



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ
ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΚΑΛΕΑΣ ΜΑΡΙΟΣ

Επιβλέπων Α΄: Καλδή Σταυρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παν/μιου Θεσσαλίας
Επιβλέπων Β΄: Σμυρναίος Αντώνης, Λέκτορας Παν/μιου Θεσσαλίας

Βόλος, Ιούνιος 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10649/1
Ημερ. Εισ.: 03-07-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2012
ΚΑΛ

Copyright © Καλέας Μάριος

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Στο Θεωρή και τη Σόνια
που ονειρεύτηκαν ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
Προλογικό σημείωμα	1
0. Εισαγωγή	3
1. Η ιστορική αφετηρία της μεντορικής σχέσης	6
2. Εννοιολογική αποσαφήνιση της μεντορικής σχέσης	7
2.1 Πλαίσιο εφαρμογής	9
2.2 Δομή και οργάνωση	12
2.3 Καταμερισμός εξουσίας	14
2.4 Φυσική συνύπαρξη	16
2.5 Ορισμός βάση κοινών χαρακτηριστικών	17
3. Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεντορικής σχέσης	21
3.1 θεωρητικά μοντέλα του mentoring	25
4. Mentoring και ηθική	29
5. Το Mentoring στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	31
5.1 Το παράδειγμα άλλων χωρών	37
5.1.1 Σουηδία	37
5.1.2 Νέα Ζηλανδία	39
5.1.3 Η.Π.Α	40
5.1.4 Αυστραλία και Κίνα	47
5.1.5 Η περίπτωση της Ελλάδας	49
6. Μέθοδος	55
7. Αποτελέσματα	63
7.1 Τα πέντε (5) επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης	63

7.2 Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης	72
7.3 Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης και τα προσδοκώμενα οφέλη συμμετοχής	76
7.4 Πιθανοί κίνδυνοι, λόγοι αποχής και βελτιωτικές προτάσεις	78
8. Συζήτηση	95
9. Συμπεράσματα	115
Βιβλιογραφία	121
Παραρτήματα	137

Προλογικό Σημείωμα

Στο Η΄ Εξάμηνο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας, μού δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα θέμα καινούργιο για τα ελληνικά δεδομένα. Η εφαρμογή του μέντορα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας που, προσφάτως, τέθηκε σε δημόσια, ηλεκτρονική διαβούλευση συνιστά ζήτημα μείζονος σημασίας, αφενός γιατί συνδέεται με την ομαλή ένταξη ενός μεγάλου μέρους δασκάλων στη σχολική κοινότητα, και κατ' επέκταση με την ποιότητα των παρεχομένων, από μέρους του, διδακτικών υπηρεσιών, και αφετέρου γιατί το τελευταίο διάστημα τροφοδότησε πλήθος συζητήσεων αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής του, τα πιθανά οφέλη που συνεπάγεται αλλά και τυχόν “σκοπέλους” που χρειάζεται να αποφύγει για να στεφθεί με επιτυχία η λειτουργία του.

Πρόκειται για ένα θέμα που εντάσσεται στο χώρο της σύγχρονης Παιδαγωγικής, χωρίς ωστόσο να παραβλέπονται οι κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και οικονομικές του προεκτάσεις. Η ενασχόληση μου με το θεσμό του μέντορα και γενικότερα με το mentoring, αποτέλεσε, την ίδια στιγμή, απαιτητικό εγχείρημα αλλά και πρόκληση. Το ελλιπές γνωστικό μου υπόβαθρο όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις του θέματος αλλά και η απειρία στη διενέργεια εμπειρικών ερευνών με ποσοτική ανάλυση δεδομένων σε συνδυασμό με την καθολική έλλειψη σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας δημιούργησαν πρόσθετες πιέσεις και επιφυλάξεις αναφορικά με την τελική έκβαση της ερευνητικής προσπάθειας. Ωστόσο, η ανάδειξη ενός προβλήματος που απασχολεί όχι μόνο τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά και την ελληνική κοινωνία στο σύνολό της, φέρνοντας στο επίκεντρο τις συγκεκριμένες

πτυχές του διδασκαλικού επαγγέλματος, αποτέλεσε ερέθισμα και κινητήριο δύναμη για την υπέρβαση των όποιων δυσκολιών.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να διατυπώσω τις θερμές ευχαριστίες στην Επίκουρη Καθηγήτρια και Επόπτρια της έρευνας κα. Καλδή Σταυρούλα για την καθοδήγηση, συνεχή ανατροφοδότηση και αμέριστη ηθική συμπαράσταση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσης εργασίας. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στους εκπαιδευτικούς: Κατσαφούρο Κωνσταντίνο, Ζωγράφο Βασίλειο και Μισιρλή Αθανάσιο που κατέστησαν δυνατή την πρόσβαση του υποφαινόμενου σε διάφορα Δημοτικά Σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάδελφο Μίνα Εμμανουηλίδου για την πολύτιμη συμβολή της στη συλλογή δεδομένων και τη Φιλόλογο κα. Καλέα Βασιλική για τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο πρόσωπο της συζύγου μου, Άννας Καλαϊτζογλου, που αποτελεί για μένα μόνιμη πηγή έμπνευσης και δημιουργίας.

Βόλος, Ιούνιος 2012

Εκείνοι που έχουν τις δάδες οφείλουν να τις περάσουν και στους άλλους.

-Πλάτων, Η Δημοκρατία

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο ενός οργανισμού (εκπαιδευτικού, επιχειρηματικού, μη κυβερνητικού κ.α.) που υπό τις σημερινές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες καλείται συνεχώς να μαθαίνει (learning organization), να μπορεί να προβλέπει το απρόβλεπτο και να μεταβάλλεται όπως οι εξωτερικές συνθήκες της ελεύθερης και παγκοσμιοποιημένης αγοράς το απαιτούν, επιτάσσεται να βρεθούν ευέλικτα σχήματα που θα επιτρέψουν τη βιωσιμότητα και τη συνεχή ανάπτυξή του μέσω της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο που τον επανδρώνει.

Τα τελευταία χρόνια το mentoring κερδίζει συνεχώς έδαφος και τυγχάνει ευρείας αναγνώρισης ως τύπος υποστηρικτικής σχέσης που δύναται να συνδράμει στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Eby, Rhodes, & Allen, 2007). Ιδωμένο ως εργαλείο απόκτησης επαγγελματικών γνώσεων και ανάπτυξης επιθυμητών στάσεων και συμπεριφορών τείνει να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι προγραμμάτων διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο των επιχειρήσεων και της κοινωνικής εργασίας. Αντίστοιχα, στην εκπαίδευση, ανώτατη και όχι μόνο, η μεντορική σχέση θεωρείται εξίσου σημαντική παίρνοντας τη μορφή διαύλου μεταφοράς γνώσεων, αξιών και ηθικών συμπεριφορών από έμπειρους εκπαιδευτικούς στην επόμενη γενιά συναδέλφων.

Στο πλαίσιο αυτό, στις 29 Νοεμβρίου 2010, το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έθεσε σε δημόσια διαβούλευση το «Θεσμό του Μέντορα» νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Κατά τη διαδικασία της δημόσιας διαβούλευσης, η οποία έληξε στις 14 Δεκεμβρίου 2010, κατατέθηκαν απόψεις και

προτάσεις (354 σχόλια) από συνολικά 6 φορείς και 235 μεμονωμένα άτομα. Συγκεκριμένα, στη διαβούλευση έλαβαν μέρος Πανεπιστημιακά τμήματα, ιδιωτικοί σύλλογοι και φορείς ιδιωτικής εκπαίδευσης αποβλέποντας αφενός στην ανάπτυξη του σχετικού διαλόγου και αφετέρου στη διαμόρφωση του εν λόγω θεσμού, ειδικότερα σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης.

Σκοπός της παρούσης διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει, αναφορικά με την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, τις αντιλήψεις αυτών που στην ουσία θα βιώσουν άμεσα τις επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) της εν λόγω μεταρρύθμισης. Αναφερόμαστε, από τη μια μεριά, στα έμπειρα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που θα κληθούν να παίζουν το ρόλο του μέντορα, και από την άλλη, στους νεοδιόριστους δασκάλους που σαν «αρχάριου» στο επάγγελμα αναμένεται να τεθούν υπό τη προστασία των παλαιότερων συναδέλφων τους. Στην έρευνα θα συμμετάσχουν, επίσης, και φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης προκειμένου να διερευνηθούν οι προσδοκίες αλλά και τυχόν επιφυλάξεις της «μαγιάς» των δασκάλων οι οποίες πηγάζουν από την επικείμενη εφαρμογή του νέου αυτού μέτρου.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται μια σύντομη ανασκόπηση της ιστορικής αφετηρίας της μεντορικής σχέσης, ενώ στο δεύτερο η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου όπως αυτός χρησιμοποιείται σήμερα σε ποικίλα, διαφορετικά και ετερογενή κοινωνικά περιβάλλοντα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει το mentoring με σαφείς αναφορές σε γνωστές θεωρίες μάθησης και συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα. Στο τέταρτο αναλύονται ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο μεντορικών σχέσεων και οι συνήθεις τρόποι αντιμετώπισής τους. Το αμέσως επόμενο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο

αφενός, στην προβολή επιτυχημένων παραδειγμάτων mentoring Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που βρίσκουν εφαρμογή σε χώρες του εξωτερικού με μακρά παράδοση στην υλοποίηση προγραμμάτων ένταξης για νεοπροσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς και αφετέρου, στην παρουσίαση της περίπτωσης της Ελλάδας η οποία δειλά-δειλά κάνει τα πρώτα της βήματα στο χώρο. Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική μέθοδος, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, η ανάλυση των οποίων μέσω της παράθεσης των αποτελεσμάτων ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Στο όγδοο κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας και, τέλος, στο ένατο η παρουσίαση των βασικών σημείων της παρούσης εργασίας εν είδει epilόγου.

Κεφάλαιο 1. Η ιστορική αφετηρία της μεντορικής σχέσης

Είναι πλέον σχεδόν κοινότυπο για τους συγγραφείς και τους ερευνητές που ασχολούνται με την μεντορική σχέση να εντοπίζουν τις απαρχές του σχετικού όρου στην αρχαία ελληνική μυθολογία. Στην Ομήρου Οδύσσεια, για την ακρίβεια, ο Οδυσσεύς λίγο πριν αναχωρήσει για την Τροία αναθέτει τις τύχες του γιού του, Τηλέμαχου, στον Μέντορα, το σοφό και έμπιστο φίλο του. Αργότερα, η θεά Αθηνά παίρνει τη μορφή του Μέντορα και αναλαμβάνει την εκπαίδευση και τη συνετή καθοδήγηση του Τηλέμαχου καθ' όλη τη διάρκεια της πολυετούς απουσίας του Οδυσσέα (Keller, 2007. Smith & Alred, 1994. Stone, 2007). Το στοιχείο αυτό, δηλαδή η ανάθεση από τον Οδυσσέα στο Μέντορα της ανατροφής του γιού του αντανακλά ένα ευρέως διαδεδομένο έθιμο της αρχαίας Ελλάδας σύμφωνα με το οποίο έφηβοι ανατίθεντο υπό την προστασία επιφανών αντρών, μεγαλύτερης ηλικίας, με την ελπίδα ότι οι νεαροί θα διδαχθούν και τελικώς θα υιοθετήσουν τις αρχές και τις αξίες των πρεσβυτέρων τους (Murray, 2001).

Κάποιοι άλλοι συγγραφείς (Miller, 2004. Roberts, 1999), ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η σύγχρονη ερμηνεία του πολυσχιδούς ρόλου του Μέντορα βασίζεται σε ένα από τα πιο διάσημα μυθιστορήματα του 18^{ου} αιώνα, «οι Περιπέτειες του Τηλέμαχου» (*Les Aventures de Telemaque*). Ο Γάλλος συγγραφέας του έργου, Φρανσουά Φένελον παρουσιάζει τον Μέντορα-Αθηνά να συνοδεύει τον Τηλέμαχο στο ταξίδι του, να του δίνει κατευθύνσεις με τη φιλική γνώμη του και να τον επαναφέρει, τελικώς, κοντά στον πατέρα του, τον Οδυσσέα. Με αυτό τον τρόπο, η λέξη «μέντορας» στη γαλλική, από αυτή σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, και ως «μερικό» αντιδάνειο και στη νέα ελληνική, σημαίνει, γενικά, τον σύμβουλο και φίλο που δρα ως πνευματικός οδηγός και καθοδηγητής. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Murray

(2001), οι εκτενείς περιγραφές της προσωπικότητας και του έργου του Μέντορα από τον Φένελον, αποτέλεσαν την αφορμή για την εμφάνιση του λήμματος “mentor” στο αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης το 1750.

Η ιδέα της μεντορικής σχέσης βρίσκεται στο επίκεντρο και πολλών άλλων λογοτεχνικών-θεατρικών έργων όπως: «Πολύ κακό για το τίποτα» (W. Shakespeare), «ο μεγάλος Γκάζμπι» (S. Fitzgerald), «Φρανκεστέιν» (M. Shelley) κτλ, ενώ διάσημα ζευγάρια μέντορα-προστατευομένου (mentor-protégé) μπορούν να βρεθούν σε όλους, σχεδόν, τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας συμπεριλαμβανομένης της επιστήμης (π.χ., Sigmund Freud- Carl Jung), της λογοτεχνίας (π.χ., Gertrude Stein- Ernest Hemingway), των τεχνών (π.χ., Haydn-Beethoven), και της πολιτικής (Keith Joseph-Margaret Thatcher).

Κεφάλαιο 2. Εννοιολογική αποσαφήνιση της μεντορικής σχέσης

Η ευρεία διάδοση του mentoring τα τελευταία χρόνια και η συστηματική χρήση του όρου προκαλεί ανάμεικτα συναισθήματα. Από τη μια πλευρά, έχει προκαλέσει το ζωνρό ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, του επιχειρηματικού κόσμου αλλά και μιας σειράς άλλων κοινωνικών εταίρων ιδωμένο ως εργαλείο επίτευξης αξιοσημείωτων επιτευγμάτων και συσσώρευσης οφελών σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο¹. Από την άλλη πλευρά, η προσπάθεια εφαρμογής του σε ετερογενή περιβάλλοντα (κοινωνική εργασία, εκπαίδευση, αγορά εργασίας) και η ευρύτητα των στόχων για την υλοποίηση των οποίων συχνά εφαρμόζεται, έχει

¹ Συγκεκριμένα, πρόσφατες έρευνες (Allen, Eby, Poteet, Lentz, & Lima, 2004. Colvin & Ashman, 2010. Ramaswami & Dreher, 2007) έδειξαν ότι η μεντορική σχέση, σε εργασιακό επίπεδο, δύναται να συμβάλει στην ανάπτυξη σημαντικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, στην αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων και στην τόνωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, ενώ σε επίπεδο εκπαίδευσης παρατηρείται λόγω του mentoring η συστηματική πρόοδος της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και η μείωση της σχολικής διαρροής.

προκαλέσει θεωρητική σύγχυση αναφορικά με το τι ακριβώς είναι και τι συνεπάγεται σε επίπεδο ρόλων και αρμοδιοτήτων από πλευράς εμπλεκόμενων μερών.

Ενδεικτικό των παραπάνω είναι ότι ο Jacobi (1991) μόλις το 1991 σε μια εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντόπισε 15 διαφορετικούς ορισμούς του mentoring. Έκτοτε, οι ορισμοί που προτείνονται στη βιβλιογραφία αυξήθηκαν με γεωμετρική πρόοδο και το παράδοξο είναι ότι ακόμη και μεταξύ ερευνητών προερχομένων από κοινή επιστημονική περιοχή (Ψυχολογία, Παιδαγωγική ή Διοίκηση Επιχειρήσεων) δεν παρατηρείται ομοφωνία (Eby, Rhodes & Allen, 2007). Για παράδειγμα, οι Hardena, Clarka, Johnsonb και Larson (2009) χρησιμοποιούν τον όρο mentoring αναφερόμενοι σε κάθε κατάσταση στην οποία ένα πιο έμπειρο μέλος ενός οργανισμού διατηρεί μια σχέση με ένα λιγότερο έμπειρο, συνήθως νεοεισερχόμενο, μέλος, παρέχοντας πληροφόρηση, υποστήριξη και καθοδήγηση με σκοπό την ενδυνάμωση των πιθανοτήτων του νέου μέλους για οργανωσιακή επιτυχία. Το πιο έμπειρο μέλος ονομάζεται μέντορας (mentor) και το λιγότερο έμπειρο μέλος ονομάζεται «προστατευόμενος» (protégé ή mentee). Οι Haynes και Petrosko (2009) περιγράφοντας τη μεντορική σχέση αναφέρονται σε μια σύνθετη, αναπτυξιακή και διαπροσωπική σχέση μεταξύ ενός σχετικά έμπειρου ατόμου και ενός άπειρου το οποίο γίνεται δέκτης επαγγελματικής καθοδήγησης, όπως επίσης, προσωπικής και ψυχοκοινωνικής στήριξης. Ο Keller (2007), από την πλευρά του, αναφέρεται σε μια προσωπική σχέση στην οποία ένα προστατευτικό άτομο προσφέρει συστηματικά συντροφικότητα και καθοδήγηση στοχεύοντας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και του χαρακτήρα του προστατευομένου μέλους, ενώ οι Johnson, Rose και Schlosser (2007), αναγνωρίζουν την ύπαρξη μεντορικής σχέσης εκεί που ένας επαγγελματίας λειτουργεί ως πηγή γνώσης και γέφυρα διαμεσολάβησης για ένα άλλο άτομο, συνήθως νεότερο, που εισέρχεται στο ίδιο με το δικό του επάγγελμα.

Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο όταν επιχειρείται ο ορισμός του mentoring με σημείο αναφοράς το *πλαίσιο* στο οποίο λαμβάνει χώρα (εκπαίδευση, κοινωνική εργασία, αγορά εργασίας), τη *δομή* και την *οργάνωσή* του (τυπικό ή άτυπο mentoring), τη *σχέση εξουσίας* μεταξύ μέντορα-protégé (μονολογικό ή διαλογικό mentoring) και τη *φυσική παρουσία* τους στον ίδιο χώρο (πρόσωπο με πρόσωπο ή e-mentoring).

2.1 Πλαίσιο εφαρμογής

Ειδικότερα, κι όσον αφορά το πλαίσιο εφαρμογής της μεντορικής σχέσης, υπάρχει μιας σαφής διάκριση ανάμεσα στο mentoring της αγοράς εργασίας, της ανώτατης εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών. Ξεκινώντας από την τελευταία περίπτωση, η μεντορική σχέση βασίζεται, κατά κανόνα, στην ιδέα ότι οι υποστηρικτικές σχέσεις είναι καταλυτικές για την προσωπική, συναισθηματική, γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη των νέων ατόμων (Rhodes, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η μεντορική σχέση νοείται ως μια διαδικασία που στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, κι όχι απλά στην κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων (Smith, 2007). Συνακόλουθα, ο μέντορας παρέχει στον προστατευόμενό του καθοδήγηση σε ποικίλες περιοχές, όπως ο σχεδιασμός επαγγελματικής σταδιοδρομίας, η λήψη αποφάσεων για ζητήματα προσωπικής φύσεως, η αλληλεπίδρασή του με διάφορες κοινωνικές ομάδες και η ομαλή ενσωμάτωσή του σε αυτές (Miller, 2004). Επιπλέον, δύναται να παρέχει συνεχή στήριξη και εμπύχωση με σκοπό την ανάπτυξη στάσεων ή τη διαφοροποίηση κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών του προστατευομένου (χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, βίαιες σχέσεις με συνομηλίκους, προβλήματα με το νόμο κτλ) (Bearman, Blake-Beard, Hunt & Crosby, 2007. Grossman & Johnson, 1998). Ως αποτέλεσμα του χρόνου που

περνάνε μαζί, τα εμπλεκόμενα μέρη συχνά αναπτύσσουν ένα ιδιαίτερο δεσμό αμοιβαίας αφοσίωσης, σεβασμού και αναγνώρισης που διευκολύνει τη ομαλή διέλευση του νέου μέσα από δύσκολα αναπτυξιακά στάδια (Nakamura & Shernoff, 2009).

Αυτού του τύπου η μεντορική σχέση δύναται να αποτελέσει, σύμφωνα με τον Keller (2007), μηχανισμό εφαρμογής της επίσημης κρατικής κοινωνικής πολιτικής. Ως παράδειγμα αναφέρει τη Μ. Βρετανία που με σκοπό την επανένταξη κοινωνικά αποκλεισμένων νέων στην αγορά εργασίας εφάρμοσε ευρείας έκτασης προγράμματα mentoring στοχεύοντας στη διαφοροποίηση υπάρχουσών στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων αναφορικά με την εργασία και τους διάφορους τομείς απασχόλησης. Ωστόσο, ο ίδιος συγγραφέας εκφράζει τους φόβους του αναφέροντας ότι τα περισσότερα προγράμματα mentoring που, σήμερα, λαμβάνουν χώρα είναι στενά προσανατολισμένα, κυρίως στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, και ως εκ τούτου τείνουν να «καλουπώνουν» τους νέους στις ανάγκες της οικονομίας παραμελώντας την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Keller, 2007). Παρόμοια, ο Moberg (2008) σημειώνει ότι μολονότι η βιβλιογραφία βρίθει από αναφορές στις ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις του ρόλου του μέντορα, εν τούτοις η πλειονότητα των οργανωμένων προγραμμάτων εστιάζει στην επίτευξη εξειδικευμένων στόχων γνωστικού περιεχομένου.

Μια, επίσης, διαδεδομένη κριτική που ασκείται αναφορικά με το mentoring των νέων όπως αυτό παρέχεται από κοινωνικές υπηρεσίες έχει να κάνει με τα αληθινά κίνητρα που κρύβονται πίσω από τέτοιους είδους πρωτοβουλίες. Με άλλα λόγια, είμαστε σίγουροι ότι το mentoring χρησιμοποιείται ως πραγματικό μέσο στήριξης και ενδυνάμωσης των κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων ή μήπως μετατρέπεται σε εργαλείο κοινωνικού ελέγχου και διατήρησης του υπάρχοντος status quo σε μια

εποχή όπως η σημερινή, που αυτό απειλείται από κοινωνικές αναταραχές εξαιτίας της γιγάντωση του χάσματος μεταξύ φτωχών και πλουσίων; (Keller, 2007)

Στο χώρο της εκπαίδευσης, και δη της ανώτατης, η μεντορική σχέση αποτελεί συνέχεια του μοντέλου της «μαθητείας» (Sedlack, Benjamin, Schlosser, & Sheu, 2007). Αντιμετωπίζεται ως αναγκαίο μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών, καθώς ευνοεί την ανάπτυξη μιας γόνιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών και μελών ΔΕΠ δημιουργώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τις προϋποθέσεις επίτευξης μάθησης πέρα από τα στενά χωροταξικά πλαίσια των αμφιθεάτρων (Pascarella, 1980). Ο ακαδημαϊκός, υπό αυτές τις συνθήκες, μεταδίδει γνώση, παρέχει στήριξη, και προσφέρει καθοδήγηση τόσο σε εκπαιδευτικά (επίδοση, ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, συγγραφή εργασιών και επιστημονικών άρθρων) όσο και σε ευρύτερου ενδιαφέροντος ζητήματα (προσωπικά προβλήματα, κοινωνικές ανησυχίες κ.α.) (Mullen, 2007). Γενικά, ο μέντορας στην εκπαίδευση δεν παίζει μόνο το ρόλο του ακαδημαϊκού συμβούλου. Είναι ο άνθρωπος εκείνος που, σύμφωνα με τους Johnson, Rose και Schlosser (2007), αντανakλά εξιδανικευμένες αξίες που ασκούν καθοριστική επιρροή στον τρόπο με τον οποίο οι protégés αντιλαμβάνονται τόσο τον εαυτό όσο και το επάγγελμά τους. Είναι εκείνος που προκαλεί συστηματικά στους φοιτητές συναισθήματα εκτίμησης, θαυμασμού και δέους, και μέσω της δύναμης και επιρροής τείνει να εδραιώσει μαζί τους μια σχέση εφάμιλλη της γονεϊκής (Johnson, Rose, & Schlosser, 2007). Η αλληλεπίδραση αυτή βοηθά τους φοιτητές να αναπτύξουν την αίσθηση του «ανήκειν» και να νιώσουν ενεργά κύτταρα του ιδρύματος στο οποίο φοιτούν (Austin, 2002). Άλλα δυνητικά οφέλη είναι η όξυνση της κριτικής σκέψης των protégés, η τόνωση της αυτοπεποίθησης τους και η ενδυνάμωση θετικών συμπεριφορών όσον αφορά στη μάθηση (Eby, Rhodes & Allen, 2007).

Μια τρίτη και τελευταία διάκριση της μεντορικής σχέσης, αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής, είναι το εργασιακό mentoring (workplace mentoring). Πρόκειται για μια αμιγώς τεχνοκρατική αντίληψη που αντιμετωπίζει το μέντορα ως ένα άτομο με αυξημένη εμπειρία και συσσωρευμένες γνώσεις, το οποίο ασκεί επιρροή και αφιερώνει μέρος της ενέργειάς του δίνοντας ώθηση και υποστήριξη στην καριέρα του προστατευομένου του (Ragins & Scandura, 1999). Στην περίπτωση αυτή ο μέντορας θα μπορούσε να είναι κάποιος ομοβάθμιος, ανώτερος ή προϊστάμενος, ή ακόμα και κάποιος εκτός του στενού εργασιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την Kram (1985) ο μέντορας στο χώρο εργασίας εξυπηρετεί δύο βασικούς σκοπούς: παρέχει καθοδήγηση με σκοπό την ανάπτυξη, από πλευράς protégé, συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων και, από την άλλη, τον βοηθά να μάθει τους κατάλληλους “ελιγμούς” που οφείλει να κάνει εντός του οργανισμού στον οποίο απασχολείται. Με τον τρόπο αυτό, και σε συνδυασμό με την παροχή επιβεβαίωσης και συναισθηματικής υποστήριξης, ο μέντορας βοηθά το protégé να ξεπεράσει τυχόν ανεπάρκειες και να αποκτήσει την αναγκαία αυτοπεποίθηση για την ανάληψη επαγγελματικών ρίσκων και τον πειραματισμό με νέες επαγγελματικές συμπεριφορές (Johnson, 2007).

2.2 Δομή και οργάνωση

Ένα δεύτερο επίπεδο διάκρισης της μεντορικής σχέσης γίνεται με βάση τη δομή και την οργάνωσή της. Συγκεκριμένα, πολλοί συγγραφείς (Flaxman, Ascher, & Harrington, 1988. Keller, 2007. Miller, 2007. Okurame, 2008. Spencer, 2007) προβαίνουν σε ένα σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στο τυπικό (formal ή planned) και το άτυπο (informal) ή φυσικά συμβαίνον (natural occurring) mentoring. Κι ενώ οι ρίζες του άτυπου mentoring εδράζονται, όπως νωρίτερα είδαμε, στην αρχαιότητα, το

τυπικό mentoring είναι μια σχετικά πρόσφατη «σύλληψη» που άρχισε να εμφανίζεται στα τέλη του 1970 και τις αρχές του 1980 ως ένας τρόπος ενσωμάτωσης, ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης των γυναικών και των «εγχρώμων» που αποτελούσαν σημαντικό μέρος της Αμερικανικής εργατικής δύναμης (Haynes & Petrosko, 2009).

Ειδικότερα, οι σχέσεις στις οποίες το αρχικό «ταίριασμα» μέντορα-προστατευομένου γίνεται από ένα τρίτο πρόσωπο (π.χ., υπεύθυνος προγράμματος, διευθυντής οργανισμού κτλ) θεωρούνται τυπικό mentoring. Αντιθέτως, οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται φυσικά και αυθόρμητα χωρίς εξωτερική παρέμβαση αποτελούν το άτυπο mentoring (Okurame, 2008). Οι τελευταίες δεν υπόκεινται σε διαδικασίες δόμησης, διαχείρισης ή επίσημης (από τον οργανισμό) αδειοδότησης (Ragins & Cotton, 1999. Spencer, 2007.). Ωστόσο, έχει βρεθεί (Mullen, 2007) ότι διαρκούν περισσότερο και ευνοούν τη δημιουργία στενότερων, συναισθηματικά, διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός το οποίο, κατά τον Fury (όπως αναφέρεται στο Murray, 2001), οφείλεται σε μια ανεξήγητη, «μυστηριώδη, μαγική, χημική έλξη» που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και στη διαχρονική έρευνα του Hayes (1998) σύμφωνα με την οποία οι protégés που είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτοβούλως ως μέντορα κάποιον που ήδη γνώριζαν και σέβονταν αποκόμισαν σημαντικά μεγαλύτερα οφέλη απ' ότι συνάδελφοί τους στους οποίους απλώς ανατέθηκε από τη διοίκηση του οργανισμού κάποιος άγνωστος μέντορας.

Μια διαφορετική προσέγγιση του κατά πόσο η μεντορική σχέση είναι τυπική ή φυσικά συμβαίνουσα, εστιάζει, πέρα από το αρχικό «ταίριασμα» με πρωτοβουλία εξωγενούς παράγοντα, στα κριτήρια: του προκαθορισμού των ρόλων, της ύπαρξης κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με την οριοθέτηση στόχων, της προγραμματισμένης χρονικής διάρκειας της σχέσης και, τέλος, της ύπαρξης σαφών

οδηγιών αναφορικά με τους τρόπους αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων μερών (Mullen, 2007. Spencer, 2007).

Εκτός από τις περιπτώσεις του τυπικού και άτυπου mentoring, οι Fassinger και Hensler-McGinnis (2005) αναφέρονται σε μία τρίτη περίπτωση, αυτή της διευκολυνόμενης μεντορικής σχέσης (facilitated mentoring), όπου ο οργανισμός προσφέρει τις αναγκαίες δομές για να λάβει χώρα το mentoring, αλλά αφήνει το περιθώριο στον μέντορα και τον protégé να συνάψουν τη σχέση με βάση τα δικά τους κριτήρια επιλογής. Ως τέτοια κριτήρια στη βιβλιογραφία (D'Abate & Eddy, 2008. Allen, Eby, & Lentz, 2006) αναφέρονται οι δημογραφικές ομοιότητες (φύλο, εθνικότητα, κοινές πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες), τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, η ταύτιση αξιακών προτύπων, τα κοινά ενδιαφέροντα και οι αμοιβαίες παροχές. Την ανάγκη ύπαρξης κάποιας μορφής διαμεσολάβησης αναγνωρίζει και ο Clutterbuck (όπως αναφέρεται στο Murray, 2001, σ. 6-7) σημειώνοντας ότι *η τυπικότητα στα προγράμματα mentoring είναι μια αναγκαιότητα, αλλά το μέγεθος αυτής χρειάζεται να είναι ευέλικτο και οριοθετημένο βάση των αναγκών των οργανισμών υπό την σκέπη των οποίων αυτά λαμβάνουν χώρα*. Με τον τρόπο αυτό διατηρείται η μαγεία του αυθόρμητου συνταιριάσματος ενώ παράλληλα αποφεύγεται η ασφυκτική πίεση που επιφέρει ο λεπτομερής προγραμματισμός (Murray, 2001).

2.3 Καταμερισμός εξουσίας

Μια τρίτη κατηγοριοποίηση των υπάρχοντων ορισμών του mentoring μπορεί να γίνει με αφετηρία τον καταμερισμό εξουσίας μεταξύ του μέντορα και του protégé. Κάποιοι από τους ορισμούς αυτούς αντανακλούν μια μονόπλευρη, αδιάλειπτη κίνηση προς την κατεύθυνση επίτευξης αντικειμενικών και μετρήσιμων στόχων, με οδηγό το

μέντορα που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και αντιπροσωπεύει πάντα το «αληθινό» και το «σωστό» (Bokeno & Gantt, 2000). Ο μέντορας αντιμετωπίζεται ως αυθεντία και οποιαδήποτε παρέκκλιση από αυτά που αντιπροσωπεύει θεωρείται ανεπιθύμητη και πρέπει να διορθωθεί (μονολογικό mentoring).

