

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΜΠΕΙΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

Ελένη Μακροπούλου
Βιολόγος - Εκπαιδευτικός Β'βάθμιας Εκπ/σης,
ΜΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γεώργιος Ιορδανίδης
Αναπληρωτής καθηγητής
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

This paper provides evidence on key participants in a future induction program of newly appointed teachers, their expectations from mentoring, and the factors affecting its successful implementation in Greek Secondary Education. Accordingly, mentoring by experienced teachers is approached as a rewarding learning experience with benefits affecting the whole educational system. It is also viewed as a highly demanding professional practice, which should be insured by overcoming barriers imposed by the educational system's organisation and culture, implementing a reliable system for selecting and preparing potential mentors as well as evaluating the work offered by them.

Λέξεις κλειδιά

Μέντορες, νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οφέλη μεντορισμού, ανάλυση περιεχομένου.

0. Εισαγωγή

Η συμβουλευτική καθοδήγηση/ μεντορισμός (*mentoring*) ως επίσημη πρακτική ενδοσχολικής υποστήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών εφαρμόζεται εδώ και μερικές δεκαετίες σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού (Wang & Odell, 2002, Hobson et al., 2009). Στην Ελλάδα η, μέχρι σήμερα, θεσμοθετημένη δομή για την υποστήριξη των νεοδιόριστων είναι η 'Εισαγωγική Επιμόρφωση' (Ν. 1566/1985) που πραγματοποιείται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.).

Η έρευνα σκοπεύει να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο έμπειροι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το μεντορισμό ως υποστηρικτική δομή των νεοδιόριστων, μέσα από εμπειρίες αλλά και δραστηριοποίησή τους σε άτυπες μορφές συμβουλευτικής καθοδήγησης.

Βάσει νομοθεσίας (Ν.3848/ 2010), τα πρόσωπα που καλούνται να ασκήσουν τον ρόλο του μέντορα αναζητούνται ανάμεσα στο έμπειρο δυναμικό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες ένταξης των δόκιμων καθηγητών. Έρευνες

καταδεικνύουν ότι οι μέντορες έχουν κάποιες προκαθορισμένες αντιλήψεις για το ρόλο τους οι οποίες αναπόφευκτα επηρεάζουν τον τρόπο που ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους (Abell, Dillon, Hopkins & McInerney, 1995). Είναι σημαντικό λοιπόν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με εμπειρίες και προβληματισμούς πάνω σε πτυχές της συμβουλευτικής καθοδήγησης, ως δεξαμενή των εν δυνάμει μεντόρων, να έχουν την ευκαιρία να αποκαλύψουν τις πεπειθήσεις τους για το ρόλο του μέντορα.

Τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον κατάλληλο σχεδιασμό της εφαρμογής του θεσμού στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα αλλά και να αφυπνίσουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που καλούνται να υποστηρίξουν αυτόν το ρόλο.

1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης (*mentoring*) έχει τις ρίζες της στην ελληνική μυθολογία. Στο ομηρικό έπος «Οδύσσεια» περιγράφεται ως διαδικασία που γίνεται εκ προθέσεως, οικοδομεί την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον Τηλέμαχο και στον φίλο του πατέρα του, περιλαμβάνει την έννοια της ανατροφής και επιτρέπει τη διάχυση της σοφίας του γηραιότερου μέντορα στο δωρεοδόχο προστατευόμενο του (Anderson & Shannon, 1988 όπ. αναφ. στην Odell, 1990).

Από τη δεκαετία του 1980 που άρχισε να βρίσκει ο μεντορισμός τη θέση του στις στρατηγικές υποστήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών (Little, 1990) η εξέλιξη της πρακτικής του ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης θεμελιώθηκε σε ποικίλα επιστημονικά πεδία (Hobson et al., 2009). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ο μεντορισμός προσεγγίζεται διαφορετικά, ανάλογα με τους εστιαζόμενους στόχους και τους αντίστοιχους ρόλους που υπηρετούν οι μέντορες (Wang και Odell, 2002, Norman & Feiman-Nemser, 2005).

Ο θεσμός μπορεί να προσανατολίζεται σε ποικίλους στόχους όπως να αμβλύνει το «σοκ της πραγματικότητας» (*reality shock*) που συνήθως βιώνεται από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Hobson et al., 2009, Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000), να αποτελεί μέσο βελτίωσης της επαγγελματικής απόδοσής τους (Γκούσια-Ρίζου, 2005, Long, McKenzie-Robblee, Schaefer, Steeves, Wnuk, Pinnegar & Clandinin, 2012), να χρησιμοποιείται ως όχημα αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας (Wang & Odell, 2002) ή να λειτουργεί με στρατηγικό τρόπο για τη δημιουργία δεξαμενής ικανών επαγγελματιών που θα προωθηθούν μελλοντικά σε ηγετικούς ρόλους μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Little, 1990).

Μεταξύ των πιο κοινών περιγραφών για τους ρόλους του μέντορα (Odell, 1990, Feiman – Nemser and Parker, 1992, Gold, 1996, Γκούσια-Ρίζου, 2005) περιλαμβάνονται

αυτές του Εκπαιδευτή (*teacher*), του θετικού Προτύπου (*positive role model*), του Υποστηρικτή (*supporter*), του Εκγυμναστή (*coach*), του Ενδυναμωτή χαρισμάτων (*developer of talent*), του Προωθητή (*sponsor*), του Προστάτη (*protector*), του Καθοδηγητή (*guide*), του Συμβούλου (*counselor - advisor*), του Εγκαρδιωτή (*encourager*), του Έμπιστου ατόμου (*confidant*), του ενεργούντα ως Φίλος (*befriender*), του επιτυχημένου Ηγέτη (*successful leader*).

Κλειδί για την αποτελεσματική συμβουλευτική καθοδήγηση είναι η ποιότητα της σχέσης μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου (Wildman, Magliaro, Niles & Niles, 1992). Η Kram (1983) αναγνώρισε τέσσερα στάδια της μεντορικής σχέσης στα οποία ο μέντορας καλείται να προσφέρει ψυχοκοινωνική υποστήριξη (*psychosocial functions*) και συμπεριφορές που σχετίζονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση του καθοδηγούμενου (*career functions*). Η επαγγελματική ικανότητα αλλά και κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες του έμπειρου εκπαιδευτικού φαίνεται ότι συμβάλλουν καταλυτικά στην επιτυχή ολοκλήρωση του μεντορικού έργου (Bey & Holmes, 1992, Rippon & Martin, 2006).

