

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**Η θέση του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη
του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: μία έρευνα στα σχολεία της
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ανθή Ν. Νικολακοπούλου

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Επιβλέπων καθηγητής: Ιωάννης Βρεττός

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2017

ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**Η θέση του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη
του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: μία έρευνα στα σχολεία της
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ανθή Ν. Νικολακοπούλου

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

ΜΕΛΟΣ: Ιωάννης Ψαρομήλιγκος, Καθηγητής ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ

ΜΕΛΟΣ: Ιωάννης Σαλμόν, Διδακτικό Προσωπικό ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2017

Confidential

copyright © 2017, Ανθή Ν. Νικολακοπούλου

ALL RIGHTS RESERVED

Στην οικογένειά μου

Confidential

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	15
1. Η «επαγγελματική ανάπτυξη» στην εποχή της μετανεωτερικότητας.....	16
1.1. Εισαγωγή.....	16
1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη»	17
1.3. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας	19
1.4. Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτικός	21
1.4.1. Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική μίθωση.....	22
1.4.2. Επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπική εξέλιξη	23
1.5. Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.....	25
1.6. Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης	26
2. Η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.....	29
2.1. Η αναγκαιότητα υποστήριξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού	29
2.2. Δυσκολίες και προβλήματα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού	30
2.3. Η αναγκαιότητα ύπαρξης μηχανισμού υποστήριξης.....	32
2.4. Αποτελεσματική υποδοχή και υποστήριξη νεοδιοριζόμενου	34
2.5. Προγράμματα ένταξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού	37
3. Ο θεσμός του Μέντορα.....	40
3.1. Διασαφήνιση του όρου.....	40
3.2. Ο Μέντορας: μία καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα.....	42
3.3. Συμβουλευτική Καθοδήγηση (Mentoring).....	43
3.3.1. Δομή, λειτουργία και περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης.....	46
3.3.2. Μοντέλα μεντορικής σχέσης	47
3.4. Ο ρόλος του Μέντορα	48
3.5. Τα χαρακτηριστικά του Μέντορα.....	52
3.6. Ο αποτελεσματικός Μέντορας.....	54
3.7. Εκπαίδευση Μέντορα.....	57
3.8. Οφέλη μεντορικής σχέσης	60
3.8.1. Οφέλη για Μέντορα	61
3.8.2. Οφέλη για νεοδιοριζόμενο	63
3.9. Διεθνής εμπειρία της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης.....	63
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	66
1. ΣΚΟΠΟΣ.....	67
2. ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ.....	68
2.1. Τύπος μελέτης	68

2.2.	Τόπος διεξαγωγής μελέτης	68
2.3.	Δείγμα.....	68
2.4.	Παράμετροι που αξιολογήθηκαν	69
2.5.	Εργαλεία μέτρησης	69
2.6.	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	70
2.7.	Ανάλυση δεδομένων	71
3.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	72
3.1.	Περιγραφική στατιστική (όλοι οι συμμετέχοντες ως μία ομάδα)	72
3.2.	Σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των ομάδων.....	91
3.3.	Συσχετίσεις	129
4.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	138
5.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	144
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	148
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	156

Confidential

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (βασικά χαρακτηριστικά).....	73
Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (κύρια ερευνητικά ερωτήματα).	74
Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου).....	75
Πίνακας 4. Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων).	87
Πίνακας 5. Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».....	92
Πίνακας 6. Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».....	110
Πίνακας 7. Συσχετίσεις του συνόλου των μεταβλητών με την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».....	130
Πίνακας 8. Συσχετίσεις του συνόλου των μεταβλητών με την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».....	134

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Κυκλικό διάγραμμα (διάγραμμα πίτας) ποιοτικής μεταβλητής «ηλικία».....	89
Διάγραμμα 2. Κυκλικό διάγραμμα (διάγραμμα πίτας) ποιοτικής μεταβλητής «έτη υπηρεσίας».....	90

Confidential

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή – σκοπός: Η θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση της αναγκαιότητας της ύπαρξης του θεσμού του Μέντορα, καθώς και της επιθυμίας των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος σε προγράμματα εκπαίδευσης για Μέντορες, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, αξιολογείται σε ποιους τομείς είναι αναγκαία η καθοδήγηση και υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και ποιες είναι οι προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού.

Μεθοδολογία: Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κλήθηκαν να απαντήσουν, μέσω συνέντευξης ή ηλεκτρονικά στις ερωτήσεις ειδικού ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα: Συνολικά ερωτήθηκαν 207 εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαίο τον θεσμό του Μέντορα (81,6%), δε δηλώνει, όμως, την ίδια προθυμία για να πάρει μέρος σε προγράμματα επιμόρφωσης προκειμένου να αναλάβει τον ρόλο αυτό (58%). Οι εκπαιδευτικοί ως νεοδιόριστοι χρειάστηκαν καθοδήγηση και υποστήριξη, πρωτίστως σε θέματα οργάνωσης και μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Επιπλέον, αποτελεσματικός Μέντορας θεωρείται ο έμπειρος εκπαιδευτικός που είναι καταρτισμένος σε θέματα δεξιοτήτων επικοινωνίας, σε θέματα Συμβουλευτικής ενηλίκων και Ψυχολογίας, σε αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και σε βασικές αρχές μεθοδολογίας της διδασκαλίας.

Συμπεράσματα: Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της καθοδήγησης και υποστήριξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η απουσία οργανωμένου και σαφούς προσδιορισμένου σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής από τους ιθύνοντες, καθίστα απαραίτητο τον προσδιορισμό της δομής και του περιεχομένου των Προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης. Καθοριστικής σημασίας είναι, επίσης, ο τρόπος εκπαίδευσης του Μέντορα, καθώς και ο ξεκάθαρος διαχωρισμός του από τον ρόλο του αξιολογητή. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται προκειμένου να συνεχίσει η συνεχής παρακολούθηση της υπάρχουσας κατάστασης και η διερεύνηση του ρόλου του θεσμού, καθώς και του βαθμού ικανοποίησης των εμπλεκόμενων, μετά από πιλοτική εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων.

Λέξεις – κλειδιά: Μέντορας, καθοδηγούμενος, έμπειρος και νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη, συμβουλευτική καθοδήγηση.

Confidential

ABSTRACT

Aim: To investigate theoretically and empirically the necessity of the existence of the institution of Mentor as well as to determine the degree of willingness of teacher participation in training programs in order to assume the role of Mentor in Primary Education. Additionally to assess the necessity of guidance and support to inexperienced teaches and the circumstances of the Mentors success.

Methods: Primary School Teachers were asked to complete a questionnaire by personal interview or on line.

Results: A total number of 207 teachers completed the questionnaire. The vast majority consider the institution of Mentor necessary by 81.6%. However, when asked whether they would participate in a training program to undertake this role, they agree by 58%. The results reveal that newly appointed Primary School teachers need guidance and support, primarily in the organization and methodology of teaching subjects. Moreover, an effective Mentor, constitutes of an experienced teacher who has been trained in communication skills, adult counseling, psychology, educational principles for adults and basic methodology principles of teaching.

Conclusions: The guidance and support of the inexperienced teacher is considered imperative in order for him/her to achieve his goals in professional development. The absence of an organized and clearly defined educational policy on the part of the authorities, renders it necessary to define and specify the structure and content of a Mentoring program. Thus it is of crucial importance to determine the educational methods of this scheme, as well as to clearly separate the role of the Mentor from that of the Evaluator. Further research is necessary in order to assess the existing situation and to investigate the effectiveness of the institution of Mentor in pilot programs.

Keywords: Mentor, mentee, experienced and inexperienced teacher, career development, mentoring.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή που διανύουμε έχει ως χαρακτηριστικό της γνώρισμα την «αλλαγή». Οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που συντελούνται, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση. Η βελτίωση της εκπαίδευσης, άλλωστε, αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για όλες τις σύγχρονες κοινωνίες.

Ο εκπαιδευτικός, μέσα στην πολύμορφη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναγκάζεται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Αποτελώντας το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλείται να βελτιώνεται συνεχώς επιδιώκοντας την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η ανάπτυξη αυτή ωφελεί, όχι μόνο τον ίδιο, αλλά τους μαθητές, το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι στενά συνδεδεμένη με την υποδοχή του, ως νεοδιόριστος, στο σχολείο. Η περίοδος κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στο σχολείο και αντιμετωπίζει τις πραγματικές συνθήκες εργασίας, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη για την επαγγελματική του ανάπτυξη, αλλά και αποδοτικότητα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η υιοθέτηση ενός θεσμού παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης του νεοεισερχόμενου, αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Για τον λόγο αυτό, καθιερώθηκε ο θεσμός του Μέντορα (παρ.6 του αρθ.4 του Ν.3848/2010), ενός εκπαιδευτικού, δηλαδή, με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, απαραίτητου για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Για την ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου με στόχο τη διαμόρφωση του παραπάνω θεσμού, ειδικότερα σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και το περιεχόμενό του, το Υπουργείο Παιδείας διενήργησε Δημόσια Διαβούλευση από τις 29/11/10 έως τις 14/12/10. Στη Διαβούλευση εκφράστηκαν 354 απόψεις και προτάσεις από 6 φορείς και 235 μεμονωμένα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος πανεπιστημιακά τμήματα, ιδιωτικοί σύλλογοι και φορείς της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν επίσημα προγράμματα καθοδήγησης στην Ελλάδα.

Ο θεσμός της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (Mentoring) εφαρμόζεται άτυπα και περιστασιακά σε κάποια σχολεία, καθώς οι νεοδιοριζόμενοι είναι πρόθυμοι να

συμβουλευτούν τους πιο έμπειρους, αλλά και οι πιο έμπειροι να ωφεληθούν από τη νέα γνώση, τις ιδέες και τις προτάσεις που φέρνουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί.

Με έναυσμα τα παραπάνω, διεξήχθη η παρούσα μελέτη. Αντικείμενό της αποτέλεσε η διερεύνηση της θέσης του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον του κύριου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε προσπάθεια να αξιολογηθούν οι παράμετροι οι οποίοι παρεμβαίνουν στην εφαρμογή του θεσμού, ώστε να προσφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα στον χώρο της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας είναι να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- αν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη ως νεοδιόριστοι και σε ποιους τομείς,
- αν θεωρούν αναγκαίο τον θεσμό του Μέντορα και σε ποιους τομείς
- για ποιους λόγους δεν τον θεωρούν αναγκαίο
- αν θα δέχονταν να εκπαιδευτούν για να αναλάβουν τον ρόλο του Μέντορα
- ποιοι λόγοι θα τους προέτρεπαν και ποιοι θα τους απέτρεπαν να εκπαιδευτούν
- τι θα ήθελαν να περιλαμβάνει αυτή η εκπαίδευση και
- ποιες προϋποθέσεις θεωρούν απαραίτητες για την επιτυχία του θεσμού.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το «θεωρητικό» και το «εμπειρικό». Στο «Θεωρητικό μέρος» γίνεται η ανάπτυξη του ερευνητικού θέματος με εκτενή καταγραφή της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Αποτελείται από τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Γίνεται αναφορά στον νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη εποχή. Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και τα στάδια της. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο όπου επισημαίνεται η αναγκαιότητα υποστήριξης του νεοδιοριζόμενου. Αναφέρονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην αρχή του επαγγελματικού του βίου, καθώς και η ανάγκη ύπαρξης μηχανισμού στήριξής του για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού του έργου. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την αποτελεσματική υποδοχή του αρχάριου καθώς και για τα προγράμματα ένταξής του. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται, βάσει της ξένης και της ελληνικής

βιβλιογραφίας, εκτενής αναφορά στον θεσμό του Μέντορα και στην πρακτική της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (Mentoring). Ορίζονται οι δύο έννοιες και προσδιορίζονται: η δομή, η λειτουργία, το περιεχόμενο και τα μοντέλα της μεντορικής σχέσης, ο ρόλος του Μέντορα, τα χαρακτηριστικά του, οι παράγοντες που τον καθιστούν αποτελεσματικό, η εκπαίδευση του, τα οφέλη της μεντορικής σχέσης καθώς και η διεθνής εμπειρία.

Στο «Εμπειρικό μέρος» αναφέρεται ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί και τα αποτελέσματά τους. Στη «Συζήτηση» γίνεται ο σχολιασμός και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Εν κατακλείδι, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας, τα οποία προκύπτουν μετά από κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της.

Confidential

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Confidential

1. Η «επαγγελματική ανάπτυξη» στην εποχή της μετανεωτερικότητας

1.1. Εισαγωγή

Η εποχή της μετανεωτερικότητας, που διανύουμε, χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές στη ζωή του ανθρώπου. Οι ανατροπές και οι αναδιαρθρώσεις είναι καθημερινές. Η παγκοσμιοποίηση, η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας και η ανεξέλεγκτη και αστραπιαία διακίνηση πληροφοριών μας επηρεάζουν συνεχώς, όχι μόνο σε προσωπικό, αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο. Κατά τη μετάβαση στη μεταμοντέρνα και μεταβιομηχανική εποχή η έννοια «επάγγελμα» έχει απολέσει το περιεχόμενο που της αποδιδόταν στα χρόνια της βιομηχανικής εποχής. Οι αναδιαρθρώσεις σε τομείς οικονομικής δραστηριότητας, οι τεχνολογικές καινοτομίες και οι αλλαγές στην παραγωγική διαδικασία μειοβάλλουν το περιεχόμενο των επαγγελματικών ειδικοτήτων.

Η εκπαίδευση σε συγκεκριμένο αντικείμενο εργασίας, τα σταθερά επαγγελματικά δικαιώματα και τα σαφώς καθορισμένα καθήκοντα ανά θέση εργασίας, σταθερές που όριζαν την έννοια του επαγγέλματος στο παρελθόν, έχουν γίνει ασαφή (Λυμπεράκη & Δενδρινός, 2004· Παπαβασιλείου - Αλεξίου & Σινάνη, 2011).

Επιπλέον, η έννοια της «σταδιοδρομίας» έχει τροποποιηθεί. Στη σημερινή εποχή, η σταδιοδρομία δεν καθορίζεται από τις βασικές σπουδές, αλλά από τα προσόντα κάθε εργαζομένου βάσει των συνεχώς εξελισσόμενων προτύπων. Συνεπώς, ο σύγχρονος άνθρωπος έχει ανάγκη από συνεχή πληροφόρηση για τις εξελίξεις στην οικονομία και για τις συνεχώς μεταβαλλόμενες τάσεις της αγοράς.

Η νέα αυτή εποχή υπαγορεύει τον εμπλουτισμό των γνώσεων του εργαζομένου. Το άτομο που επιδιώκει να αυξήσει την απασχολησιμότητά του πρέπει να προσαρμόζεται γρήγορα στις νέες αλλαγές. Ο εργαζόμενος πρέπει να αποκτά νέες δεξιότητες, ώστε να μπορεί να αποφασίζει, να σκέφτεται δημιουργικά, να κατανοεί τον τρόπο που λειτουργεί το σύστημα, καθώς και να ερμηνεύει και να οργανώνει τις πληροφορίες που αποκτά. Τέλος, είναι απαραίτητο να αναπτύσσει και κοινωνικές δεξιότητες (Παπαβασιλείου - Αλεξίου, 2008).

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η διαμόρφωση ενός ατόμου που θα είναι ικανό να καθορίσει την επαγγελματική του ταυτότητα και τον εργασιακό του προσανατολισμό,

καθώς και να διαμορφώσει τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας του (Κρίβας, 2001).

Η επαγγελματική σταδιοδρομία δεν εστιάζει, πλέον, μόνο στην ανεύρεση εργασίας, αλλά περιλαμβάνει και τη διασφάλισή της. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται απαραίτητη για όλους τους εργαζομένους:

- η συμβουλευτική υποστήριξη (για να μπορεί ο εργαζόμενος να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που συναντά, τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και στην επαγγελματική του σταδιοδρομία, αποφεύγοντας δυσάρεστες συνέπειες), αλλά και
- η παροχή συστηματικής καθοδήγησης (για να αποκτά αυτογνωσία και να συνειδητοποιεί τις ικανότητες, τις αδυναμίες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του) (Κασσωτάκης, 2002).

Συμπερασματικά, σε αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο, όπου η επαγγελματική εξέλιξη του ανθρώπου του 21^{ου} αιώνα δεν εξαρτάται πλέον μόνο από την τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, επιβάλλονται η επαγγελματική συμβουλευτική και υποστήριξη. Παράγοντες που είναι καθοριστικοί για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου.

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη»

Σε κάθε επάγγελμα υπάρχει ένα σύστημα μέσω του οποίου τα μέλη μπορούν να βελτιώνουν τις δεξιότητες και την πρακτική τους, να ενημερώνονται σε θέματα επιστημονικής γνώσης, τεχνολογίας και πληροφορικής και να συμμετέχουν στο ποιοτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι (Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman B., Yoon, 2001; Καλαϊτζοπούλου, 2001)

Η δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη και ανανέωση παρουσιάζεται συχνά εντός του επαγγελματικού χώρου και γίνεται μέρος της καθημερινότητας του επαγγελματία.

Τα οφέλη δεν τα αποκομίζει μόνο ο επαγγελματίας, που βελτιώνεται στη διαμόρφωση και στην εκτέλεση του επαγγέλματός του. Η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών χαρακτηρίζει και τους οργανισμούς που διακρίνονται για την υψηλή απόδοσή τους και χαίρουν της εμπιστοσύνης του κοινού (Tippelt, 1999).

Ο περιεκτικός όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» συναντάται κυρίως στην αγγλική βιβλιογραφία (career development). Αφορά στο σύνολο των λειτουργιών και των δραστηριοτήτων που έχουν απώτερο στόχο την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ επαγγελματικής σταδιοδρομίας και ζωής αναγνωρίζεται διεθνώς, στις μέρες μας.

Το 1980 οι Kolbe και Wolfe έδωσαν τον εξής ορισμό:

Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά όλη τη ζωή του ατόμου, όχι μόνο το επάγγελμά του. Σαν τέτοια αυτή αφορά το άτομο στην ολότητά του... Ακόμη περισσότερο, αφορά στο συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο της ζωής του. Οι περιβαλλοντικές πιέσεις και περιορισμοί, η σχέση που το συνδέει με τους σημαντικούς «άλλους», οι ευθύνες για τα παιδιά και τους ηλικιωμένους γονείς, η συνολική δομή των συνθηκών που περιστοιχίζουν το άτομο είναι επίσης παράγοντες που πρέπει να κατανοηθούν και να συνυπολογισθούν. Με αυτή την έννοια, η επαγγελματική ανάπτυξη και η προσωπική ανάπτυξη συγκλίνουν. Το άτομο και οι συνθήκες που αλλάζουν, εξελίσσονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση- αποτελούν το επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης (Patton, W. & McMahon, 2006).

Στο ίδιο πνεύμα είναι και ο ορισμός που δίνεται από το ΕΚΕΠ (Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού):

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εξελικτική πορεία του ατόμου όσον αφορά στον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις για το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα που επιθυμεί ή επιδιώκει να ακολουθήσει. Διαμορφώνεται δε και καθορίζεται από ένα συνδυασμό παραγόντων που αφορούν στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες, όπως και το σύστημα των αξιών του ατόμου, ιδιαίτερα των επαγγελματικών και εργασιακών αξιών του. Η έμφαση στην εξέλιξη και ανάπτυξη συνδέεται με το ότι η επαγγελματική ζωή ενός ατόμου δεν αποτελείται μόνο από την περίοδο εξάσκησης ενός ή περισσότερων επαγγελμάτων, αλλά, και από όλες εκείνες τις φάσεις, κατά τις οποίες διαμορφώνονται επιλογές και αποφάσεις που, αρχικά, οδηγούν στην προετοιμασία για ένα επάγγελμα, ύστερα, στην επιλογή ενός επαγγέλματος, και, στη συνέχεια, στην άσκησή του, όπως επίσης και στις ενδιάμεσες αλλαγές και μετακινήσεις σε εργασιακά περιβάλλοντα μέχρι τη στιγμή της συνταξιοδότησης. Δηλαδή, η είσοδος σε ένα επάγγελμα δεν είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης αλλά μιας μακροχρόνιας διαδικασίας που συμβαδίζει με την ψυχολογική εξέλιξη και ανάπτυξη του ατόμου. Επιπλέον, ένα άτομο εξελίσσεται μέσα

στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο όπου απασχολείται. Τέλος, η επαγγελματική εξέλιξη δεν τελειώνει με την απόσυρση του ατόμου από την ενεργό ζωή, αλλά διαρκεί όσο το άτομο συνεχίζει να έχει κάποια δραστηριότητα η οποία αποβλέπει στο να ωφεληθεί οικονομικά και κοινωνικά το ίδιο και οι άλλοι.

Παρόλο που οι δύο παραπάνω ορισμοί τονίζουν τη σύνδεση της επαγγελματικής και της προσωπικής ανάπτυξης, η σχέση αυτή δεν αναγνωρίζεται από όλους τους ερευνητές.

Οι Brown και Brooks (1991), αναφέρουν ότι ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» περιγράφει τη διαδικασία επιλογής, εισόδου, προσαρμογής και εξέλιξης σε ένα επάγγελμα.

Την ίδια περίοδο, οι Κάντας και Χαντζή (1991) αναφέρουν ότι ο όρος αυτός αφορά στην εξελικτική πορεία του ατόμου και στις αποφάσεις για το επάγγελμα που ασκεί, καθώς και στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας του στον επαγγελματικό χώρο που κινείται.

Αργότερα, ο Κασσωτάκης (2002) αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη ως συνεχή και δυναμική πορεία που χωρίζεται σε τρεις φάσεις:

- Η πρώτη φάση περιλαμβάνει την αρχή της επαγγελματικής ανάπτυξης μετά την πρώτη εκπαιδευτική - επαγγελματική επιλογή.
- Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τις επόμενες εκπαιδευτικές - επαγγελματικές επιλογές μέχρι την ειδική εκπαίδευση και προετοιμασία για κάποιο επάγγελμα.
- Η τρίτη φάση περιλαμβάνει όλη την πορεία από την πρώτη εργασία μέχρι τη λήξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου.

1.3. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας

Η νέα αυτή κατάσταση, όπως περιγράφηκε προηγουμένως με τις ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική και στην τεχνολογική πρόοδο, επηρεάζει και τον χώρο της εκπαίδευσης. Ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού καταργείται. Η μεταλαμπάδευση ανεπεξέργαστων πληροφοριών και η άκριτη απομνημόνευσή τους από τους μαθητές περνάει στο παρελθόν. Διανύουμε μία εποχή όπου οι μαθητές έχουν μεγάλη εξοικείωση με την τεχνολογία και άμεση επαφή με μεγάλο όγκο πληροφοριών, όχι πάντα διασταυρωμένων και έγκυρων. Οι νέες συνθήκες ζωής τους

έχουν καταστήσει συναισθηματικά ευάλωτους. Έχουν απομονωθεί ενώ δεν έχουν πλέον τη δυνατότητα προσωπικής επαφής και συζήτησης των απόψεων και των προβληματισμών τους, όπως γινόταν στο παρελθόν. Έχει κλονιστεί η πίστη τους στις αξίες και τους θεσμούς της ζωής και πολλές φορές τα αμφισβητούν και τα επαναπροσδιορίζουν βάσει των νέων συνθηκών που επικρατούν.

Σε μία εποχή όπου οι νέοι στερούνται σωστών προτύπων αισθάνονται φόβο, αγωνία και έχουν χάσει τα κίνητρά τους για μάθηση. Έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο να μεταμορφωθούν σε ενήλικες απομονωμένους, ανίκανους να αρθρώσουν λόγο με προσωπική άποψη και τόσο εγωιστές ώστε να αδιαφορούν για την ίδια τους τη ζωή και να την εναποθέτουν στα χέρια ατόμων που παρουσιάζονται ως ειδήμονες και ειδικοί (Χρυσυφίδη, 2011).

Είναι καθήκον και ευθύνη, λοιπόν, των εκπαιδευτικών να γίνουν, σύμφωνα με τις νέες συνθήκες, περισσότερο λειτουργικοί. Να προσφέρουν κριτική πρόσβαση στη γνώση και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση αξιών, προσφέροντας παράλληλα ένα ασφαλές περιβάλλον συναισθηματικής υποστήριξης και μάθησης.

Επιπρόσθετα, μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του νέου και αυστηρώς ανταγωνιστικού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος που προκύπτει, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Είναι απαραίτητο να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους έργο στις νέες συνθήκες, προκειμένου να μετατρέψουν και πάλι το σχολείο σε κοινότητες μάθησης (Day, 2003). Πρόκειται για μία μεγάλη πρόκληση της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ένα εγχείρημα αρκετά δύσκολο που απαιτεί αφοσίωση από μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς και προγραμματισμό σε βάθος χρόνου. Στόχος πρέπει να είναι η διαμόρφωση ανθρώπων αυτόνομων, ικανών να αρθρώσουν προσωπικό λόγο και να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της ζωής τους, καθώς και αλτρουιστών.

Όπως προαναφέρθηκε, το παραδοσιακό σχολείο δεν είναι σε θέση να διαμορφώσει τέτοιες προσωπικότητες. Για αυτόν τον λόγο, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να ενισχύσει τις κοινωνικές σχέσεις, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της έρευνας δράσης, ώστε να ενισχυθεί η αυτονομία, η αλληλεγγύη και το ομαδικό πνεύμα (Ματσαγούρας, 2008· Χρυσυφίδη, 2011).

Καθώς ο παραδοσιακός ρόλος των εκπαιδευτικών αλλάζει ριζικά, είναι απαραίτητη η αλλαγή της διδακτικής τους νοοτροπίας και η υιοθέτηση ευελιξίας και ετοιμότητας σε επίπεδο μεθόδων αλλά και σχέσεων (Κοσσυβάκη, 2003).

Καλούνται, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν σε όσα προωθεί η μετανεωτεριστική εποχή. Οφείλουν να μεταμορφωθούν σε ρόλο ρυθμιστή της παιδαγωγικής διαδικασίας, σε ρόλο συνεργάτη και βοηθού του μαθητή, σε ευέλικτο οργανωτή περιβάλλοντος μάθησης με παιδαγωγική ελευθερία, όπου οι μαθητές θα έχουν το κεντρικό ρόλο (Κοσσυβάκη, 2003). Είναι καλό να δημιουργούν και να εδραιώνουν κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, αλλά και να αναστοχάζονται και να κάνουν κριτική αποτίμηση του έργου τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επαναφέρουν ερωτήματα, να κρίνουν, να ανατρέπουν τα δεδομένα και τα αυτονόητα, να δοκιμάζουν νέες πρακτικές και να τοποθετούνται σε κρίσιμα ζητήματα (Φρυδάκη, 2009).

Σύμφωνα με τα παραπάνω το σχολείο αναλαμβάνει να ενδυναμώνει τους ανθρώπους. Γίνεται πιο ανθρώπινο και πιο αποτελεσματικό. Δε δίνεται πλέον βαρύτητα μόνο στη γνώση και προτεραιότητα στα προαυξανόμενα μαθήματα, όπως γινόταν παλαιότερα, αλλά αυξάνεται η ανθρωπιστική και κοινωνική του διάσταση.

Για να μπορέσει όμως το σχολείο να διαδραματίσει αυτόν τον νέο ρόλο πρέπει να λειτουργεί σε ένα ευέλικτο πλαίσιο, να είναι αυτόνομο και να αυτοοργανώνεται.

Η εισαγωγή καινοτόμων στόχων και προγραμμάτων, η έρευνα, η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, η ουσιαστική συμμετοχή και συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, η συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα, θα λειτουργήσουν καταλυτικά στην επίτευξη του προσδοκώμενου αποτελέσματος, τόσο στο διδακτικό όσο και στο παιδαγωγικό έργο.

1.4. Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτικός

Καθοριστικός παράγοντας για την εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός. Κάθε καινοτομία σε επίπεδο στόχων, σχολικού προγράμματος και διδακτικής πράξης και κάθε αναδιάρθρωση του σχολείου έχει μικρή αξία, αν δεν τεθεί ως βασική προτεραιότητα η εκπαίδευσή του.

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την αξία του εκπαιδευτικού που είναι το κέντρο της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας. Ο ρόλος του διέρχεται από ένα μεταβατικό στάδιο την ώρα που η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των διαχειριστικών και οργανωτικών διαδικασιών, προκαλεί ανησυχία.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλάζει και αυτός γίνεται οδηγός, σύμβουλος και διαμεσολαβητής του πνεύματος της δια βίου μάθησης. Για τον λόγο αυτό καλείται να καλλιεργήσει ειδικές δεξιότητες, που θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στο νέο του έργο. Σε μία εποχή, που απαιτεί καινοτόμες μεθοδολογίες και νέες διδακτικές προσεγγίσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής ανοιχτών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (καλλιέργεια δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, μάθηση για τη μεταμάθηση, κατανόηση και φροντίδα για όλους τους μαθητές) (Τριλιανός, 1997).

Η ποιότητα, το εύρος και η ευελιξία του εκπαιδευτικού έργου συνδέονται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και με τον τρόπο που εξελίσσεται, όχι μόνο ως επαγγελματίας, αλλά γενικότερα ως άνθρωπος (Hargreaves, A. & Fullan, 1992).

Σημείο εκκίνησης της μελέτης για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι τα μέσα της δεκαετίας του '80, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε άτυπες ή τυπικές διαδικασίες αρκετές δεκαετίες πιο πριν.

Το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης απασχόλησε μεμονωμένους μελετητές, οργανισμούς, φορείς αλλά και το κράτος, μιας και αναγνωρίζεται η συμβολή της στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι εύκολη. Η βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι είναι μία έννοια που είναι δύσκολο να ερμηνευθεί και να προσδιοριστεί. Αποτελεί έναν πολύ ευρύ όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει κάθε δραστηριότητα που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός, μέσω της συνεχούς απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων, βελτιώνεται όχι μόνο στη διδακτική πράξη, αλλά και στη γενικότερη επαγγελματική του δραστηριότητα.

1.4.1. Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική μάθηση

Οι περισσότεροι θεωρητικοί συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με την επαγγελματική μάθηση, με απώτερο σκοπό την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευομένων.

Οι Hargreaves και Fullan (1992) προσεγγίζουν τον όρο μέσα από την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων, την

προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Η ανάπτυξη του επαγγελματισμού και η ύπαρξη επαγγελματικής ωριμότητας σε μία ομάδα, αποδεικνύει ότι θέτει υψηλά πρότυπα επαγγελματικής ποιότητας και ότι αποτελείται από μέλη κατάλληλα καταρτισμένα, ικανά να αναλαμβάνουν την ευθύνη της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Οι Kirkwood και Christie (2006), ομοίως, συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με την έννοια του επαγγελματισμού. Θεωρούν ότι οι στόχοι της μπορεί να ποικίλλουν και να νοηματοδοτούνται από τις αντιλήψεις που επικρατούν για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, οι Fraser, Kennedy, Reid και Mckinney (2007) διαχωρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη από την επαγγελματική μάθηση. Υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στις ευρύτερες αλλαγές που μπορούν να συμβούν σε βάθος χρόνου στους εκπαιδευτικούς και να επιφέρουν ποιοτικές αλλαγές στον επαγγελματισμό τους. Αντίθετα, η επαγγελματική μάθηση αναφέρεται στις διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους.

1.4.2. Επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπική εξέλιξη

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την προσωπική εξέλιξη. Ο Μπυσσαγγούρας (1999) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη δε διαχωρίζονται, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται. Θεωρεί ότι η ανάπτυξη του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού είναι αυτή που προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο κατορθώνει να εναρμονίζει τους επαγγελματικούς ρόλους, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές, με τις προσωπικές αντιλήψεις και τις προτεραιότητές του στη ζωή. Παρόμοια αναφέρονται ο Day και ο King.

Ο Day (1999) συσχετίζει άμεσα την έννοια με την προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού. Υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές εμπειρίες και τις δραστηριότητες που επιφέρουν άμεσο ή έμμεσο όφελος στον εκπαιδευτικό, στην ομάδα αλλά και στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί επανεκτιμούν και προσδιορίζουν το καθήκον τους σε σχέση με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας. Αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν με κριτικό τρόπο τη γνώση,

τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, στοιχεία ουσιώδη για τον σχεδιασμό και τις πρακτικές τους, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Ο King (1999) αναφέρει ότι στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να συνυπολογίζεται και να συμμετέχει το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως είναι οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις που επιδρούν και διαμορφώνουν την πρακτική του.