Αντίθετα, κάποιιο άλλοι ορισμοί προβάλλουν μια αμοιβαία συμμετοχική σχέση δομημένη πάνω στο στοιχείο της αμφίδρομης επικοινωνίας δύο «ισότιμων εταίρων» (Kwan & Lopez-Real, 2005, σελ. 277). Σύμφωνα με τους Young, Bullough, Drape, Smith & Erickson (2005) τέτοιου είδους σχέσεις ανθούν μόνο όταν μέντορας και προστατευόμενος αναγνωρίζουν αμφότεροι ο ένας τον άλλον ως εφάμιλλα μέρη μιας σύμπραξης που προσπαθούν εξίσου για την επίτευξη των στόχων της. Ως εκ τούτου, η εκάστοτε «ατζέντα» σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και κατά καιρούς αναπροσαρμόζεται από κοινού και σύμφωνα με τη συνισταμένη των επιθυμιών των δύο πλευρών (διαλογικό mentoring).

Συνακόλουθα, στην πρώτη περίπτωση (μονολογικό mentoring) ο μέντορας κάνει χρήση των λειτουργιών της διοίκησης (administration), της άμεσης καθοδήγησης και της επίδειξης συμπεριφοράς (role modeling) προσπαθώντας να διασφαλίσει την πραγμάτωση των στόχων, ενώ τη δεύτερη περίπτωση (διαλογικό mentoring) χαρακτηρίζει η από κοινού συμμετοχή στην παραγωγή και κατάκτηση νέας γνώσης μέσω της ισόρροπης συμμετοχής, της συνεργατικής μάθησης και της βίωσης κοινών εμπειριών (Bokeno & Gantt, 2000. Kwan & Lopez-Real, 2005). Το διαλογικό mentoring, εν ολίγοις, περιστρέφεται γύρω από την ιδέα της συμμετοχικής μάθησης εντός ενός ανοιχτού συστήματος (open system) όπου επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και γόνιμης αμφισβήτησης. Έμφαση δίδεται στην επικοινωνία και την αγαστή συνεργασία, ενώ τα λάθη και οι όποιες παρεκκλίσεις

αντιμετωπίζονται περισσότερο ως ευκαιρίες εξερεύνησης παρά ως αιτίες αποκλεισμού (McDonald & Castleton, 2001).

2.4 Φυσική συνύπαρξη

Τέλος, σημαντική είναι η διάσταση απόψεων αναφορικά με το αν η μεντορική σχέση δύναται να λάβει χώρα εξ αποστάσεως χωρίς να προϋποθέτει τη φυσική παρουσία και συνύπαρξη του μέντορα και του προστατευομένου του. Πολλοί είναι αυτοί (Bierema & Merriam, Harrington, 1999. Johnson, Rose, & Schlosser, 2007. Kasprisin, Single, Single, Ferrier, & Muller, 2008) που υποστηρίζουν ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας και συγκεκριμένα η χρήση μέσων όπως η τηλεδιάσκεψη και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μπορούν να προσφέρουν μια εναλλακτική μορφή mentoring, το telementoring ή e-mentoring. Το e-mentoring, που ορίζεται ως «*η αμοιβαία ευεργετική σχέση ανάμεσα σε ένα μέντορα και τον προστατευόμενο του που στηρίζεται στη διαμεσολάβηση ηλεκτρονικού υπολογιστή*» (Bierema & Merriam, 2002, σελ. 214), έχει ως κύριο πλεονέκτημά του ότι καταργεί τους τυχόν χρονικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς (Kasprisin et al., 2008) και αυξάνει τη συχνότητα επικοινωνίας, έστω και με τη μορφή γραπτών μηνυμάτων (Enser, Heun & Blanchard, 2003). Από την άλλη, οι υποστηρικτές της παραδοσιακής μορφής της μεντορικής σχέσης (Harrington, 1999. Miller, 2004) αρνούνται να αναγνωρίσουν αυτού του είδους τη σχέση ως μεντορική προσάπτοντάς της την αδυναμία παροχής άμεσης ανατροφοδότησης, το αναπόφευκτο φιλτράρισμα των κοινωνικών συστατικών μιας διαπροσωπικής σχέσης, την παραγωγή απρόσωπου λόγου, και συνακόλουθα την πιθανή πρόκληση παρανοήσεων και αρνητικών αλληλεπιδράσεων (Sproull & Kiesler, 1992), αλλά και τη δημιουργία περαιτέρω προβλημάτων σε άτομα που δεν είναι

εξοικειωμένα με την τεχνολογία ή δε διαθέτουν επαρκείς πόρους για την απόκτησή της (Harrington, 1999. Miller, 2004).

2.5 Ορισμός βάσει κοινών χαρακτηριστικών

Σε μια απόπειρα εννοιολογικής αποσαφήνισης της μεντορικής σχέσης παρατηρείται, τα τελευταία χρόνια, μια προσπάθεια προσδιορισμού του mentoring με βάση τα κοινά σημεία αναφοράς που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ερευνητές (Roberts, 2000) που, κατόπιν εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, απομονώνουν και προβάλλουν εκείνα τα δομικά στοιχεία της μεντορικής σχέσης (key characteristics) που φαίνεται να επαναλαμβάνονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Για παράδειγμα, Οι DuBois και Karcher (όπως αναφέρεται στο Spencer, 2007) βρήκαν ότι οι περισσότεροι ορισμοί της μεντορικής σχέσης μοιράζονται τρία κοινά συστατικά: α) ο μέντορας είναι κάποιος με μεγαλύτερη εμπειρία και σοφία, β) ο μέντορας προσφέρει καθοδήγηση προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη του protégé και γ) το mentoring είναι μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στο μέντορα και τον protégé. Ο Johnson (2008) από την πλευρά του καταλήγει σε εννιά (9) διακριτά και κοινώς παραδεδομένα χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης. Πρόκειται, λοιπόν, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο ερευνητή, για μια (1) *δυναμικά εξελισσόμενη, διαπροσωπική σχέση*, (2) *ανταποδοτικού και αμοιβαίου χαρακτήρα*, (3) στην οποία ο μέντορας είναι φορέας *γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων*, υψηλότερου επιπέδου συγκριτικά με τις αντίστοιχες του protégé, (4) *παρέχει άμεση βοήθεια*, (5) *αλλά και κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη*. Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης, συνεχίζει ο Johnson (2008), (6) ο μέντορας λειτουργεί ως *πρότυπο*, ως *παράδειγμα προς μίμηση*, (7) προσφέροντας στον προστατευόμενό του ένα ασφαλές περιβάλλον για αυτό-

εξερεύνηση, και (8) μετασχηματισμό ταυτότητας, (9) ευνοώντας την παραγωγή θετικών προσωπικών και επαγγελματικών αποτελεσμάτων. Οι Eby, Rhodes και Allen (2007) σε μια ανάλογη προσπάθεια καταλήγουν στα εξής χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης για τα οποία παρατηρείται σύμπνοια μεταξύ των ερευνητών: Πρώτα απ' όλα, το mentoring αντανakλά μια μοναδική, εξατομικευμένη σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Με άλλα λόγια, είναι σχεδόν αδύνατον δύο μεντορικές σχέσεις να είναι πανομοιότυπες, κι αυτό γιατί η αλληλεπίδραση (interaction) ατόμων διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας είναι ο παράγοντας που καθορίζει κάθε φορά τη μορφή της σχέσης και το πλαίσιο εντός του οποίου αυτή λαμβάνει χώρα. Ως εκ τούτου, κάποιες σχέσεις mentoring είναι καθοριστικές για το μέλλον των συμμετεχόντων, ενώ κάποιες άλλες χαρακτηρίζονται ως επιφανειακές, βραχύβιες, ή ακόμη και αποπροσανατολιστικές (Eby, Rhodes & Allen, 2007).

Δεύτερον, το mentoring είναι μια μαθησιακή διαδικασία (Garvey & Alred, 2003. Roberts, 2000). Αν και οι στόχοι της κάθε σχέσης διαφοροποιούνται ανάλογα με το περιβάλλον (εκπαιδευτικό, επιχειρηματικό, κοινωνικό κ.α.), σχεδόν κάθε mentoring περιλαμβάνει ως βασικό του σκέλος την απόκτηση γνώσης. Στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Langer, 2010) υποστηρίζεται ότι ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του mentoring είναι στενά συνδεδεμένοι με την ιδέα της μάθησης μέσω του μετασχηματισμού. Σύμφωνα με τον Daloz (όπως αναφέρεται στο Langer, 2010), ο μετασχηματισμός των ατόμων επιτυγχάνεται διαμέσου μιας συναλλακτικής διαδικασίας (transactional process) στη διάρκεια της οποίας η αλληλεπίδραση και στενή συνεργασία μέντορα και protégé επιτρέπουν την αμφίδρομη ανταλλαγή εμπειριών και πληροφόρησης. Μάλιστα, αυτό το στυλ μάθησης έχει θεωρηθεί (Brookfield, 1986. Cohen, 1995) ως ιδιαίτερα κατάλληλο για

ενήλικες δεδομένου ότι βασίζεται στα δυνατά σημεία του κάθε ατόμου και κάνει χρήση των προϋπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων του.

Τρίτον, το mentoring είναι μια διαδικασία που προσδιορίζεται από το είδος υποστήριξης που παρέχει ο μέντορας (mentor) στον προστατευόμενο (protégé) του (Jacobi, 1991, Kram, 1985). Πιο συγκεκριμένα, οι υπηρεσίες του μέντορα ταξινομούνται ευρέως σε α) *συναισθηματικές-ψυχοκοινωνικές* (αποδοχή, επιβεβαίωση, φιλία, υποστήριξη) και β) *συντελεστικές-προσανατολισμένες στην προώθηση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας* (πληροφόρηση, επίδειξη συμπεριφοράς, καθοδήγηση, διαμεσολάβηση, εξασφάλιση πρόσβασης σε εργασιακές προκλήσεις) (Kram, 1985). Σύμφωνα με τους Liang και Grossman (2007), η συντελεστική πλευρά της μεντορικής σχέσης συνεπάγεται την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών αναφορικά με πρακτικά ζητήματα που άπτονται της επαγγελματικής επιτυχίας και ακαδημαϊκής προόδου του προστατευομένου, ενώ η ψυχοκοινωνική διάσταση του mentoring δίνει έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ευημερία του ατόμου αξιοποιώντας το διαπροσωπικό δέσιμο και τη σχέση εμπιστοσύνης που οικοδομείται μεταξύ μέντορα και protégé (Haynes & Petrosko, 2009. Okurame, 2008).

Τέταρτον, η σχέση που δημιουργείται είναι αμοιβαία, αλλά ασύμμετρη (Jacobi, 1991, Kram, 1985). Αν και είναι πολύ πιθανό ο μέντορας να επωφεληθεί από τη σχέση, παρ' όλα αυτά πρωταρχικός σκοπός είναι η ανάπτυξη του protégé. Πέμπτον, η σχέση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του mentoring είναι δυναμική, γεγονός που σημαίνει ότι αφενός εξελίσσεται αυτή καθ' εαυτή (Garvey & Alred, 2003. Roberts, 2000) και, αφετέρου, διαφοροποιείται ο βαθμός και η ποιότητα επίδρασης που ασκεί στον προστατευόμενο με την πάροδο του χρόνου (Grossman & Rhodes, 2002). Για παράδειγμα, ο ρόλος ενός μέλους ΔΕΠ (μέντορας) απέναντι σε έναν υποψήφιο διδάκτορα (protégé) στα πρώτα εξάμηνα είναι διαφορετικός

συγκριτικά με τη στάση και τη λειτουργία του μέντορα λίγο πριν την υπεράσπιση της διατριβής του protégé (Creighton, Creighton, & Parks, 2010).

Ωστόσο, η προσπάθεια να ορίσουμε τη μεντορική σχέση βάση των παραπάνω κοινά αποδεκτών διαστάσεων οδηγεί σε μια κατά προσέγγιση ερμηνεία του όρου η οποία βασίζεται στην αρχή της πλειοψηφούσας γνώμης (popular consensus) και όπως είναι φυσικό στερείται ακρίβειας και επιστημονικότητας (Miller, 2004). Συνακόλουθα, ο Monaghan (όπως αναφέρεται στο Miller, 2004) υποστηρίζει ότι κάθε προσπάθεια να ορίσουμε τη μεντορική σχέση είναι μάταια καθ' ότι αυτού του τύπου οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν ένα είδος "κλειστού συμβολαίου" που βασίζεται στην από κοινού συμφωνία του μέντορα και του προστατευομένου ανάλογα με τη φύση της σχέσης και τους επιδιωκόμενους στόχους της. Ο κάθε μέντορας, ως εκ τούτου, συμμετέχει ενεργά κάθε φορά στη διαφορετική διαπραγμάτευση των καθηκόντων του (Alison, 2006. Gay, 1994) και στην ουσία προσδιορίζει τι ακριβώς συνιστά mentoring και ποιες είναι οι υποχρεώσεις του ως μέντορας ανάλογα με την περίπτωση. Παρόμοια, οι Bearman et al. (2007) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να αποφευχθεί ένας οικουμενικός ορισμός επειδή το mentoring συνιστά μορφή κοινωνικής σχέσης βασισμένης στην αλληλεπίδραση ενός πλήθους γνωστικών και συναισθηματικών παραμέτρων, αποτελώντας στην ουσία, κατά τον Martin (1997, σελ. 195) μια «ιδιοσυγκρασιακή δομή» (idiosyncratic structure) οπότε οποιαδήποτε προσπάθεια περιχαράκωσης της σε αυστηρά πλαίσια δε λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα της ατομικής ψυχοσύνθεσης. Τη συγκεκριμένη άποψη ασπάζονται και αρκετοί άλλοι μελετητές (Hawkey, 1997. Young et al., 2005) επισημαίνοντας ότι εξαιτίας αυτής ακριβώς της ιδιαιτερότητας, της μοναδικότητας, δηλαδή, από την οποία διέπεται κάθε μεντορική σχέση, το mentoring δεν επιδέχεται γενικεύσεις. Χαρακτηριστικά, ο Martin (1996, σελ. 46) αναφέρει ότι «οι μεταβλητές που επιδρούν

στην ατομική ανάπτυξη του προστατευομένου είναι πιθανόν τόσες σε αριθμό όσα και τα ζευγάρια μέντορα-προστατευομένου».

Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Cain (2009), μια τέτοια ασαφή και γενικόλογη αντιμετώπιση του όρου θα λειτουργούσε ανασταλτικά απέναντι σε κάθε εμπειρική έρευνα που έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων μεντορικών υπηρεσιών, ενώ ο Martin (1996), από την πλευρά του, διατείνεται ότι θα συνεπαγόταν τη μείωση της αυτοπεποίθησης και τελικώς, θα οδηγούσε στην παραίτηση των εν δυνάμει μεντόρων που χρειάζονται ένα στέρεο, προκαθορισμένο πλαίσιο κατευθυντηρίων οδηγιών το οποίο θα ορίζει ξεκάθαρα, και χωρίς ενδοιασμούς και υποκειμενικές ερμηνείες, τις «συντεταγμένες» του μεντορικού ρόλου.

Κεφάλαιο 3. Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεντορικής σχέσης

Εκτός από την εννοιολογική σύγχυση και την έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, το mentoring συχνά κατηγορείται ότι στερείται σαφές και συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες των μελετητών να το εξετάσουν ως πεδίο εφαρμογής γνωστών θεωριών. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία (Allen, 2007. Caffery, 2007. Hargreaves, 2010. Keller, 2007) υποστηρίζει ότι στη μεντορική σχέση μπορούμε να διακρίνουμε σπέρματα των θεωριών «προσκόλλησης» (attachment theory), «κοινωνικής στήριξης» (social support) και «κοινωνικής μάθησης» (social learning theories).

Η θεωρία προσκόλλησης υποστηρίζει ότι οι πρώιμες εμπειρίες των παιδιών με τους γονείς τους επηρεάζουν τη μετέπειτα ικανότητα τους να δημιουργήσουν στενές και οικείες σχέσεις με άλλα άτομα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά βασιζόμενα στην

ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που έχουν βιώσει με τους γονείς τους (attachment figures) από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους, αναπτύσσουν ανάλογες προσδοκίες αναφορικά με τη διαθεσιμότητα και τη δεκτικότητα άλλων προσώπων. Αυτές ενσωματώνονται σε ένα εσωτερικό διανοητικό μοντέλο που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εκμαιεύουν τη στήριξη των άλλων και τους αποδίδουν προθέσεις στο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ως εκ τούτου, το ιστορικό προσκόλλησης του παιδιού δύναται να έχει επιπτώσεις στην εδραίωση μελλοντικών διαπροσωπικών σχέσεων, μια εκ των οποίων είναι και η μεντορική (Keller, 2007).

Παρόμοια, οι θεωρίες κοινωνικής στήριξης έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί ως θεωρητικό πλαίσιο κατανόησης της μεντορικής σχέσης (Milinki, 1999). Η κοινωνική στήριξη, δηλαδή οι ενέργειες εκείνες που κάνουν το υποκείμενο να αισθάνεται, εξαιτίας της φροντίδας και του σεβασμού που απολαμβάνει, ότι αποτελεί ισάξιο μέλος ενός δικτύου δύο ή περισσοτέρων ατόμων (Orland-Barak, 2009), αναγνωρίζεται ως ασπίδα προστασίας του ατόμου απέναντι στο στρες και τις ψυχοσωματικές διαταραχές που αυτό προκαλεί (Wills, 1991). Σύμφωνα με τους Powell (1988), Pol και Thomas (2000) κοινωνικά αποκλεισμένοι άνθρωποι δύναται να εμφανίσουν προβλήματα υγείας και συμπεριφορική ή ψυχολογική παθολογία. Παρεμβάσεις, λοιπόν, όπως το mentoring που προσφέρουν συναισθηματική και συντελεστική στήριξη (emotional and instrumental support) εκπεφρασμένη μέσα από πλήθος στάσεων και συμπεριφορών όπως η δεκτικότητα, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η ανοχή, το αληθινό ενδιαφέρον κ.α., θεωρείται ότι μπορούν να αποτρέψουν την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων διευκολύνοντας την προσπάθεια του ατόμου να αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις με γόνιμο τρόπο (Milinki, 1999).

Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια άλλη κατηγορία θεωριών που παρέχουν στη μεντορική σχέση θεωρητικό υπόβαθρο είναι οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης (social learning theories). Οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μαθαίνουν σε κοινωνικές καταστάσεις, προβάλλοντας ιδιαίτερα τις λειτουργίες της παρατήρησης και της μίμησης.

Σύμφωνα με τον Bandura (όπως αναφέρεται στο Salkind, 2004) προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση απαιτείται η ικανοποίηση συγκεκριμένων προϋποθέσεων: η εστίαση της προσοχής του ατόμου σε μια συμπεριφορά (attention), η διατήρηση, δηλαδή η συγκράτηση των όσων παρατήρησε (retention) και η αναπαραγωγή της επιδειχθείσας συμπεριφοράς (reproduction) εφόσον υπάρχει λόγος και κίνητρο (good motivation) για να την υιοθετήσει. Υπό αυτές της συνθήκες οι μέντορες μοιράζονται με τους γονείς και τους δασκάλους ένα βασικό μηχανισμό: αντιμετωπίζονται από τους νέους ως παραδείγματα προς μίμηση και με τη μοντελοποιημένη τους συμπεριφορά είναι δυνατόν να εμπνεύσουν και να κινητοποιήσουν προς συγκεκριμένη κατεύθυνση (Zachary, 2005).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, οι θιασώτες του mentoring βρίσκουν σημαντική υποστήριξη στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (social constructivist theory) όπου τονίζεται η σπουδαιότητα της κουλτούρας και του κοινωνικού περιβάλλοντος στη μαθησιακή διαδικασία. Η κύρια ιδέα της θεωρίας είναι ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου (Kozulin, Gindis, Ageyev, & Miller, 2003).

Σύμφωνα με το Vygotsky (όπως αναφέρεται στο Moll, 1990) κάθε παιδί σε οποιαδήποτε δομή έχει ένα πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο (actual developmental level) και μια λανθάνουσα δυνατότητα για περαιτέρω ανάπτυξη. Η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης, όπως αυτό προσδιορίζεται από την

ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο δυνητικής ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενός έμπειρου ενηλίκου ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους, ονομάζεται *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης*. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο συγγραφέα, η μάθηση που λαμβάνει χώρα εντός της ζώνης αυτής, στην ουσία, γεφυρώνει το κενό ανάμεσα σε αυτό που είναι γνωστό και σε αυτό που μπορεί να γίνει γνωστό. Σαν προέκταση της θεωρίας του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού υποστηρίζεται ότι αυτό που το άτομο μπορεί να πετύχει συνεργατικά ή με τη βοήθεια του ενηλίκου σήμερα, μπορεί να το πετύχει κατά τρόπο ικανό και ανεξάρτητο στο μέλλον.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι ο ρόλος του ενηλίκου, που στην εν λόγω περίπτωση ονομάζεται μέντορας, δεν είναι η παροχή δομημένης και έτοιμης γνώσης αλλά κυρίως η υποβοήθηση των νεαρών ατόμων, μέσω εξερευνητικών συζητήσεων και άλλων μορφών κοινωνικής διαμεσολάβησης (social mediation), να πάρουν στα χέρια τους τον έλεγχο του τρόπου με τον οποίο τα ίδια μαθαίνουν (Moll, 1990). Για παράδειγμα, ο μέντορας μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων εισάγοντας τον *protégé* σταδιακά στις διάφορες διακριτές φάσεις ενός project τις οποίες αυτός θα ήταν αδύνατο, λόγω της απειρίας του, να διαχειριστεί από μόνος του (Caffery, 2007). Άλλοι τρόποι είναι η ηθελημένη καθοδήγηση της προσοχής του *protégé* από πληροφορίες ελάσσονος σημασίας σε περιοχές κλειδιά της μάθησης και η συνδρομή στη διαχείριση συναισθημάτων ματαίωσης ή αμηχανίας όταν ο προστατευόμενος έρχεται σε επαφή με το καινούριο και ανεξερεύνητο (Bearman et al., 2007).

3.1 Θεωρητικά μοντέλα του mentoring

Ο Daniel Levinson και οι συνεργάτες του (Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, 1978) θεωρούνται οι πρόδρομοι του mentoring, έχοντας εισάγει το πρώτο θεωρητικό μοντέλο πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν αρχικά οι ερευνητικές προσπάθειες. Σύμφωνα με τη θεωρία τους “life structure theory” για την ανάπτυξη του ατόμου, η φάση της πρώιμης ενηλικίωσης (17-23 ετών) είναι η κατεξοχήν περίοδος στη διάρκεια της οποίας ο νέος ως μαθητευόμενος αντιμετωπίζει μια σειρά από προκλήσεις-δοκιμασίες στην προσπάθειά του να μεταβεί επιτυχώς από την εφηβεία στην πλήρη ενηλικίωση (Levinson et al., 1978). Μεταξύ αυτών (ανάπτυξη ώριμων ερωτικών σχέσεων, ονείρων και φιλοδοξιών επαγγελματικής φύσεως) συγκαταλέγεται και η διαμόρφωση σχέσεων mentoring, δηλαδή προσωπικών σχέσεων συμβουλευτικής, στήριξης και μαθητείας μεταξύ ενός πεπειραμένου ατόμου (συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας), ο οποίος μοιράζεται τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του με τον λιγότερο έμπειρο (συνήθως νεότερο σε ηλικία) επαγγελματία, μαθητή ή εργαζόμενο (Levinson et al., 1978).

Κάποιοι άλλοι ερευνητές έχουν ως αφετηρία του ερευνητικού τους έργου το θεωρητικό μοντέλο των Hunt & Michael (1983), το οποίο επικεντρώνεται στους ακόλουθους άξονες και μεταβλητές της μεντορικής σχέσης: α) *περιβαλλοντικοί παράγοντες* (π.χ. πώς επηρεάζουν διαφορετικά περιβάλλοντα μια σχέση mentoring), β) *τα χαρακτηριστικά του μέντορα* (π.χ. ποια επίδραση ασκεί σε μια σχέση mentoring η προσωπικότητα και η καριέρα του μέντορα), γ) *τα χαρακτηριστικά του protégé* (π.χ. σε ποιο βαθμό το φύλο, η ηλικία και η προσωπικότητα του προστατευόμενου επηρεάζουν την τελική επιλογή του από τον μέντορα), δ) *το στάδιο και η διάρκεια μιας σχέσης mentoring* (π.χ. ποια γεγονότα ή τυχόν αλλαγές δύναται να επηρεάσουν τη σχέση κάνοντάς την να περάσει στην επόμενη φάση) και ε) *τα πιθανά*

αποτελέσματα (θετικά ή αρνητικά) μιας σχέσης mentoring (π.χ. πώς μπορούν να επωφεληθούν αντίστοιχα ο μέντορας, ο προστατευόμενος και ο οργανισμός).

Ωστόσο, η θεωρία της Kathy Kram (mentor functions) (Kram, 1985) αναφορικά με τις λειτουργίες που επιτελεί ο μέντορας στο πλαίσιο μιας σχέσης mentoring υπήρξε το μοντέλο που προσέφερε θεωρητική ακρίβεια και διαύγεια διακρίνοντας το mentoring από άλλου είδους δυαδικές σχέσεις. Βασική ιδέα είναι ότι το mentoring συνιστά μια εξελικτική διαδικασία. Αυτό, με απλά λόγια, σημαίνει ότι το mentoring είναι ένα “ταξίδι” συνεχούς μετασχηματισμού και διαφοροποίησης που διέρχεται από τέσσερις διακριτές μεταξύ τους αλλά και προβλέψιμες φάσεις: *έναρξη (initiation)*, *καλλιέργεια (cultivation)*, *χωρισμός (separation)* και *επαναπροσδιορισμός (redefinition)*. Οι παραπάνω φάσεις, σύμφωνα με τους Bouquillon, Sosik & Lee (2005), συνδέονται με διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς, και με ειδικές λειτουργίες (ρόλους) από πλευράς μέντορα αλλά και με τη βίωση διαφορετικών συναισθημάτων από πλευράς mentee.

Η πρώτη φάση (έναρξη) θεωρείται ο θεμέλιος λίθος της μεντορικής σχέσης και, αν στη διάρκεια αυτής προκύψουν δυσεπίλυτα προβλήματα, τότε, σύμφωνα με την Kram (1985), η σχέση βρίσκεται σε κίνδυνο. Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, της εναρκτήριας φάσης καθορίζονται από τα εμπλεκόμενα μέρη τα όρια και οι κανόνες της σχέσης, τίθενται οι προς επίτευξη στόχοι και γίνεται αμοιβαία ανάληψη καθηκόντων με παράλληλη αναγνώριση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Στο στάδιο αυτό, επειδή ο προστατευόμενος παρουσιάζει έλλειμμα εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων, ο μέντορας αναλαμβάνει να παίζει περισσότερο το ρόλο του δασκάλου και του “coach” δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη λειτουργία της άμεσης καθοδήγησης (Miller, 2004). Είναι λογικό, στο παρόν επίπεδο, ο μέντορας να αντιμετωπίζεται σχεδόν με δέος αντιπροσωπεύοντας το «απόλυτο πρότυπο» με το

οποίο ο protégé αρχίζει να ταυτίζεται καλλιεργώντας ανάλογες προσδοκίες για το επαγγελματικό του μέλλον (Bouquillon, Sosik & Lee 2005).

Καθώς, λοιπόν, τα δύο μέρη γνωρίζονται καλύτερα η μεντορική σχέση περνά στη φάση της καλλιέργειας (cultivation). Αυτή η φάση είναι η μεγαλύτερη σε διάρκεια (από δύο έως πέντε χρόνια) και είναι η περίοδος εκείνη κατά την οποία επιτυγχάνεται η αμοιβαιότητα και το συναισθηματικό δέσιμο των εμπλεκομένων πλευρών (Kram, 1985). Ο μέντορας παρέχει άνευ όρων στήριξη και επιβεβαίωση και προχωρά στην εντατικοποίηση της μεντορικής σχέσης κάνοντας χρήση ενός ευρέος συνόλου λειτουργιών, όπως η καθοδήγηση, η συμβουλευτική, η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η διαμεσολάβηση και η διδασκαλία (Mullen, 2007). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Kram, 1985. Scandura & Pellegrini, 2007), στη φάση αυτή τόσο ο protégé όσο και ο μέντορας θα αποκομίσουν τα περισσότερα οφέλη. Ο προστατευόμενος κερδίζει γνώσεις, βελτιώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα του, ενώ ο μέντορας κερδίζει την αφοσίωση του protégé και μια ηθική ικανοποίηση βλέποντας τη γνώση να μεταπηδά στην επόμενη γενιά (Bouquillon, Sosik & Lee, 2005. Scandura & Pellegrini, 2007).

Καθώς, όμως, η σχέση αναπτύσσεται και γίνεται περισσότερο ανεξάρτητη, η δομή της αρχίζει να διαφοροποιείται. Αυτό σηματοδοτεί την έναρξη της φάσης του χωρισμού (separation) η οποία διαρκεί από έξι μήνες έως δύο χρόνια και περιλαμβάνει τη σταδιακή διακοπή των μεντορικών λειτουργιών (ψυχοκοινωνικών-συντελεστικών) (Kram, 1985). Αν και είναι πιθανό κάποιες από τις λειτουργίες του μέντορα να συνεχίζουν να υφίσταται, σε αυτό το στάδιο ο μέντορας και ο protégé οφείλουν να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν το γεγονός ότι η σχέση δεν μπορεί να συνεχιστεί με την υπάρχουσα της μορφή. Η φάση του χωρισμού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Johnson, 2007. Johnson & Ridley, 2004. Kram, 1985), ξεκινά όταν ο

μέντορας και ο protégé κατανοήσουν ότι δεν υπάρχει πια λόγος που να συντηρεί την ύπαρξη της σχέσης. Αυτό μπορεί να συμβεί, για παράδειγμα, όταν ολοκληρωθεί μια διατριβή ή όταν ο εργαζόμενος αναπτύξει επαρκώς συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες. Σε μία τέτοια περίπτωση μιλάμε για έναν ομαλό τερματισμό της μεντορικής σχέσης όπου αμφότεροι αναγνωρίζουν ότι ο protégé είναι πλέον έτοιμος να περάσει στο επόμενο αναπτυξιακό στάδιο. Ωστόσο, υπάρχει το ενδεχόμενο η μεντορική σχέση να τερματιστεί αιφνίδια και πρόωρα, γεγονός εξαιρετικά οδυνηρό και στρεσογόνο ιδιαίτερος όταν κάποιο από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη αισθάνεται απροετοίμαστο για μία τέτοια κατάληξη (Scandura & Pellegrini, 2007). Κάτι τέτοιο δύναται να συμβεί στην περίπτωση που προκύψει κάποια σημαντική παρανόηση, κάποιο από τα μέλη αθετεί συστηματικά τα καθήκοντά του, ή προκύψουν αγεφύρωτα γεωγραφικά εμπόδια που καταστήσουν τη σχέση δυσλειτουργική (Ragins, 1997).

Μετά το χωρισμό επακολουθεί η τελευταία φάση της μεντορικής σχέσης: αυτή του επαναπροσδιορισμού, όπου μια καινούρια σχέση αρχίζει να διαμορφώνεται. Σύμφωνα με τη Kram (1985), η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από μειωμένη, σε σχέση με πριν, επισημότητα, σποραδική επικοινωνία και αλληλεπίδραση που παραπέμπει περισσότερο σε φιλία. Ιδεατά, το στρες που προκλήθηκε λόγω του χωρισμού αντικαθίσταται τώρα από συναισθήματα ευγνωμοσύνης. Ο μέντορας συνεχίζει να υποστηρίζει τον προστατευόμενο του και να υπερηφανεύεται για τις επιτυχίες του και ο protégé αναγνωρίζει δημόσια τη συμβολή του μέντορά του αποδίδοντας μέρος της επιτυχίας του. Παρόλα αυτά, όταν ο χωρισμός πραγματοποιηθεί εξαιτίας άλυτων συγκρούσεων ή αγεφύρωτων διαφορών, ο επαναπροσδιορισμός είναι λιγότερο πιθανό να περιλαμβάνει τα στοιχεία της φιλίας, της συνεργασίας και της οικειότητας (Dougherty, Turban & Haggard, 2007).

Μολονότι πολλοί συγγραφείς (Dougherty, Turban & Haggard, 2007. Gurvitch, Carson, & Beale, 2008) υποστηρίζουν το θεωρητικό μοντέλο της Kram, ταυτόχρονα αναγνωρίζουν την έλλειψη επαρκούς εμπειρικής διερεύνησης του. Οι Johnson και Ridley (2004) βλέπουν σε αυτό το μοντέλο περισσότερο ένα ενδεικτικό οδηγό που δύναται να χρησιμοποιηθεί από επιχειρήσεις και κοινωνικούς φορείς στο πλαίσιο οργάνωσης προγραμμάτων mentoring παρά ως ένα θέσφατο και απαράβατο τελετουργικό. Παρόμοια, ο Miller (2004) πιστεύει ότι το μοντέλο απλώς περιγράφει τον ιδεατό τύπο μεντορικής σχέσης και ότι το ρεαλιστικό mentoring απέχει παρασάγγας από τη συγκεκριμένη λογική της σειριακής ταξινόμησης.