Η συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών. Βοηθά στην οικοδόμηση ικανοτήτων απαραίτητων για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης (Everston & Smithey, 2000, Moor et al., 2005), βελτιώνει την αυτο- αντίληψή τους ως επαγγελματίες (Ganser, 1993, Marable & Raimondi, 2007) ενώ διευκολύνει την προσαρμογή τους στις νόρμες, τα κριτήρια και τις προσδοκίες της σχολικής μονάδας (Feiman-Nemser & Parker, 1992, Bullough & Draper, 2004).

Η μεντορική σχέση αναβαθμίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται και από την πλευρά του μέντορα. Οι έμπειροι καθηγητές εξελίσσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα, ανανεώνουν και εκσυγχρονίζουν το επαγγελματικό τους ρεπερτόριο και ανακαλύπτουν την προοπτική της ανέλιξής τους σε θέσεις ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης (Ganser, 1993, Lopez-Real & Kwan, 2005, Moor et al., 2005, Simpson et al., 2007, Iancu-Haddad & Oplatka, 2009).

Ο Little (1990) υποστηρίζει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών ενισχύει το αίτημα της αλληλεξάρτησης και αντιμετωπίζουν την δουλειά τους ως 'από κοινού επιχείρηση'. Οι μεντορικές σχέσεις προάγουν μια σχολική κοινότητα, γόνιμη για επαγγελματική υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Moor et al., 2005, Phillips & Fragoulis, 2010) και περισσότερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές μέσα από την αναβάθμιση των σχολικών εμπειριών τους (Everston & Smithey, 2000, Moor et al., 2005). Τελικά ο μεντορισμός είναι μια κατάσταση όπου όλοι κερδίζουν: "καλύτεροι δάσκαλοι σημαίνουν καλύτερα σχολεία. Καλύτερα σχολεία σημαίνει καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών μας" (Odell, 1990: 28).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική μελέτη προσπαθεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί την έννοια του μέντορα στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα τους ρόλους που καλείται να αναλάβει ασκώντας συμβουλευτική καθοδήγηση στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς;
- Ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα;
- Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την επιτυχία της εφαρμογής του θεσμού στο ελληνικό σχολικό σύστημα;
- Τι αναμένουν από την εισαγωγή του θεσμού;

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας (*purposive sampling*) και δειγματοληψίας «χιονοστιβάδας» (*snowball sampling*) (Ιωσηφίδης, 2008). Ημιδομημένες συνεντεύξεις κατέγραψαν τις απόψεις έντεκα έμπειρων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Λάρισας. Η επιλογή της περιοχής έγινε με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας στα σχολεία. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι άνω των 50 ετών και υπηρετεί πάνω από μια εικοσαετία στην εκπαίδευση ενώ τα αυξημένα προσόντα τους (ΠΙΝΑΚΑΣ 1) και το γεγονός ότι οι περισσότεροι είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων και επιμορφωτές Π.Ε.Κ., ενισχύουν τη βαρύτητα των ευρημάτων.

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χρονικό διάστημα 2 μηνών (Φεβρουάριος – Απρίλιος) ενώ της συλλογής των δεδομένων προηγήθηκε πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να οριστικοποιηθούν οι ερωτήσεις με τη βοήθεια του επιβλέποντα και να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες στην τεχνική. Ακολούθησε συνάντηση με Σχολικούς Συμβούλους με σκοπό τη συνδρομή τους στην επιλογή του κατάλληλου δείγματος υπηρετούντων εκπαιδευτικών, βάσει κυρίως του κριτηρίου της εμπειρίας των συμμετεχόντων πάνω σε πτυχές της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων ενώ δυο από αυτές έγιναν μέσω διαδικτύου (*skype*). Κάθε συνέντευξη - διάρκειας κατά μέσο όρο 40 λεπτών - μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε κατά λέξη σε γραπτό κείμενο.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*), που αδιαφορεί για τη στατιστική σημαντικότητα και ενδιαφέρεται για την πολυμορφία των νοημάτων με τα οποία ερμηνεύεται ένα φαινόμενο από τα διαφορετικά υποκείμενα (Cohen & Manion, 1994). Για την κωδικοποίηση καθορίστηκε ως ενότητα ανάλυσης το 'θέμα' δηλαδή η κεντρική ιδέα που μπορεί να εκφραστεί σε μια λέξη, μια φράση ή σε ολόκληρη παράγραφο και αντιπροσωπεύει ένα τμήμα κειμένου που

παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα ερευνητικά ερωτήματα (Βάμβουκας, 1991). Η κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση του απομαγνητοφωνημένου υλικού βασίστηκε σε έναν αρχικό δοκιμαστικό οδηγό κατηγοριών οργανωμένων πάνω στη διεθνή βιβλιογραφία (Miles & Huberman, 1994). Ακολούθησε η ανάπτυξη (τροποποίηση, αναμόρφωση και εμπλουτισμός) των κατηγοριών του συστήματος κωδικοποίησης με δυναμική αντιπαραβολή των εννοιών/ θεμάτων που σταχυολογήθηκαν επαγωγικά από τις συνεντεύξεις και των αρχικών κατηγοριών, υπηρετώντας τους κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας, και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 1991, Zhang & Wildemuth, 2009). Η οριστικοποίηση του συστήματος κατηγοριών απεικονίζεται στο Σχήμα 1.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε μια χώρα όπου ο θεσμός του μέντορα δεν αποτελεί ακόμη επίσημη πολιτική ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών, ενώ η έλλειψη των τεχνικών ποσοτικοποίησης απαγορεύει την γενίκευση των ευρημάτων της στον εκπαιδευτικό πληθυσμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν, ωστόσο ο βαθμός αντικειμενικότητας θα μπορούσε να θεωρηθεί ικανοποιητικός δεδομένου ότι η έρευνα εστίασε σε ένα δείγμα σκόπιμα επιλεγμένων εκπαιδευτικών (Mason, 2003), υπήρξε καθοδήγηση από τον επιβλέποντα (σχεδιασμός συνεντεύξεων, ελάχιστος αριθμός υποκειμένων, έλεγχος κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης θεμάτων) και τα αποτελέσματά της περιορίστηκαν σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Λάρισας). Η χρήση διαφορετικών ερευνητικών πηγών (επισκόπηση βιβλιογραφίας) και μεθοδολογικών τεχνικών (ημιδομημένη συνέντευξη, ανάλυση περιεχομένου) (Mason, 2003) καθώς και χαρακτηριστικά όπως η προθυμία των υποκειμένων να συμμετάσχουν στην έρευνα και η δημιουργία ενός ομολογουμένως καλού, εμπιστευτικού κλίματος κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι στοιχεία που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αξιοπιστία της έρευνας.

