εν συνεχεία, τη συνεκτικότητα των μαθητικού δυναμικού σε μια σχολική μονάδα, δημιουργώντας ένα οικογενειακό κλίμα, γεγονός που αποτελεί βασικό γνώρισμα των απανταχού αποτελεσματικών σχολείων (Andrews et al., 2007). Η διεξαγωγή ενός προγράμματος mentoring σε ένα σχολείο συνεισφέρει στο να αποτελέσει το σχολείο ένα περιβάλλον μάθησης, στο οποίο περιβάλλον το αποτέλεσμα για τους μαθητές δρα αθροιστικά, καθώς οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτών έχουν τους μαθητές ως τελικούς αποδέκτες. Τέλος, μέσω της διαδικασίας του mentoring επιτυγχάνεται η καλύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και παράλληλα αναπτύσσεται μια κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης, συνιστώσες που διασφαλίζουν την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου (Day, 2003. Hobson et al., 2009. Wong, et al., 2005). Τα ωφέλη προφανώς των μεντορικών σχέσεων δεν είναι αυτονόητα, αντιθετως προκύπτουν υπό συγκεκριμένες και απαραίτητες μάλιστα προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να τηρούνται απαραίτητα από τα εμπλεκόμενα μέρη.

3.3 Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη μεντορική σχέση

Όπως αναφέραμε τα ωφέλη τα οποία προκύπτουν από τη μεντορική σχέση είναι πολλά. Παρ' όλα αυτά, στη σχέση μέντορα και εκπαιδευόμενου, όπως συμβαίνει και σε όλες τις ανθρώπινες σχέσεις, συχνά συναντώνται εμπόδια που δύνανται να προσδώσουν επιπρόσθετες δυσκολίες και να αλλοιώσουν τις ευεργετικές της ιδιότητες. Σύμφωνα μάλιστα με τους Hargreaves & Fullan το mentoring στην εκπαίδευση δεν είναι πάντα μια εύκολη διαδικασία, και σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να αποδειχθεί αναποτελεσματικό σαν μέθοδος (Hargreaves & Fullan, 2000). Έτσι κρίνεται σκόπιμο στην παρούσα εργασία να αναδείξουμε και το πλήθος των προβλημάτων που δύνανται να προκύψουν από αυτή τη σχέση και τα οποία επισημαίνονται από τη βιβλιογραφία,

προκειμένου να βελτιωθεί η σχέση αυτή.

Πρωτίστως, ένα από τα στοιχεία που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μεντορική σχέση είναι αποτέλεσμα της ενδεχόμενης γνωστικής ανεπάρκειας του μέντορα. Δεν είναι λίγες οι φορές, που οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ότι οι μέντορές τους δεν είχαν την κατάλληλη επιμόρφωση, με αποτέλεσμα να μην επιτελέσουν επαρκώς το μεντορικό τους έργο, ενώ άλλες φορές αγνοούσαν την ύπαρξη σύγχρονων θεωριών της εκπαίδευσης (Yayli, 2018). Συχνά επίσης, η υπερβολική προστασία που προσφέρει ο μέντορας στον εκπαιδευόμενο *οδηγεί στον πατερναλισμό και όχι στην επαγγελματική αυτονομία στην οποία στοχεύει ο εν λόγω θεσμός*. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία σχέσης εξάρτησης που εμποδίζει την πρόοδο του εκπαιδευόμενου, καθώς εκείνος μένει δέσμιος των επιλογών και της φιλοσοφίας του μέντορά του (Hurst & Eby, 2012). Σε προβληματική σχέση είναι δυντόν να εξελιχθεί μια μεντορική σχέση και λόγω της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του μέντορα καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά δύνανται να δημιουργήσουν προβλήματα κατά την μεντορεία όπως για παράδειγμα η απροθυμία του μέντορα να διαθέσει τον απαιτούμενο χρόνο (Awaya et al., 2003).

Από την άλλη, προβλήματα μπορεί να προκύψουν και από την πλευρά του μεντορευόμενου. Όπως για παράδειγμα οι αυξημένες προσδοκίες που έχουν από τον μέντορά τους ή μια στάση απέναντι στη διδασκαλία του μέντορά τους, η οποία θα είναι απόρροια προσωπικών χαρακτηριστικών του μεντορευόμενου, όπως ο εγωισμός και η μη αποδοχή κριτικής στη διδασκαλία (Hobson et al., 2009). Επιπροσθέτως, ο ρόλος του μέντορα ως αξιολογητής και επόπτης είναι ένας ρόλος που μπορεί να επιφορτίσει ιδιαίτερος τη μεταξύ τους σχέση και να μην βοηθήσει ουσιαστικά κανέναν από τους δύο στο να αποκομίσουν τα προσδοκώμενα ωφέλη από τη σχέση αυτή (Awaya et al., 2003).

Τέλος, σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου που έχουν ο μέντορας και ο εκπαιδευόμενος προκειμένου να πραγματοποιήσουν συναντήσεις και συχνά παρατηρούνται ασάφειες και δυσκολίες στη μεταξύ τους σχέση, ενώ άλλες φορές παρανοούνται οι ρόλοι που υπηρετεί η κάθε πλευρά, γεγονός που δυσχεραίνει την ανάπτυξη της αποτελεσματικής σχέσης που θα ωφελήσει και τις δύο πλευρές (Creasy & Paterson, 2005). Για όλους τους παραπάνω λόγους κρίνεται σημαντικό τόσο ο μέντορας όσο και ο εκπαιδευόμενος να ξεκινούν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση απαλλαγμένοι από φοβίες και εγωισμούς που θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην επίτευξη μιας μεντορικής σχέσης από την οποία θα επωφεληθούν και οι δύο πλευρές.

3.4 Οι συμβατικές προσεγγίσεις του mentoring

Η διεθνής έρευνα έχει αναδείξει τη σημαντικότητα του σχολικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την ανάθεση σημαντικότερου ρόλου στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως εκπαιδευτών-μεντόρων (Orland, 2001). Οι φοιτητές θα έπρεπε να έχουν την εμπειρία ενός συνολικού σχολικού περιβάλλοντος, παρά να παρακολουθούν μαθήματα σε μεμονωμένες τάξεις ποικίλων σχολικών μονάδων· κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση ανά ζεύγη ή μικρές ομάδες και όχι απομονωμένοι από τους συμφοιτητές τους (Samaras & Gismondi, 1998). Ακόμα, οι μέντορες δεν θα έπρεπε να εξαναγκάζονται να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο, αλλά να είναι προετοιμασμένοι και να έχουν μια στοχαστική στάση απέναντι στη διδασκαλία (Maynard, 1996).

Σήμερα, λειτουργούν και άλλα μοντέλα, που έχουν μεν αμφισβητηθεί, αλλά έχουν καθιερωθεί εμπειρικά. Τα μοντέλα αυτά είναι πρώτον το μοντέλο της μαθητείας

(apprenticeship) και δεύτερον, το μοντέλο της κατάρτισης (training). Και τα δύο στηρίζονται σε μια αντιφατική πεποίθηση σχετικά με τον ρόλο του μέντορα. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των μεντόρων περιορίζεται στο να δώσουν στους φοιτητές ευκαιρίες να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στο Πανεπιστήμιο (Zanting et al., 1998), και επιπρόσθετα ότι ο ρόλος τους περιλαμβάνει το καθήκον να αναδείξουν την “πρότυπη” διδασκαλία αλλά και να καταστήσουν σαφή την απόστασή του από τις “θεωρίες” που διδάχθηκαν στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα.

3.5 Τα μοντέλα του mentoring

3.5.1 Μοντέλο της μαθητείας

Σύμφωνα με το μοντέλο της μαθητείας, οι μέντορες θεωρούν ότι πρέπει να μεταβιβάσουν τις γνώσεις τους στους φοιτητές, οι οποίοι φοιτητές οφείλουν να καθοδηγούνται από τους μέντορές τους για την πραγματοποίηση των δικών τους διδασκαλιών. Ο μέντορας αρχικά, παρέχει υποστήριξη στον φοιτητή, ώστε εκείνος να συνδέσει τις γνώσεις του από το πανεπιστήμιο με τη διδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος επιμένοντας περισσότερο στην απόκτηση εμπειρικής γνώσης, διδακτικών τεχνικών και δεξιοτήτων, πηγών για τη διδασκαλία, αναγνώρισης των δεδομένων του περιβάλλοντος στο οποίο θα διδάξει, οργάνωσης της προετοιμασίας και του διδακτικού χρόνου.

Οι βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές του μέντορα είναι οι άμεσες οδηγίες, η επίδειξη και η εξάσκηση του εκπαιδευόμενου, προκειμένου να προσαρμοστεί στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Η εκπαίδευση περιορίζεται σε κοινωνική μάθηση με μίμηση, εφόσον οι μεντορευόμενοι θεωρούν ότι μαθαίνουν με το να ενεργούν όπως οι μέντορές τους. Χαρακτηριστικά εδώ οφείλουμε να αναφέρουμε πως το εν λόγω μοντέλο έχει επικριθεί ως υπαίτιο για την αναπαραγωγή παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων αλλά και για το γεγονός πως αφήνει μικρά περιθώρια για αναστοχασμό, για αναζήτηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και για βελτίωση των σχέσεων μεντόρων και μεντορευόμενων μέσα από την μεταξύ τους συνεργασία.

3.5.2 Μοντέλο της κατάρτισης

Το μοντέλο της κατάρτισης ουσιαστικά αποτελεί την έκφραση της κυριαρχίας της τεχνικής ορθολογικότητας στην εκπαίδευση. Έκφραση η οποία απορρέει από το γεγονός πως το μοντέλο αυτό δεν εστιάζει στη μεταβίβαση της εμπειρίας αλλά στην κατασκευή του “αποτελεσματικού δασκάλου”. Η εκπαίδευση των φοιτητών αρθρώνεται γύρω από τις εργαλειακές προτεραιότητες της αποτελεσματικής διδασκαλίας και αποσκοπεί στο να διαμορφώσει “τεχνικούς της διδασκαλίας και της μάθησης” εφοδιασμένους με πρακτικές δεξιότητες, μηχανισμούς διαχείρισης της τάξης, και μοντελοποιημένες μεθόδους για την επίτευξη στενών μαθησιακών στόχων (Reid, 2011). Επιπλέον, οι βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές του μέντορα δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνες του μοντέλου της μαθητείας αφού και στα δύο μοντέλα κυριαρχούν πρακτικές όπως οι άμεσες οδηγίες, η επίδειξη και η εξάσκηση.

Τόσο το μοντέλο της μαθητείας όσο και εκείνο της κατάρτισης ενσωματώνουν δύο κοινές υποθέσεις. Αφ' ενός, ότι η μάθηση είναι μια γραμμική διαδικασία, και ότι ένας έμπειρος και ικανός μέντορας, που διαθέτει σημαντική πρακτική γνώση, είναι επαρκής για να εισαγάγει έναν φοιτητή στις πρακτικές του επαγγέλματος και αφ' ετέρου ότι ο μέντορας παρέχει στους φοιτητές πρότυπες συμπεριφορές, προκειμένου να τις

υιοθετήσουν οι μεντορευόμενοι. Τα δύο μοντέλα αφήνουν απ' έξω τον αναστοχασμό πάνω στις κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές, καθώς και το ενδεχόμενο οι διδακτικές αυτές πρακτικές να χρειάζονται κάποιον μετασχηματισμό. Δεν ενεργοποιούν στον φοιτητή αλλά ούτε και στον μέντορα, διαδικασίες διαπραγμάτευσης και μετασχηματισμού της ταυτότητας. Η απουσία κλίματος συν-διερεύνησης σε συνδυασμό με την ανασφάλεια των εκπαιδευόμενων, την ασάφεια του θεσμικού πλαισίου για το mentoring και την “αυθεντία” του μέντορα οδηγούν τους φοιτητές στην άμεση εξάρτηση από αυτόν.

Τα παραπάνω μοντέλα ανέδειξαν τη σημαντικότητα της μεταβίβασης εμπειρικής και τεχνικής γνώσης, της συναισθηματικής υποστήριξης, της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, της βραχυπρόθεσμης βοήθειας και των ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ των έμπειρων μεντόρων και των αρχάριων εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser et al., 1999). Ο μέντορας σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές οφείλει να εστιάσει κατά βάση στη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη του μεντορευόμενου με το να είναι καλός ακροατής, να προσδιορίζει τις ανάγκες και τις φοβίες του, αλλά και ταυτόχρονα να τον ενθαρρύνει να πραγματοποιήσει παρεμβάσεις κατά τη διδασκαλία, ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. Αντίστοιχες είναι και οι κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να δώσει ο μέντορας σχετικά με τη σημασία που πρέπει να δώσει ο μεντορευόμενος στην επικοινωνιακή διαδικασία μέσα στην αίθουσα, η οποία μάλιστα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα, σεβασμό και αγάπη προς τον μαθητή (Φρυδάκη, 2013).

Η ανθρωπιστική αυτή οπτική από τη μια παροτρύνει τον φοιτητή να σταθεί στα πόδια του και να δοκιμάσει τις δυνάμεις του, από την άλλη όμως οι δυνατότητές της να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο πλευρών κρίνονται περιορισμένες. Σύμφωνα μάλιστα με τους Wang και Odell, η εστίαση στην ενθάρρυνση και τις σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες, αφήνει στην ευθύνη του ίδιου του φοιτητή το πώς θα μάθει να διδάσκει, και δεν βοηθά ούτε τον ίδιο ούτε τον μέντορά του να εξετάσουν προσεκτικά και, ενδεχομένως, να μετασχηματίσουν διδακτικές απόψεις και πρακτικές (Wang & Odell, 2007).