Κεφάλαιο 4. Mentoring και ηθική

Το mentoring είναι μια σύνθετη και συναισθηματικά περίπλοκη σχέση εμπιστοσύνης (Johnson, 2007). Ο μέντορας έχει την ηθική υποχρέωση να διασφαλίσει ότι οι ανάγκες του protégé, μαθησιακές και ψυχοσυναισθηματικές, πρόκειται να ικανοποιηθούν στο μέγιστο βαθμό και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό, εν ολίγοις, σημαίνει ότι διαφυλάττει την ιδιωτική ζωή του protégé, προστατεύει την αυτονομία του και συμπεριφέρεται κατά τρόπο συνετό και ακριβοδίκαιο έχοντας πάντα στο μυαλό του την αποφυγή συμπεριφορών από μέρους του που μπορεί να βλάψουν τον προστατευόμενο του.

Ωστόσο, επειδή η μεντορική σχέση είναι μια πολυμορφική σχέση όπου ο μέντορας αναλαμβάνει μια πληθώρα ρόλων για την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση του protégé (O'Neil & Wrightsman, 2001), αυξάνεται ο κίνδυνος εμφάνισης συγκρούσεων και προβλημάτων ηθικής φύσεως (Johnson, 2008). Τέτοιου είδους προβλήματα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Burk & Eby, 2010. Clark, Harden

& Johnson, 2000. Johnson, 2008), έχουν να κάνουν με θέματα α) κατάχρησης εξουσίας, β) ανάπτυξης ακατάλληλων και κυρίως σεξουαλικού χαρακτήρα σχέσεων, γ) προκατειλημμένης συμπεριφοράς και γ) υπέρβασης ορίων και συμφωνηθέντων.

Σύμφωνα με το Cambell (2007), η επιτυχής πρόληψη ή και αντιμετώπιση ηθικών ζητημάτων στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητα του μέντορα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτής, όπως η ενσυναίσθηση, αυτογνωσία, ειλικρίνεια και ακεραιότητα, αλλά και με συμπεριφορές που αντανακλούν τα στοιχεία της συναδελφικότητας, της εργατικότητας και της διαθεσιμότητας. Αντιθέτως, ως «καμπανάκι» για τη πιθανή εμφάνιση θεμάτων ηθικής φύσεως λειτουργούν η δογματική προσωπικότητα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις (π.χ., σεξισμός, ρατσισμός κτλ), η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Miller, 2004), και χαρακτηριστικά όπως ο ναρκισσισμός, η αλαζονεία, η αδιαλλαξία και η επιθετικότητα (Campbell, 2007).

Δεδομένης της σημασίας των παραπάνω για την αποτελεσματική και ανεμπόδιστη υλοποίηση της μεντορικής σχέσης, διάφοροι οργανισμοί (πανεπιστήμια, επιχειρήσεις κ.α.) εκδίδουν ειδικούς κώδικες ηθικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων mentoring (Miller, 2004). Οι κώδικες αυτοί συγκλίνουν σε μια σειρά από κοινά σημεία: α) σεβασμός στη διαφορετικότητα που απορρέει από φυλετικά, εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά, β) εμπιστευτικότητα και προστασία προσωπικών δεδομένων, γ) απαγόρευση σύναψης σεξουαλικών σχέσεων μεταξύ των δύο πλευρών, δ) καταδίκη κάθε μορφής εκμετάλλευσης (σεξουαλικής, συναισθηματικής, οικονομικής) του ενός από το άλλο μέρος, ε) καταλληλότητα, αξιοπιστία, ετοιμότητα, εντιμότητα και αφοσίωση στη σχέση (Miller, 2004).

Παράλληλα, η βιβλιογραφία βρίθει πρακτικών οδηγιών για τη διαχείριση τόσο λεπτών ζητημάτων και τη διατήρηση των αναγκαίων ισορροπιών. Εν συντομία, κεντρική ιδέα είναι ότι ο μέντορας οφείλει να αποφεύγει «κάθε προσωπική, κοινωνική, επιστημονική, επαγγελματική ή άλλου είδους συναλλαγή με τον *protégé* όταν υπάρχει το ενδεχόμενο η σχέση αυτή να επηρεάσει αρνητικά την αντικειμενικότητα του μέντορα, την ικανότητα του να φέρει εις πέρας τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις, ή όταν είναι πιθανό να προκαλέσει βλάβη στον *protégé* μέσω της εκούσιας ή ακούσιας εκμετάλλευσής του» (Johnson, 2007, σ. 110).

Κεφάλαιο 5. Το mentoring στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μια κοινή παραδοχή είναι ότι το επάγγελμα του δασκάλου συνιστά ένα από τα πλέον επίπονα, ψυχοφθόρα και δύσκολα επαγγέλματα καθότι απαιτεί αμέτρητες ώρες εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας προκειμένου να επιτευχθεί ο βασικός του σκοπός ο οποίος δεν είναι άλλος από την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των διαρκώς αυξανόμενων ετερογενών μαθητικών πληθυσμών. Οι περισσότεροι δάσκαλοι/ες φτάνουν νωρίτερα από το κανονικό στη δουλειά τους, είναι αφοσιωμένοι/ες σε ένα εξαντλητικό πρόγραμμα με ατελείωτες εκπαιδευτικές προκλήσεις και αν χρειαστεί παραμένουν στο σχολείο και μετά το πέρας της διδακτικής ημέρας προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για την επομένη. Και ενώ υπάρχει πάντα η ελπίδα ότι το πρόγραμμα σπουδών των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έχει επαρκώς προετοιμάσει τη νέα “μαγιά” δασκάλων για την είσοδό τους στο επάγγελμα, η πραγματική δοκιμασία δε ξεκινά παρά μόνο όταν αυτοί περάσουν μόνοι τους πια το κατώφλι του σχολείου (Kurttts, 2011) και υποστούν

το λεγόμενο κατά τους Carter & Francis (2001, σελ. 249) «Σοκ της πραγματικότητας» (reality shock).

Ειδικότερα, από την πρώτη του/της κιάλας ημέρα στο σχολείο, ο νέος/α δάσκαλος/α έχει τις ίδιες ακριβώς υποχρεώσεις με τους παλαιότερους συναδέλφους του/της και συχνά αναμένεται (τουλάχιστον άτυπα) να αναλάβει τις λιγότερο επιθυμητές και περισσότερο δύσκολες τάξεις. Την ίδια στιγμή «υποχρεούται» να κατανοήσει, αφομοιώσει και να προσαρμοστεί ταχέως σε ένα σύνολο εδραιωμένων κανόνων που προσδίδουν σε κάθε σχολείο το στοιχείο της μοναδικότητας. Η υποστήριξη, λοιπόν, που θα προσφερθεί στους νέους δασκάλους σε αυτό ακριβώς το χρονικό σημείο θεωρείται μείζονος σημασίας καθότι φαίνεται να έχει αντίκτυπο στη μετέπειτα επαγγελματική αλλά και προσωπική τους ανάπτυξη. Το mentoring, πράγματι, αποτελεί μια από τις μορφές ενδο-εργασιακής υποστήριξης που έχει προσελκύσει ευρέως την προσοχή της διεθνούς βιβλιογραφίας συνιστώντας το θεμέλιο λίθο πληθώρας προγραμμάτων ένταξης νέων δασκάλων τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Carter & Francis, 2001).

Από μια ανασκόπηση των προγραμμάτων αυτών (Chi- Kin Lee & Feng, 2007) προκύπτει ότι η πλειοψηφία τους εστιάζει ταυτόχρονα σε δύο βασικούς πυλώνες: α) τη διδακτική υποστήριξη και β) την παροχή ψυχοσυναισθηματικής βοήθειας. Ο πρώτος πυλώνας είναι στενά συνυφασμένος με την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια στρατηγικών που σχετίζονται με ζητήματα όπως η αξιολόγηση των μαθητών, η παροχή κινήτρων, η διαχείριση της τάξης και η αντιμετώπιση πειθαρχικών παραπτωμάτων, η οργάνωση του μαθήματος και η προετοιμασία για την επόμενη μέρα, η πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων και εκπαιδευτικό υλικό, η κατανόηση της ιδιαιτερότητας μαθητών/τριων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αλλά και η ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων με το

λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς των μαθητών/τριων. Από την άλλη πλευρά, ο δεύτερος πυλώνας έχει να κάνει με δράσεις που αποβλέπουν στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη των νέων δασκάλων στα ατομικά τους προσόντα (Lee & Feng, 2007).

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Wang και Odell (2002) αυτού του είδους τα παραδοσιακά προγράμματα mentoring μολονότι βοηθούν τους/τις νέους/ες δασκάλους/ες να επιλύσουν βραχυπρόθεσμα προβλήματά τους, δε συμβάλουν στη βελτιστοποίηση των μελλοντικών διδακτικών τους προσεγγίσεων. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα αυτά τείνουν να θεωρηθούν αναποτελεσματικά και σταδιακά να αντικατασταθούν από κάποια άλλα τα οποία αντιλαμβάνονται το mentoring όχι απλά ως ένα «παυσίπονο» ή ένα χρήσιμο, αν και προσωρινό, αποκούμπι των άπειρων δασκάλων απέναντι στην εργασιακή τους καθημερινότητα αλλά ως ένα μοχλό πίεσης και αλλαγής του υπάρχοντος εκπαιδευτικού status quo. Η προσέγγιση αυτή βλέπει τους μέντορες-δασκάλους ως παράγοντες αλλαγής (change factors) που συνεργάζονται στενά με τους protégés τους με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, μέσα από το μετασχηματισμό των υφιστάμενων εκπαιδευτικών προτύπων και της κυρίαρχης κουλτούρας στο επάγγελμα του δασκάλου. Η βαρύτητα εν τω προκειμένω δε δίδεται στην παροχή συναισθηματικής στήριξης αλλά στο “πώς” και “τι” οι νέοι/ες δάσκαλοι/ες χρειάζεται να μάθουν. Ανώτερος στόχος δεν είναι η αναπαραγωγή των υπάρχουσών εκπαιδευτικών δομών διαμέσου μιας διαδικασίας μεταβίβασης στείρας γνώσης από το μέντορα στον/στην προστατευόμενο αλλά, αντιθέτως, η αμφισβήτηση αυτής της συσσωρευμένης γνώσης και η εξερεύνηση νέων ιδεών και διδακτικών προσεγγίσεων. Η γνώση που θα προκύψει μέσα από αυτού του είδους τη μεντορική σχέση αναμένεται να οδηγήσει στην αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων του παρελθόντος και να βρει εφαρμογή σε

ποικίλα διδακτικά περιβάλλοντα και ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς (Wang & Odell, 2002).

Παρόμοια, οι Wynn, Carboni, & Patall (2007) υποστηρίζουν ότι μολονότι η ύπαρξη μεντορικών προγραμμάτων που αποβλέπουν στην παροχή ψυχοσυναισθηματικής βοήθειας και τεχνοκρατικής καθοδήγησης είναι απαραίτητη, ωστόσο, δεν είναι αρκετή. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα θα πρέπει, επιπλέον, να προσανατολίζεται και στο στοιχείο της *ανάπτυξης*. Οι ίδιοι μελετητές νοούν ως *ανάπτυξη* την υποβοήθηση του/της αρχάριου/ας δασκάλου/ας να δομήσει σταδιακά μια προσωπική αντίληψη της Παιδαγωγικής -δηλαδή της τέχνης και της επιστήμης της διδασκαλίας και της μάθησης- που θα του/της επιτρέπει διαρκώς να διυλίζει και να προσαρμόζει την πρακτική του/της δραστηριότητα με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών/τριων του/της στην κατάκτηση των γνωστικών και κοινωνικών τους στόχων. Στην ίδια κατεύθυνση οι Achinstein & Athanases (2006) και Langdon (2011) αφού επισημαίνουν, δυστυχώς, την επικρατούσα τάση σχεδιασμού απλοποιημένων και άρα ελλειμματικών μεντορικών προγραμμάτων που προσφέρουν προκατασκευασμένες και γρήγορες λύσεις, προτείνουν την αδήριτη και επιτακτική ανάγκη επικράτησης μιας περισσότερο παιδευτικής μορφής mentoring (educative mentoring) που θα καταστήσει τη σχολική αίθουσα χώρο συστηματικής έρευνας και τους/τις νεόφερτους/ες δασκάλους/ες μαθητές/τριες πρόθυμους/ες να αναζητούν, με την κατάλληλη υποβοήθηση, τρόπους διδασκαλίας σύμφυτους με τις προσωπικές τους αρχές και αξίες. Σε κάθε άλλη περίπτωση, όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Britton et al. (όπως αναφέρεται στο Langdon, 2011, σελ. 243) οι μέντορες θα παραμείνουν «...μια αναξιοποίητη πηγή, επικεντρώνοντας την προσοχή και το ενδιαφέρον τους στην αρχική μύηση των νέων δασκάλων προκειμένου αυτοί να

ταιριάζουν με το *status quo* και να ταχθούν τελικά υπέρ της αναντίρρησης αναπαραγωγής του».

Η επιτυχής έκβαση των «αντισυμβατικών» αυτών προγραμμάτων προϋποθέτει, όπως είναι φυσικό, και την ύπαρξη ικανών μεντόρων που συγκεντρώνουν πάνω τους μια σειρά από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η βιβλιογραφία, προβάλλοντας το προφίλ του ιδανικού μέντορα- δασκάλου, στέκεται ως επί το πλείστον στις ακόλουθες ιδιότητες: ο καλός μέντορας διαθέτει ενδελεχή γνώση του αναλυτικού προγράμματος, είναι ικανός να μεταδώσει αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές, είναι καλός ακροατής και έχει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, θεωρείται από τους συναδέλφους και την εκπαιδευτική κοινότητα ως άτομο αξιόπιστο, έγκυρο, κοινωνικά και επιστημονικά καταξιωμένο, είναι ευαίσθητος, έχει ενσυναίσθηση και δύναται να συμπάσχει με τα προβλήματα των άλλων, είναι διαπραγματεύσιμος, απροκατάληπτος και σε καμία περίπτωση επικριτικός (Johnson, 2008). Επιπρόσθετα, οι αποτελεσματικοί μέντορες επιδεικνύουν και μια σειρά από άλλα στοιχεία: γενναιοδωρία χρόνου, προθυμία για μάθηση, παροχή παρότρησης και επαίνου, ικανότητα αναγνώρισης των ορίων του προστατευομένου, προσβασιμότητα, ήθος και ακεραιότητα χαρακτήρα, ειλικρίνεια, ευελιξία, διακριτικότητα και εμπιστευτικότητα (Barrera, Braley, & Slate, 2010).

Ο Daloz (όπως αναφέρεται στο Martin, 1996) υποστηρίζει ότι οι μέντορες κάνουν τρία συγκεκριμένα πράγματα: υποστηρίζουν, θέτουν προκλήσεις και δημιουργούν όραμα, ενώ σύμφωνα με το Vonk (1993) οι μέντορες-δάσκαλοι οφείλουν να χαρακτηρίζονται από διορατικότητα, δηλαδή να είναι σε θέση να προβλέπουν εν δυνάμει προβλήματα και κινδύνους που διατρέχουν οι άπειροι συνάδελφοί τους, να γνωρίζουν τη φύση των πιθανών αυτών προβλημάτων και να διαβλέπουν τις αιτίες που τα προκαλούν. Επιπλέον, πρέπει να διαθέτουν ένα εύρος

από διαπροσωπικές συμπεριφορές, να κατανοούν πως αυτές επιδρούν πάνω στους προστατευόμενους τους και να έχουν επίγνωση ποιος τύπος συμπεριφοράς είναι κατάλληλος κάθε φορά και σε ποια περίπτωση. Τέλος, και σύμφωνα πάντα με τον ίδιο μελετητή (Vonk, 1993), οι καλοί μέντορες έχουν στη «φαρέτρα» τους μια σειρά από τεχνικά προσόντα όπως η παρατήρηση, η αξιολόγηση και η παροχή ανατροφοδότησης.

Από την πλευρά της η Stewart (2004) αναγνωρίζει τη πολύτιμη συμβολή του «ποιοτικού» μέντορα σε πέντε επίπεδα: i) *υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο* (συναισθηματική στήριξη, ενεργητική ακρόαση, συμβουλευτική, παροχή επαίνου και ενθάρρυνσης, καλλιέργεια φιλικής σχέσης), ii) *υποστήριξη στο διδακτικό έργο* (χρήση αποτελεσματικών τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης σε θέματα πειθαρχίας, επίδειξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, χρήση ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης του μαθητικού έργου, συνδρομή στη διδασκαλία του περιεχομένου μάθησης και στο σχεδιασμό ενοτήτων, καθοδήγηση στη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας παιδιών με ιδιαιτερότητες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες, επίδειξη μεθόδων διδασκαλίας που ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες, εφαρμογή αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης του διδακτικού χρόνου), iii) *επαγγελματική καθοδήγηση* (επίδειξη επαγγελματικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία με τους γονείς, το Διευθυντή του σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο, τους συναδέλφους και το λοιπό προσωπικό), iv) *ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου* (πραγματοποίηση τυπικών και άτυπων παρατηρήσεων των διδασκαλιών του/της νέου/ας εκπαιδευτικού, παροχή ειλικρινούς και έγκαιρης ανατροφοδότησης), v) *υποστήριξη για αναστοχασμό και αυτό-αξιολόγηση* (επίδειξη τεχνικών αναστοχασμού, παρακίνηση των νέων εκπαιδευτικών να αναλύουν και να αμφισβητούν παγιωμένες διδακτικές πρακτικές,

παρώθηση των νέων εκπαιδευτικών για εξεύρεση δικών τους λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις που τους απασχολούν).

Βέβαια όπως αναφέρεται στο Harvard Business Essentials (2009, σελ. 161), «πρόκειται για ένα πολύ μακρύ κατάλογο δεξιοτήτων και πιθανόν δε θα βρείτε ποτέ ένα άτομο το οποίο θα συγκεντρώνει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά». Είναι πολύ πιο εφικτό «...να περιγράψει κάποιος τα προσόντα ενός αποτελεσματικού μέντορα από το να βρει άτομα τα οποία συγκεντρώνουν ανάλογα προσόντα. Στην πραγματικότητα ο τέλειος μέντορας δεν υπάρχει. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα προβληματικό κενό μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας» (Harvard Business Essentials, 2009, σελ. 162).

5.1 Το παράδειγμα άλλων χωρών

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των διαφορετικών μοτίβων βάση των οποίων οργανώνονται μεντορικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της υφηλίου γενικότερα. Ως επί το πλείστον, η επιλογή των υπό παρουσίαση κρατών έγινε με κυρίαρχο κριτήριο τη μεγάλη ιστορία και υπόβαθρο που έχουν να επιδείξουν όσον αφορά στο συγκεκριμένο τρόπο ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης των νέων δασκάλων και λιγότερο βάση κριτηρίων γειννίασης με τη χώρα μας ή λοιπών δημογραφικών παραγόντων .

5.1.1 Σουηδία

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, το Σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε δέκτης πολλαπλών πρωτοβουλιών αποκέντρωσης και οι τοπικές αρχές εξουσιοδοτήθηκαν από την Κεντρική Διοίκηση να αναλάβουν δράση και να αντιμετωπίσουν ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ως απόρροια αυτής της μορφής διακυβέρνησης, η διδασκαλική ομοσπονδία μαζί με το Σουηδικό Σύνδεσμο Τοπικών

Αρχών κατέληξαν σε ένα πλαίσιο αναφορικά με την υποστήριξη των νέων δασκάλων που εισέρχονταν στο επάγγελμα αναγνωρίζοντας ως δικαίωμα κάθε νέου δασκάλου/ας να εντάσσεται σε πρόγραμμα στήριξης υποβοηθούμενος από ένα προσωπικό μέντορα. Ωστόσο, η συμφωνία αυτή ερμηνεύτηκε ποικιλοτρόπως από τις περίπου 290 Σουηδικές Τοπικές Αρχές. Έτσι, μολονότι το φθινόπωρο του 2004 η συντριπτική πλειοψηφία των νεοπροσλαμβανόμενων δασκάλων δήλωνε ότι διέθετε προσωπικό μέντορα, η ποιότητα των παρεχομένων μεντορικών υπηρεσιών διαφοροποιούνταν σημαντικά (Fransson, 2010).

Το 2006, η Σουηδική Κυβέρνηση ανέθεσε σε κυβερνητική επιτροπή να διαμορφώσει την ατζέντα μιας εθνικής στρατηγικής, με αποτέλεσμα τον Μάιο του 2008 η επιτροπή αυτή να προβεί στη δημοσιοποίηση σχετικής έκθεσης με τίτλο *Κανόνες έγγραφης στο μητρώο και αυστηρότερης πιστοποίησης* η οποία και παρουσιάστηκε στο Σουηδικό Κοινοβούλιο. Η έκθεση αυτή είχε σαν αντικείμενό της αφενός τον καθορισμό του συνόλου των τυπικών προσόντων που οφείλουν να διαθέτουν οι Σουηδοί δάσκαλοι/ες προκειμένου να πιστοποιηθούν ως τέτοιοι και να εγγραφούν στην ανάλογη επετηρίδα και αφετέρου την εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ενός εθνικού υποχρεωτικού μεντορικού προγράμματος ένταξης και προετοιμασίας των νέων δασκάλων. Το βασικό στοιχείο αυτού του προγράμματος ήταν η ενεργή συμμετοχή του μέντορα (καθώς και του διευθυντού κάθε σχολείου) στην επίσημη αξιολόγηση του νεοπροσλαμβανόμενου δασκάλου/ας που θα γινόταν με το πέρας της ακαδημαϊκής χρονιάς και ως εκ τούτου, η συμβολή του στην τελική υπόδειξη για μονιμοποίηση ή όχι του εν λόγω εκπαιδευτικού. Σε δύο από τις 311 σελίδες της έκθεσης αυτής περιγράφεται εκτενώς ο ρόλος του μέντορα με ειδικές αναφορές στο καθήκον παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης, τη λειτουργία του ως εκπαιδευτικού προτύπου, αλλά και την υποχρέωση του να συμμετέχει μαζί με το

διευθυντή του σχολείου στην τελική αξιολόγηση του υποψηφίου καθορίζοντας ουσιαστικά τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία του νέου δασκάλου (Fransson, 2010).

Μια τέτοια εξέλιξη ήταν κάθετα αντίθετη με τις σουηδικές παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης μεντορικών προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων δασκάλων χωρίς, ωστόσο, ο εκάστοτε μέντορας να εμπλέκεται σε διαδικασίες αξιολόγησης του προστατευομένου του, πολύ δε μάλλον σε κρίσεις που αφορούν την επαγγελματική ζωή και το μέλλον αυτού ως κρατικού λειτουργού (Fransson, 2010).

5.1.2 Νέα Ζηλανδία

Στη Νέα Ζηλανδία σύμφωνα με το ισχύον καθεστώς όλοι οι νέοι δάσκαλοι/ες εντάσσονται σε προγράμματα mentoring και μετά από ένα χρονικό διάστημα δύο (2) ετών αξιολογούνται βάση εθνικών κριτηρίων. Οι πεπειραμένοι/ες δάσκαλοι/ες που συμμετέχουν ως μέντορες λαμβάνουν συμπληρωματικό εισόδημα 2000\$ ενώ είναι απαλλαγμένοι από τη συνήθη γραφειοκρατική εργασία με την οποία είναι επιφορτισμένοι κανονικά, προκειμένου να εξοικονομούν και να επενδύουν προσθετό χρόνο στη μεντορική τους σχέση. Την ίδια στιγμή Εθνικές Υπηρεσίες Συμβουλευτικής αναλαμβάνουν τη ψυχολογική υποστήριξη των νέων δασκάλων με τη μορφή workshops που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικού πλαισίου (Langdon, 2011).

Πάρα ταύτα ο Langdon (2011), προβαίνοντας σε μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνει ότι τα προγράμματα αυτά δεν έχουν αποδώσει τα αναμενόμενα προκαλώντας τη δριμεία κριτική αρκετών μελετητών. Ως σημαντικά προβλήματα αναγνωρίζει την έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας των εν δυνάμει μεντόρων που συχνά στερούνται την απαραίτητη μεθοδολογία και παιδαγωγική

επάρκεια, τις δυσκολίες σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και την έλλειψη της αναγκαίας σχολικής κουλτούρας που θα προάγει μεντορικά προγράμματα. Για τον ίδιο πάντα μελετητή, ωστόσο, το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η τάση των προγραμμάτων αυτών να υπερασπίζονται το status quo εναντιωνόμενα απέναντι σε κάθε μορφή μεταρρύθμισης. Η μόνη λύση προκειμένου να αλλάξει προς το καλύτερο η κατάσταση των μεντορικών προγραμμάτων στη Νέα Ζηλανδία, σύμφωνα με τον Cameron (όπως αναφέρεται στο Langdon, 2011), είναι η από εδώ και πέρα διεξαγωγή τους εντός κατάλληλων σχολικών δομών και μέσα σε μια σχολική ατμόσφαιρα (school ethos) που θα αντιλαμβάνεται το mentoring ως εργαλείο ενδυνάμωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της έρευνας και του στοχασμού και όχι ως ένα έτοιμο κατάλογο απαντήσεων σε ήδη γνωστές ερωτήσεις.

5.1.3 ΗΠΑ

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής κάθε χρόνο χιλιάδες είναι οι εκπαιδευτικοί που ξεκινούν και άλλοι τόσοι, ωστόσο, αυτοί που εγκαταλείπουν το επάγγελμα του δασκάλου. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του *Εθνικού Κέντρου για τα Εκπαιδευτικά Στατιστικά Δεδομένα* (National Center for Education Statistics) (όπως αναφέρεται στο Waterman & He, 2011) από τους/τις 3.380.300 δασκάλους/ες που υπηρέτησαν σε δημόσια σχολεία την ακαδημαϊκή περίοδο 2007-2008, το 8% αυτών παραιτήθηκαν εγκαταλείποντας τη θέση τους και 7,6% ζήτησαν μετάθεση σε άλλο σχολείο. Για τους νέους δασκάλους, αυτούς δηλαδή με προϋπηρεσία ένα έως τρία χρόνια, τα ποσοστά των αποχωρησάντων στο τέλος της χρονιάς αλλά και των αιτούντων μετάθεση ήταν σημαντικά υψηλότερα αγγίζοντας το 9,1% και 13,7% αντίστοιχα (Waterman & He, 2011).

Μάλιστα, αυτή η τάση μαζικής εγκατάλειψης του επαγγέλματος του δασκάλου αποδεικνύεται, σύμφωνα με οικονομικές μελέτες, εξαιρετικά δαπανηρή. Ειδικότερα, σε μια πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την *Εθνική Επιτροπή για τη Διδασκαλία και το Μέλλον της Αμερικής* (National Commission on Teaching and America's Future) βρέθηκε ότι η παραίτηση των δασκάλων μόνο από τα δημόσια σχολεία της πόλης του Σικάγο κοστίζει περίπου \$86 εκατομμύρια το χρόνο (Waterman & He, 2011). Επιπλέον, εκτός του οικονομικού τιμήματος, σύμφωνα με τους Waterman & He (2011) τα υψηλά ποσοστά παραίτησης συντελούν στην περαιτέρω υποβάθμιση σχολικών περιοχών που ούτως ή άλλως, εξαιτίας των περιορισμένων κρατικών πόρων και του αυστηρού τους δημοσιονομικού προϋπολογισμού, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσπάθειά τους για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης².

Ποιοι είναι όμως οι λόγοι που μετατρέπουν την καρέκλα του αμερικανού δασκάλου/ας σχεδόν σε «ηλεκτρική»; Αποφεύγοντας να θίξουμε γενικότερα αίτια, όπως αυτά αναδεικνύονται σε πλήθος κοινωνιολογικών μελετών (άλλωστε δεν είναι αυτός ο σκοπός της παρούσης εργασίας), θα σταθούμε σε περισσότερο ειδικούς παράγοντες. Σύμφωνα, με τη σχετική βιβλιογραφία (Stanulis, Fallona & Pearson, 2002), τα υψηλά ποσοστά παραίτησης δύναται να αποδοθούν στην έλλειψη επαρκούς στήριξης του νέου προσωπικού σε θέματα που σχετίζονται, κυρίως, με την καθημερινή προετοιμασία του εκπαιδευτικού, τη διαχείριση της τάξης, την πρόσβαση στις αναγκαίες μαθησιακές πηγές, τη διαμόρφωση αρμονικών σχέσεων δασκάλου-γονέων και την εξοικείωση με τις συνθήκες εργασίας σε απομακρυσμένες περιοχές. Ως αντίβαρο, λοιπόν, στην εκπαιδευτική αυτή «διαρροή» προτείνεται από πλήθος

² Αυτή η προβληματική κατάσταση επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο αν αναλογιστεί κανείς την παρατηρούμενη τα τελευταία χρόνια αύξηση του αμερικανικού μαθητικού πληθυσμού σε συνδυασμό με τη γήρανση του αντίστοιχου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ο Kajs (2002) υπολόγισε ότι το 25% επί του συνόλου των δασκάλων που εργάζονται σε δημόσια σχολεία των ΗΠΑ έχει ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών.

μελετητών (Darwin, 2000. Stanulis, Fallona & Pearson, 2002) η εφαρμογή μεντορικών προγραμμάτων ευρείας έκτασης. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Kajs (2002, σελ. 57) *«διαμέσου της καθοδήγησης, της κατανόησης και της παρεχόμενης από ικανούς μέντορες υποστήριξης, οι νεοεισερχόμενοι/ες στο επάγγελμα δάσκαλοι/ες είναι δυνατόν να βιώσουν την επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπική ικανοποίηση».*

Ωστόσο, η επιτυχία των μεντορικών προγραμμάτων που εκπονήθηκαν τα τελευταία χρόνια σε διάφορες πολιτείες των ΗΠΑ με σκοπό την υποβοήθηση των νέων δασκάλων είναι ακόμη υπό εξέταση, μολονότι υπάρχουν ενθαρρυντικές ενδείξεις. Για παράδειγμα, οι Darling-Hammon (όπως αναφέρεται στο Barrera, Braley & Slate, 2010) σε μια πρόσφατη προσπάθεια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μεντορικών προγραμμάτων, υποστηρίζουν ότι τα ποσοστά αποχώρησης των νέων δασκάλων μειώθηκαν αισθητά, ενώ στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Gold (όπως αναφέρεται στο Barrera, Braley & Slate, 2010) σημειώνοντας ότι το ποσοστό ανερχόταν περίπου σε 18% για τους νεοπροσλαμβανόμενους που δεν είχαν προσωπικό μέντορα και σε μόλις 5% για εκείνους που είχαν στο πλευρό τους καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έναν έμπειρο συνάδελφο να τους συνεπικουρεί. Η θετική αυτή εξέλιξη δε μπορεί παρά να οφείλεται σε ένα και μόνο γεγονός: *« οι μέντορες των προγραμμάτων βοήθησαν τους νεοεισερχόμενους να κατανοήσουν την κουλτούρα και τη φιλοσοφία του σχολείου, παρέχοντας, παράλληλα, την αναγκαία συναισθηματική και διανοητική υποστήριξη, ιδιαίτερα κατά τους πρώτους δύσκολους μήνες προσαρμογής»* (Johnson, 2008, σελ. 6).

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τον κομβικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το mentoring στη διατήρηση του υπάρχοντος προσωπικού όλο και περισσότερες Πολιτείες των ΗΠΑ εφαρμόζουν μεντορικά προγράμματα στήριξης των

νεοπροσλαμβανόμενων δασκάλων. Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά μερικά μόνο αξιοσημείωτα παραδείγματα.