Από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνεται ότι ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη έχει διττή διάσταση, αφού αναφέρεται τόσο στη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, όσο και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η διάσταση αυτή θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Eyrydice, 1995).

Την πολυπλοκότητα του όρου σημειώνει και η Siegelbauer συμπληρώνοντας ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποκαλύπτει την καθοριστική σημασία που έχει η επιθυμία των περισσότερων να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους, αλλάζοντας τη ζωή των μαθητών τους (Day, 1999).

Τέλος, παρατηρείται, ορισμένες φορές, η σύνδεση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» με τον όρο «επαγγελματική εξέλιξη» και η αντιμετώπισή τους ως συνώνυμους, λόγω του ότι αναφέρονται και οι δύο σε διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Η «επαγγελματική εξέλιξη» όμως εμπεριέχει και τη βαθμολογική εξέλιξη για την κατάκτηση διοικητικών θέσεων.

Η Feiman-Nemser (2001a) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη υποδηλώνει την κατανόηση από μέρους των εκπαιδευτικών των γνώσεών τους, αλλά και τη δυνατότητα εφαρμογής τους στην πράξη, όπως, και στην ανάληψη και τον καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων. Οι Joyce, McNair, Diaz και McKibbin (1976) τη συνδέουν με τα τυπικά και άτυπα εφόδια των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στη βελτίωσή τους, ως άτομα και ως επαγγελματίες, καθώς και στην ικανότητά τους να φέρουν εις πέρας τα καθήκοντα που τους ανατίθενται.

Η προσπάθεια προσέγγισης του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης ανέδειξε την πολυπλοκότητά του, μιας και ποικίλοι παράγοντες μπορούν να τον επηρεάσουν. Ωστόσο η πλειοψηφία των ορισμών υπογραμμίζει ως πρωταρχικό της στόχο την επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού μέσω της καλλιέργειας

γνώσεων και διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά και την καλλιέργεια της προσωπικότητάς του. Επίκεντρο όλων των προσεγγίσεων, όμως, είναι το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στη μάθηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή στο πώς να μαθαίνουν αλλά και να μετατρέπουν τις γνώσεις τους προς όφελος των μαθητών.

Μέσω των παραπάνω διαδικασιών, ο εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τα προβλήματα που μπορεί να συναντήσει, καθώς και το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

1.5. Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εδραιώθηκε μέσα από τη θεώρησή του, ως ενός επαγγελματία ικανού να παίρνει μόνος του αποφάσεις που τον αφορούν και ευέλικτου στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Ματσαγγούρας, 2006). Βασίστηκε σε θεωρίες σχετικές με την εξέλιξη του ατόμου. Σύμφωνα με αυτές, κάθε εκπαιδευτικός αποκτά την ιδιότητά του μέσα από μία σειρά αλληλεπιδράσεων μεταξύ ηλικίας, εμπειρίας, στοιχείων της προσωπικότητας και περιβαλλοντικών συνθηκών (Γκότοβος, 1982).

Στις αναπτυγμένες κοινωνίες γίνονται προσπάθειες για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη επιβίωσή του σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Είναι αναγκαία η αλλαγή των καθιερωμένων στάσεων όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κρίνεται απαραίτητη, επομένως, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις μεταβολές, καθώς και να αναθεωρούν συνεχώς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα οράματά τους (Day, 2003).

Πρώτα από όλα η φύση της διδακτικής πράξης προϋποθέτει υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης και συνεχείς επιμορφώσεις καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου ενός εκπαιδευτικού (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Οι απαιτήσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, λόγω της ύπαρξης μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, καθώς και μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, προβάλλουν επιτακτικά την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν αδύναμοι να αντιμετωπίσουν τα ιδιαίτερα προβλήματα που εμφανίζονται καθημερινά, λόγω της έλλειψης κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων, μιας και υστερούν σε προετοιμασία για ανάλογες περιστάσεις.

Τέλος, το σχολείο της νέας εποχής χρήζει ενός εκπαιδευτικού που να μην περιορίζεται μόνο στον χώρο της τάξης. Χρειάζεται κάποιον ικανό να αποφασίζει για εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά, διοικητικά θέματα, καθώς και για θέματα οργάνωσης και προγραμματισμού της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999α).

Από όσα προαναφέρθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι υψηλού επιπέδου επαγγελματίες και να φροντίζουν για τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη προς όφελος των ίδιων, των μαθητών τους αλλά και της σχολικής μονάδας.

1.6. Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία μακροχρόνια διαδρομή η οποία συνεχίζεται σε όλη τη ζωή του εκπαιδευτικού. Διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητά του και την τροποποιούν σε όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής (Μαυρογιώργος, 2007).

Η διαδρομή αυτή μπορεί να διακριθεί σε περιόδους οι οποίες, βάσει της πλούσιας βιβλιογραφίας, ποικίλλουν ανάλογα με τον ερευνητή.

Ενδεικτικά, ο Μαυρογιώργος (2007) αναφέρεται σε τέσσερις (4) περιόδους:

- *Σχολική ηλικία μέχρι τον διορισμό:* Πρόκειται για το χρονικό διάστημα διάρκειας 12-14 ετών κατά το οποίο ο μελλοντικός εκπαιδευτικός έρχεται σε πρώτη επαφή με το σχολείο και το «επάγγελμα» του εκπαιδευτικού. Γνωρίζει πρότυπα, αντιλήψεις και συμπεριφορές και συνθέτει τις πρώτες εικόνες για τον χώρο της εκπαίδευσης. Με αυτές τις εικόνες εισέρχεται στο πανεπιστήμιο για να αποκτήσει τη βασική εκπαίδευση. Εκεί, θα λάβει τις απαραίτητες επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και θα αποκτήσει τις πρώτες εμπειρίες μέσω της πρακτικής άσκησης.
- *Επαγγελματική ενσωμάτωση:* Είναι η περίοδος των 2-3 πρώτων ετών του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Είναι πολύ σημαντική, μιας και είναι μεταβατική για το πέρασμα από τη μαθητεία στη διδασκαλία. Επίσης, για τους πιο παλιούς εκπαιδευτικούς είναι η εποχή που βιώνουν το πρώτο

«σοκ» ερχόμενοι σε επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτόν κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη συστήματος υποδοχής τους.

- *Υπόλοιπη θητεία μέχρι την αφυπηρέτηση:* Η περίοδος αυτή είναι στενά συνδεδεμένη με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων, διαδικασιών και ειδικών προγραμμάτων, που έχουν στόχο την εμπέδωση, βελτίωση, αναβάθμιση και παραπέρα ανάπτυξή του, όχι μόνο σε επαγγελματικό, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.
- *Προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας:* Στόχος της πορείας για προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου είναι η κατάκτηση της αυτογνωσίας. Ο βαθμός επίτευξης της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει καθοριστικά και τη διδακτική του πράξη. Για αυτόν τον λόγο αυτή η περίοδος διαδραματίζει τον σπουδαιότερο ρόλο στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ο Huberman (1995) αναφέρει πέντε (5) στάδια για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού:

- *Επιβίωση και Ανακάλυψη:* τα τρία πρώτα έτη διδασκαλίας.
- *Σταθεροποίηση:* 4-6 έτη διδασκαλίας.
- *Πειραματισμός / Διαφοροποίηση - Ανασκόπηση / Έρευνα:* 7-18 έτη διδασκαλίας.
- *Γαλήνη - Συντηρητισμός:* 19 – 30 έτη διδασκαλίας.
- *Αποδέσμευση:* 31 – 40 έτη διδασκαλίας.

Η Παπαναούμ (2005) αναφέρεται σε τέσσερις (4) κρίσιμες φάσεις αυτής της πορείας:

- Προσανατολισμός στο επάγγελμα
- Προετοιμασία στο επάγγελμα
- Είσοδος στο επάγγελμα
- Σταδιοδρομία στο επάγγελμα

Τέλος, ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει ότι όλες αυτές οι φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συνδέονται άμεσα με τις φάσεις της προσωπικής εξέλιξης. Τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι έξι:

- *Φάση προσαρμογής (1-3 έτη):* Χαρακτηρίζεται από το έντονο άγχος του εκπαιδευτικού να επιβιώσει επαγγελματικά στη σχολική καθημερινότητα.

- *Φάση ένταξης* (4-6 έτη): Χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη άνεση στη διαχείριση των διδακτικών θεμάτων, αλλά και μεγαλύτερη προσπάθεια για ένταξη-αποδοχή από τη σχολική μονάδα και ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας.
- *Φάση πειραματισμού* (7-11 έτη): Μεγαλύτερη αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής. Αρχίζει η περίοδος δοκιμών και πειραματισμού, η περίοδος εφαρμογής καινοτομιών και επομένως η επίτευξη συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς.
- *Φάση επαγγελματικής κρίσης* (12-19 έτη): Είναι η περίοδος όπου ο εκπαιδευτικός περνά κρίση ταυτότητας. Η ρουτίνα τον κάνει να αμφιβάλει για τον ρόλο του, τον ρόλο της εκπαίδευσης και για την προοπτική βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης. Πρόκειται για μία περίοδο σταθμό για την επαγγελματική του σταδιοδρομία, καθώς καλείται να διαλέξει ανάμεσα στην έξοδο από το επάγγελμα, στην αποδοχή της επαγγελματικής αποτυχίας με όλα τα επακόλουθα και στην επανεξέταση που θα οδηγήσει σε ανάληψη δράσεων για θετική αντιμετώπιση της κατάστασης.
- *Φάση επαγγελματικής αρριπότητας* (20-30 έτη): Αυτή η περίοδος καθορίζεται από την απόκριση του εκπαιδευτικού στην προηγούμενη. Ο εκπαιδευτικός περνάει περίοδο επαγγελματικής εξουθένωσης και κατανοεί και αντιμετωπίζει επιτυχώς τις προβληματικές καταστάσεις, είτε με έντονα χαρακτηριστικά συντηρητισμού, είτε χρησιμοποιώντας την εμπειρία του.
- *Φάση επαγγελματικής αποστασιοποίησης* (31-35 έτη): Χαρακτηρίζεται από έντονα συναισθήματα, λόγω της πίεσης για να δοθεί χώρος στους νέους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στην ψυχολογική διαδικασία της αποχώρησης από το επάγγελμα.

Τα παραπάνω αποτελούν ενδεικτικές φάσεις και χρησιμεύουν στην επιλογή κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, βάσει των ειδικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Οι ανάγκες αυτές ποικίλλουν ανάλογα με την περίοδο την οποία διανύουν. Για αυτόν τον λόγο οι όποιες παρεμβάσεις - αλλαγές δε θα πρέπει να απευθύνονται προς όλους. Ακολούθως, θα εστιάσουμε στις ανάγκες και τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών.

2. Η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

2.1. Η αναγκαιότητα υποστήριξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

Οι φάσεις ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες. Παρά ταύτα, θα επικεντρωθούμε στη φάση της «προσαρμογής» (Ματσαγγούρας) στο επάγγελμα, η οποία σύμφωνα με έρευνες είναι η πιο κρίσιμη και σημαντική στην πορεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η φάση αυτή αποτελεί μία γέφυρα ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση και στην άσκηση των καθηκόντων του. Είναι η μετάβαση από την κατάσταση του φοιτητή στην κατάσταση του εκπαιδευτικού.

Η πρώτη επαφή με τον επαγγελματικό χώρο αποτελεί πάντα σημείο αναφοράς και σηματοδοτεί τη βάση για μία υγιή ή όχι σχέση με τον συγκεκριμένο χώρο. Για τον λόγο αυτόν ένα καλό ξεκίνημα κρίνεται ζωτικής σημασίας.

Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού στα πρώτα του βήματα είναι μεγάλης σπουδαιότητας, καθώς τον βοηθά να καλλιεργήσει και να εφαρμόσει τις υπάρχουσες παιδαγωγικές και επιστημονικές του γνώσεις. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ομαλή ένταξή του στον σχολικό οργανισμό και του δίνονται εφόδια, επικουρικά των προσόντων και δεξιοτήτων που ήδη κατέχει, για την περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη.

Τα δύο με τρία πρώτα χρόνια είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού. Διακατέχεται από συναισθηματική αναστάτωση και έντονο προβληματισμό, μιας και αντιμετωπίζει ποικίλα διλήμματα, τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά. Βοηθώντας τον λοιπόν σε αυτή τη χρονική στιγμή, μπαίνουν οι βάσεις για μία συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, με συνακόλουθη τη βελτίωση του σχολείου και επομένως της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση που παρέχει το πανεπιστήμιο, δυστυχώς, δεν επαρκεί και έτσι η ιδεατή εικόνα που είχε ο εκπαιδευτικός από την αρχή της εκπαίδευσής του έρχεται σε σύγκρουση με την πραγματικότητα. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να προκαλέσει στον νεοδιόριστο συναισθήματα ανεπάρκειας ως προς την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, τη διαχείριση της σχολικής τάξης και την κατανόηση της κουλτούρας του

σχολείου (Stanulis, R. N., Fallona, C. A. & Pearson, 2002). Οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο κάθε εκπαιδευτικός ποικίλλουν ανάλογα με τις συνθήκες εργασίας, τον χαρακτήρα, την κοσμοθεωρία, τις γνώσεις, δεξιότητες και διαθέσεις του, καθώς και από το φύλο και την ηλικία του (Ganser, 2002).

Ο νεοεισερχόμενος δεν περνά κάποια δοκιμαστική περίοδο ή κάποια περίοδο επίβλεψης, όπως σε άλλα επαγγέλματα (γιατροί, δικηγόροι κ.ά.). Αντίθετα, από την αρχή τού ανατίθενται οι ίδιες ή και περισσότερες ευθύνες από ό,τι σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι δε γνωρίζει τον τρόπο που λειτουργεί η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στην οποία καλείται να υπηρετήσει, ούτε τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού, καθώς και το γεγονός ότι είναι «καινούριος» στον Σύλλογο Διδασκόντων, οδηγούν στην ανάθεση σε αυτόν των δυσκολότερων τμημάτων και των τμημάτων με τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Επίσης, αναλαμβάνει ποικίλα αντικείμενα διδασκαλίας και δραστηριότητες που απαιτούν μεγάλη προετοιμασία.

Συνεπώς, υπηρετώντας μακριά συνήθως από τον τόπο κατοικίας του και την οικογένειά του, με όσα προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα αυτό συνεπάγεται, ο επαγγελματικός του βίος ξεκινά με πλήρες πρόγραμμα επιφορτισμένο με καθήκοντα όχι μόνο διδακτικά, αλλά και εξωδιδακτικά.

Τέλος είναι πιθανό να απογοητεύεται και από την κακή κατάσταση των σχολικών κτηρίων και τις ελλείψεις σε εξοπλισμό.

2.2. Δυσκολίες και προβλήματα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

Καθώς, ο νέος εκπαιδευτικός ξεκινά τη σταδιοδρομία του και εισέρχεται στη σχολική μονάδα διακατέχεται από ποικίλα συναισθήματα και αντιμετωπίζει δυσκολίες και προβλήματα, η λύση των οποίων καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη.

Οι εστίες αυτών των δυσκολιών - προβλημάτων επηρεάζουν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο τον εκπαιδευτικό (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000· Δημητρόπουλος, 1998· Πυργιωτάκης, 1992).

Πρώτα από όλα οι εκπαιδευτικοί, αλλά κυρίως οι πιο νέοι, διακατέχονται από το σύνδρομο του «Ροβινσώνα Κρούσου», σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός απομονώνεται στην αίθουσά του, χωρίς να επικοινωνεί ή να παρατηρεί τους υπολοίπους. Αποφεύγει να ζητήσει βοήθεια από τους συναδέλφους του, λόγω ανασφάλειας, και έτσι απομονωμένος δομεί την επαγγελματική αλλά και κοινωνική

του ζώη. Η ίδια η οργάνωση του σχολείου, αλλά και ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας, πολλές φορές καλλιεργεί την απομόνωση του εκπαιδευτικού και περιορίζει την παιδαγωγική του ελευθερία.

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στην Ελλάδα από την ημέρα που παρουσιάζεται στη σχολική μονάδα τοποθέτησής του, καλείται να αναλάβει τα καθήκοντά του. Το γεγονός ότι είναι παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά καταρτισμένος δεν τον καθιστά επαρκώς προετοιμασμένο να ανταποκριθεί σε δυσκολίες όπως:

- η διαχείριση της σχολικής τάξης και η αντιμετώπιση θεμάτων πειθαρχίας,
- η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος,
- η οργάνωση και ο σχεδιασμός του μαθήματος,
- το ανεπαρκές εκπαιδευτικό υλικό,
- ο ελλιπής ή μη λειτουργικός εξοπλισμός για την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία,
- οι προσωπικές ελλείψεις σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο,
- οι παιδαγωγικές μέθοδοι,
- η παρακίνηση των μαθητών,
- η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές διαφορές των μαθητών, καθώς και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και
- η ανεπάρκεια του χρόνου, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως και η κατανόηση τυχόν κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που μπορεί να επιδρούν στην επίδοσή τους.

Επιπρόσθετα, στις παραπάνω δυσκολίες, που αφορούν το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο, έρχονται να προστεθούν και άλλα προβλήματα που δεν έχουν άμεση σχέση με τη διδασκαλία. Ένα από αυτά είναι η σχέση με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του. Ο νεοδιόριστος διακατέχεται από μεγάλο άγχος πριν την πρώτη επαφή. Προβληματίζεται για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διαχειριστεί ειδικά αυτούς που είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν, είναι δυσαρεστημένοι ή δυσπιστούν στο πρόσωπό του, λόγω του νεαρού της ηλικίας και της απειρίας του και ως εκ τούτου υποτιμούν την δουλειά του. Στόχος του είναι να κερδίσει τη συμπάθεια, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση όλων (μαθητών, γονέων και κηδεμόνων, συναδέλφων, προϊσταμένων).

Όπως αποδεικνύεται από την ψυχολογική έρευνα των Gavish και Friedman σε νέους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη εκτίμησης από τους μαθητές, επαγγελματικής αναγνώρισης από τους γονείς και συνεργασίας και υποστήριξης από το σχολικό περιβάλλον αποτελούν τρεις από τους παράγοντες εξουθένωσής τους (Hudson, P., Skamp, K. & Brooks, 2005).

Τέλος, είναι πολύ πιθανό ο νεοεισερχόμενος να αντιμετωπίζει δυσκολίες και στην ανταπόκριση στα διοικητικά καθήκοντα που του ανατίθενται, σε γραφειοκρατικά θέματα και στις σχέσεις του με τους συναδέλφους ή με τη διεύθυνση. Τα προβλήματα αυτά συνήθως οφείλονται στον ανταγωνισμό ή στην έλλειψη συνεργασίας και εμπιστοσύνης από τους «αρχαιότερους» συναδέλφους. Δε λείπουν, όμως, οι αντιπαράθεσεις και οι εντάσεις στον Σύλλογο Διδασκόντων.

2.3. Η αναγκαιότητα ύπαρξης μηχανισμού υποστήριξης

Όλα τα παραπάνω προβλήματα - δυσκολίες έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη στάση και στη συμπεριφορά του νέου εκπαιδευτικού. Στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί στο νέο του ρόλο, αλλά και στις προσδοκίες και τις αντιλήψεις του περίγυρού του, οι αντοχές του δοκιμάζονται. Καταρρίπτονται οι εξιδανικεύσεις του, εξουθενώνεται και φθείρεται. Χάνει τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον του και μερικές φορές εκφράζει την πρόθεση αλλαγής επαγγέλματος.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αυστραλία σημειώνονται μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος από νέους εκπαιδευτικούς. Στην Αμερική το 50% και στην Αυστραλία το 33% αυτών εγκαταλείπουν το επάγγελμα και αποχωρούν από το χώρο της εκπαίδευσης μέσα στα πέντε πρώτα χρόνια (Ingersoll, R. & Smith, 2003).

Στον ελλαδικό χώρο, τα στοιχεία αποδεικνύουν πως η απαιτούμενη επιστημονική - θεωρητική κατάρτιση των παιδαγωγικών σχολών δε συμβαδίζει με την παιδαγωγική - διδακτική κατάρτιση. Η πρακτική άσκηση (όπου υφίσταται) και η διαδικασία αξιολόγησης και εισαγωγής στην εκπαίδευση (Α.Σ.Ε.Π.), δεν προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων και κρίνεται ανεπαρκής (Αντωνίου, 2011). Όσοι δεν εγκαταλείπουν, υιοθετούν μηχανισμούς επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986), γίνονται συντηρητικοί στις μεθόδους τους, ασκούν μηχανιστικά το διδακτικό τους έργο, συμβιβάζονται με το κατεστημένο, αποκτούν

υψηλό αίσθημα αβεβαιότητας, ανεπάρκειας και άγχους και τελικά απομονώνονται (Κατσουλάκης, 1999).

Επομένως, γίνεται φανερό πως ο αρχάριος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες και καθημερινά προβλήματα, λόγω της ανεπαρκούς προετοιμασίας κατά τη διάρκεια των σπουδών του και της απόστασης που υπάρχει μεταξύ θεωρίας και πράξης. Τα προβλήματα αυτά, σε συνδυασμό με την ιδιαιτερότητα του επαγγέλματος και τις αυξημένες απαιτήσεις του, επιβάλλουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός μηχανισμού υποδοχής και υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού στα πρώτα βήματα του επαγγελματικού του βίου.

Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα πάρει εφόδια για την περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη, θα συμπληρώσει τα προσόντα που ήδη κατέχει και θα καλλιεργήσει τις παιδαγωγικές του δεξιότητες και τις επιστημονικές του γνώσεις. Συγχρόνως θα συνταιριάζει την εργασία με το προσωπικό του όραμα και θα δημιουργήσει έτσι τη δική του κοινωνική πραγματικότητα, δεχόμενος παράλληλα την έντονη επίδραση της κοινωνικοποίησης στο σχολικό περιβάλλον (Day, 2003).

Δυστυχώς, δεν υφίσταται επίσημη φάση ένταξης και ενσωμάτωσης του νεοδιοριστού, καθιστώντας την πρώτη επαφή με τη σχολική τάξη ατομική του ευθύνη και όχι του σχολείου ή της διοίκησης. Άρα, η ανεπαρκής βασική εκπαίδευση και η ανυπαρξία βασικού προγράμματος υποδοχής του νεοεισερχόμενου καθιστούν βίαιη τη μετάβασή του στο σχολικό περιβάλλον (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ο Μαυρογιώργος (1999β) αναφέρει ότι η ανεπαρκής πρακτική εξάσκηση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, η απαξίωση βασικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων και η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής, είναι στοιχεία που ευνοούν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιοριζόμενου από τον ρόλο του φοιτητή στον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Επιπρόσθετα, ο Κατσουλάκης (1999) σημειώνει ότι η μετάβαση αυτή είναι πιο ομαλή όταν υπάρχει υποστήριξη, η οποία αυξάνει την αίσθηση σιγουριάς.

Την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της ύπαρξης μηχανισμού υποδοχής των νεοεισερχόμενων κατανοούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η μελέτη των Sacks και Brady (1985) έδειξε ότι:

- το 24% των νεοεισερχομένων εξέφρασε την επιθυμία για συναισθηματική και ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση της πορείας του από κάποιον σύμβουλο,

- το 20% είχε ανάγκη καθοδήγησης σε θέματα πειθαρχίας,
- το 18% ζήτησε βοήθεια στον προγραμματισμό της ύλης και στον σχεδιασμό του μαθήματος και
- το 15% ζήτησε βοήθεια σε θέματα σχολικής ρουτίνας.

Σύμφωνα με έρευνα του Lortie (1975), το 92% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών επιθυμεί να αποκτήσει επαγγελματική αυτονομία και ισότητα με τους συναδέλφους του, ενώ το 93% θεωρούν πηγή του άγχους, που αντιμετωπίζουν, την απειρία, την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και τη σύγχυση που τους διακατέχει σχετικά με την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Η έρευνα της Odell (1992), αναφορικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, έδειξε πως πρώτηστης σημασίας είναι η συναισθηματική τους υποστήριξη στη διαχείριση της τάξης, στην επικοινωνία με τους γονείς, στην οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος και στην επικοινωνία με τη διεύθυνση (Bereen, J., Johnson, K. M., Niday, D. & Potts, 2000).

Οι Abell, Dillon, Hopkins, McInerney και O' Brien (1995) σημειώνουν ότι το ιδανικό περιβάλλον υποστήριξης είναι αυτό στο οποίο ο εκπαιδευτικός νιώθει ευπρόσδεκτος και μέλος μιας ομάδας που τον υποστηρίζει.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητος ο συντονισμός δράσεων, τόσο του πανεπιστημίου όσο και του σχολείου, ώστε να αναβαθμιστούν οι σπουδές των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο και να σχεδιαστούν προγράμματα επαρκούς και δομημένης καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, με στόχο την προσωπική τους ικανοποίηση, την ενίσχυση και τη συγκράτηση στο επάγγελμα (Stanulis et al., 2002).

2.4. Αποτελεσματική υποδοχή και υποστήριξη νεοδιοριζόμενου

Στο εξωτερικό και κυρίως στην Αμερική, από τη δεκαετία του '80, οι προσπάθειες βελτίωσης της πρώτης εμπειρίας των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα αυξάνονται σταθερά. Η έλλειψη εκπαιδευτικών και ο ανησυχητικά μεγάλος αριθμός αυτών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα για να απασχοληθούν σε άλλους τομείς, είναι μερικές από τις αιτίες (Brewster, C. & Railsback, 2001; Ganser, 2002).

Η απόφαση πολλών νέων εκπαιδευτικών να αποσυρθούν από το επάγγελμα έχει αρνητικές συνέπειες τόσο στους ίδιους, όσο και στους μαθητές, στους γονείς, στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, στους διευθυντές, στα στελέχη της εκπαίδευσης, σε

αυτούς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και στους φορολογούμενους. Το μεγάλο ποσοστό εναλλαγής εκπαιδευτικών μειώνει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυξάνει τις οικονομικές δαπάνες της πολιτείας για την αντικατάστασή τους. Επιπρόσθετα, παρακωλύει τη λειτουργία των σχολείων, αφού παρεμποδίζει τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, τις ενδεχόμενες μεταρρυθμίσεις, αλλά και την πιθανή χρηματοδότησή τους (Brewster & Railsback, 2001).

Οι σχολικοί οργανισμοί που παρέχουν υψηλού βαθμού στήριξη στους νεοεισερχόμενους, έχουν μικρότερες διαρροές από το επάγγελμα. Όμως, η ύπαρξη προγραμμάτων υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών αποφέρει και πλήθος άλλων οφελών για τους μαθητές και τα σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις, τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο, ενώ η διδασκαλία γίνεται ποιοτικότερη. Οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυξάνεται η επαγγελματική τους γνώση, γίνονται πιο αποτελεσματικοί (Stanulis et al., 2002). Εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους στις στρατηγικές διδασκαλίας και τις ικανότητές τους στη διαχείριση της τάξης και των προβλημάτων πειθαρχίας, με αποτέλεσμα να μειώνεται το αίσθημα άγχους και απογοήτευσης. Επιπρόσθετα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν και επαναπροσδιορίζουν τις παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές διδασκαλίας τους. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η αυξημένη ικανοποίηση των νέων άλλα και παλαιότερων εκπαιδευτικών (Brewster & Railsback, 2001).

Παρόλα τα οφέλη, που προαναφέρθηκαν, από τη λειτουργία των προγραμμάτων υποστήριξης σε σχολικές μονάδες, οι ξένοι μελετητές αναφέρουν ότι ο αριθμός τους είναι περιορισμένος και ότι στερούνται επαρκούς χρηματοδότησης. Επιπλέον, δε στοχεύουν στην επαγγελματική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων, αλλά επικεντρώνονται στις σχολικές διαδικασίες.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο να προσδιορισθούν με ακρίβεια οι τομείς στους οποίους χρειάζονται υποστήριξη και ενθάρρυνση οι νέοι εκπαιδευτικοί. Με κύριο γνώμονα τις ανάγκες τους, να σχεδιαστούν οι διαφορετικές πρακτικές για την επίτευξη αυτού του στόχου. Αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια πρέπει να είναι οι πανεπιστημιακοί καθηγητές, οι οποίοι οφείλουν να γεφυρώσουν τη σύγχρονη γνώση με τις προϋπάρχουσες από τα φοιτητικά χρόνια γνώσεις. Τέλος, η κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού των σχολικών μονάδων και η διοικητική υποστήριξη είναι καθοριστικής σημασίας (Stanulis et al., 2002).

Δυστυχώς, η συμβολή του σχολικού συμβούλου, με τη μορφή και τη συχνότητα που αυτός παρουσιάζεται σήμερα, δεν αποτελεί σημαντική ενίσχυση του νέου εκπαιδευτικού. Ούτε οι ημερίδες και τα σεμινάρια ανάλογου περιεχομένου και στοχοθεσίας, μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά, λόγω του αποσπασματικού χαρακτήρα τους (Γκούσια - Ρίζου, 2005).

Η αποτελεσματική στήριξη του εκπαιδευτικού απαιτεί συνεχείς αλληλεπιδράσεις ώστε να μαθαίνει από τις επιτυχίες αλλά και τις αποτυχίες του μέσα στη σχολική τάξη (Boyd, 1992). Η στήριξή του θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην ενσωμάτωση των νέων διδακτικών προσεγγίσεων στην πράξη. Ειδικότερα, οι Glazer, Hannafin και Song (2005) υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη με τη συνεργατική μαθητεία, γιατί με αυτή τη μέθοδο δίνεται η ευκαιρία για εφαρμογή σε πραγματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η απόκτηση μαθησιακών εμπειριών, λόγω της εξόσκησης του εκπαιδευτικού, ο στοχασμός και η διαφοροποίηση των πρακτικών του στο πλαίσιο της διδασκαλίας, θα αποτελούσαν στοιχεία για την επιθυμητή ενσωμάτωσή του. Η μάθηση είναι για αυτόν μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει συνεχή και έγκαιρη υποστήριξη δίνοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες για εξερεύνηση. Η αλληλοστήριξη της μάθησης αυξάνει τα κίνητρα του εκπαιδευτικού. Επίσης, η καθοδήγηση λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς την υποστήριξη και κοινωνικοποίηση του.

Τέλος, οι έρευνες δίνουν έμφαση στην «εκπαιδευτική καθοδήγηση» και όχι μόνο στην υποστήριξη ή παροχή συμβουλών (Feiman-Nemser, 2001b). Μέσω της καθοδήγησης δίνεται η δυνατότητα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι σωστοί «καθοδηγητές» βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία (Alred, G. & Garvey, 2000; McGee, 2001; Stanulis, R. N., Fallona, C. A. & Pearson, 2002). Επιπρόσθετα, η συμβολή τους είναι σημαντική στην ηγεσία, στην ανάπτυξη και στη σταθερότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Allsop & Benson, 1997).

Η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως «στοχαζόμενου επαγγελματία», οδήγησε στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων διεθνώς. Απώτερος στόχος ήταν να βοηθηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με αλλαγή στάσης, ενίσχυση δεξιοτήτων, εργαλεία και τεχνικές, ώστε να καταστεί το σχολείο ικανό να άρει τις κοινωνικές αδικίες και να οδηγήσει σε κοινωνική ανασυγκρότηση (Αντωνίου, 2011).

Ο Dewey, που θεωρείται εμπνευστής αυτής της θεώρησης, προτείνει την ιδέα της στοχαστικοκριτικής διδασκαλίας και δράσης. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, να

μετασχηματίζει τη γνώση και να τη χρησιμοποιεί για την αντιμετώπιση μίας συγκεκριμένης κατάστασης, δείχνοντας έτσι στοχαστική ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών, αίσθημα ευθύνης για την ικανοποίησή τους και ετοιμότητα στις καινοτομίες (Αντωνίου, 2011).

Καταλήγοντας, στην Ελλάδα η μετάβαση του νεοδιόριστου από πτυχιούχο σε εκπαιδευτικό «εν ενεργεία», γίνεται με μη οργανωμένη θεσμικά υποδοχή. Αντίθετα, σε πολλές ξένες χώρες το στάδιο υποστήριξης για την επαγγελματική προετοιμασία και κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου είναι θεσμοθετημένο.