Ο μέντορας εστιάζει στο να βοηθήσει τον μεντορευόμενο να συνδέσει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει από τις πανεπιστημιακές του σπουδές με τη διδασκαλία σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον, αποκτώντας παράλληλα εμπειρική και πρακτική γνώση που αφορά διδακτικές τεχνικές και δεξιότητες. Η βασική εκπαιδευτική πρακτική του μέντορα απέναντι στον εκπαιδευόμενο είναι η επίδειξη για το πώς θα διαχειριστεί τον χρόνο, ποιες διδακτικές μεθόδους θα αναπτύξει και σε ποια βιβλιογραφία θα ανατρέξει για πληροφορίες (Φρυδάκη, 2013). Οι δυνατότητες της οπτικής του μαθητεύομενου να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο πλευρών, εκείνες του μέντορα και του μεντορευόμενου, εξαρτώνται από το αν μέντορας και φοιτητής ασπάζονται από κοινού κάποια αντίληψη για τη διδασκαλία, όπως για παράδειγμα την ανακαλυπτική μάθηση ή τη διδασκαλία για την προαγωγή των δημοκρατικών αρχών. Στην περίπτωση αυτή, μπορούν, με συνεχείς δοκιμές, να αναπτύξουν στην πράξη την κοινή τους αντίληψη.

3.6 Το mentoring ως ενεργητική συνεκπαίδευση μεντόρων και φοιτητών

Από τη δεκαετία του '90, το mentoring αρχίζει να διαμορφώνει τον χαρακτήρα μιας στοχευμένης διαδικασίας εισαγωγής των φοιτητών στην κοινότητα πρακτικής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, που έχει τα χαρακτηριστικά ενός χώρου επαγγελματικής ανάπτυξης. Η προοπτική αυτή συνδέει με τις κοινότητες πρακτικής, όλα τα μέλη που συνεργάζονται, ανταλλάσσουν οπτικές, και συνδιαμορφώνουν ταυτότητες. Κοινός παρονομαστής είναι ότι στις κοινότητες πρακτικής οι μεντορευόμενοι

ωφελούνται ουσιαστικά από τη συνεργασία καθώς αρχίζουν να προσανατολίζονται στην **προβληματοποίηση της γνώσης** και να αναπτύσσουν **δεξιότητες συνεργατικής διερεύνησης** που απαιτούνται στην εκάστοτε διδασκαλία. Προφανώς κάποιιοι από τους μεντορευόμενους φτάνουν να μετασχηματίζουν τις δεδομένες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, και να οικοδομούν τις δικές τους προσωπικές θεωρίες που αφορούν σε μια διδασκαλία (Frydaki & Mamoura, 2011).

Ο μέντορας εστιάζει στην αρχή στη διερεύνηση και τον αναστοχασμό σε κάθε επίπεδο και στη συνέχεια διερευνά τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του εκπαιδευόμενου φοιτητή για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Έπειτα, διερευνά το σύνολο των παραδοχών στις οποίες βασίζονται οι κρίσεις και οι διδασκαλίες που αφορούν οι επιλογές του (π.χ. τι πρόκειται να αποκομίσουν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη διδασκαλία). Σκόπος είναι να προβληματίσει τον εκπαιδευόμενο για τη γνώση και τη μάθηση που θα μεταδώσει στους μαθητές, αντί να την προβάλλει ως βέβαιη, και να αναζητήσει εναλλακτικές μαζί με τον μεντορευόμενο. Φυσικά η διαδικασία αυτή είναι ευεργετική και για τον ίδιο τον μέντορα, ο οποίος εν τέλει είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να κρίνει ως επιτυχημένες ή όχι τις επιλογές που έκανε.

Παράλληλα, ο μέντορας αναγνωρίζει στις επιλογές του αυτές στοιχεία επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορεί να προσαρμόζει τις θεωρίες του για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η συγκεκριμένη συνεκπαίδευση έχει βέβαια και δύο προϋποθέσεις. Αρχικά, ο μέντορας και ο φοιτητής θα πρέπει να είναι προσκείμενοι στην ίδια κατεύθυνση, εκείνη της συνεχούς αναθεώρησης της διδασκαλίας και δεύτερον να αναγνωρίσουν και οι δύο πως η συγκεκριμένη διαδικασία συχνά είναι αρκετά χρονοβόρα. Έρευνες καταδεικνύουν ότι το συνεργατικό mentoring δημιουργεί χώρους αλληλεπίδρασης με έντονα χαρακτηριστικά διαλόγου, που ευνοούν αρχικά τη δημιουργία και την μετέπειτα ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευόμενων (Φρυδάκη, 2013).

Η συνεργασία με τους φοιτητές δύναται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου ο διαμοιρασμός των γνώσεων, των διαφορετικών οπτικών, των αμφιβολιών αλλά και των στοχασμών όλων των μελών της νέας αυτής κοινότητας θα είναι υπό διαβούλευση. Ένα περιβάλλον όπου οι μέντορες θα γίνουν εκπαιδευόμενοι, χωρίς αυτό να επιβάλλεται από κάποιον. *Αυτό μπορεί να εισάγει τους απομονωμένους εκπαιδευτικούς σε ένα πεδίο νέων πρακτικών, οδηγώντας τους να μετασχηματίσουν τα πλαίσια αναφοράς τους.* Το mentoring συνιστά ένα νέο πλαίσιο αναφοράς και για τον μέντορα αφού το μετασχηματισμένο πλέον εκπαιδευτικό περιβάλλον εμφανίζεται ως πρόκληση, παρέχοντας ευκαιρίες για επαναπροσδιορισμούς και παραγωγή νέας επαγγελματικής γνώσης (Frydaki & Mamoura, 2011), ενώ παράλληλα οδηγεί τους μέντορες/εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τις παραδοχές τους και να διαπραγματευθούν εκ νέου την εκπαιδευτική τους ταυτότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Frydaki & Mamoura, καθηγήτρια που υπηρετεί σε Γυμνάσιο της Αθήνας : *“ παρατηρώντας πώς σκέπτονταν και ενεργούσαν κάποιοι φοιτητές, άρχισα να αναρωτιέμαι κατά πόσο η εμμονή μου με την πιστή εφαρμογή του προγράμματος και τον έλεγχο της τάξης ήταν επιζήμια για τα συμφέροντα των μαθητών μου”*.

Συνοψίζοντας, πέρα από τις καινοτόμες ιδέες και πρακτικές που κάποιοι εκπαιδευόμενοι μπορεί να εισάγουν στις σχολικές μονάδες, αναδείχθηκαν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που ευνόησαν τη μετασχηματιστική διαδικασία, όπως η κοινότητα μάθησης που αναδύθηκε μεταξύ των μεντόρων του ίδιου σχολείου (Frydaki & Mamoura, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο (Βιβλιογραφική Ανασκόπηση)



Εικόνα 5: Κεφάλαιο 3ο (<https://www.shutterstock.com>)

Η έννοια της εποπτείας (mentoring) αλλά και της σύμπραξης (partnership) Σχολείου-Πανεπιστημίου αφορούν τόσο στην αρχική εκπαίδευση των φοιτητών που θα γίνουν στο μέλλον εκπαιδευτικοί όσο και στη συνεργατική υποστήριξη που τους δίνεται από το πανεπιστήμιο. Η υποστήριξη του σχολείου περιλαμβάνει τη διάθεση ενός μέντορα για κάθε φοιτητή και την παροχή ενός περιβάλλοντος που θα ενσωματώσει τον φοιτητή σε ολόκληρο το σχολείο. Ο φοιτητής αντιμετωπίζεται αρχικά ως αρχάριος, ενώ ο καθηγητής είναι εκείνος, που θα λειτουργήσει ως πρότυπο και θα προσφέρει κάθε στιγμή υποστήριξη. Η συνεργασία αυτή είναι γνωστή ως “σύμπραξη Σχολείου-Πανεπιστημίου”.

Ο όρος “μέντωρ” έχει τις ρίζες του στην Ομηρική Οδύσσεια. Ο Μέντορας ήταν εκείνος ο χαρακτήρας που ορίστηκε από τον Οδυσσέα ώστε να συμβουλευεί και να προστατεύει τον Τηλέμαχο. Καθήκον του ήταν να ενεργοποιήσει το πλήρες δυναμικό του Τηλέμαχου και να τον βοηθήσει να αναπτύξει τη σοφία του. Ο Τηλέμαχος έπρεπε να υπολογίζει τις συμβουλές του, και εκείνος είχε καθήκον να τον κρατήσει ασφαλή” (Anderson & Shannon, 1988). *Μέσα από τα χαρακτηριστικά του Μέντορα, το mentoring εμφανίζεται ως μια εμπρόθετη διαδικασία, υποστηρικτική και προστατευτική, που κατευθύνει την ανάπτυξη του προστατευόμενου προς την ωριμότητα.*

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

Από τις αρχές του 1980, όταν και εισήχθει ο όρος του μέντορα για πρώτη φορά στην επιστημονική κοινότητα, μέχρι και σήμερα περισσότερες από 30 χώρες έχουν εντάξει στο σύστημα εκπαίδευσής τους διάφορα προγράμματα μεντορισμού. Τα προγράμματα αυτά προέκυψαν κατά κύριο λόγο από την ανάγκη να παραχθεί επαγγελματική υποστήριξη, στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο. Προφανώς, οι παραπάνω λόγοι είναι μόνο δύο από τους πολλούς λόγους που συνηγόρησαν στην υλοποίηση των αντίστοιχων προγραμμάτων με σκοπό την επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Shanks, 2017). Για το λόγο αυτό, τα κράτη που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε συνάντηση των Υπουργών Παιδείας που πραγματοποιήθηκε το 2010, κατέληξαν στην εισαγωγή του ρόλου του μέντορα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (European Commission, 2010).

Παρά βέβαια την κοινή γραμμή της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα προγράμματα mentoring που συναντώνται σε παγκόσμια κλίμακα διαφέρουν ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο και τα μοντέλα που εφαρμόζουν. Παρατηρούνται έτσι, αποκλίνουσες διαφορές ως προς τις μεθόδους που ακολουθούνται τόσο κατά την εκπαίδευση και την προετοιμασία του μέντορα αλλά και του μεντορευόμενου, όσο και κατά τη στοχοθεσία που αφορά στην μεταξύ τους σχέση. Για παράδειγμα σε συγκεκριμένες περιπτώσεις δίνεται προσοχή στη διδασκαλία μέσα στη τάξη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ο μεντορισμός αφορά στην ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού αναστοχασμού. Κοινό παρονομαστή σαφέστατα αποτελεί το γεγονός πως τα περισσότερα προγράμματα εφαρμόζονται όταν ο εκπαιδευτικός εισέλθει στον επαγγελματικό χώρο και στοχεύουν στην επαγγελματική και προσωπική στήριξη του εκπαιδευτικού (European Commission Staff Working Document, SEC, 2010).

Πιο αναλυτικά, στην Ευρώπη τα προγράμματα mentoring χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τα υποχρεωτικά και τα μη υποχρεωτικά για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα μάλιστα με το δίκτυο Ευριδίκη στις περισσότερες χώρες τις Ευρώπης η προβλεπόμενη συμμετοχή ενός νεοδιόριστου σε πρόγραμμα mentoring είναι υποχρεωτική με τη Μεγάλη Βρετανία μάλιστα να διατηρεί την εφαρμογή προγραμμάτων έως και τρία χρόνια από την εισαγωγή του μεντορευόμενου στο εκπαιδευτικό σύστημα (Wheeler, Keller & DuBois, 2010). Σε κάποιες χώρες υπεύθυνος του προγράμματος είναι το ίδιο το σχολείο (Σκανδιναβικές και χώρες Βαλτικής), τη στιγμή που σε άλλες χώρες όπως στη Γερμανία δεν υπάρχει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το mentoring και κάθε κρατίδιο έχει τη δική του πολιτική (δίκτυο Ευριδίκη, 2015). Εκτός Ευρώπης, σε χώρες όπως η Αμερική, η Κίνα, η Ιαπωνία και η Αυστραλία το mentoring είναι ο πλέον διαδεδομένος θεσμός υποστήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού με την Αμερική τα τελευταία χρόνια να δείχνει μια σαφή ροπή προς την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009).

Όσον αφορά την Ελλάδα τώρα, το Υπουργείο Παιδείας ασπάζόμενο 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), και πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

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”.

Παραδόξως βέβαια και σε αντίθεση με όσα προαναφέραμε ο θεσμός του Μέντορα επί της ουσίας δεν υπάρχει και τον ρόλο του μέντορα έχουν συνήθως με δική τους πρωτοβουλία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν συνήθως στην ίδια σχολική μονάδα με τους νεοεισερχόμενους και έχουν μεγαλύτερη εμπειρία. Ο θεσμός μετά από δέκα περίπου χρόνια φαίνεται να ξαναέρχεται στο προσκήνιο το 2021 με το Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α'/ 03.08.2021). Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 93 του εν λόγω 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.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο (Η Έρευνα)

5.1 Στοιχεία από Καθηγητές στην αρχή της καριέρας τους

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα ερωτηματολόγια που καταφέραμε να συγκεντρώσουμε είναι 54 ερωτηματολόγια από νέους εκπαιδευτικούς και 68 ερωτηματολόγια από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.