3. Αποτελέσματα

Παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των έμπειρων εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία του θεσμού όπως επίσης και οι απόψεις για τα προσδοκώμενα οφέλη του. Στους ΠΙΝΑΚΕΣ 2 και 3 εμφανίζεται μια επισκόπηση των βασικών θεμάτων.

3.1. Προϋποθέσεις Εισαγωγής του Θεσμού

3.1.1. Οργανωτικό πλαίσιο

Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς αποκάλυψε πέντε βασικά θέματα: επιλογή μεντόρων, συχνότητα συναντήσεων μέντορα - νεοδιδάσκοντα, εξωγενή κίνητρα για τους μέντορες, κατάρτιση μεντόρων, αξιολόγηση του μεντορικού έργου

Καθένας από τους συμμετέχοντες τόνισε την προσεκτική επιλογή των μεντόρων από εκπαιδευτικούς που αντικειμενικά συγκεντρώνουν τα απαραίτητα προσόντα για το ρόλο του μέντορα. Προτάθηκαν μηχανισμοί επιλογής που εμπλέκουν τη γνώμη κυρίως των Σχολικών Συμβούλων και λιγότερο των διευθυντών της σχολικής μονάδας – με βασική προϋπόθεση να έχουν παρακολουθήσει την επαγγελματική πορεία του υποψήφιου μέντορα και να έχουν συνεργαστεί μαζί του στη εκπαιδευτική διαδικασία. Η ψήφος εμπιστοσύνης από ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης θεωρήθηκε ένδειξη αναγνώρισης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους (Little, 1990).

«...Νομίζω ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, όταν είναι άνθρωποι πραγματικά αξιόλογοι και έχουν επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορούν να διακρίνουν εκπαιδευτικούς, να ξεχωρίσουν ανθρώπους δηλαδή, που μπορούν να προσφέρουν... να έχουν μια στενή συνεργασία... Η αναγνώριση από τα στελέχη της εκπαίδευσης...» (Σ4).

Η διασφάλιση της συχνότητας των συναντήσεων μεταξύ μέντορα και νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού επισημάνθηκε ως βασική προϋπόθεση. Η κύρια πρόταση ήταν ο προγραμματισμός τακτικών, καθημερινών, συναντήσεων, ενσωματωμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Έκτακτες συναντήσεις ή τηλεφωνικές επικοινωνίες με το νεοδιόριστο καθηγητή κρίθηκαν εξίσου απαραίτητες στο πλαίσιο διατήρησης μιας γόνιμης σχέσης όπου ο μέντορας είναι άμεσα διαθέσιμος στις ανάγκες του καθοδηγούμενου του:

«...Να υπάρχει μια σταθερότητα στις συναντήσεις τους. Ένα ωράριο συνάντησης... Αν είναι κάτι έκτακτο θα μπορεί να έχει την ελευθερία ο νεοδιοριζόμενος να τον παίρνει τηλέφωνο, προφανώς να έχουν μια πιο προσωπική σχέση» (Σ9).

«...Συχνές συζητήσεις, μπορεί να μην βρεθούν αλλά μπορεί να συζητήσουν από το τηλέφωνο... Δεν μπορεί να είναι: "θα βρεθούμε μια φορά το μήνα, μία ώρα, ότι έχει να πεις πες τα, θα σου πω εγώ ό,τι έχω να σου πω και τέλος"» (Σ11).

Κάποια εκπαιδευτικός αναγνώρισε προβλήματα στο εργασιακό πλαίσιο του εκπαιδευτικού που δυσχεραίνουν τις συναντήσεις μέντορα- νεοδιόριστου περιορίζοντας το χρόνο αλληλεπίδρασής τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση που ο πρόσφατα τοποθετημένος νεοδιόριστος διατίθεται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες για να συμπληρώσει το ωράριό του::

«...Ο μέντορας υποθέτω ότι θα είναι κάθε μέρα μέσα στη σχολική πραγματικότητα, θα μπορεί ο νεότερος συνάδελφος να ζητήσει τη βοήθεια, τη συμβουλή... Αυτή η προϋπόθεση έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα ... πως οι συνάδελφοι διορίζονται σε ένα και δύο και τρία σχολεία,

... δεν προλαβαίνουν πουθενά να σταθούν και να γνωρίσουν ούτε καν το σύλλογο» (Σ5).

Προτάθηκαν κίνητρα που θα μπορούσαν να παρωθήσουν τους ικανούς καθηγητές της εκπαιδευτικής κοινότητας να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για το νέο ρόλο. Οι συμμετέχοντες προβληματίστηκαν πάνω στο θέμα αυτό. Κάποιοι υποστήριξαν την οικονομική προμοδότηση ή τη βαθμολογική εξέλιξη του μέντορα και άλλοι επισήμαναν τον κίνδυνο προσέλκυσης ατόμων με εσφαλμένες προσδοκίες:

«... να υπάρχουν και κάποια κίνητρα για το μέντορα.... Το οικονομικό είναι ένα από αυτά. Το ενδεχόμενο να χρησιμοποιείται αυτή η υπηρεσία του για τη μελλοντική του επαγγελματική ανάδειξη είναι ένα άλλο κίνητρο» (Σ10).

«... Αν δοθεί οικονομικό κίνητρο είναι βέβαιο ότι θα τρέξουν πολλοί... Θα πρέπει να έχουν μια αυτογνωσία ...» (Σ11).

Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν αμφιβολίες για την αποτίμηση της αληθινής αξίας του αποδιδόμενου έργου:

«...ίσως γι' αυτό η κυβέρνηση προσανατολίζεται στο θεσμό του μέντορα που μάλλον δεν θα αμοίβεται καθόλου ή θα του λογίζονται μια – δυο ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα» (Σ3).