Virginia

Στην περιοχή της Virginia κάθε νέος/α δάσκαλος/α (αλλά και κάθε δάσκαλος/α που μετακινείται σε άλλο σχολείο) είναι υποχρεωμένος να συμμετάσχει σε πρόγραμμα mentoring διάρκειας τριών χρόνων. Η βασική ιδέα είναι ότι ο μέντορας βοηθάει το νέο συνάδελφό του να μάθει γρηγορότερα το καινούριο εργασιακό του περιβάλλον και τη φιλοσοφία αυτού, να εξοικειωθεί ταχύτερα με το αναλυτικό πρόγραμμα και να εμπεδώσει τους συνήθεις στόχους και διαδικασίες. Στη διάρκεια του πρώτου έτους του προγράμματος, βαρύτητα δίδεται στην «επιβίωση» του νέου δασκάλου. Κατά το δεύτερο χρόνο, οι μέντορες βοηθούν τους αρχάριους συναδέλφους τους να μάθουν να στοχάζονται αναφορικά με την ποιότητα της εργασίας τους, ενώ στο τρίτο οι ίδιοι οι νέοι/ες δάσκαλοι/ες προτείνουν θεματικές που τους απασχολούν και θα επιθυμούσαν να δουλέψουν περισσότερο πάνω σε αυτές. Πέραν της συνεργασίας τους με τον προσωπικό μέντορα, οι νέοι/ες δάσκαλοι/ες συμμετέχουν σε εβδομαδιαίες συναντήσεις όπου λαμβάνουν ως επί το πλείστον κατάρτιση σε τεχνικά θέματα (μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας κτλ). Η οργάνωση και ο προγραμματισμός όλου του εγχειρήματος ανατίθεται στο λεγόμενο *συντονιστή προγράμματος* (program coordinator) ο οποίος είναι υπεύθυνος για μια σειρά από θέματα όπως το αρχικό ταίριασμα των ζευγαριών μέντορες-protégés, η κατάρτιση των μεντόρων, η παροχή σε αυτούς συμβουλευτικής κτλ. (Johnson, 2008).

Minneapolis, Minnesota

Το σχολικό σύστημα της Minneapolis, Minnesota χρησιμοποιεί μια τριτοβάθμια διαφορετική προσέγγιση αναφορικά με τη μεντορική σχέση. Μολονότι εφαρμόζεται και εδώ το σύνηθες τριετές μεντορικό εισαγωγικό πρόγραμμα, εντούτοις, όσοι έμπειροι/ες δάσκαλοι/ες αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα ασκούν μεντορικά καθήκοντα πλήρους απασχόλησης, πράγμα που σημαίνει ότι απαλλάσσονται εξολοκλήρου από τα διδακτικά τους καθήκοντα για όσο το πρόγραμμα βρίσκεται σε εξέλιξη. Το γεγονός αυτό τυγχάνει μεγάλης αποδοχής από τους μέντορες καθώς, έτσι, τους δίνεται η δυνατότητα να επενδύουν περισσότερο χρόνο και ως εκ τούτου να αναπτύξουν καλύτερα τις μεντορικές τους σχέσεις (Johnson, 2008).

Επίσης, στην περίπτωση της Minneapolis, σε αντίθεση με άλλες Πολιτείες των ΗΠΑ, ο μέντορας συμμετέχει ενεργά στην τελική αξιολόγηση του νέου δασκάλου και στην απόφαση, μετά το τέλος της τρίτης χρονιάς, σχετικά με την παραμονή του στο σχολείο ή όχι. Μολονότι οι περισσότεροι μελετητές (Fransson, 2010) διαφωνούν με την εμπλοκή των μεντόρων σε διαδικασίες αξιολόγησης, στην εν λόγω περίπτωση οι μέντορες, κατά τον Johnson (2008), φαίνεται να υποστηρίζουν την ανάμειξή τους αφού διατείνονται ότι η συμμετοχή τους διασφαλίζει εγκυρότερη και δικαιότερη αξιολόγηση των νέων συναδέλφων τους συγκριτικά με άλλες περιπτώσεις όπου το με το καθήκον αυτό είναι επιφορτισμένα άτομα, συχνά εκτός εκπαιδευτικής κοινότητας, που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν και να συναισθανθούν τις ιδιαιτερότητες του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Kentucky

Ήδη από το 1985, η Πολιτεία του Kentucky έχει θέσει σε εφαρμογή πολιτειακό πρόγραμμα mentoring για όλους τους νεοπροσλαμβανόμενους δασκάλους. Οι νέοι/ες δάσκαλοι/ες λαμβάνουν δομημένη βοήθεια και ανατροφοδότηση από μια επιτροπή η οποία αποτελείται εκτός του μέντορα, από το διευθυντή του σχολείου και έναν εκπρόσωπο των τοπικών αρχών. Τα μέλη της επιτροπής χρησιμοποιούν τη μέθοδο της παρατήρησης και του φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) για να αξιολογήσουν την επαγγελματική πρόοδο του νεοπροσλαμβανομένου. Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων ετών η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική ή συμβουλευτική. Στο τέλος του τρίτου έτους, όμως, χρησιμοποιείται ως πυλώνας της τελικής έκθεσης που θα συντάξει η αρμόδια επιτροπή σηματοδοτώντας την παραμονή ή απόλυση του νέου δασκάλου (Johnson, 2008).

Ohio

Στην Πολιτεία του Ohio, οι δάσκαλοι/ες που ενδιαφέρονται να αναλάβουν καθήκοντα μέντορα υφίστανται μια σειρά από δοκιμασίες. Ειδικότερα, οι υποψήφιοι μέντορες, που οφείλουν να έχουν τουλάχιστον πέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας, αφού καταθέσουν στην αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου τη σχετική αίτηση συνοδευόμενη από μια συστατική επιστολή από το διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, περνούν, αρχικά, από γραπτό διαγωνισμό, στη συνέχεια, από προφορική συνέντευξη και στο τέλος, δέχονται στην τάξη τους δύο απροειδοποίητες «επισκέψεις» από σχολικούς συμβούλους. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία επιλογής, οι εν δυνάμει μέντορες παρακολουθούν καλοκαιρινά επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία διδάσκουν έμπειροι/ες δάσκαλοι/ες, ακαδημαϊκοί αλλά και παλαιότεροι μέντορες. Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς και για τα επόμενα τρία χρόνια

είναι πλήρως απαλλαγμένοι από τα διδακτικά τους καθήκοντα προκειμένου να αφοσιωθούν στο νέο τους ρόλο. Κάθε μέντορας αναλαμβάνει 10 ή 12 protégés και μεταξύ των αρμοδιοτήτων του περιλαμβάνονται η συχνή παρατήρησή τους εν ώρα διδασκαλίας και η πραγματοποίηση εξατομικευμένων συνεδριών όπου ο μέντορας συζητά με τον κάθε protégé τα δυνατά και αδύνατα σημεία του τελευταίου, τυχόν δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει, θέματα αναφορικά με τη στοχοθεσία, τη μαθησιακή διαδικασία και τη διαχείριση της τάξης (Johnson, 2008).

Εν κατακλείδι, τα μεντορικά προγράμματα που εφαρμόζονται στις διάφορες Πολιτείες των ΗΠΑ παρουσιάζουν ομοιότητες (βλ. Πίνακα 2) αλλά και σημαντικές μεταξύ τους διαφορές. Για παράδειγμα, στα περισσότερα προγράμματα ενθαρρύνεται η ένας-προς-έναν μεντορική σχέση. Ωστόσο, σε κάποια άλλα ο μέντορας αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ομάδας που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου δασκάλου. Στην ομάδα αυτή, που είθισται να αποκαλείται από κάποιους μελετητές «μαθησιακή κοινότητα», συμμετέχουν εκτός από το μέντορα, ο διευθυντής του σχολείου, σχολικοί σύμβουλοι, λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, ακόμα και μέλη της τοπικής κοινότητας. Επίσης, σε κάποια προγράμματα, όπως αυτό του Kentucky, οι μέντορες πληρώνονται για αυστηρά προκαθορισμένο χρονικό διάστημα ενώ σε κάποια άλλα, π.χ. της Minneapolis, το όφελος των μεντόρων είναι άτυπο και έχει να κάνει με την απαλλαγή τους από γραφειοκρατικά καθήκοντα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ομοιότητες των μεντορικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε διαφορετικές Πολιτείες των ΗΠΑ
1. Οι μέντορες επιλέγονται με βάση τα τυπικά τους προσόντα, χωρίς ωστόσο να παραβλέπονται και άλλες δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η επικοινωνιακή ικανότητα κ.ο.κ.
2. οι μέντορες καταρτίζονται ανάλογα και

παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια.

3. οι μέντορες συνεχίζουν να δέχονται υποστήριξη και κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.
4. το αρχικό ταίριασμα των ζευγαριών γίνεται βάση προκαθορισμένων κριτηρίων.
5. η μεντορική σχέση εδραιώνεται σε θεμέλια αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης.
6. οι μέντορες αμείβονται για τις παρεχόμενες υπηρεσίες υλικά ή ηθικά.
7. το μεντορικό πρόγραμμα δεν ολοκληρώνεται αλλά αξιολογείται και επανακαθορίζεται.

Πηγή: Johnson, 2008

5.1.4 Αυστραλία & Κίνα

Το κράτος της Αυστραλίας αντιμετωπίζει ένα παρόμοιο εκπαιδευτικό πρόβλημα με αυτό των ΗΠΑ: τη μεγάλη «διαρροή» δασκάλων. Έρευνες που διεξήχθησαν από το 2000 και μετά (βλ. σχετικά Long, 2009) ανέδειξαν εξαιρετικά μεγάλα ποσοστά αποχώρησης των νέων δασκάλων. Τα ποσοστά αυτά, σύμφωνα με τον Ewing (όπως αναφέρεται στο Long, 2009) αγγίζουν το 40% των νεοπροσλαμβανόμενων δασκάλων που εργάζονται σε δημόσια Δημοτικά, γεγονός που, κυρίως, αποδίδεται, κατά τον ίδιο πάντα μελετητή, στην «αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν και να ελέγξουν την Τάξη, στο αίσθημα απομόνωσης και την έλλειψη υποστήριξης, στο εργασιακό στρες λόγω του φόρτου εργασίας, στην ανεπαρκή πανεπιστημιακή εκπαίδευση για τη σχολική πραγματικότητα, και στις μη ρεαλιστικές προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από αυτούς αν και είναι νέοι στο επάγγελμα» (Long, 2009, σελ. 318).

Για το λόγο αυτό, οι περισσότερες Πολιτείες έχουν αρχίσει να υλοποιούν την τελευταία δεκαετία μεντορικά προγράμματα, τα οποία παρουσιάζουν μια σημαντική ποικιλομορφία όσον αφορά στη διάρκεια, την οργάνωση και τη διαθεσιμότητα δομών

και πόρων, γεγονός αναμενόμενο δεδομένης της αποκεντρωτικής φιλοσοφίας από την οποία διέπεται το Αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα (Long, 2009). Ωστόσο, αν και αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα των μεντορικών προγραμμάτων για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των αρχάριων δασκάλων, συχνά τα προγράμματα αυτά υποχρηματοδοτούνται ή στερούνται καθολικής χρηματοδότησης. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και ο Megginson (2000), συνήθως η συζήτηση που γίνεται στην Αυστραλία περιορίζεται στα αναμφισβήτητα οφέλη του mentoring με ελάχιστες αναφορές και διερευνήσεις της σκοτεινής πλευράς (dark side) των προγραμμάτων αυτών.

Η Κίνα, αντίστοιχα, έχει μακρά παράδοση στην εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων για νεοπροσλαμβανόμενους δασκάλους (Chi-kin Lee & Feng, 2007). Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό καθεστώς, τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οφείλουν να «ζευγαρώνουν» κάθε νέο/α δάσκαλο/α με ένα παλαιότερο ο οποίος αναλαμβάνει να συνδράμει το συνάδελφό του σε επίπεδο προετοιμασίας διδακτικών δραστηριοτήτων, αξιολόγησης του μαθήματος και διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων. Ωστόσο, και παρά την ύπαρξη συσσωρευμένης γνώσης, είναι ελάχιστες οι εμπειρικές έρευνες που έθεσαν το mentoring στο μικροσκόπιό τους. Σε μία από αυτές, ο Wang (όπως αναφέρεται στο (Chi-kin Lee & Feng, 2007) συγκρίνοντας τα μεντορικά προγράμματα στην Κίνα, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και το Ηνωμένο Βασίλειο, διαπίστωσε θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ των παραπάνω χωρών σε επίπεδο συχνότητας αλληλεπιδράσεων (αριθμός συναντήσεων ανά εβδομάδα) ανάμεσα στο μέντορα και τον προστατευόμενο του. Παρατήρησε, λοιπόν, ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές στην Κίνα και το Ηνωμένο Βασίλειο πραγματοποιούνταν λιγότερο συχνά, και ως επί το πλείστον μέσα σε κάποιο γραφείο, σε σχέση με τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής που ήταν συχνότερες και

λάμβαναν χώρα, κατά κανόνα, εντός της σχολικής αίθουσας (Chi-kin Lee & Feng, 2007).

5.1.5 Η περίπτωση της Ελλάδας

Στις 29 Νοεμβρίου 2010, το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έθεσε σε δημόσια διαβούλευση το «Θεσμό του Μέντορα» νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Κατά τη διαδικασία της δημόσιας διαβούλευσης, η οποία έληξε στις 14 Δεκεμβρίου 2010, κατατέθηκαν απόψεις και προτάσεις (354 σχόλια) από συνολικά 6 φορείς και 235 μεμονωμένα άτομα. Συγκεκριμένα, στη διαβούλευση έλαβαν μέρος Πανεπιστημιακά τμήματα, ιδιωτικοί σύλλογοι και φορείς ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ακολουθεί *το εισαγωγικό κείμενο* της υφυπουργού Παιδείας, *το κείμενο της διαβούλευσης* και στο τέλος, *ολόκληρη η πρόταση* του Υπουργείου όπως δόθηκε στη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) και στην Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ).

Δημόσια Διαβούλευση για το Θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

Οι σύγχρονες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές ανάγκες επιτάσσουν την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση νέων θεσμών, που θα καταστήσουν το ελληνικό σχολείο ικανό να αντιμετωπίσει άμεσα τις ανάγκες αυτές με επιτυχία και δημιουργικότητα. Η μορφή του, η οργάνωσή του, το περιεχόμενό του, τα μέσα του, το ανθρώπινο δυναμικό του, η «κουλτούρα» του, οι διδακτικές πρακτικές του και τα αποτελέσματά του είναι σήμερα αντικείμενα μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης.

Σ' αυτό το πλαίσιο φαίνεται ότι αποτελεί ισχυρή αναγκαιότητα η υιοθέτηση ενός νέου θεσμού παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης και υποστήριξης, με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στις νέες εκπαιδευτικές, επαγγελματικές, και ευρύτερα κοινωνικές συνθήκες. Με βάση αυτή τη διαπίστωση μελετάται η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Αποβλέποντας αφενός στην ανάπτυξη του σχετικού διαλόγου και αφετέρου στη διαμόρφωση του εν λόγω θεσμού, ειδικότερα σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης, κατατίθεται το πλαίσιο διαβούλευσης με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και τον κάθε πολίτη σχετικά με το θεσμό του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Σας καλώ να συμμετέχετε ενεργά στη διαβούλευση.

Η Υφυπουργός

Το κείμενο της διαβούλευσης

Κατά τη γνώμη σας ποιοι είναι οι λόγοι που συνθέτουν την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα; Σε κάθε άλλη περίπτωση διατυπώστε τις σχετικές θέσεις και απόψεις σας. Ποια κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι τα προσόντα, οι προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, η διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης;

Ποιους θεωρείτε ως βασικούς στόχους την επίτευξη των οποίων θα πρέπει να επιδιώκει ο θεσμός του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού; Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως υποψηφίων μεντόρων; Άλλες προτάσεις σχετικά με την ανάπτυξη και την αξιοποίηση του θεσμού του μέντορα;

Εφόσον το ερωτηματολόγιο αυτό απηχεί τις επίσημες επιστημονικές θέσεις του συλλογικού σας φορέα, παρακαλούμε να αναφέρετε εάν και τι είδους διαδικασίες εσωτερικής διαβούλευσης έλαβαν χώρα, προκειμένου να καταλήξετε στη διαμόρφωση της τελικής σας στάσης απέναντι στο θεσμό του μέντορα;

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ (η τελική πρόταση)

Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός

Η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδασκτικού έργου και η προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του «Νέου Σχολείου». Οι εν λόγω άξονες προϋποθέτουν τα εξής:

- α) ομαλή ένταξη/προσαρμογή του στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα,
- β) διαρκή παιδαγωγική/διδασκτική καθοδήγησή του,
- γ) συναισθηματική στήριξή του.

Για το σκοπό αυτό υιοθετείται η εισαγωγή του θεσμού του «Μέντορα» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερος του ως μέντορας.

Η σχέση τους, η οποία θα διέπεται από σαφές θεσμικό πλαίσιο, προσβλέπει στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας από το μέντορα προς το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό σχετικά με ζητήματα γενικής και ειδικής διδακτικής, καθώς και με ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης. Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα τον ενθαρρύνει και του παρέχει ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια μιας ισότιμης σχέσης.

Προσόντα και τυπικές προϋποθέσεις επιλογής

Ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, καθώς και αυξημένα προσόντα, τα οποία οριοθετούνται ως εξής:

- επιστημονικό υπόβαθρο με έμφαση στην παιδαγωγική/διδασκτική κατάρτιση,
- επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.,
- εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις/προγράμματα και

- γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή εργασίας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Οι τυπικές προϋποθέσεις επιλογής του είναι οι εξής:

α) πενταετής διδακτική προϋπηρεσία και

β) άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τα δύο αμέσως προηγούμενα σχολικά

έτη, από το χρόνο υποβολής της αίτησης.

Διαδικασία και όροι επιλογής

Σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια καταρτίζονται, ύστερα από τον έλεγχο των σχετικών αιτήσεων, με βάση τον υπηρεσιακό φάκελο του μέντορα και τα παραστατικά για την πλήρωση των τυπικών προϋποθέσεων, οι πίνακες υποψηφίων μεντόρων, ξεχωριστά για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι τελικοί πίνακες που θα προκύψουν θα επικυρώνονται από τον οικείο περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου ΑΠΥΣΠΕ ή ΑΠΥΣΔΕ.

Ο μέντορας για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό θα επιλέγεται από τον τελικό πίνακα και θα ορίζεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία έχει τοποθετηθεί. Θα ήταν σκόπιμο να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα με το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ή σε άλλη στην περιφέρεια ευθύνης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. Στην περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό ως μέντορας ορίζεται εκπαιδευτικός από όμορη περιφέρεια. Σε δυσπρόσιτες περιοχές και όταν ο μέντορας δεν υπηρετεί στο ίδιο ή γειτονικό σχολείο με εκείνο του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, θα προβλέπεται ένα μέρος της συνεργασίας να διεξάγεται με ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mentoring). Την τελική ευθύνη για την παραγωγή και τη δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας θα αναλάβει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μετά την επιλογή του ο μέντορας θα παρακολουθεί πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης και θα εγγράφεται σε «Μητρώο Μεντόρων», το οποίο θα τηρείται σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης.

Καθήκοντα

Τα καθήκοντα του μέντορα είναι τα εξής:

- Εντοπίζει τις υπηρεσιακές και παιδαγωγικές/διδασκτικές ανάγκες του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και οργανώνει μαζί του πρόγραμμα, που στοχεύει στην κάλυψή τους.
- Αναλαμβάνει την καθοδήγηση/επιμόρφωση/εμπύχωση του και του προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια σχετικά με ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης.
- Μπορεί να καλύπτει τις σχετικές ανάγκες ενός έως και πέντε νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Διάρκεια και περιεχόμενο μεντορικής σχέσης

Η μεντορική σχέση υλοποιείται στα δύο πρώτα έτη της σταδιοδρομίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και έχει το εξής περιεχόμενο: Κατά τη διάρκεια του 1^{ου} έτους ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς και στις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και του επαγγελματικού πλαισίου εν γένει. Συγκεκριμένα, κατά το 1^ο έτος προβλέπεται η πραγματοποίηση ικανοποιητικού αριθμού διδασκαλιών, οι οποίες θα διακρίνονται σε α) δειγματικές από το μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο, β) διδασκαλίες από τον καθοδηγούμενο με παρατηρητή τον μέντορα, γ) διδασκαλίες από κοινού. Στο μέλλον είναι δυνατό η Β' και η Γ φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των

νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ να συνδυαστούν με το 1^ο έτος της μεντορικής σχέσης. Κατά το 2^ο έτος υπάρχει αφενός η δυνατότητα διδασκαλιών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εκτέλεση κοινών δημιουργικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, οργάνωση μαθημάτων με τη χρήση Τ.Π.Ε. και εκπαιδευτικού λογισμικού, διοργάνωση σχολικών εορτών, διδασκαλία σε εργαστήρια, εξ αποστάσεως διδασκαλία κλπ) από τον μέντορα και έως τριών από το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, αφετέρου πραγματοποίησης έως δέκα συναντήσεων, οι οποίες μεταξύ των άλλων θα επικεντρώνονται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, σε ζητήματα αξιολόγησης μαθητή, κατ' οίκον εργασιών, οργάνωσης portfolio εκπαιδευτικού και μαθητών και σε άλλες πιθανές διαστάσεις της μεντορικής σχέσης.

Κεφάλαιο 6. Μέθοδος

Σκοπός της παρούσης διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί, αναφορικά με την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, τις αντιλήψεις αυτών που στην ουσία θα βιώσουν άμεσα τις επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) της εν λόγω μεταρρύθμισης. Αναφερόμαστε, από τη μια μεριά, στα έμπειρα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που θα κληθούν να παίξουν το ρόλο του μέντορα, και από την άλλη, στους νεοδιόριστους δασκάλους που σαν «αρχάριοι» στο επάγγελμα αναμένεται να τεθούν υπό τη προστασία των παλαιότερων συναδέλφων τους. Στην έρευνα θα συμμετάσχουν, επίσης, και φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης προκειμένου να διερευνηθούν οι προσδοκίες αλλά και τυχόν επιφυλάξεις της «μαγιάς» των δασκάλων οι οποίες πηγάζουν από την επικείμενη εφαρμογή του νέου αυτού μέτρου. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω εργασίας είναι τα ακόλουθα:

1. ποιες είναι οι απόψεις τριών ομάδων εκπαιδευτικών (εν ενεργεία επί έτη εκπαιδευτικοί, νεοδιόριστοι ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί – τελειόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης) για τη μεντορική υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο, στο διδακτικό έργο, στην επαγγελματική καθοδήγηση, στην ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου και την αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό;
2. ποια είναι τα πιθανά οφέλη που δύναται να αποκομίσουν οι συμμετέχοντες (μέντορες και προστατευόμενοι) σε μια μεντορική σχέση σύμφωνα με τις απόψεις των τριών ομάδων εκπαιδευτικών;
3. ποια είναι τα ενδεχόμενα εμπόδια που μπορεί να αναστείλουν την ομαλή εξέλιξη και λειτουργία μιας μεντορικής σχέσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των τριών ομάδων εκπαιδευτικών;

4. ποιοι οι πιθανοί λόγοι άρνησης συμμετοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών και ποιες οι δυνητικές λύσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή της μεταρρύθμισης σύμφωνα με τις απόψεις των τριών ομάδων εκπαιδευτικών;

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 125 άτομα εκ των οποίων οι 40 είναι μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες εργαζόμενοι/ες σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περισσότερα από τρία (3) χρόνια (32% των ερωτηθέντων), οι 43 είναι αναπληρωτές δάσκαλοι με προϋπηρεσία μικρότερη των τριών (3) ετών στη δημόσια εκπαίδευση (34,4%) και οι υπόλοιποι 42 είναι τεταρτοετείς φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων (33,6%). Ως προς το **φύλο** προκύπτει ότι συνολικά ερωτήθηκαν 125 άτομα εκ των οποίων 52 ήταν άντρες, 71 γυναίκες και 2 άτομα που δεν απάντησαν την συγκεκριμένη ερώτηση. Δηλαδή, τα ποσοστά συμμετοχής ανδρών και γυναικών αντίστοιχα, ήταν 41,6% και 56,8%. Αναφορικά με την **ηλικία των συμμετεχόντων** προκύπτει ότι στην ηλικιακή ομάδα 18-21 ανήκουν 41 άτομα (32,8%), στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ανήκουν 45 άτομα (36%), στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ανήκουν 10 άτομα (8%), στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ανήκουν 15 άτομα (12%), ενώ 12 άτομα είναι μεταξύ 51-60 ετών ή ποσοστό 9,6% των ερωτηθέντων. 2 άτομα, ήτοι το 1,6% των συμμετεχόντων δεν ανέφεραν την ηλικία τους. Σε σχέση με τα **έτη προϋπηρεσίας** βρέθηκε ότι 0-3 έτη προϋπηρεσίας είχαν 85 άτομα (68%)³, 4-15 έτη προϋπηρεσίας είχαν 19 άτομα (15,2%), 16-25 έτη προϋπηρεσίας είχαν 16 άτομα (12,8%), ενώ από 25 και άνω έτη προϋπηρεσίας είχαν μόλις 2 άτομα, δηλαδή το 1,6% των ερωτηθέντων. Τέλος, υπήρχαν και 3 άτομα (2,4%) που παρέλειψαν να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Ως προς την **τάξη** που διδάσκουν

³ Σε αυτά τα 85 άτομα (68% των ερωτηθέντων) περιλαμβάνονται και οι 42 τεταρτοετείς φοιτητές που ούτως ή άλλως αναμένονταν να έχουν μηδενική προϋπηρεσία.

προκύπτει ότι στην Α' τάξη διδάσκουν 12 άτομα (9,6%), στην Β' τάξη διδάσκουν 16 άτομα (12,8%), στην Γ' τάξη διδάσκουν 9 άτομα (7,2 %), στην Δ' τάξη διδάσκουν 14 άτομα (11,2%), ενώ στις Ε' και ΣΤ' τάξεις διδάσκουν από 10 άτομα, δηλαδή το 16% των ερωτηθέντων (8%+8%). Επιπλέον, 6 άτομα μεταξύ των συμμετεχόντων εργάζονται με απόσπαση στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (4,8%) και 48 άτομα δεν απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση, ήτοι 37,6% των ερωτηθέντων, εκ των οποίων, όμως, οι 42 είναι οι φοιτητές της έρευνας που είναι λογικό εκ των πραγμάτων να μη διδάσκουν σε κάποια τάξη. Τέλος, αναφορικά με το **μορφωτικό υπόβαθρο** των συμμετεχόντων στην έρευνα βρέθηκε ότι Φοιτητές Α.Ε.Ι. ήταν 42 άτομα (32,8%), Απόφοιτοι Α.Ε.Ι. ήταν 51 άτομα (40,8%), Κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος ήταν 29 άτομα (23,2%), ενώ Κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου ήταν μόλις 3 άτομα, δηλ. το 2,4% των ερωτηθέντων. Ένα άτομο παρέλειψε να απαντήσει στην εν λόγω ερώτηση (0,8%)

Ερευνητικά εργαλεία

Η εξέταση του δείγματος έγινε με δύο ερωτηματολόγια (βλ. **Παράρτημα**) που αφορούν, αντίστοιχα, *τα πέντε (5) επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης και τα πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή μεντόρων και εκπαιδευομένων στη μεντορική σχέση*. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε από την Stewart στις ΗΠΑ (2004). Μεταφράστηκε από τον γράφοντα και η μετάφραση ελέγχθηκε από δεύτερο άτομο, ενώ προσαρμόστηκε στις απαιτήσεις και ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Επίσης, με ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικές με το *φύλο, την ηλικία, την τάξη διδασκαλίας, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη προϋπηρεσίας* των συμμετεχόντων. Τέλος, με τρεις

(3) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις σκέψεις τους αναφορικά με: 1) *τους πιθανούς κινδύνους και εμπόδια που απειλούν μια μεντορική σχέση*, 2) *τους λόγους για τους οποίους θα αρνούνταν τη συμμετοχή τους σε μια μεντορική σχέση εάν η εφαρμογή της στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση κρινόταν προαιρετική και 3) τις προτάσεις που οι ίδιοι/ες θα ήθελαν να καταθέσουν για τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης.*

Τα πέντε (5) επίπεδα της μεντορικής σχέσης

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ένα από τα πλέον πρόσφατα εργαλεία για τη μέτρηση των πέντε επιπέδων της μεντορικής υποστήριξης. Πρόκειται για την κλίμακα της Stewart «πέντε επίπεδα μεντορικής υποστήριξης» (five areas of mentoring support). Η κλίμακα αυτή μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον γράφοντα περιλαμβάνοντας 35 ερωτήσεις, οι οποίες συγκροτούνται σε πέντε (5) επιμέρους παράγοντες. Αυτοί είναι: i) *υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο* (συναισθηματική στήριξη, ενεργητική ακρόαση, συμβουλευτική, παροχή επαίνου και ενθάρρυνσης, καλλιέργεια φιλικής σχέσης), ii) *υποστήριξη στο διδακτικό έργο* (χρήση αποτελεσματικών τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης σε θέματα πειθαρχίας, επίδειξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, χρήση ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης του μαθητικού έργου, συνδρομή στη διδασκαλία του περιεχομένου μάθησης και στο σχεδιασμό ενοτήτων, καθοδήγηση στη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας παιδιών με ιδιαιτερότητες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες, επίδειξη μεθόδων διδασκαλίας που ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες, εφαρμογή αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, καθοδήγηση στη

διοργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων)⁴, iii) επαγγελματική καθοδήγηση (επίδειξη επαγγελματικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία με τους γονείς, το Διευθυντή του σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο, τους συναδέλφους και το λοιπό προσωπικό)⁵, iv) ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου (πραγματοποίηση τυπικών και άτυπων παρατηρήσεων των διδασκαλιών του/της νέου/ας εκπαιδευτικού, παροχή τυπικής και άτυπης, ειλικρινούς και έγκαιρης ανατροφοδότησης)⁶, v) υποστήριξη για αναστοχασμό και αυτό-αξιολόγηση (επίδειξη τεχνικών αναστοχασμού, παρακίνηση των νέων εκπαιδευτικών να αναλύουν και να αμφισβητούν παγιωμένες διδακτικές πρακτικές, παρόθηση των νέων εκπαιδευτικών για εξεύρεση δικών τους λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις που τους απασχολούν). Οι συμμετέχοντες καλούνταν να δώσουν απαντήσεις σε μία πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης από 1 έως 5, όπου 1=καθόλου και 5=πολύ. Το ερωτηματολόγιο κατέληγε σε πέντε (5) τιμές που αντιστοιχούσαν στο μέσο όρο των απαντήσεων των ατόμων στις ερωτήσεις που συγκροτούσαν τους πέντε (5) παραπάνω παράγοντες.

Τα πιθανά οφέλη της μεντορικής σχέσης για τους συμμετέχοντες

Η διερεύνηση των δυνητικών κερδών που μπορούν να αποκομίσουν τόσο οι μέντορες όσο και οι προστατευόμενοι τους από μια πιθανή συμμετοχή σε κάποια μεντορική σχέση έγινε με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στην

⁴ Στο πλαίσιο προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στα ελληνικά δεδομένα κι όσον αφορά στον παράγοντα «υποστήριξη του διδακτικού έργου», προστέθηκε σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο της Stewart μια επιπλέον ερώτηση που αφορούσε την καθοδήγηση των protégés στη διοργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (π.χ. σχολικών εορτών, εκπαιδευτικών επισκέψεων κ.α.)

⁵ Στο πλαίσιο προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στα ελληνικά δεδομένα κι όσον αφορά στον παράγοντα «επαγγελματική καθοδήγηση», αποφασίστηκε να μη συμπεριληφθούν δύο (2) από τις αρχικές ερωτήσεις ως «ξένες» με την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η πρώτη είχε να κάνει με τη συμπεριφορά του μέντορα απέναντι σε ειδικότητες που δεν εργάζονται στα ελληνικά σχολεία (π.χ. ιατρικό και παραϊατρικό προσωπικό) και η δεύτερη ερώτηση σχετιζόταν με την υποβοήθηση του protégé από το μέντορά του στη χρήση portfolio (φακέλου επιτευγμάτων) για να αξιολογήσει την επαγγελματική του πρόοδο.

⁶ Στο πλαίσιο προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στα ελληνικά δεδομένα κι όσον αφορά στον παράγοντα «ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου», αποφασίστηκε να μη συμπεριληφθεί μια ερώτηση σχετική με την παροχή ανατροφοδότησης από το μέντορα σε παράγοντες της τοπικής κοινωνίας και του πανεπιστημιακού φορέα.

επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο διαφοροποιείται όσον αφορά στον αριθμό και στο περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με την κατηγορία των συμμετεχόντων στην έρευνα (μόνιμοι, αναπληρωτές, τεταρτοετείς φοιτητές) αφού θα κληθούν να παίξουν διαφορετικό ρόλο σε μια μελλοντική μεντορική σχέση (δηλ. οι μόνιμοι θα αναλάβουν ρόλο μέντορα, ενώ οι αναπληρωτές και οι φοιτητές το ρόλο του προστατευομένου). Έτσι, στην πρώτη περίπτωση (αυτή των *μονίμων*) το ερωτηματολόγιο των οφελών περιλαμβάνει 15 προτάσεις που αναφέρονται: στις επικοινωνιακές δεξιότητες, στην αναγνώριση από τους συναδέλφους, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, στην αυτοβελτίωση, στην «απόδραση» από την καθημερινή ρουτίνα, στην απόκτηση κινήτρων σχετιζόμενων με την ανάπτυξη νέων ανθρώπων, στη διάνοιξη μελλοντικών «οδών» επαγγελματικής συνεργασίας και στην απόκτηση μεγαλύτερης ανοχής απέναντι στη διαφορετικότητα.

Αντίστοιχα, στη δεύτερη περίπτωση, δηλ. αυτή των αναπληρωτών και των τεταρτοετών φοιτητών, η κλίμακα περιλαμβάνει 12 προτάσεις που αναφέρονται: στην απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και τεχνικών γνώσεων, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και τη βελτίωσης της αυτοεικόνας, στην άντληση υποστήριξης και επιβεβαίωσης όταν αυτό απαιτείται, στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, στη δημιουργία νέων διαπροσωπικών σχέσεων και στη βελτίωση της προσαρμοστικής ικανότητας σε καινούργιες εργασιακές συνθήκες.

Οι συμμετέχοντες καλούνταν και στις δύο περιπτώσεις να δώσουν απαντήσεις σε μία πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης από 1 έως 5, όπου 1=καθόλου και 5=πολύ. Σαν τελικές τιμές χρησιμοποιήθηκαν ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν τα άτομα σε κάθε μία από τις 15 και 12 ερωτήσεις, αντίστοιχα.

Διαδικασία

Η διανομή των ερωτηματολογίων και η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το χρονικό διάστημα από 20 Μαρτίου έως 6 Απριλίου 2012 και έλαβε χώρα με απλή δειγματοληψία σε έντεκα (11) δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης και στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Αριστοτελείου. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με την υποσημείωση ότι δεν υπάρχουν σωστές και μη απαντήσεις. Ο μέσος όρος της χρονικής διάρκειας που διήρκεσε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπολογίζεται από δέκα (10) έως δώδεκα (12) λεπτά. Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι της εταιρείας IBM και ονομάζεται **SPSS Statistics 20th Professional Version**.

Κεφάλαιο 7. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

7.1 Τα πέντε (5) επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των τριών ομάδων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη μεντορική υποστήριξη. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό αυτό έχει εσωτερική αξιοπιστία (δείκτης Cronbach's) αρκετά υψηλή, $\alpha=0,858$. Όπως φαίνεται στον **πίνακα 1**, οι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι θεωρούν αρκετά σημαντική την παροχή μεντορικής υποστήριξης στο «διδασκτικό έργο» των νεοεισερχομένων (Μ.Ο.=4,32), σε «προσωπικό επίπεδο» (Μ.Ο.=3,90) και σε επίπεδο «επαγγελματικής καθοδήγησης» (Μ.Ο.=3,62). Αντίθετα, η ανάγκη για παροχή μεντορικής στήριξης σε επίπεδο «ανατροφοδότησης» (Μ.Ο.=3,04) και «αναστοχασμού» (Μ.Ο.=2,68) θεωρείται, από τους ερωτηθέντες, λιγότερο έως μετρίως σημαντική.

Πίνακας 1: Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τα πέντε (5) επίπεδα παροχής μεντορικής υποστήριξης

Επίπεδα μεντορικής υποστήριξης	Μ.Ο	Τ.Α
Υποστήριξη στο διδασκτικό έργο	4,32	0,26
Υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο	3,90	0,32
Επαγγελματική καθοδήγηση	3,62	0,36
Ανατροφοδότηση του διδασκτικού έργου	3,04	0,52
Υποστήριξη για αναστοχασμό και αυτό-ανατροφοδότηση	2,68	0,30

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον **πίνακα 2**, κι όσον αφορά το επίπεδο της «υποστήριξης στο διδακτικό έργο», οι συμμετέχοντες θεωρούν μείζονος σημασίας την «καθοδήγηση/επίδειξη της χρήσης αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας παιδιών με ιδιαιτερότητες» (Μ.Ο.=4,64), την «καθοδήγηση/επίδειξη αποτελεσματικών τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης σε θέματα πειθαρχίας» (Μ.Ο.=4,59), την «καθοδήγηση/επίδειξη της χρήσης αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας» (Μ.Ο.=4,53), και την «καθοδήγηση/επίδειξη της χρήσης μεθόδων διδασκαλίας που ενσωματώνουν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική διάσταση» (Μ.Ο.=4,50). Αρκετά σημαντική θεωρούν την παροχή βοήθειας σε ότι έχει να κάνει με την «καθοδήγηση/επίδειξη αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης του διδακτικού χρόνου» (Μ.Ο.=4,32), την «αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας και άλλων υλικών στη διδασκαλία» (Μ.Ο.=4,31), την «καθοδήγηση/επίδειξη διοργάνωσης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» (Μ.Ο.=4,20), τη «συνδρομή στη διδασκαλία του περιεχομένου μάθησης και στο σχεδιασμό ενοτήτων» (Μ.Ο.=4,13), την «ευθυγράμμιση του σχεδιασμού της διδασκαλίας με τις επίσημες οδηγίες της Πολιτείας» (Μ.Ο.=4,03) και την «καθοδήγηση/επίδειξη της χρήσης ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης του μαθητικού έργου» (Μ.Ο.=3,96).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο επίπεδο της υποστήριξης στο διδακτικό έργο

Διαστάσεις υποστήριξης στο διδακτικό έργο	Μ.Ο	Τ.Α
Βοηθά ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να ευθυγραμμίζεται με τις επίσημες οδηγίες της πολιτείας.	4,03	0,75
Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης σε θέματα πειθαρχίας.	4,59	0,49
Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας.	4,53	0,51
Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση ποικίλων	3,96	0,64

μεθόδων αξιολόγησης του μαθητικού έργου.		
Συνδράμει στη διδασκαλία του περιεχομένου μάθησης και στο σχεδιασμό ενοτήτων.	4,13	0,58
Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας παιδιών με ιδιαιτερότητες .	4,64	0,49
Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. διοργάνωση σχολικών εορτών και εκπαιδευτικών επισκέψεων, εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προγραμμάτων)	4,20	0,47
Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας που ενσωματώνουν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική διάσταση.	4,50	0,53
Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας και άλλων υλικών στη διδασκαλία.	4,31	0,60
Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης του διδακτικού χρόνου	4,32	0,56

Επιπλέον, και όπως φαίνεται στον **πίνακα 3**, εκείνα τα σημεία της μεντορικής «υποστήριξης σε προσωπικό επίπεδο» που αξιολογούνται από αρκετά έως πολύ σημαντικά είναι η επίδειξη «ενσυναίσθησης» (Μ.Ο.=4,49) από την πλευρά του μέντορα, η «ενεργητική ακρόαση» (Μ.Ο.=4,40), η «ενθάρρυνση σε περιόδους αυτό-αμφισβήτησης» (Μ.Ο.=4,32) και η προσπάθεια του μέντορα για «ανάπτυξη φιλικής σχέσης» με τον προστατευόμενό του (Μ.Ο.=4,24). Αντίθετα, μέτρια σημασία έχει για τους ερωτηθέντες, η «παρέμβαση του μέντορα σε περιπτώσεις που κρίνει αναγκαίο» έστω και αν δεν υπονομεύει την εικόνα του προστατευόμενου του (Μ.Ο.=3,05) και η επιδίωξη του για «βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας» του νέου δασκάλου (Μ.Ο.=2,89).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο επίπεδο της υποστήριξης σε προσωπικό επίπεδο

Διαστάσεις υποστήριξης σε προσωπικό επίπεδο	Μ.Ο	Τ.Α
Επιδεικνύει ενσυναίσθηση ανακαλώντας το πώς ένιωθε όταν ήταν και αυτός νέος δάσκαλος.	4,49	0,54
Είναι καλός ακροατής.	4,40	0,63
Ενθαρρύνει σε περιόδους αυτο-αμφισβήτησης και συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση του αρχικού στρες των νέων δασκάλων.	4,32	0,59
Επιδιώκει την ανάπτυξη μια φιλικής και χαλαρής σχέσης με τον προστατευόμενο του.	4,24	0,69
Παρεμβαίνει όταν είναι αναγκαίο χωρίς να υπονομεύει την εξουσία κα την εικόνα του νέου δασκάλου.	3,05	0,54
Επιδιώκει τη βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των νέων δασκάλων.	2,89	0,44

Αναφορικά με το επίπεδο της «επαγγελματικής καθοδήγησης» (βλ. **πίνακα 4**), οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ως αρκετά σημαντική την «επίδειξη επαγγελματικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία του μέντορα με τους γονείς» (Μ.Ο.=4,19), τη «μεσολάβηση του μέντορα ως συνδετικού κρίκου μεταξύ του νέου δασκάλου και της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας» (Μ.Ο.=4,13), την «επίδειξη επαγγελματικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία του μέντορα με το Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο» (Μ.Ο.=4,10) και την «επίδειξη επικοινωνίας και αγαστής συνεργασίας του μέντορα με τους συναδέλφους» (Μ.Ο.=3,99). Μετρίως ή λίγο σημαντικές θεωρούνται, αντίστοιχα, η «ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του νέου δασκάλου» (Μ.Ο.=2,92) και η «εμπλοκή του μέντορα σε συζητήσεις

δείχνοντας βαθιά γνώση των σύγχρονων τάσεων και ερευνητικών προσπαθειών στο χώρο της εκπαίδευσης» (Μ.Ο.=2,33).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο επίπεδο της επαγγελματικής καθοδήγησης

Διαστάσεις επαγγελματικής καθοδήγησης	Μ.Ο	Τ.Α
Επιδεικνύει επαγγελματική συμπεριφορά στην επικοινωνία του με τους γονείς.	4,19	0,60
Αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ του νέου δασκάλου και της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας (γραπτοί και άγραφοι κανόνες, κώδικας υπαλληλικής δεοντολογίας) .	4,13	0,57
Επιδεικνύει επαγγελματική συμπεριφορά στην επικοινωνία του με το Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο.	4,10	0,60
Επιδεικνύει επικοινωνία και αγαστή συνεργασία με τους συναδέλφους του.	3,99	0,63
Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη του νέου δασκάλου.	2,92	0,56
Εμπλέκεται σε συζητήσεις δείχνοντας βαθιά γνώση των σύγχρονων τάσεων και ερευνητικών προσπαθειών στο χώρο της εκπαίδευσης.	2,33	0,75

Σε σχέση με το επίπεδο της «ανατροφοδότησης του διδακτικού έργου», η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 5), δείχνει αξιοσημείωτα μικρές διαφορές των Μ.Ο. των επιμέρους διαστάσεων οι οποίες αναγνωρίζονται στο σύνολό τους ως μετρίως σημαντικές.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο επίπεδο της ανατροφοδότησης του διδακτικού έργου

Διαστάσεις ανατροφοδότησης του διδακτικού έργου	Μ.Ο	Τ.Α
Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη.	3,14	0,66

Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με το σχεδιασμό και τη γνώση του περιεχομένου μάθησης.	3,10	0,76
Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση (γραπτά βάσει προγραμματισμένης παρατήρησης) σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.	3,07	0,75
Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση (συνήθως προφορικά και αυθόρμητα) σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.	3,04	0,70
Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη.	2,93	0,72
Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με το σχεδιασμό και τη γνώση του περιεχομένου μάθησης.	2,91	0,62

Τέλος, κι όσον αφορά στο τελευταίο επίπεδο, δηλαδή αυτό της «υποστήριξης για αναστοχασμό και αυτό-αξιολόγηση», οι ερωτηθέντες θεωρούν αρκετά σημαντική την «υποστήριξη των νέων δασκάλων στην προσπάθειά τους να βρουν τις δικές τους λύσεις σε πιθανά προβλήματα» (Μ.Ο.=3,57). Ως μετρίως σημαντικές αξιολογούν κατά σειρά τις ικανότητες του μόνιμου δασκάλου «να ασκήσει αποτελεσματικά το ρόλο του Μέντορα ανεξαρτήτως φιλοσοφικών και προσωπικών διαφορών» (Μ.Ο.=3,03), «να αντικρούσει αποτελεσματικά, και χωρίς αντιπαραθέσεις, τις πεποιθήσεις των νέων δασκάλων που φαίνονται αβάσιμες και λανθασμένες» (Μ.Ο.=2,87), και «να διαθέτει επίγνωση του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται ο προστατευόμενος του». Αντίθετα, μικρή σημασία αποδίδεται στην προσπάθεια του Μέντορα να «ενθαρρύνει τους νέους δασκάλους να κάνουν συνήθειά τους τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης» (Μ.Ο.=2,26), στην παρώθηση των νέων δασκάλων για «αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές που εφαρμόζουν» (Μ.Ο.=2,13), και στην πάγια τακτική του μέντορα να «στοχάζεται για τη διδασκαλία του

εξετάζοντας και αμφισβητώντας συνεχώς διδακτικές πρακτικές, και να μοιράζεται αυτούς τους στοχασμούς με τους νέους δασκάλους» (Μ.Ο.=2,05).

Πίνακας 6: Μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο επίπεδο του αναστοχασμού και της αυτό-αξιολόγησης

Διαστάσεις αναστοχασμού και αυτό-αξιολόγησης	Μ.Ο	Τ.Α
Υποστηρίζει τους νέους δασκάλους στην προσπάθεια τους να βρουν τις δικές τους λύσεις σε πιθανά προβλήματα.	3,57	0,57
Είναι ικανός να ασκήσει αποτελεσματικά το ρόλο του Μέντορα ανεξαρτήτως φιλοσοφικών και προσωπικών διαφορών.	3,03	0,47
Αντικρούει αποτελεσματικά, και χωρίς να προκαλεί αντιπαραθέσεις, τις πεποιθήσεις των νέων δασκάλων που φαίνονται αβάσιμες και λανθασμένες.	2,87	0,60
Έχει επίγνωση του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται ο προστατευόμενός του.	2,83	0,56
Ενθαρρύνει τους νέους δασκάλους να κάνουν συνήθεια τους τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης	2,26	0,67
Μοιράζεται τη γνώση σύγχρονων υποθέσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και ζητά από τους νέους δασκάλους να στοχαστούν πάνω στις πρακτικές που εφαρμόζουν, έχοντας κατά νου τις υποθέσεις αυτές.	2,13	0,62
Στοχάζεται για τη διδασκαλία του εξετάζοντας και αμφισβητώντας συνεχώς διδακτικές πρακτικές, και μοιράζεται αυτούς τους στοχασμούς με τους νέους δασκάλους.	2,05	0,66

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των συνολικών μέσων όρων για τα πέντε επίπεδα από τις τρεις ομάδες ερωτώμενων ώστε να φανούν οι ομοιότητες και διαφορές. Η ανάλυση που έγινε είναι one-way ANOVA κι επειδή οι ομάδες των ερωτώμενων

είναι τρεις, η τιμή που προέκυψε δεν είναι η συνηθισμένη t τιμή αλλά έχει την ένδειξη f. Επειδή κάποια από τα αποτελέσματα δείχνουν στατιστική σημαντικότητα ($p \leq 0,05$) χρειάστηκε να γίνουν post hoc συγκρίσεις μεταξύ των τριών ομάδων για να φανεί ποια ομάδα ερωτώμενων διαφοροποιείται ως προς τις απόψεις της σχετικά με τη μεντορική υποστήριξη.

Συγκεκριμένα, και όπως μπορεί να δει κανείς στον **πίνακα 7**, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των 3 ομάδων συμμετεχόντων μόνο σε σχέση με το επίπεδο 4 (ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου). Το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας είναι $p=0,000$ και θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνουν post hoc συγκρίσεις.

Πίνακας 7: Σύγκριση των συνολικών μέσων όρων για τα 5 επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης από τις τρεις ομάδες ερωτώμενων

Υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,174	2	,087	,814	,445
Within Groups	12,963	121	,107		
Total	13,137	123			
Υποστήριξη σε διδακτικό επίπεδο	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,745	2	,373	5,668	,007
Within Groups	7,954	121	,066		
Total	8,699	123			
Επαγγελματική καθοδήγηση	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,016	2	,508	3,952	,022
Within Groups	15,550	121	,129		

Total	16,565	123			
Ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,813	2	2,906	12,699	,000
Within Groups	27,693	121	,229		
Total	33,506	123			
Υποστήριξη για αναστοχασμό & αυτό-αξιολόγηση	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,049	2	,024	,252	,777
Within Groups	11,721	121	,097		
Total	11,770	123			

Από τον παρακάτω πίνακα (πίνακας 8) προκύπτει ότι αναφορικά με το επίπεδο 4 και σύμφωνα με το κριτήριο *Scheffe*, η «ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου» για τους *Αναπληρωτές* εμφανίζει στατιστικώς σημαντική διαφορά κατά μέσο όρο σε σχέση με αυτή των *Μονίμων Εκπαιδευτικών* ($p=0,000$). Ομοίως, ισχύει κατά μέσο όρο και για τους *Αναπληρωτές* σε σχέση με τους *Φοιτητές*. Αυτό σημαίνει ότι η παροχή ανατροφοδότησης του διδακτικού έργου θεωρήθηκε ως περισσότερο αναγκαία από τους *Αναπληρωτές* συγκριτικά με τους *Μονίμους* [$A(M.O=3,34)>M(M.O.=2,90)$] και τους *Φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων* [$A(M.O=3,34)>Φ(M.O.=2,87)$].

Πίνακας 8: Post hoc συγκρίσεις των απαντήσεων των τριών ομάδων των συμμετεχόντων για την ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου

Multiple Comparisons							
Dependent Variable: Ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου (B10,B15,B18,B21,B24,B28)							
	(I) Θέση υπηρεσίας :	(J) Θέση υπηρεσίας :	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Scheffe	Μόνιμοι	Αναπληρωτές	-,439*	,106	,000	-,70	-,18
		Φοιτητές	,029	,106	,964	-,23	,29
	Αναπληρωτές	Μόνιμοι	,439*	,106	,000	,18	,70
		Φοιτητές	,468*	,104	,000	,21	,73
	Φοιτητές	Μόνιμοι	-,029	,106	,964	-,29	,23
		Αναπληρωτές	-,468*	,104	,000	-,73	-,21
Tamhane	Μόνιμοι	Αναπληρωτές	-,439*	,103	,000	-,69	-,19
		Φοιτητές	,029	,096	,987	-,21	,26
	Αναπληρωτές	Μόνιμοι	,439*	,103	,000	,19	,69
		Φοιτητές	,468*	,112	,000	,19	,74
	Φοιτητές	Μόνιμοι	-,029	,096	,987	-,26	,21
		Αναπληρωτές	-,468*	,112	,000	-,74	-,19
Dunnett t (2-sided) ^b	Μόνιμοι	Φοιτητές	,029	,106	,948	-,21	,27
	Αναπληρωτές	Φοιτητές	,468*	,104	,000	,24	,70
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							
b. Dunnett t-tests treat one group as a control, and compare all other groups against it.							

7.2 Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης

Δεύτερος στόχος της παρούσης εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή τους σε μελλοντικές μεντορικές σχέσεις. Στους φοιτητές και αναπληρωτές δόθηκε κοινό ερωτηματολόγιο αναζήτησης για τα πιθανά οφέλη που θα αποκομίσουν ως προστατευόμενοι σε μεντορικό πλαίσιο, ενώ οι μόνιμοι δάσκαλοι, λόγω της διαφοροποίησης του ρόλου τους στη μεντορική σχέση, κλήθηκαν να συμπληρώσουν

το ερωτηματολόγιο με δυνητικά οφέλη που πρόκειται, κατά την άποψή τους, να “γευτούν” ως μέντορες.

Σε ότι αφορά την κλίμακα που δόθηκε σε αναπληρωτές και φοιτητές και χρησιμοποιήθηκε για να διερευνήσει τα πιθανά οφέλη του προστατευόμενου μέλους μιας μεντορικής σχέσης, βρέθηκε ότι έχει εσωτερική αξιοπιστία (δείκτης Cronbach's) αρκετά υψηλή, $\alpha=0,838$.

Η επιμέρους ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πολύ πιθανή την «απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και τεχνικών γνώσεων» (M.O.=4,61) και τη δυνατότητα «εργασίας και μάθησης μέσα σε υποστηρικτικό περιβάλλον» (M.O.=4,50) (βλ. πίνακα 9). Αρκετά πιθανή θεωρούν τη λήψη «επιβεβαίωσης» όταν οι συνθήκες το απαιτήσουν (M.O.=4,30), την «απόκτηση αυτοπεποίθησης» (M.O.=3,95), την ευκολότερη «προσαρμογή στις νέες εργασιακές συνθήκες» (M.O.=3,94), τη δυνατότητα «εξάσκησης για την αντιμετώπιση καταστάσεων που είναι θεωρητικά δύσκολες» (M.O.=3,55) και τη «βελτίωση της αυτοεικόνας» τους (M.O.=3,50) (βλ. πίνακα 9). Σε μέτριο βαθμό πιστεύουν ότι θα «βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες» (M.O.=3,24), θα «αντλήσουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση» (M.O.=3,00) και θα «αποκτήσουν νέες δυνατότητες επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασίας» (M.O.=2,74) (βλ. πίνακα 9). Τέλος, λιγότερο πιθανό είναι το ενδεχόμενο «απόκτησης νέων προσωπικών σχέσεων και καινούριων φίλων» (M.O.=2,46) καθώς και η «πραγμάτωση των ατομικών κλίσεων και ταλέντων» (M.O.=1,80) μέσω της συμμετοχής τους στη μεντορική σχέση (βλ. πίνακα 9).

Η ανάλυση one-way ANOVA έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων (αναπληρωτές και φοιτητές) σε καμία από τις δώδεκα (12) ερωτήσεις. Επομένως, οι αντιλήψεις των

συμμετεχόντων αναφορικά με πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή τους σε μελλοντικές μεντορικές σχέσεις και από τις τρεις ομάδες είναι σε συμφωνία.

Πίνακας 9: Πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή του προστατευομένου μέλους στη μεντορική σχέση σύμφωνα με τις απαντήσεις των αναπληρωτών και τεταρτοετών φοιτητών/τριών

Πιθανά οφέλη του προστατευόμενου	M.O	T.A
Έχω την ευκαιρία να εργαστώ και να μάθω μέσα σε υποστηρικτικό περιβάλλον.	4,50	0,57
Αποκτώ αυτοπεποίθηση.	3,95	0,59
Αποκτώ επαγγελματική εμπειρία και τεχνικές γνώσεις.	4,61	0,56
Βελτιώνω την αυτό-εικόνα μου .	3,50	0,57
Αντλώ μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία μου.	3,00	0,65
Δέχομαι επιβεβαίωση όταν αυτό χρειάζεται.	4,30	0,63
Αποκτώ νέες δυνατότητες επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασίας.	2,74	0,69
Μου δίνεται η ευκαιρία να «προπονηθώ» για την αντιμετώπιση καταστάσεων που μέχρι τώρα θεωρούσα πολύ δύσκολες.	3,55	0,73
Βελτιώνω τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες.	3,24	0,57
Δημιουργώ νέες προσωπικές σχέσεις και στην πορεία αποκτώ καινούριους φίλους.	2,46	0,59
Προσαρμόζομαι ευκολότερα στις νέες εργασιακές συνθήκες.	3,94	0,68
Ξετυλίγω τις ικανότητες μου και πραγματώνω τις κλίσεις μου μέσα από τη συμμετοχή μου στη μεντορική σχέση.	1,80	0,55

Σε ότι αφορά την κλίμακα που δόθηκε σε μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιήθηκε για να διερευνήσει τα πιθανά οφέλη του μέντορα στο πλαίσιο μιας μεντορικής σχέσης, βρέθηκε ότι έχει εσωτερική αξιοπιστία (δείκτης Cronbach's) ιδιαίτερα υψηλή, $\alpha=0,872$. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον πίνακα 10. Ειδικότερα, και αναφορικά με τα οφέλη που δύναται να κερδίσουν από τη συμμετοχή

τους ως μέντορες σε μεντορικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες θεωρούν πολύ πιθανή την απόκτηση μεγαλύτερης «ανοχής, κατανόησης και ενσυναίσθησης απέναντι στη διαφορετικότητα (π.χ. άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, διαφορετική κοινωνικο-πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση) (M.O.=4,50). Αρκετά πιθανή θεωρούν την επίτευξη μιας «διαφυγής από την εργασιακή ρουτίνα» (M.O.=4,30), τη «βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων» (M.O.=4,00), την «απόκτηση νέων κινήτρων σχετιζόμενων με την ανάπτυξη άλλων ανθρώπων» (M.O.=3,78) και την «ατομική βελτίωση μέσω της διδασκαλίας στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης» (M.O.=3,53). Έως μετρίως πιθανή αντιμετωπίζεται η δυνατότητα άσκησης «θετικής επιρροής στις επερχόμενες γενιές εκπαιδευτικών» (M.O.=3,25), η «αύξηση της αυτοεκτίμησης» (M.O.=3,05), η «δημιουργία νέων προσωπικών σχέσεων και απόκτηση καινούριων φίλων» (M.O.=2,83), και η «άντληση μεγαλύτερης επαγγελματικής ικανοποίησης» (M.O.=2,78). Αντίθετα, θεωρούν ότι είναι λιγότερο πιθανό να κερδίσουν από τη συμμετοχή τους στα εν λόγω προγράμματα τη «συναδελφική αναγνώριση» (M.O.=2,38), τη «διάνοιξη μελλοντικών οδών συνεργασίας» (M.O.=2,35), την «αλλαγή οπτικής στάσης όσον αφορά στη σημασία και τη δυναμική της Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου» (M.O.=2,15), την «εδραίωση της καλής φήμης στην εκπαιδευτική κοινότητα» (M.O.=1,95), την «πραγμάτωση των ατομικών κλίσεων» (M.O.=1,85) και την «υποβοήθηση στα διδακτικά καθήκοντα από τους προστατευόμενους τους» (M.O.=1,60).

Πίνακας 10: Πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή του μέντορα στη μεντορική σχέση σύμφωνα με τις απαντήσεις των μόνιμων εκπαιδευτικών

Πιθανά οφέλη του μέντορα	M.O	T.A
Ξεφεύγω από τη ρουτίνα ανακαλύπτοντας νέες προκλήσεις.	4,30	0,64

Αποκτώ νέα κίνητρα σχετιζόμενα με την ανάπτυξη άλλων ανθρώπων.	3,78	0,69
Ανοίγω μελλοντικές οδούς επαγγελματικής συνεργασίας.	2,35	0,58
Εδραιώνω την καλή φήμη μου και την καταξίωση μου στον επιστημονικό χώρο.	1,95	0,55
Δημιουργώ νέες προσωπικές σχέσεις και στην πορεία αποκτώ καινούριους φίλους.	2,83	1,08
Συνεπικουρούμαι στα καθήκοντα και μοιράζομαι το φόρτο εργασίας με τους προστατευόμενούς μου.	1,60	0,54
Επιδεικνύω πλέον μεγαλύτερη ανοχή, κατανόηση και ενσυναίσθηση απέναντι στη «διαφορετικότητα» (π.χ. άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, διαφορετική κοινωνικο-πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση κτλ.) .	4,50	0,67
Ξετυλίγω τις ικανότητες μου και πραγματώνω τις κλίσεις μου μέσα από τη συμμετοχή μου στη μεντορική σχέση.	1,85	0,58
Εξαιτίας της μεντορικής σχέσης, έχω αλλάξει οπτική και στάση όσον αφορά στη σημασία της Εκπαίδευσης και τη δυναμική της στην ανάπτυξη του ατόμου.	2,15	0,80
Αισθάνομαι ότι λόγω της συμμετοχής μου σε μεντορικές σχέσεις βελτιώνω τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες.	4,00	0,67
Βιώνω μεγαλύτερη αναγνώριση από τους συναδέλφους μου.	2,38	0,77
Είναι δυνατόν να επηρεάσω θετικά τις επερχόμενες νέες γενεές εκπαιδευτικών.	3,25	0,58
Αυξάνω την αυτοεκτίμηση μου ως δάσκαλος.	3,05	0,50
Αντλώ μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία μου.	2,78	0,62
Βελτιώνω τον εαυτό μου μέσω της διδασκαλίας στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης..	3,53	0,71

7.3 Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης και τα προσδοκώμενα οφέλη συμμετοχής

Για να εξετάσουμε, στη συνέχεια, τα επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης και τα προσδοκώμενα οφέλη σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, και συγκεκριμένα το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, εφαρμόσαμε μια σειρά από

αναλύσεις διακύμανσης. Όσον αφορά στο φύλο διαπιστώθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο υπέρ των ανδρών όσο και υπέρ των γυναικών, οι οποίες ήταν προβλέψιμες σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και την προηγούμενη έρευνα. Ειδικότερα, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με την προτίμηση των επιπέδων της «υποστήριξης στο διδακτικό έργο» ($F(109,1)=4,885, p=0,03$) και της «υποστήριξης σε προσωπικό επίπεδο» ($F(119,1)=8,795, p=0,000$). Όπως φαίνεται στον **πίνακα 11**, οι άνδρες εκπαιδευτικοί επέλεξαν συχνότερα την «υποστήριξη στο διδακτικό έργο» έναντι των γυναικών συναδέλφων τους [$A(M.O.=4,49)>B(M.O.=4,28)$], οι οποίες με τη σειρά τους επέλεξαν σε μεγαλύτερο βαθμό την «υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο» [$A(M.O.=3,78)<B(M.O.=4,01)$]. Αντιθέτως, όσον αφορά στα υπόλοιπα επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης και στα προσδοκώμενα οφέλη συμμετοχής δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Κάτι ανάλογο, δηλαδή έλλειψη στατιστικώς σημαντικών διαφορών, παρατηρήθηκε όσον αφορά στη διερεύνηση των επιπέδων της μεντορικής υποστήριξης και των προσδοκώμενων οφελών σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων (απόφοιτοι ΑΕΙ ή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών).

Πίνακας 11: Σχέση φύλου εκπαιδευτικών και επιπέδων μεντορικής υποστήριξης

Επίπεδα μεντορικής υποστήριξης	Ανδ.	Γυν.	df	F	p
Υποστήριξη στο διδακτικό έργο	4,49	4,28	110	4,885	0,03
Υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο	3,78	4,01	120	8,795	0,00
Επαγγελματική καθοδήγηση	3,65	3,69	119	0,384	0,74
Ανατροφοδότηση του διδακτικού	3,01	3,08	106	0,176	0,68

έργου					
Υποστήριξη σε επίπεδο αναστοχασμού & αυτό-αξιολόγησης	2,62	2,71	108	1,213	0,27

Πίνακας 12: Σχέση εκπαιδευτικού επιπέδου συμμετεχόντων και επιπέδων μεντορικής υποστήριξης

Επίπεδα μεντορικής υποστήριξης	ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠ.	df	F	p
Υποστήριξη στο διδακτικό έργο	4,10	3,99	112	0,675	0,22
Υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο	3,92	3,80	114	0,455	0,20
Επαγγελματική καθοδήγηση	3,88	3,76	116	0,482	0,42
Ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου	2,69	3,73	120	0,176	0,68
Υποστήριξη σε επίπεδο αναστοχασμού & αυτό-αξιολόγησης	2,70	2,64	108	1,213	0,57

7.4 Πιθανοί κίνδυνοι, λόγοι αποχής και βελτιωτικές προτάσεις

Ο τρίτος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εν δυνάμει και εν ενεργεία, σχετικά με: α) τους πιθανούς κινδύνους και εμπόδια που απειλούν μια μεντορική σχέση, β) τους λόγους για τους οποίους θα αρνούνταν τη συμμετοχή τους σε μια μεντορική σχέση εάν η εφαρμογή της στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση κρινόταν προαιρετική και γ) τις προτάσεις που οι ίδιοι/ες θα ήθελαν να καταθέσουν για τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης. Τα αποτελέσματα που παρατίθενται προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων ανοικτού τύπου στο ερωτηματολόγιο.