Η διαφοροποίηση ανάλογα με το έτος εμπειρίας των εκπαιδευτικών μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Όσον αφορά τα στοιχεία από νέους εκπαιδευτικούς, συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα. Αυτό είναι πραγματικά σημαντικό όχι μόνο για να είναι αντιπροσωπευτικό το δείγμα, αλλά και για την καλύτερη κατηγοριοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και των ταυτοτήτων των προγραμμάτων καθοδήγησης. Ως εκ τούτου, καταφέραμε να συλλέξουμε δεδομένα όχι μόνο από πόλεις ή απομακρυσμένες περιοχές, αλλά προσπαθήσαμε να κατηγοριοποιήσουμε πώς εμφανίζονται οι απαραίτητες πληροφορίες σε ολόκληρη τη χώρα. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για τους νέους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Καταρχάς, δεν υπάρχουν τόσο πολλοί νέοι δάσκαλοι στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν εργάζονται σε μόνιμη θέση, έχοντας σύμβαση ορισμένου χρόνου, εργάζονται δηλαδή ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί για έναν ολόκληρο χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί με μόνιμες θέσεις έχουν τουλάχιστον 15ετή εμπειρία, επομένως είναι μεγαλύτεροι. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για αυτό το φαινόμενο, όπως η έλλειψη πόρων, αλλά είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι νέοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μια θέση ορισμένου χρόνου περιορίζονται στο να μπορούν να προγραμματίζουν τα διδακτικά τους καθήκοντα μόνο για το ορισμένο χρονικό διάστημα που διαρκεί η σύμβασή τους και ως εκ τούτου τα προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής δεν είναι διαθέσιμα για τους εκπαιδευτικούς αυτούς. Ως αποτέλεσμα, οι δάσκαλοι με μεγαλύτερη εμπειρία, που εργάζονται σε σχολεία για χρόνια, μπορούν συνήθως να συμμετέχουν σε προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής.

Τίςως αυτός είναι ο λόγος για ένα άλλο χαρακτηριστικό που προκύπτει από τα δεδομένα. Υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους, που είτε δε γνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στα προγράμματα mentoring είτε δε γνωρίζουν καν τον ρόλο του μέντορα. Ως εκ τούτου, μπορεί να χρειαστούν χρόνια εργασίας έως ότου ένας νεαρός δάσκαλος να έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα mentoring. Η πλειοψηφία των νέων εκπαιδευτικών (63% όπως προκύπτει από τα ερωτηματολόγια) είναι ηλικίας 25-35 ετών και το 33,3% είναι μεταξύ 36-46 ετών. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα γυναίκες (92,6%), αλλά οι περισσότεροι εργάζονται σε σχολεία από 1 έως 10 έτη με σύμβαση ορισμένου χρόνου. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν έως και δέκα χρόνια εμπειρίας (59,2% των νέων εκπαιδευτικών), ενώ το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού προσωπικού είναι ηλικίας έως 47 ετών, με 15 ή περισσότερα χρόνια εμπειρίας. Στην Ελλάδα όσο νεότερος είναι ένας δάσκαλος με μικρή εμπειρία, τόσο λιγότερα γνωρίζει για τα προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής, ενώ οι νέοι δάσκαλοι μπορεί να χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη.

Οι νέοι δάσκαλοι διδάσκουν διαφορετικούς τομείς θεμάτων. Ως εκ τούτου,

μπορούμε να αναφέρουμε ότι καθώς οι νέοι εκπαιδευτικοί συνήθως εργάζονται ως αναπληρωτές δάσκαλοι, υπάρχει ανάγκη για τακτικούς καθηγητές σε όλους τους επιστημονικούς τομείς της διδασκαλίας στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Όσον αφορά το μορφωτικό τους υπόβαθρο, οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά προσόντα, με το 33,3% από αυτούς να είναι κάτοχοι πτυχίου, αλλά το 59,3% από αυτούς να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Αυτό μπορεί να μας κάνει να υποθέσουμε ότι, καθώς δεν είναι εύκολο για έναν νέο δάσκαλο να εργαστεί σε ένα σχολείο αμέσως μετά το πτυχίο, προτιμά να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό πρόγραμμα. Αυτό είναι πραγματικά κρίσιμο, καθώς μπορούμε να καταλάβουμε ότι οι νέοι δάσκαλοι στην Ελλάδα έχουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά και διδακτικά προσόντα, αλλά όχι τόσες πολλές ευκαιρίες εργασίας και επομένως μικρή εμπειρία σε προγράμματα καθοδήγησης.

Λόγω αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών για τους νέους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, δεν ήταν εύκολο για εμάς να συλλέξουμε δεδομένα από σχολεία ΕΕΚ, επομένως τα δεδομένα μας προέρχονται από σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5.2 Στοιχεία από τους έμπειρους καθηγητές

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα (69,7%) είναι ηλικίας από 47 έως 56 ετών, ενώ το 21,2% ανήκει στο εύρος 36 - 46 και το 9,1% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 57 ετών και άνω. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι έμπειροι επαγγελματίες. Το 85% αυτών είναι σε υπηρεσία για περισσότερα από 16 χρόνια. 52 από τους 66 είναι γυναίκες και 14 άντρες. Οι 26 από τους 66 που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, διδάσκουν στο 1ο Πρότυπο Σχολείο Αθηνών και οι υπόλοιποι είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, κυρίως από την περιφέρεια Αττικής. Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, 40 από τους 66 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, οι 12 από αυτούς διδακτορικό, οι δύο έχουν 2 πτυχία και 1 μεταπτυχιακό και τέλος, 12 στους 66 κατέχουν μόνο πτυχίο.

5.3 Στοιχεία από Διευθυντές Σχολείων

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με τη μεταφορά του ερωτηματολογίου σε google forms. Διανείμαμε το ερωτηματολόγιο στις σχολικές και εκπαιδευτικές κοινότητες μέσω των σχολικών λιστών αλληλογραφίας.

Όνομα σχολείου: Επειδή το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, δώσαμε την επιλογή να μη συμπληρωθεί το όνομα του σχολείου.

Ωστόσο, είχαμε 26 απαντήσεις με τα ονόματα των σχολείων. Οι περισσότεροι από αυτούς (16) ήταν από την Πρωτεύουσα της Ελλάδας (Αθήνα, Αττική) και 10 από άλλες περιοχές της Ελλάδας.

Τοποθεσία Σχολείου: το 65% των Σχολικών Μονάδων είναι από μεγάλες πόλεις αστικών περιοχών, 20% από μικρές πόλεις αστικών περιοχών και 15% από μικρές πόλεις σε αγροτικές περιοχές.

Τύπος Σχολείου: Το 68,2 % των Διευθυντών Σχολείων είναι από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (12-18 ετών) και το 31,8% από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

(Νηπιαγωγείο και Δημοτικά Σχολεία). Με βάση τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα συγκεντρώσαμε 50% Διευθυντές Γυμνασίου (12-15 ετών), 13,6% Γενικού Λυκείου (16-18 ετών) και 4,6% Σχολών ΕΕΚ (+16 ετών).

Ηλικία Διευθυντών Σχολείων: Η πλειοψηφία των διευθυντών σχολείων (54,5%) είναι ηλικίας 47-56 ετών, το 35% είναι άνω των 57 ετών και μόνο το 10% είναι 36-46 ετών.

Φύλο: Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κατά 50% άνδρες και 50% γυναίκες.

Χρόνια ως Διευθυντές Σχολείων: Το 35% από αυτούς είναι Διευθυντές Σχολείων για 0-4 έτη, 30% για 5-10 χρόνια, 15% για 11-15 χρόνια, 5% για 16-20 χρόνια και 15% για 21 χρόνια.

5.4 Στοιχεία από τους μέντορες

Από τους 10 μέντορες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 8 είναι ηλικίας 47-56 ετών και οι δύο ανήκουν στην κατηγορία 36 έως 46 ετών. Έξι από αυτούς έχουν περισσότερα από 21 χρόνια εμπειρίας, δύο από αυτούς μεταξύ 16 και 20 και δύο από αυτούς λιγότερο από 4. Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ήταν δύσκολο για αυτούς να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις επειδή ορισμένες από αυτές δεν ήταν πολύ καλά διατυπωμένες. Ορισμένοι συμμετέχοντες σχολίασαν ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν το νόημα ορισμένων ερωτήσεων.

5.5 Ανάλυση

5.5.1 Δάσκαλοι στην αρχή της καριέρας τους

Οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα συνήθως διδάσκουν σε περίπου 21-26 μαθητές ανά τάξη (37%). Αν λάβουμε υπόψη τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας (νέοι δάσκαλοι, χωρίς εμπειρία), φαίνεται ότι η διδασκαλία στην τάξη με πολλούς μαθητές κάνει την εργασία για τους νέους δασκάλους πιο απαιτητική. Επιπλέον, οι περισσότεροι νέοι καθηγητές διδάσκουν πολλούς τομείς θεμάτων, επομένως οι περισσότεροι από αυτούς διδάσκουν έως και 8 διαφορετικές τάξεις. Αυτό αυξάνει το επίπεδο δυσκολίας και την πιθανή αποτυχία της εργασίας και είναι πιο απαιτητικό για τους νέους εκπαιδευτικούς να συνηθίσουν αυτή την κατάσταση.

Εκτός από τις ώρες διδασκαλίας, οι νέοι δάσκαλοι πρέπει να διαχειριστούν άλλες ανάγκες, επομένως πρέπει να εργάζονται και αρκετές ώρες εκτός του διδακτικού τους ωραρίου. Οι μέσες ώρες μη διδασκαλίας για έναν νέο δάσκαλο είναι περίπου 5 ώρες την εβδομάδα στο σχολείο, αλλά οι ώρες αυξάνονται όταν οι περισσότεροι νέοι καθηγητές συνεχίζουν την εργασία τους στο σπίτι. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, καθώς οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί εργάζονται ως αναπληρωτές καθηγητές και οι περισσότεροι από αυτούς μπορούν να εργαστούν σε περισσότερα από ένα σχολεία, οι ώρες εκτός του διδακτικού τους ωραρίου μπορούν να αυξηθούν ανάλογα με τις σχολικές ανάγκες. Το 55,6% των μη διδακτικών ωρών αφορά την προετοιμασία μαθημάτων. Ο αριθμός είναι πραγματικά μεγάλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά προσόντα (όπως αναφέραμε παραπάνω), οπότε αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι νέοι δάσκαλοι έχουν περισσότερο άγχος αλλά και μεγαλύτερη προθυμία να προετοιμαστούν καλά για τη δουλειά τους. Το 25,9% των μη διδακτικών ωρών αναφέρεται στο καθήκον του δασκάλου να επικοινωνεί με τους γονείς.

Φαίνεται ότι οι νέοι δάσκαλοι δεν έχουν ώρες για αυτοεκπαίδευση και αυτοβελτίωση, καθώς τον περισσότερο χρόνο τους επικεντρώνονται στα μαθήματα των μαθητών και στην επικοινωνία και τις οδηγίες των γονέων. Αυτός είναι πιθανώς ο λόγος που οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι αν χρειάζονται κάποιου είδους βοήθεια στην καθημερινή τους εργασία (51,9% απάντησε όχι, 48,1% απάντησε ναι). Αν οι περισσότεροι από αυτούς πιστεύουν ότι η δουλειά τους αναφέρεται μόνο σε ώρες διδασκαλίας και γονικές οδηγίες, μπορεί να μην μπορούν να φανταστούν τι είδους βοήθεια ή από ποιον θα μπορούσε να προσφερθεί.

5.5.2 Οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους εργασία:

5.5.2.1 Στοιχεία από Καθηγητές στην αρχή της καριέρας τους

Σε αυτή την ενότητα, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ρίχνει φως στις κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην αρχή της καριέρας τους, και στην αξιολόγηση των εργαλείων διδασκαλίας, τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, την υποστήριξη διευθυντών σχολείων, τη συμμετοχή σε εργαστήρια. Το παρακάτω διάγραμμα πίτας (A1.1) δείχνει μερικές από τις κύριες δυσκολίες που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στις καθημερινές εργασιακές τους δραστηριότητες.

15.a. Παρακαλώ, επιλέξτε τις κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην καθημερινή εργασία σας.



Εικόνα 6: Διάγραμμα A1.1

Οι νέοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φαίνεται να αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην καθημερινή τους εργασία. Αυτό που ξεχωρίζει σε αυτό το γράφημα πίτας είναι ότι η πιο συνηθισμένη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αρχικό στάδιο της καριέρας τους είναι η διαχείριση συμπεριφοράς (51,9%), ενώ το 11,1% απάντησε σε παιδαγωγικές δυσκολίες και το 11,1% απάντησε στην αποτελεσματική διαχείριση και χρήση τεχνολογικών εργαλείων. Δυστυχώς, δεν αναφέρθηκε τι είδους συμπεριφορές είναι δύσκολο να αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς αυτό μπορεί να περιλαμβάνει συγκεκριμένες συμπεριφορές από μαθητές, άλλους συναδέλφους, διευθυντές/προσωπικό σχολείου ή γονείς.

Οι παιδαγωγικές δυσκολίες επίσης δεν προσδιορίζονται, και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι νέοι δάσκαλοι έχουν υψηλά προσόντα αλλά χωρίς ή μικρή εμπειρία, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να αναφέρονται σε έλλειψη πρακτικής στις γνώσεις τους, παλαιότερες παιδαγωγικές τεχνικές, παλιά σχολικά βιβλία ή ακόμα και έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές. Οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ακατάλληλοι ή ανεπαρκείς για τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων, που έχουν στη διάθεσή τους, ειδικά στην περίοδο του COVID 19, και αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ενδέχεται να μην κληθούν να συμμετάσχουν σε κανένα πρόγραμμα κατάρτισης. Άλλες δυσκολίες, όπως η προετοιμασία των επόμενων σχεδίων διδασκαλίας, η διοικητική εργασία, η κατανόηση και η ενσωμάτωση του σχολικού προγράμματος σπουδών ή των δομικών εγγράφων, φαίνεται να αποτελούν πρόβλημα και για τους νέους δασκάλους.