2.5. Προγράμματα ένταξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

Η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι μία πολύπλοκη διαδικασία μιας και συνδέεται με ποικίλες παραμέτρους και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Ανθοπούλου, 1999). Οι στόχοι και η δομή ενός προγράμματος, που στοχεύει στην ομαλή και αποτελεσματική ένταξη του εκπαιδευτικού στον σχολικό χώρο, εξαρτώνται τόσο από τις ανάγκες του εκπαιδευτικού, όσο και από τις ανάγκες του σχολικού οργανισμού. Επομένως, μπορεί να παρουσιάζουν διαφορές από σχολείο σε σχολείο. Η εισαγωγική επιμόρφωση, ο ρόλος του διευθυντή και των συναδέλφων, οι όροι και οι συνθήκες εργασίας και η υπάρχουσα σχολική κουλτούρα, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που σχετίζονται με την υποδοχή και την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι κυρίως η εισαγωγή των αρχάριων στις μεθόδους - κουλτούρα διδασκαλίας, αλλά και στις πολιτικές του σχολείου.

Σύμφωνα με την ξένη βιβλιογραφία, τα προγράμματα ένταξης των νεοεισερχόμενων περιλαμβάνουν τυπικές ή άτυπες, μακροχρόνιες ή βραχύβιες διαδικασίες. Οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, σε περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, και μπορεί να εμπλέκουν πανεπιστήμια, κέντρα επιμόρφωσης ή και συνδικαλιστικούς οργανισμούς. Στόχος τους είναι να υποστηρίξουν ψυχολογικά τον νέο εκπαιδευτικό, να τον ενισχύουν παιδαγωγικά και επιστημονικά και να του αναπτύσσουν συνήθειες στοχασμού, αυτοκριτικής, συνεργασιών και αυτοδέσμευσης στη διαρκή βελτίωση (Ganser, 2002).

Οι δράσεις στα προγράμματα ένταξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνουν:

- συναντήσεις προσανατολισμού με Διευθυντές ή Προϊστάμενους,

- παιδαγωγικά σεμινάρια περιφερειακών κέντρων επιμόρφωσης (ΠΕΚ),
- υποδειγματικές διδασκαλίες από έμπειρους εκπαιδευτικούς,
- συναντήσεις - συζητήσεις με έμπειρους συναδέλφους ή σχολικούς συμβούλους,
- συντονισμένες δράσεις όλης της σχολικής κοινότητας,
- εθελοντική στήριξη από διαφορετικές πηγές και με ποικίλες μορφές,
- ειδικές ρυθμίσεις ελάφρυνσης των καθηκόντων του αρχάριου (π.χ. μείωση του ωραρίου),
- ομάδες εργασίας των νέων μεταξύ τους, για ανταλλαγή απόψεων και ενίσχυση,
- έντυπη πληροφόρηση (Κατσουλάκης, 1999).

Οι παράμετροι που εγγυώνται την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων είναι η εστίαση στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, η αναγνώριση του διαφορετικού τρόπου εκπαίδευσής τους, η αποσαφήνιση των στόχων, των καθηκόντων και των ρόλων των εμπλεκόμενων, η επαρκής διεύθυνση και συντονισμός του προγράμματος, η διαρκής εκπαίδευση του προσωπικού, η κατάλληλη διάρκεια και η παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή ικανών και έμπειρων εκπαιδευτικών (Brewster & Railsback, 2001).

Για την ομαλή ένταξη του νέου εκπαιδευτικού σε έναν σχολικό οργανισμό, υπεύθυνη σε μεγάλο βαθμό είναι, ολοκληρωμένη η σχολική κοινότητα.

Η γνωριμία του αρχάριου με το ανθρώπινο δυναμικό και η εξοικείωσή του με την υλικοτεχνική υποδομή, μπορεί να περιορίσει το άγχος, την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα που τον διακατέχει. Κρίνεται ωφέλιμο ο διευθυντής και το έμπειρο διδακτικό προσωπικό να βοηθούν και να υποστηρίζουν τον νεοδιόριστο, ώστε να βρει τον δρόμο του. Βέβαια, οι όποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνονται, περιορίζονται στα πλαίσια της προσωπικής και σχετικής αυτονομίας, καθώς δεσμεύονται από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και τον υποχρεωτικό και δεσμευτικό του αναλυτικού προγράμματος (Μαυρογιώργος, 1999α).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν θεσπιστεί προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (βάσει του Π.Δ. 45/1999) για την ανανέωση των επαγγελματικών εφοδίων τους, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εισαγωγική επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη λόγω του μεγάλου, συνήθως, διαστήματος που μεσολαβεί από τη λήψη του πτυχίου μέχρι τον διορισμό. Επιπλέον, επιδιώκει τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2001). Επίσης, λειτουργεί συμπληρωματικά στην ελλιπή, ορισμένες φορές, κατάρτισή του. Τέλος, συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη και ως εκ τούτου χρειάζεται σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου και όχι μόνο κατά την είσοδο στον χώρο της εκπαίδευσης (Day, 2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης θεωρείται ο θεσμός του «Μέντορα», καθώς αποτελεί την πιο διαδεδομένη και αποτελεσματική μέθοδο υποστήριξης και κοινωνικοποίησης των νέων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες όλα τα επιτυχημένα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης έχουν, μεταξύ άλλων, κοινό στοιχείο την ύπαρξη Μεντόρων (Andrews, S. P., Gilbert, L. S. & Martin, 2007).

Confidential

3. Ο θεσμός του Μέντορα

3.1. Διασαφήνιση του όρου

Η λέξη «Μέντωρ» εντοπίζεται πρώτη φορά στο ομηρικό έπος «Οδύσσεια». Ο Μέντωρ ήταν πατρικός έμπιστος φίλος του Οδυσσέα. Όταν ο Οδυσσέας αναχώρησε για τον Τρωικό πόλεμο ανέθεσε στον Μέντορα την ευθύνη των οικογενειακών του υποθέσεων και ιδιαίτερα την ανατροφή, τη μόρφωση και την προετοιμασία του γιου του Τηλέμαχου, ως μελλοντικού διαδόχου του. Έργο του, δηλαδή, ήταν να επιβλέπει, να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τον νεαρό και άπειρο Τηλέμαχο. Τη μορφή του Μέντορα έπαιρνε, σε πολλές περιπτώσεις, η θεά Αθηνά για να βοηθήσει τον Τηλέμαχο, προσφέροντάς του με αυτόν τον τρόπο την προστασία των θεών. Η θεά Αθηνά ήταν αυτή που συνόδευε και βοήθησε τον Τηλέμαχο στο ταξίδι της αναζήτησης του πατέρα του στην Πύλο και στη Σπάρτη. Αργότερα, ο Μέντωρ τον βοήθησε να σκοτώσει τους μνηστήρες και η Αθηνά, με τη μορφή του Μέντορα, καθυσάχασε τον λαό της Ιθάκης που είχε ξεσηκοθεί για να ανατρέψει τον Οδυσσέα.

Από τα παραπάνω προκύπτουν κάποια συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά του προσώπου που λειτουργεί ως Μέντορας. Ο Μέντωρ ενεργούσε ως πατέρας, δάσκαλος, πρότυπο συμπεριφοράς, εμπνευστής, έμπιστος σύμβουλος για τα επαγγελματικά, αλλά και για γενικότερα θέματα της ζωής. Είχε για έργο του να αξιοποιήσει το δυναμικό του Τηλέμαχου και να τον βοηθήσει να ανδρωθεί και να διαμορφώσει την ταυτότητά του. Έργο παρόμοιο με αυτό του Μέντορα της σύγχρονης εποχής στη σχέση Μέντορα - μαθητευομένου (Gabel-Dunk & Craft, 2004).

Ως Μέντορας, λοιπόν, μπορεί να ορισθεί ένα άτομο που λειτουργεί ως σύμβουλος, εμπνευστής και επιβλέπων στην εξέλιξη ενός μαθητευομένου ή εργαζόμενου. Το υποστηρικτικό αυτό πλαίσιο μπορεί να παρέχεται σε όλους τους τύπους εργασίας και εκπαίδευσης, ακόμα και σε χώρους παραγωγής, όπως η βιομηχανία, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Σε κάθε περίπτωση αποδεικνύεται ότι έχει σημαντικά οφέλη στην ένταξη και την αποδοτικότητα των εργαζομένων. Χαρακτηριστικά παραθέτονται παρακάτω κάποιοι από τους ορισμούς, όπως αυτοί αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Το 1968, ως Μέντορας προσδιορίζεται ο άνθρωπος που λειτουργεί καθοδηγητικά και υποστηρικτικά σε έναν νεότερο ενήλικα και τον βοηθάει να ξεπεράσει τις όποιες

δυσκολίες συναντά στο επαγγελματικό του ξεκίνημα (Flaxman, Ascher & Harrington, 1968).

Σύμφωνα με τους Levinson, Darrow, Klein, Levinson και McKee (1978), ο Μέντορας πρέπει να είναι αρκετά χρόνια μεγαλύτερος, να έχει μεγάλη εμπειρία και στο αντικείμενο, αλλά και στον χώρο που εισέρχεται ο νεότερος. Είναι δάσκαλος, σύμβουλος και υποστηρικτής. Παρεμβαίνει σε θέματα προσωπικής, συναισθηματικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εξέλιξης του μαθητευομένου. Ο βαθμός εμπλοκής του, όμως, σε θέματα αξιολόγησης ή πειθαρχικών συνεπειών, είναι ένα ζήτημα που παραμένει ανοιχτό (Gay, B. & Stephenson, 1998).

Το 1991, οι Heller και Sindelar χαρακτηρίζουν ως Μέντορα ένα έμπειρο άτομο που διαθέτει επαγγελματική γνώση και αναλαμβάνει πρόθυμα την ευθύνη να συμβάλει στην επαγγελματική εξέλιξη και την υποστήριξη ενός νέου συναδέλφου, μέσω μίας ώριμης και ευεργετικής σχέσης (Γκούσια - Ρίζου, 2005).

Την ίδια χρονιά, οι Murray και Owen, ορίζουν το έργο του Μέντορα ως μία διαδικασία που έχει στόχο τη δημιουργία αποτελεσματικών σχέσεων με τον μαθητευόμενο, τη βελτίωση της συμπεριφοράς του και την αξιολόγηση του έργου τους, αλλά και του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Αναφέρουν, επίσης, ότι ο Μέντορας, με τη επιρροή που ασκεί, βοηθά τον εκπαιδευόμενο να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει στη ζωή του. Πρόκειται για μία σχέση που προσφέρει οφέλη στον Μέντορα και στον μαθητευόμενο. Ο Μέντορας, όμως, ως πιο έμπειρος ασκεί μεγαλύτερη επιρροή και έχει υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας των επιδιωκόμενων στόχων. Έργο του είναι η συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη, η παροχή βοήθειας και η παροχή ενός μοντέλου ρόλου, με απώτερο στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη (Caldwell, B. J. & Carter, 1993).

Ο θεσμός του Μέντορα θεωρείται ως η δυαδική μακροχρόνια σχέση μεταξύ ενός έμπειρου ενήλικα, που εποπτεύει, και ενός αρχάριου μαθητευόμενου. Ο ρόλος του πρώτου είναι να προωθή την προσωπική, επαγγελματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του δεύτερου (Packard, 2003).

Κοινό στοιχείο όλων των ορισμών είναι ότι ο Μέντορας είναι έμπειρος και καταρτισμένος σε έναν συγκεκριμένο χώρο ή πεδίο και καθοδηγεί τους πιο άπειρους που προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρία, ώστε να ενταχθούν και να δραστηριοποιηθούν στον χώρο εργασίας που εισέρχονται. Δεν είναι απαραίτητο ο μαθητευόμενος να είναι ηλικιακά νεότερος από τον Μέντορά του, ούτε προσδιορίζεται το είδος της βοήθειας που παρέχεται. Το εύρος των περιπτώσεων

καθώς και η διαφορετικότητα των μαθητευομένων ή των περιστάσεων στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν, δίνει σε αυτή τη βοήθεια πολλές μορφές. Για τους παραπάνω λόγους καθίσταται δύσκολη η ύπαρξη ενός γενικού όρου, μιας και στην προσπάθεια να προβλεφθούν όλες οι μορφές του ρόλου περιορίζεται το εύρος του.

3.2. Ο Μέντορας: μία καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα

Ο Turner (1993) αναφέρει ότι ο ορισμός της έννοιας του Μέντορα στον χώρο της εκπαίδευσης είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που συναντά ένας ερευνητής κάνοντας ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Ο λόγος είναι η ποικιλία και το πλήθος των ορισμών που υφίστανται προκειμένου να περιγράψουν αυτό το πρόσωπο. Η ποικιλία αυτή οφείλεται και στην έμφαση που δίνεται σε διαφορετικές παραμέτρους του έργου του Μέντορα. Το γεγονός ότι αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους στη σχέση του με τον εκπαιδευόμενο καθιστά σαφές ότι μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματικός.

Επίσης, ο ρόλος του με την πάροδο του χρόνου προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των εκάστοτε εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών (Caldwell & Carter, 1993). Είναι λογικό, λοιπόν, οι δράσεις του Μέντορα να διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται. Κάθε φορά η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι ρυθμοί του και οι ανάγκες που παρουσιάζονται διαφέρουν.

Στην προσπάθεια να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος γίνεται αναφορά σε κάποιους ορισμούς.

Ο Andrews (1987) ως Μέντορα θεωρεί τον άνθρωπο που ορίζεται ή, κατά προτίμηση, προσφέρεται εθελοντικά να εποπτεύσει, να συμβουλεύει και μερικές φορές να αξιολογήσει τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Συμπεριλαμβάνεται, επομένως, στις αρμοδιότητές του το στοιχείο της αξιολόγησης, στοιχείο το οποίο δεν αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του Μέντορα σε όλους τους ορισμούς (Andrews et al., 2007).

Εντούτοις, η μελέτη του APEC (Asia Pacific Economic Cooperation) το 1997, για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διαφοροποιείται και υποστηρίζει ότι Μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει να προσφέρει στήριξη και καθοδήγηση σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Moskowitz & Stephens, 1997).

Υπάρχει, προφανώς, διαφορετική άποψη για τον ρόλο του Μέντορα μεταξύ των δύο ορισμών. Ο Andrews εστιάζει στον αξιολογικό ρόλο του Μέντορα, ενώ η μελέτη

του APEC στον ενθαρρυντικό Συγκλίνουν, όμως, στην εμπειρία ως απαραίτητη προϋπόθεση.

Ο Coleman (1997) εστιάζει στην παρεχόμενη βοήθεια στα επιμέρους μαθήματα. Υποστηρίζει πως ο Μέντορας μπορεί να είναι σύμβουλος συγκεκριμένου μαθήματος με στόχο την αύξηση της επαγγελματικής ικανότητας, μέσω της ανάπτυξης του αυτοσεβασμού και της αυτάρκειας ή μπορεί να επικεντρώνεται σε έναν ευρύτερο ρόλο, αναλαμβάνοντας την ευθύνη να κοινωνικοποιήσει και ενσωματώσει τον νέο εκπαιδευτικό στη σχολική κουλτούρα.

Ο Langdon (2011) αναφέρει ότι ο ρόλος του Μέντορα μπορεί να είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, στοχαστικός, ανατροφοδοτικός, φιλικός ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού. Δεν είναι, όμως, απλά ένας φίλος που βοηθά στην κοινωνικοποίηση του νέου στον χώρο που εισέρχεται. Είναι συναφούς ειδικότητας με αυτόν και μέσα από μία «ζεστή» και δημιουργική σχέση, με κύριο χαρακτηριστικό την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, συζητά μαζί του για την πορεία των μαθημάτων, την ανταπόκριση των μαθητών και τον βοηθά να αναγνωρίσει τις ανάγκες της τάξης του (Hargreaves & Fullan, 2000). Ο νεοδιόριστος, δηλαδή, πέρα από την υποδοχή, έχει ανάγκη και από συμπληρωματική υποστήριξη. Χρειάζεται καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, τη συμβουλευτική αξιολόγησή της και για την εκδήλωση συναδελφικότητας, καθώς επίσης και άτομα που θα τον βοηθήσουν στον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων του. Ο Μέντορας αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο (Ανθοπούλου, 1999· Marable & Raimondi, 2007).

Στις μέρες μας, ως Μέντορας χαρακτηρίζεται ο έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος καλλιεργεί σχέση εμπιστοσύνης με έναν νέο, τον υποστηρίζει, τον ενθαρρύνει και του συμπαραστέκεται στις δυσκολίες που συναντά στις αρχές του επαγγελματικού του βίου. Δεν ορίζει, επομένως, στον αρχάριο εκπαιδευτικό τι πρέπει να πράξει, αντίθετα, χρησιμοποιώντας την εμπειρία του και τις γνώσεις του, παρέχει εναλλακτικές επιλογές σε κάθε δυσκολία που αντιμετωπίζει, βοηθώντας τον με αυτόν τον τρόπο να προχωρήσει ώριμα και αποτελεσματικά στη διδασκαλική του πορεία.

3.3. Συμβουλευτική Καθοδήγηση (Mentoring)

Η έννοια της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (Mentoring) δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη στη σχετική βιβλιογραφία. Τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά,

βρίσκει σημαντική εφαρμογή σε πολλούς επιστημονικούς τομείς. Επίσημες έρευνες σχετικά με το Mentoring ξεκίνησαν οι Kanter το 1977, οι Levinson et al. το 1978 και η Kram το 1985.

Η Kram (1985), αναφερόμενη στη Συμβουλευτική Καθοδήγηση στον χώρο εργασίας, υποστηρίζει ότι πρόκειται για μία εντατική δυαδική σχέση, με την οποία ο παλαιότερος ή πιο έμπειρος (Μέντορας) προσφέρει δύο λειτουργίες στον νεότερο (protégé). Η πρώτη λειτουργία αφορά στην προσωπική και ιδιαίτερα ψυχοκοινωνική υποστήριξη του προστατευόμενου και η δεύτερη σε συμβουλές ή μοντέλα, αρωγούς στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η Eby (1997), συμφωνώντας σε μεγάλο βαθμό με την Kram, αναφέρει ότι το Mentoring είναι μία αναπτυξιακή σχέση με την οποία ο Μέντορας παρέχει συμβουλές, καθοδήγηση και ευκαιρίες ανάπτυξης στον μαθητευόμενο (protégé). Η σχέση αυτή διαμορφώνει τις επαγγελματικές του εμπειρίες, μέσω δύο τύπων στήριξης, της οργανικής ή επαγγελματικής και της ψυχολογικής.

Οι Feiman - Nemser (1996) και οι Jofius και Maddox - Dolan (2002) υποστηρίζουν ότι Mentoring είναι η συνεργασία ενός έμπειρου εκπαιδευτικού με έναν νέο και έχει στόχο την επαγγελματική εξέλιξή του, μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, πρακτικής εξάσκησης, αναθεώρησης και ανατροφοδότησης, με ψυχολογική και πρακτική υποστήριξη (LoCasale - Crouch, Davis, Wiens & Pianta, 2012).

Βέβαια, ενώ ο πρωταρχικός στόχος του Mentoring είναι η εξέλιξη του νέου εκπαιδευτικού, ο έμπειρος εκπαιδευτικός αποκομίζει, επίσης, πολλά οφέλη μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Ωστόσο, παρά το πλήθος των ερευνών και μελετών, η Συμβουλευτική Καθοδήγηση στερείται ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού.

Ο Jacobi (1991) ισχυρίζεται ότι η απουσία ενός αποδεκτού και λειτουργικού ορισμού αποτελεί μεγάλη ανησυχία του τομέα, ενώ οι Crisp και Cruz (2009) αναφέρουν ότι η έρευνα είναι σε μεγάλο βαθμό «αθεωρητική» και υποφέρει από «σοβαρή υπανάπτυξη».

Οι Young, Bullough, Draper, Smith και Erickson (2005), σε μία μελέτη για την εισαγωγική εκπαίδευση εκπαιδευτικών (ITE), σημειώνουν ότι είναι πολύ δύσκολο να αναφερθεί κανείς στη Συμβουλευτική Καθοδήγηση με ουσιαστικό και ξεκάθαρο τρόπο. Οι υποστηρικτές, από τη μία, μιλούν με πάθος για το πολλά υποσχόμενο

Mentoring, ενώ πολλές έρευνες και μελέτες, από την άλλη, καταδεικνύουν πολλαπλά και πολύπλοκα προβλήματα.

Στα παραπάνω συνηγορεί και ο Hawkey (1997), ο οποίος μιλά για την ιδιότυπη φύση του Mentoring. Αναφέρει ότι κάθε περίπτωση στηρίζεται σε μία μοναδική σχέση που περιέχει μία πολύπλοκη αλληλεπίδραση γνωστικών, συναισθηματικών και διαπροσωπικών παραγόντων.

Οι παραπάνω ορισμοί δεν καλύπτουν όλη τη βιβλιογραφία, αλλά σκιαγραφούν με σαφήνεια τον όρο “Mentoring”, προβάλλοντας αρκετές από τις παραμέτρους του όρου.

Πρώτα από όλα, ξεκαθαρίζουν το ερώτημα αν ο Μέντορας μπορεί να είναι ο άμεσα προϊστάμενος του μαθητευομένου. Δεν αποκλείεται, λοιπόν, ο άμεσα προϊστάμενος από τη θέση του Μέντορα, ούτε η ύπαρξη μεντορικής σχέσης μεταξύ ατόμων με την ίδια θέση, με τη διευκρίνιση, όμως, να υπάρχει «ανισότητα» στη γνώση της καθοδήγησης.

Σχετικά με την αποδοχή της μεντορικής σχέσης, αναφέρεται ότι μπορεί να είναι εξίσου σημαντική με τη μετάδοση της γνώσης. Οι ορισμοί επισημαίνουν ότι το Mentoring μπορεί να είναι αποτελεσματικό μόνο όταν γίνεται κατανοητό ότι η γνώση που αποκτάται είναι χρήσιμη.

Ως βασικό εργαλείο διαχείρισης της εφαρμοσμένης γνώσης, προϋποθέτει τη διάθεση για μάθηση, δρα συμβουλευτικά και δε σχετίζεται με τις υποχρεώσεις των εμπλεκομένων προς την υπηρεσία τους. Είναι μία διμερής σχέση όπου και οι δύο πλευρές εμπλέκονται με συγκεκριμένα κίνητρα, επενδύουν και αντλούν οφέλη από αυτή.

Αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της εμπειρίας με τελικό σκοπό την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επομένως, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (ενεργητική ακρόαση, ευελιξία και θετική στάση από τον Μέντορα, εθελούσια συμμετοχή, σεβασμός στην προσωπικότητα του καθοδηγούμενου, συνδιαμόρφωση του περιεχομένου και της διαδικασίας μάθησης, αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας του).

Ειδικότερα, αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό μέσο εκπαίδευσης των ενηλίκων οι οποίοι έχουν λίγες ευκαιρίες και έλλειψη βασικών προσόντων ή στερούνται εμπειρίας στους χώρους εργασίας. Αυτή η έλλειψη εμπειρίας μπορεί να οφείλεται στην αρχική ένταξή τους και στην ενδιάμεση ή στην επανένταξή τους σε δομές εργασίας, σε

περιπτώσεις διακοπής της εργασιακής σχέσης ή σε περιπτώσεις ένταξης των εργαζομένων σε διαφορετικά εργασιακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

3.3.1. Δομή, λειτουργία και περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης

Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση παρουσιάζει ποικιλία ως προς τη δομή, τη λειτουργία και το περιεχόμενό της.

Ως προς τη δομή μπορούμε να έχουμε μια δυαδική σχέση ή ένα δίκτυο πολλαπλών Μεντόρων που δρουν ταυτόχρονα ή διαδοχικά για να επιτελέσουν ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών καθοδήγησης (Packard, 2003).

Ως προς τη λειτουργία το πολύπλευρο έργο του Μέντορα περιλαμβάνει, κατά τον Carner (1994), ενέργειες που κινούνται σε δύο κατευθύνσεις. Την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική βελτίωση του νέου εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει διαδικασίες υποστήριξης, ενθάρρυνσης, μεθοδολογικής καθοδήγησης, συμβουλευτικής ανατροφοδότησης και ανταλλαγής πληροφοριών γύρω από τις κοινωνικές, φιλοσοφικές και ψυχολογικές πτυχές της διδασκαλίας (Γκούσια - Ρίζου, 2005).

Ως προς το περιεχόμενο ένα πρόγραμμα καθοδήγησης μπορεί να είναι :

- άτυπο, όταν οι σχέσεις αναπτύσσονται τυχαία και αυθόρμητα με βάση την εκτίμηση, τον θαυμασμό ή τις εργασιακές προκλήσεις και
- τυπικό, όταν οι σχέσεις είναι διαρθρωμένες και οργανωμένες, έχοντας συγκεκριμένο στόχο.

Σύμφωνα με τους Ragins, Cotton και Miller (2000), οποιαδήποτε μορφή και αν έχει το Mentoring, οδηγεί τους καθοδηγούμενους σε μεγάλα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, οι Eby και Allen (2002) ισχυρίζονται πως όταν η Συμβουλευτική Καθοδήγηση «επιβάλλεται» από τον οργανισμό στον οποίο ανήκει ο εργαζόμενος, οδηγεί σε περισσότερο αρνητικές εμπειρίες και άγχος από όταν έχει άτυπη προέλευση.

Υπάρχουν, όμως, και άλλες μορφές Mentoring:

- το παραδοσιακό Mentoring (συνολική και μακροχρόνια καθοδήγηση),
- το εσωτερικό ή εξωτερικό Mentoring, ανάλογα με το αν λειτουργεί μέσα στον οργανισμό ή αν γίνεται ανάθεση σε ειδικούς έξω από αυτόν,
- το αντίστροφο Mentoring, όταν ο καθοδηγούμενος έχει μεγαλύτερη εμπειρία από τον Μέντορα,

- το Mentoring που στηρίζεται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης,
- το Mentoring ειδικού έργου που έχει βραχυπρόθεσμη ισχύ (από μερικές εβδομάδες μέχρι λίγους μήνες),
- το Mentoring μεταξύ ομότιμων,
- το ομαδικό Mentoring,
- το εξ αποστάσεως Mentoring (τηλεφωνικό ή ψηφιακό) και
- το μικτό Mentoring, όταν οι παραπάνω μορφές συνδυάζονται μεταξύ τους (Buell, 2004).

Διευκρινίζεται ότι με τη Συμβουλευτική Καθοδήγηση υπάρχει μετάδοση γνώσης, κοινωνικό κεφάλαιο και ψυχοκοινωνική υποστήριξη που σχετίζεται με την εργασία. Στοιχεία που είναι πολύ σημαντικά όταν συνυπάρχουν. Για παράδειγμα, αν κάποιος λαμβάνει μόνο ψυχοκοινωνική υποστήριξη, τότε είναι φίλος και όχι σύμβουλος. Αντιθέτως, αν κάποιος δε λαμβάνει ψυχοκοινωνική υποστήριξη, ο Μέντοράς του είναι μόνο πηγή επαγγελματικής γνώσης και δε θεωρείται και φίλος. Δεν υπάρχει κάποιο κοινά αποδεκτό επίπεδο εύνοιας που να απαιτείται, ώστε η σχέση Μέντορα – μαθητευομένου να είναι αποτελεσματική, όμως δεν είναι δυνατό κάποιος να συνεργάζεται με ένα άτομο που το περιφρονεί και δε σέβεται. Η ίδια η δυναμικότητα της ανθρώπινης φύσης και οι ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες λαμβάνει χώρα αυτή η σχέση, δεν αποκλείουν την ύπαρξη κάποιων βασικών χαρακτηριστικών που πρέπει να υφίστανται.

3.3.2. Μοντέλα μεντορικής σχέσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφονται τρία βασικά μοντέλα τα οποία έχουν αναπτυχθεί για το έργο του Μέντορα και βασίζονται στα στάδια ανάπτυξης από τα οποία περνάει ο νέος εκπαιδευτικός κατά την εισαγωγική περίοδο.

- *Το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship model).* Ο Μέντορας έχει τον ρόλο του άριστα καταρτισμένου δασκάλου (master) που αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τον μαθητευόμενο. Θετικό στοιχείο του μοντέλου είναι η συνεργατική διδασκαλία ως μέρος της μαθητείας και αρνητικό η έλλειψη χρόνου ώστε να συνεργαστούν οι δύο σχετιζόμενοι.
- *Το μοντέλο των δεξιοτήτων ή ικανοτήτων ή επάρκειας (competence model).* Το μοντέλο αυτό υιοθετεί την εξάσκηση - εκπαίδευση των νεοδιόριστων

και την αξιολόγησή τους με προκαθορισμένα κριτήρια σε στάσεις / συμπεριφορές και πρότυπα διδασκαλίας.

- Το μοντέλο του στοχασμού (*reflection*) ή στοχαστικό ή αναστοχαστικό (*reflective model*). Οι νέοι ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, ενώ ο Μέντορας υιοθετεί τον ρόλο του «κριτικού φίλου» (*critical friend*) που τον βοηθά στην αξιολόγηση.

Οι Ανδρούσου και Τσάφος (2013), ομοίως, διακρίνουν δύο μοντέλα μεντορικής σχέσης:

- το τεχνοκρατικό μοντέλο, που προϋποθέτει ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων και θέτει τον Μέντορα σε ρόλο πατέρα, συμβούλου, υποστηρικτή, προπονητή και καθοδηγητή και
- το στοχαστικό, διερευνητικό και συνεργαστικό μοντέλο στο οποίο ο Μέντορας ενθαρρύνει τον μαθητευόμενο να στοχάζεται για τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας και λειτουργεί ως κριτικός συνεργάτης και ισότιμος εταίρος.

Τα παραπάνω μοντέλα αποτελούν βασικές κατευθύνσεις για την επιτυχή άσκηση του Mentoring. Παρόλο που διαφοροποιούνται ως προς το πλαίσιο, την κατάσταση και τον σκοπό που υπηρετούν, έχουν κάποια κοινά σημεία:

- Το Mentoring στηρίζεται σε μία διαπροσωπική σχέση Μέντορα - μαθητευομένου.
- Η σχέση αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, ώστε να υπηρετεί τις ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης.
- Βασική προϋπόθεση για τη μάθηση είναι η ύπαρξης εμπιστοσύνης μεταξύ των σχετιζόμενων.
- Τόσο ο Μέντορας, όσο και ο καθοδηγούμενος ωφελούνται από αυτή τη σχέση, μέσω της ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών στο κλίμα συνεργασίας που αναπτύσσεται.

3.4. Ο ρόλος του Μέντορα

Οι απόψεις για τον ρόλο του Μέντορα διαφοροποιούνται ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο, για αυτό υπάρχει μεγάλη ποικιλία των όρων που τον περιγράφουν (πάροχος

πληροφοριών, οδηγός, σύμβουλος προσανατολισμού, υποστηρικτής, μεσολαβητής, πρότυπο συμπεριφοράς, σύμμαχος, συνήγορος, προγυμναστής, δημιουργός καταστάσεων μάθησης, αξιολογητής, οργανωτής, ηγέτης).

Οι ίδιοι οι Μέντορες αντιλαμβάνονται διαφορετικά το έργο τους, ενώ πλήθος ερευνών αναφέρουν και τονίζουν διαφορετικούς ρόλους κάθε φορά.

Λόγω των διαφορετικών θεσμικών, κοινωνικών και πολιτιστικών πλαισίων, ένας Μέντορας μπορεί να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους, για αυτό και υπάρχει πληθώρα ορισμών σχετικά με τα καθήκοντά του. Μπορεί, επίσης, να διαφέρει από τον καθοδηγούμενο στην εθνικότητα, στο φύλο, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, αλλά και στη μόρφωση (Packard, 2003).

Στην αγγλική έρευνα των Williams, Butt, Gray, Leach, Marr και Soares (1998) οι ρόλοι του Μέντορα ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες που αφορούν στην προσωπική υποστήριξη, στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση.

- Ως προς την προσωπική υποστήριξη, ο Μέντορας παρέχει αναγνώριση και στήριξη στον αρχάριο καθησυχάζοντάς τον ότι όσα νιώθει είναι φυσιολογικά. Είναι καλός ακροατής και συζητά μαζί του προσωπικά θέματα.
- Όσον αφορά στη διδασκαλία ο Μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο. Πληροφορεί, προσφέρει πρακτικές στρατηγικές και παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθηση και ευκαιρίες μάθησης και αναστοχασμού.
- Σχετικά με την αξιολόγηση κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει ισορροπία μεταξύ επαίνου - υπόδειξης σφαλμάτων και να δίνεται έμφαση στα δυνατά σημεία του καθοδηγούμενου.