Ξεκινώντας, από την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν όσον αφορά στους πιθανούς κινδύνους που απειλούν μια μεντορική σχέση, προέκυψαν εννέα (9) παράγοντες, η σειρά παρουσίασης των οποίων δηλώνει και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Πρέπει να σημειωθεί, ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες προτίμησαν να αναφερθούν σε μια σειρά από πιθανούς κινδύνους αντί να περιοριστούν στην περιγραφή και ανάλυση ενός μόνο (ίσως, του πιο σημαντικού γι' αυτούς) εξ αυτών. Συνοπτικά οι παράγοντες αυτοί είναι: **1)** τα ελλιπή προσόντα των μεντόρων, **2)** το βεβαρυσμένο πρόγραμμα και ο μειωμένος χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο/η δάσκαλος/α, **3)** η κατάχρηση της εξουσίας προς ίδιον όφελος από τη μεριά του μέντορα, **4)** η ασυμβατότητα χαρακτήρων και ενδιαφερόντων μεταξύ των δύο πλευρών, **5)** οι υπερβολικές απαιτήσεις του μέντορα από τον προστατευόμενό του, **6)** η δογματική προσωπικότητα και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις του μέντορα, **7)** η γενικότερη οικονομική κρίση που υφίσταται η ελληνική κοινωνία, **8)** ο τρόπος λειτουργίας και νομοθέτησης του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, και **9)** η ανεπαρκής στήριξη του θεσμού του μέντορα από τη διεύθυνση του σχολείου. Παρακάτω γίνεται αναλυτική παρουσίαση αυτών των παραγόντων.

1. Ελλιπή προσόντα μεντόρων.

Η απουσία πρότερης γνώσης και εμπειρίας από την πλευρά των υποψηφίων μεντόρων αποτελεί για 52 από τους συμμετέχοντες (20 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 17 αναπληρωτές, 15 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) τον πιθανότερο ανασταλτικό παράγοντα. Χαρακτηριστικά, ένας μόνιμος δάσκαλος εξέφρασε την ανησυχία του ότι μεταξύ των υποψηφίων μεντόρων «...μπορεί να προκύψουν και μέντορες ακατάλληλοι λόγω απειρίας και περιορισμένων προσόντων και να προκαλέσουν αποτελέσματα

αντίθετα από τα αναμενόμενα». Το κομβικό ζήτημα του γνωστικού υπόβαθρου των δασκάλων που σκοπεύουν να αναλάβουν καθήκοντα μέντορα επισημαίνει και μια αναπληρώτρια λέγοντας ότι «...οι παλιοί δάσκαλοι έχουν εκπαιδευτεί με ένα τελείως διαφορετικό τρόπο από ότι τα νέα παιδιά. Οι περισσότεροι δεν έχουν ιδέα από Η/Υ και σύγχρονα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας... ενώ στερούνται γνώσεων ψυχολογίας και συμβουλευτικής». Παρόμοιες επιφυλάξεις διατηρεί και μια άλλη αναπληρώτρια δασκάλα τονίζοντας ότι «μέντορας σημαίνει παιδεία, σοφία, καλλιέργεια, στοχασμό, όραμα, ηγετικές ικανότητες. Οποιαδήποτε έκπτωση στα παραπάνω εγκυμονεί τεράστια απειλή για την εφαρμογή του θεσμού. Πόσοι όμως από αυτούς που θα κληθούν να παίζουν το ρόλο του μέντορα διαθέτουν τα παραπάνω;».

2. Το βεβαρυνμένο πρόγραμμα και ο μειωμένος χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο/η δάσκαλος/α.

39 συμμετέχοντες (19 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 15 αναπληρωτές και 5 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) υποστηρίζουν ότι με βάση τα όσα ισχύουν σήμερα σε επίπεδο ωραρίου και καθηκοντολογίου, οι δάσκαλοι/ες έχουν περιορισμένα περιθώρια αποτελεσματικής εμπλοκής στο θεσμό του μέντορα. Ενδεικτικά, ένας από τους συμμετέχοντες υποστήριξε ότι η πλειοψηφία των δασκάλων «είναι κορεσμένοι και κουρασμένοι. Έχουν φτάσει στα όρια της αντοχής τους», ενώ κάποιος άλλος εκφράζει τις επιφυλάξεις του για το «...εάν είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν επιπλέον υποχρεώσεις για 1000 ευρώ το μήνα». Όπως επισημαίνει «οι δάσκαλοι είναι ήδη επιβαρυνμένοι με πολλά διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα. Δεν αντέχουν νέες αρμοδιότητες».

3. Η κατάχρηση της εξουσίας προς ίδιον όφελος από τη μεριά του μέντορα.

35 συμμετέχοντες (12 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 13 αναπληρωτές και 10 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) πιθανολογούν πως ένας ακόμη κίνδυνος που μπορεί να προκύψει είναι η προσπάθεια κάποιων μεντόρων να «καρπωθούν» προσωπικά οφέλη καταχραζόμενοι την όποια εξουσία τούς προσφέρει η θέση του μέντορα. Για παράδειγμα, μια μόνιμη δασκάλα απάντησε ότι βασικός κίνδυνος γι' αυτήν είναι «ο κίνδυνος που απειλεί κάθε ανθρώπινη σχέση, στην οποία ο ένας από τους δύο έχει το πάνω χέρι». Στο ίδιο μήκος κύματος και η άποψη ενός άλλου μόνιμου δασκάλου σύμφωνα με την οποία «η μεντορική σχέση μπορεί να μετατραπεί εύκολα σε σχέση εξάρτησης οδηγώντας στην εκμετάλλευση του νέου εκπαιδευτικού» και αυτό γιατί ακόμη και στην εκπαιδευτική κοινότητα «...υπάρχουν άνθρωποι χωρίς ηθική, μέτρο και αυτοέλεγχο». Ως μορφές εκμετάλλευσης αναφέρθηκαν η σεξουαλική παρενόχληση, η δωροδοκία καθώς και η μετάθεση ευθυνών και έργου από το μέντορα στον προστατευόμενό του. Ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός υπήρξε πιο απόλυτος δηλώνοντας ότι «είναι επικίνδυνο να παραχωρείς εξουσία στον έλληνα εκπαιδευτικό» χωρίς να αιτιολογήσει περαιτέρω την άποψή του, ενώ μια φοιτήτρια πιστεύει ότι η αντιμετώπιση του μέντορα ως αυθεντία θα σημάνει την «απώλεια της αυτονομίας του νέου εκπαιδευτικού».

4. Η ασυμβατότητα χαρακτήρων και ενδιαφερόντων μεταξύ των δύο πλευρών.

Ένας άλλος παράγοντας που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες μπορεί να υπεισέλθει και να επηρεάσει αρνητικά τη μεντορική σχέση είναι η ασυμβατότητα και η απουσία κοινών σημείων μεταξύ των δύο πλευρών σε επίπεδο προσωπικότητας και ενδιαφερόντων. Συγκεκριμένα, 22 άτομα (8 μόνιμοι/ες δασκάλες, 8 αναπληρωτές και 6 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) έκαναν αναφορά στον εν λόγω παράγοντα. Όπως

χαρακτηριστικά αναφέρει ένας μόνιμος δάσκαλος «όταν υποχρεώσεις δύο ανθρώπους διαφορετικής νοοτροπίας, προσωπικότητας, ιδεολογίας και ιδιοσυγκρασίας να συνεργαστούν στενά, το αποτέλεσμα δεν μπορεί παρά να είναι εκρηκτικό». Για πολλούς, λοιπόν, εκπαιδευτικούς το mentoring αντιμετωπίζεται ως μια «διαπροσωπική σχέση με ό,τι αυτό συνεπάγεται...προσωπικές διαφωνίες, προστριβές» και ως εκ τούτου υπάρχουν κάποιες «...λεπτές ισορροπίες που πρέπει να προσεχθούν». Προς αυτή την κατεύθυνση είναι και το σχόλιο μιας ακόμη μόνιμης δασκάλας το οποίο παρατίθεται αυτούσιο: «Δεν είμαι σίγουρη ότι μια 55χρονη δασκάλα έχει πολλά κοινά σημεία επαφής με έναν ή μία 22χρονη απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος. Μάς χωρίζουν τόσα πολλά βιώματα, είναι τόσο διαφορετικός ο τρόπος σκέψης μας. Το βλέπω πολλές φορές ακόμα και όταν επισκέπτονται φοιτητές την τάξη μου για να κάνουν την πρακτική τους». Παρόμοια, μια φοιτήτρια θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη «χημείας» ανάμεσα σε αυτή και το μέντορά της: «...είναι δύσκολο να αυτοαποκαλύπτεις λέγοντας προσωπικά και επαγγελματικά μυστικά σε έναν άγνωστο».

5. Οι υπερβολικές απαιτήσεις του μέντορα από τον προστατευόμενο του

Υπήρξαν 22 συμμετέχοντες (0 μόνιμου/ες δάσκαλοι/ες, 10 αναπληρωτές και 12 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) που εξέφρασαν τις ανησυχίες τους αναφορικά με τις απαιτήσεις που ενδεχομένως να έχει από αυτούς ο μέντοράς τους. Συγκεκριμένα, μια φοιτήτρια φοβάται μήπως ο μέντοράς της «...έχει μη ρεαλιστικές προσδοκίες και ζητάει πράγματα στα οποία δεν μπορεί να ανταπεξέλθει». Μια τέτοια περίπτωση που χαρακτηρίζεται από έλλειψη κατανόησης και επικοινωνίας ενδεχομένως να έχει δυσάρεστες συνέπειες προκαλώντας «...τον εκνευρισμό και την πρόκληση μεγαλύτερου άγχους».

6. Πιθανώς δογματική προσωπικότητα και στερεοτυπικές αντιλήψεις του μέντορα

17 από τους συμμετέχοντες (5 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 5 αναπληρωτές και 7 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) επισήμαναν τις δυσλειτουργίες που είναι λογικό να προκύψουν στην περίπτωση που κάποιος από τους μέντορες παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς ως απόρροια της ιδιόρρυθμης προσωπικότητας του. Ένας φοιτητής αναρωτιέται, για παράδειγμα, τι θα συμβεί στην περίπτωση που ο μέντορας του είναι «αδιάλλακτος, δογματικός, και στενόμυαλος». Παρόμοια, μια φοιτήτρια φαντάζεται ότι «...κάποιοι μέντορες θα επιχειρήσουν να χειραγωγήσουν τους νεότερους θέλοντας στην ουσία να πλάσουν καθ' εικόνα και ομοίωση είδωλα τους. Αν από την πλευρά των νεότερων υπάρξει αντίδραση και διαφωνία, τότε ίσως προκύψει ζήτημα...». Κάποια άλλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του μέντορα που αναφέρθηκαν στις απαντήσεις ως αιτία πιθανής πρόκλησης προβληματικών καταστάσεων είναι η έπαρση, η αλαζονεία, ο ρατσισμός, ο τυχοδιωκτισμός αλλά και η «δημοσιούπαλληλική» νοοτροπία.

7. Η γενικότερη οικονομική κρίση που υφίσταται η ελληνική κοινωνία

Υπάρχουν, 10 συμμετέχοντες (5 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 1 αναπληρωτής και 4 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) που εκφράζουν τις ανησυχίες τους για την τύχη του θεσμού και οι οποίες πηγάζουν από το γενικότερο οικονομικό κλίμα που αυτή τη στιγμή επικρατεί στη χώρα μας. Συγκεκριμένα, μία μόνιμη δασκάλα θεωρεί ως τον υπ' αριθμόν ένα κίνδυνο «την υποβάθμιση της Παιδείας στην Ελλάδα», ως απόρροια της δυσμενούς δημοσιονομικής κατάστασης που οδηγεί σταδιακά στην «...εξαθλίωση, μαθητές και διδακτικό προσωπικό». Αντίστοιχα, ένας αναπληρωτής φοβάται ότι η «... ηθική και οικονομική κατάρρευση της χώρας θα συμπαρασύρει τα

πάντα στο διάβα της», ενώ κάποιος άλλος θεωρεί ότι λόγω των υπάρχουσών συνθηκών το μέτρο είναι πολυτέλεια. Κατά τη γνώμη του αυτό που προέχει είναι η ικανοποίηση στοιχειωδών αναγκών ώστε να πάψουμε να βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μαθητές «... νηστικούς, παγωμένους από το κρύο και χωρίς βιβλία».

8. Ο τρόπος λειτουργίας και νομοθέτησης του Υπουργείου Παιδείας.

Επίσης, υπάρχουν 7 συμμετέχοντες (4 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 3 αναπληρωτές και 0 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) που θεωρούν ότι ο εν γένει τρόπος λειτουργίας του Υπουργείου Παιδείας συνιστά το βασικότερο εμπόδιο της μελλοντικής εφαρμογής του θεσμού του μέντορα. Συγκεκριμένα, κάποιιοι πιστεύουν ότι η δημόσια διαβούλευση για την εισαγωγή μεντορικών προγραμμάτων στη δημόσια εκπαίδευση αποτελεί «... άλλη μια εξαγγελία του Υπουργείου (Παιδείας) που θα μείνει στα χαρτιά και θα καταρρεύσει με την επόμενη αλλαγή ηγεσίας ως ανεφάρμοστη, αποδεικνύοντας ότι το Ελληνικό κράτος δε διέπεται από συνέχεια». Παρόμοια, κάποιιοι κατηγορούν την Πολιτεία για «... παρελκυστική πολιτική» στο «... μείζον θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών», για «... παλινδρομήσεις λόγω μικροπολιτικών συμφερόντων» ενώ κάποιιοι δε διστάζουν να τη χαρακτηρίσουν ως «Λερναία Ύδρα» εξαιτίας των περίπλοκων γραφειοκρατικών «γρاناζιών» της στα οποία παγιδεύεται καθετί καινούργιο. Κάποιιοι πιστεύουν ότι το Υπουργείο Παιδείας ως εκφραστής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής θα επιχειρήσει να μετατρέψει τους μέντορες σε υποχείρια θέλοντας να «... ελέγξει ιδεολογικά τους νέους εκπαιδευτικούς και να πετύχει τη διατήρηση του υπάρχοντος status quo». Την ίδια στιγμή, υπάρχουν μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι «... ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν τυγχάνει σεβασμού από την Πολιτεία». Συνεπώς, θεωρούν ότι πολλοί/ες δάσκαλοι/ες «... θα λειτουργήσουν αντιδραστικά αρνούμενοι τη συμμετοχή τους». Μάλιστα, κάποιιοι συμμετέχοντες

πιστεύουν ότι το νέο μέτρο θα συγκρουστεί με βασικά προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας ως απόρροια της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Εύγλωττη είναι η απορία μιας αναπληρώτριας δασκάλας που αναρωτιέται «*πώς θα με στηρίζει για δύο χρόνια ο μέντοράς μου, όταν είμαι υποχρεωμένη κάθε χρόνο να αλλάζω σχολείο. Σήμερα είμαι Θεσσαλονίκη, πέρυσι ήμουν Καβάλα, του χρόνου ούτε που ξέρω*».

9. Η ανεπαρκής στήριξη του θεσμού του μέντορα από τη διεύθυνση του σχολείου

Τέλος, υπάρχουν 4 συμμετέχοντες (3 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 0 αναπληρωτές και 1 τεταρτοετής φοιτητής/τρια) που φοβούνται ότι η διεύθυνση του σχολείου μέσω «...τυπολατρικών παρεμβάσεων» θα υπονομεύσει το θεσμό του μέντορα.

Σε ότι αφορά στους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες δεν είναι διατεθειμένοι να πάρουν μέρος σε μεντορικά προγράμματα στην περίπτωση που η εφαρμογή του μέτρου κριθεί προαιρετική προέκυψαν οχτώ (8) παράγοντες, η σειρά παρουσίασης των οποίων δηλώνει και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Πρέπει να σημειωθεί, ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε περισσότερες από μια αιτίες πιθανής αποχής τους από το μέτρο, και για το λόγο αυτό η παρουσίαση της συχνότητας των παραγόντων δε μπορεί να γίνει με ποσοστά επί τοις εκατό. Συνοπτικά οι λόγοι αυτοί είναι: **1)** άρνηση συμμετοχής λόγω του αξιολογικού χαρακτήρα του μέτρου, **2)** άρνηση σε περίπτωση επιβολής του εταίρου, **3)** άρνηση λόγω πεποιθήσεως και ιδιοσυγκρασίας, **4)** άρνηση λόγω παρεμπόδισης των διδακτικών καθηκόντων του μέντορα, **5)** άρνηση συμμετοχής λόγω ελλιπούς κατάρτισης, απαιτούμενων χαρακτηριστικών προσωπικότητας και έλλειψης διάθεσης, **6)** άρνηση υπό το φόβο της γραφειοκρατίας και των πελατειακών σχέσεων, **7)**

άρνηση λόγω έλλειψης κινήτρων, και 8) άρνηση λόγω σύγκρουσης με το σύλλογο διδασκόντων. Παρακάτω γίνεται αναλυτική παρουσίαση των λόγων αυτών.

1. Άρνηση συμμετοχής λόγω του αξιολογικού χαρακτήρα του μέτρου

59 από τους συμμετέχοντες (20 μόνιμοι/ες δάσκαλοι, 29 αναπληρωτές και 10 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) πρόβαλαν ως έναν από τους πιθανούς λόγους της άρνησης τους να πάρουν μέρος σε μεντορικά προγράμματα την αντίθεσή τους με το πνεύμα του μέτρου που, κατά τη γνώμη τους, συνεπάγεται την αξιολόγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και τελικώς, την παραμονή ή την αποπομπή τους από τη δημόσια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, μια μόνιμη δασκάλα δήλωσε ότι θα αποθαρρυνθεί να συμμετέχει εάν διαπιστώσει ότι σκοπός του μέτρου δεν είναι «...να στηρίζει τον εκπαιδευτικό αλλά να τον ελέγξει και να τον χειραγωγήσει», ενώ ένας μόνιμος δάσκαλος είναι πεπεισμένος ότι το «*mentoring* είναι η βιτρίνα ενός καλλωπισμένου σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θα οδηγήσει τελικώς σε απολύσεις χιλιάδων συναδέλφων, καταργήσεις οργανικών θέσεων και κλείσιμο εκατοντάδων σχολικών μονάδων».

Επίσης, κάποιοι, κυρίως αναπληρωτές, δήλωσαν απροθυμία συμμετοχής λόγω των επιφυλάξεων τους για την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία, τη διαφάνεια και την αμεροληψία των τελικών αξιολογήσεων που θα κάνουν οι μέντορες τους. «*Είναι τρομακτικό το μέλλον ενός ανθρώπου και οι κόποι μιας ζωής να εξαρτώνται από τη γνώμη ενός ατόμου ή μιας επιτροπής... ούτε που θέλω να το σκέφτομαι*» απάντησε μια αναπληρώτρια.

2. Άρνηση σε περίπτωση επιβολής του εταίρου

Μερικοί μόνιμοι εκπαιδευτικοί (21 άτομα) εξεδήλωσαν την επιθυμία να αποφασίσουν οι ίδιοι για το πρόσωπο στο οποίο θα προσφέρουν τις μεντορικές τους υπηρεσίες λαμβάνοντας υπ' όψιν παράγοντες όπως προσωπικές συμπάθειες, εμπάθειες, και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Σε αυτό το κλίμα, μια δασκάλα δήλωσε ότι θα αποχωρήσει σε περίπτωση που δεν της επιτραπεί «... να διαλέξει μόνη της τον προστατευόμενό της». Αντίστοιχα, αρκετοί αναπληρωτές (11 άτομα) και τεταρτοετείς φοιτητές/τριες (10 άτομα) μίλησαν για ελάχιστες πιθανότητες συμμετοχής τους σε περίπτωση που τους επιβληθεί κάποιος μέντορας χωρίς τη σύμφωνη γνώμη τους και ιδιαίτερα αν διαπιστώσουν ότι στο σχολείο τους «... δεν υπάρχει κάποιος μέντορας από τον οποίο να μπορείς πραγματικά να μάθεις και να εμπνευστείς».

3. Άρνηση λόγω πεποιθήσεως και ιδιοσυγκρασίας

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι πολύ συχνά στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (35 άτομα) αναφέρεται ως λόγος άρνησης συμμετοχής η επιθυμία των συμμετεχόντων να δουλέψουν μόνοι τους χωρίς την καθοδήγηση κάποιου άλλου εμπειρότερου στελέχους της εκπαίδευσης. Μια φοιτήτρια δήλωσε, για παράδειγμα, ότι δε θέλει να λογοδοτεί «... συνέχεια σε κάποιον άλλο», μια άλλη ότι έχει «... κουραστεί να αξιολογείται» και ότι θέλει «... επιτέλους να εφαρμόσει αυτά που διδάχθηκε στο πανεπιστήμιο». Ένας φοιτητής ταύτισε το μέντορα με τον ρόλο του «επιστάτη», ενώ ένας δεύτερος υποστήριξε ότι πρόκειται να αρνηθεί τη συμμετοχή του γιατί θέλει να δοκιμάσει «... τις δυνάμεις, τις ικανότητες, τα όρια και τις αντοχές του». Στο ίδιο μήκος κύματος και έξι (6) αναπληρωτές που δήλωσαν ότι

θα κάνουν χρήση της προαιρετικής εφαρμογής του μέτρου και θα απέχουν διότι «...η παρουσία οποιουδήποτε μέσα στην τάξη προκαλεί σύγχυση και αναστάτωση».

4. Παρεμπόδιση των διδακτικών καθηκόντων του μέντορα.

38 συμμετέχοντες (19 μόνιμοι/ες, 12 αναπληρωτές και 7 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) προτίθεται να αρνηθούν την εμπλοκή τους σε μεντορικά προγράμματα εφόσον διαπιστώσουν ότι η ανάμειξή τους μπορεί να αποβεί σε βάρος της διδασκαλίας και της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης τους.

5. Αρνηση συμμετοχής λόγω ελλιπούς κατάρτισης, απαιτούμενων χαρακτηριστικών προσωπικότητας και έλλειψης διάθεσης

17 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες αναγνωρίζοντας την ανεπαρκή τους κατάρτιση σε ανάλογα θέματα είναι επιφυλακτικοί στην ανάληψη του σχετικού ρόλου. Πιστεύουν ότι δεν μπορούν να αποδώσουν τα αναμενόμενα ακόμη και στην περίπτωση που παρακολουθήσουν σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Χαρακτηριστικά, μια μόνιμη δασκάλα απάντησε ότι «...τα νέα παιδιά διαθέτουν μεγαλύτερη όρεξη, μεράκι και πιθανώς καλύτερη εκπαίδευση. Δε νομίζω ότι εκτός από κάποιες επισημάνσεις μπορώ να τους προσφέρω κάτι περισσότερο». Επίσης, κάποιου/ες άλλοι/ες μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες δήλωσαν ότι δε διαθέτουν τα απαιτούμενα, για την ανάληψη του ρόλου, προσόντα όπως υπομονή, επικοινωνιακό χάρισμα, ηγετικές ικανότητες.

Σε αυτή την αρχική αρνητική διάθεση κάποιων μόνιμων δασκάλων λειτουργεί συσσωρευτικά και η επαγγελματική κόπωση. Για παράδειγμα ένας δάσκαλος, όντας προβληματισμένος για την εφαρμογή του μέτρου και τις παρενέργειες στην καθημερινότητά του, δήλωσε πως πρόκειται να απέχει εάν αισθανθεί κάποια στιγμή «κουρασμένος, καταπονημένος πνευματικά και σωματικά». Παρόμοια, αρκετού/ες ήταν

αυτοί/ες που έθεσαν θέμα ωραρίου και πρόσθετης επιβάρυνσης σε περίπτωση αύξησης των ωρών εργασίας.

6. Άρνηση υπό το φόβο της γραφειοκρατίας και των πελατειακών σχέσεων

14 συμμετέχοντες (9 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 5 αναπληρωτές και 0 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) αναφέρουν ως κύριο ανασταλτικό παράγοντα της ανάμειξής τους σε μεντορικά προγράμματα την γραφειοκρατία με την οποία αυτά πιθανόν να είναι συνδεδεμένα. Όπως αναφέρθηκε δεν επιθυμούν να μπλέξουν σε «...γραφειοκρατικές υποθέσεις, επιτροπές, χαρτούρα και απολογιστικές εκθέσεις». Κάποιοι άλλοι ανησυχούν για την πιθανή “μετάλλαξη” του θεσμού και τις “παράπλευρες” διαστάσεις του. Συγκρίνοντάς το θεσμό του μέντορα με την εξέλιξη που είχε ο αντίστοιχος του Σχολικού Συμβούλου δηλώνουν ότι θα εγκαταλείψουν κάθε πρόθεση συμμετοχής εάν διαπιστώσουν ότι «...τείνει να γίνει αντικείμενο πελατειακής εκμετάλλευσης».

7. Άρνηση λόγω έλλειψης κινήτρων

12 συμμετέχοντες (10 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 2 αναπληρωτές και 0 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) έθεσαν ρητά το ζήτημα της «ανταποδοτικότητας» του μέτρου αναφερόμενοι στα κίνητρα που πρέπει να τους δοθούν για να δηλώσουν συμμετοχή. Ως τέτοια κατονομάστηκαν η μισθολογική αύξηση, τα μόρια απόσπασης, η απαλλαγή από πάσης φύσεως καθήκοντα (π.χ. διδακτικά, διοικητικά κτλ), και η μείωση του ωραρίου. Η ωφελιμιστική αντιμετώπιση είναι ενδεικτική στα λόγια ενός μόνιμου δασκάλου, ο οποίος απέρριψε το ενδεχόμενο εμπλοκής του «...εάν δεν έχει κάποιο αντίκρισμα».

8. Άρνηση λόγω σύγκρουσης με το σύλλογο διδασκόντων.

Τέλος, έξι (6) από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς βλέπουν σκεπτικιστικά την πιθανότητα συμμετοχής τους στη μεντορική σχέση λόγω του φόβου πιθανής σύγκρουσης τους με συναδέλφους ή τον συνδικαλιστικό τους φορέα. Ως εκ τούτου δήλωσαν, ότι θα συμμετέχουν μόνο και εφόσον «...η πλειοψηφία του σχολείου αποφασίσει να πάρει μέρος. Διαφορετικά “όχι” γιατί θα υπάρξει στοχοποίηση».

Βέβαια, οφείλουμε να σημειώσουμε πως υπήρχαν, συνολικά, 15 συμμετέχοντες (7 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 5 αναπληρωτές και 3 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) που δήλωσαν κατηγορηματικά ότι δεν σκοπεύουν να αποφύγουν τη συμμετοχή τους ακόμη και αν το μέτρο έχει προαιρετικό χαρακτήρα, ενώ δύο (2) αποφάσισαν να συμμετέχουν και να αποφασίσουν στην πορεία για την παραμονή ή την αποχώρησή τους. Αντίστοιχα, δήλωσαν:

«Εφόσον δω ότι με αγχώνει και δε με βοηθάει στη διδασκαλία μου, θα εγκαταλείψω».

«Δεν μπορώ να κρίνω κάτι προκαταβολικά. Το πιο πιθανό είναι να πάρω μέρος και ύστερα να βγάλω συμπεράσματα. Άλλωστε, όλοι έχουμε ανάγκη κάποια στιγμή από βοήθεια στη δουλειά μας. Μόνο οι υπερόπτες δεν έχουν».

Τέλος, και όσον αφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν για πιθανές προτάσεις που θα βελτιστοποιήσουν την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα προέκυψαν έξι (6) διαστάσεις. Συνολικά οι διαστάσεις αυτές αναγνωρίστηκαν με σειρά προτεραιότητας ότι είναι: **1)** η συνεχής επιμόρφωση και πολύ-επίπεδη κατάρτιση των μεντόρων, **2)** ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας του μέτρου, **3)** πιλοτική εφαρμογή, δυνατότητα επιλογής και διατήρηση του προαιρετικού χαρακτήρα του θεσμού, **4)** παροχή κινήτρων, **5)** εισαγωγή τεχνογνωσίας από χώρες του εξωτερικού, **6)** πληροφόρηση

της εκπαιδευτικής κοινότητας για τους στόχους του μέτρου. Παρακάτω παρουσιάζονται οι έξι αυτές διαστάσεις με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους.

1. Συνεχής επιμόρφωση και πολυεπίπεδη κατάρτιση των μεντόρων

Η πιο συχνή απάντηση των συμμετεχόντων (47 αναφορές: 23 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 11 αναπληρωτές και 13 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) αναφέρεται στην αναγκαιότητα κατάλληλης και διαρκούς επιμόρφωσης των μεντόρων σε θέματα συμβουλευτικής και καθοδήγησης προκειμένου οι τελευταίοι να είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας το σύνθετο ρόλο τους ικανοποιώντας τις ετερογενείς μαθησιακές αλλά και συνάμα, ψυχολογικές και επαγγελματικές ανάγκες των προστατευομένων τους. Μάλιστα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες προχωρούν ακόμη περισσότερο προτείνοντας «...τη δημιουργία ενός μητρώου πιστοποιημένων μεντόρων» κατόπιν εφαρμογής αυστηρών ελέγχων και «...διαφανών διαδικασιών αξιολόγησης και επιλογής», στο οποίο θα έχουν τη δυνατότητα εισαγωγής στελέχη «...και από άλλους χώρους της εκπαίδευσης πλην του σχολείου» «..και τα οποία θα ασχολούνται αποκλειστικά με τα συμβουλευτικά τους καθήκοντα». Σε αυτή τη γραμμή, και προκειμένου να καλυφθεί τουλάχιστον σε πρώτη φάση η γνωστική ανεπάρκεια των μεντόρων, ένας φοιτητής θεωρεί σημαντική τη δυνατότητα συνεργασίας σχολείου-πανεπιστημίου διότι πιστεύει ότι το πανεπιστήμιο «διαθέτει προσωπικό που γνωρίζει καλά τις ανάγκες των νέων δασκάλων».

2. Ο χαρακτήρας του μέτρου πρέπει να είναι ανθρωποκεντρικός

Για άλλη μια φορά, αναφέρθηκε από αρκετούς συμμετέχοντες (38 αναφορές: 14 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 12 αναπληρωτές και 12 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έστω και με έμμεσο τρόπο. Μεταξύ,

λοιπόν, των προτάσεων που κατατέθηκαν ήταν η «...αποσύνδεση του θεσμού του μέντορα από διαδικασίες αξιολόγησης και λογικές απολύσεων». Υποστηρίχθηκε από κάποιους ότι ο μέντορας «...πρέπει να έχει καθαρά επικουρικό και όχι γνωμοδοτικό ρόλο». Για να συμβεί κάτι τέτοιο μια μόνιμη δασκάλα πρότεινε η μεντορική σχέση «...να μην έχει θεσμικό χαρακτήρα και να λαμβάνει χώρα άτυπα σε κάθε σχολική μονάδα υπό την ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων».

Αυτό το οποίο ζητούν, με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι η μετατροπή του θεσμού σε μια τρόπον τινά «ενδοσχολική υπηρεσία» στην οποία να μπορούν να καταφεύγουν κάθε φορά που αυτοί/ες αισθάνονται «ανάγκη στήριξης, καθοδήγησης...παροχής μιας χείρας βοήθειας...ύπαρξης ενός διαθέσιμου ατόμου να ακούσει, να κατανοήσει και να προσφέρει τη βοήθειά του». Μια αναπληρώτρια δήλωσε χαρακτηριστικά: «Θέλω να συμβουλευόμαι τον μέντορα μου όταν εγώ κρίνω σκόπιμο και αναγκαίο. Όταν χρειαστώ λύσεις σε υπαρκτά προβλήματα... δεν χρειάζομαι ένα μάτι να με κατασκοπεύει και να δίνει αναφορά για τις πράξεις μου».

3. Πιλοτική εφαρμογή, δυνατότητα επιλογής και διατήρηση του προαιρετικού χαρακτήρα του θεσμού.

27 ήταν οι συμμετέχοντες (11 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 10 αναπληρωτές και 6 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) που πρότειναν τη δοκιμαστική εφαρμογή του μέτρου με δυνατότητα επιλογής συνεργάτη και ταυτόχρονη διατήρηση της προαιρετικότητάς του. Σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, η ευθύνη για το “ζευγάρισμα” μέντορα-προστατευόμενου θα πρέπει να βαραινεί αποκλειστικά τα δυο εμπλεκόμενα μέρη και να μην είναι προϊόν άνωθεν επιβολής. Με άλλα λόγια «...να είναι θέμα προσωπικής επιλογής και όχι ανάθεσης». Στο πλαίσιο αυτό μια αναπληρώτρια απάντησε με ιδιαίτερο τρόπο: «θέλω να υπάρχει μια λίστα από την οποία θα αποφασίσω εγώ ποιος

θα είναι ο μέντοράς μου. Φανταστείτε να μου επιβάλουν κάποιον με τον οποίο είμαι στα μαχαίρια». Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται ότι η σύναψη της μεντορικής σχέσης «...πρέπει να γίνεται κατόπιν μιας προπαρασκευαστικής περιόδου όπου τα δύο μέρη θα μπορούν να γνωριστούν καλύτερα, να ανταλλάξουν απόψεις, να συμφωνήσουν για τους στόχους και αν δουν ότι υπάρχει σύμπνοια να γίνουν “ζευγάρι”».