Αυτά μπορούν επίσης να ληφθούν υπόψη σε σύγκριση με τις κύριες προκλήσεις που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σταδιοδρομίας τους. Κάθε δάσκαλος μπορεί να χρειαστεί να αντιμετωπίσει κοινές προκλήσεις στα πρώτα βήματα της διδασκαλίας, αλλά αυτό εξαρτάται και από τις κοινωνικές συνθήκες κάθε χρονική περίοδο. Σήμερα στην Ελλάδα, οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές διαφορετικές προκλήσεις όπως:

1. Καθώς δεν εργάζονται ως τακτικοί δάσκαλοι, οι περισσότεροι από αυτούς πρέπει να διδάξουν άλλους τομείς θεμάτων για να καλύψουν τις ώρες εργασίας τους, επομένως δεν αισθάνονται κατάλληλοι να διδάξουν μαθήματα από άλλους τομείς θεμάτων ή δεν τους ενδιαφέρει αυτό.
2. Οι περισσότεροι από αυτούς πρέπει να διδάξουν σε διαφορετικά σχολεία για να καλύψουν τις ώρες εργασίας τους και δεν έχουν χρόνο να έρθουν πιο κοντά στους μαθητές τους και να κατανοήσουν τις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή.
3. Ακόμα κι αν διδάσκουν σε μια τάξη, δεν ξέρουν πώς να διαχειριστούν τις σχολικές συμπεριφορές (βλέπε επίσης παραπάνω, όπου αυτή η πρόκληση ήταν επίσης ένα από τα κύρια προβλήματα για τους δασκάλους) ή δεν μπορούν να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών.
4. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι ειδικό στον τομέα τους, αλλά δεν ξέρουν πώς να διαχειριστούν τον χρόνο διδασκαλίας τους, πώς να προετοιμάσουν τα σχέδια διδασκαλίας ή πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σχολικά βιβλία σε σύγκριση με άλλους σχολικούς πόρους.
5. Η επικοινωνία των γονέων είναι μια άλλη πρόκληση, ακόμα κι αν οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί είναι συνηθισμένοι σε αυτό.
6. Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, καθώς δεν ξέρουν πώς να τα εισάγουν στις μεθόδους διδασκαλίας τους

Όπως προέκυψε από τις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, σχετικά με τις κύριες προκλήσεις που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους, πολλοί από αυτούς σημείωσαν ότι αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες στη διαχείριση γονέων, μαθητών και συναδέλφων. Η διαχείριση συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης φαίνεται να είναι μία από τις κύριες προκλήσεις, καθώς οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό.

Οι περισσότεροι από τους δασκάλους αναφέρουν ότι το να είσαι δάσκαλος είναι από μόνο του μια απαιτητική και προκλητική εργασία, καθώς ένας δάσκαλος πρέπει να διαχειριστεί πολλούς διαφορετικούς τομείς και ανθρώπινες συμπεριφορές. Οι νέοι

εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι ανησυχούν για τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν, ειδικά σε δύσκολες περιόδους.

Η επάρκεια των κατάλληλων εργαλείων που βοηθούν τους νέους εκπαιδευτικούς να κάνουν τη δουλειά τους είναι επίσης ένα κρίσιμο ζήτημα για αυτούς. Τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης μπορούν να χωριστούν σε πέντε κύριες κατηγορίες, οι οποίες συνοψίζουν τα κύρια εργαλεία που οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλα για την εργασία τους:

1. Ο σύγχρονος εξοπλισμός, πειραματικά εργαστήρια, καλλιτεχνικά εργαστήρια
2. Τεχνολογικά εργαλεία, όπως Η/Υ, εργαλεία ΤΠΕ
3. Προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής προκειμένου να έχουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές στην αρχή της σταδιοδρομίας τους
4. Δημιουργικά εργαλεία και υλικά, όπως χάρτες, καλλιτεχνικός και μουσικός εξοπλισμός
5. Προσωπικές αξίες όπως η υπομονή, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα

Φαίνεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην καθημερινή πρακτική, καθώς οι περισσότεροι θέλουν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία για να κάνουν το μάθημά τους πιο εύκολο και κατανοητό, αλλά πρέπει να αντιμετωπίσουν κάποιες δυσκολίες. Επιπλέον, οι νέοι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα εργαλεία των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο υλικά, αλλά και ανθρώπινες αντιδράσεις και αξίες που διαφοροποιούν τη δουλειά του εκπαιδευτικού από άλλες εργασίες.

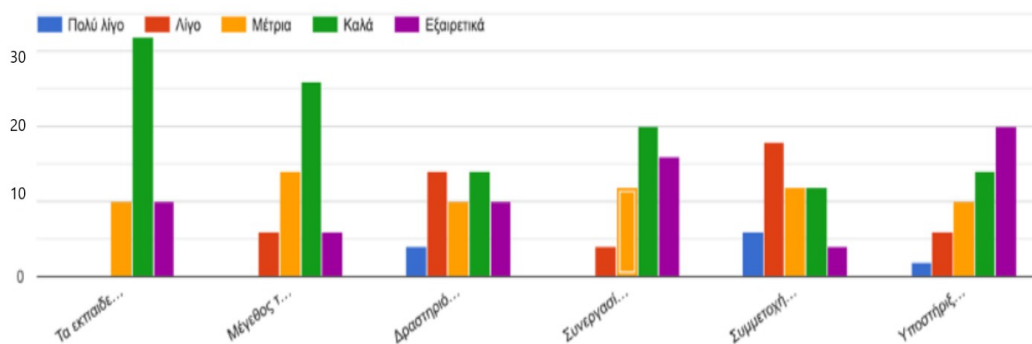
Για τον λόγο αυτό, όταν ζητήθηκε από τους νέους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την καταλληλότητα και την επάρκεια ορισμένων χρήσιμων πτυχών για την εργασία τους, απάντησαν ότι τα εκπαιδευτικά εργαλεία και το μέγεθος της τάξης παίζουν καίριο ρόλο στην εργασία τους, η ομαδική εργασία και η συνεργασία με άλλους συναδέλφους μπορούν να βοηθήσουν αρκετά στη δουλειά τους και η υποστήριξη από τους διευθυντές των σχολείων μπορεί να είναι πραγματικά σημαντική για τη δουλειά τους. Οι ψυχαγωγικές και αθλητικές δραστηριότητες ή η συμμετοχή σε τοπικές δραστηριότητες που οργανώνονται από συλλόγους νέων και ομάδες νέων δεν φαίνεται να επηρεάζουν αρκετά τους νέους δασκάλους. Όσον αφορά τη συμμετοχή στο εργαστήριο, οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται σε αυτό, καθώς δεν είναι τόσο συνηθισμένο στη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, μπορούμε να υποθέσουμε από την ομαδική εργασία και την υποστήριξη από τους διευθυντές σχολείων, ότι υπάρχει ανάγκη στους νέους δασκάλους να συζητήσουν τις νέες ιδέες τους, να μοιραστούν κοινές εμπειρίες με άλλους και να συζητήσουν τις ιδέες ή τους φόβους τους με τους συναδέλφους τους.

Η ανάγκη για ομαδική εργασία επιβεβαιώνεται και από την Ερώτηση «Με ποιους επαγγελματίες συνεργάζεσαι περισσότερο το σχολείο σας;». Σχεδόν όλοι οι νέοι δάσκαλοι απάντησαν ότι άλλοι δάσκαλοι και επαγγελματίες από το εκπαιδευτικό και σχολικό σύστημα μπορούν να τους βοηθήσουν στα καθήκοντά τους, ενώ δημόσιοι φορείς, σύλλογοι νέων και Πανεπιστήμια φαίνεται να παίζουν δευτερεύοντα ρόλο. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό είναι ότι δεν προσφέρονται προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ενώ επειδή εργάζονται σε διαφορετικό σχολείο κάθε χρόνο, μπορεί να μην ξέρουν πώς να δημιουργήσουν μια συνεργασία με έναν οργανισμό ή ένα πανεπιστήμιο.

Ο παρακάτω πίνακας (Α1.2) δείχνει μια επισκόπηση του τρόπου με τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν τα διδακτικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη των διευθυντών σχολείων και τη συμμετοχή σε εργαστήρια. Από τον πίνακα φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολόγησε ως καλά τα εκπαιδευτικά εργαλεία που ήδη χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους. Ο πίνακας δείχνει επίσης ότι οι περισσότεροι από τους δασκάλους αξιολόγησαν τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων ως καλή και την υποστήριξη των ηγετών ως εξαιρετική.

17. Συμπληρώστε πώς αξιολογείτε τα ακόλουθα ως προς την καταλληλότητα/επάρκεια:



Εικόνα 7: Διάγραμμα Α1.2

5.5.2.2 Στοιχεία από τους έμπειρους καθηγητές

Όσον αφορά τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, 40 από τους 66 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν αισθάνονται ότι χρειάζονται κάποιου είδους υποστήριξη στις καθημερινές τους υποχρεώσεις (ερώτηση 14).

Οι περισσότερες από τις δυσκολίες εντοπίζονται στη διαχείριση της συμπεριφοράς (32 απαντήσεις), στην εκτέλεση διοικητικών εργασιών (28), στη χρήση πόρων (20), στην παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές (16), στην αντιμετώπιση παιδαγωγικών δυσκολιών (14), καθώς και στη χρήση της τεχνολογίας (14), στην προετοιμασία του μαθήματος (12), στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (10), στην επικοινωνία με τις οικογένειες (8) και στην κατανόηση και εφαρμογή του προγράμματος σπουδών (6). Αξίζει να αναφέρουμε ότι σχεδόν όλες οι απαντήσεις περιείχαν περισσότερες από μία επιλογές, πράγμα που σημαίνει ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους είναι περίπλοκα και πολυδιάστατα. (ερώτηση 15α)

Όσον αφορά τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, οι συμμετέχοντες εστίασαν στην έλλειψη κατάρτισης και υποστήριξης στη διδακτική διαδικασία, στις παιδαγωγικές δυσκολίες (κυριότερες από τις οποίες είναι η αντιμετώπιση της συμπεριφοράς), στην παραγωγή πρωτότυπου διδακτικού υλικού, στον προγραμματισμό του μαθήματος, στο γεγονός ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι με το διοικητικό πλαίσιο και την απουσία σχετικής

καθοδήγησης και τέλος στο ότι έπρεπε να εγκαταλείψουν τη μόνιμη κατοικία τους για να ζήσουν αλλού. (ερώτηση 15β). Τα ψηφιακά εργαλεία, όπως οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, τα διαδικτυακά εργαλεία και οι ψηφιακές αίθουσες διδασκαλίας και ο σχετικός εξοπλισμός διδασκαλίας (υπολογιστές, σύνδεση στο διαδίκτυο, εργαστήρια ηλεκτρονικών υπολογιστών, διαδραστικοί πίνακες), θεωρούνται απαραίτητα για τη διδακτική πρακτική. (ερώτηση 16α).

Όλοι οι συμμετέχοντες (66 από τους 66) απάντησαν ότι η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι επωφελής (ερώτηση 24α). Αυτή η πεποίθηση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην άποψη ότι η εμπειρία άλλων συναδέλφων μπορεί να προσφέρει καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και να υποδείξει νέες ιδέες και διδακτικές διαδικασίες, να βελτιώσει και να ενισχύσει τη διδακτική διαδικασία. Η ανταλλαγή καλών πρακτικών ανανεώνει, παρακινεί και ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό, συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεών του και καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας και διαλόγου, στοιχείο που είναι καθοριστικό για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. (ερώτηση 24β). 48 από τους 66 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός που χρησιμοποιείται στην τάξη είναι επαρκής ή πολύ επαρκής.

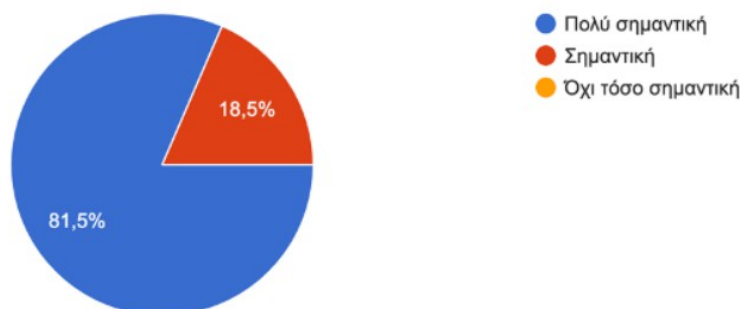
Σε ό,τι αφορά το μέγεθος της τάξης, οι απόψεις των καθηγητών κατανέμονται εξίσου, αφού το 1/3 από αυτούς το θεωρεί ακατάλληλο, το 1/3 ως μέτρια κατάλληλο και το υπόλοιπο 1/3 ως απολύτως επαρκές. Ανάλογη εικόνα παρουσιάζουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των αθλητικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κρίνεται εποικοδομητική, καθώς χαρακτηρίζεται «επαρκής» ή «πολύ επαρκής» από 44 από τους 66 συμμετέχοντες, ενώ 18 στους 66 τη θεωρούν «μέτρια επαρκή». Η συμμετοχή σε δραστηριότητες που οργανώνονται από νέους ή οργανώσεις νεολαίας δε θεωρείται επαρκής από 44 στους 66 εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, η υποστήριξη που προσφέρει ο Διευθυντής κρίνεται απολύτως επαρκής. (ερώτηση 17).