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι επιμέρους ρόλοι σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ Μέντορα - μαθητευομένου και κατηγοριοποιούνται σε ανταλλαγές εκμείευσης, ανταλλαγές που δίνουν κατευθύνσεις και ανταλλαγές που ενημερώνουν και πληροφορούν (Williams et al., 1998).

Επισημαίνεται, ακόμα, ότι σε κάθε αναφορά στους ρόλους του Μέντορα, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι Μέντορες και η πιθανότητα να προσαρμόζουν τους ρόλους τους στις εκάστοτε ανάγκες των αρχάριων. Δηλαδή, ο Μέντορας λειτουργεί αρχικά υποστηρικτικά ως πρότυπο, βοηθός δάσκαλος, προπονητής και στη συνέχεια ως κριτικός φίλος και συνεργάτης όπου, μέσω

δημιουργικού διαλόγου καλύπτει τις εκάστοτε ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών (Williams et al., 1998).

Μία άλλη μελέτη (Feiman - Nemser & Parker, 1993) παρουσιάζει πολύ ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις για τους διαφορετικούς ρόλους που μπορεί να επιτελεί ο Μέντορας, λόγω των διαφορετικών συνθηκών εργασίας τους.

Μελετώντας εκτενώς τη βιβλιογραφία, οι μελετητές εντοπίζουν τρεις προσεγγίσεις σχετικά με την ενίσχυση των καθοδηγούμενων, που επηρεάζουν τη μάθησή τους με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά:

I. Καθοδηγητής στις πολιτικές και τους κανονισμούς

Ο Μέντορας μπορεί να λειτουργεί ως καθοδηγητής, ώστε να διευκολύνει την είσοδο των νέων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία. Πρωταρχικό μέλημά του είναι η καλλιέργεια του κατάλληλου κλίματος που θα κάνει τον αρχάριο να νιώσει άνετα. Εξηγεί τις πολιτικές και τις πρακτικές του σχολείου, αποκρυπτογραφεί τον οδηγό σπουδών, ανταλλάσσει μεθόδους και εποπτικά μέσα. υλικά, επιλύει άμεσα τα προβλήματα που προκύπτουν και προσπαθεί να μάθει τον νεοεισερχόμενο να διδάσκει με την ελάχιστη δυνατή αναστάτωση, ώστε να κερδίσει μία επιτυχημένη πρώτη σχολική χρονιά.

Σε αυτό το πλαίσιο, μέσω της παρατήρησης εντός της τάξης και της άμεσης διδασκαλίας, δίνει έμφαση στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, τονίζει ότι η καλή διδασκαλία είναι ατομική υπόθεση του κάθε εκπαιδευτικού, ορίζεται, όμως, από τις πολιτικές της περιφέρειας.

Ο Μέντορας είναι ικανός, έμπειρος, χρησιμοποιεί νέες δεξιότητες και στρατηγικές και προσφέρει συμβουλές όταν του ζητηθεί. Λόγω όμως του περιορισμένου χρόνου και της επιρροής που ασκούν οι επίσημες προσδοκίες, δεν του επιτρέπεται να έχει μακροπρόθεσμη άποψη για τον ρόλο του. Στοχεύει μόνο στο να κερδίσει την εμπιστοσύνη των νεοεισερχόμενων και να έχει τον έλεγχό τους.

II. Εκπαιδευτικός σύντροφος

Ο Μέντορας που αναλαμβάνει τους παραπάνω ρόλους, λειτουργεί ως σύμμαχος και συνερευνητής με τους αρχάριους στην κατάκτηση τρόπων για εποικοδομητική διδασκαλία. Συγκροτεί ομάδες μελέτης, ενισχύει τον τρόπο σκέψης και τον βαθμό κατανόησης των νέων και βοηθάει να αναπτύξουν ηθική αντίληψη για τη διδασκαλία, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, επιδιώκει να καταστήσει σαφές στον καθοδηγούμενο ότι η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση πρέπει να στηρίζονται στις γνώσεις και τις

εμπειρίες των μαθητών. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει να ερευνά και να συνεκτιμά όλα τα δεδομένα αναφορικά με τον βαθμό κατανόησης και σκέψης κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Τέλος, μεγάλης σπουδαιότητας είναι το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι δια βίου μαθητής και εμπλέκεται σε μία διαδικασία συνεχούς προετοιμασίας, στοχασμού, συζήτησης, προβληματισμού αλλά και πειραματισμού με τους συναδέλφους του.

III. Παράγοντας αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας

Ο Μέντορας επιδιώκει να καταργήσει την απομόνωση των εκπαιδευτικών. Ως παράγοντας αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας προωθεί τη συνεργασία, χτίζει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ νέων και παλαιότερων, διευκολύνει συνομιλίες για τη διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων, στην εξοικείωσή τους με τα εργαλεία παρατήρησης και με τη συνομιλία. Ο νέος εκτιμά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ανταλλαγές, αμφισβητεί και δε συμμορφώνεται με το κατεστημένο, αντίθετα συντελεί στις κοινωνικές αλλαγές και στην άρση κοινωνικών παθογενειών.

Ο Μέντορας, λόγω των πολλών ρόλων που μπορεί να διαδραματίζει, επιδρά σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού:

- *Ως γνώστης του αντικείμενου*

Εντοπίζει τις ελλείψεις του νεοεισερχόμενου στο γνωστικό του αντικείμενο και του παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες για να τις καλύψει. Προτείνει νέα συστήματα διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους. Πληροφορεί και καθοδηγεί τον αρχάριο ως προς τη μαθησιακή διαδικασία του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχει, απαντά σε ερωτήσεις, επιλύει απορίες και αποσαφηνίζει έννοιες του γνωστικού αντικείμενου (Phillips & Fragoulis, 2010).

- *Ως καθοδηγητής*

Καθοδηγεί τον μαθητευόμενο σε κάθε ζήτημα σχετικό με την πρακτική του στη διαχείριση της τάξης, τον προγραμματισμό κ.ά., εξασφαλίζοντας την ουσιαστική σύνδεση θεωρίας και πράξης (Phillips & Fragoulis, 2010). Τον βοηθά να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών, να τους ενεργοποιεί, να είναι ανοιχτοί και ικανοί στην επικοινωνία και να εφαρμόζει νέες διδακτικές προσεγγίσεις (Chval, Arbaugh, Lannin, van Garderen, Cummings, Estapa & Huey, 2010).

- Ως παιδαγωγός

Παρουσιάζει νέες παιδαγωγικές μεθόδους στη μαθησιακή διδασκαλία. Βοηθά τον νέο να ανιχνεύει, κατανοεί, ερμηνεύει και αξιοποιεί στα πλαίσια της σχετικής του αυτονομίας, τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία, ώστε να παρεμβαίνει μετασχηματιστικά στο σχολείο (Chval et al., 2010).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο ρόλος του Μέντορα ως «αξιολογητής» είναι αμφιλεγόμενος. Αυτή η παράμετρος του ρόλου του, που εμπεριέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, έρχεται σε αντιπαράθεση με την ιδιότητά του ως καθοδηγητή με βασικό στοιχείο την ενθάρρυνση. Οι δύο αυτοί εξ ορισμού αντικρουόμενοι ρόλοι είναι πιθανό να προκαλέσουν σύγχυση και στις δύο πλευρές των εμπλεκομένων. Ο μεν Μέντορας για το ποια ιδιότητά του πρέπει να θέσει σε προτεραιότητα, ο δε καθοδηγούμενος, από τον φόβο της αξιολόγησης, να παραμείνει «εσωστρεφής», μη εκδηλώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Martin, 1996).

Από τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του Μέντορα είναι πολυσύνθετος και ιδιαίτερα απαιτητικός. Δεν απαιτεί μόνο τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και τη διατήρηση ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων, αλλά προϋποθέτει την απόκτηση πολλών δεξιοτήτων, επιστημονικών γνώσεων και επαγγελματικής εμπειρίας.

3.5. Τα χαρακτηριστικά του Μέντορα

Η βιβλιογραφία που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του Μέντορα, εστιάζει στις περιπτώσεις ένταξης των νέων στο επάγγελμα, όμως οι λειτουργίες που επιτελεί είναι ευρύτερες και αφορούν και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του Μέντορα ψηφίστηκε για πρώτη φορά στο ελληνικό κοινοβούλιο, ύστερα από πρόταση της κ. Διαμαντοπούλου. Στην παράγραφο 6, του άρθρου 4 του Ν.3848/19.05.2010, με θέμα: «Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών», θέτει τις τυπικές προϋποθέσεις αλλά και το σύνολο των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να αναλάβει τον ρόλο του Μέντορα.

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.

Στις τυπικές προϋποθέσεις περιλαμβάνεται η πενταετής διδακτική προϋπηρεσία και η άσκηση διδακτικών καθηκόντων τα δύο αμέσως προηγούμενα έτη από τον χρόνο υποβολής της αίτησης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει πτυχίο Παιδαγωγικών Επιστημών, πιστοποιημένες γνώσεις στις Τ.Π.Ε., ώστε να τις αξιοποιεί και για διδακτικό σκοπό, αλλά και να έχει συχνή ενασχόληση με καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, κρίνεται απαραίτητο να είναι γνώστης των ιδιαίτερων συνθηκών και δυσκολιών που υπάρχουν στο σχολείο που υπηρετεί ο εκπαιδευόμενος.

Το συγκεκριμένο άρθρο επισημαίνει την ανάγκη υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, κατάρτισης και εκπαίδευσης στον χώρο εργασίας, καθώς και επαγγελματικής και ψυχολογικής υποστήριξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν Μέντορες που ασχολούνται κυρίως με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητευόμενου και Μέντορες που δίνουν έμφαση στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Εκείνο που προέχει είναι η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη του νεοεισερχόμενου. Ο Μέντορας πρέπει να διαθέτει το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, δηλαδή βαθιά παιδαγωγική γνώση. Να γνωρίζει ποικίλες στρατηγικές και πρακτικές τις οποίες να αξιοποιεί κατάλληλα, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθύνεται και να τις επιδεικνύει όταν χρειάζεται. Κατανοώντας τη φύση της διδασκαλίας να δέχεται τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των νεοεισερχόμενων. Να είναι γνώστης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε να οργανώνει με τον σωστό τρόπο τη διδασκαλία για κάθε τάξη. Οφείλει να τον βοηθά αποτελεσματικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι δυσκολεύεται να εντοπίσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, δε γνωρίζει την ύλη όλων των τάξεων και δεν έχει την εμπειρία να διαχειριστεί σωστά τον χρόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο Μέντορας που εμβαθύνει στην εκμάθηση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, ως μετάδοση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, μπορεί να αποκαλείται και «προγυμναστής» (coach) (Caldwell & Carter, 1993).

Ιδιαίτερα σημαντική, όμως, κρίνεται και η ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη του νεοδιοριζόμενου. Σε μία εποχή όπου οι ραγδαίες αλλαγές προκαλούν

ακόμη μεγαλύτερη ανησυχία, άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, ο Μέντορας οφείλει, βάσει της εμπειρίας και της γνώσης του, να ακούει και να κατανοεί τα προβλήματα και τις ανησυχίες του νεοεισερχόμενου, να τονώνει το ηθικό του και να υποστηρίζει τα σχέδιά του. Ειδικότερα, στις αυξημένων απαιτήσεων τάξεις των ημερών μας και στην προσπάθεια για τυποποίηση της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός κινδυνεύει να χάσει τον ενθουσιασμό, το πάθος και την αφοσίωσή του και χρίζει υποστήριξης ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί τις απογοητεύσεις του (Hargreaves & Fullan, 2000). Ο Μέντορας καλείται να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή του και να αφυπνίσει το ενδιαφέρον του για το σχολείο, αφού πρώτα διαμορφώσει άποψη για τις δυνατότητες και την προσωπικότητά του (Κατσουλάκης, 1999).

Επιπλέον, εφόσον η δράση του Μέντορα βασίζεται στη σχέση που αναπτύσσει με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, οι ενέργειές του διαφοροποιούνται ανάλογα με την προσωπικότητά του και τις συγκεκριμένες ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός διαθέτει επαγγελματικές δεξιότητες σε θέματα εξειδικευμένης διδακτικής πρακτικής, εκπαίδευσης, συμβουλευτικής, αξιολόγησης, αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους και ικανότητας εισαγωγής καινοτομιών, κατανοούμε ότι η προσπάθεια ενίσχυσης του αρχάριου αναφέρεται στη βελτίωση των προσωπικών του δεξιοτήτων, στην προσαρμογή στο νέο περιβάλλον, στην κοινωνικοποίηση, στην ανάπτυξη και γενικότερα στην παιδαγωγική, διανοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

Το έργο του Μέντορα όμως εκτός από τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη καθώς και την βοήθεια που προσφέρει για την επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει και την παροχή ενός μοντέλου ρόλου (Caldwell & Carter, 1993).

3.6. Ο αποτελεσματικός Μέντορας

Ο Μέντορας χαρακτηρίζεται από στοιχεία, όπως η βοήθεια και η φροντίδα, που εμπεριέχουν και τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητευόμενου, αλλά και τον συναισθηματισμό ανάμεσα σε Μέντορα - μαθητευόμενο. Προβληματισμό δημιουργεί, όμως, το κατά πόσο η συναισθηματική εμπλοκή μπορεί να συμβάλει ή να παρακωλύσει την αποτελεσματικότητα και την καλή λειτουργία της σχέσης.

Ο Turner (1993), μελετώντας τη σχετική με τον Μέντορα βιβλιογραφία στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου και των Ηνωμένων

Πολιτειών μεταξύ 1971 και 1991, εντοπίζει επτά παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική καθοδήγηση (Mentoring).

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι Wildman, Magliaro, Niles και Niles (1992), οι οποίοι κατηγοριοποιούν τους παράγοντες:

- σε εξωτερικούς, σχετικούς με τη σχολική μονάδα,
- στα χαρακτηριστικά του Μέντορα και
- στα χαρακτηριστικά του αρχάριου.

Οι Hudson, Skamp και Brooks (2005) σκιαγραφούν πέντε παράγοντες που οδηγούν σε αποτελεσματική καθοδήγηση:

- τα προσωπικά χαρακτηριστικά,
- τις απαιτήσεις του συστήματος,
- τις παιδαγωγικές γνώσεις Μέντορα και καθοδηγούμενου,
- τη μοντελοποίηση, όπου ο καθένας παρουσιάζει το δικό του εκπαιδευτικό στιλ και
- την ανατροφοδότηση ως είδος επικοινωνίας μεταξύ τους.

Σε σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας, λοιπόν, διαπιστώνεται η σπουδαιότητα του παράγοντα των προσωπικών χαρακτηριστικών του Μέντορα. Επισημαίνονται ο μεγάλος όγκος των καθηκόντων, η ευθύνη που αναλαμβάνει, οι υποχρεώσεις που του αποσπούν την προσοχή από τη μεντορική σχέση, καθώς και όλα τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που είναι καλό να διαθέτει ένας Μέντορας.

Ο αποτελεσματικός Μέντορας, είναι σημαντικό να διαθέτει χαρακτηριστικά όπως γενναιοδωρία χρόνου, προθυμία για μάθηση, ικανότητα να επιδείξει αλλά και να εμπνέει απόλυτη εμπιστοσύνη, να επαινεί, να ενθαρρύνει, να είναι ενθουσιώδης και θετικός για τον ρόλο. Να παρουσιάζει διακριτικότητα και διαφάνεια στην αναγνώριση των περιορισμών του καθοδηγούμενου του. Επίσης, να είναι προσιτός, να ακούει, να διατηρεί την ακεραιότητά του και να είναι ειλικρινής (Madison, Watson & Knight, 1994).

Ως προς τις στάσεις ενός Μέντορα, είναι εξαιρετικά χρήσιμο να είναι ικανός και να αποτιμά τη δουλειά του όσο πιο αντικειμενικά γίνεται. Να είναι ανοιχτός σε νέα δεδομένα και εμπειρίες και ευέλικτος, ώστε αν χρειάζεται να αναθεωρεί τις δικές του απόψεις και πρακτικές. Επίσης, είναι καλό να μην είναι προκατειλημμένος απέναντι στους νέους και να είναι δεκτικός σε ιδέες και προτάσεις τους, μιας και κάτι τέτοιο μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμο. Ο Μέντορας, δηλαδή, δεν πρέπει να

επαναπαύεται στη σιγουριά και στην ασφάλεια που του παρέχει η εμπειρία του, αλλά και η εξουσία που απορρέει από αυτήν. Χρειάζεται να αντιληφθεί ότι η σχέση Μέντορα - εκπαιδευομένου είναι αμφίδρομη και περιλαμβάνει αυτοκριτική, ενσωμάτωση νέων πρακτικών στο έργο του, βελτίωση παλαιών μεθόδων, ανατροφοδότηση, συνεχή εξέλιξη.

Ωστόσο, για να είναι κατάλληλος ένας Μέντορας πρέπει να είναι αξιόπιστος επαγγελματίας, με καλή φήμη και καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι πρωταρχικής σημασίας να είναι καλός ακροατής, να ακούει προσεκτικά, να δείχνει ενδιαφέρον και να παροτρύνει τον μαθητευόμενο να ομιλεί με περισσότερες λεπτομέρειες. Να κατανοεί τα βαθύτερα κίνητρά του, αλλά και να αναλύει και να σχολιάζει με αντικειμενικό τρόπο τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Με αυτόν τον τρόπο ο νέος ενθαρρύνεται να μιλήσει και να καταθέσει τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του. Αισθάνεται ότι έχει την προσοχή του άλλου και νιώθει τον Μέντορα ως στήριγμά του, ως «κριτικό φίλο» και ως μοντέλο προς μίμηση (Gardiner, 1998).

Επίσης, για να είναι αποτελεσματικός ένας Μέντορας, χρειάζεται να συμβουλεύει τον μαθητευόμενο και να συζητά μαζί του τα θέματα που προκύπτουν. Για τον λόγο αυτό πρέπει να είναι σε θέση να διεξάγει συμβουλευτικές και υποστηρικτικές συζητήσεις, ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Θα πρέπει να είναι προσεκτικός στον τρόπο που δίνει συμβουλές, ώστε να μην καθιστά τον μαθητευόμενο παθητικό ακροατή (Willems, Stakenborg & Neugelers, 2000). Να τον οδηγεί στον δρόμο του αναστοχασμού και της αλλαγής χωρίς να του επιβάλλει τις δικές του πεποιθήσεις και το δικό του αξιακό σύστημα.

Εξίσου μεγάλη σπουδαιότητα έχει η ικανότητα του Μέντορα να ασκεί εποικοδομητική κριτική, σημειώνοντας με προσοχή τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του. Με χρήση σωστών παρατηρήσεων και ενθαρρύνοντας την αυτενέργειά του, να τον βοηθά να μάθει να αντιμετωπίζει μόνος του τις μαθησιακές του ανάγκες και να βρίσκει την κατάλληλη παιδαγωγική λύση, ώστε να γίνει ανεξάρτητος, αυτόνομος και να βελτιώνεται, χωρίς, όμως, να χάνει την αυτοπεποίθησή του.

Τέλος, βασική δεξιότητά του πρέπει να είναι η κατανόηση και η συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη του καθοδηγούμενου. Για την επιτυχία του mentoring χρειάζεται η καλλιέργεια μιας ποιοτικής σχέσης σε προσωπικό επίπεδο. Μιας σχέσης εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλεγγύης, όπου και οι δύο να εκμυστηρεύονται τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τους φόβους τους. Ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι ο Μέντορας τον κατανοεί, συμμερίζεται τα άγχη και τα προβλήματά του, δεν τον

κρίνει, αλλά στέκεται δίπλα του ως συμπαραστάτης (Hargreaves & Fullan, 2000; Langdon, 2011).

Μεταξύ των κριτηρίων που θεωρούνται απαραίτητα για έναν αποτελεσματικό Μέντορα, στη βιβλιογραφία αναφέρονται, επίσης, οι ικανότητες ηγεσίας, η επιθυμία και ικανότητα για δια βίου μάθηση, η ικανότητα να λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας, η αντικειμενική άποψη για τον εαυτό του και η ευελιξία στις ατομικές διαφορές (Feiman - Nemsler & Parker, 1993).

Επιλογικά, επισημαίνουμε ότι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Μέντορα, που αναφέρθηκαν παραπάνω, σκιαγραφούν μία ιδανική προσωπικότητα. Ως εκ τούτου, είναι πολύ δύσκολο ένα άτομο να συγκεντρώνει όλα αυτά τα γνωρίσματα. Αποτελούν ορισμένα από τα επιθυμητά στοιχεία που θα ήταν ωφέλιμο να χαρακτηρίζουν τους Μέντορες.

3.7. Εκπαίδευση Μέντορα

Όπως προαναφέρθηκε το έργο του Μέντορα είναι ιδιαίτερα σύνθετο, απαιτητικό και διαφέρει από τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτό το δύσκολο και χρονοβόρο έργο ο Μέντορας χρειάζεται και ο ίδιος συστηματική επιμόρφωση και ειδική κατάρτιση.

Βέβαια, η εκπαίδευση του Μέντορα για την άσκηση του έργου του, προϋποθέτει τη θεσμοθέτηση και την αναγνώριση της χρησιμότητάς του. Το γεγονός αυτό θα συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του έργου του, καθώς και στη συστηματική εκπαίδευσή του.

Η εκπαίδευση του Μέντορα περιλαμβάνει δραστηριότητες που συμβάλλουν και στην επαγγελματική του ανάπτυξη, αλλά του δίνουν και τα εφόδια για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών. Συνήθως, όμως, του ανατίθενται καθήκοντα χωρίς προετοιμασία (Brooks & Sikes, 1997).

Τα τελευταία χρόνια η Συμβουλευτική Καθοδήγηση έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στο θέμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των Μεντόρων, ώστε να εντάξουν τη δράση τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κινήσεων, να ανατροφοδοτούν τους νεότερους ικανοποιητικά, να γνωρίζουν μεθόδους παρακολούθησης, ανάλυσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να διακρίνονται από μία σταθερή φιλοσοφία (Γκούσια - Ρίζου, 2005).

Άλλωστε, το να είναι κάποιος έμπειρος και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, δεν προϋποθέτει ότι θα είναι και αποτελεσματικός Μέντορας. Καθίσταται, λοιπόν, απαραίτητη η καλά οργανωμένη, συστηματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του μιας και η έλλειψή της ακυρώνει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης. Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί πως ο νεοεισερχόμενος αναπτύσσει υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες διδασκαλίας, όταν ο Μέντορας που τον έχει αναλάβει έχει προηγουμένως εκπαιδευτεί για τον συγκεκριμένο ρόλο (Evertson & Smithey, 2000).

Ο Μέντορας πρέπει να εκπαιδεύεται σε όλους τους τομείς που καλύπτει το έργο του, δηλαδή, στην παιδαγωγική, γνωστική και ψυχολογική υποστήριξη του νεοεισερχόμενου. Κατά την εκπαίδευσή του, καλό είναι να ασκείται σε μεθόδους και τεχνικές παρατήρησης, παροχής υποστήριξης και ανατροφοδότησης, στοχασμού, καθώς και σε αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Willems et al., 2000).

Η φύση των δεξιοτήτων και η εμπειρία που απαιτείται για την διεκπεραίωση του έργου του Μέντορα ποικίλλουν. Εξαρτώνται από το είδος της συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τις διοικητικές δομές, καθώς και από το πώς ορίζεται ο ρόλος του Μέντορα.

Έρευνα των Williams και Prestage (2002) δείχνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν όσον αφορά τον βαθμό σύνδεσης των προγραμμάτων Mentoring με την παρακολούθηση, την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την αξιολόγηση. Άλλοτε δίνεται μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον επαγγελματικό ρόλο του Μέντορα και άλλοτε στην προσωπική υποστήριξη του καθοδηγούμενου. Επομένως, οι διαφορετικές προτεραιότητες που δίνονται στα προγράμματα καθοδήγησης, διαμορφώνουν και διαφορετικά προγράμματα εκπαίδευσης του Μέντορα. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποια θεμελιώδη χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλα τα προγράμματα, όπως είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Υπάρχουν τρία βασικά μοντέλα για τη διαμόρφωση προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Μέντορα:

- το μοντέλο μεταβίβασης της γνώσης,
- το μοντέλο διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και
- το μοντέλο συνεργατικής έρευνας (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013).

Ο Turner (1993), όσον αφορά τις εξειδικευμένες δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτει ένας Μέντορας, αναφέρει πως πρέπει να λάβει την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να μπορεί να παρακολουθεί συστηματικά τη συμπεριφορά, τη διδασκαλία και τις δραστηριότητες του αρχάριου εκπαιδευτικού. Οφείλει, επίσης, να εκπαιδευτεί στις αρχές της Συμβουλευτικής Ενηλίκων, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της ομαδικής εργασίας. Θα πρέπει να εκπαιδευτεί στο αντικείμενο διδασκαλίας του, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικοποίηση, στην Ψυχολογία παιδιών, εφήβων και ενηλίκων, στις παιδαγωγικές θεωρίες, στην εκπαιδευτική έρευνα και στις θεωρίες μάθησης.

Ο Ganser (2002), συμπληρώνοντας τα παραπάνω, υποστηρίζει ότι το έργο του Μέντορα έχει πολλά κοινά με τη διδασκαλία, ειδικά στον τομέα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Πρόκειται, όμως, για έναν διαφορετικό επαγγελματικό ρόλο. Για αυτόν τον λόγο, κρίνεται απαραίτητη η υψηλής ποιότητας εκπαίδευσή του, προκειμένου να αποβούν αποτελεσματικά τα προγράμματα καθοδήγησης.

Από όσα προαναφέρθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ανάγκη για κατάλληλα οργανωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως Μέντορες είναι επιτακτική. Στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Mentoring, τις σχολικές περιφέρειες μπορούν να βοηθήσουν και τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα με την υποστήριξη του Μέντορα σε διάφορες χρονικές στιγμές και με διάφορους τρόπους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η κατάρτιση του Μέντορα πρέπει να ξεφύγει από τον παραδοσιακό σχεδιασμό που ακολουθεί τα συμπεριφοριστικά μοντέλα και να περιλαμβάνει στρατηγικές που στοχεύουν στη βοήθειά του να αναπτύξει την ταυτότητά του ως καθοδηγητής. Μία τέτοια μέθοδος επίτευξης των παραπάνω μπορεί να γίνει μέσω της βασικής εκπαίδευσης και μεταπτυχιακών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο ή παιδαγωγικών εργαστηρίων και επιμορφωτικών σεμιναρίων σε τακτά χρονικά διαστήματα στις σχολικές μονάδες. Όλα αυτά θα διευκολύνουν την ανάπτυξη κοινού λόγου για το Mentoring και θα ενισχύσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσω συζητήσεων για την πρακτική της καθοδήγησης και την παιδαγωγική (Bullough, 2005). Μετά το πέρας της εκπαίδευσης, θα παρέχεται πιστοποίηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν. Η εκπαίδευση αυτή μπορεί να γίνεται είτε, παραδοσιακά, πρόσωπο με πρόσωπο ή με εξ' αποστάσεως και διαδικτυακή διδασκαλία.

Όσον αφορά στο χρονικό πλαίσιο, η παροχή της εκπαίδευσης του Μέντορα, κρίνεται σκόπιμο να γίνεται λίγο πριν την έναρξη των μαθημάτων και των

προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης. Με αυτόν τον τρόπο, επισημαίνει ο Ganser (2002), τη σημασία της έγκαιρης κατάρτισης. Επιπροσθέτως, παρόλο που η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου ή έτους είναι δύσκολο να προγραμματιστεί, έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικότερη.

Ιδιαίτερα σημαντική, για τη βιωσιμότητα του θεσμού, κρίνεται η εξασφάλιση ενός μηχανισμού υποστήριξης του ίδιου του Μέντορα. Ο Ganser (2002), προτείνει περιοδικές συναντήσεις πολλών Μεντόρων μαζί, ώστε να ξεπεραστεί η απομόνωση που διακρίνει το έργο τους, να συζητούν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους και να ανταλλάσσουν ιδέες. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφορτιστούν και θα καθησυχαστούν οι φόβοι τους, θα αποφευχθεί η πιθανή απογοήτευση που μπορεί να νιώσουν ορισμένοι, (στοιχεία που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητά τους) και θα δοθεί ώθηση στην αέναη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τέλος, ο ίδιος, συστήνει ως κατάλληλους για τη διακπαίωση της εκπαίδευσης των Μεντόρων, προσωπικό από τις σχολικές περιφέρειες, εξειδικευμένους εκπαιδευτές από υπηρεσίες εκτός των σχολικών περιφερειών και πανεπιστημιακούς εκπαιδευτές εκπαιδευτικών.

3.8. Οφέλη μεντορικής σχέσης

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 τα Προγράμματα Καθοδήγησης, ως μέσο υποστήριξης αρχάριων εκπαιδευτικών, έχουν αυξηθεί σημαντικά. Η συντριπτική πλειοψηφία όσων έχουν γραφτεί σχετικά με το Mentoring επικεντρώνεται στο τι πρέπει να πιστεύουν και να πράττουν οι Μέντορες κατά τη συνεργασία τους με τους καθοδηγούμενους. Η βιβλιογραφία αναφέρεται, κυρίως, στα οφέλη που αποκομίζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, ωστόσο οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι από την εμπειρία της καθοδήγησης προκύπτουν εξίσου σημαντικά οφέλη και για τους ίδιους (Holloway, 2001).

Η άποψη ότι ο Μέντορας αποκομίζει οφέλη από το Mentoring δεν είναι καινούρια. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80, εκπαιδευτικοί αρχίζουν να διερευνούν το ζήτημα. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε σε 178 μέντορες εκπαιδευτικούς το 1986, περισσότερο από τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων απάντησαν κατηγορηματικά υπέρ της δήλωσης ότι η συμμετοχή σε προγράμματα Mentoring προωθεί θετικά την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Hawk, 1986). Όταν τους ζητήθηκε να διευκρινίσουν τους τρόπους με τους οποίους προωθείται η επαγγελματική τους ανάπτυξη, περισσότεροι από τους μισούς (N = 91) έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

- «με ανάγκασε να επικεντρωθώ στην τάξη μου και να βελτιώσω τις δικές μου διδακτικές δεξιότητες»,
- «συνέβαλε στο να συνειδητοποιήσω την ανάγκη όλων των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν μεταξύ τους» και
- «με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τον ρόλο του Διευθυντή και του Συμβούλου».

Οι παραπάνω απαντήσεις οδήγησαν τον Hawk (1986) στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν σημασία όχι μόνο στα άμεσα αποτελέσματα στους νέους, αλλά και στα οφέλη για όλους του εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.

3.8.1. Οφέλη για Μέντορα

Από το 1986, περιορισμένος αριθμός μελετών έχει επικεντρωθεί στο πρωταρχικό ερώτημα για τα οφέλη που αποκομίζει ο Μέντορας, ενώ σημαντικός αριθμός ερευνητών και αξιολογητών προγραμμάτων Mentoring έχει αναφερθεί σε αυτά ως μη αναμενόμενα ή δευτερογενή θετικά αποτελέσματα.

Η καθοδήγηση συμβάλλει στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εμπειρών εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται από τα οφέλη που αποκομίζουν:

1. Επαγγελματική ικανότητα: Καθώς ο Μέντορας βοηθάει τον μαθητευόμενο στη βελτίωση της διδασκαλίας του, μπορεί επίσης να βελτιώσει και τη δική του επαγγελματική επάρκεια. Αρκετές μελέτες τεκμηριώνουν τα θετικά αποτελέσματα του Mentoring και στους ίδιους τους Μέντορες. Η ποιότητα της διδασκαλίας των Μεντόρων βελτιώνεται. Οι Μέντορες επωφελούνται από την εφαρμογή γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητευόμενούς τους και συχνά χαρακτηρίζουν τη στενή συνεργασία με τους αρχάριους ως πηγή άντλησης νέων ιδεών σχετικά με τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία (Ganser, 1997).
2. Κριτικός αναστοχασμός στη δική του πρακτική: Οι Μέντορες συχνά αναφέρουν ότι το Mentoring τους οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό των δικών τους πεποιθήσεων, θεωριών, εκπαιδευτικών πρακτικών και στη βελτίωση ή εξέλιξή τους. Τους δίνει, επίσης, την ευκαιρία να επικυρώσουν την εμπειρία που έχουν αποκτήσει με τα χρόνια, χρησιμοποιώντας την για την απόκτηση επιπλέον επαγγελματικών προσόντων. Είναι πιο συγκεντρωμένοι στη μεντορική σχέση, έχουν περισσότερη ενέργεια, λαμβάνουν πιο ενεργή δράση και γενικά είναι πιο ικανοποιημένοι στις σχέσεις τους με τους καθοδηγούμενους. Με αυτόν τον τρόπο τους παρέχεται ευκαιρία για

επαγγελματική ανανέωση και αναγέννηση, στοιχεία απαραίτητα για κάθε ενήλικα και αντίδοτο στην απειλή της στασιμότητας (Daloz 1999; Stevens, 1995).