4. Παροχή κινήτρων

15 εκπαιδευτικοί (8 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 5 αναπληρωτές και 2 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) εστιάζουν την προσοχή τους στα κίνητρα που θα πρέπει να προσφερθούν προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των εν δυνάμει μεντόρων. Ως τέτοια συχνά αναφέρονται οι επιπλέον άδειες, τα επιδόματα, οι επιμορφώσεις, και η ελάφρυνση του ωραρίου ώστε κάποιιοι «...εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν αποκλειστικά με τη συμβουλευτική καθοδήγηση των δασκάλων ελλείψει άλλων συναφών ειδικοτήτων στα ελληνικά σχολεία όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι». Ωστόσο, στον αντίποδα υπάρχουν και κάποιιοι συμμετέχοντες (4 αναφορές: 2 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 2 αναπληρωτές και 0 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) που υποστηρίζουν το ακριβώς αντίθετο: «...διαχωρισμός του θεσμού του μέντορα από πάσης φύσεως προνόμια και παροχολογία. Ο μέντορας γεννιέται και δε γίνεται με το ζόρι».

5. Εισαγωγή τεχνογνωσίας από χώρες του εξωτερικού

Επίσης, αρκετά συχνά (12 αναφορές: 7 μόνιμοι δάσκαλοι/ες, 4 αναπληρωτές και 1 τεταρτοετής φοιτητής/τρια) αναφέρεται ως πρόταση η ανάγκη υιοθέτησης αντίστοιχων μεντορικών προγραμμάτων που εδώ και δεκαετίες εφαρμόζονται επιτυχώς σε διάφορες χώρες. Για παράδειγμα, ένας μόνιμος δάσκαλος υποστήριξε ότι

το Υπουργείο θα πρέπει να μιμηθεί «...το παράδειγμα της Αγγλίας και της Σουηδίας» και σύμφωνα, με κάποιον άλλο πρέπει να διοργανωθούν στις χώρες αυτές «...ταξίδια επιμορφωτικού χαρακτήρα για να δούμε πως λειτουργεί η διαδικασία στην πράξη».

6. Πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τους στόχους του μέτρου

Μείζονος σημασίας για την ομαλή εφαρμογή του θεσμού του μέντορα και την αποφυγή κακοτοπιών και παρανοήσεων θεωρείται από 4 συμμετέχοντες (3 μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες, 1 αναπληρωτής/τρια και 0 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες) η σε βάθος «... ενημέρωση των δασκάλων για το τι είναι και που αποβλέπει η εφαρμογή του μέτρου... με παράλληλη δημιουργία πληροφοριακού υλικού αναφορικά με το καθηκοντολόγιο των δύο πλευρών».

Κεφάλαιο 8. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είναι μια εμπειρική έρευνα που έχει ως στόχο να διερευνήσει: **α)** τις απόψεις τριών ομάδων εκπαιδευτικών (εν ενεργεία επί έτη εκπαιδευτικοί, νεοδιόριστοι ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί – τελειόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευση) για τη μεντορική υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο, στο διδακτικό έργο, στην επαγγελματική καθοδήγηση, στην ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου και την αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό, **β)** τα πιθανά οφέλη που δύναται να αποκομίσουν οι συμμετέχοντες (μέντορες και προστατευόμενοι) σε μια μεντορική σχέση σύμφωνα με τις απόψεις των τριών ομάδων εκπαιδευτικών, **γ)** τα ενδεχόμενα εμπόδια που μπορεί να αναστείλουν την ομαλή εξέλιξη και λειτουργία μιας μεντορικής σχέσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των τριών ομάδων εκπαιδευτικών, και **δ)** τους πιθανούς λόγους άρνησης συμμετοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τις δυνητικές λύσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή της μεταρρύθμισης σύμφωνα με τις απόψεις των τριών ομάδων εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από την επιμέρους ομάδα στην οποία ανήκουν, θεωρούν, πρώτα από όλα, αναγκαία τη στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην άσκηση του διδακτικού τους έργου αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Το εύρημα αυτό θεωρείται αφενός αναμενόμενο, δεδομένου ότι η προσωπική στήριξη και διδακτική καθοδήγηση συνιστούν δύο από τα βασικότερα συστατικά των “εισαγωγικών” προγραμμάτων αρχάριων δασκάλων που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες του εξωτερικού (Ballantyne, Hansford & Packer, 1995. Certo, 2005. Wynn, Wilson-Carboni, & Patall, 2007) και αφετέρου απόλυτα συμβατό με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σε διεθνές επίπεδο (Ballantyne, Hansford & Packer, 1995. Chi-kin Lee & Feng,

2007). Ιδιαίτερος αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όσον αφορά στον τύπο της μεντορικής υποστήριξης που αξιολογείται από το σύνολο των συμμετεχόντων ως ο πλέον σημαντικός, ευθυγραμμίζονται με τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας της Stewart (2004), πάνω στο θεωρητικό μοντέλο της οποίας ο γράφοντας αποφάσισε να δομήσει μεγάλο μέρος της εργασίας του .

Σύμφωνα μάλιστα με τους Chi-kin Lee & Feng (2007), η παρεχόμενη μεντορική υποστήριξη σε νέους/ες δασκάλους/ες χωρίζεται, ως επί το πλείστον, σε δύο διακριτές κατηγορίες: τη διδακτική και τη ψυχολογική. **Η πρώτη** αναφέρεται στον εφοδιασμό των νεοδιόριστων με αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές απαραίτητες για τη διδακτική επιτυχία. Ειδικότερα, σε αυτή την κατηγορία στην παρούσα μελέτη εντάσσονται, εκτός των άλλων, η επίδειξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και δη διδασκαλίας παιδιών με ιδιαιτερότητες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες, η επίδειξη μεθόδων διδασκαλίας που εμπερικλείουν την διαπολιτισμική διάσταση και, ακόμη, η παροχή βοήθειας σε ό,τι έχει να κάνει με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας και άλλων μαθησιακών υλικών στη διδασκαλία. Αυτές οι διαστάσεις αναγνωρίστηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως οι πλέον κρίσιμες πτυχές του διδακτικού έργου των νεοδιόριστων δασκάλων για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτείται η λήψη μέτρων επικουρικού χαρακτήρα όπως η καθοδήγηση και μεντορική στήριξη.

Η δεύτερη κατηγορία στήριξης, κατά τους Chi-kin Lee & Shengyao Feng (2007), που συμπίπτει στην παρούσα εργασία με αυτό που εμείς ονομάζουμε «υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο», έχει να κάνει με την καλλιέργεια συναισθημάτων εμπιστοσύνης, αυτοεκτίμησης καθώς και την παροχή συμβουλευτικής για πάσης φύσεως ατομικές δυσκολίες. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, εν τω προκειμένω, επιβεβαίωσε πορίσματα προηγούμενων ερευνών

(Stewart, 2004) προβάλλοντας την ανάγκη υποστήριξης του νέου δασκάλου στο πλαίσιο μιας καλά εδραιωμένης, φιλικού χαρακτήρα, διαπροσωπικής σχέσης με τη συμμετοχή ενός μέντορα που θα φέρει τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης, και της εμπύχωσης ούτως ώστε να συμβάλει από την πλευρά του στην αποτελεσματική διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι νεοδιόριστοι κατά τους πρώτους μήνες παρουσίας τους στη σχολική μονάδα.

Επίσης, η ανάγκη για παροχή επαγγελματικής στήριξης του/της νεοδιόριστου εκπαιδευτικού όπως αυτή σκιαγραφείται μέσω της διαρκούς παρουσίας ενός μέντορα που θα λειτουργεί ως επαγγελματικό πρότυπο επιδεικνύοντας την κατάλληλη συμπεριφορά τόσο απέναντι στους κηδεμόνες και τους συναδέλφους όσο και απέναντι σε θεσμικούς φορείς της σχολικής κοινότητας (π.χ. Σχολικό Σύμβουλο, Διευθυντή), βρίσκεται ψηλά στη λίστα των προτιμήσεων των ερωτηθέντων. Η παρουσία ενός μέντορα που θα φροντίζει για την ομαλή εξοικείωση του προστατευόμενου του με την παγιωμένη σχολική κουλτούρα και θα λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός κρίκος συνδέοντας το νέο “αίμα” του σχολείου με το παλιό τονίζεται τόσο από τη Stewart (2004) όσο και από τους Fletcher & Barrett (2004) σε αντίστοιχες έρευνες.

Αντιθέτως, μικρότερη σημασία για τους ερωτηθέντες φαίνεται να έχει η παροχή ανατροφοδότησης του διδακτικού έργου καθώς και η υποστήριξη για αναστοχασμό και αυτό-αξιολόγηση. Το εύρημα αυτό, συγκρινόμενο με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών, προκαλεί εντύπωση, τουλάχιστον αρχικά, δεδομένης της σημασίας που αποδίδεται διεθνώς σε αμφότερες τις παραπάνω περιοχές. Για παράδειγμα οι Kwan & Lopez-Real (2005), διερευνώντας τη σπουδαιότητα των ρόλων που αναλαμβάνει ο μέντορας νεοδιόριστων δασκάλων,

βρήκαν ότι ο ρόλος του παροχέα ανατροφοδότησης (*provider of feedback*) είναι μακράν ο πιο σημαντικός και αναγνωρίσιμος. Παρόμοια, άλλοι ερευνητές (Braund, 2001. McNamara, 1995) υπογραμμίζουν τη σημασία ύπαρξης ενός μέντορα “αναστοχαστή” που θα προετοιμάσει νέους, σκεπτόμενους δασκάλους ικανούς να εξετάζουν κριτικά ζητήματα της Παιδαγωγικής επιστήμης από μια δική τους αναθεωρητική οπτική γωνία (Certo, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση ο Vonk (1993, σελ. 33) υποστηρίζει ότι ο μέντορας οφείλει *«να πράξει ως διαμεσολαβητής που θα δώσει την ευκαιρία στον προστατευόμενό του να ταξινομήσει, να δομήσει και να στοχαστεί πάνω στις διδακτικές του εμπειρίες και με αυτόν τον τρόπο να επεκτείνει και/ή να εκβαθύνει την επαγγελματική του γνώση και ρεπερτόριο»*.

Για ποιον, όμως, λόγο οι Έλληνες εν ενεργεία και υποψήφιοι, εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποτιμούν τους δυο συγκεκριμένους ρόλους; Και αν για την περιορισμένη αποδοχή του «αναστοχασμού» υπάρχει το “άλλοθι” της ελλιπούς ενημέρωσης και κατάρτισης, όπως διατείνεται ο Lindgren (2005), ο οποίος υποστηρίζει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διεθνώς αγνοούν τις τεχνικές αναστοχασμού και μαζί τους τα όποια πλεονεκτήματα αυτές προσφέρουν, μήπως η υποβάθμιση της «ανατροφοδότησης» του διδακτικού έργου σχετίζεται με κάτι βαθύτερο, βαθιά ριζωμένο, στο υποσυνείδητο του Έλληνα εκπαιδευτικού; Μια πιθανή ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί σε σχέση με την παρατηρούμενη απαξίωση της ανατροφοδότησης βασίζεται στην υποβόσκουσα σχέση των διαδικασιών ανατροφοδότησης και αξιολόγησης. Επειδή, λοιπόν, η παροχή ανάδρασης προϋποθέτει την πρότερη αξιολόγηση του διδακτικού έργου του νέου δασκάλου, πιθανολογείται ότι η παροχή ανατροφοδότησης θεωρείται δευτερευούσης σημασίας δεδομένης της προκατάληψης και αρνητικής προδιάθεσης ενός μεγάλου

μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην εφαρμογή διαδικασιών αξιολογικού χαρακτήρα.

Βέβαια, και σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η παροχή ανατροφοδότησης του διδακτικού έργου θεωρήθηκε περισσότερο αναγκαία από τους Αναπληρωτές συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες συμμετεχόντων (Μονίμους και τους Φοιτητές). Αυτό πιθανόν συμβαίνει, γιατί έχουν ήδη έρθει αντιμέτωποι με δύσκολες διδακτικές καταστάσεις (σε αντίθεση με τους φοιτητές που στερούνται προϋπηρεσίας), και αφετέρου επειδή δε διαθέτουν την ανάλογη πείρα για να ανταπεξέλθουν (σε αντιδιαστολή με τους μόνιμους συναδέλφους τους που μπορούν να βρουν λύσεις καταφεύγοντας στην πρότερη εμπειρία τους). Και πάλι, όμως, η αναγνώριση της βαρύτητας της ανατροφοδότησης του διδακτικού έργου από την ομάδα των αναπληρωτών δεν είναι, σε καμία περίπτωση, τέτοια που να δικαιολογεί το μέγεθος της συζήτησης που γίνεται διεθνώς και η οποία παραδέχεται ότι το mentoring κατεξοχήν βασίζεται σε αναστοχαστικές μεθόδους και διαδικασίες (Lindgren, 2005). Παρά ταύτα, το εύρημα αυτό από τους Αναπληρωτές έρχεται, εν μέρει, σε αντίθεση με την κατά πλειοψηφία άρνησή τους να πάρουν μέρος σε μεντορικά προγράμματα (29/42) λόγω της αντίθεσής τους με το πνεύμα του μέτρου που, κατά τη γνώμη τους, συνεπάγεται την αξιολόγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και τελικώς, την παραμονή ή την αποπομπή τους από τη δημόσια εκπαίδευση. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της αντίθεσης μπορεί να είναι η ανασφάλεια της επαγγελματικής αποκατάστασης από τη μια μεριά και η αναγνωρισμένη πλέον από αυτούς – λόγω της πρόσφατης διδακτικής εμπειρίας σε ποικίλα διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα – αναγκαιότητας της υποστήριξης από έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Ο δεύτερος στόχος της εργασίας ήταν να επεξεργαστεί τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα πιθανά οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη μελλοντική συμμετοχή τους σε μεντορικά προγράμματα. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με τα αποτελέσματα προηγούμενων διεθνών ερευνών στις οποίες μέντορες και προστατευόμενοι κατέθεταν τις απόψεις τους για τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες από την ανάμειξή τους σε ανάλογα προγράμματα και τα οφέλη που βίωσαν.

Ειδικότερα, οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που θα κληθούν σε πρώτη φάση να παίξουν το ρόλο του προστατευόμενου θεωρούν σημαντική την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού γιατί πιθανολογούν ότι θα τους δοθεί η ευκαιρία να εργαστούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου θα αποκτήσουν επαγγελματική εμπειρία και χρήσιμες τεχνικές γνώσεις. Επιπλέον, πιστεύουν ότι η παρουσία μέντορα στο πλευρό τους θα σημάνει την παροχή επιβεβαίωσης, την ομαλότερη προσαρμογή τους στο νέο εργασιακό περιβάλλον και την εξάσκησή τους στη διαχείριση θεωρητικά δύσκολων καταστάσεων. Όλα τα παραπάνω θεωρούν ότι θα έχουν θετικό αντίκτυπο στη ψυχολογία τους οδηγώντας σε μια σταδιακή βελτίωση της αυτοπεποίθησης και κατ' επέκταση της αυτοεικόνας τους.

Πράγματι, το σύνολο της σχετικής βιβλιογραφίας εστιάζει στη ψυχολογική ανάταση των προστατευομένων, η οποία συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης (Alred & Garvey, 2000. Lindgren, 2005), αυτοεκτίμησης (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009) και εμπιστοσύνης στις ατομικές δεξιότητες (McGee, 2001) ως απόρροια άμεσης αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων (Boydell & Bines, 1994). Ωστόσο, το σημείο στο οποίο δίνεται έμφαση είναι η αναγνώριση της πολύτιμης βοήθειας που δέχονται από το μέντορα οι

προστατευόμενοι στην προσπάθεια τους για προσαρμογή στις νόρμες και τις προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος (Bullough & Draper, 2004), κάτι το οποίο αναφέρεται κατά κόρον ως αναμενόμενο όφελος και από τους ερωτηθέντες στην παρούσα εργασία.

Από την πλευρά τους οι μόνιμοι δάσκαλοι, δηλαδή οι εν δυνάμει μέντορες, θεωρούν ότι η κύρια συνέπεια της εμπλοκής τους σε μεντορικά προγράμματα θα είναι η απόκτηση μεγαλύτερης ανοχής απέναντι στο στοιχείο της «διαφορετικότητας». Με άλλα λόγια, υποστηρίζουν ότι η καθημερινή μεντορική σχέση θα τους δώσει την ευκαιρία να συναισθανθούν και να κατανοήσουν καλύτερα άτομα με διαφορετική κοινωνικο-πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση ή με ετερογενή χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Επιπλέον, αυτή η στενή διαπροσωπική σχέση πιστεύουν ότι θα λειτουργήσει ως διέξοδος διαφυγής από την εργασιακή ρουτίνα επιτρέποντας, ταυτόχρονα, την εμφάνιση επαγγελματικών κινήτρων σχετιζόμενων με την ανάπτυξη νέων ανθρώπων. Παράλληλα, και σύμφωνα πάντα με τη γνώμη τους, η όλη διαδικασία (mentorship) θα επηρεάσει προς το καλύτερο τόσο τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες όσο και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αυτό-βελτίωσης.

Αν και τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνα με αυτά προηγουμένων ερευνών όπως εκτενώς παρουσιάζονται στην επισκόπηση των Ehrich, Hansford και Tennant (όπως αναφέρεται στους Parker, Ndoye & Imig, 2009), θα πρέπει να είμαστε εξαιρετικά επιφυλακτικοί απέναντί τους, και αυτό γιατί εδράζουν σε μια λογική ύπαρξης αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στο mentoring και τα επιμέρους οφέλη. Σύμφωνα με τους Hobson et al. (2009), τα στοιχεία που υπάρχουν για την άμεση και απευθείας επίδραση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων είναι περιορισμένα. Αυτό κατά κύριο λόγο οφείλεται στο βαθμό δυσκολίας

διερεύνησης της συγκεκριμένης θεματικής που είναι ιδιαίτερα υψηλός, αφενός λόγω του περιορισμένου τρόπου αντίληψης και χρήσης της ιδέας του mentoring σε αντίστοιχα προγράμματα, και αφετέρου εξαιτίας της ταυτόχρονης επίδρασης πολλών και διαφορετικών παραγόντων. Πώς είναι, άραγε, δυνατόν, στο πλαίσιο αυτής της πολυπαραγοντικής επίδρασης, να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα της μεντορικής επιρροής σε δύο ομάδες αναφοράς που συμμετείχαν σε δύο διαφορετικά, από άποψη στοχοθεσίας, περιεχομένου, διάρκειας, και κυρίως φιλοσοφίας, δομημένα μεντορικά προγράμματα; Πώς θα μπορούσαμε να εξετάσουμε κατά αντιπαράθεση τα οφέλη δύο προστατευομένων όταν ο καθένας από αυτούς θα έχει υποστηριχθεί από ένα μέντορα με τα δικά του ατομικά χαρακτηριστικά, τις δικές του ιδιαιτερότητες, τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, τη δική του φιλοσοφία ζωής και ιδιοσυστασία;

Τέλος, όσον αφορά στις ατομικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνας σε σχέση με το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο, θα λέγαμε ότι τα ευρήματα έρχονται να επιβεβαιώσουν εκείνα προηγούμενων ερευνών. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την επιμέρους ομάδα στην οποία ανήκουν, εκδηλώνουν μια σαφή προτίμηση στην υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο έναντι των ανδρών συναδέλφων τους, οι οποίοι, από την πλευρά τους, δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην υποστήριξη του διδακτικού έργου.

Πράγματι, υπάρχουν έρευνες (Allen & Eby, 2004) που διαπιστώνουν ότι οι άνδρες μέντορες παρέχουν συχνότερα μεντορική υποστήριξη εστιασμένη σε πρακτικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ενώ οι γυναίκες μέντορες καταφεύγουν περισσότερο σε ψυχο-κοινωνικού τύπου μεντορική υποστήριξη. Σε μια πρόσφατη έρευνα, για παράδειγμα, οι Levesque, O' Neil, Nelson, & Dumas (2005),

εξετάζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διάφορες διαστάσεις της μεντορικής σχέσης, βρήκαν την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς υπέρ των γυναικών αναφορικά με τη χρήση των μεθόδων της *αποδοχής* και *επιβεβαίωσης* (διαστάσεις που εντάσσονται σε αυτό που εμείς ονομάζουμε στην παρούσα εργασία υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο). Η γυναικεία αυτή επιλογή μεθόδων προσανατολισμένων, κυρίως, στο συναίσθημα συνιστά, κατά την Nolen-Hoeksema (όπως αναφέρεται στο Καλέας & Πλατσίδου, 2008) απόρροια των διαδικασιών κοινωνικοποίησης, οι οποίες τροφοδοτούν και διαιωνίζουν τα ισχύοντα κοινωνικά στερεότυπα αναφορικά με τον τρόπο ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των δύο φύλων. Επίσης, κι όσον αφορά τα προσδοκώμενα οφέλη, δε βρέθηκε η ύπαρξη κάποιας στατιστικώς σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα.

Σε ό,τι έχει να κάνει με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε η απουσία κάποιας θετικής ή αρνητικής συσχέτισης της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων με τα αναμενόμενα οφέλη, ενώ επιβεβαιώθηκε το συμπέρασμα της σχετικής ανασκόπησης των Wanberg, Welsh, & Hezlett (2003), σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με το είδος της μεντορικής υποστήριξης.

Ο τρίτος στόχος της εργασίας ήταν να διερευνήσει τους *πιθανούς κινδύνους* που απειλούν μια μεντορική σχέση, τους *λόγους άρνησης* συμμετοχής των ερωτηθέντων σε μελλοντικά μεντορικά προγράμματα εφόσον η ανάμειξή τους κριθεί προαιρετική και, τέλος, τις *προτάσεις* τους για μια καλύτερη εφαρμογή του μέτρου.

Όσον αφορά το πρώτο σκέλος, δηλαδή τους κινδύνους που ελλοχεύουν και δύνανται να παρεμποδίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού του μέντορα του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού, οι ερωτηθέντες πρωτίστως έθεσαν το ζήτημα της ελλιπούς κατάρτισης και της έλλειψης ανάλογων ποιοτικών προσόντων των

υποψηφίων μεντόρων σε θέματα mentoring. Συχνή αναφορά στη συγκεκριμένη παράμετρο κάνουν πολυάριθμες έρευνες υποστηρίζοντας ότι μεταξύ των εθελοντών μεντόρων υπάρχουν αρκετοί που δε διαθέτουν τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια, λειτουργώντας έτσι ως τροχοπέδη και προκαλώντας αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι Hobson et al. (2009) υποστηρίζουν ότι οι ξεπερασμένες τεχνικές που εφαρμόζουν κάποιοι μέντορες συνεπάγονται τον περιορισμό της μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των προστατευομένων τους, ενώ οι Clarke & Jarvis-Selinger (2005) διατείνονται ότι η προσκόλληση κάποιων μεντόρων σε αναχρονιστικού τύπου μεθόδους δύναται να προωθήσει το διδακτικό συντηρητισμό παρεμποδίζοντας την καλλιέργεια προοδευτικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων.

Επίσης, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το ήδη βεβαρυσμένο πρόγραμμα των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την ανεπαρκή στήριξη του μέτρου από τη διεύθυνση του σχολείου μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά και να επιφέρουν δυσάρεστα παρελκόμενα. Πράγματι, σε πολλές έρευνες που προηγήθηκαν βρέθηκε ότι οι διευθυντές Δημοτικών Σχολείων γενικά πιστεύουν ότι οι μεντορικές υπηρεσίες είναι περιορισμένης εμβέλειας και επίδρασης στους νεοδιοριζόμενους εξαιτίας της δομής και της φύσης του δασκαλικού επαγγέλματος. Οι Ganser, Freiberg & Zbikowski (1994) αναγνωρίζουν τη δύναμη που έχουν και την επιρροή που ασκούν οι διευθυντές στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων αλλά και στην απόφασή των τελευταίων να παραμείνουν και την επόμενη χρονιά στην ίδια σχολική μονάδα, ενώ οι Whisnant, Elliott, & Pyncheon (2005) από την πλευρά τους υποστηρίζουν ότι τα μεντορικά προγράμματα είναι πιο πιθανό να αποδειχτούν πετυχημένα σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από συναδελφικό πνεύμα, μαθησιακή κουλτούρα και ανθρωποκεντρική διοίκηση.

Ένας άλλος πιθανός κίνδυνος για την ομαλή λειτουργία μιας μεντορικής σχέσης, όπως αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες, είναι η ασυμβατότητα χαρακτήρων και ενδιαφερόντων μεταξύ των δύο πλευρών. Το “ζευγάριωμα” μέντορα-προστατευομένου είναι ίσως η δυσκολότερη και κρισιμότερη πτυχή της μεντορικής διαδικασίας (Kajs, 2002). Για το λόγο αυτό, πρέπει να δοθεί προτεραιότητα σε μια συστηματική διαδικασία επιλογής και ταιριάσματος των δύο πλευρών βάσει του κοινού τρόπου σκέψης και λειτουργίας τους ώστε να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες διαμόρφωσης μιας διαπροσωπικής σχέσης εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Kajs, 2002).

Επίσης, δεν είναι λίγοι οι ερωτηθέντες που δηλώνουν ότι φοβούνται την πιθανότητα κατάχρησης της εξουσίας από την πλευρά ενός μέντορα που, εκμεταλλευόμενος τη θέση του, θα επιδιώξει την ικανοποίηση ατομικών συμφερόντων. Μάλιστα, η βιβλιογραφία συχνά αναφέρεται σε περιπτώσεις σεξουαλικής, συναισθηματικής και οικονομικής εκμετάλλευσης των *protégés* (Miller, 2004), ενώ ο Maguire (2001) στην έρευνά του βρέθηκε αντιμέτωπος με αρκετές περιπτώσεις προστατευομένων που δήλωσαν ότι υπέστησαν εκφοβισμό (*bullied*) από τους μέντορές τους. Σε αυτό το μήκος κύματος, δηλαδή της εμφάνισης δυσλειτουργιών στη μεντορική σχέση εξαιτίας της δυσάρεστης συμπεριφοράς του μέντορα, αρκετοί συμμετέχοντες στην έρευνα προχώρησαν ακόμη παραπέρα συγκεκριμενοποιώντας κάποια στοιχεία του ανθρώπινου χαρακτήρα που πιθανόν παίζουν το ρόλο τους στη διαμόρφωση μιας προβληματικής διαπροσωπικής σχέσης υπογραμμίζοντας το δογματισμό (ή ισχυρογνωμοσύνη), την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων αλλά και την από μέρους του μέντορα έλλειψη κατανόησης εκπεφρασμένη μέσα από τις υπερβολικές απαιτήσεις και τη συνεχή ανάθεση έργου. Σύμφωνα με το Cambell (2007), η επιτυχής πρόληψη ή και αντιμετώπιση τέτοιου

είδους προβλημάτων σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητα του μέντορα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτής όπως η ενσυναίσθηση, αυτογνωσία, ειλικρίνεια και ακεραιότητα, αλλά και με συμπεριφορές που αντανακλούν τα στοιχεία της συναδελφικότητας, της εργατικότητας και της διαθεσιμότητας. Αντιθέτως, ως «καμπανάκι» για τη πιθανή εμφάνιση θεμάτων ηθικής φύσεως λειτουργούν η δογματική προσωπικότητα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις (π.χ., σεξισμός, ρατσισμός κτλ), η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Miller, 2004), και χαρακτηριστικά όπως ο ναρκισσισμός, η αλαζονεία, η αδιαλλαξία και η επιθετικότητα (Campbell, 2007).

Τέλος, οι συμμετέχοντες κατονόμασαν ως πιθανούς κινδύνους δύο παράγοντες συνυφασμένους με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα που είναι λογικό να μη συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία. Καταρχάς, κάποιιοι αναφέρθηκαν στη δημοσιονομική κρίση που ταλανίζει την χώρα μας τα δύο τελευταία χρόνια και έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση ελλείψεων σε ανθρώπινους και μη πόρους σε ζωτικούς χώρους της ελληνικής κοινωνίας όπως είναι η Υγεία και η Παιδεία. Υποστηρίζουν, με άλλα λόγια, ότι η οικονομική δυσπραγία του Ελληνικού Κράτους σε συνδυασμό με τη γενικότερη δυσλειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών, μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών, θα αποτελέσουν την αιτία ακύρωσης στην πράξη των όποιων νέων σχεδίων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έρχονται, έστω και φαινομενικά, σε σύγκρουση με την ήδη, κατά τη γνώμη τους, πληγείσα, μισθολογικά αλλά και ηθικά, εκπαιδευτική κοινότητα. Κατά δεύτερον, ο τρόπος λειτουργίας του Υπουργείου το οποίο, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, άγεται και φέρεται από μικροπολιτικές σκοπιμότητες και πελατειακές σχέσεις, σε συνδυασμό με την παρελκυστική πολιτική σε κρίσιμα εκπαιδευτικά ζητήματα και την ανικανότητα διοίκησης των τελευταίων δεκαετιών, συνιστά ένα ακόμη πιθανό και ανυπέρβλητο εμπόδιο στην

οριστικοποίηση της απόφασης για σχεδιασμό και εκπόνηση προγραμμάτων μεντορικής φύσεως.

Σε ό,τι αφορά τους λόγους για τους οποίους δεν είναι διατεθειμένοι να πάρουν μέρος σε μεντορικά προγράμματα στην περίπτωση που η εφαρμογή του μέτρου κριθεί προαιρετική, οι συμμετέχοντες πρωτίστως αναφέρουν την παρεμπόδιση του διδακτικού τους έργου. Η μέχρι τώρα εμπειρία έχει αποδείξει ότι έμπειροι και ταλαντούχοι/ες δάσκαλοι/ες αρνούνται την εμπλοκή τους σε αντίστοιχα προγράμματα χωρών του εξωτερικού θεωρώντας ότι πρόκειται για μια άκρως χρονοβόρα και επιβαρυντική διαδικασία, η συμμετοχή στην οποία συνεπάγεται σημαντική κατανάλωση πρόσθετης ενέργειας, μετατόπιση της προσοχής από τα διδακτικά καθήκοντα στην εξέλιξη του προτέγέ, δυσανάλογη αύξηση του καθημερινού φόρτου εργασίας, διατάραξη της ισορροπίας οικογένειας-εργασίας, και πιθανή πρόκληση αυξημένων επιπέδων άγχους (Hobson et al., 2009. Long, 2009). Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την έλλειψη κινήτρων όπως θα ήταν το χρηματικό επίδομα, η απαλλαγή από γραφειοκρατικά καθήκοντα, η παροχή επιμορφωτικών ευκαιριών και η μείωση ωραρίου (Hobson et al., 2009), προβληματίζουν τους μόνιμους/ες δασκάλους/ες για το ενδεχόμενο αποδοχής ή απόρριψης μιας πιθανής πρόσκλησης για συμμετοχή σε μεντορικά προγράμματα.

Επίσης, για αρκετούς/ες μόνιμους/ες δασκάλους/ες αιτία πιθανής αποχής είναι η αναγνώριση της αδυναμία τους να αναλάβουν ένα τόσο απαιτητικό ρόλο όπως είναι αυτός του μέντορα εξαιτίας της έλλειψης, από την πλευρά τους, του αναγκαίου γνωστικού αλλά και συμπεριφορικού υπόβαθρου. Πραγματικά, ακόμα και αν κάποιοι/ες δάσκαλοι/ες είναι πρόθυμοι/ες να συμμετέχουν ως μέντορες, αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και κατάλληλοι/ες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Vonk, 1993), οι υποψήφιοι μέντορες πρέπει να πληρούν τρία συγκεκριμένα

κριτήρια: α) **γνωστικό υπόβαθρο**: θα πρέπει, με άλλα λόγια, να είναι γνώστες της διαδικασίας που απαιτείται για την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων δασκάλων και να κατανοούν τη φύση αλλά και τις αιτίες πρόκλησης των προβλημάτων που αυτοί βιώνουν, β) **κοινωνικές δεξιότητες**: οι μέντορες θα πρέπει να διαθέτουν και να επιδεικνύουν ένα εύρος από συμπεριφορές προσαρμοσμένες στην εκάστοτε περίπτωση και τη ψυχολογική κατάσταση των προστατευομένων τους, και γ) **τεχνικές δεξιότητες**: συμβουλευτική, ενεργητική ακρόαση, παρατήρηση, παροχή ανατροφοδότησης και αξιολόγηση (Vonk, 1993).