5.5.3 Γνώμη της εμπλεκόμενης ομάδας στόχου σχετικά με τη σημασία μιας συνεχούς κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς:

5.5.3.1 Στοιχεία από Καθηγητές στην αρχή της καριέρας τους

Αυτό που είναι εντυπωσιακό με τα στοιχεία σε αυτό το διάγραμμα πίτας παρακάτω (A1.3) είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νεαρών ερωτηθέντων (81,5%) υποστηρίζει ότι ένα συνεχές πρόγραμμα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς είναι υψίστης σημασίας. Αυτό είναι πραγματικά κρίσιμο, καθώς οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα, δυσκολίες και προκλήσεις στην καθημερινή εργασία. Μερικές φορές αισθάνονται ότι είναι μόνοι σε αυτή τη διαδικασία καθώς οι νεότεροι δάσκαλοι μπορεί να μη γνωρίζουν τα οφέλη τέτοιων προγραμμάτων. Συνήθως ξεκινούν τη δουλειά τους με δημιουργικότητα και ευτυχία. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου και προσόντων, αλλά καθώς δεν έχουν εμπειρία και πρακτική, αντιμετωπίζουν τις πρώτες τους προκλήσεις, όταν ξεκινούν να εργάζονται στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ως εκ τούτου, οι νέοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα πιστεύουν ότι αυτό το επάγγελμα εξελίσσεται συνεχώς και απαιτεί συνεχή εξέλιξη και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

19. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντική είναι μια δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτ



Εικόνα 8: Διάγραμμα Α1.3

Εκτός από τα προγράμματα κατάρτισης, όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί (100%) πιστεύουν ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν περισσότερες πρακτικές ανταλλαγές μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αν και στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετά προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής ή συνεχιζόμενα προγράμματα κατάρτισης που να μπορούν να απευθύνονται σε νέους εκπαιδευτικούς, όλα αναφέρουν την ανάγκη κάποιου είδους βοήθειας στην καθημερινή εργασία. Μερικοί από τους νέους εκπαιδευτικούς μπορεί να μην γνωρίζουν το είδος, τους στόχους και την ανάγκη τέτοιων προγραμμάτων, αλλά σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι μια τέτοια βοήθεια είναι ζωτικής σημασίας στα πρώτα χρόνια της δουλειάς των δασκάλων. Αυτά τα προγράμματα ή ακόμα και η βοήθεια ενός συναδέλφου μπορούν να κάνουν έναν νεαρό δάσκαλο να νιώσει πιο άνετα και να τον υποστηρίξει στη δουλειά του. Τέτοια προγράμματα μπορούν να ενθαρρύνουν τους νέους εκπαιδευτικούς να πιστέψουν στον εαυτό τους, να εισαγάγουν καινοτόμες τεχνικές στις μεθόδους διδασκαλίας τους, να προετοιμάσουν και να σχεδιάσουν σχολικές δραστηριότητες και να καλλιεργήσουν το ομαδικό πνεύμα. Οι νέοι δάσκαλοι αισθάνονται ότι μπορούν να μάθουν από τέτοιες δραστηριότητες και ευκαιρίες συνεργασίας και κατάρτισης, καθώς μπορούν να βελτιώσουν τον εαυτό τους για να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις.

Αν και οι νέοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιες συνεχείς επιμορφώσεις, όλοι σημειώνουν την ανάγκη να σχεδιαστούν τέτοια προγράμματα από επίσημη αρχή. Οι συναδέλφοί τους τους βοηθούν σε βασικές πτυχές της καθημερινής εργασίας, αλλά υπάρχει ανάγκη να συμμετέχουν νέοι εκπαιδευτικοί σε τέτοια προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα μπορούν να αναφέρονται σε:

1. Νέες παιδαγωγικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές για να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον
2. Εργαλεία ΤΠΕ και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη,
3. Ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές και δυσκολίες συμπεριφοράς.

Πρέπει να αναφερθεί ότι ορισμένα από τα παραπάνω προγράμματα

προσφέρονται σε τακτικούς εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (που είναι ηλικιωμένοι και έχουν μεγαλύτερη εμπειρία), αλλά όχι σε νέους εκπαιδευτικούς, που οι περισσότεροι είναι αναπληρωτές καθηγητές και δεν μπορούν να εργαστούν σε μόνιμη βάση.

5.5.3.2 Στοιχεία από τους έμπειρους καθηγητές

Στην ερώτηση όπου ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί πόσο σημαντική είναι η δια βίου μάθηση, 64 από τους 66 την χαρακτήρισαν πολύ σημαντική, ενώ 54 έχουν ήδη παρακολουθήσει πρόγραμμα δια βίου μάθησης. (ερωτήσεις 19 και 18 αντίστοιχα). Η αξία της δια βίου μάθησης ενισχύεται από το γεγονός ότι το 50% των εκπαιδευτικών είναι της γνώμης ότι ο αντίκτυπος της επαγγελματικής κατάρτισης στις καθημερινές τους εργασίες είναι σημαντικός ή εξαιρετικά σημαντικός. (ερώτηση 23δ)

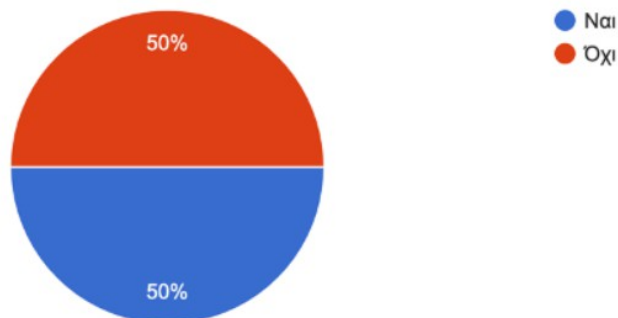
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο (ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ)

6.1 Κύρια ευρήματα σχετικά με τα προγράμματα mentoring που προσφέρονται από το σχολείο:

6.1.1 Στοιχεία από Καθηγητές στην αρχή της καριέρας τους

Όπως φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα πίτας (A1.4), από το σύνολο των νέων εκπαιδευτικών, που τρέχουν τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους, μόνο οι μισοί από αυτούς έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης.

18. Έχετε ποτέ συμμετάσχει σε προγράμματα επιμορφώσεων (training programmes) κ κινητικότητας εκπαιδευτικών (school exchanges) (στη χώρα σας ή στο εξωτερικό);



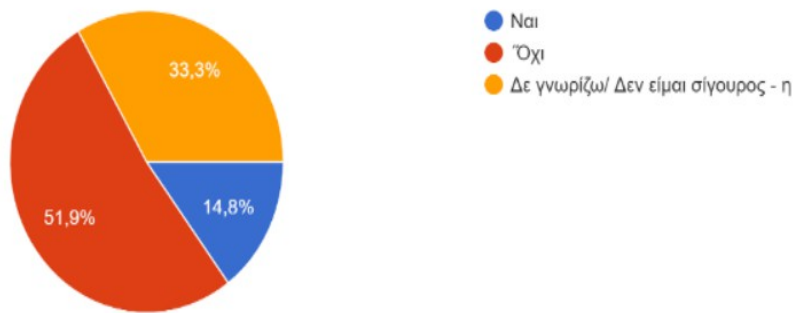
Εικόνα 9: Διάγραμμα A1.4

Δεν μπορούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα, ενώ άλλοι συμμετέχουν, αλλά μπορούμε να υποθέσουμε κάποιους λόγους για τους οποίους οι νέοι διχάζονται σε αυτήν την ερώτηση. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Αν ναι, πότε συμμετείχατε σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;», μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε ότι τα περισσότερα από τα προγράμματα κατάρτισης για νέους έχουν οργανωθεί την τελευταία πενταετία (από το 2015 έως σήμερα). Αυτό επιβεβαιώνει ότι -όπως προαναφέραμε- οι νέοι δάσκαλοι στην Ελλάδα δεν είναι τακτικοί δάσκαλοι και ως εκ τούτου αποκλείονται από προγράμματα κατάρτισης ή δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτά καθώς κάποια στιγμή αρχίζουν να εργάζονται στα μέσα του έτους.

Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη να γίνει διάκριση ποια από αυτά τα προγράμματα διοργανώνονται από επίσημη αρχή, όπως το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ή ένα πανεπιστήμιο και ποια από αυτά τα προγράμματα μπορούν να σχεδιαστούν ως μηνιαία/ετήσια σεμινάρια από διευθυντές σχολείων ή σχολεία/συντονιστές. Οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί συνήθως συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης που οργανώνονται από τοπικούς συντονιστές σχολείων. Όσον αφορά τις σχολικές ανταλλαγές, οι νέοι δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν, όχι μόνο επειδή πρέπει

να διδάξουν σε διαφορετικό σχολείο για να συμπληρώσουν τις διδακτικές τους ώρες, αλλά και επειδή δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους καθηγητές που εργάζονται με σύμβαση αορίστου χρόνου. Ένας άλλος λόγος για την κατάσταση που περιγράφηκε παραπάνω έχει να κάνει με τη διαθεσιμότητα προγραμμάτων mentoring στην Ελλάδα. Σχεδόν οι μισοί από τους νέους εκπαιδευτικούς (51,9%, βλ. την πίτα του γραφήματος παρακάτω Α.1.5) αναφέρουν ότι - παρά τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις δυσκολίες και τις προκλήσεις - δεν υπάρχουν προγράμματα mentoring που να προσφέρουν τα σχολεία τους. Το 33,3% αναφέρει ότι γνωρίζει τέτοια προγράμματα και το 14,8% αναφέρει ότι δεν γνωρίζει τι είναι αυτά. Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο τελευταίες απαντήσεις, σχεδόν το 48,1% σημειώνει ότι δεν υπάρχουν προγράμματα καθοδήγησης ή ότι δεν γνωρίζουν σε τι αναφέρονται αυτά τα προγράμματα. Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν γνωρίζουν αρκετά για τέτοια προγράμματα, όπως έχουμε παρατηρήσει και πάλι από άλλα δεδομένα.

21.Υπάρχουν προγράμματα μέντορα και εισαγωγικής επιμόρφωσης στο σχολείο σας;



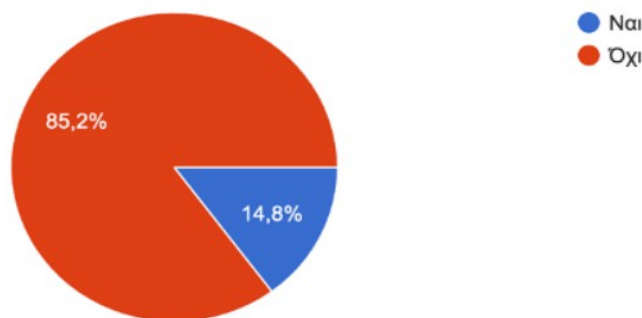
E

ικόνα 10: Διάγραμμα Α1.5

Είναι επίσης σημαντικό να αναφέρουμε ότι ακόμη και αν οι νέοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν ακούσει για ένα πρόγραμμα mentoring, δεν γνωρίζουν ακριβώς τη διάρκεια, το είδος του προγράμματος κ.λπ., καθώς υπάρχουν ελάχιστες πληροφορίες για ένα τέτοιο πρόγραμμα. Σε περίπτωση που κάποιοι νέοι δάσκαλοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα mentoring, ανέφεραν ότι τα προγράμματα αυτά ασχολούνται με τα εργαλεία ΤΠΕ, την πλατφόρμα Webex (την κύρια πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την περίοδο του COVID 19) ή τη διαχείριση θεμάτων συμπεριφοράς στις τάξεις.

Από τους μισούς εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, μόνο 8 συμμετέχοντες (14,8%), όπως μπορείτε να δείτε παρακάτω (Α1.6), εργάζονται σε σχολεία που εκτελούν προγράμματα καθοδήγησης ή εισαγωγής. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε ότι και οι οκτώ καθηγητές προέρχονται από ελληνικά ιδιωτικά σχολεία. Αυτή η μικρή συμμετοχή σε προγράμματα mentoring και εισαγωγής, η οποία προέρχεται αποκλειστικά από ιδιωτικά σχολεία, φαίνεται λογική, δεδομένου ότι τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να χρηματοδοτήσουν την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων για να προσφέρουν στους δασκάλους υποστήριξη και καθοδήγηση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

23. Έχετε πότε πάρει μέρος σε πρόγραμμα μέντορα;



Εικόνα 11: Διάγραμμα Α1.6

Αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι νέοι δάσκαλοι στα δημόσια σχολεία εργάζονται υπό ειδικές συνθήκες στην Ελλάδα (σύμβαση ορισμένου χρόνου, λιγότερα δικαιώματα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, διδασκαλία σε πολλά σχολεία, έλλειψη εξοπλισμού στα δημόσια σχολεία). είναι μια σοβαρή ανάγκη εισαγωγής προγράμματος mentoring και εισαγωγής από τοπικούς φορείς κάθε χρόνο.

Αυτά τα τέσσερα προγράμματα mentoring διήρκησαν περίπου ένα χρόνο και αφορούσαν θέματα διαχείρισης (μέθοδοι διδασκαλίας, διαχείριση τάξης, γονική διαχείριση κ.λπ.), τον ρόλο του μέντορα και βασικές αρχές συμβουλευτικής για όσους εργάζονται με νέους (Πρόγραμμα Youth in Action, Primary Years Πρόγραμμα -ΠΥΠ). Αξίζει να σημειωθεί, εδώ, ότι ο όρος «μέντορας», σε ένα από τα ελληνικά ιδιωτικά σχολεία, απαντάται με διαφορετική ονομασία ως «συντονιστής», αλλά με τον ίδιο ρόλο, καθήκοντα και περιεχόμενο.