3. Ψυχολογικά οφέλη: Τα οφέλη που αποκομίζει ο Μέντορας σχετίζονται και με την ψυχολογία του. Ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του, νιώθει πιο δυνατός και αντλεί ικανοποίηση από τη βοήθεια που παρέχει στους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους του. Πολλές φορές, θεωρεί ότι η συνεισφορά του, μέσω της καθοδήγησης, του «επιστρέφει» στην επαγγελματική του ιδιότητα (Wollman-Bonilla, 1997).
4. Συνεργασία: Η συνεχής επαφή με τους καθοδηγούμενους παρέχει μερικές από τις σημαντικότερες αλληλεπιδράσεις. Σημαντικός αριθμός ερευνών σημειώνει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του έμπειρου εκπαιδευτικού που εμπλέκεται σε Προγράμματα Καθοδήγησης. Έχει καθορισμένο, με μεγαλύτερη σαφήνεια, το σύνολο των πεποιθήσεών του σχετικά με τη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, είναι σε θέση να αντιμετωπίζει περισσότερο αντικειμενικά την ίδια του τη διδασκαλία (Freiberg, Zbikowski & Ganser, 1996).
5. Συνεισφορά στις ηγετικές του ικανότητες: Η εκπαίδευση του Μέντορα και η εμπειρία του σε προγράμματα Mentoring, μέσω της επαγγελματικής του ανάπτυξης, της παρατήρησης στην τάξη, καθώς και των δεξιοτήτων που αποκτά (διαχείριση χρόνου, επίβλεψη, σύνταξη αναφοράς κ.ά.), μπορούν να αυξήσουν τις ικανότητες του για ανάληψη ηγετικών θέσεων. Οι πολύτιμες γνώσεις και η εμπειρία σε αυτούς τους τομείς αναγνωρίζονται και για αυτόν τον λόγο επιλέγεται σε διευθυντικές θέσεις. Είναι συνηθισμένο Μέντορες να μεταπηδούν σε τέτοιες θέσεις, ως αποτέλεσμα της επιτυχίας τους σε προγράμματα Mentoring. Συχνά είναι πιο αποτελεσματικοί σε αυτές τις θέσεις, λόγω της δυνατότητας που τους δίνεται να στηριχθούν σε όσα έχουν μάθει ή να συνδυάσουν στοιχεία της καθοδήγησης και της διδασκαλίας (Ganser, 1997).
6. Συνδυασμός Mentoring με έρευνα: Η συνεργασία του Μέντορα με αρχάριους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει στη συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα του πανεπιστημίου ή σε εκπαιδευτικές έρευνες. Ο Μέντορας που συμμετέχει στην έρευνα εξετάζει κριτικά και τη δική του πρακτική που τον βοηθάει να συνειδητοποιήσει, με αυτόν τον τρόπο, την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας (Stanulis & Weaver, 1998).

3.8.2. Οφέλη για νεοδιοριζόμενο

Αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι ο νέος εκπαιδευτικός αποκομίζει σημαντικά οφέλη από τη μεντορική σχέση. Πλήθος ερευνών έχει αναφερθεί σε αυτά τα οποία συνοψίζονται επιγραμματικά παρακάτω:

1. επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη,
2. συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη,
3. τόνωση της εμπιστοσύνης και της αυτοεκτίμησης και αύξηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης,
4. προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα, μειωμένο αίσθημα απομόνωσης, κοινωνικοποίηση,
5. βελτίωση στους τομείς του αναστοχασμού,
6. σύνδεση επιστημονικής γνώσης με πρακτική εφαρμογή και
7. ενδυνάμωση - ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων, στη διαχείριση του χρόνου και του φόρτου εργασίας, στις στρατηγικές διδασκαλίας, στον σχεδιασμό του μαθήματος, στη διαχείριση της τάξης και στην επαγγελματική συνεργασία σε ομάδες.

3.9. Διεθνής εμπειρία της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης

Σε πολλές χώρες τα προγράμματα Mentoring αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, για αυτόν τον λόγο, πολλές φορές, στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα.

Στην πραγματικότητα τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης διαφέρουν ως προς τους στόχους, τη δομή, τη χρονική διάρκεια και τα αποτελέσματα. Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση μπορεί να είναι στοιχείο ενός προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης και σε ορισμένες περιπτώσεις ταυτίζεται με αυτήν. Τα προγράμματα Mentoring έχουν υιοθετηθεί διεθνώς ως εκπαιδευτική πρακτική υποστήριξης του νεοδιοριζόμενου. Παρόλα αυτά, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί η ποιότητά τους με απώτερο σκοπό της βελτίωσή τους, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικά και για τον νέο εκπαιδευτικό, αλλά και για την καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας που θα έχει στόχο την επιτυχία των μαθητών (Parker, 2010).

Σε διάφορα μέρη της Αμερικής, αλλά και σε άλλες χώρες, έχουν υλοποιηθεί Προγράμματα Καθοδήγησης που στηρίζονται στην παραδοχή ότι ο αρχάριος εκπαιδευτικός ωφελείται από την υποστήριξη ενός εμπειρότερου, ειδικά όταν αυτή

παρέχεται στην αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Επίσης, εφαρμόζονται στην προσπάθεια να αποφευχθεί η διάχυτη τάση φυγής των νεοεισερχόμενων. Οι έρευνες δείχνουν ότι συμβάλλουν στη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Barrera, Braley & Slate, 2010; Kajs, 2002).

Αποδεικνύεται ότι σε περιοχές όπου έχει λειτουργήσει ο θεσμός του Μέντορα, τα ποσοστά παραμονής των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερα σε σχέση με περιοχές στις οποίες δεν εφαρμόζεται ο θεσμός (Gold, 1999). Οι έρευνες καταδεικνύουν, επιπλέον, ευκολότερη μετάβαση του εκπαιδευτικού, από την περίοδο εκπαίδευσής του, στη διδασκαλία εντός τάξης (Brooks & Sikes, 1997) και αύξηση της ικανοποίησης για την εργασία του (Andrews & Quinn, 2005; Archer, 2003; Feiman - Nemser, 2003; Holloway, 2001).

Τα πιο επιτυχημένα προγράμματα καθοδήγησης είναι εκείνα στα οποία υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και δεν υπάρχει αξιολόγηση. Δίνεται έμφαση στην υποστήριξη - καθοδήγηση και αντιμετωπίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όχι ως ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά ως συνεχόμενο και αναπόσπαστο τμήμα του λειτουργικού συστήματος του σχολείου (Ganser, 2002; Kajs, 2002).

Επιπρόσθετα, οι έρευνες (Carter & Francis, 2001) αναφέρουν ότι:

- μία ετήσια πρακτική άσκηση των αρχάριων μέσα στο σχολείο θεωρείται υψηλής αποτελεσματικότητας για την επαρκή προετοιμασία τους κατά τον πρώτο χρόνο εργασίας τους,
- βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης Μέντορα και της υψηλής αξιολόγησης από τους νεοδιοριζόμενους του σχολικού κλίματος, όπως και της υψηλότερης ικανοποίησης από τις εμπειρίες τους στο χώρο εργασίας,
- στο σχολείο όπου υπήρχε επίσημα ορισμένος Μέντορας, σημειώθηκε υψηλότερη συνολική ικανοποίηση των αρχάριων από την αποτελεσματικότητα της υποστήριξής του,
- βασικά προσόντα του αποτελεσματικού Μέντορα θεωρήθηκαν η διαθεσιμότητά του, η ευαισθησία και η ικανότητά του να συμπάσχει με τον νέο, καθώς και η φιλικότητα, το ανοιχτό πνεύμα και το ενεργό του ενδιαφέρον για αυτόν,

- εκπαιδευτικοί «της διπλανής αίθουσας» και με το ίδιο αντικείμενο διδασκαλίας, είναι πιο πιθανό να γίνουν αποτελεσματικοί Μέντορες ,
- η συμμετοχή σε επαγγελματικό διάλογο με ομότιμους Μέντορες, συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους,
- η αποτελεσματική εφαρμογή Προγραμμάτων Καθοδήγησης απαιτεί συνεχή συνεργασία μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου και
- η συλλογική έρευνα, οι συνεργατικές πρακτικές και ο αναστοχασμός στην πράξη, αποτελούν θεμέλιο λίθο για την επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, η Συμβουλευτική Καθοδήγηση αποτελεί μία καινοτόμο μορφή επιμόρφωσης. Συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση στη βελτίωση του παρεχόμενου από το σχολείο εκπαιδευτικού έργου. Βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και αποτελεί μία μορφή επαγγελματικής μάθησης που έχει ως επίκεντρο τη σύνδεση της θεωρίας (επιστημονικής γνώσης) με την πράξη.

Confidential

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Confidential

1. ΣΚΟΠΟΣ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί αναγκαίο τον θεσμό του Μέντορα;
- Ποιο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θα επιθυμούσε να λάβει μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για Μέντορες;

Επιπλέον των κύριων ερευνητικών ερωτημάτων, έγινε προσπάθεια να αξιολογηθεί σε ποιους τομείς είναι αναγκαία η καθοδήγηση και υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και ποιες είναι οι προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού του Μέντορα. Τέλος, απότερο στόχο της μελέτης συνιστούσε η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για Μέντορες.

Confidential

2. ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

2.1. Τύπος μελέτης

Πρόκειται για μελέτη παρατήρησης (observational study), η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ανώτατου Τεχνολογικού Ιδρύματος Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

2.2. Τόπος διεξαγωγής μελέτης

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας, του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

2.3. Δείγμα

Στη μελέτη στρατολογήθηκαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ως απαραίτητο κριτήριο επιλογής οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε, κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης, να υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσιες και ιδιωτικές), ανεξάρτητα από τη θέση τους (δάσκαλοι, διευθυντές).

Από τη μελέτη αποκλείστηκαν οι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί, καθώς και εκείνοι που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες που δεν ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (π.χ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).

Βάσει των παραπάνω κριτηρίων, στρατολογήθηκαν συνολικά 207 εκπαιδευτικοί.

2.4. Παράμετροι που αξιολογήθηκαν

Για κάθε εκπαιδευτικό που στρατολογήθηκε καταγράφηκαν οι απαντήσεις που έδωσε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις βάσει του ερωτηματολογίου. Οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν, σύμφωνα με το πρωτόκολλο της μελέτης, ήταν οι παρακάτω:

1. Βασικά χαρακτηριστικά κατά την εισαγωγή στη μελέτη
 - Φύλο
 - Ηλικία
 - Έτη υπηρεσίας
 - Είδος σχολικής μονάδας
 - Θέση στη σχολική μονάδα
 - Σπουδές – Επιμόρφωση
2. Παράμετροι που αφορούν στον θεσμό του Μέντορα
 - Τομείς στους οποίους χρειάζεται καθοδήγηση ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός
 - Η αναγκαιότητα του θεσμού του Μέντορα στους νεοδιόριστους
 - Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του θεσμού του Μέντορα
 - Παράγοντες που παρεμβάλλουν στην ανάληψη ρόλου Μέντορα από τον εκπαιδευτικό
 - Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού στον θεσμό του μέντορα
 - Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού του Μέντορα

2.5. Εργαλεία μέτρησης

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παρούσα μελέτη, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνήτρια, με τρόπο που να καλύπτει τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ([Παράρτημα](#)). Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να πληρούνται τα παρακάτω κριτήρια:

- Πληρότητα
- Σαφήνεια
- Συνοχή
- Συντομία

- Κωδικοποίηση των απαντήσεων για στατιστική επεξεργασία

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ερωτώμενοι να αντιλαμβάνονται εύκολα τις ερωτήσεις και να μπορούν να απαντούν με ακρίβεια, σαφήνεια και ταχύτητα σε αυτές. Επιπρόσθετα, ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν όσο το δυνατόν μικρότερος, ώστε να αποφεύγεται η άρνηση, η κούραση και η προχειρότητα στις απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε βασικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία τα έτη υπηρεσίας, το είδος και η θέση στη σχολική μονάδα. Απαραίτητα στοιχεία ήταν οι σπουδές και η επιμόρφωση των ερωτώμενων. Επιπλέον, κατέγραφε σε ποιους τομείς χρειάστηκαν υποστήριξη ή καθοδήγηση οι ερωτώμενοι ως νεοδιόριστοι, αν θεωρούν απαραίτητο τον θεσμό του Μέντορα και επιπρόσθετα τους λόγους που θα τους προέτρεπαν ή απέτρεπαν να λάβουν μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για Μέντορες. Τέλος, ακολουθούσαν ερωτήσεις που αφορούσαν στους τομείς στους οποίους θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν και στις προϋποθέσεις για την επιτυχία του θεσμού.

2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά έγινε η σύνταξη του ερωτηματολογίου βάσει των αρχικών στόχων και των ερωτημάτων που θα έπρεπε να απαντηθούν από την παρούσα μελέτη. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε είτε μέσω ηλεκτρονικής φόρμας από τους ίδιους τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, είτε μέσω ατομικής συνέντευξης από την ερευνήτρια.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονταν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, βάσει του ερωτηματολογίου. Η συνέντευξη περιελάμβανε τρία στάδια και διαρκούσε συνολικά 7 - 10 λεπτά. Στο πρώτο μέρος, κάθε ερωτώμενος που εντάχθηκε στη μελέτη, μετά από παρουσίαση των στοιχείων της ερευνήτριας, λάμβανε λεπτομερή ενημέρωση για τον λόγο της συνέντευξης και το είδος της μελέτης. Σε κάθε εκπαιδευτικό τονίστηκε ότι είχε το δικαίωμα να διακόψει τη διαδικασία όποτε το επιθυμούσε, καθώς και να αρνηθεί να απαντήσει σε οποιαδήποτε ερώτηση ήθελε. Στο δεύτερο μέρος, μετά από λήψη συγκατάθεσης, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονταν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της συνέντευξης, η ερευνήτρια ευχαριστούσε τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στη μελέτη, ενώ παράλληλα ακολουθούσε μια σύντομη ενημέρωση για τον θεσμό του Μέντορα. Στην περίπτωση της ηλεκτρονικής

συμμετοχής στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τα παραπάνω θέματα παρουσιάζονταν γραπτώς σε κείμενο που προηγούνταν της φόρμας του ερωτηματολογίου. Σε κάθε περίπτωση δινόταν η δυνατότητα στον ερωτώμενο να επικοινωνήσει με την ερευνήτρια προς διευκρίνηση τυχόν αποριών.

Τα δεδομένα αρχικά καταγράφονταν σε ειδική φόρμα και στη συνέχεια μεταφέρονταν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων από την ερευνήτρια (σε φύλλο επεξεργασίας Excel).

2.7. Ανάλυση δεδομένων

Αρχικά, έγινε η παρουσίαση της περιγραφικής στατιστικής των δεδομένων και στη συνέχεια τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής.

Έπειτα, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος χωρίστηκε σε δύο ομάδες ανάλογα με την απάντηση που έδωσαν στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;», καθώς και στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;» του ερωτηματολογίου. Οι συγκρίσεις των ποιοτικών μεταβλητών ανάμεσα στις δύο ομάδες έγιναν με τις δοκιμασίες Pearson Chi-Square και Fisher's exact test.

Τέλος, η ύπαρξη πιθανής συσχέτισης μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών εξετάστηκε με τη δοκιμασία Spearman correlation (ποιοτικές μεταβλητές). Ως στατιστική σημαντικότητα καθορίστηκε το $p=0,05$. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) της εταιρείας IBM, έκδοση 23.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Περιγραφική στατιστική (όλοι οι συμμετέχοντες ως μία ομάδα)

Στους Πίνακες 1, 2, 3 και 4 παρουσιάζονται οι ποιοτικές μεταβλητές της μελέτης (πίνακες συχνοτήτων). Οι ποιοτικές μεταβλητές έχουν ταξινομηθεί σε ομάδες (βασικά χαρακτηριστικά, κύρια ερευνητικά ερωτήματα, επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων).

Confidential

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (βασικά χαρακτηριστικά).

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)	N
Βασικά χαρακτηριστικά				
<i>Φύλο</i>				
Άρρεν	57	27,5	27,5	207
Θήλυ	150	72,5	100,0	
<i>Ηλικία</i>				
<25	2	1,0	1,0	207
25-36	67	32,4	33,3	
36-45	55	26,6	59,9	
46-55	73	35,3	95,2	
>55	10	4,8	100,0	
<i>Έτη Υπηρεσίας</i>				
0-5	12	5,8	5,8	207
6-10	33	18,4	24,2	
11-15	64	30,9	55,1	
16-20	28	13,5	68,6	
21-25	25	12,1	80,7	
>25	40	19,3	100,0	
<i>Είδος σχολικής μονάδας</i>				
Δημόσιο	195	94,2	94,2	207
Ιδιωτικό	12	5,8	100,0	
<i>Θέση στη σχολική μονάδα</i>				
Εκπαιδευτικός	184	88,9	88,9	207
Διευθυντής	23	11,1	100,0	
<i>Βασικές Σπουδές</i>				
Παιδαγωγική Ακαδημία	20	9,7	9,7	207
Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση	56	27,1	36,7	
Π.Τ.Δ.Ε.	131	63,3	100,0	

Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (κύρια ερευνητικά ερωτήματα).

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)	N
Κύρια ερευνητικά ερωτήματα				
<i>Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;</i>				
Ναι	169	81,6	81,6	207
Όχι	38	18,4	100,0	
<i>Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;</i>				
Ναι	120	53,6	58,0	207
Όχι	87	42,0	100,0	

Confidential

Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου).

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)	N
Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση:				
<i>Στην οργάνωση της διδασκαλίας</i>				
Καθόλου	14	6,8	6,8	207
Λίγο	28	13,5	20,3	
Μερικές φορές	80	38,6	58,9	
Πολύ	59	28,5	87,4	
Πάρα πολύ	26	12,6	100,0	
<i>Στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες ανομοιογενών τάξεων</i>				
Καθόλου	5	2,4	2,4	207
Λίγο	23	11,1	13,5	
Μερικές φορές	65	31,4	44,9	
Πολύ	77	37,2	82,1	
Πάρα πολύ	37	17,9	100,0	
<i>Στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας</i>				
Καθόλου	18	8,7	8,7	207
Λίγο	26	12,6	21,3	
Μερικές φορές	72	34,8	56,0	
Πολύ	68	32,9	88,9	
Πάρα πολύ	23	11,1	100,0	
<i>Στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία</i>				
Καθόλου	22	10,6	10,6	207
Λίγο	46	22,2	32,9	
Μερικές φορές	59	28,5	61,4	
Πολύ	56	27,1	88,4	
Πάρα πολύ	24	11,6	100,0	

Στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σε έρευνες και καινοτόμες δράσεις

Καθόλου	13	6,3	6,3	
Λίγο	41	19,8	26,1	
Μερικές φορές	67	32,4	58,5	207
Πολύ	67	32,4	90,8	
Πάρα πολύ	19	9,2	100,0	

Στη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας της τάξης

Καθόλου	27	13,0	13,0	
Λίγο	55	26,6	39,6	
Μερικές φορές	55	26,6	66,2	207
Πολύ	42	20,3	86,5	
Πάρα πολύ	28	13,5	100,0	

Στη διαχείριση των σχέσεων με γονείς και στην οργάνωση συναντήσεων μαζί τους

Καθόλου	38	18,4	18,4	
Λίγο	59	28,5	46,9	
Μερικές φορές	51	24,6	71,5	207
Πολύ	39	18,8	90,3	
Πάρα πολύ	20	9,7	100,0	

Στις σχέσεις και στη συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας

Καθόλου	72	34,8	34,8	
Λίγο	63	30,4	65,2	
Μερικές φορές	45	21,7	87,0	207
Πολύ	22	10,6	97,6	
Πάρα πολύ	5	2,4	100,0	

Στην αυτοαξιολόγησή σας

Καθόλου	40	19,3	19,3	207
---------	----	------	------	-----

Λίγο	56	27,1	46,4
Μερικές φορές	66	31,9	78,3
Πολύ	35	16,9	95,2
Πάρα πολύ	10	4,8	100,0

Confidential

Πίνακας 3 (συνέχεια). Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου).

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)	N
Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό:				
<i>Στην καθοδήγησή του σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα</i>				
Καθόλου	5	2,8	2,8	178
Λίγο	7	3,9	6,7	
Μερικές φορές	22	12,4	19,1	
Πολύ	105	59,0	78,1	
Πάρα πολύ	39	21,9	100,0	
<i>Στη σύνδεση των θεωρητικών του γνώσεων με τη διδακτική πράξη</i>				
Καθόλου	4	2,2	2,2	179
Λίγο	10	5,6	7,8	
Μερικές φορές	20	11,2	19,0	
Πολύ	86	48,0	67,0	
Πάρα πολύ	59	33,0	100,0	
<i>Στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία</i>				
Καθόλου	5	2,8	2,8	177
Λίγο	22	12,4	15,2	
Μερικές φορές	57	32,2	47,4	
Πολύ	70	39,6	87,0	
Πάρα πολύ	23	13,0	100,0	
<i>Στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ερευνών</i>				
Καθόλου	4	2,2	2,2	177
Λίγο	11	6,2	8,4	

Μερικές φορές	47	26,6	35,0	
Πολύ	81	45,8	80,8	
Πάρα πολύ	34	19,2	100,0	
<i>Στη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη</i>				
Καθόλου	4	2,2	2,2	
Λίγο	15	8,4	10,6	
Μερικές φορές	39	21,9	32,5	178
Πολύ	69	38,8	71,3	
Πάρα πολύ	51	28,7	100,0	
<i>Στην αξιολόγηση των μαθητών</i>				
Καθόλου	10	5,7	5,7	
Λίγο	30	17,1	22,8	
Μερικές φορές	52	29,7	52,5	175
Πολύ	61	34,9	87,4	
Πάρα πολύ	22	12,6	100,0	
<i>Στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας με γονείς, αλλά και συναδέλφους</i>				
Καθόλου	10	5,6	5,6	
Λίγο	32	18,0	23,6	
Μερικές φορές	52	29,2	52,8	178
Πολύ	62	34,8	87,6	
Πάρα πολύ	22	12,4	100,0	
<i>Στην προσαρμογή του στο νέο εργασιακό περιβάλλον και στη σχολική κουλτούρα</i>				
Καθόλου	7	4,0	4,0	
Λίγο	20	11,2	15,2	
Μερικές φορές	45	25,3	40,5	178
Πολύ	70	39,3	79,8	
Πάρα πολύ	36	20,2	100,0	

<i>Στην ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης</i>				
Καθόλου	6	3,4	3,4	
Λίγο	24	13,5	16,9	
Μερικές φορές	51	28,7	45,6	178
Πολύ	64	35,9	81,5	
Πάρα πολύ	33	18,5	100,0	
<i>Στη διαχείριση του άγχους και της ανασφάλειας που τον διακατέχει</i>				
Καθόλου	4	2,3	2,3	
Λίγο	21	11,9	14,2	
Μερικές φορές	33	18,6	32,8	177
Πολύ	74	41,8	74,6	
Πάρα πολύ	45	25,4	100,0	

Confidential

Πίνακας 3 (συνέχεια). Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου).

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)	N
Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:				
<i>Τα σεμινάρια και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών</i>				
Καθόλου	34	22,1	22,1	
Λίγο	74	48,1	70,2	
Μερικές φορές	29	18,8	89,0	154
Πολύ	11	7,1	96,1	
Πάρα πολύ	6	3,9	100,0	
Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να αναλάβει πολλά από τα καθήκοντα του μέντορα				
Καθόλου	35	22,9	22,9	
Λίγο	50	32,7	55,6	
Μερικές φορές	36	23,5	79,1	153
Πολύ	26	17,0	96,1	
Πάρα πολύ	6	3,9	100,0	
Εκπαιδευτικοί με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, μπορούν με στενή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων να λειτουργήσουν επικουρικά ο ένας για τον άλλο				
Καθόλου	12	7,8	7,8	
Λίγο	31	20,1	27,9	
Μερικές φορές	40	26,0	53,9	154
Πολύ	49	31,8	85,7	
Πάρα πολύ	22	14,3	100,0	

Πίνακας 3 (συνέχεια). Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου).

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)	N
Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού (πόσο σημαντικό θεωρείτε):				
<i>Προσδιορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του μέντορα</i>				
Καθόλου	3	1,4	1,4	207
Λίγο	5	2,4	3,9	
Μερικές φορές	12	5,8	9,7	
Πολύ	89	43,0	52,7	
Πάρα πολύ	98	47,3	100,0	
<i>Σαφώς ορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι του προγράμματος mentoring και ύπαρξη χρονοδιαγράμματος</i>				
Καθόλου	3	1,4	1,4	207
Λίγο	4	1,9	3,4	
Μερικές φορές	18	8,7	12,1	
Πολύ	92	44,4	56,5	
Πάρα πολύ	90	43,5	100,0	
<i>Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα σε παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά θέματα</i>				
Καθόλου	4	1,9	1,9	207
Λίγο	3	1,4	3,4	
Μερικές φορές	10	4,8	8,2	
Πολύ	68	32,9	41,1	
Πάρα πολύ	122	58,9	100,0	
<i>Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα στις νέες απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.)</i>				
Καθόλου	3	1,4	1,4	207
Λίγο	3	1,4	2,9	
Μερικές φορές	21	10,1	13,0	
Πολύ	73	35,3	48,3	

Πάρα πολύ	107	51,7	100,0	
Συστηματική πιστοποίηση των ικανοτήτων που απέκτησε ο μέντορας στις επιμορφώσεις				
Καθόλου	5	2,4	2,4	
Λίγο	10	4,8	7,2	
Μερικές φορές	33	15,9	23,2	207
Πολύ	100	48,3	71,5	
Πάρα πολύ	59	28,5	100,0	
Αξιολόγηση μέντορα από καθοδηγούμενους				
Καθόλου	6	2,9	2,9	
Λίγο	11	5,3	8,2	
Μερικές φορές	47	22,7	30,9	207
Πολύ	88	42,5	73,4	
Πάρα πολύ	55	26,6	100,0	
Επιλογή μέντορα μέσω εξετάσεων				
Καθόλου	19	9,2	9,2	
Λίγο	27	13,0	22,2	
Μερικές φορές	60	29,0	51,2	
Πολύ	61	29,5	80,7	
Πάρα πολύ	40	19,3	100,0	207
Ίδια ειδικότητα μέντορα- καθοδηγούμενου				
Καθόλου	8	3,9	3,9	
Λίγο	11	5,3	9,2	
Μερικές φορές	48	23,2	32,4	207
Πολύ	67	32,4	64,7	
Πάρα πολύ	73	35,3	100,0	
Ίδιο φύλο μέντορα- καθοδηγούμενου				
Καθόλου	121	58,5	58,5	
Λίγο	49	23,7	82,1	207
Μερικές φορές	28	13,5	95,7	
Πολύ	5	2,4	98,1	

Πάρα πολύ	4	1,9	100,0	
Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την προαγωγή των Τ.Π.Ε.				
Καθόλου	4	1,9	1,9	
Λίγο	13	6,3	8,2	
Μερικές φορές	36	17,4	25,6	207
Πολύ	73	35,3	60,9	
Πάρα πολύ	81	39,1	100,0	
Αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία				
Καθόλου	9	4,3	4,3	
Λίγο	20	9,7	14,0	
Μερικές φορές	43	20,8	34,8	207
Πολύ	68	32,9	67,6	
Πάρα πολύ	67	32,4	100,0	
Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της Διεύθυνσης εκπαίδευσης				
Καθόλου	5	2,4	2,4	
Λίγο	24	11,6	14,0	
Μερικές φορές	53	25,6	39,6	207
Πολύ	86	41,5	81,2	
Πάρα πολύ	39	18,8	100,0	
Αξιολόγηση και απολογισμός στο τέλος του διδακτικού έτους				
Καθόλου	9	4,3	4,3	
Λίγο	15	7,2	11,6	
Μερικές φορές	56	27,1	38,6	207
Πολύ	77	37,2	75,8	
Πάρα πολύ	50	24,2	100,0	
Καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων				
Καθόλου	5	2,4	2,4	
Λίγο	4	1,9	4,3	
Μερικές φορές	18	8,7	13,0	207
Πολύ	86	41,5	54,6	

Πάρα πολύ	94	45,4	100,0	
Παροχή υποστήριξης και σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς σε όποιον τομέα απαιτείται				
Καθόλου	3	1,4	1,4	
Λίγο	9	4,3	5,8	
Μερικές φορές	29	14,0	19,8	207
Πολύ	107	51,7	71,5	
Πάρα πολύ	59	28,5	100,0	
Παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας πιο έμπειρων εκπαιδευτικών				
Καθόλου	6	2,9	2,9	
Λίγο	12	5,8	8,7	
Μερικές φορές	45	21,7	30,4	207
Πολύ	98	47,3	77,8	
Πάρα πολύ	46	22,2	100,0	
Διοργάνωση συνεδρίων- ημερίδων για τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης				
Καθόλου	9	4,3	4,3	
Λίγο	15	7,2	11,6	
Μερικές φορές	56	27,1	38,6	207
Πολύ	96	46,4	85,0	
Πάρα πολύ	31	15,0	100,0	
Δημιουργία ομάδων υποστήριξης μεταξύ νέων εκπαιδευτικών υπό την καθοδήγηση του μέντορα				
Καθόλου	6	2,9	2,9	
Λίγο	15	7,2	10,1	
Μερικές φορές	45	21,7	31,9	207
Πολύ	97	46,9	78,7	
Πάρα πολύ	44	21,3	100,0	
Παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού με συστηματική ενημέρωση του προσωπικού του μητρώου				
Καθόλου	20	9,7	9,7	207

Λίγο	22	10,6	20,3	
Μερικές φορές	84	40,6	60,9	
Πολύ	59	28,5	89,4	
Πάρα πολύ	22	10,6	100,0	
<i>Ελάφρυνση ωραρίου ή χρηματική ενίσχυση του μέντορα</i>				
Καθόλου	21	10,1	10,1	
Λίγο	23	11,1	21,3	
Μερικές φορές	69	33,3	54,6	207
Πολύ	56	27,1	81,6	
Πάρα πολύ	38	18,4	100,0	

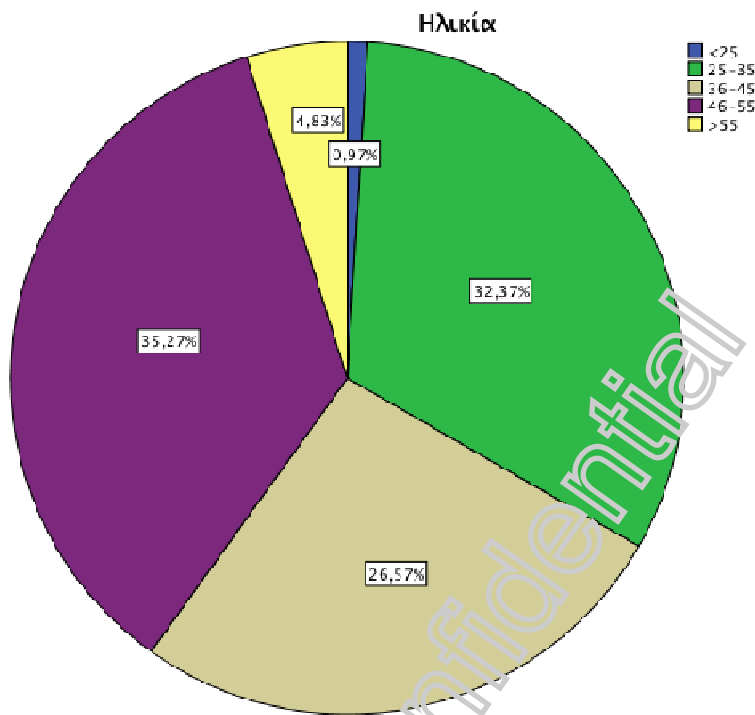
Confidential

Πίνακας 4. Περιγραφική στατιστική ποιοτικών μεταβλητών (ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων).