Δόθηκε έμφαση στην επιμόρφωση των μεντόρων, συνήθως με τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια κατάρτισης αλλά και με την ενσωμάτωση μιας χρονικής περιόδου μαθητείας στο πλευρό ατόμων που έχουν εξασκήσει το μεντορικό ρόλο.

«...πρέπει να στηθεί ένας μίνιμουμ μηχανισμός με τον οποίο αυτοί θα περάσουν από κάποια κατάρτιση..., να δουν και αυτοί άλλους μέντορες, να αποκτήσουν ως πούμε την τεχνογνωσία...» (Σ2).

Διαφορετική είναι η άποψη ενός συμμετέχοντα ότι οι μελλοντικοί μέντορες δεν είναι αναγκαίο να επιμορφωθούν παρά μόνο αν ο ρόλος εμπεριέχει και τη διάσταση του επίσημου αξιολογητή του δόκιμου εκπαιδευτικού. Μια τέτοια εκτίμηση είναι δυνατόν να απορρέει από την πλέον διαδεδομένη και εσφαλμένη αντίληψη ότι ο καλός δάσκαλος μπορεί να είναι και καλός μέντορας (Odell, 1990: 19)

Επιβεβλημένος θεωρήθηκε και ο προγραμματισμός της αξιολόγησης του μεντορικού έργου με την ουσιαστική συμμετοχή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού όντας βασικός αποτιμητής της μεντορικής σχέσης και άμεσος αποδέκτης των αποτελεσμάτων της:

«...θα πρέπει να αξιολογούνται στο τέλος της μαθητείας από τον νεοδιορισμένο...» (Σ3).

3.1.2. Οργανωσιακή κουλτούρα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς αποκάλυψε δύο βασικά θέματα: ταίριασμα μέντορα - νεοδιόριστου, υποστήριξη από το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.

Υπήρξε προβληματισμός σχετικά με τους εμπλεκόμενους στη σχέση της συμβουλευτικής καθοδήγησης και πώς η στάση τους μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματά της. Κάποιοι υποστήριξαν ότι η διάθεση συμμετοχής του αρχάριου εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντική με αυτή του μέντορα για την πορεία της επαγγελματικής τους σχέσης και γι αυτό πρέπει να αποτελεί προσωπική επιλογή και των δύο εταίρων της. Μάλιστα κάποιος συνεντευξιαζόμενος υπογράμμισε το δικαίωμα του καθοδηγούμενου να διακόψει τη συνεργασία με το μέντορά του οποιαδήποτε στιγμή θεωρήσει ότι δεν ικανοποιείται από αυτή:

«...Πρέπει να υπάρχει μια συμπάθεια... Αυτό που λέμε χημεία...» (Σ9).

«...να μπορεί να ζητά αλλαγή μέντορα ο νεοδιορισμένος αιτιολογώντας εγγράφως την απόφασή του» (Σ3).

Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η μεντορική σχέση είναι αδύνατο να ευοδωθεί αν δεν υπάρξει συλλογική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Γνωρίζουν ότι μόνος ο μέντορας δεν είναι αρκετός για να προετοιμάσει κατάλληλα το νέο συνάδελφο ώστε όχι μόνο απλώς να επιβιώσει στα πρώτα βήματα που κάνει στον επαγγελματικό του χώρο αλλά και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες εκείνες που του χρειάζονται για να επιτύχει στην επαγγελματική του σταδιοδρομία:

«... Ένα άτομο θα καταντήσει γραφικό, θα καταντήσει ότι έχει κάποιες απαιτήσεις ή βάζει κάποιους νόμους που οι άλλοι ούτε καν τους θέλουν. Πρέπει όλοι μαζί οι καθηγητές που μπαίνουν σε αυτήν την τάξη να μπορούν να συνεργάζονται...» (Σ6).

«... Και βέβαια, σε γενικές γραμμές ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου θα πρέπει οπωσδήποτε να συνεργαστεί με τον υποψήφιο μέντορα για να του δώσει τις κατευθύνσεις και επίσημα...» (Σ1).

3.2. Αναγκαιότητα και Χρησιμότητα του Θεσμού

3.2.1. Αναγκαιότητα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς αποκάλυψε πέντε βασικά θέματα: ανεπαρκής προετοιμασία από το πανεπιστήμιο, παιδαγωγική

καθοδήγηση του νεοδιόριστου, ανεπαρκές πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων, ανεπαρκής ενδοσχολική υποστήριξή τους και ανάγκη μεταρρύθμισης του σχολικού συστήματος

Οι συμμετέχοντες υπερασπίστηκαν την εισαγωγή του θεσμού υποδεικνύοντας κενά στην ακαδημαϊκή προετοιμασία των εκκολαπτόμενων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, οι καθηγητικές σχολές παράγουν επιστήμονες αλλά όχι παιδαγωγούς καθώς στα προγράμματά τους δεν δίνουν το χρόνο και τη δυνατότητα στους φοιτητές να συνδέσουν την ακαδημαϊκή θεωρία με τη διδακτική πρακτική στο πεδίο της σχολικής πραγματικότητας:

«...στο πανεπιστήμιο πιστεύω πως όπως γίνεται όλο αυτό είναι «επί χάρτου». Στην πράξη είναι διαφορετικό...» (Σ8).

Μια άλλη άποψη υποστήριξε ότι εκ φύσεως, η παιδαγωγική ικανότητα αποκτιέται μόνο με την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα, αφού «...η τάξη είναι και μυσταγωγία...» (Σ4) και οι νεοδιόριστοι «...το παιδαγωγικό μέρος δεν μπορούν να το έχουν εκ των πραγμάτων γιατί είναι μία σχέση που χτίζεται...» (Σ9).

Κάποιος καθηγητής σχολίασε τις ελλείψεις που εμφανίζει το ελληνικό πρόγραμμα ένταξης των νεοδιόριστων το οποίο, στηριζόμενο σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο, δεν δίνει τη δυνατότητα στον αρχάριο επαγγελματία να συνεργαστεί με έμπειρους συναδέλφους, να δοκιμάσει και να αξιολογήσει διδακτικές προτάσεις μέσα στην τάξη και να δεχτεί βοήθεια προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του:

«...ήταν απογοητευτικές οι εμπειρίες μου ... ακούγανε πάρα πολλή θεωρία, έμπαιναν ελάχιστα στην τάξη, παρακολουθούσαν ελάχιστες διδασκαλίες πάνω στο αντικείμενό τους και παρακολουθούσαν ελάχιστες παραδόσεις από αυτούς... καμιά συνεργασία στο να μπορέσουμε να βρούμε την κοινή συνισταμένη...μαζί να συνεργαστούμε...» (Σ6).