6.1.2 Στοιχεία από τους έμπειρους καθηγητές

Περίπου οι μισοί δηλαδή 34 από τους 66 έμπειρους δασκάλους που ερωτήθηκαν δήλωσαν ότι υπάρχουν προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης και καθοδήγησης στο σχολείο όπου εργάζονται. Η διάρκεια των παραπάνω προγραμμάτων κυμαίνεται: η πιο κοινή απάντηση των ερωτηθέντων (10) είναι ότι διαρκεί 3 μήνες, ενώ οι υπόλοιποι εκτιμούν ότι διαρκεί από δύο εβδομάδες έως ένα έτος (οι περισσότερες επιλογές επιλέγονται από 4 συμμετέχοντες) (ερωτήσεις 23, 23α, 23β). Τα προγράμματα mentoring απευθύνονται κυρίως σε μεταπτυχιακούς φοιτητές και το περιεχόμενό τους σχετίζεται με το μάθημα που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός (23c).

40 δάσκαλοι απάντησαν ότι έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα καθοδήγησης, εισαγωγής ή άλλα επιμορφωτικά προγράμματα (ερώτηση 23γ) και έχουν αποκομίσει σημαντικά οφέλη. Αυτά που καταρρίφθηκαν περισσότερο είναι η ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών και η αλληλεπίδραση μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου. (ερωτήσεις 24α, 24β)

6.2 Ο ρόλος του μέντορα στα σχολεία

6.2.1 Στοιχεία από Καθηγητές στην αρχή της καριέρας τους

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι νέοι δάσκαλοι δεν είναι εξοικειωμένοι με το ρόλο του μέντορα, έτσι προσπάθησαν να περιγράψουν τα κύρια χαρακτηριστικά του μέντορα σύμφωνα με ένα «πρότυπο ενός καλού δασκάλου». Όσον αφορά τον ρόλο του μέντορα στα σχολεία, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι πληροφοριοδότες αναφέρουν ότι ο ρόλος του μέντορα πρέπει να είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, ειδικά στο αρχικό στάδιο της καριέρας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι ο μέντορας πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε όποιες δυσκολίες στην καθημερινή τους εργασία και να τους εμπνέει σε κάθε νέο βήμα της καριέρας τους.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στη σημασία των συνεχιζόμενων προγραμμάτων κατάρτισης, όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τις πτυχές των προγραμμάτων εισαγωγής και καθοδήγησης που συμβάλλουν στη διατήρησή τους στην καριέρα τους, οι δάσκαλοι συμφώνησαν ότι χρειάζονται βοήθεια για το πώς να διαχειρίζονται συμπεριφορές (γονείς, μαθητές, τάξη, συναδέλφους), να αντιμετωπίζουν παιδαγωγικές δυσκολίες (προετοιμασία διδασκαλίας, διαχείριση χρόνου, καθορισμός στόχων) αλλά και πώς να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά /ψηφιακά εργαλεία αποτελεσματικά. Η προσεκτικότερη εξέταση αυτών των αποτελεσμάτων δείχνει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των κύριων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, που συζητήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και των πτυχών των προγραμμάτων εισαγωγής και καθοδήγησης που συμβάλλουν στη διατήρησή τους στην καριέρα τους.

Σύμφωνα με την ερώτηση «Εάν οι πιο έμπειροι δάσκαλοι θα ήταν πρόθυμοι να κάνουν καθοδήγηση;», το 1/3 των εκπαιδευτικών απαντά «ναι» λόγω της εμπειρίας του, το 1/3 απαντά «όχι», λόγω της κούρασής του και το 1/3 όχι «Δεν ξέρω». Όπως αποδεικνύεται, δεν φαίνεται ότι ο ρόλος του μέντορα συνδέεται στενά με τους πιο έμπειρους δασκάλους. Επιπλέον, φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται μια δυσκολία και μια πρόκληση που αναφέρουν οι νέοι εκπαιδευτικοί παραπάνω. Οι νέοι δάσκαλοι έχουν απαντήσει σε άλλες ερωτήσεις ότι η ομαδική εργασία ή η ανταλλαγή ιδεών με τους συναδέλφους τους μπορεί να τους βοηθήσει στη δουλειά τους. Αν και φαίνεται ότι περιμένουν από τους μεγαλύτερους δασκάλους, με μεγαλύτερη εμπειρία, να αναπτύξουν επαγγελματική σχέση και να τους ζητήσουν βοήθεια, την ίδια στιγμή οι περισσότεροι νέοι δάσκαλοι δεν πιστεύουν ότι οι περισσότεροι έμπειροι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα καθοδήγησης. Μερικοί λόγοι για την απροθυμία των πιο έμπειρων δασκάλων είναι η μορφολογία της εργασίας τους, η έλλειψη ενδιαφέροντος ή οι παλιές μέθοδοι διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιούνται.

Σε απάντηση στην ερώτηση: «Ποιες από τις προηγούμενες εμπειρίες/δεξιότητες είναι σχετικές με το ρόλο του μέντορα;», προέκυψε μια σειρά από απαντήσεις. Αρκετοί δάσκαλοι υποστήριξαν ότι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία του μέντορα στην τάξη και τα ακαδημαϊκά κριτήρια είναι υψίστης σημασίας για το ρόλο του/της. Ως εξίσου σημαντικές επισημάνθηκαν οι ακόλουθες δεξιότητες: διοικητικές και στρατηγικές δεξιότητες, γνώση ψυχολογίας, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Τέλος, σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε ότι για έναν μικρό αριθμό από τους ερωτηθέντες, ο όρος «μέντορας» ήταν εντελώς άγνωστος, καθώς ο ρόλος του μέντορα δεν είναι πολύ διαδεδομένος στην Ελλάδα. Οι όροι «συνεχιζόμενα προγράμματα, προγράμματα εισαγωγής, προγράμματα καθοδήγησης» έχουν επίσης κάποιες δυσκολίες ως προς τη σημασία τους, ειδικά σε νέους εκπαιδευτικούς που δεν

είναι εξοικειωμένοι με τα προγράμματα καθοδήγησης. Αυτές οι πτυχές είναι κρίσιμες, αν λάβουμε υπόψη ότι το δείγμα μας ήταν αντιπροσωπευτικό, καθώς περιλαμβάνει απαντήσεις νέων εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα. Το συγκεκριμένο εργασιακό καθεστώς των νέων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα φαίνεται να είναι ο κύριος λόγος αυτής της κατάστασης.

Επιπλέον, καθώς οι συμμετέχοντες εργάζονται τόσο σε ιδιωτικά όσο και σε δημόσια σχολεία, φαίνεται ότι υπάρχουν κάποιες διαφορές μεταξύ αυτών των τύπων σχολείων, δεδομένου ότι τα ιδιωτικά σχολεία, αντί για τα δημόσια σχολεία, μπορούν να παράσχουν χρηματοδότηση για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων για την υποστήριξη νέων προσόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής περιόδου (π.χ. αποτελεσματικό σχολικό υλικό σε ιδιωτικά σχολεία-έλλειψη υλικού στα δημόσια σχολεία). Ωστόσο, όσον αφορά το πρόγραμμα καθοδήγησης, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχουν τα ίδια προβλήματα τόσο στα ιδιωτικά όσο και στα δημόσια σχολεία.

6.2.2 Στοιχεία από τους έμπειρους καθηγητές

Όσον αφορά τα προγράμματα κατάρτισης και καθοδήγησης που συμβάλλουν στην καριέρα των εκπαιδευτικών, καταγράφονται 28 απαντήσεις, οι περισσότερες από τις οποίες αναφέρονται στη μεθοδολογία διδασκαλίας και τη χρήση διδακτικών εργαλείων και την εφαρμογή καλών πρακτικών στην τάξη. Η σχολική συμβουλευτική και η διαχείριση της τάξης είναι θέματα που απασχολούν έναν μικρό αριθμό (6) των ερωτηθέντων. (ερώτηση 26). 28 δάσκαλοι είναι σίγουροι ότι οι πιο έμπειροι δάσκαλοι θα είναι πρόθυμοι να εμπλακούν σε προγράμματα καθοδήγησης και 18 από αυτούς το θεωρούν ως το πιο πιθανό. (ερώτηση 28) Ως προς τα προσόντα των μεντόρων, 38 δάσκαλοι συμφωνούν ότι η διδακτική εμπειρία είναι απαραίτητη. Συμπληρωματικά, το ερωτηματολόγιο καταγράφει αρκετές δεξιότητες και προσόντα, όπως ενσυναίσθηση, διαχείριση της τάξης και γνώση του αντικείμενου ή της εκπαίδευσης. (ερώτηση 29)

6.3 Χαρακτηριστικά μεντόρων

6.3.1 Στοιχεία από Καθηγητές στην αρχή της καριέρας τους

Σε αυτή την ενότητα, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να προτείνουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας για τους δασκάλους και να αναφέρουν τους πόρους που διατίθενται για προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του μέντορα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι ο μέντορας πρέπει να διακρίνεται για το ισχυρό ακαδημαϊκό του υπόβαθρο (πτυχία / εκπαιδεύσεις / εργαστήρια) και το προσωπικό του χάρισμα (δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, ενσυναίσθηση, ευελιξία). Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δεν θεωρούν ιδιαίτερα τους έμπειρους καθηγητές (>25 χρόνια διδασκαλίας) πιο κατάλληλους για αυτόν τον ρόλο. Ωστόσο, όλοι συμφώνησαν ότι η διδακτική εμπειρία είναι υψίστης σημασίας.

Αυτά τα ευρήματα είναι σύμφωνα με άλλες ερωτήσεις παραπάνω. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι νέοι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η ηλικία του μέντορα δεν παίζει σημαντικό ρόλο για έναν καλό μέντορα. Οι νέοι δάσκαλοι έχουν υψηλά προσόντα, πιστεύουν ότι τα πτυχία είναι σημαντικά για να είσαι μέντορας, καθώς οι εκπαιδευτικές

προκλήσεις αυξάνονται και ένας δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίσει πολλές πτυχές, δυσκολίες και εμπόδια που εμφανίζονται ανά διαστήματα. Για άλλη μια φορά, η προσωπικότητα και κάποιες ηθικές αξίες κερδίζουν έδαφος για να χαρακτηριστεί κάποιος ως καλός μέντορας. Κάποια χαρακτηριστικά που αναδύονται η έρευνα αυτή είναι τα εξής:

1. Εξυπηρέτηση, προθυμία
2. Ενσυναίσθηση, υποστήριξη
3. Καινοτόμος, ριψοκίνδυνος, δημιουργικός
4. Συνδυάζει το ακαδημαϊκό προφίλ και τη γνώση με τις πρακτικές ανάγκες που προκύπτουν σε μια τάξη
5. Εμπιστοσύνη και διακριτικότητα
6. Δεξιότητες, ικανότητες
7. Ομαδικό πνεύμα, συνεργασία

Σε σχέση με τους πόρους που διατίθενται για προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής, η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν πώς χρηματοδοτούνται αυτά τα προγράμματα, πράγμα λογικό αν σκεφτούμε ότι ο ρόλος του μέντορα δεν είναι πολύ διαδεδομένος στην Ελλάδα.

6.3.2 Στοιχεία από τους έμπειρους καθηγητές

Στην ερώτηση που ρωτά για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας, οι απαντήσεις ανέδειξαν ως πρώτη επιλογή το χάρισμα (42 στους 66), ως δεύτερη τα πτυχία (2 στα 66) και ακολουθούν τα καλά σχολικά αποτελέσματα (16 από 66) και η ηλικία (4 στα 66). Η εμπειρία και η γνώση της παιδαγωγικής θεωρούνται επίσης απαραίτητες. (ερώτηση 30). Η ερώτηση (31) σχετικά με τους πόρους παρεξηγήθηκε από τους συμμετέχοντες και δεν υπάρχει επαρκές δείγμα που να μας οδηγήσει σε συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, 54 από τους 66 απάντησαν είτε «Δεν ξέρω» ή ανέφεραν ότι η ερώτηση δεν ήταν ξεκάθαρη. Κάποιοι παρεξήγησαν την ερώτηση και αναφέρθηκαν σε οικονομικούς πόρους.