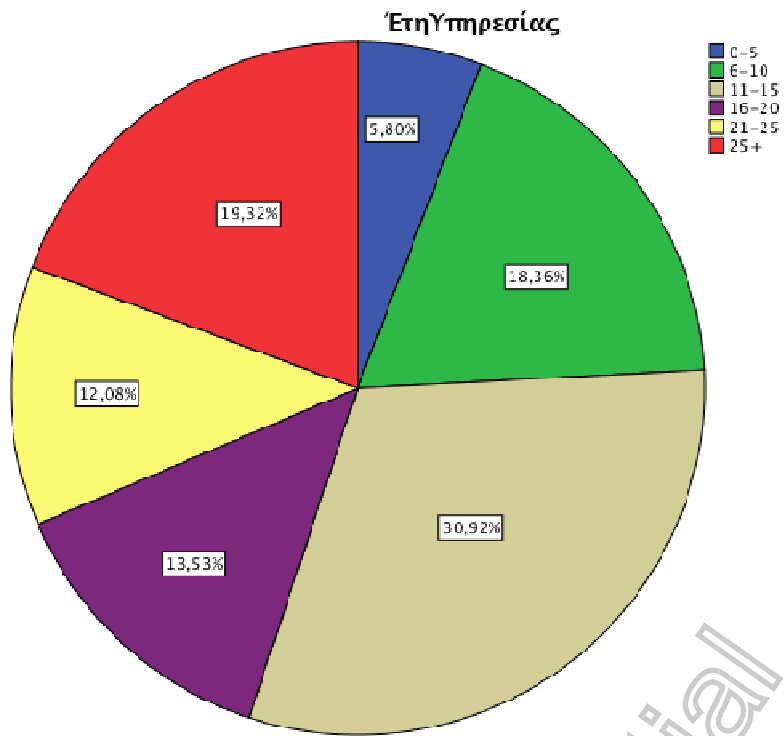
Μεταβλητές	Απαντήσεις		Ποσοστό (%) (Επί του συνόλου των συμμετεχόντων)	N
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)		
Ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων				
<i>Άλλες σπουδές</i>				
Όχι άλλες σπουδές	80	31,5	38,6	207
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	36	14,2	17,4	
Τ.Ε.Ι.	8	3,1	3,9	
Διδασκαλείο	30	11,8	14,5	
Μεταπτυχιακό	89	35,0	43,0	
Διδακτορικό	11	4,3	5,3	
Επιμορφώσεις				
Π.Ε.Κ.	146	37,0	71,6	204
Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.	158	40,0	77,5	
Επιμόρφωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.	20	5,1	9,8	
Πανεπιστήμιο	41	10,4	20,1	
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	6	1,5	2,9	
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	12	3,0	5,9	
Άλλο	12	3,0	5,9	
Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;				
Επαγγελματική ανάπτυξη	91	15,5	44,4	205
Επαγγελματική ανέλιξη	106	18,0	51,7	
Ανταλλαγή απόψεων για θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού	125	21,3	61,0	

Δημιουργία αισθήματος αλληλεγγύης	116	19,7	56,6	
Ελάφρυνση ωραρίου	52	8,8	25,4	
Οικονομικό κίνητρο	98	16,7	47,8	
Ποιοι λόγοι θα σας απέτρεπαν από το να λάβετε μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;				
Δεν πιστεύω στη χρησιμότητα του θεσμού	18	4,9	8,7	
Ελλιπής σχεδιασμός εφαρμογής του θεσμού	130	35,4	63,1	
Αμφισβήτηση του θεσμού από τους συναδέλφους	113	30,8	54,9	
Δυσκολία μετάδοσης γνώσεων-εμπειριών-καλών πρακτικών	10	2,7	4,9	206
Δε θα ήμουν δεκτικός να παρακολουθήσουν άλλοι τη διδασκαλία μου	8	2,2	3,9	
Έλλειψη χρόνου	85	24,0	42,7	
Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή:				
Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων	102	12,4	49,8	
Συμβουλευτική ενηλίκων	134	16,3	65,4	
Μαθήματα Ψυχολογίας	116	14,1	56,6	
Δεξιότητες επικοινωνίας	152	18,5	74,1	
Βασικές αρχές μεθοδολογίας της διδασκαλίας	97	11,8	47,3	205
Τρόπους εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση	66	8,0	32,2	
Αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης	66	8,0	32,2	
Θέματα διοίκησης	89	10,8	43,4	

Η παρουσίαση των δεδομένων των ποσοτικών μεταβλητών μπορεί να γίνει και με κυκλικά διαγράμματα. Ως παράδειγμα, από τα κυκλικά [Διαγράμματα 1 και 2](#) είναι εμφανείς οι ηλικιακές ομάδες και τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αντίστοιχα.



Διάγραμμα 1. Κυκλικό διάγραμμα (διάγραμμα πίτας) ποιοτικής μεταβλητής «ηλικία».



Διάγραμμα 2. Κυκλικό διάγραμμα (διάγραμμα πίτας) ποιοτικής μεταβλητής «έτη υπηρεσίας».

Confidential

3.2. Σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των ομάδων

Αρχικά, με βάση την ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;» οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (Πίνακας 5). Σχηματίστηκε μία ομάδα 38 εκπαιδευτικών, που δεν τον θεωρεί αναγκαίο και μία ομάδα 169 εκπαιδευτικών, που τον θεωρεί.

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 5, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παρατηρούνται για τη μεταβλητή «φύλο» ($p=0,015$) και τις ερωτήσεις «Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση: [Στην οργάνωση της διδασκαλίας]» ($p<0,001$), «Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση: [Στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας]» ($p=0,020$) και «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;» ($p<0,001$). Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις της ενότητας «Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού», εκτός από εκείνες που αφορούσαν στην ίδια ειδικότητα μέντορα- καθοδηγούμενου, στο ίδιο φύλο μέντορα- καθοδηγούμενου, στις αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία και στην καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων.

Πίνακας 5. Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».

Μεταβλητές	Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα		Τιμή p
	Όχι (n=38)	Ναι (n=169)	
Βασικά χαρακτηριστικά			
Φύλο^β			
Άρρεν	17 (44,7%)	40 (23,7%)	0,015
Θήλυ	21 (55,3%)	129 (76,3%)	
Ηλικία^α			
<25	0 (0,0%)	2 (1,2%)	0,388
25-36	14 (36,8%)	54 (31,4%)	
36-45	8 (21,1%)	47 (27,8%)	
46-55	16 (42,1%)	57 (33,7%)	
>55	0 (0,0%)	10 (5,9%)	
Έτη Υπηρεσίας^α			
0-5	1 (2,6%)	11 (6,5%)	0,230
6-10	12 (31,6%)	26 (15,4%)	
11-15	8 (21,1%)	56 (33,1%)	
16-20	5 (13,2%)	23 (13,6%)	
21-25	4 (10,5%)	21 (12,4%)	
>25	8 (21,1%)	32 (18,9%)	
Είδος σχολικής μονάδας^β			
Δημόσιο	38 (100,0%)	157 (92,9%)	0,129
Ιδιωτικό	0 (0,0%)	12 (7,1%)	
Θέση στη σχολική μονάδα^β			
Εκπαιδευτικός	34 (89,5%)	150 (88,8%)	1,000
Διευθυντής	4 (10,5%)	19 (11,2%)	
Βασικές Σπουδές^α			
Παιδαγωγική Ακαδημία	5 (13,2%)	15 (8,9%)	0,534
Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση	8 (21,1%)	48 (28,4%)	
Π.Τ.Δ.Ε.	25 (65,8%)	106 (62,7%)	

Πίνακας 5 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».

Μεταβλητές	Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα		Τιμή p
	Όχι (n=38)	Ναι (n=169)	
<i>Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;^b</i>			
Ναι	37 (97,4%)	50 (29,6%)	<0,001
Όχι	1 (2,6%)	119 (70,4%)	

Confidential

Πίνακας 5 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».

Μεταβλητές	Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα		Τιμή p
	Όχι (n=38)	Ναι (n=169)	
Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση:			
<i>Στην οργάνωση της διδασκαλίας ^a</i>			
Καθόλου	3 (7,9%)	11 (6,5%)	
Λίγο	13 (34,2%)	15 (8,9%)	
Μερικές φορές	16 (42,1%)	64 (37,9%)	<0,001
Πολύ	5 (13,2%)	54 (32,0%)	
Πάρα πολύ	1 (2,6%)	25 (12,6%)	
<i>Στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες ανομοιογενών τάξεων ^a</i>			
Καθόλου	1 (2,6%)	4 (2,4%)	
Λίγο	7 (18,4%)	16 (9,5%)	
Μερικές φορές	13 (34,2%)	52 (30,8%)	0,291
Πολύ	14 (36,8%)	63 (37,3%)	
Πάρα πολύ	3 (7,9%)	34 (20,1%)	
<i>Στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας ^a</i>			
Καθόλου	6 (15,8%)	12 (7,1%)	
Λίγο	8 (21,1%)	18 (10,7%)	
Μερικές φορές	16 (42,1%)	56 (33,1%)	0,020
Πολύ	6 (15,8%)	62 (36,7%)	
Πάρα πολύ	2 (5,3%)	21 (12,4%)	
<i>Στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ^a</i>			
Καθόλου	6 (15,8%)	16 (9,5%)	
Λίγο	13 (34,2%)	33 (19,5%)	0,081

Μερικές φορές	8 (21,1%)	51 (30,2%)	
Πολύ	10 (26,3%)	46 (27,2%)	
Πάρα πολύ	1 (2,6%)	23 (13,6%)	
Στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σε έρευνες και καινοτόμες δράσεις ^a			
Καθόλου	5 (13,2%)	8 (4,7%)	
Λίγο	10 (26,3%)	31 (18,3%)	
Μερικές φορές	13 (34,2%)	54 (32,0%)	0,127
Πολύ	8 (21,1%)	59 (34,9%)	
Πάρα πολύ	2 (5,3%)	17 (10,1%)	
Στη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας της τάξης ^a			
Καθόλου	8 (21,1%)	16 (11,2%)	
Λίγο	9 (23,7%)	46 (27,2%)	
Μερικές φορές	11 (28,9%)	44 (26,0%)	0,298
Πολύ	8 (21,1%)	34 (20,1%)	
Πάρα πολύ	2 (5,3%)	26 (15,4%)	
Στη διαχείριση των σχέσεων με γονείς και στην οργάνωση συναντήσεων μαζί τους ^a			
Καθόλου	10 (26,3%)	28 (16,6%)	
Λίγο	12 (31,6%)	47 (27,8%)	
Μερικές φορές	8 (21,1%)	43 (25,4%)	0,356
Πολύ	7 (18,4%)	32 (18,9%)	
Πάρα πολύ	1 (2,6%)	19 (11,2%)	
Στις σχέσεις και στη συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας ^a			
Καθόλου	19 (50,0%)	53 (31,4%)	
Λίγο	10 (26,3%)	53 (31,4%)	0,250
Μερικές φορές	6 (15,8%)	39 (23,1%)	
Πολύ	2 (5,3%)	20 (11,8%)	

Πάρα πολύ	1 (2,6%)	4 (2,4%)	
Στην αυτοαξιολόγησή σας^α			
Καθόλου	12 (31,6%)	28 (16,6%)	
Λίγο	13 (34,2%)	43 (25,4%)	
Μερικές φορές	9 (23,7%)	57 (33,7%)	0,065
Πολύ	4 (10,5%)	31 (18,3%)	
Πάρα πολύ	0 (0,0%)	10 (5,9%)	

Confidential

Πίνακας 5 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».

Μεταβλητές	Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα		Τιμή p
	Όχι (n=38)	Ναι (n=169)	
Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό:			
<i>Στην καθοδήγησή του σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα ^a</i>			
Καθόλου	5 (50,0%)	0 (0,0%)	<0,001
Λίγο	3 (30,0%)	4 (2,4%)	
Μερικές φορές	1 (10,0%)	21 (12,5%)	
Πολύ	0 (0,0%)	105 (62,5%)	
Πάρα πολύ	1 (10,0%)	38 (22,6%)	
<i>Στη σύνδεση των θεωρητικών των γνώσεων με τη διδακτική πράξη ^a</i>			
Καθόλου	3 (30,0%)	1 (0,6%)	<0,001
Λίγο	4 (40,0%)	6 (3,6%)	
Μερικές φορές	2 (20,0%)	18 (10,7%)	
Πολύ	0 (0,0%)	86 (50,9%)	
Πάρα πολύ	1 (10,0%)	58 (34,3%)	
<i>Στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ^a</i>			
Καθόλου	4 (44,4%)	1 (0,6%)	<0,001
Λίγο	2 (22,2%)	20 (11,9%)	
Μερικές φορές	1 (11,1%)	56 (33,3%)	
Πολύ	2 (22,2%)	68 (40,5%)	
Πάρα πολύ	0 (0,0%)	23 (13,7%)	
<i>Στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ερευνών ^a</i>			

Καθόλου	3 (33,3%)	1 (0,6%)	
Λίγο	3 (33,3%)	8 (4,8%)	
Μερικές φορές	3 (33,3%)	44 (26,2%)	<0,001
Πολύ	0 (0,0%)	81 (48,2%)	
Πάρα πολύ	0 (0,0%)	34 (20,2%)	

Στη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη ^a

Καθόλου	3 (33,3%)	1 (0,6%)	
Λίγο	3 (33,3%)	12 (7,1%)	
Μερικές φορές	2 (22,2%)	37 (21,9%)	<0,001
Πολύ	1 (11,1%)	68 (40,2%)	
Πάρα πολύ	0 (0,0%)	51 (30,2%)	

Στην αξιολόγηση των μαθητών ^a

Καθόλου	3 (33,3%)	7 (4,2%)	
Λίγο	3 (33,3%)	27 (16,3%)	
Μερικές φορές	2 (22,2%)	50 (30,1%)	0,001
Πολύ	0 (0,0%)	61 (36,7%)	
Πάρα πολύ	1 (11,1%)	21 (12,7%)	

Στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας με γονείς, αλλά και συναδέλφους ^a

Καθόλου	3 (33,3%)	7 (4,1%)	
Λίγο	3 (33,3%)	29 (17,2%)	
Μερικές φορές	2 (22,2%)	50 (29,6%)	0,002
Πολύ	1 (11,1%)	61 (36,1%)	
Πάρα πολύ	0 (0,0%)	22 (13,0%)	

Στην προσαρμογή του στο νέο εργασιακό περιβάλλον και στη σχολική κουλτούρα ^a

Καθόλου	3 (33,3%)	4 (2,4%)	
Λίγο	3 (33,3%)	17 (10,1%)	
Μερικές φορές	2 (22,2%)	43 (25,4%)	<0,001
Πολύ	1 (11,1%)	69 (40,8%)	

Πάρα πολύ	0 (0,0%)	36 (21,3%)	
Στην ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης^a			
Καθόλου	4 (44,4%)	2 (1,2%)	
Λίγο	3 (33,3%)	21 (12,4%)	
Μερικές φορές	1 (11,1%)	50 (29,6%)	<0,001
Πολύ	1 (11,1%)	63 (37,3%)	
Πάρα πολύ	0 (0,0%)	33 (19,5%)	
Στη διαχείριση του άγχους και της ανασφάλειας που τον διακατέχει^a			
Καθόλου	3 (33,3%)	1 (0,6%)	
Λίγο	4 (44,4%)	17 (10,1%)	
Μερικές φορές	1 (11,1%)	32 (19,0%)	<0,001
Πολύ	1 (11,1%)	73 (43,5%)	
Πάρα πολύ	0 (0,0%)	45 (26,8%)	

Confidential

Πίνακας 5 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».

Μεταβλητές	Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα		Τιμή p
	Όχι (n=38)	Ναι (n=169)	
Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:			
<i>Τα σεμινάρια και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ^a</i>			
Καθόλου	5 (13,5%)	29 (24,8%)	0,003
Λίγο	13 (35,1%)	61 (52,1%)	
Μερικές φορές	9 (24,3%)	20 (17,1%)	
Πολύ	6 (16,2%)	5 (4,3%)	
Πάρα πολύ	4 (10,8%)	2 (1,7%)	
Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να αναλάβει πολλά από τα καθήκοντα του μέντορα ^a			
Καθόλου	6 (16,7%)	29 (24,8%)	0,002
Λίγο	8 (22,2%)	42 (35,9%)	
Μερικές φορές	6 (16,7%)	30 (25,6%)	
Πολύ	12 (33,3%)	14 (12,0%)	
Πάρα πολύ	4 (11,1%)	2 (1,7%)	
Εκπαιδευτικοί με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, μπορούν με στενή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων να λειτουργήσουν επικουρικά ο ένας για τον άλλο ^a			
Καθόλου	1 (2,7%)	11 (9,4%)	<0,001
Λίγο	1 (2,7%)	30 (25,6%)	
Μερικές φορές	7 (18,9%)	33 (28,2%)	
Πολύ	14 (37,8%)	35 (29,9%)	
Πάρα πολύ	14 (37,8%)	8 (6,8%)	

Πίνακας 5 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».

Μεταβλητές	Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα		Τιμή p
	Όχι (n=38)	Ναι (n=169)	
Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού (πόσο σημαντικό θεωρείτε):			
<i>Προσδιορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του μέντορα^a</i>			
Καθόλου	3 (7,9%)	0 (0,0%)	0,001
Λίγο	3 (7,9%)	2 (1,2%)	
Μερικές φορές	2 (5,3%)	10 (5,9%)	
Πολύ	15 (39,5%)	74 (43,8%)	
Πάρα πολύ	15 (39,5%)	83 (49,1%)	
<i>Σαφώς ορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι του προγράμματος mentoring και ύπαρξη χρονοδιαγράμματος^a</i>			
Καθόλου	3 (7,9%)	0 (0,0%)	<0,001
Λίγο	2 (5,3%)	2 (1,2%)	
Μερικές φορές	6 (15,8%)	12 (7,1%)	
Πολύ	17 (44,7%)	75 (44,4%)	
Πάρα πολύ	10 (26,3%)	80 (47,3%)	
<i>Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα σε παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά θέματα^a</i>			
Καθόλου	4 (10,5%)	0 (0,0%)	<0,001
Λίγο	1 (2,6%)	2 (1,2%)	
Μερικές φορές	4 (10,5%)	6 (3,6%)	
Πολύ	10 (26,3%)	58 (34,3%)	
Πάρα πολύ	19 (50,0%)	103 (60,9%)	
<i>Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα στις νέες απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.)^a</i>			
Καθόλου	3 (7,9%)	0 (0,0%)	<0,001
Λίγο	3 (7,9%)	0 (0,0%)	

Μερικές φορές	5 (13,2%)	16 (9,5%)	
Πολύ	14 (36,8%)	59 (34,9%)	
Πάρα πολύ	13 (34,2%)	94 (55,6%)	
Συστηματική πιστοποίηση των ικανοτήτων που απέκτησε ο μέντορας στις επιμορφώσεις ^a			
Καθόλου	5 (13,2%)	0 (0,0%)	
Λίγο	5 (13,2%)	5 (3,0%)	
Μερικές φορές	6 (15,8%)	27 (16,0%)	<0,001
Πολύ	12 (31,6%)	88 (52,1%)	
Πάρα πολύ	10 (26,3%)	49 (29,0%)	
Αξιολόγηση μέντορα από καθοδηγούμενους ^a			
Καθόλου	4 (10,5%)	2 (1,2%)	
Λίγο	5 (13,2%)	6 (3,6%)	
Μερικές φορές	6 (15,8%)	41 (24,3%)	0,001
Πολύ	10 (26,3%)	78 (46,2%)	
Πάρα πολύ	13 (34,2%)	42 (24,9%)	
Επιλογή μέντορα μέσω εξετάσεων ^a			
Καθόλου	8 (21,1%)	11 (6,5%)	
Λίγο	6 (15,8%)	21 (12,4%)	
Μερικές φορές	7 (18,4%)	53 (31,4%)	0,015
Πολύ	7 (18,4%)	54 (32,0%)	
Πάρα πολύ	10 (26,3%)	30 (17,8%)	
Ίδια ειδικότητα μέντορα- καθοδηγούμενου ^a			
Καθόλου	4 (10,5%)	4 (2,4%)	
Λίγο	3 (7,9%)	8 (4,7%)	
Μερικές φορές	9 (23,7%)	39 (23,1%)	0,134
Πολύ	9 (23,7%)	58 (34,3%)	
Πάρα πολύ	13 (34,2%)	60 (35,5%)	
Ίδιο φύλο μέντορα- καθοδηγούμενου ^a			
Καθόλου	23 (60,5%)	98 (58,0%)	0,869
Λίγο	8 (21,1%)	41 (24,3%)	

Μερικές φορές	6 (15,8%)	22 (13,0%)	
Πολύ	1 (2,6%)	4 (2,4%)	
Πάρα πολύ	0 (0,0%)	4 (2,4%)	
<i>Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την προαγωγή των Τ.Π.Ε. ^a</i>			
Καθόλου	4 (10,5%)	0 (0,0%)	
Λίγο	1 (2,6%)	12 (7,1%)	
Μερικές φορές	6 (15,8%)	30 (17,8%)	0,001
Πολύ	12 (31,6%)	61 (36,1%)	
Πάρα πολύ	15 (39,5%)	66 (39,1%)	
<i>Αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία ^a</i>			
Καθόλου	4 (10,5%)	5 (3,0%)	
Λίγο	4 (10,5%)	16 (9,5%)	
Μερικές φορές	10 (26,3%)	33 (19,5%)	0,154
Πολύ	12 (31,6%)	56 (33,1%)	
Πάρα πολύ	8 (21,1%)	59 (34,9%)	
<i>Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της Διεύθυνσης εκπαίδευσης ^a</i>			
Καθόλου	5 (13,2%)	0 (0,0%)	
Λίγο	9 (23,7%)	15 (8,9%)	
Μερικές φορές	5 (13,2%)	48 (28,4%)	<0,001
Πολύ	12 (31,6%)	74 (43,8%)	
Πάρα πολύ	7 (18,4%)	32 (18,9%)	
<i>Αξιολόγηση και απολογισμός στο τέλος του διδακτικού έτους ^a</i>			
Καθόλου	5 (13,2%)	4 (2,4%)	
Λίγο	5 (13,2%)	10 (5,9%)	
Μερικές φορές	11 (28,9%)	45 (26,6%)	0,004
Πολύ	7 (18,4%)	70 (41,4%)	
Πάρα πολύ	10 (26,3)	40 (23,7%)	
<i>Καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων ^a</i>			
Καθόλου	3 (7,9%)	2 (1,2%)	0,108
Λίγο	1 (2,6%)	3 (1,8%)	

Μερικές φορές	5 (13,2%)	13 (7,7%)	
Πολύ	14 (36,8%)	72 (42,6%)	
Πάρα πολύ	15 (39,5%)	79 (46,7%)	
<i>Παροχή υποστήριξης και σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς σε όποιον τομέα απαιτείται ^a</i>			
Καθόλου	3 (7,9%)	0 (0,0%)	
Λίγο	4 (10,5%)	5 (3,0%)	
Μερικές φορές	9 (23,7%)	20 (11,8%)	<0,001
Πολύ	12 (31,6%)	95 (56,2%)	
Πάρα πολύ	10 (26,3%)	49 (29,0%)	
<i>Παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας πιο έμπειρων εκπαιδευτικών ^a</i>			
Καθόλου	4 (10,5%)	2 (1,2%)	
Λίγο	3 (7,9%)	9 (5,3%)	
Μερικές φορές	14 (36,8%)	31 (18,3%)	0,001
Πολύ	10 (26,3%)	88 (52,1%)	
Πάρα πολύ	7 (18,4%)	39 (23,1%)	
<i>Διοργάνωση συνεδρίων- ημερίδων για τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης ^a</i>			
Καθόλου	6 (15,8%)	3 (1,8%)	
Λίγο	5 (13,2%)	10 (5,9%)	
Μερικές φορές	12 (31,6%)	44 (26,0%)	<0,001
Πολύ	11 (28,9%)	85 (50,3%)	
Πάρα πολύ	4 (10,5%)	27 (16,0%)	
<i>Δημιουργία ομάδων υποστήριξης μεταξύ νέων εκπαιδευτικών υπό την καθοδήγηση του μέντορα ^a</i>			
Καθόλου	6 (15,8%)	0 (0,0%)	
Λίγο	7 (18,4%)	8 (4,7%)	
Μερικές φορές	11 (28,9%)	34 (20,1%)	<0,001
Πολύ	10 (26,3%)	87 (51,5%)	
Πάρα πολύ	4 (10,5%)	40 (23,7%)	

Παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού με συστηματική ενημέρωση του προσωπικού του μητρώου ^a

Καθόλου	11 (28,9%)	9 (5,3%)	
Λίγο	10 (26,3%)	12 (7,1%)	
Μερικές φορές	10 (26,3%)	74 (43,8%)	<0,001
Πολύ	4 (10,5%)	55 (32,5%)	
Πάρα πολύ	3 (7,9%)	19 (11,2%)	

Ελάφρυνση ωραρίου ή χρηματική ενίσχυση του μέντορα ^a

Καθόλου	10 (26,3%)	11 (6,5%)	
Λίγο	3 (7,9%)	20 (11,8%)	
Μερικές φορές	10 (26,3%)	59 (34,9%)	0,009
Πολύ	9 (23,7%)	47 (27,8%)	
Πάρα πολύ	6 (15,8%)	32 (18,9%)	

Confidential

Πίνακας 5 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».

Μεταβλητές	Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα		Τιμή p
	Όχι (n=38)	Ναι (n=169)	
Άλλες σπουδές			
Όχι άλλες σπουδές	18 (47,4%)	62 (36,7%)	
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	6 (15,8%)	30 (17,8%)	
Τ.Ε.Ι.	1 (2,6%)	7 (4,1%)	
Διδασκαλείο	6 (15,8%)	24 (14,2%)	
Μεταπτυχιακό	12 (31,6%)	77 (45,6%)	
Διδακτορικό	1 (2,6%)	10 (5,9%)	
Επιμορφώσεις			
Π.Ε.Κ.	34 (91,9%)	112(67,1%)	
Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.	24 (64,9%)	134(80,2%)	
Επιμόρφωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.	4 (10,8%)	16 (9,6%)	
Πανεπιστήμιο	5 (13,5%)	36 (21,6%)	
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	1 (2,7%)	5 (3,0%)	
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	3 (8,1%)	9 (5,4%)	
Άλλο	1 (2,7%)	11 (6,6%)	
Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;			

Επαγγελματική ανάπτυξη	7 (18,9%)	84(50,0%)
Επαγγελματική ανέλιξη	11 (29,7%)	95 (56,5%)
Ανταλλαγή απόψεων για θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού	20 (54,1%)	105(62,5%)
Δημιουργία αισθήματος αλληλεγγύης	15 (40,5%)	101(60,1%)
Ελάφρυνση ωραρίου	10 (27,0%)	42 (25,0%)
Οικονομικό κίνητρο	19 (51,4%)	79 (47,0%)

Ποιοι λόγοι θα σας απέτρεπαν από το να λάβετε μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Δεν πιστεύω στη χρησιμότητα του θεσμού	18 (47,4%)	0 (0,0%)
Ελλιπής σχεδιασμός εφαρμογής του θεσμού	18 (47,4%)	112(66,7%)
Αμφισβήτηση του θεσμού από τους συναδέλφους	21 (55,3%)	92 (54,8%)
Δυσκολία μετάδοσης γνώσεων-εμπειριών-καλών πρακτικών	1 (2,6%)	9 (5,4%)
Δε θα ήμουν δεκτικός να παρακολουθήσουν άλλοι τη διδασκαλία μου	2 (5,3%)	6 (3,6%)
Έλλειψη χρόνου	11 (28,9%)	77 (45,8%)

Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή:

Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων	12 (31,6%)	90 (53,9%)
Συμβουλευτική ενηλίκων	15 (39,5%)	119(71,3%)

Μαθήματα Ψυχολογίας	18 (47,4%)	98 (58,7%)
Δεξιότητες επικοινωνίας	23 (60,5%)	129(77,2%)
Βασικές αρχές μεθοδολογίας της διδασκαλίας	12 (31,6%)	85 (50,9%)
Τρόπους εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση	9 (23,7%)	57 (34,1%)
Αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης	9 (23,7%)	57 (34,1%)
Θέματα διοίκησης	8 (21,1%)	81 (48,5%)

^a Pearson Chi-Square

^b Fisher's exact test

Confidential

Στη συνέχεια, με βάση την ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;» το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος χωρίστηκε σε δύο νέες ομάδες (Πίνακας 6). Σχηματίστηκε επομένως, μία ομάδα 87 εκπαιδευτικών, που δεν επιθυμούσε να εκπαιδευτεί και μία ομάδα 120 εκπαιδευτικών που επιθυμούσε.

Από τον Πίνακα 6 διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες για τις μεταβλητές «θέση στη σχολική μονάδα» ($p=0,044$), «βασικές σπουδές» ($p=0,004$), και για τις ερωτήσεις «Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση: [Στη διαχείριση των σχέσεων με γονείς και στην οργάνωση συναντήσεων μαζί τους]» ($p=0,016$), «Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση: [Στις σχέσεις και στη συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας]» ($p=0,012$) και «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;» ($p<0,001$). Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις της ενότητας «Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού» (εκτός από εκείνες που αφορούσαν στην επιλογή μέντορα μέσω εξετάσεων, στην ίδια ειδικότητα μέντορα- καθοδηγούμενου και στο ίδιο φύλο μέντορα- καθοδηγούμενου) και «Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό;», εκτός από την ερώτηση που αφορά στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.

Πίνακας 6. Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».

Μεταβλητές	Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;		Τιμή p
	Όχι (n=87)	Ναι (n=120)	
Βασικά χαρακτηριστικά			
Φύλο^β			
Άρρεν	26 (29,9%)	31 (25,8%)	0,532
Θήλυ	61 (70,1%)	89 (74,2%)	
Ηλικία^α			
<25	1 (1,1%)	1 (0,8%)	0,921
25-36	31 (35,6%)	36 (30,0%)	
36-45	21 (24,1%)	34 (28,3%)	
46-55	30 (34,5%)	43 (35,8%)	
>55	4 (4,6%)	6 (5,0%)	
Έτη Υπηρεσίας^α			
0-5	4 (4,6%)	8 (6,7%)	0,456
6-10	21 (24,1%)	17 (14,2%)	
11-15	23 (26,4%)	41 (34,2%)	
16-20	13 (14,9%)	15 (12,5%)	
21-25	9 (10,3%)	16 (13,3%)	
>25	17 (19,5%)	23 (19,2%)	
Είδος σχολικής μονάδας^β			
Δημόσιο	84 (96,6%)	111 (92,5%)	0,247
Ιδιωτικό	3 (3,4%)	9 (7,5%)	
Θέση στη σχολική μονάδα^β			
Εκπαιδευτικός	82 (94,3%)	102 (85,0%)	0,044
Διευθυντής	5 (5,7%)	18 (15,0%)	
Βασικές Σπουδές^α			
Παιδαγωγική Ακαδημία	15 (17,2%)	5 (4,2%)	0,004
Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση	18 (20,7%)	38 (31,7%)	
Π.Τ.Δ.Ε.	54 (62,1%)	77 (64,2%)	

Πίνακας 6 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».

Μεταβλητές	Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;		Τιμή p
	Όχι (n=87)	Ναι (n=120)	
<i>Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;^β</i>			
Ναι	50 (57,5%)	119 (99,2%)	<0,001
Όχι	37 (42,5%)	1 (0,8%)	

Confidential

Πίνακας 6 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».