Η ανεπαρκής ενδοσχολική υποστήριξη του αρχάριου εκπαιδευτικού, είτε λόγω οργανωτικών αδυναμιών είτε λόγω της αδιαφορίας των συναδέλφων, θεωρήθηκε ένα ακόμη μειονέκτημα:

«...δεν υπάρχει κανείς άλλος να κατευθύνει κάποιον εκπαιδευτικό... Υπάρχουν Σχολικοί Σύμβουλοι που είναι εξαιρετικοί... έχουν στην εποπτεία τους πάρα πολλά σχολεία και θα έρθουν κάποιες φορές το χρόνο στο σχολείο...» (Σ5).

«...Έχω συναντήσει στη ζωή μου και συλλόγους οι οποίοι έναν τέτοιο εκπαιδευτικό τον αντιμετωπίζουν ως πρόβλημα...» (Σ1).

Κάποιοι συνεντευξιζόμενοι πρόβαλαν το θεσμό του Μέντορα ως όχημα μεταρρύθμισης της οργανωσιακής κουλτούρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ικανό να τη προσανατολίσει στη συνεργατική μάθηση και το σύγχρονο σχολείο:

«... Πιστεύω ότι τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης. Πιστεύω στη συνεργασία..... ο μέντορας, έτσι όπως τον αντιλαμβάνομαι εγώ, θα μπορούσε να συνεισφέρει ...» (Σ2).

Διαφορετική είναι η άποψη που θεωρεί περισσότερο αξιόπιστη τη θέσπιση σαφών, κοινών κριτηρίων πιστοποίησης της επάρκειας του δόκιμου καθηγητή από έναν νόμιμο εκπαιδευτικό φορέα σε αντίθεση *«..με τον θεσμό του μέντορα που υπάρχει υποκειμενική καθοδήγηση...»:*

«... μια διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτικού ανάλογη με αυτή που γίνεται για όλες τις άλλες κατηγορίες ... όπου ο πτυχιούχος εκπαιδευτικός θα πιστοποιούταν ως επαγγελματίας δάσκαλος μέσω πρακτικών που θα ελέγχονταν από κάποιον φορέα...» (Σ3)

3.2.2. Προσδοκώμενα οφέλη

Δώδεκα βασικά θέματα αναγνωρίστηκαν ως σημαντικά στα προσδοκώμενα οφέλη από την εισαγωγή του θεσμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οργανώθηκαν ως προς τον αποδέκτη τους.

Για το νεοδιόριστο αναμένεται αλματώδης πρόοδος στο εκπαιδευτικό του έργο και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του. Συνολικά κερδίζει την οικοδόμηση μίας σταθερής και υγιούς βάσης για την επαγγελματική του εξέλιξη, αποφεύγοντας τα ψυχικά κόστη των αποτυχημένων δοκιμών:

«τα οφέλη του θα είναι χρονικά ... θα έχει λιγότερο χρόνο προσαρμογής...» (Σ9).

«...να έχει ίσως καλύτερες σχέσεις με ... τους γονείς, το περιβάλλον του σχολείου... και η επαγγελματική εξέλιξη η οποία σίγουρα όταν έχεις κάποιες καλές βάσεις από την αρχή σίγουρα ξεκινάς και χτίζεις καλύτερα» (Σ8).

Μαθαίνει να αναγνωρίζει εγκαίρως τα καθημερινά εμπόδια και να διαχειρίζεται με επιτυχία τα σημεία εμπλοκής στην εκπαιδευτική πρακτική του:

«...θεωρώ ότι οι νεοδιόριστοι θα αποφύγουν λάθη ...θα τα διορθώνεις εν τη γενέσει, χωρίς να κλονίζουν και να δημιουργούν πρόβλημα...» (Σ11).

Ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση του γιατί νοιώθει περισσότερο ασφαλής για τις διδακτικές επιλογές του στις οποίες έχει καταλήξει μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών:

«θα μπορεί να είναι πιο άνετος, να λειτουργεί πιο ελεύθερος μέσα στην τάξη...» (Σ8).

«...αισθάνεται πιο έτοιμος και πάει και κάνει καλύτερα το μάθημά του...» (Σ10).

Για τους έμπειρους καθηγητές στο ρόλο του μέντορα περιγράφηκαν ηθικές ανταμοιβές, συναισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης που νοιώθουν, ως κομμάτι της επιτυχίας του ενήλικα μαθητή τους, παρακολουθώντας τα αποτελέσματα της καθοδήγησής τους κατά την επαγγελματική του ανέλιξη:

«...να δίνεις και να βλέπεις αυτό που δίνεις ότι γίνεται αποδεκτό και ο άλλος βελτιώθηκε, τον ανέβασες μια βαθμίδα. Αυτό το πράγμα είναι ικανοποίηση για σένα...» (Σ11).

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μια μαθησιακή εμπειρία να ξεκινά για τον μέντορα από τη στιγμή που συναντά τις απόψεις του νέου συναδέλφου, χρωματισμένες από τις σύγχρονες ακαδημαϊκές τάσεις, την επικαιροποιημένη οπτική και πιθανότερα την ιδιοσυγκρασία της μικρότερης ηλικίας του. Μια εμπειρία που θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την επαγγελματική του δεινότητα καθώς τον παροτρύνει να ακονίσει τις αναστοχαστικές δεξιότητές τους και να ανανεώσει τις διδακτικές πρακτικές του:

«...βλέπει ότι υπάρχουν αυτές οι διδακτικές προβληματικές καταστάσεις που δεν τις είχε λάβει υπόψη και τις φέρνει ο εκπαιδευόμενος στο προσκήνιο... επαγγελματική μάθηση πάνω στη διδασκαλία, αυτό εννοώ» (Σ2).

«...Ίσως επιλέξει την τεχνολογία ...οι παλαιοί καθηγητές πολλές φορές δεν έχουν καμιά σχέση με αυτά» (Σ4).

Οι συμμετέχοντες διαβλέπουν μια θετική επιρροή της μεντορικής σχέσης στο σχολείο, αφού οι γνώσεις που αποκτώνται και οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από τη διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης εξασφαλίζουν τη σύντομη και αξιόπιστη στελέχωση του με νέο εκπαιδευτικό προσωπικό σε επαγγελματική ετοιμότητα:

«... και η σχολική κοινότητα γενικά, ωφελείται... σε λιγότερο χρονικό διάστημα θα έχει ολοκληρωμένους επαγγελματίες δασκάλους ... και πιθανόν κάποιοι από αυτούς να μην έφταναν ποτέ...» (Σ3).