6.4 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων διευθυντών σχολείων

6.4.1 Κύρια ευρήματα σχετικά με τα προγράμματα καθοδήγησης στα σχολεία από τη σκοπιά των διευθυντών σχολείων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις 40 Διευθυντών Σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, οι κύριες ανάγκες των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους είναι οι Πόροι και η Κατάρτιση (77,3%), οι Πόροι και το Πρόγραμμα (18,2%) και οι Πιο έμπειροι καθηγητές διαμεσολαβητή (4, 5%). Όσον αφορά τα προγράμματα καθοδήγησης, μόνο οι μισοί διευθυντές Σχολείων (50%) έχουν ήδη προωθήσει προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο τους. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που έχουν οδηγήσει σε τέτοια προγράμματα στα σχολεία τους αναφέρονται στα ακόλουθα κύρια προγράμματα:

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- Ανάπτυξη Ικανοτήτων
- Πληροφορίες για Νέες Τεχνολογίες
- Βέλτιστες πρακτικές μεταξύ των δασκάλων στα σχολεία
- Ενδοσχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Η μετάδοση της γνώσης και της εμπειρίας των καταρτισμένων εκπαιδευτικών του σχολείου μας στις νεότερες γενιές συναδέλφων
- Η γνωριμία των εκπαιδευόμενων με το δημόσιο σχολείο: ανθρώπινο δυναμικό, κλίμα και περιβάλλον σχολικής μονάδας ή κοινότητας, χώροι και υποδομές

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών Σχολείων ν, τα προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής θα μπορούσαν να αφορούν:

- Ανάδειξη της σύγχρονης αποστολής Σχολείου
- Η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
- Προετοιμασία νέων συναδέλφων για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις της τάξης
- Έλλειψη επαγγελματικής εμπειρίας νέων εκπαιδευτικών
- Ανάπτυξη της γνωστικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών
- Βελτίωση των τρόπων/μεθοδολογιών διδασκαλίας
- Ομαδικός σχεδιασμός και οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διδασκαλίας.
- Σωστή Χρήση Πόρων/Πρόγραμμα Σπουδών
- Υποστήριξη στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση
- Εκπαιδευτικά Προβλήματα και αντιμετώπιση καθημερινών πρακτικών προβλημάτων
- Μαθησιακές Δυσκολίες Μαθητών
- Διαχείριση κρίσεων
- Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών/μαθητών/γονέων
- Ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και άνοιγμα στη σχολική κοινότητα
- Συνεργασία με τοπική κοινωνία/φορείς
- Εκτίμηση

6.4.2 Κύρια χαρακτηριστικά των προγραμμάτων καθοδήγησης που προσφέρονται από τα σχολεία

Πρώτον, οι Διευθυντές Σχολείων που έχουν προσφέρει προγράμματα καθοδήγησης ή/και εισαγωγής στο σχολείο τους παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τη διάρκεια, τους συμμετέχοντες, τους κύριους στόχους, τα θέματα και τον/τους υποστηρικτικό/ους οργανισμούς. Η διάρκεια των προγραμμάτων ήταν μεταξύ 2-3 μηνών και 1 σχολικής χρονιάς και συμμετείχαν κυρίως οι δάσκαλοι και οι υπεύθυνοι. Σε ορισμένες περιπτώσεις, υπάρχουν προγράμματα για φοιτητές που έχουν προετοιμαστεί για διδασκαλία σε δημόσια σχολεία.

Οι κύριοι στόχοι αυτών των προγραμμάτων είναι η διδασκαλία της βελτίωσης, η εμπάθυνση στην επιστημονική γνώση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ανθρώπινη διαχείριση πόρων και απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας (για φοιτητές ή δασκάλους πρώιμης σταδιοδρομίας). Υπήρχαν διάφορα θέματα των προγραμμάτων καθοδήγησης/εισαγωγής, όπως Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Πρόγραμμα Σπουδών, Διαχείριση Κρίσεων, Αξιολόγηση κ.λπ. Οι οργανισμοί που υποστήριξαν αυτά τα προγράμματα είναι κυρίως δημόσιοι φορείς όπως Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμια, Σχολικοί Σύμβουλοι κ.λπ. Πρέπει να τονίσουμε ότι η πλειονότητα των Διευθυντών Σχολείων αξιολογεί τον αντίκτυπο αυτών των προγραμμάτων με 4 (αρκετά καλά) και 5 (καλά) – συνολικά το 75% των απαντήσεων. Σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα προγράμματα καθοδήγησης/επαγωγής, η πλειοψηφία των Διευθυντών Σχολείων (σχεδόν το 90%) πίστευε ότι υπάρχει καλή, υψηλή και πολύ υψηλή ικανοποίηση. Εξάλλου, όλοι τους (100%) ασπάζονται την άποψη ότι είναι χρήσιμο να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, απάντησαν ότι υπάρχει έλλειψη πόρων και χρόνου που διατίθεται για προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής (63,6%).

Οι Υπεύθυνοι Σχολών, επίσης, πιστεύουν ότι οι προϋποθέσεις που παρέχονται για να γίνει το πρόγραμμα επιτυχημένο και ελκυστικό για τους εκπαιδευτικούς είναι:

- Μείωση του προγράμματος σπουδών
- Ευέλικτο και ενδιαφέρον
- Χρηματοδότηση / Πόροι
- Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με βιωματικές δράσεις
- Πληροφορίες/ Πρόγραμμα
- Συνεργασία/ Συμμετοχή στη διαμόρφωση/ Ανατροφοδότηση/ Αναστοχασμός
- Διαδραστικότητα/ Βέλτιστες πρακτικές/ Λύσεις σε πραγματικά προβλήματα

Σχετικά με τις ώρες που πρέπει να αφιερώσουν τα Σχολεία για την καθοδήγηση των Σχολικών Ηγετών (S.L.), η έρευνα έδωσε τα ακόλουθα στοιχεία:

- Ανάλογα με το πρόγραμμα καθοδήγησης
- Ανάλογα με την κουλτούρα του σχολείου και τις ανάγκες του
- 2-4 ώρες την εβδομάδα (οι περισσότερες απαντήσεις – 10 S.L.)
- 5-8 ώρες την εβδομάδα (μερικές απαντήσεις – 5 S.L.)
- Πάνω από 10 ώρες την εβδομάδα (1 απάντηση)

Στην ερώτηση για το αν θα ήταν διατεθειμένοι να κάνουν οι πιο έμπειροι καθηγητές καθοδήγηση στις σχολικές τους μονάδες, οι περισσότεροι Διευθυντές σχολικών μονάδων απάντησαν ναι, αλλά με την κατάλληλη εκπαίδευση και ενημέρωση.

6.4.3 Χαρακτηριστικά μεντόρων

Πρώτον, οι περισσότεροι Σχολικοί Ηγέτες (45,4%) πιστεύουν ότι ο μέντορας πρέπει να έχει το χάρισμα/ταλέντο για να εμπνεύσει τους δασκάλους. Δεύτερον, πιστεύουν ότι οι μέντορες πρέπει να είναι έμπειροι δάσκαλοι (27,3%). Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι τα καλά σχολικά αποτελέσματα (22,7%) και η μειοψηφία των Διευθυντών Σχολείων (4,5%) πιστεύει ότι τα προσόντα, όπως τα πτυχία μπορεί να είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των μεντόρων.

Πιο συγκεκριμένα, οι Διευθυντές Σχολείων εξέφρασαν την άποψη ότι οι ακόλουθες εμπειρίες/δεξιότητες μπορεί να είναι σχετικές με τον ρόλο του μέντορα:

- Εμπειρία στη Διδασκαλία
- Καλή γνώση του στόχου
- Κατευθυντήριες γραμμές/ Συμβουλευτικές/ Επικοινωνιακές Δεξιότητες/ Κοινωνικές – Συναισθηματικές Δεξιότητες
- Μεταφορά των σύγχρονων απόψεων και προκλήσεων σε μια εφαρμοσμένη και όχι σε μια θεωρητική βάση
- Μεθοδικότητα, Δεξιότητες μετάδοσης
- Διαχείριση τάξης/ Δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων/ τεχνογνωσία, επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και κατάλληλου υποστηρικτικού διδακτικού υλικού
- Προσόντα

Σύμφωνα με τη γνώμη των Διευθυντών Σχολείων, τα κύρια εμπόδια για τα προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής είναι ιεραρχικά τα ακόλουθα:

- Η έλλειψη πόρων (χρόνος, χρήμα, τεχνικοί πόροι, εκπαιδευτικοί και σχολικό προσωπικό κ.λπ.) – NAI: 38/40
- Η έλλειψη χρόνου των καθηγητών - NAI: 32/40
- Η έλλειψη προθυμίας από τους πιο έμπειρους δασκάλους να γίνουν μέντορες – NAI: 16/40
- Η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών - NAI: 14/40

Σχετικά με το ίδρυμα που υποστηρίζει προγράμματα καθοδήγησης, οι Σχολικοί Διευθυντές απάντησαν:

- Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας υποστηρίζει τέτοια προγράμματα (NAI 38/40)
- Κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (NAI 26/40)
- Δημόσιες τοπικές αρχές και δήμοι (NAI 14/40)
- Ιδιωτικά Ιδρύματα (NAI 8/40)

6.5 Αποτελέσματα Ερωτηματολόγιων για τα κέντρα κατάρτισης εκπαιδευτικών

6.5.1 Κύρια χαρακτηριστικά και η ειδική κατάρτιση που προσφέρουν τα κέντρα κατάρτισης εκπαιδευτικών

Μπορούμε να εξάγουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα από τα ερωτηματολόγια που απάντησαν οι μέντορες/εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα κατάρτισης:

Σε ορισμένες περιπτώσεις (3) τα προγράμματα ήταν υποχρεωτικά, ενώ σε άλλες ήταν προαιρετικά και στόχος τους ήταν η αντιμετώπιση των αναγκών που αντιμετώπιζε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών. Παρακολούθησαν 12-40 εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (4), των οποίων η ηλικία κυμαινόταν από 36 έως 56 ετών. Διήρκησαν από 3 ώρες έως 4 μήνες και ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων ήταν υψηλός.

Οι βασικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνουν διαχείριση σχέσεων εντός του σχολικού πλαισίου, συχνή επαγγελματική κατάρτιση μέσω καλά δομημένων προγραμμάτων που θα ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Εξέφρασαν επίσης την ανάγκη να εκπαιδευτούν για την κατάλληλη χρήση της τεχνολογίας, τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής, την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και την ανάγκη παροχής κατάλληλου εξοπλισμού διδασκαλίας στο σχολείο που θα ικανοποιεί τις ανάγκες τους και την ανάγκη να έχουν αποθετήρια ανοιχτών πόρων μάθησης.

Τα προγράμματα κατάρτισης που προσφέρονται αφορούν τα κύρια θέματα ή οδηγίες για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη και θεωρούνται πολύ καλής ποιότητας. Ομολογουμένως, η δια βίου μάθηση είναι υψίστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνει κάποιος εκπαιδευτής εκπαιδευτικών είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η εκτεταμένη γνώση των σχολικών θεμάτων, καθώς και η γνώση των πραγματικών συνθηκών της σχολικής κοινότητας, η ικανότητα μεταφοράς γνώσεων, η προθυμία των εκπαιδευτών. και τα υψηλά τυπικά προσόντα, η εξοικείωση με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και η σχετική πιστοποίηση. Τα προγράμματα κατάρτισης μπορούν να γίνουν πιο ελκυστικά για τους εκπαιδευτικούς εάν είναι καλά δομημένα, έχουν σαφείς και εφικτούς στόχους και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δασκάλων. Οι δάσκαλοι έχουν εκφράσει επίσης την προτίμησή τους στη βιωματική μάθηση που θα παρέχεται μέσω της μικτής μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο (Συμπεράσματα)

7.1 Εκπαιδευτικοί στην αρχή της καριέρας τους

Συμπερασματικά, η συλλογή δεδομένων έδωσε μια πληρέστερη κατανόηση του ρόλου του μέντορα και των προγραμμάτων καθοδήγησης και εισαγωγής στην Ελλάδα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τις παραπάνω έννοιες μέσω της συγκριτικής μελέτης ερωτηματολογίων με βάση τον τόπο του σχολείου (μεγάλες πόλεις, επαρχία, νησιά), τον τύπο του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών (χρόνια εμπειρίας). Αυτή η διαφοροποίηση μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ειδικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Τα τρέχοντα ευρήματα δείχνουν ότι τα προγράμματα καθοδήγησης προσφέρονται συνήθως σε μόνιμους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και πιο έμπειροι), αλλά όχι σε νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι αναπληρωτές καθηγητές και δεν μπορούν να εργαστούν σε μόνιμη βάση. Επιπλέον, αυτά τα προγράμματα βρίσκονται κυρίως σε ιδιωτικά σχολεία, αντί για δημόσια σχολεία, δεδομένου ότι τα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να παράσχουν χρηματοδότηση για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων για την υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής περιόδου.

Όπως προέκυψε από την έρευνα, σχετικά με τις κύριες προκλήσεις που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στη διαχείριση γονέων, μαθητών και συναδέλφων, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην προετοιμασία τους (εκπαιδευτικό υλικό και διαχείριση χρόνου διδασκαλίας). Επίσης, οι δάσκαλοι, ειδικά που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, αντιμετωπίζουν την έλλειψη προγραμμάτων mentoring και συμμετοχής σε εργαστήρια, καθώς και την έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων και βρίσκουν πολύ δύσκολη την ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική αίθουσα.

Όσον αφορά τα εργαλεία διδασκαλίας, συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι τα πιο θεμελιώδη εργαλεία για τους νέους εκπαιδευτικούς για την εκτέλεση της εργασίας τους θεωρούνται οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά εργαλεία (έξυπνοι πίνακες, νέοι Η/Υ κ.λπ.). Εξίσου σημαντικά φαίνεται να είναι τα εισαγωγικά προγράμματα, τα εργαστήρια κατάρτισης και τα καλά εξοπλισμένα εργαστήρια, ειδικά στα μαθήματα φυσικών επιστημών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα που προέρχονται από νέους δασκάλους αποκαλύπτουν ότι υπάρχουν ορισμένα μη υλικά εργαλεία, όπως ανθρώπινες αντιδράσεις και αξίες, που αξιολογούνται ως επίσης σημαντικά στην καθημερινή διδακτική διαδικασία και διαφοροποιούν την εργασία του δασκάλου από άλλες εργασίες.

Συνοπτικά, όσον αφορά τους μέντορες, είναι προφανές ότι οι νέοι δάσκαλοι δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τον ρόλο του μέντορα. Η συνολική απάντηση στην έρευνα σχετικά με τους μέντορες προέρχεται από μια γενική περιγραφή σύμφωνα με ένα «πρότυπο ενός καλού δασκάλου». Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, ο μέντορας πρέπει να καθοδηγεί και να συμβουλεύει, ειδικά στο αρχικό στάδιο της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, όταν οι νέοι δάσκαλοι χρειάζονται περισσότερη βοήθεια στην καθημερινή τους εργασία και έμπνευση σε κάθε νέο βήμα, προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικοί δάσκαλοι. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι νέοι δάσκαλοι δεν πιστεύουν ότι οι περισσότεροι έμπειροι δάσκαλοι είναι

κατάλληλοι για μέντορες λόγω της μορφολογίας της δουλειάς τους, της έλλειψης ενδιαφέροντος ή των παλιών μεθόδων διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθούν. Ωστόσο, συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία στην τάξη, τα ακαδημαϊκά κριτήρια σε συνδυασμό με το προσωπικό χάρισμα (διοικητικές και στρατηγικές δεξιότητες, γνώση ψυχολογίας, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας) είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας.