Μεταβλητές	Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;		Τιμή p
	Όχι (n=87)	Ναι (n=120)	
Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση:			
<i>Στην οργάνωση της διδασκαλίας ^a</i>			
Καθόλου	7 (8,0%)	7 (5,8%)	0,082
Λίγο	18 (20,7%)	10 (8,3%)	
Μερικές φορές	33 (37,9%)	47 (39,2%)	
Πολύ	20 (23,0%)	39 (32,5%)	
Πάρα πολύ	9 (10,3%)	17 (14,2%)	
<i>Στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες ανομοιογενών τάξεων ^a</i>			
Καθόλου	2 (2,3%)	3 (2,5%)	0,433
Λίγο	13 (14,9%)	10 (8,3%)	
Μερικές φορές	23 (26,4%)	42 (35,0%)	
Πολύ	35 (40,2%)	42 (35,0%)	
Πάρα πολύ	14 (16,1%)	23 (19,2%)	
<i>Στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας ^a</i>			
Καθόλου	9 (10,3%)	9 (7,5%)	0,205
Λίγο	15 (17,2%)	11 (9,2%)	
Μερικές φορές	31 (35,6%)	41 (34,2%)	
Πολύ	26 (29,9%)	42 (35,0%)	
Πάρα πολύ	6 (6,9%)	17 (14,2%)	
<i>Στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ^a</i>			
Καθόλου	9 (10,3%)	13 (10,8%)	0,575

Λίγο	23 (26,4%)	23 (19,2%)	
Μερικές φορές	24 (27,6%)	35 (29,2%)	
Πολύ	24 (27,6%)	32 (26,7%)	
Πάρα πολύ	7 (8,0%)	17 (14,2%)	
Στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σε έρευνες και καινοτόμες δράσεις ^α			
Καθόλου	6 (6,9%)	7 (5,8%)	
Λίγο	21 (24,1%)	20 (16,7%)	
Μερικές φορές	30 (34,5%)	37 (30,8%)	0,400
Πολύ	22 (25,3%)	45 (37,5%)	
Πάρα πολύ	8 (9,2%)	11 (9,2%)	
Στη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας της τάξης ^α			
Καθόλου	14 (16,1%)	13 (10,8%)	
Λίγο	26 (29,9%)	29 (24,2%)	
Μερικές φορές	20 (23,0%)	35 (29,2%)	0,322
Πολύ	19 (21,8%)	23 (19,2%)	
Πάρα πολύ	8 (9,2%)	20 (16,7%)	
Στη διαχείριση των σχέσεων με γονείς και στην οργάνωση συναντήσεων μαζί τους ^α			
Καθόλου	22 (25,3%)	16 (13,3%)	
Λίγο	28 (32,2%)	31 (25,8%)	
Μερικές φορές	17 (19,5%)	34 (25,8%)	0,016
Πολύ	17 (19,5%)	22 (18,3%)	
Πάρα πολύ	3 (3,4%)	17 (14,2%)	
Στις σχέσεις και στη συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας ^α			

Καθόλου	42 (48,3%)	30 (25,0%)	
Λίγο	23 (26,4%)	40 (33,3%)	
Μερικές φορές	14 (16,1%)	31 (25,8%)	0,012
Πολύ	6 (6,9%)	16 (13,3%)	
Πάρα πολύ	2 (2,3%)	3 (2,5%)	

Στην αυτοαξιολόγησή σας^a

Καθόλου	24 (27,6%)	16 (13,3%)	
Λίγο	21 (24,1%)	35 (29,2%)	
Μερικές φορές	27 (31,0%)	39 (32,5%)	0,087
Πολύ	13 (14,9%)	22 (18,3%)	
Πάρα πολύ	2 (2,3%)	8 (6,7%)	

Confidential

Πίνακας 6 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».

Μεταβλητές	Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;		Τιμή p
	Όχι (n=87)	Ναι (n=120)	
Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό:			
<i>Στην καθοδήγησή του σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα ^a</i>			
Καθόλου	5 (8,3%)	0 (0,0%)	0,001
Λίγο	3 (5,0%)	4 (3,4%)	
Μερικές φορές	12 (20,0%)	10 (8,5%)	
Πολύ	32 (53,3%)	73 (61,9%)	
Πάρα πολύ	8 (13,3%)	31 (26,3%)	
Στη σύνδεση των θεωρητικών του γνώσεων με τη διδακτική πράξη ^a			
Καθόλου	4 (6,7%)	0 (0,0%)	<0,001
Λίγο	7 (11,7%)	3 (2,5%)	
Μερικές φορές	8 (13,3%)	12 (10,1%)	
Πολύ	30 (50,0%)	56 (47,1%)	
Πάρα πολύ	11 (18,3%)	48 (40,3%)	
Στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ^a			
Καθόλου	4 (6,9%)	1 (0,8%)	0,104
Λίγο	7 (12,1%)	15 (12,6%)	
Μερικές φορές	20 (34,5%)	37 (31,1%)	
Πολύ	23 (39,7%)	47 (39,5%)	
Πάρα πολύ	4 (6,9%)	19 (16,0%)	

**Στην υλοποίηση καινοτόμων
εκπαιδευτικών προγραμμάτων και
ερευνών ^a**

Καθόλου	4 (6,8%)	0 (0,0%)	
Λίγο	6 (10,2%)	5 (4,2%)	
Μερικές φορές	19 (32,2%)	28 (23,7%)	0,007
Πολύ	21 (35,6%)	60 (50,8%)	
Πάρα πολύ	9 (15,3%)	25 (21,2%)	

**Στη διαχείριση και επίλυση
συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη ^a**

Καθόλου	4 (6,8%)	0 (0,0%)	
Λίγο	10 (16,9%)	5 (4,2%)	
Μερικές φορές	18 (30,5%)	24 (17,6%)	<0,001
Πολύ	21 (35,6%)	48 (40,3%)	
Πάρα πολύ	6 (10,2%)	45 (37,8%)	

Στην αξιολόγηση των μαθητών ^a

Καθόλου	5 (10,2%)	4 (3,4%)	
Λίγο	17 (28,8%)	13 (11,2%)	
Μερικές φορές	19 (32,2%)	33 (28,4%)	0,002
Πολύ	11 (18,6%)	50 (43,1%)	
Πάρα πολύ	6 (10,2%)	16 (13,8%)	

**Στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας
με γονείς, αλλά και συναδέλφους ^a**

Καθόλου	7 (11,9%)	3 (2,5%)	
Λίγο	16 (27,1%)	16 (13,4%)	
Μερικές φορές	18 (30,5%)	34 (28,6%)	0,003
Πολύ	15 (25,4%)	47 (39,5%)	
Πάρα πολύ	3 (5,1%)	19 (16,0%)	

**Στην προσαρμογή του στο νέο
εργασιακό περιβάλλον και στη σχολική
κουλτούρα ^a**

Καθόλου	7 (11,9%)	0 (0,0%)	
Λίγο	11 (18,6%)	9 (7,6%)	
Μερικές φορές	19 (32,2%)	26 (21,8%)	<0,001
Πολύ	14 (23,7%)	56 (47,1%)	
Πάρα πολύ	8 (13,6%)	28 (23,5%)	

**Στην ενίσχυση του αισθήματος
αυτοεκτίμησης ^a**

Καθόλου	6 (10,2%)	0 (0,0%)	
Λίγο	15 (25,4%)	9 (7,6%)	
Μερικές φορές	14 (23,7%)	37 (31,1%)	<0,001
Πολύ	16 (27,1%)	48 (40,3%)	
Πάρα πολύ	8 (13,6%)	25 (21,0%)	

**Στη διαχείριση του άγχους και της
ανασφάλειας που τον διακατέχει ^a**

Καθόλου	3 (5,2%)	1 (0,8%)	
Λίγο	12 (20,7%)	9 (7,6%)	
Μερικές φορές	14 (24,1%)	19 (16,0%)	0,007
Πολύ	19 (32,8%)	55 (46,2%)	
Πάρα πολύ	10 (17,2%)	35 (29,4%)	

Πίνακας 6 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».

Μεταβλητές	Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;		Τιμή p
	Όχι (n=87)	Ναι (n=120)	
Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:			
<i>Τα σεμινάρια και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών^α</i>			
Καθόλου	10 (14,5%)	24 (28,2%)	0,087
Λίγο	32 (46,4%)	42 (49,4%)	
Μερικές φορές	16 (23,2%)	13 (15,3%)	
Πολύ	8 (11,6%)	3 (3,5%)	
Πάρα πολύ	3 (4,3%)	3 (3,5%)	
Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να αναλάβει πολλά από τα καθήκοντα του μέντορα^α			
Καθόλου	18 (26,5%)	17 (20,0%)	0,438
Λίγο	18 (26,5%)	32 (37,6%)	
Μερικές φορές	15 (22,1%)	21 (24,7%)	
Πολύ	13 (19,1%)	13 (15,3%)	
Πάρα πολύ	4 (5,9%)	2 (2,4%)	
Εκπαιδευτικοί με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, μπορούν με στενή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων να λειτουργήσουν επικουρικά ο ένας για τον άλλο^α			
Καθόλου	5 (7,2%)	7 (8,2%)	0,150
Λίγο	9 (13,0%)	22 (25,9%)	

Μερικές φορές	17 (24,6%)	23 (27,1%)
Πολύ	24 (34,8%)	25 (29,4%)
Πάρα πολύ	14 (20,3%)	8 (9,4%)

Confidential

Πίνακας 6 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».

Μεταβλητές	Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;		Τιμή p
	Όχι (n=87)	Ναι (n=120)	
Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού (πόσο σημαντικό θεωρείτε):			
<i>Προσδιορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του μέντορα^a</i>			
Καθόλου	3 (3,4%)	0 (0,0%)	0,011
Λίγο	4 (4,6%)	1 (0,8%)	
Μερικές φορές	8 (9,2%)	4 (3,3%)	
Πολύ	39 (44,8%)	50 (41,7%)	
Πάρα πολύ	33 (37,9%)	65 (54,2%)	
<i>Σαφώς ορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι του προγράμματος mentoring και ύπαρξη χρονοδιαγράμματος^a</i>			
Καθόλου	3 (3,4%)	0 (0,0%)	0,009
Λίγο	3 (3,4%)	1 (0,8%)	
Μερικές φορές	9 (10,3%)	9 (7,5%)	
Πολύ	45 (51,7%)	47 (39,2%)	
Πάρα πολύ	27 (31,0%)	63 (52,5%)	
<i>Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα σε παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά θέματα^a</i>			
Καθόλου	4 (4,6%)	0 (0,0%)	0,029
Λίγο	2 (2,3%)	1 (0,8%)	
Μερικές φορές	7 (8,0%)	3 (2,5%)	
Πολύ	29 (33,3%)	39 (32,5%)	

Πάρα πολύ	45 (51,7%)	77 (64,2%)	
-----------	------------	------------	--

Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα στις νέες απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.)^a

Καθόλου	3 (3,4%)	0 (0,0%)	
Λίγο	3 (3,4%)	0 (0,0%)	
Μερικές φορές	8 (9,2%)	13 (10,8%)	0,047
Πολύ	33 (37,9%)	40 (33,3%)	
Πάρα πολύ	40 (46,0%)	67 (55,8)	

Συστηματική πιστοποίηση των ικανοτήτων που απέκτησε ο μέντορας στις επιμορφώσεις^a

Καθόλου	5 (5,7%)	0 (0,0%)	
Λίγο	9 (10,3%)	1 (0,8%)	
Μερικές φορές	15 (17,2%)	18 (15,0%)	0,001
Πολύ	38 (43,7%)	62 (51,7%)	
Πάρα πολύ	20 (23,0%)	39 (32,5%)	

Αξιολόγηση μέντορα από καθοδηγούμενους^a

Καθόλου	5 (5,7%)	1 (0,8%)	
Λίγο	8 (9,2%)	3 (2,5%)	
Μερικές φορές	23 (26,4%)	24 (20,0%)	0,011
Πολύ	28 (32,2%)	60 (50,0%)	
Πάρα πολύ	23 (26,4%)	32 (26,7%)	

Επιλογή μέντορα μέσω εξετάσεων^a

Καθόλου	10 (11,5%)	9 (7,5%)	
---------	------------	----------	--

Λίγο	14 (16,1%)	13 (10,8%)	
Μερικές φορές	25 (28,7%)	35 (29,2%)	0,573
Πολύ	22 (25,3%)	39 (32,5%)	
Πάρα πολύ	16 (18,4%)	24 (20,0%)	
<i>Ίδια ειδικότητα μέντορα- καθοδηγούμενου ^α</i>			
Καθόλου	5 (5,7%)	3 (2,5%)	
Λίγο	6 (6,9%)	5 (4,2%)	
Μερικές φορές	20 (23,0%)	28 (23,3%)	0,240
Πολύ	32 (36,8%)	35 (29,2%)	
Πάρα πολύ	24 (27,6%)	49 (40,8%)	
<i>Ίδιο φύλο μέντορα- καθοδηγούμενου ^α</i>			
Καθόλου	51 (53,6%)	70 (58,3%)	
Λίγο	21 (24,1%)	28 (23,3%)	
Μερικές φορές	12 (13,8%)	16 (13,3%)	0,973
Πολύ	2 (2,3%)	3 (2,5%)	
Πάρα πολύ	1 (1,1%)	3 (2,5%)	
<i>Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την προαγωγή των Τ.Π.Ε. ^α</i>			
Καθόλου	4 (4,6%)	0 (0,0%)	
Λίγο	5 (5,7%)	8 (6,7%)	
Μερικές φορές	10 (11,5%)	26 (21,7%)	0,029
Πολύ	28 (32,2%)	45 (37,5%)	
Πάρα πολύ	40 (46,0%)	41 (34,2%)	
<i>Αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία ^α</i>			

Καθόλου	6 (6,9%)	3 (2,5%)	
Λίγο	8 (9,2%)	12 (10,0%)	
Μερικές φορές	20 (23,0%)	23 (19,2%)	0,515
Πολύ	28 (32,2%)	40 (33,3%)	
Πάρα πολύ	25 (28,7%)	42 (35,0%)	

Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της Διεύθυνσης εκπαίδευσης^a

Καθόλου	5 (5,7%)	0 (0,0%)	
Λίγο	12 (13,8%)	12 (10,0%)	
Μερικές φορές	26 (29,9%)	27 (22,5%)	0,026
Πολύ	31 (35,6%)	55 (45,8%)	
Πάρα πολύ	13 (14,9%)	26 (21,7%)	

Αξιολόγηση και απολογισμός στο τέλος του διδακτικού έτους^a

Καθόλου	8 (9,2%)	1 (0,8%)	
Λίγο	9 (10,3%)	6 (5,0%)	
Μερικές φορές	33 (37,9%)	23 (19,2%)	<0,001
Πολύ	24 (27,6%)	53 (44,2%)	
Πάρα πολύ	13 (14,9%)	37 (30,8%)	

Καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων^a

Καθόλου	5 (5,7%)	0 (0,0%)	
Λίγο	3 (3,4%)	1 (0,8%)	
Μερικές φορές	10 (11,5%)	8 (6,7%)	0,025
Πολύ	34 (39,1%)	52 (43,3%)	
Πάρα πολύ	35 (40,2%)	59 (49,2%)	

Παροχή υποστήριξης και σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς σε όποιον τομέα απαιτείται ^a

Καθόλου	3 (3,4%)	0 (0,0%)	
Λίγο	6 (6,9%)	3 (2,5%)	
Μερικές φορές	15 (17,2%)	14 (11,7%)	0,030
Πολύ	45 (51,7%)	62 (51,7%)	
Πάρα πολύ	18 (20,7%)	41 (34,2%)	

Παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας πιο έμπειρων εκπαιδευτικών ^a

Καθόλου	5 (5,7%)	1 (0,8%)	
Λίγο	5 (5,7%)	7 (5,8%)	
Μερικές φορές	26 (29,9%)	19 (15,8%)	0,017
Πολύ	37 (42,5%)	61 (50,8%)	
Πάρα πολύ	14 (16,1%)	32 (26,7%)	

Διοργάνωση συνεδρίων- ημερίδων για τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης ^a

Καθόλου	8 (9,2%)	1 (0,8%)	
Λίγο	10 (11,5%)	5 (4,2%)	
Μερικές φορές	27 (31,0%)	29 (24,2%)	0,001
Πολύ	34 (39,1%)	62 (51,7%)	
Πάρα πολύ	8 (9,2%)	23 (19,2%)	

Δημιουργία ομάδων υποστήριξης μεταξύ νέων εκπαιδευτικών υπό την καθοδήγηση του μέντορα ^a

Καθόλου	6 (6,9%)	0 (0,0%)	
Λίγο	12 (13,8%)	3 (2,5%)	

Μερικές φορές	20 (23,0%)	25 (20,8%)	
Πολύ	39 (44,8%)	58 (48,3%)	<0,001
Πάρα πολύ	10 (11,5%)	34 (28,3%)	

Παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού με συστηματική ενημέρωση του προσωπικού του μητρώου ^a

Καθόλου	14 (16,1%)	6 (5,0%)	
Λίγο	12 (13,8%)	10 (8,3%)	
Μερικές φορές	44 (50,6%)	40 (33,3%)	<0,001
Πολύ	10 (11,5%)	49 (40,8%)	
Πάρα πολύ	7 (8,0%)	15 (12,5%)	

Ελάφρυνση ωραρίου ή χρηματική ενίσχυση του μέντορα ^a

Καθόλου	16 (18,4%)	5 (4,2%)	
Λίγο	9 (10,3%)	14 (11,7%)	
Μερικές φορές	33 (37,9%)	36 (30,0%)	0,003
Πολύ	17 (19,5%)	39 (32,5%)	
Πάρα πολύ	12 (13,8%)	26 (21,7%)	

Πίνακας 6 (συνέχεια). Σύγκριση ομάδων, με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».

Μεταβλητές	Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;		Τιμή p
	Όχι (n=87)	Ναι (n=120)	
Άλλες σπουδές			
Όχι άλλες σπουδές	44 (50,6%)	36 (30,0%)	
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	13 (14,9%)	23 (19,2%)	
Τ.Ε.Ι.	4 (4,6%)	4 (3,3%)	
Διδασκαλείο	10 (11,5%)	20 (16,7%)	
Μεταπτυχιακό	25 (28,7%)	64 (53,3%)	
Διδακτορικό	2 (2,3%)	9 (7,5%)	
Επιμορφώσεις			
Π.Ε.Κ.	64 (76,2%)	82 (68,3%)	
Επιμόρφωση Τ.Π.Ε.	58 (69,0%)	100(83,3%)	
Επιμόρφωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι.	6 (7,1%)	14 (11,7%)	
Πανεπιστήμιο	10 (11,9%)	31 (25,8%)	
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	1 (1,2%)	5 (4,2%)	
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	6 (7,1%)	6 (5,0%)	
Άλλο	2 (2,4%)	10 (8,3%)	
Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;			

Επαγγελματική ανάπτυξη	15 (17,6%)	76 (63,3%)
Επαγγελματική ανέλιξη	34 (40,0%)	72 (60,0%)
Ανταλλαγή απόψεων για θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού	40 (47,1%)	85 (70,8%)
Δημιουργία αισθήματος αλληλεγγύης	34 (40,0%)	82 (68,3%)
Ελάφρυνση ωραρίου	27 (31,8%)	25 (20,8%)
Οικονομικό κίνητρο	45 (52,9%)	53 (44,2%)

Ποιοι λόγοι θα σας απέτρεπαν από το να λάβετε μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Δεν πιστεύω στη χρησιμότητα του θεσμού	18 (20,7%)	0 (0,0%)
Ελλιπής σχεδιασμός εφαρμογής του θεσμού	45 (52,9%)	84 (70,6%)
Αμφισβήτηση του θεσμού από τους συναδέλφους	51 (58,6%)	62 (52,1%)
Δυσκολία μετάδοσης γνώσεων-εμπειριών-καλών πρακτικών	6 (6,9%)	4 (3,4%)
Δε θα ήμουν δεκτικός να παρακολουθήσουν άλλοι τη διδασκαλία μου	5 (5,7%)	3 (2,5%)
Έλλειψη χρόνου	37 (42,5%)	51 (42,9%)

Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή:

Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων	30 (35,3%)	72 (60,0%)
Συμβουλευτική ενηλίκων	46 (54,1%)	88 (73,3%)

Μαθήματα Ψυχολογίας	48 (56,5%)	68 (56,7%)
Δεξιότητες επικοινωνίας	56 (65,9%)	96 (80,0%)
Βασικές αρχές μεθοδολογίας της διδασκαλίας	34 (40,0%)	63 (52,5%)
Τρόπους εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση	24 (28,2%)	42 (35,0%)
Αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης	18 (21,2%)	48 (40,0%)
Θέματα διοίκησης	28 (32,9%)	61 (50,8%)

^a Pearson Chi-Square

^b Fisher's exact test

Confidential

3.3. Συσχετίσεις

Στους Πίνακες 7 και 8, παρουσιάζεται η ύπαρξη πιθανής συσχέτισης μεταξύ του συνόλου των μεταβλητών και της ερώτησης «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;» και της ερώτησης «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;», αντίστοιχα.

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 7, ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης υπάρχει μόνο με τις μεταβλητές «φύλο» ($r_s = 0,183$, $p = 0,008$) και «επιμορφώσεις» ($r_s = 0,214$, $p = 0,002$), καθώς και με ερωτήσεις των ομάδων «Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση», «Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό», «Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:», «Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;», «Ποιοι λόγοι θα σας απέτρεπαν από το να λάβετε μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;», «Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή;» και «Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού». Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στις απαντήσεις της ερώτησης «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;» ($r_s = 0,532$, $p < 0,001$).

Από τον Πίνακα 8 διαφαίνεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης με τις μεταβλητές «θέση στη σχολική μονάδα» ($r_s = 0,145$, $p = 0,037$), «άλλες σπουδές» ($r_s = 0,219$, $p = 0,002$), «επιμορφώσεις» ($r_s = 0,327$, $p = 0,048$) καθώς και με ερωτήσεις των ομάδων «Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση», «Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό», «Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:», «Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;», «Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή;» και «Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού». Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στις απαντήσεις της ερώτησης «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;» ($r_s = 0,532$, $p < 0,001$).

Πίνακας 7. Συσχετίσεις του συνόλου των μεταβλητών με την απάντηση στην ερώτηση «Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;».

Μεταβλητές	Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	
	Spearman rho	Τιμή p (2-tailed)
Φύλο	0,183	0,008
Επιμορφώσεις (1 ^η επιλογή)	0,214	0,002
Επιμορφώσεις (3 ^η επιλογή)	0,430	0,008
Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειάζεται υποστήριξη ή καθοδήγηση:		
Στην οργάνωση της διδασκαλίας	0,281	<0,001
Στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας	0,231	0,001
Στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία	0,163	0,019
Στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σε έρευνες και καινοτόμες δράσεις	0,173	0,013
Στις σχέσεις και στη συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας	0,149	0,032
Στην αυτοαξιολόγησή σας	0,201	0,004
Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό:		
Στην καθοδήγησή του σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα	0,360	<0,001
Στη σύνδεση των θεωρητικών του γνώσεων με τη διδακτική πράξη	0,334	<0,001
Στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία	0,244	0,001

Στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ερευνών	0,347	<0,001
Στη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη	0,310	<0,001
Στην αξιολόγηση των μαθητών	0,214	0,004
Στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας με γονείς, αλλά και συναδέλφους	0,232	0,002
Στην προσαρμογή του στο νέο εργασιακό περιβάλλον και στη σχολική κουλτούρα	0,279	<0,001
Στην ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης	0,295	<0,001
Στη διαχείριση του άγχους και της ανασφάλειας που τον διακατέχει	0,316	<0,001
Δε θεωρείτε αναγκαίο τον ρόλο του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:		
Τα σεμινάρια και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών	-0,264	0,001
Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να αναλάβει πολλά από τα καθήκοντα του μέντορα	-0,237	0,003
Εκπαιδευτικοί με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, μπορούν με στενή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων να λειτουργήσουν επικουρικά ο ένας για τον άλλο	-0,400	<0,001
Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;	0,532	<0,001
Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;		
1 ^η επιλογή	-0,310	<0,001
2 ^η επιλογή	-0,254	0,001

Ποιοι λόγοι θα σας απέτρεπαν από το να λάβετε μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

1 ^η επιλογή	0,358	<0,001
2 ^η επιλογή	0,190	0,034
3 ^η επιλογή	0,398	0,022
4 ^η επιλογή	1,000	<0,001
Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή:		
1 ^η επιλογή	-0,243	<0,001
4 ^η επιλογή	-0,180	0,048
Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού (πόσο σημαντικό θεωρείτε):		
Σαφώς ορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι του προγράμματος mentoring και ύπαρξη χρονοδιαγράμματος	0,228	0,001
Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα σε παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά θέματα	0,141	0,043
Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα στις νέες απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.)	0,219	0,002
Συστηματική πιστοποίηση των ικανοτήτων που απέκτησε ο μέντορας στις επιμορφώσεις	0,165	0,018
Αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία	0,147	0,035
Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της Διεύθυνσης εκπαίδευσης	0,149	0,032
Παροχή υποστήριξης και σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς σε όποιον τομέα απαιτείται	0,172	0,013
Παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας πιο έμπειρων εκπαιδευτικών	0,203	0,003
Διοργάνωση συνεδρίων- ημερίδων για τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης	0,229	0,001
Δημιουργία ομάδων υποστήριξης μεταξύ νέων εκπαιδευτικών υπό την καθοδήγηση του μέντορα	0,325	<0,001

Παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του
εκπαιδευτικού με συστηματική ενημέρωση του
προσωπικού του μητρώου

0,321

<0,001

Confidential

Πίνακας 8. Συσχετίσεις του συνόλου των μεταβλητών με την απάντηση στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;».

Μεταβλητές	Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;	
	Spearman rho	Τιμή p (2- tailed)
Θέση στη σχολική μονάδα	0,145	0,037
Άλλες σπουδές (1 ^η επιλογή)	0,219	0,002
Άλλες σπουδές (3 ^η επιλογή)	-0,745	0,034
Επιμορφώσεις (3 ^η επιλογή)	0,327	0,048
Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειάζεστε υποστήριξη ή καθοδήγηση:		
Στην οργάνωση της διδασκαλίας	0,166	0,017
Στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας	0,155	0,026
Στη διαχείριση των σχέσεων με γονείς και στην οργάνωση συναντήσεων μαζί τους	0,198	0,004
Στις σχέσεις και στη συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας	0,231	0,001
Στην αυτοαξιολόγησή σας	0,148	0,033
Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	0,532	<0,001
Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό:		
Στην καθοδήγησή του σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα	0,259	<0,001
Στη σύνδεση των θεωρητικών του γνώσεων με τη διδακτική πράξη	0,286	<0,001

Στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ερευνών	0,208	0,005
Στη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη	0,385	<0,001
Στην αξιολόγηση των μαθητών	0,279	<0,001
Στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας με γονείς, αλλά και συναδέλφους	0,290	<0,001
Στην προσαρμογή του στο νέο εργασιακό περιβάλλον και στη σχολική κουλτούρα	0,321	<0,001
Στην ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης	0,263	<0,001
Στη διαχείριση του άγχους και της ανασφάλειας που τον διακατέχει	0,253	0,001
Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:		
Τα σεμινάρια και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών	-0,215	0,008
Εκπαιδευτικοί με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, μπορούν με στενή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων να λειτουργήσουν επικουρικά ο ένας για τον άλλο	-0,187	0,002
Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;		
Επαγγελματική ανάπτυξη	-0,467	<0,001
Επαγγελματική ανέλιξη	-0,472	<0,001
Ανταλλαγή απόψεων για θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού	-0,478	<0,001
Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή:		
Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων	-0,256	<0,001

Συμβουλευτική ενηλίκων	-0,231	0,001
Μαθήματα Ψυχολογίας	-0,172	0,024

Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού (πόσο σημαντικό θεωρείτε):

Προσδιορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του μέντορα	0,206	0,003
Σαφώς ορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι του προγράμματος mentoring και ύπαρξη χρονοδιαγράμματος	0,229	0,001
Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα σε παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά θέματα	0,160	0,021
Συστηματική πιστοποίηση των ικανοτήτων που απέκτησε ο μέντορας στις επιμορφώσεις	0,204	0,003
Αξιολόγηση μέντορα από καθοδηγούμενους	0,141	0,043
Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της Διεύθυνσης εκπαίδευσης	0,178	0,01
Αξιολόγηση και απολογισμός στο τέλος του διδακτικού έτους	0,324	<0,001
Καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων	0,145	0,037
Παροχή υποστήριξης και σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς σε όποιον τομέα απαιτείται	0,199	0,004
Παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας πιο έμπειρων εκπαιδευτικών	0,203	0,003
Διοργάνωση συνεδρίων- ημερίδων για τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης	0,265	<0,001
Δημιουργία ομάδων υποστήριξης μεταξύ νέων εκπαιδευτικών υπό την καθοδήγηση του μέντορα	0,287	<0,001

Παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού με συστηματική ενημέρωση του προσωπικού του μητρώου	0,322	<0,001
Ελάφρυνση ωραρίου ή χρηματική ενίσχυση του μέντορα	0,220	0,001

Confidential

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιείται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί αναγκαίο τον θεσμό του Μέντορα, καθώς και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θα επιθυμούσε να λάβει μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για Μέντορες. Επιπλέον, με την παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να αξιολογηθεί σε ποιους τομείς είναι αναγκαία η καθοδήγηση και υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και ποιες είναι οι προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού του Μέντορα. Τέλος, απώτερο στόχο της μελέτης συνιστούσε η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για Μέντορες. Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, ο θεσμός του Μέντορα θεωρείται αναγκαίος από το 81,6% των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο το 58% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε να εκπαιδευτεί αναλόγως, ώστε να αναλάβει τον ρόλο του Μέντορα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε δημόσια σχολεία και δεν κατείχαν θέσεις ευθύνης (Διευθυντής). Ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι το 61,4% του συνόλου των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δεν αρκέστηρε στις βασικές σπουδές. Συγκεκριμένα, το 48,3% των εκπαιδευτικών κατείχε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα.

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν αναγκαίο τον θεσμό του Μέντορα και που θα επιθυμούσαν να λάβουν μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης προκειμένου να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο, σε αυτή τη μελέτη είναι συγκρίσιμα με τα ποσοστά που αναφέρονται σε αντίστοιχες μελέτες που έχουν γίνει είτε σε μεμονωμένες περιοχές της Ελλάδας (π.χ. στον νομό Πιερίας, στον νομό Θεσσαλονίκης), είτε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ταυτόχρονα. Άλλωστε, ο συγκεκριμένος θεσμός έχει μακρά και επιτυχημένη πορεία σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών της Ευρώπης, της Αμερικής (έρευνα των Barrera, Braley και Slate, 2010), αλλά και της Αυστραλίας.

Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάστηκαν υποστήριξη ή καθοδήγηση ως νεοδιόριστοι σε θέματα που αφορούσαν στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα στην οργάνωση της διδασκαλίας, στην προσαρμογή της στις ανάγκες των ανομοιογενών τάξεων και στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Αντίθετα, η χρήση των Τ.Π.Ε., η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε έρευνες και καινοτόμες δράσεις, η διαχείριση προβλημάτων

πειθαρχίας της τάξης και των σχέσεων με τους γονείς, οι σχέσεις και η συνεργασία με τους συναδέλφους και η αυτοαξιολόγηση δεν αποτέλεσαν προβλήματα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών που θεωρούν αναγκαίο τον θεσμό του Μέντορα, ο παραπάνω θεσμός θα μπορούσε να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο σε όλους τους τομείς εκτός από:

- Εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία
- Αξιολόγηση των μαθητών
- Δημιουργία κλίματος συνεργασίας με γονείς και συναδέλφους
- Προσαρμογή στο νέο εργασιακό περιβάλλον και στη σχολική κουλτούρα
- Ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης

Παρόλα αυτά, αξιολογώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που διαφωνούν με τον θεσμό του Μέντορα, τα σεμινάρια και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους τα καθήκοντα του Μέντορα που μπορεί να αναλάβει ο Διευθυντής και η συνεργασία με εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες του νεοδιόριστου και να λειτουργήσουν ως υποκατάστατο του θεσμού του Μέντορα.

Βεβαία, για να είναι επιτυχημένη η πρακτική εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα θα πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς στις προϋποθέσεις αυτές περιλαμβάνονταν οι:

- Προσδιορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του Μέντορα
- Σαφώς ορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι του προγράμματος mentoring και ύπαρξη χρονοδιαγράμματος
- Κατάλληλη επιμόρφωση Μέντορα σε παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά θέματα
- Κατάλληλη επιμόρφωση Μέντορα στις νέες απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.)
- Συστηματική πιστοποίηση των ικανοτήτων που απέκτησε ο Μέντορας στις επιμορφώσεις
- Αξιολόγηση Μέντορα από καθοδηγούμενους
- Ίδια ειδικότητα Μέντορα- καθοδηγούμενου
- Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την προαγωγή των Τ.Π.Ε.
- Αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία

- Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της Διεύθυνσης εκπαίδευσης
- Αξιολόγηση και απολογισμός στο τέλος του διδακτικού έτους
- Καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων
- Παροχή υποστήριξης και σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς σε όποιον τομέα απαιτείται
- Παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας πιο έμπειρων εκπαιδευτικών
- Διοργάνωση συνεδρίων – ημερίδων για τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης
- Δημιουργία ομάδων υποστήριξης μεταξύ νέων εκπαιδευτικών υπό την καθοδήγηση του Μέντορα

Αντίθετα, η επιλογή Μέντορα μέσω εξετάσεων, το φύλο του Μέντορα, η παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού με συστηματική ενημέρωση του προσωπικού του μητρώου και η ελάφρυνση ωραρίου ή η χρηματική ενίσχυση του Μέντορα δεν αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού.