Κάποιοι καθηγητές εστίασαν στη φήμη της σχολικής μονάδας που βελτιώνεται επειδή αναβαθμίζεται /αποκαθίσταται το επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού προσωπικού της. Η καλή φήμη λειτουργεί ως πόλος έλξης για τους μαθητές που πάντα αναζητούν τη γνώση προσαρμοσμένη όσο καλύτερα γίνεται στις μαθησιακές τους ανάγκες και συγχρονισμένη με τα δεδομένα της εποχής τους:

«... Και τα σχολεία... βγάζουν και καλύτερα ονόματα. ...μπορούν με τους καθηγητές που έχουν να τραβήξουν πάρα πολλούς μαθητές. Και να αποκαταστήσουν και λιγάκι αυτήν τη γνώμη που έχει η κοινωνία για μας» (Σ6).

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση έχει τη δυνατότητα να υπερβεί την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων, ακόμη και να μεταρρυθμίσει την ίδια την κοινωνική κουλτούρα:

«Κοιτάζτε, οι περισσότεροι σύλλογοι έχουν στεγανά... αν δουν καθηγητές οι οποίοι επικοινωνούν, μιλάνε, γελάνε, συνεργάζονται και το ευχαριστούνται, νομίζω ότι θα τους τραβήξει και αυτούς...» (Σ6).

«... εφόσον [ο νεοδιόριστος] θα ενταχθεί σε μια σχέση μάθησης με τον μέντορά του ...νομίζω ότι το ίδιο θα επιδιώκει να πραγματώνει στις τάξεις του, ... τάξεις συζητήσεων, αναστοχασμού, έρευνας ... 'Κατασκευάζει' μαθητικά υποκείμενα που θα είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του αύριο. Ενώ αυτό που γίνεται σήμερα είναι αναποτελεσματικό» (Σ2).

4. Συζήτηση

4.1. Συνιστώσες – Πιθανοί Παράγοντες Εμπλοκής

Οι έμπειροι καθηγητές ανησυχούν για την ποιότητα του οργανωσιακού πλαισίου που συναντά η νέα γενιά των εκπαιδευτικών μέσα στα σχολεία. Η επίσημη εφαρμογή του μεντορισμού προτάσσεται απέναντι στις ανεπαρκείς δομές προετοιμασίας, ένταξης και υποστήριξης των νεοδιόριστων στον επαγγελματικό τους χώρο (Μαυρογιώργος, 1992, Μαυροειδής & Τύπας, 2001, Wang & Odell, 2002, Βεργίδης, κ.ά. 2010).

Η κρίσιμότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η έλλειψη ενός ορθά δομημένου συστήματος ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών εκφράζεται με την πρόταση να θεσπιστούν τυποποιημένες δοκιμασίες πιστοποίησης, μία θέση που συνήθως απορρίπτεται βιβλιογραφικά επειδή θέτει περιορισμούς στην ελεύθερη επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου (Hobson et al., 2009).

Αρκετές προϋποθέσεις πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του μεντορικού έργου. Τα κύρια ζητήματα στα οποία συμφωνούν οι συμμετέχοντες είναι η αυστηρή επιλογή και η απαραίτητη κατάρτιση των μεντόρων, η εξοικονόμηση του πολύτιμου χρόνου που απαιτείται για την επιτυχημένη εξέλιξη της μεντορικής σχέσης και η υποστήριξη του θεσμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Οι μέντορες πρέπει να είναι αναγνωρισμένοι, για το έργο τους, εκπαιδευτικοί, να έχουν ικανότητες συνεργασίας με ενήλικους μαθητευόμενους (Βεργίδης, 2003, Πασιαρδής, 2004) και να αντιλαμβάνονται τις οργανωσιακές διαστάσεις και τις κοινωνικές προεκτάσεις του επαγγέλματος (Ganser, 1996, Athanases & Achinstein, 2003, Achinstein & Athanases, 2005). Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η διάθεση του μέντορα να εμπλακεί εθελοντικά σε αυτόν τον δεσμευτικό ρόλο έχει περισσότερη σημασία από οποιοδήποτε εξωγενές κίνητρο (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009), αν και κατατέθηκαν διαφορετικές απόψεις, σύμφωνες με τα αντικρουόμενα βιβλιογραφικά ευρήματα (Wildman et al., 1992, Abell et al., 1995). Υποστηρίζουν τη συμβατότητα μέντορα - νεοδιόριστου, κυρίως ως προς το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Koballa & Bradbury, 2009), αλλά θεωρούν ότι η αφοσίωση στη μεντορική σχέση είναι και θέμα 'χημείας' μεταξύ τους (Smith, 2003) που προϋποθέτει συμμετοχή του καθοδηγούμενου στην επιλογή του μέντορά του (Moor et al., 2005). Έρευνες καταδεικνύουν ότι η χαμηλή αφοσίωση του μέντορα ή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, λόγω διαφορετικής φιλοσοφίας ή ασυμφωνίας χαρακτηρισμών, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη μεντορική σχέση (Ganser, 1993, Lee & Feng, 2007, Iancu-Haddad & Oplatka, 2009).

Απαραίτητη είναι η κατάρτιση των μελλοντικών μεντόρων στα νέα τους καθήκοντα και στις αρχές εκπαίδευσης ενήλικων μαθητών (Βεργίδης, 2003, Πασιαρδής, 2004), μία συνθήκη που ικανοποιείται από τα σύγχρονα προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης (Bullough, 2005, Tang & Choi, 2005, Long et al., 2012). Ο φόβος για αναπαραγωγή απαρχαιωμένων προτύπων διδασκαλίας και η ανάγκη ενός συστήματος αξιολόγησης των μεντορικών προγραμμάτων και λογοδοσίας των μεντόρων επαληθεύονται από έρευνες που υποδεικνύουν φτωχή άσκηση συμβουλευτικής καθοδήγησης από μη καταρτισμένους μέντορες (Feiman-Nemser & Parker, 1992, Carver & Katz, 2004).