7.2 Οι έμπειροι καθηγητές

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη δια βίου μάθηση και δείχνουν να είναι πρόθυμοι να εμπλακούν σε προγράμματα κατάρτισης, όταν τους προσφέρονται. Πιστεύουν ότι είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προκειμένου να μοιραστούν απόψεις και καλές πρακτικές. Χρειάζονται υποστήριξη στην καθημερινή τους διδασκαλία και θεωρούν τον ρόλο του μέντορα ως καθοδηγητικό ή διευκολυντικό. Οι μέντορες πρέπει να είναι έμπειροι και να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες και ενσυναίσθηση. Αρκετοί δάσκαλοι εξέφρασαν την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε προγράμματα καθοδήγησης.

7.3 Διευθυντές Σχολείων

Όσον αφορά τους Διευθυντές Σχολών, συγκεντρώσαμε 40 ερωτηματολόγια από Σχολεία κυρίως από μεγάλες πόλεις της Ελλάδας. Απάντησαν σε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις τονίζοντας τις απόψεις τους σχετικά με τα προγράμματα καθοδήγησης και εισαγωγής στα σχολεία τους. Πρώτον, η πλειοψηφία τους πιστεύει ότι οι κύριες ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι οι κατάλληλοι πόροι και η κατάρτιση. Ωστόσο, μόνο οι μισοί απάντησαν ότι έχουν πρόγραμμα καθοδήγησης ή εισαγωγής στο σχολείο τους. Τα προγράμματα αυτά είχαν διάρκεια 2-3 μήνες και κύριοι στόχοι τους ήταν η επαγγελματική βελτίωση/εμπειρία, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαπροσωπικές σχέσεις και διαχείριση κρίσεων. Τα προγράμματα υποστηρίχθηκαν κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους δημόσιους φορείς.

Σχετικά με τα κύρια χαρακτηριστικά ενός προγράμματος καθοδήγησης/εισαγωγής που προσφέρεται στα σχολεία, οι Σχολικοί Υπεύθυνοι απάντησαν ότι αυτά τα προγράμματα πρέπει να είναι ευέλικτα, χρηματοδοτούμενα, βαθμολογημένα και διαδραστικά προκειμένου να είναι επιτυχώς ελκυστικά για τους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μεντόρων, οι διευθυντές των σχολείων πιστεύουν ότι η εμπειρία, η πρακτικότητα και οι προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες υπερτερούν των τυπικών προσόντων και της θεωρητικής γνώσης.

7.4 Οι μέντορες

Οι μέντορες/εκπαιδευτές εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για δια βίου μάθηση, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τακτικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

1. Achinstein, B. & Athanases, S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843- 862
2. Achinstein, B. & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: Towards a knowledge an practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: partnership in Learning*, 22(2), 104-126
3. Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39: 38-42.
4. Andrews, S.P., Gilbert,L.S. & Martin,E.P. (2007). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13
5. 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.
6. Bey, Theresa M. and Holmes, C. Thomas (1992). *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*. Reston, VA: Association of Teacher Educators
7. Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 33, no. 8: 3-15.
8. Buchmann, M. (1991). Making new or making do: An inconclusive argument about teaching. *American Journal of Education*, 99, 279- 297
9. Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Curriculum Vitae – Sarah K. Clark Assistant Professor, School of Teacher Education and Leadership Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1)43-54.
10. Cranton, P. & Roy, M. (2003). When the Bottom Falls Out of the Bucket. Toward A Holistic Perspective on Transformative Learning. *Journal of Transformative Education* 1 (2), 86-98.
11. Creasy, J., & Paterson, F. (2005). *Leading coaching in schools*. Nottingham: National College.
12. Dewey, J. (1991). *How we think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Buffalo, NY, Prometheus Books (Original work published 1910).
13. Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in

- education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518–540.
14. Eisner, E. W. (1992). *Educational Reform and the Ecology of Schooling*. *Teachers College Record*, 93 (4), 610-627.
 15. Feiman-Nemser, Sharon and Parker, Michelle B. (Spring 1992). *Mentoring in Context: A Comparison of Two U. S. Programs for Beginning Teachers*. NCRTL Special Report. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University, ED 346 091.
 16. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
 17. Frydaki, E. & Mamoura, M. (2011). How can practicum experiences transform pre-service teachers' knowledge about teaching and learning?, *International Journal of Humanities*, 9 (1): 225-236.
 18. Frydaki, E. & Mamoura, M. (2014). "Mentoring as a means for transforming mentor-mentors' practical knowledge: a case study from Greece", *International Educational Research*, 2 (1): 1-16.
 19. Habermas, J. (1971). *Knowledge of human interests*. Boston: Beacon.
 20. Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*. Vol. 1. Trans. Thomas McCarthy. Boston: Beacon
 21. Head, Fay A., Reiman, Alan J. and Thies-Sprinthall, Lois (1992). *The Reality of Mentoring: Complexity in Its Process and Function*. *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*. ed. Bey, Theresa & Holmes, C. Thomas. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
 22. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). *Mentoring in the new millennium*. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56
 23. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
 24. 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.
 25. Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
 26. Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, 1. New York, NY: Norton and Company.
 27. Kitchenham, A. (2008). *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory*. *Journal of Transformative Education* 6 (2), 104-123.

28. Knight, P. (2002). The idea of a creative curriculum. Retrieved February 4, 2008, from Imaginative Curriculum Network.
29. Loughlin, K. A. (1993). Women's perceptions of transformative learning: Experiences within consciousness-raising. San Francisco, CA: Mellen Research University Press.
30. Maynard, T. (1996). The limits of mentoring: The contribution of the higher education tutor to primary student teachers' school-based learning. Στο J. Furlong & R. Smith (Eds.), The role of higher education in initial teacher training (101-118). London: Kogan Page.
31. Mendiola, B. (2012). The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(4), 491-493.
32. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (ed.): *Transformative Learning in action: Insights from practice*. *New Directions for adult and continuing education* 74, 5- 12. San Francisco, Jossey-Bass
33. Mezirow, J. (2000). "Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory". In: Mezirow, Jack et. al. (Hg.) (2000): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
34. Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse, *Journal of Transformative Education*, 1, 58 -63.
35. Koki, S. (1997). The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform. PREL Briefing Paper, Pacific Resources for Education and Learning, pp 01-06.
36. Office of Personnel Services (1993). Guidelines for Teacher Mentor Programs 1993, Hawai'i State Department of Education
37. Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
38. Piaget, J. (1964). "Development and Learning". In: R.E. Ripple & V. N. Rockcastle (eds.) *Piaget Rediscovered: Report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development*, 7- 20. Ithaca: Cornell University.
39. Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145-170
40. Samaras, A., & Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7): 715-733.
41. Shadiow, Linda (1996). Remembering a mentor. *Clearinghouse* v69 n5, 277-79

42. Shanks, R. (2017). Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6 (3), 158-163.
43. Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Mentors' ethical perceptions: implications for practice. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 437-462
44. Taylor, E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48, 34-36.
45. Tosey, P., Mathison, J. & Michelli, D. (2005). Mapping Transformative Learning. The Potential of Neuro-Linguistic Programming. *Journal of Transformative Education* 3 (2), 140-167.
46. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
47. 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
48. Weiss, E. M. W. & Gary, S. (1999). *Beginning Teacher Induction*. ERIC Digest.
49. 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.
50. Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., & Van Driel, J. H. (1998). Explicating practical knowledge: an extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1): 11-28.

Ελληνόφωνη Βιβλιογραφία

51. 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
52. Φρυδάκη Ε. (2013). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού & το Μέλλον της Διδασκαλίας. Μια διαφορετική προσέγγιση στην παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια*, εκδόσεις Κριτική.
53. Φρυδάκη Ε. (2011). *Παιδαγωγικός Λόγος*. Περιοδική Έκδοση Παιδαγωγικού Προβληματισμού. Τόμος ΙΣΤ'-Τεύχος 2

Διαδικτυακές Πηγές

54. <https://www.shutterstock.com/>

55. <https://commission.europa.eu/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου

1. Ηλικία:
2. Φύλο:
3. Σε ποια χώρα ζείτε / διδάσκετε;
4. Έτη διδασκαλίας:
5. Ποιο μάθημα διδάσκετε;
6. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;
7. Σε αυτή την περίπτωση αναφέρετε σχετικές σπουδές για την εξάσκηση του επαγγέλματός σας:
8. Το σχολείο μου είναι:
9. Το σχολείο μου είναι σε:
10. Κατά μέσο όρο, πόσους μαθητές έχετε στην τάξη σας;
11. Πόσες τάξεις διδάσκετε;
12. Πόσες ώρες έχετε στο πρόγραμμά σας που θεωρούνται ως μη διδακτικές ώρες;
13. Επιλέξτε δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείστε τις μη διδακτικές ώρες:
14. Χρειάζεστε κάποιου είδους υποστήριξη στην καθημερινή σας εργασία;
15. α. Παρακαλώ, επιλέξτε τις κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην καθημερινή εργασία σας
15. β. Παρακαλώ, πείτε μας τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίσατε στην αρχή της καριέρας σας:
16. Ποια εργαλεία πιστεύετε ότι είναι θεμελιώδη για την εργασία σας;
17. α. Συμπληρώστε πώς αξιολογείτε τα ακόλουθα ως προς την καταλληλότητα/ επάρκεια; [Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας]
17. β. Συμπληρώστε πώς αξιολογείτε τα ακόλουθα ως προς την καταλληλότητα/ επάρκεια; [Μέγεθος τάξης]
17. γ. Συμπληρώστε πώς αξιολογείτε τα ακόλουθα ως προς την καταλληλότητα / επάρκεια; [Δραστηριότητες αναψυχής και αθλητισμού εντός και εκτός σχολείου]
17. δ. Συμπληρώστε πώς αξιολογείτε τα ακόλουθα ως προς την καταλληλότητα / επάρκεια; [Συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς]
17. ε. Συμπληρώστε πώς αξιολογείτε τα ακόλουθα ως προς την καταλληλότητα/ επάρκεια; [Συμμετοχή σε τοπικές δραστηριότητες που

διευθύνονται από ενώσεις νέων και ομάδες νέων που προσφέρονται από το σχολείο]

17. στ. Συμπληρώστε πώς αξιολογείτε τα ακόλουθα ως προς την καταλληλότητα/ επάρκεια; [Υποστήριξη από Διευθυντή]

18. Έχετε ποτέ συμμετάσχει σε προγράμματα επιμορφώσεων (training programmes) και κινητικότητας εκπαιδευτικών (school exchanges) (στη χώρα σας ή στο εξωτερικό); Αν ναι, πότε;

19. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντική είναι μια δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;

20. α. Με ποιους επαγγελματίες - οργανισμούς συνεργάζεται περισσότερο το σχολείο σας; [Εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες της εκπαίδευσης]

20. β. Με ποιους επαγγελματίες - οργανισμούς συνεργάζεται περισσότερο το σχολείο σας; [Δημόσιοι οργανισμοί, περιφερειακές ή εθνικές αρχές, τοπικοί δήμοι κ.λπ.]

20. γ. Με ποιους επαγγελματίες - οργανισμούς συνεργάζεται περισσότερο το σχολείο σας; [Ενώσεις νεολαίας και άλλοι ενδιαφερόμενοι φορείς από τον τομέα της νεολαίας]

20. δ. Με ποιους επαγγελματίες - οργανισμούς συνεργάζεται περισσότερο το σχολείο σας; [Πανεπιστήμια]

21. Υπάρχουν προγράμματα μέντορα και εισαγωγικής επιμόρφωσης στο σχολείο σας;

22. α. Αν ναι, πόσο διάστημα διήρκεσε;

22. β. Αν ναι, σε τι είδους περιεχόμενο/ περιοχή/ τομέα απευθύνονται

23. Έχετε πότε πάρει μέρος σε πρόγραμμα μέντορα;

23. α. Αν ναι, πότε;

23. β. Πόσο διήρκεσε;

23.γ. Ποιο ήταν το περιεχόμενο του προγράμματος;

23. δ. Βαθμολογήστε από 1 έως 5 τον αντίκτυπο που είχε η επιμόρφωση στην καθημερινή σας εργασία;

24. α. Πιστεύετε ότι είναι χρήσιμο να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών;

24. β. Παρακαλώ εξηγήστε γιατί:

25. Τι νομίζετε ότι είναι ο ρόλος ενός μέντορα;

26. Τι είδους προγράμματα επιμόρφωσης και μέντορα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της καριέρας των εκπαιδευτικών;

27. Η επιλογή, η προετοιμασία, η εκπαίδευση των μέντορων κάνουν τη διαφορά;

28. Πιστεύετε ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα μέντορα;

29. Κατά τη γνώμη σας, ποιες από τις προηγούμενες εμπειρίες/ δεξιότητες είναι σχετικές με το ρόλο του μέντορα;

- 30. Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχουν οι μέντορες;**
- 31. Ποιοι πόροι διατίθενται για προγράμματα μέντορα και επιμόρφωσης;
Πιστεύετε ότι χρειάζονται άλλοι πόροι;**
- 32. Πόσες ώρες θα ήσασταν διαθέσιμος/η να αφιερώσετε στο πρόγραμμα μέντορα;**