Προς επιβεβαίωση των παραπάνω, η δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη, η ανταλλαγή απόψεων για θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού και η δημιουργία αισθήματος αλληλεγγύης αποτελούν σημαντικά κίνητρα για την επιλογή των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε ρόλο Μέντορα. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η ελάφρυνση του ωραρίου και το οικονομικό κίνητρο δεν επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην παραπάνω απόφαση. Επιπρόσθετα, προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό των δασκάλων που επιθυμούν να εκπαιδευτούν στον θεσμό του Μέντορα και να εξισωθεί με το ποσοστό εκείνων που θεωρούν αναγκαιότητα τον θεσμό θα πρέπει να διορθωθούν τα «κακώς κείμενα» όπως:

- Ο ελλιπής σχεδιασμός του θεσμού
- Η αμφισβήτηση του θεσμού από τους συναδέλφους
- Η έλλειψη χρόνου

Σημειώνεται ότι, η δυσπιστία έναντι του θεσμού σε ποσοστό 91,3% των ερωτώμενων, η δυσκολία μετάδοσης γνώσεων - εμπειριών - καλών πρακτικών σε ποσοστό 95,1% και η παρακολούθηση της διδασκαλίας τους από άλλους συναδέλφους σε ποσοστό 96,1%, δε φαίνεται να λειτουργούν αποτρεπτικά.

Πολλές είναι οι πιθανές εξηγήσεις των χαμηλών ποσοστών πρόθεσης των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν για να αναλάβουν τον ρόλο του Μέντορα σε σχέση με τα υψηλά ποσοστά υπέρ της αναγκαιότητας του θεσμού. Είναι γνωστό ότι υπάρχει δυσπιστία για τις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά στον θεσμό του Μέντορα. Ειδικότερα στις ημέρες μας, το ζήτημα της Αξιολόγησης έχει προκαλέσει έριδες στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Το γεγονός ότι, σε άρθρο του νόμου για την εισαγωγή του θεσμού, αναφέρεται η αξιολόγηση του νέου εκπαιδευτικού ως απαραίτητη για να κριθεί η καταλληλότητά του και να μονιμοποιηθεί, προκαλεί ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση και ανασφάλεια. Η ασάφεια αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι δε διευκρινίζεται αν κατά την αξιολόγηση του νέου εκπαιδευτικού θα λαμβάνεται υπόψη και η αναφορά προόδου του από τον Μέντορά του. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ακόμη και οι διευθυντές, συγκλίνουν στο ότι ο θεσμός του Μέντορα πρέπει να εφαρμοσθεί χωρίς τον φόβο της κρίσης και της αξιολόγησης. Μία ακόμα εξήγηση θα μπορούσε να αποτελεί η άγνοια περί του θεσμού, καθώς και του τρόπου εφαρμογής του στην Ελλάδα. Εφόσον δεν έχει υπάρξει επίσημη ενημέρωση, η όποια πληροφόρηση των εκπαιδευτικών προκύπτει από άλλες πηγές που αναφέρουν για την εφαρμογή και τα αποτελέσματα του θεσμού στην ιδιωτική εκπαίδευση, αλλά και στο εξωτερικό.

Επιπρόσθετα των παραπάνω συμπερασμάτων, διαπιστώνεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το αν θεωρούν αναγκαίο τον θεσμό του Μέντορα με τις μεταβλητές «φύλο» ($r_s = 0,183$, $p = 0,008$), «επιμορφώσεις» ($r_s = 0,214$, $p = 0,002$), καθώς και με τις απαντήσεις σε ερωτήσεις των ομάδων «Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση», «Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό», «Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:», «Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;», «Ποιοι λόγοι θα σας απέτρεπαν από το να λάβετε μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;», «Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή:» και «Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού».

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων διαφαίνεται, επίσης, η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις απαντήσεις της ερώτησης σχετικά με το αν θα δέχονταν να επιμορφωθούν για να αναλάβουν τον θεσμό του Μέντορα με τις μεταβλητές «θέση που κατέχουν στη σχολική μονάδα» ($r_s = 0,145$, $p = 0,037$), «άλλες σπουδές» ($r_s = 0,219$, $p = 0,002$), «επιμορφώσεις» ($r_s = 0,327$, $p = 0,048$), καθώς

και με τις απαντήσεις σε ερωτήσεις των ομάδων «Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση», «Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό», «Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί πιστεύετε ότι:», «Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες;», «Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση αυτή;» και «Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού».

Όπως ήταν αναμενόμενο, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε και με τις απαντήσεις στην ερώτηση «Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα;» ($r_s = 0,532, p < 0,001$).

Ισχυρό σημείο της μελέτης αποτελεί το γεγονός ότι η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Έτσι, στη μελέτη εντάχθηκαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιακών ομάδων, διδακτικής εμπειρίας και επιπρόσθετων σπουδών - επιμορφώσεων. Με τον τρόπο αυτό, δόθηκε η δυνατότητα για καλύτερη χαρτογράφηση των απόψεων που αφορούσαν στον θεσμό του Μέντορα, αφού στη μελέτη περιλαμβάνονται νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (οι οποίοι χρήζουν ανάγκης του θεσμού του Μέντορα) και διευθυντές (οι οποίοι κατέχουν θέσεις ευθύνης). Πλεονέκτημα της παρούσας μελέτης αποτελεί και το ειδικό ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε να είναι φιλικό προς το χρήστη (σύντομο και εύκολο να απαντηθεί από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εργασιακή εμπειρία) και να δίνει τη δυνατότητα για σύντομες απαντήσεις. Τέλος, υπήρχε η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με την ερευνήτρια, ώστε να διευκρινίζονται οι απορίες, γεγονός που απέτρεπε την παρανόηση ή παρερμηνεία των ερωτήσεων. Το γεγονός αυτό εξασφάλισε την αξιοπιστία των συλλεγόμενων πληροφοριών.

Η μελέτη, όμως, εμφανίζει κάποιους περιορισμούς. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (72,5%), δίδασκαν σε δημόσια σχολεία (94,2%) και δεν κατείχαν θέσεις ευθύνης (88,9%). Επιπλέον, το 77,5% των εκπαιδευτικών είχαν αποκτήσει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε., γεγονός που πιθανόν να επηρέαζε τις απόψεις τους πάνω στον θεσμό του Μέντορα και στον ρόλο που αυτός διαδραματίζει στην εισαγωγή και τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Ένα άλλο αρνητικό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι ο χρόνος που μεσολαβούσε από την πρώτη διδακτική εμπειρία μέχρι τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν διαφορετικός για κάθε εκπαιδευτικό. Το χρονικό αυτό διάστημα θα μπορούσε να είναι ένας παράγοντας που επηρέαζε την ικανότητα απάντησης σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ακόμα, δεν αξιολογήθηκε ο βαθμός που επηρεάζει ο χρόνος υπηρεσίας τις απόψεις

των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του θεσμού του Μέντορα. Τέλος, μειονέκτημα της παρούσας μελέτης αποτελεί το γεγονός ότι δεν αξιολογήθηκε ο βαθμός που θα επηρέαζε η ύπαρξη του θεσμού του Μέντορα την επίδοση, την απόδοση και τις σχέσεις των μαθητών καθώς και την ικανοποίηση για το εκπαιδευτικό σύστημα από την πλευρά των γονέων.

Περαιτέρω έρευνα απαιτείται προκειμένου να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτόν θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα για τον θεσμό του Μέντορα, καθώς θα μελετιόνταν οι απόψεις και οι θέσεις των εκπαιδευτικών από τα ιδιωτικά σχολεία (που ίσως έχουν μία μεγαλύτερη εμπειρία πάνω στην καθοδήγηση και υποστήριξη των νεοδιόριστων) και των διευθυντών (οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στη διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού). Η συνεχής παρακολούθηση της υπάρχουσας κατάστασης κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να βελτιώνονται οι προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού του Μέντορα και να καταστεί δυνατή η εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα.

Confidential

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες απασχολεί, ολοένα και περισσότερο, τις μεταμοντέρνες κοινωνίες το θέμα της αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, που αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη, προϋποθέτει τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα, η είσοδος του νέου εκπαιδευτικού στο σχολείο, αποτελεί για αυτόν μία δύσκολη μετάβαση στον επαγγελματικό του χώρο, μιας και αντιμετωπίζει σωρεία δυσκολιών. Δυσκολίες οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν οφείλονται στην προσωπικότητα, τη βασική εκπαίδευση ή την προετοιμασία του, αλλά σε μία σειρά παραγόντων που σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες, τις εκπαιδευτικές αλλαγές και γενικότερα την κουλτούρα του ίδιου του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι παράγοντες αυτοί είναι καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Ο νεοεισερχόμενος δυσκολεύεται και αρκετές φορές αδυνατεί να ανταποκριθεί στα ζητήματα που προκύπτουν, με αποτέλεσμα να χρήζει υποστήριξης και καθοδήγησης. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση που στοχεύει στην ομαλή μετάβαση του νεοδιοριζόμενου από το πανεπιστήμιο στη σχολική τάξη, δυστυχώς δεν πετυχαίνει σε ικανοποιητικό βαθμό τον στόχο αυτό. Η βιβλιογραφία αναφέρει ως μειονεκτήματα την έλλειψη οργάνωσης, την ανεπάρκεια των επιμορφωτών, την περιορισμένη χρονική διάρκεια, την παθητική στάση των νεοδιοριστών και ως σημαντικότερο την αποτυχία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη.

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η ύπαρξη Προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης που θα έχουν ως επίκεντρο τους νέους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για προγράμματα τα οποία προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού και λαμβάνουν χώρα στο φυσικό περιβάλλον εργασίας τους.

Για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων εισάγεται ως καθοδηγητής ο Μέντορας, δηλαδή ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, όχι μόνο επιστημονικά καταρτισμένος, αλλά και με ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα για καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Ικανότητες που ακόμα και αν δεν τις διαθέτει πρέπει να τις βελτιώσει ή αποκτήσει με την κατάλληλη επιμόρφωση. Σημαντικότερη κρίνεται η ποιότητα, η προετοιμασία και η κατάρτιση των Μεντόρων. Επισημαίνεται λοιπόν από τη βιβλιογραφία, αλλά και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας,

ότι η κατάρτιση των Μεντόρων θα πρέπει να εμπεριέχει την ενίσχυση σε θέματα δεξιοτήτων επικοινωνίας, θέματα Συμβουλευτικής ενηλίκων και Ψυχολογίας, αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και βασικές αρχές μεθοδολογίας της διδασκαλίας.

Βέβαια, για την επιτυχή εισαγωγή του θεσμού στο ελληνικό σχολείο δεν αρκεί η αντιγραφή μίας παρόμοιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πρακτικής άλλης χώρας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο σχεδιασμός μίας μεταρρύθμισης που θα συνυπολογίσει τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές ακόμη και γεωγραφικές και κλιματολογικές συνθήκες της χώρας μας. Πιο συγκεκριμένα, για την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να υιοθετηθούν παράλληλα αλλαγές που θα οδηγήσουν σταδιακά στην αυτονομία του σχολείου, με διαφορετική στοχοθεσία και μεθόδους διδασκαλίας. Αλλαγές που θα αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών εξειδικευμένων επιστημόνων και θα έχουν σαφώς ορισμένους και διατυπωμένους στόχους και προσδιορισμένα τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εμπλεκομένων.

Εξίσου σημαντική προϋπόθεση είναι η διάθεση και των δύο μερών να συμμετέχουν εθελοντικά στα προγράμματα αυτά και όχι επειδή τους επιβάλλεται. Προς επιβεβαίωση των παραπάνω, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ότι το 58% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε να εκπαιδευτεί αναλόγως, ώστε να αναλάβει τον ρόλο του Μέντορα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν αναγκαίο τον θεσμό του Μέντορα ανέρχεται στο 81,6%. Είναι επιτακτική, επομένως, ανάγκη η καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων για την παροχή υποστήριξης σε όποιον τομέα απαιτείται. Μέσα σε αυτό το κλίμα θα προωθηθούν ενέργειες όπως η παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας έμπειρων εκπαιδευτικών, η δημιουργία ομάδων υποστήριξης μεταξύ νέων υπό την καθοδήγηση του Μέντορα, καθώς και η παρακολούθηση της διαδικασίας από τους προϊστάμενους των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το σημείο γίνεται σαφές ότι θα ήταν καλό να υιοθετηθεί από τους ιθύνοντες η εφαρμογή, πιλοτικά στην αρχή, τέτοιου είδους Προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης με στόχο τη σύγκρισή τους με τα Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Σε αυτά τα προγράμματα προτείνεται:

- η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, του Διευθυντή και του Σχολικού Συμβούλου)

- η πρακτική άσκησή τους με εξομοιωτικές μικροδιδασκαλίες ενδοσχολικά
- η μεταφορά των αποτελεσμάτων στις πραγματικές συνθήκες της τάξης, κυρίως από τους νεοδιόριστους
- ο αναστοχασμός, κυρίως μέσω των παρατηρήσεων του Μέντορα
- η αυτοαξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου
- η στενή συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με τη δυάδα Μέντορα - μαθητευόμενου και η παρακολούθηση του δεύτερου για να διαπιστωθεί αν συγκλίνουν οι απόψεις του με του πρώτου
- η τακτή συνάντηση του Σχολικού Συμβούλου με τους εμπλεκόμενους στη μεντορική σχέση, αλλά και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με απώτερο στόχο την κατάστρωση σχεδίου δράσης (στόχοι που πρέπει να κατακτηθούν, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτηθούν).

Για να ευοδωθούν οι παραπάνω προτάσεις, είναι απαραίτητο, εκτός από την κατάλληλη επιμόρφωση του Μέντορα (όπως προαναφέρθηκε), να ληφθούν και κάποια επιπρόσθετα μέτρα. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο, ο Μέντορας:

- να έχει μειωμένο ωράριο, ώστε να έχει την ευχέρεια να συνεργάζεται εποικοδομητικά με τον καθυδηγούμενο, αλλά και με τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας
- να έχει υπό την ευθύνη και προστασία του τον νεοδιόριστο, αλλά να είναι σε θέση να παρέχει υποστήριξη και σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς σε όποιον τομέα απαιτείται
- να επιλέγεται με κριτήρια σαφώς καθορισμένα και αξιοκρατικά, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις μεταξύ των ισάξιων συναδέλφων ή ακόμα καλύτερα έπειτα από πρόταση των ίδιων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλίζεται ότι θα είναι ένα πρόσωπο κοινά αποδεκτό
- να προσφέρει τις υπηρεσίες του εθελοντικά και όχι λόγω οικονομικού κινήτρου.

Επιπροσθέτως, τα εν λόγω Προγράμματα Καθοδήγησης θα πρέπει να ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία, στο κλίμα και την κουλτούρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Είναι μεγάλης σπουδαιότητας να υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση και διοικητική υποστήριξη. Μία υποστήριξη που θα ανταποκρίνεται στις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, χωρίς να υπάρχει ο φόβος της

αξιολόγησης που, όπως απέδειξε η παρούσα έρευνα, λειτουργεί αποτρεπτικά στη σωστή εφαρμογή του θεσμού και επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά και την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, παράγοντες όπως το Υπουργείο Παιδείας, οι περιφερειακές διευθύνσεις, τα συνδικαλιστικά όργανα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Διευθυντές και όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν μερίδιο ευθύνης και οφείλουν να συνεργάζονται για την επιτυχία των προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και όχι να λειτουργούν αποσπασματικά και ασυντόνιστα. Ειδικότερα, η πανεπιστημιακή κοινότητα, μέσω εποικοδομητικού διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση αποτελεσματικών προγραμμάτων που θα συμβάλουν τον θεσμό του Μέντορα να λειτουργήσει επιμορφωτικά.

Εν κατακλείδι, ανεξαρτήτως της έκβασης ενός τέτοιου πιλοτικού Προγράμματος Συμβουλευτικής Καθοδήγησης, είναι επιτακτική η ανάγκη να γίνουν περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες για να διαπιστωθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αντίστοιχων προγραμμάτων στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας και του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος. Θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μάλιστα, η διεξαγωγή μίας αντίστοιχης έρευνας που θα διερευνούσε τον ρόλο του θεσμού του Μέντορα, καθώς και τον βαθμό ικανοποίησης των εμπλεκόμενων, μετά την εφαρμογή του θεσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D. & O' Brien, D. G. (1995). Somebody to count on: Mentor/ intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173–188.
- Allsop, T. & Benson, A. (Eds.). (1999). *Mentoring for science teachers*. Bristol, PA: Open University Press.
- Alred, G. & Garvey, B. (2000). Learning to produce knowledge - the contribution of mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 8(3), 261–271.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Andrews, I. (1987). Induction programmes: staff development opportunities for beginning and experienced teachers. In M. F. Wideen, I. Andrews, *Staff development for school Improvement-A focus on the teacher*. Sussex: The Falmer Press.
- Andrews, B. D. & Quinn, R. J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support received. *The Clearing House*, 78(5), 110–116.
- 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.
- Archer, J. (2003). Increasing the odds. *Education Week*, 22(17), 52–55.
- Barrera, A., Braley, R. T. & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61–74.
- Boreen, J., Johnson, K. M., Niday, D. & Potts, J. (2000). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding Reflecting Coaching*. New York: Stenhouse.
- Boyd, V. (1992). *School Context: Bridge or Barrier to Change*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory Website.
- Brewster, C. & Railsback, J. (2001). *Supporting Beginning Teachers: How Administrators, Teachers, and Policymakers Can Help New Teachers Succeed. By Request Series*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Brooks, V. & Sikes, P. (1997). *The Good Mentor Guide*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career counseling techniques*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Buell, C. (2004). Models of mentoring in communication. *Communication Review*, 53(1), 56–73.
- Bullough, R. J. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143–155.
- Caldwell, B. J. & Carter, E. M. A. (1993). *The Return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London, Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Carger, C. L. (1996). The two Bills: Reflecting on the gift of mentorship. *Peabody Journal*

- of Education*, 71(1), 22–29.
- Carter, M. & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249–262.
- Chval K. B., Arbaugh F., Lannin J. K., van Garderen D., Cummings L., Estapa A. T., Huey M. E. (2010). The transition from experienced teacher to mathematics coach: Establishing a new identity. *Elementary School Journal*, 111(1), 191–216.
- Coleman, M., (1997). Managing induction and mentoring. In T. Bush and D. Middlewood (Eds), *Managing people in education*. London: Paul Chapman.
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.
- Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the journey of adult learners*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning (Educational Change and Development Series)*. Bristol: Taylor & Francis Group.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (μεταφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Eby, L.T. & Allen, T. D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences: Patterns and outcomes. *Group & Organization Management*, 27(4), 456–479.
- Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125–144.
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2009). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304.
- Eyrydice. (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα του Eyrydice.
- Feiman-Nemser, S. (2001a). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001b). Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Feiman - Nemser, S. & Parker, M. B. (1993). Mentoring in Context: A Comparison of Two U. S. Programs for Beginning Teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699–718.
- Feiman - Nemser, S. (1996). *Mentoring: a critical review*. Washington, DC: Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Feiman - Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Flaxman, E. Ascher, L. & Harrington, C. (1968). *Mentoring Programs and Practices: An Analysis of the Literature*. New York: Institute for Urban and Minority Education, Columbia University Teacher's College.

- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development (CPD): contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–169.
- Freiberg, M., Zbikowski, J. & Ganser, T. (1996). *Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Gabel-Dunk, G. & Craft, A. (2004). The Road to Ithaca: a mentee's and mentor's journey. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 8(2–3), 277–296.
- Ganser, T. (1997). *Promises and Pitfalls for Mentors of Beginning Teachers*. Paper presented at the Conference on Diversity in Mentoring, Tempe. Whitewater: University of Wisconsin-Whitewater.
- Ganser, T. (2002). Building the Capacity of School Districts To Design, Implement, and Evaluate New Teacher Mentor Programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 47–55.
- Gardiner, C. (1998). Mentoring: Towards a Professional Relationship. *Mentoring & Tutoring*, 6(1–2), 77–84.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman B. & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Gay, B. & Stephenson, J. (1998). The mentoring dilemma: guidance and/or direction? *Mentoring & Tutoring*, 6(1), 43–45.
- Glazer, E., Hannafin, M. J. & Song, L. (2005). Promoting technology integration through collaborative apprenticeship. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 57–67.
- Gold, Y. (1999). Beginning teacher support. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.) *Handbook of Research in Teacher Education* (2nd ed.) (pp. 458-594). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50–56.
- Hawk, P. (1986). Beginning teacher programs: Benefits for the experienced educator in recruiting and inducting quality personnel for schools. *Action in Teacher Education. Journal of the Association of Teacher Educators*, 8(4), 59–63.
- Hawkey, K. (1997). Roles, Responsibilities and Relationships in Mentoring: A Literature Review and Agenda for Research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–335.
- Holloway, J. H. (2001). Who is teaching our children? *Educational Leadership*, 58(1), 1–3.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development and some intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*. London: Teachers College Press.

- Hudson, P., Skamp, K. & Brooks, L. (2005). Development of an Instrument: Mentoring for Effective Primary Science Teaching (MEPST). *Science Teacher Education*, 89(4), 657–674.
- Ingersoll, R. & Smith, T. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532.
- Joftus, S. & Maddox - Dolan, B. (2002). *New teacher excellence: Retaining our best*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Joyce, B., McNair, K. M., Diaz, R. & McKibbin, M. D. (1976). *Interviews: Perceptions of professionals and policy makers*. Stanford, CA: Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University.
- Kajs, L. T. (2002). Framework for Designing a Mentoring Program for Novice teachers. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 57–69.
- Kanter, R. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- King, E. (1999). Education Revised for a World in Transformation. *Comparative Education*, 35(2), 109–17.
- Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). The Role of Teacher Research in Continuing Professional Development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 429–448.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241–258.
- Levinson D. J., Darrow C. N., Klein E. B., Levinson M. H. & McKee, B. (1978). *The seasons in a man's life*. New York: Knopf.
- LoCasale - Crouch, J., Davis, E. & Wiens, P. & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self- Efficacy, Reflection and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303–323.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Madison, J., Watson, K. & Knight, B. (1994). Mentors and preceptors in the nursing profession. *Contemporary Nurse*, 3(3), 121–126.
- Marable, M. & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.
- Martin, S. (1996). Support and challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(1), 41–55.
- McGee, C. D. (2001). Calming fears and building confidence: a mentoring process that works. *Mentoring & Tutoring*, 9(3), 202–209.

- Moskowitz, J. & Stephens, M. (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*. Singapore.
- Packard, B. W. (2003). Web-based mentoring: Challenging traditional models to increase women's access. *Mentoring & Tutoring*, 11 (1), 53-65.
- Parker, M. A. (2010). Mentoring practices to keep teachers in schools. *Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8(2), 111–113.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and System Theory: Connecting Theory and Practice*. *Career Development Series*. (2nd ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201–213.
- Ragins, B. R., Cotton J. L. & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177–1194.
- Sacks, S. & Brady, P. (1985). *Who Teaches the City's Children? A Study of New York City First Year Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Santa Cruz New Teacher Center. Teacher induction, Chicago.
- Stanulis, R. & Weaver, D. (1998). Teacher as mentor, teacher as learner: lessons from a middle-school language arts teacher. *The Teacher Educator*, 34(2), 134-43.
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A. & Pearson, C. A. (2002). “Am I Doing What I am Supposed to be Doing?”: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 71–81.
- Stevens, N. (1995). R and R for Mentors: Renewal and Reaffirmation for Mentors as Benefits from the Mentoring Experience. *Educational Horizons*, 73(3), 130–137.
- Tippelt, R. (1999). Συστήματα της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Π.Ε.Ε.*, 11-13 Νοεμβρίου 1999. Βόλος: Ατραπός.
- Turner, M. (1993). The Role of Mentors and Teacher Tutors in School Based Teacher Education and Induction. *British Journal of In-Service Education*, 19(1), 36–45.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A. & Niles, J. A. (1992). Teacher mentoring: an analysis of roles, activities and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205–213.
- Willems, G., Stakenborg, J. & Veugelers, W. (2000). *Trends in Dutch Teacher Education*. Leuven – Apeldoorn: Garant.
- Williams, A. & Prestage, S. (2002). The Induction Tutor: Mentor, manager or both? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 35–46.
- Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A. & Soares, A. (1998). Mentors use of dialogue within a secondary initial teacher - education partnership. *Educational Review*, 50(3), 225–239.

- Wollman-Bonilla, J. (1997). Mentoring as a two-way street. *Journal of Staff Development*, 18(3), 50–52.
- Young, J.R., Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L.K. & Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over enquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169–188.
- Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στην ηλεκτρονική έκδοση *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρία, πράξη, έρευνα*. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ και Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αντωνίου, Η. Χ. (2011). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Βρεττός, Ε. Ι. (2012). Μέντωρ και Τηλέμαχος: η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση»*. Αθήνα, σ. 519-533.
- Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 0(9), 28–33.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *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 Αγωγής*, 4, 105–118.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγορή.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Καψάλης, Αχ. & Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα, σ. 231.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). «Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών», στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β' (Επιμ. Α.

- Κόκκος). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (2001). Νέες ικανότητες για τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στον χώρο της εργασίας στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων: μία πρόκληση για την αγωγή και την εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 10^{ου} Διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση»*, 8 - 10 Νοεμβρίου 2001, Ναύπλιο.
- Λυμπεράκη, Α. & Δενδρινός, Γ. (2004). *Ευέλικτη εργασία: Νέες μορφές και ποιότητα απασχόλησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέρκυρα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας - Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα». Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Σ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας διαμόρφωσης και Άσκησης Εσωτερικής Πολιτικής». Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσιούλης, Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο *Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ν.3848/ 2010: Άρθρο 4, Παρ. 6: Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 71/19-5-2010).
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Στο *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, σ.35-46. Θεσσαλονίκη.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. & Γ. Σινάνη (2011). «Ο Ρόλος και τα Προσόντα των Λειτουργών Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Διεθνείς τάσεις και ελληνική πραγματικότητα». Στο Μ. Πλατσίδου & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.). *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και το Πλαίσίό της*. Σελ. 154-172.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2008). «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Ενηλίκων: Λειτουργία-Κλειδί στην Εκπαίδευση και την Απασχόληση». Στο Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με

Διεθνή Συμμετοχή «Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», σελ. 291-297. Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Π.Δ.45/1999: Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. ΦΕΚ 46/τ.Α' 11 Μαρτίου 1999.

Πυργωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του Διδακτικού Επαγγέλματος*. Αθήνα: Κυριακίδης.

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

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.

Χρυσοφίδη Κ. (2011). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας». Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 36-45.

Confidential

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

"Ο Μέντορας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση"

*Required

1. E-mail

.....

2. Φύλο: *

Mark only one oval.

Άρρεν

Θήλυ

3. Ηλικία: *

Mark only one oval.

<25

25-35

36-45

46-55

>55

4. Έτη Υπηρεσίας: *

Mark only one oval.

0-5

6-10

11-15

16-20

21-25

25+

5. Είδος σχολικής μονάδας: *

Mark only one oval.

Δημόσιο

Ιδιωτικό

6. Θέση στη σχολική μονάδα: *

Mark only one oval.

Εκπαιδευτικός

Διευθυντής

7. Βασικές σπουδές: *

Mark only one oval.

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομολόωση
- Π.Τ.Δ.Ε.
- Other:

8. Άλλες σπουδές: *

Tick all that apply.

- Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.
- Τ.Ε.Ι.
- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό Διπλώμα
- Διδακτορικό Διπλώμα
- Όχι άλλες σπουδές

9. Εμπειρώσεις: *

Tick all that apply.

- Π.Ε.Κ.
- Εμπειρώωση Τ.Π.Ε.
- Εμπειρώωση σε Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Γ.Υ.
- Πανεπιστήμιο
- Σ.Ε.Δ.Δ.Ε.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Other:

Confidential

10. Ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση: *

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Πάρα πολύ
Στην οργάνωση της διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες αναμοιωμένων τάξεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σε έρευνες και καινοτόμες δράσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας της τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη διαχείριση των σχέσεων με γονείς και στην οργάνωση συναντήσεων μαζί τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στις σχέσεις και στη συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην αυτοαξιολόγησή σας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; *

Mark only one oval.

- Ναι
 Όχι

Confidential

12. **Αν ναι, θεωρείτε ότι μπορεί να συνδράμει θετικά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό:**

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Στην καθοδήγηση του σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη σύνδεση των θεωρητικών του γνώσεων με τη διδακτική πράξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επενδύων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην αξιολόγηση των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας με γονείς, αλλά και συναδέλφους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην προσαρμογή του στο νέο εργασιακό περιβάλλον και στη σχολική κοινότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη διαχείριση του άγχους και της ανασφάλειας που τον διακτάει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. **Δε θεωρείτε αναγκαίο τον θεσμό του μέντορα γιατί θεωρείτε ότι:**

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Τα σεμινάρια και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να αναλάβει πολλά από τα καθήκοντα του μέντορα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκπαιδευτικοί με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, μπορούν με οφέλη συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων να λειτουργήσουν ετικουπικά ο ένας για τον άλλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. **Θα επιθυμούσατε να εκπαιδευτείτε για να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα; ***

Mark only one oval.

- Ναι
 Όχι

15. Ποιοι λόγοι θα σας προέτρεπαν να λάβετε μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέτροες; *

Tick all that apply.

- Επαγγελματική ανάπτυξη
- Επαγγελματική ανέλιξη
- Ανταλλαγή απόψεων για θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού
- Δημιουργία αισθημάτων αλληλεγγύης. Ταύτιση με την αγωνία του νεοδιόριστου και συμπαράσταση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει.
- Εκάφρυνση ωραρίου (π.χ. μείωση διδακτικού ωραρίου, ειδικές άδειες)
- Οικονομικό κίνητρο

16. Ποιοι λόγοι θα σας απέτρεπαν από το να λάβετε μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα; *

Tick all that apply.

- Δεν πιστεύω στη χρησιμότητα του θεσμού
- Ελλιπής σχεδιασμός εφαρμογής του θεσμού
- Αμφισβήτηση του θεσμού από τους συναδέλφους (απροθυμία συνεργασίας, έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του μέτρου, έλλειψη αναπροφοδότησης, αλόγηση ανέλαυθερίας)
- Δυσκολία μετάδοσης γνώσεων- εμπειριών-καλών πρακτικών
- Δε θα ήμουν δεκτικός να παρακολουθήσουν άλλοι τη συγκεκριμένα μου
- Έλλειψη χρόνου

17. Τι θα θέλατε να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευσή αυτή; *

Tick all that apply.

- Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων
- Συμβουλευτική ενηλίκων
- Μαθήματα Ψυχολογίας
- Δεξιότητες επικοινωνίας
- Βασικές αρχές μεθοδολογίας της διδασκαλίας
- Τρόπους εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση
- Αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης
- Θέματα διοίκησης

18. Πρωτόθεσεις επιτυχίας του θεσμού (πόσο σημαντικά θεωρείτε): *

Mark only one oval per row.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Προσδιορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του μέντορα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σαφώς ορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι του προγράμματος mentoring και ύπαρξη χρονοδιαγράμματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα σε παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά θέματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατάλληλη επιμόρφωση μέντορα στις νέες απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συστηματική πιστοποίηση των ικανοτήτων που απέκτησε ο μέντορας στις επιμορφώσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιολόγηση μέντορα από καθοδηγούμενους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιλογή μέντορα μέσω εξετάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ίδια ειδικότητα μέντορα-καθοδηγούμενου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ίδιο φύλο μέντορα-καθοδηγούμενου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατάλληλη υλικολογική υποβοήθη για την προσαγωγή των I.T.E. Αλλάζες στην εκπαιδευτική νομοθεσία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της Διεύθυνσης εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιολόγηση και απολογισμός στο τέλος του διδακτικού έτους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καλλιέργεια βελικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παροχή υποστήριξης και σε ευπρεπότερους εκπαιδευτικούς σε όποιον τομέα απαιτείται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρακολούθηση του πρώτου διδασκαλίας πιο έμπειρων εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διοργάνωση συνεδρίων-ημερίδων για τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργία ομάδων υποστήριξης μεταξύ νέων εκπαιδευτικών υπό την καθοδήγηση του μέντορα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού με συστηματική ενημέρωση του προσωπικού του μητρώου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξάφυνση ιεραρχίου ή Χρηματική ενίσχυση του μέντορα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>