Η διασφάλιση της συχνότητας και της διάρκειας των συναντήσεων του επαγγελματικού ζεύγους προβληματίζει τους ερωτώμενους, ιδίως αν ο νεοδιόριστος υπηρετεί σε περισσότερα τους ενός σχολεία (Smith, 2003). Ο χρόνος αποτελεί κλειδί για την ομαλή εκτύλιξη της μεντορικής σχέσης προκειμένου να συντονιστεί ο έμπειρος εκπαιδευτικός με τις πολυδιάστατες εξατομικευμένες ανάγκες του αρχάριου καθηγητή (Andrews & Quin, 2005).

Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί τους συμμετέχοντες είναι η οργανωσιακή

κουλτούρα της εκπαίδευσης. Από την εμπειρία τους φαίνεται να γνωρίζουν ότι “... Σχέσεις μεντορισμού είναι δυνατόν να αναδυθούν με φυσικό τρόπο, αλλά η απομόνωση των εκπαιδευτικών κάνει κάτι τέτοιο απίθανο να συμβεί στους νέους εκπαιδευτικούς...” (Ganser, 1996:5). Η υποστήριξη από συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία που κατανοούν το ρόλο του μέντορα και προσανατολίζονται σε μια επαγγελματική συνεργατική κουλτούρα είναι απαραίτητη (Πασιαρδής, 2004, Harrison et al., 2006, Long et al., 2012) προκειμένου οι νεοδιόριστοι να ανοιχτούν και αυθόρμητα να εμπιστευτούν κάποιον από αυτούς στην αναζήτηση της γνώσης που στερούνται (Koballa & Bradbury, 2009). Σύμφωνα με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, η σχολική κουλτούρα είναι κρίσιμη και καθοριστική (Πασιαρδής, 2004, Ingersoll & Smith, 2004, Koballa & Bradbury, 2009), οπωσδήποτε ουσιαστικότερη από την οποιαδήποτε θεσμικά επιβαλλόμενη μορφή μεντορισμού που φαντάζει ανίσχυρη και αναποτελεσματική σε σχολικές κοινότητες που ‘απαγορεύουν’ στα μέλη τους να συζητούν για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους και να προσανατολίζονται προς τη σε βάθος συνεργασία, τον αναστοχασμό στις διδακτικές πρακτικές και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής πτυχής της διδασκαλίας.

4.2. Ανταμοιβές και Οφέλη

Οι εν δυνάμει μέντορες περιέγραψαν τη συμβουλευτική καθοδήγηση ως μια φύση ανταποδοτική σχέση που ικανοποιεί τις διαφορετικές επαγγελματικές ανάγκες των ισότιμων συνεργατών της. Η συνεργασία με ένα νέο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας ενεργοποιεί έναν αναζωογονητικό διάλογο που όχι μόνο θωρακίζει τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό απέναντι στην απειλή της επαγγελματικής στασιμότητας, αλλά τον οδηγεί στην αναβάθμιση της διπλής επαγγελματικής του ταυτότητας, ως δασκάλου και ως εκπαιδευτή εκπαιδευτικών (Abell et al., 1995, Lopez-Real & Kwan, 2005, Simpson et al., 2007). Για τους συνεντευξιαζόμενους, η συμμετοχή σε προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης των αρχάριων συναδέλφων είναι ένα κίνητρο για παραγωγική συμβολή της εμπειρίας τους στη διαμόρφωση της μελλοντικής γενιάς εκπαιδευτικών, που κρύβει ηθική ικανοποίηση και αναπτερώνει την αυτοεκτίμησή τους (Ganser, 1993, Huling, 2001, Iancu-Haddad & Oplatka 2009).

Από την άλλη πλευρά, οι νεοδιόριστοι διαπλάθουν μια υγιή επαγγελματική ταυτότητα καθώς μαθαίνουν πώς να κατανοούν τους μαθητές τους και πώς να επιλύουν τα προβλήματα στην εργασία τους (Ganser, 1993, Marable & Raimondi, 2007), ενώ ενσωματώνονται ομαλότερα και συντομότερα στις προσδοκίες της σχολικής κοινότητας και, ευρύτερα, του επαγγέλματος (Feiman-Nemser & Parker, 1992, Bullough & Draper, 2004), αφού βελτιώνονται όλες οι πτυχές του επαγγελματικού τους έργου. Βέβαια, σύμφωνα με τους Hobson και συν. (2009) υπάρχουν περιορισμένα ευρήματα για τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των αρχάριων εκπαιδευτικών σε αντίθεση με την αθρόα συσσώρευση ερευνητικών πηγών οι οποίες επιβεβαι-

ώνουν την ενδυνάμωση της επαγγελματικής συμπεριφοράς τους και την απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για τη διαχείριση της τάξης και την οργάνωση του χρόνου και των καθηκόντων τους (Moor et al, 2005).

Οι έμπειροι καθηγητές πιστεύουν ότι ο θεσμός του μέντορα, “*αν εφαρμοστεί σωστά*”, μπορεί να ενισχύσει την αποδοτικότητα του σχολικού συστήματος· να βελτιώσει τη μαθητική επίδοση (Everston & Smithey, 2000) - κυρίως τη συμπεριφορά και την υπευθυνότητα των παιδιών – και να διευκολύνει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναδομώντας την εικόνα της (Ganser, 1993, Phillips & Fragoulis, 2010). Παράλληλα, προσεγγίζουν το μεντορισμό με ‘εκπαιδευτική’ διάθεση (Norman και Feiman-Nemser, 2005) και εκτιμούν την εφαρμογή του ως ευκαιρία αναβάθμισης της εκπαίδευσης· ένας διάλογος συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές τους που αναμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και διασώζει το δημόσιο σχολείο μεταμορφώνοντάς το σε “*κοινότητες μάθησης*” (Feiman – Nemser, 2001) όπου η παρατήρηση, ο αναστοχασμός, η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία (Δημητρόπουλος, 1998, Ξωχέλλης, 2005) εγγυώνται διδακτικές πρακτικές που ενδυναμώνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και τους εξοπλίζουν με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Οι ξεκάθαρες φωνές τους για αλλαγή της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας αντηχούν την άποψη των Achinstein και Athanases (2006:2) ότι «*οι μέντορες δεν γεννιούνται αλλά γίνονται*» μέσα από «*μία σκόπιμη και συνεχή διαδικασία*» που απαιτεί τον προμελετημένο σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού μεντορικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών πάνω σε μια συνεκτική βάση έρευνας και θεωρίας.

Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αναλάβουν τη ευθύνη μιας μελετημένης εφαρμογής του θεσμού με τέτοιο τρόπο που να παρακαμφθούν τα εμπόδια που ορθώνει η οργανωσιακή δομή αλλά και η δύσκαμπτη κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού μαζί με τις ενδεχόμενες δυσλειτουργίες μεταξύ των εταίρων της μεντορικής σχέσης.

Η παρούσα έρευνα δεν μας επιτρέπει να αντιληφθούμε πλήρως τις βιωματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων καθώς μεταφέρθηκαν μόνο με τη δική τους φωνή. Μία συστηματική έρευνα συμμετοχικής παρατήρησης λίγων μόνο περιπτώσεων θα έδινε την ευκαιρία να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαστάσεις του ρόλου με μελέτη στο πεδίο. Ομαδικές συνεντεύξεις (*focus group*), για τη διερεύνηση του θέματος μέσα από διασταύρωση εμπειριών και απόψεων των έμπειρων καθηγητών είναι μία πρόταση διεύρυνσης της μελέτης.

Βιβλιογραφία

- Abell, S. K., D. R Dillon, C. J. Hopkins & W. D. McInerney (1995) "Somebody to count on": mentor/ intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2): 173-188.
- Achinstein, B. & S. Z. Athanases (Eds) (2006) *Mentors in the making: developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.
- Achinstein, B. & S. Z. Athanases (2005) Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7): 843-862.
- Andrews, B. & R. J. Quinn (2005) The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support. *The Clearing House*, 78(3): 110-116.
- Athanases, S.Z. & B. Achinstein (2003) Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105 (8): 1486-1520.
- Bey, T. M. & Holmes, C. T. (1992) *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*. Association of Teacher Educators, Reston, VA. Ανακτήμενο από ERIC ED351327.
- Bullough, R.V., Jr. (2005) Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2): 143-155.
- Bullough, R.V., Jr & R. J. Draper (2004) Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30 (3): 271-288.
- Carver, C.L. & D.S. Katz (2004) Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55 (5): 449-462.
- Cohen L. & L. Manion (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gold, Y. (1996) Beginning teacher support: attrition, mentor, and induction, στο Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 243-262.
- Evertson, C. M. & M. W. Smithey (2000) Mentoring effects on protégés classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93 (5): 294-304.
- Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6): 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. & M. B. Parker (1992) *Mentoring in Context: a Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers*. National Centre for Research on Teacher Learning: Special Report. East Lansing: Michigan State University, NCRTL

- Ganser, T. (1993) How Mentors Describe and Categorize Their Ideas about Mentor Roles, Benefits of Mentoring, and Obstacles to Mentoring. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Los Angeles, CA.
- Ganser, T. (1996) Preparing Mentors of Beginning Teachers: An Overview for Staff Developers. *Journal of Staff Development*, 17 (4): 8-11.
- Harrison, J., S. Dymoke & T. Pell (2006) Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22: 1055-1067.
- Hobson, A. J., P. Ashby, A. Malderez & P. D. Tomlinson (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25: 207-216.
- Huling, R. L. (2001) Teacher Mentoring as Professional Development. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington DC. ERIC ED460125.
- Iancu-Haddad, D. & I. Oplatka (2009) Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5 (1): 45-65.
- Ingersoll, R. & T. Smith (2004) Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88 (638): 28-40.
- Koballa, T. & L. U. Bradbury (2009) Leading to success. *Principal Leadership*, 9 (7): 28-31.
- Kram, K. (1983) Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625.
- Lee, J. C. & S. Feng, (2007) Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3): 243-262.
- Little, J. W. (1990) The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16: 297-351.
- Long, J. S., S. McKenzie-Robblee, L. Schaefer, P. Steeves, S. Wnuk, E. Pinnegar & D. J. Clandinin (2012) Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1): 7-26.
- Lopez-Real, F. & T. Kwan (2005) Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31 (1): 15-24.
- Marable, M. & S. Raimondi (2007) Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (1): 25-37.
- Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ελένη Δημητριάδου, Επιστ. Επιμελ. Νότα Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Miles, M. & A.M. Huberman (1994) *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moor, H., K. Halsey, M. Jones, K. Martin, A. Stott, C. Brown & J. Harland (2005) Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme. Nottingham: Department for Education and Skills[on line]. Available: Research Report. html: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502602.pdf> [10/1/2013]
- Norman, P. J. & S. Feiman-Nemser (2005) Mind activity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21: 679–697.
- Odell, S. J. (1990) Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher. National Education Association, Washington, DC. ERIC ED323185.
- Phillips, N. & I. Fragoulis (2010) Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2 (2): 201-213.
- Rippon, J. H. & Martin, M. (2006) What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Simpson, T., W. Hastings & B. Hill, (2007) “I knew that she was watching me”: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5): 481-498.
- Smith, J. J. (2003) Forces affecting beginning teacher/mentor relationships in a large suburban school system. (Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2003) [on line]. Available on: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03192003-105806/unrestricted/finalED.pdf> [30/4/2013]
- Tang, S. Y. & P. L. Choi (2005) Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3): 383-401.
- Wang, J. & S. J. Odell (2002) Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72 (3): 481-546.
- Wildman, T.M., S.G. Magliaro, R.A. Niles & J.A. Niles (1992) Teacher mentoring: an analysis of roles, activities and conditions, *Journal of Teacher Education*, 43 (3): 205-213.
- Zhang, Y. & B. M. Wildemuth (2009) *Qualitative Analysis of Content* [on line]. Available: journal. html: https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf [22/9/2012]

- Βάμβουκας, Μ. (1991) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ. (Επ.) (2003) *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ., Α. Υφαντή, Β. Ανάγνου, Π. Βάθη, Θ. Βαλμάς, Γ. Βοζαίτης, Μ. Μαρκοπούλου, Α. Τζιντζιδής & Δ. Τουρκάκη (2010) Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος "Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010". Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών [on line]. Available on: http://www.oepk.gr/pdfs/synoliki_ek8esh_exvt_axiol_eisag_2009_2010.pdf [1/8/2012]
- Γκότοβος Θ., Γ. Μαυρογιώργος (2000) Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005) Βήματα προς την Επαγγελματική Εξέλιξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του Μέντορα και τη συνεργασία μαζί του, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 104-117.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992) *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Μαυροειδής, Γ. & Τύπας Γ. (2001) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.5 (σσ. 147-153). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επάγγελμα του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.