Επιπλέον, αρκετοί/ες εν δυνάμει αλλά και εν ενεργεία δάσκαλοι/ες εκφράζουν μια αρνητική προδιάθεση συμμετοχής σε περίπτωση που τους/τις στερήσουν τη δυνατότητα επιλογής του ζευγαριού τους (είτε αυτό είναι μέντορας είτε ο protégé). Πλήθος ερευνών διαπίστωσαν ότι οι μεντορικές σχέσεις που συνάφθηκαν κατόπιν ελεύθερης επιλογής του συντρόφου αποδείχτηκαν πιο αποτελεσματικές και μακροβιότερες συγκριτικά με εκείνες οι οποίες βασίστηκαν στην απευθείας ανάθεση μέσω κάποιου τρίτου προσώπου ή οργανισμού (Carter & Francis, 2001). Μάλιστα, ο Hayes (όπως αναφέρεται στο Kajs, 2002) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν τη δυνατότητα επιλογής και επέλεξαν ως μέντορες ανθρώπους που ήδη γνώριζαν και υπολήπτονταν αποκόμισαν περισσότερα οφέλη σε σχέση με συναδέλφους τους στους οποίους επιβλήθηκε ως μέντορας κάποιο άγνωστο πρόσωπο. Διερευνώντας περαιτέρω τις πτυχές ενός αυτόβουλου ταιριάσματος οι Levesque, O' Neil, Nelson, & Dumas (2005) διαπίστωσαν ότι υπεισέρχονται οι παράγοντες της ηλικίας, του φύλου, της κουλτούρας, του μαθησιακού στυλ, της προσωπικότητας, ενώ οι D'Abate & Eddy (2008) αναφέρονται στην ταύτιση αξιακών προτύπων, στα κοινά ενδιαφέροντα και τις αμοιβαίες παροχές.

Επίσης, κάποιοι αναπληρωτές και, κυρίως, τεταρτοετείς φοιτητές εξεδήλωσαν την άρνηση συμμετοχής λόγω ιδιοσυγκρασίας αφού, όπως υποστηρίζουν, προτιμούν να δουλεύουν αυτόνομα αξιοποιώντας τα ατομικά τους προσόντα αλλά και τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Ορισμένοι μελετητές (Ballantyne, Hansford, & Packer, 1995) επιβεβαιώνουν ότι κάποιοι μέντορες, κυρίως λόγω ατομικής ανασφάλειας, συμπεριφέρονται υπερ-προστατευτικά απέναντι στους protégés παρεμποδίζοντας, στην ουσία, την επιθυμητή ανεξαρτητοποίηση και κατ' επέκταση την επαγγελματική τους πρόοδο. Αυτή η υπερ-προστατευτικότητα εκφράζεται μέσα από την εφαρμογή ενός μοντέλου συνεχούς μετάδοσης πληροφοριών και επίδειξης διδακτικών μεθόδων (Wang and Odell, 2002) χωρίς να αφήνει περιθώρια εξερεύνησης, πειραματισμού, και λήψης πρωτοβουλιών. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της άρνησης συμμετοχής μπορεί να είναι η κόπωση που έχει επέλθει από τη συνεχή αξιολόγησή τους στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών και τη ψευδή αίσθηση σε αρκετές περιπτώσεις ότι 'θα βρουν το δρόμο τους μόνοι τους διαμέσου του πειραματισμού.

Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προέβαλε ως βασικό λόγο αποχής τη διαφωνία της με το αξιολογικό χαρακτήρα του θεσμού του μέντορα που, κατά τη γνώμη τους, συνεπάγεται άμεσα την απόλυση εκπαιδευτικών και την περικοπή σημαντικού αριθμού θέσεων εργασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το εν λόγω ζήτημα, το αν δηλαδή ο ρόλος του μέντορα, μέσα στο ευρύ φάσμα των λειτουργιών που περιλαμβάνει, εγκολπώνει και τη λειτουργία της αξιολόγησης, συνιστά διεθνώς ένα από τα πλέον πολυσυζητημένα θέματα στην περιοχή του mentoring. Η επισκόπηση των μεντορικών προγραμμάτων από τον Fransson (2010) ανέδειξε την ύπαρξη δύο συγκεκριμένων και διακριτών τύπων: αυτών που στο τέλος, και μετά την εφαρμογή τελικής αξιολόγησης, οδηγούν σε κάποιου είδους

πιστοποίηση/μονιμοποίηση των protégés, και εκείνων των προγραμμάτων που δε σχετίζονται με διαδικασίες πιστοποίησης ή επίσημης αδειοδότησης.

Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση ανήκει το εθνικής εμβέλειας πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στις Η.Π.Α. με τον τίτλο «κανένα παιδί δε μένει πίσω» (No Child Left Behind) καθότι δόθηκε έμφαση στην αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού (Fransson, 2010). Στον αντίποδα της ανάμειξης του μέντορα σε διαδικασίες τελικής αξιολόγησης των προστατευομένων εφαρμόζονται προγράμματα που, εδραιωμένα στην αντίληψη ότι οι η «ατομική υποστήριξη» και η «αξιολόγηση» είναι μεταξύ τους έντονα συγκρουσιακές (Williams & Prestage, 2002) και ασύμβατες (Martin, 1996), αντιμετωπίζουν το mentoring περισσότερο ως μια φιλική σχέση απαλλαγμένη από διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης. Βέβαια, υπάρχουν μελετητές (Fransson, 2010) που αναρωτιούνται γιατί η μία διάσταση, εκ των πραγμάτων, να αποκλείει την άλλη από τη στιγμή μάλιστα που σύμφωνα με κάποιες ερευνητικές προσπάθειες (Yusko & Feiman-Nemser, 2008) η ενασχόληση των μεντόρων με την αξιολόγηση των protégés τους όχι μόνο δεν απέτρεψε τη δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, αλλά, τουναντίον, τις μετέτρεψε, κατά τους ίδιους τους συμμετέχοντες, σε περισσότερο απαιτητικές και ενδιαφέρουσες.

Τέλος, αξίζει να γίνει ξεχωριστή αναφορά σε δύο πιθανολογούμενες αιτίες άρνησης συμμετοχής που, κατά τη γνώμη του γράφοντα, εδράζουν σε γενικότερα παθογόνα φαινόμενα της ελληνικής κοινωνίας. Η πρώτη αναφέρεται στο δαιδαλώδες πρόβλημα της ελληνικής γραφειοκρατίας, αυτό το, κατά Λεφόρ (1995), “παρασιτικό πρότυπο κοινωνικής οργάνωσης” που χαρακτηρίζει τον τρόπο λειτουργίας του συνόλου των δημοσίων υπηρεσιών και, μεταξύ αυτών, των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, πολλοί συμμετέχοντες προμηνύοντας την αρνητική κατάληξη του θεσμού του μέντορα δε διστάζουν να κάνουν μια παράλληλη αναφορά στο θεσμό του Σχολικού

Συμβούλου που ξεκίνησε με παρόμοιες προοπτικές, αλλά, όπως επισημαίνουν οι Σκαρτσίλας & Μουσταΐρας (2002), η συνέχεια δεν επιβεβαίωσε τις αρχικές προσδοκίες. *«Αυτό συνέβη γιατί κατ' αρχήν αδιαφόρησε η ίδια η πολιτεία αφήνοντας αβοήθητο το Σχολικό Σύμβουλο ... Ο θεσμός έπαψε να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, γιατί το έργο του κινείται περισσότερο σε μια γραφειοκρατική - ελεγκτική λογική παρά στην κατεύθυνση της ουσιαστικής παιδαγωγικής - επιστημονικής συνεργασίας».*

Τέλος, ένας άλλος λόγος αποχής, επίσης διαποτισμένος από «λογικές και πρακτικές» του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, είναι ο φόβος “στοχοποίησης” κάποιων δασκάλων από το συνδικαλιστικό τους φορέα (ΔΟΕ) και ρήξης με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους. Στην περίπτωση αυτή οι συμμετέχοντες υπονοούν ότι σε περίπτωση που τα μεντορικά προγράμματα εξελιχθούν σε μια αμφιλεγόμενη διαδικασία, θα προτιμήσουν να απέχουν, ακόμη και εάν επιθυμούν το αντίθετο, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να προστατεύσουν τον εαυτό τους από συναδελφικές προστριβές και συγκρούσεις με πλειοψηφικά συνδικαλιστικά “ρεύματα”. Είναι λογικό στις σύγχρονες αστικές δημοκρατίες οι κυβερνήσεις, προκειμένου να χαράξουν και να εκπονήσουν τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές, να συνυπολογίζουν τις θέσεις των εκπαιδευτικών συνδικάτων όπως αυτές κατατίθενται στο πλαίσιο του επίσημου μεταξύ των δύο πλευρών διαλόγου. Είναι, επίσης, λογικό και επιθυμητό τα εκπαιδευτικά συνδικάτα να διεκδικούν να επηρεάσουν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική θέλοντας να συμβάλουν κατά αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη και τη βελτίωσή του σχολικού θεσμού (Αθανασιάδης, 2011). Το πρόβλημα γεννάται όταν η συστηματική αυτή διεκδίκηση εκφυλίζεται σε *«...ρητορικό επίχρισμα που δεν αποσκοπεί παρά να εξωραΐσει τη συντεχνιακή ιδιοτέλεια των υλικών τους στόχων»* (Αθανασιάδης, 2011, σελ. 1010) και μετατρέπεται σε μοχλό ψυχολογικής πίεσης του διδακτικού προσωπικού και παρεμπόδισης του διδακτικού έργου.

Τέλος, κι όσον αφορά στις προτάσεις των συμμετεχόντων για βέλτιστη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, αυτές συμπίπτουν με τα προτεινόμενα μέτρα της σύγχρονης βιβλιογραφίας. Καταρχάς, αναγνωρίζοντας το μέντορα ως το θεμέλιο λίθο δόμησης κάθε μεντορικού προγράμματος, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα προειδοποιεί για την ανάγκη επιμόρφωσης των υποψηφίων προκειμένου αυτοί να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες όπως επίσης, στάσεις και συμπεριφορές εφάμιλλες και εναρμονισμένες με το σύνθετο ρόλο που πρόκειται να αναλάβουν. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να είναι συνεχής και να παρέχεται ανά τακτά διαστήματα. Η υπόθεση ότι μόλις οι μέντορες εκπαιδευτούν θα είναι άρτια εκπαιδευμένοι για το υπόλοιπο της ζωής τους χωρίς να χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη είναι τουλάχιστον αφελής και κοντόφθαλμη (Jacques, 1992). Θα ήταν σαν να υποστηρίζαμε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων για όλη τους την επαγγελματική καριέρα ολοκληρώνεται με τη λήψη πτυχίου από το πανεπιστήμιο στο οποίο φοίτησαν. Επιπλέον, η επιμόρφωση, εκτός από αδιάκοπη, πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και προσανατολισμένη σε διαφορετικές περιοχές: βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, διαπροσωπικές δεξιότητες, εξελικτική και οργανωτική ψυχολογία, ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως, και διδακτική μεθοδολογία είναι μερικές μόνο από τις θεματικές που προτείνονται στη βιβλιογραφία (Boydell & Bines, 1994. Kajs, 2002)

Ωστόσο, η κατάρτιση των μεντόρων θα πρέπει να είναι περισσότερο πρακτικού τύπου, αφού, σύμφωνα με τον Jacques (1992), οι μέντορες γίνονται καλύτεροι στα καθήκοντά τους μέσα από την πρακτική εξάσκηση του ρόλου τους και όχι μέσω της μετάδοσης απλώς χρήσιμων πληροφοριών. Οι Wang & Odell (2002), από την πλευρά τους, χωρίς να παραβλέπουν τη σπουδαιότητα της θεωρητικής γνώσης προτείνουν ένα μοντέλο σύνδεσης θεωρίας και πράξης (theory-and-practice connection model)

όπου η εκμάθηση το ρόλου του μέντορα (learning to mentor) προϋποθέτει την από πλευράς εκπαιδευομένων δόμηση και επαναδόμηση της γνώσης μέσα από το “πάντρεμα” των προϋπαρχουσών διδακτικών τους εμπειριών με πρόσφατα ευρήματα επιστημονικών ερευνών (research-based knowledge) στο πλαίσιο εφαρμογής διαλόγου με τη συμμετοχή εκπαιδευτών, ακαδημαϊκών και υποψηφίων μεντόρων. Ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, όμως, το αποτέλεσμα δεν είναι εγγυημένο καθώς τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη συσχέτιση της εκπαίδευσης των μεντόρων και της επιτυχίας του προγράμματος είναι λιγοστά και “βάλλονται” μεθοδολογικά (Hobson et al., 2009).

Μια δεύτερη πρόταση των συμμετεχόντων που φανερώνει ότι η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα –και γενικότερα η ελληνική κοινωνία– δεν είναι ώριμη αρκετά για επιβολή αναγκαστικού μέτρου, λόγω πολλών ιδιαιτεροτήτων στη νοοτροπία και την κουλτούρα, είναι η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα σε προαιρετική βάση. Στις περισσότερες χώρες τα εισαγωγικά, μεντορικά προγράμματα είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα, παράγωγα του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς την ύπαρξη περιθωρίων επιλογής και διαπραγμάτευσης από την πλευρά των συμμετεχόντων, και ιδίως των protégés (Long, 2009). Και ενώ σε μερικές των περιπτώσεων επιτρέπεται η συμμετοχή των μεντόρων στη λήψη αποφάσεων, οι νεοδιόριστοι δεν έχουν την παραμικρή ανάμειξη στη διαμόρφωση του προγράμματος το οποίο έχει καταρτιστεί πολλές φορές πριν ακόμη από την πρόσληψη τους (Long, 2009). Το γεγονός αυτό δέχεται, τελευταία, έντονη κριτική αφού, όπως επισημαίνει ο Long (2009), οι νεοδιόριστοι έρχονται από την πρώτη τους κιόλας μέρα στο σχολείο αντιμέτωποι με μια προδιαγεγραμμένη, για αυτούς, κατάσταση που τους προκαλεί αισθήματα αποθάρρυνσης και αμηχανίας επιδρώντας κατ’ επέκταση στην ποιότητα της δουλειάς τους. Αυτό, λοιπόν, το οποίο προτείνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα

είναι η δυνατότητα προσωπικής ανάμειξης στα διάφορα στάδια δόμησης του προγράμματος -από την επιλογή συντρόφου μέχρι τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το περιεχόμενο- καθώς και η αποφυγή της υποχρεωτικότητας του μέτρου που θα σημάνει, κατά τα λεγόμενά τους, την ταυτόχρονη απογύμνωση του θεσμού από τα ανθρωποκεντρικά του χαρακτηριστικά.

Τέλος, για δύο από τις προτάσεις που ήρθαν στο προσκήνιο, είναι αξιοσημείωτο ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων δίστανται. Τη στιγμή που κάποιοι επιχειρούν μια σύνδεση της συμμετοχής των δασκάλων με πιθανές υλικές ή άλλου τύπου αμοιβές, κάποιοι άλλοι διαφοροποιούν τη θέση τους ζητώντας το σαφή διαχωρισμό του μέτρου από την παροχολογία και τα ιδιοτελή κίνητρα που, όπως υποστηρίζουν, αυτή συνοδεύεται. Η σύγχυση αυτή είναι διάχυτη και στη βιβλιογραφία όπου για κάποιους η προσφορά κινήτρων στους μόνιμους δασκάλους θεωρείται αναγκαία ως μέσο προσέλκυσης ενδιαφέροντος (Simpson, Hastings, & Hill, 2007), ενώ για άλλους, παράγοντας περιορισμένης βαρύτητας (Jacques, 1992). Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με την πρόταση για “εισαγωγή τεχνογνωσίας” από το εξωτερικό. Ενώ, δηλαδή, μερικοί υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να μιμηθούμε το παράδειγμα χωρών με πολυετή παράδοση στην εκπόνηση εισαγωγικών-μεντορικών προγραμμάτων, κάποιοι άλλοι διατείνονται ότι εάν πρόκειται να εφαρμοστεί ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα θα πρέπει να γίνει κατά τρόπο που θα σέβεται τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού λαού και όχι κατά το πρότυπο χωρών που εφαρμόζουν εδώ και χρόνια ένα νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό μοντέλο με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα

Τις τελευταίες δεκαετίες πληθαίνουν τα παραδείγματα χωρών που θέτουν σε εφαρμογή μεντορικά προγράμματα αποβλέποντας σε μια ήπια μετάβαση και ομαλή προσαρμογή των νεοδιοριζόμενων δασκάλων στο χώρο εργασίας τους. Αν και τα παραδείγματα αυτά είναι εξαιρετικά ανομοιογενή, διαφοροποιούμενα ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τη δομή και τη διάρκεια τους, στις περισσότερες των περιπτώσεων ο μέντορας, ως ο “θεμέλιος λίθος” του προγράμματος, επωμίζεται μια σειρά διαφορετικών ρόλων και ποικίλων λειτουργιών ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του προστατευόμενου του. Από τις λειτουργίες αυτές, συχνότερα αναφέρονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Stewart, 2004) η παροχή στήριξης σε προσωπικό επίπεδο, η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο, η επαγγελματική του καθοδήγηση, η υποβοήθησή του στην ανάπτυξη τεχνικών αναστοχασμού, καθώς και η παροχή ανατροφοδότησης σχετικής με την ποιότητα του παραγόμενου έργου του.

Κάποιες από τις παραπάνω λειτουργίες, έτυχαν ιδιαίτερης αποδοχής και από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Στόχος της ήταν να διερευνήσει μεταξύ άλλων, στο πλαίσιο της επικείμενης εφαρμογής του θεσμού του μέντορα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τις περιοχές εκείνες του σχολικού περιβάλλοντος που λόγω του βαθμού δυσκολίας τους “επιβάλουν” την παροχή μεντορικής υποστήριξης στους/στις νεοδιοριζόμενους/ες δασκάλους/ες. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε η ανάγκη στήριξης του νέου/ας δασκάλου/ας σε προσωπικό επίπεδο μέσω της εδραίωσης μιας φιλικής σχέσης, η οποία θα χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και της ενθάρρυνσης. Επίσης, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν, αφενός την ανάγκη υποστήριξης του διδακτικού έργου των protégés σε τεχνικά ζητήματα και αφετέρου

τη σπουδαιότητα επαγγελματικής καθοδήγησης των τελευταίων στις καθημερινές τους επαφές με θεσμικούς και μη, φορείς της σχολικής κοινότητας. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να στηρίξουν μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη που αντιμετωπίζει το αρχικό στρες και τη διδακτική απειρία των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών ως τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες λειτουργίας των νέων δασκάλων που δύνανται να υπερκεραστούν μόνο μέσα από τη συστηματική χρήση των παραπάνω τύπων μεντορικής βοήθειας (Wang & Odell, 2002).

Ωστόσο, σύμφωνα με κάποιους μελετητές Wynn, Wilson-Carboni, & Patall (2007), η στήριξη σε προσωπικό επίπεδο και η διδακτική υποστήριξη, αν και σημαντικές, δεν είναι αρκετές για να διασφαλίσουν την επαγγελματική πρόοδο των αρχάριων δασκάλων. Ένα αποτελεσματικό μεντορικό πρόγραμμα θα πρέπει, εξίσου, να περιλαμβάνει και το στοιχείο της *ανάπτυξης* όπως αυτή νοείται από το Mutchler (όπως αναφέρεται στο Wynn, Wilson-Carboni, & Patall, 2007) ως επινόηση, δηλαδή, μιας ατομικής Παιδαγωγικής –της τέχνης και της επιστήμης της διδασκαλίας και μάθησης- που θα επιτρέπει στο δάσκαλο να διωρίζει συνεχώς, και να προσαρμόζει την πρακτική του προκειμένου με συνέπεια και αποτελεσματικότητα να βοηθά τους μαθητές του να κατακτούν τη γνώση και να αναπτύσσουν δεξιότητες. Η επίτευξη αυτής της ανάπτυξης, όμως, προϋποθέτει μια διαφορετική μεντορική προσέγγιση κonstrουκτιβιστικού χαρακτήρα όπου μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, διαλόγου, αυτό-αξιολόγησης, πειραματισμού και κριτικής διαπραγμάτευσης, μέντορας και protégé, ως παράγοντες αλλαγής, εργαζόμενοι συνεργατικά και αμφισβητώντας καθετί παραδεδομένο και αναντίρρητο θα επιχειρήσουν την αναδόμηση του εκπαιδευτικού status quo (Long, 2009. Tang & Choi, 2005. Wang, 2002).

Έστω και αν οι ερωτηθέντες δεν έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα για την τελική μορφή που θα έχει η επικείμενη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, αναγνωρίζουν, εντούτοις, τον κομβικό ρόλο που πρόκειται να παίξει προσδοκώντας μια σειρά από δυνητικά οφέλη, επικεντρωμένα κυρίως στο ψυχολογικό τομέα, στη διδακτική διαδικασία και την κοινωνικοποίηση των εμπλεκόμενων πλευρών. Ειδικότερα, οι μεν υποψήφιοι προτέγέ αποβλέπουν, κυρίως, στην απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και τεχνικών γνώσεων και στην αναβάθμιση του μαθησιακού τους προφίλ στο πλαίσιο της εργασίας τους μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο επιπλέον θα τονώσει την αυτοπεποίθηση και θα βελτιώσει την αυτό-εικόνα τους. Οι δε μόνιμοι δάσκαλοι, και εν δυνάμει μέντορες, αντιμετωπίζουν τη μεντορική σχέση ως μια πρώτη τάξεως ευκαιρία αλλαγής της εργασιακής τους ρουτίνας προσδοκώντας, παράλληλα, την απόκτηση μεγαλύτερης κατανόησης απέναντι στη “διαφορετικότητα” και την βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Βέβαια, τα πράγματα δεν είναι πάντα τόσο απλά και όπως έχει δείξει η έρευνα σε κάποιες περιπτώσεις, η μεντορική σχέση όχι μόνο δεν αποτελεί πανάκεια επίλυσης ενδοσχολικών προβλημάτων (Daresh & Playko, 1990) αλλά τείνει να εξελιχθεί σε απρόβλεπτο παράγοντα πρόκλησης πρόσθετων επαγγελματικών και διαπροσωπικών δυσκολιών (Maguire, 2001). Οι Baugh και Sullivan (όπως αναφέρεται στο Long, 2009, σελ. 321), για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι «όταν το *mentoring* είναι δυσλειτουργικό, μπορεί να αποβεί καταστροφικό για τα άτομα και τους οργανισμούς που εμπλέκονται». Έτσι, η βιβλιογραφία (Hobson et al., 2009. Maguire, 2001) αναφέρει μια σειρά από πιθανούς λόγους για τους οποίους μεντορικά προγράμματα απέτυχαν να εκπληρώσουν τους αρχικούς στόχους εγείροντας, παράλληλα, ζητήματα ηθικής φύσεως και επαγγελματικής δεοντολογίας.

Οι κυριότεροι από τους λόγους αυτούς, που αναγνωρίστηκαν από τους συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία ως πιθανοί κίνδυνοι αποτυχίας του θεσμού του μέντορα, είναι τα ελλιπή προσόντα των υποψηφίων μεντόρων, το βεβαρημένο πρόγραμμα των δασκάλων, η πιθανή κατάχρηση της εξουσίας από την πλευρά του μέντορα, η σύγκρουση προσωπικοτήτων μέντορα-προστατευόμενου, η υπονόμηση του θεσμού από τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς και η επίδειξη, από την πλευρά του μέντορα, στερεοτυπικών αντιλήψεων. Στα παραπάνω θα πρέπει να προσθέσουμε και δύο πιθανούς κινδύνους αμιγώς ελληνικής προέλευσης: τη δημοσιονομική κρίση και τον εν γένει τρόπο λειτουργίας του Υπουργείου Παιδείας, Διαβίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Μια σειρά πρόσθετων παραγόντων που καθιστούν τους συμμετέχοντες διστακτικούς αναφορικά με την πιθανότητα συμμετοχής τους σε μελλοντικά μεντορικά προγράμματα, είναι η πιθανή σύνδεση τους με διαδικασίες επίσημης αξιολόγησης, η έλλειψη κινήτρων, η επιβολή και όχι αυτόβουλη επιλογή μέντορα (ή προστατευόμενου), οι γραφειοκρατικές προεκτάσεις του θεσμού του μέντορα, οι ενδεχόμενες προστριβές με το σύλλογο διδασκόντων και αιρετούς εκπροσώπους της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ), η έλλειψη διάθεσης ως απόρροια της συσσωρευμένης επαγγελματικής κόπωσης και του ελλιπούς γνωστικού υποβάθρου, η παρεμπόδιση των κυρίως διδακτικών καθηκόντων, καθώς και η επιθυμία κάποιων εκπαιδευτικών για ανεξάρτητη και όχι συνεργατική εργασία.

Για να αποφευχθούν τέτοιους είδους κακοτοπιές, οι συμμετέχοντες κατέθεσαν μια σειρά προτάσεων εναρμονισμένων με τις ιδιότυπες εκπαιδευτικές και οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες της χώρας μας. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζοντας τη σημασία του ρόλου του μέντορα στην όλη διαδικασία, ζητούν την εφαρμογή αδιάβλητων διαδικασιών επιλογής και αξιολόγησης των υποψηφίων μεντόρων. Προς αυτή την

κατεύθυνση, δημιουργίας, δηλαδή, ενός αξιόπιστου και συμπαγούς σώματος ικανών μεντόρων προτάθηκε, επίσης, η συστηματική επιμόρφωση των ενδιαφερομένων σε ένα εύρος θεματικών με σκοπό την απόκτηση, από την πλευρά τους, αναγκαίων γνώσεων και την ανάπτυξη επιθυμητών στάσεων και συμπεριφορών.

Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να προσανατολίζεται όχι μόνο στην κατάρτιση των υποψηφίων μεντόρων σε διαδικασίες, ψυχολογικής και διδακτικής υποστήριξης, αλλά και στην εξοικείωσή τους με τεχνικές αναστοχασμού και ενδοσκόπησης. Στόχος μας, σύμφωνα με τον Achinstein (2006), δεν πρέπει να είναι η μαζική παραγωγή μεντόρων που θα αναλάβουν μέσω του ρόλου τους την αναπαραγωγή και διαίωνιση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανισότητας, αλλά η διαμόρφωση ανθρώπων που θα εμφυσήσουν στην νέα γενιά εκπαιδευτικών την ανάγκη κριτικής επεξεργασίας του αναλυτικού προγράμματος στο σύνολό του.

Επιπλέον, έγινε σαφές ότι η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι ακόμη προετοιμασμένη να αποδεχτεί μέτρα υποχρεωτικού χαρακτήρα και τα οποία άπτονται το μείζον θέμα της αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού. Ως εκ τούτου, προτάθηκε ο θεσμός του μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού να λειτουργήσει σε προαιρετική βάση μετατρέπόμενος, στην ουσία, σε μια υποστηρικτικού τύπου υπηρεσία, υπεύθυνος για την παροχή της οποίας θα είναι ο σύλλογος διδασκόντων επιτρέποντας σε κάθε μέλος του την ενεργό ανάμειξη και συμμετοχή στη λήψη σχετικών συλλογικών αποφάσεων.

Άλλωστε σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Long, 2009), όταν οι *protégés* αποτελούν ισότιμα και ενεργά κύτταρα ενός σχολικού οργανισμού που σέβεται την αυτονομία και αναγνωρίζει το έργο τους καταργώντας, ταυτόχρονα, τη διαχωριστική γραμμή “παλαιών και νέων” εκπαιδευτικών, είναι πιθανότερο να βιώσουν αισθήματα αυτό-εκπλήρωσης, επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στα καθήκοντά

τους. Σε μία τέτοια περίπτωση ο ένας δάσκαλος σέβεται τις γνώσεις και τα προσόντα των άλλων και μαζί εργάζονται ως μία συνεκτική, επαγγελματική ομάδα που αποβλέπει στο καλό της σχολικής κοινότητας (Hord & Hirsh, 2009). Αυτό που υποστηρίζεται, με άλλα λόγια, είναι ότι το mentoring, όπως σήμερα γίνεται ευρέως αντιληπτό, πρέπει να αλλάξει μορφή και από μία διμερής σχέση αυστηρά ιεραρχικής φύσεως και ευκαιριακού τύπου να μετατραπεί σε ένα περισσότερο συλλογικό εγχείρημα που θα πάρει τη μορφή αναπόσπαστου, αδιάλειπτου και όχι μεμονωμένου και διακριτού, μέρους της συνολικής λειτουργίας του σχολείου στοχεύοντας στην εδραίωση μιας επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας όπου έμπειρα στελέχη και νεοδιοριζόμενοι/ες δάσκαλοι θα καταστούν αμφότεροι αποτελεσματικότεροι/ες μαθαίνοντας και υποστηριζόμενοι από ένα ισχυρό δίκτυο συναδέλφων (Tang & Choi, 2005).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2006). *Mentors in the making: developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.

Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12 (2), 123–138.

Alison, C. S. (2006). The constant changing of myself: Revising roles in undergraduate teacher preparation. *The Teacher Educator*, 41 (3), 187–207.

Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology*, 59, 125-153.

Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89 (1), 127-139.

Allen, T. D., & Eby, L. T. (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics. *Sex Roles*, 50, 129–139.

Alred, G., & Garvey, B. (2000). Learning to produce knowledge—the contribution of mentoring. *Mentoring & Tutoring*. 8(3), 261–271.

Austin, A.E. (2002). Preparing the next generation of faculty. *Journal of Higher Education*, 73, 94-122.

Ballantyne, R., Hansford, B., & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: a qualitative analysis of process and outcomes, *Educational Review*, 47(3), 297–307.

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.

Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

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

Bokeno, R. M., & Gantt, V. W. (2000). Dialogic mentoring: core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly*, 14 (2), 237-270.

Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271–288.

Boydell, D., & Bines, H. (1994). Beginning teaching: The role of the mentor. *Education*, 22 (3), 29-33.

Braund, M. (2001). Helping primary student teachers understand pupils' learning: exploring the student–mentor interaction, *Mentoring & Tutoring*, 9(3), 189–200.

Britton, E., et al. (2003). *Comprehensive teacher induction*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bryson, J. (2005). *Effective mentoring manual: assessing competence and improving teaching and learning through mentoring*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Burks, H. M., & Steffle, B. (1979). *Theories of counseling*. New York: McGraw-Hill.

Burk, G. H., & Eby, L. T. (2010). What keeps people in mentoring relationships when bad things happen? A field study from the protégé's perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 437-446.

Caffery, S. M. (2007). Mentoring: Vygotskian experiences in a doctoral program. *Mentoring & Tutoring*, 15 (4), 379–384.

Campbell, C. D. (2007). Best practices for student-faculty mentoring programs. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Carter, M. & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29 (3), 2001.

Certo, J. (2005). Support and challenge in mentoring: a case study of beginning elementary teachers and their mentors. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 395–421.

Chi-Kin Lee, J. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15 (3), 243–262.

Clark, R.A., Harden, S. L., Johnson, W. B. (2000). Mentor relationships in clinical psychology doctoral training; results of a national survey. *Teaching of psychology*, 27 (4), 262-268.

Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21, 65–78.

Clifford, J., & Thorpe, S. (2003). *The coaching handbook: an action kit for trainers and managers*. London: Kogan Page.

Cohen, N. H. (1995). The principles of adult mentoring scale. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 66, 15-32.

Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2), 121–134.

Creighton, L., Creighton, T., & Parks, D. (2010). Mentoring to degree completion: expanding the horizons of doctoral protégés. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8 (1), 39–52.

Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197–211.

D’Abate, C. P., & Eddy, E. R. (2008). Mentoring as a learning tool: enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (4), 363–378.

Daresh, J. C., & M. A. Playko. (1990). Mentoring for effective school administration. *Urban Education* 25(1), 43-54

Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Haggard, D. L. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. In T. D. Allen &

L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring . In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: new directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 264-288.

Fassinger, R. E., & Hensler-McGinnis, N. F. (2005). Multicultural feminist mentoring as individual and small-group pedagogy. In C. Z. Enns & A. L. Sinacore (Eds), *Teaching and social justice: integrating multicultural and feminist theories in the classroom*. Washington: American Psychological Association.

Feltham, C., & Dryden, W. (1993). *Dictionary of Counseling*. London: Whurr.

Flaxman, E., Ascher, C. & Harrington, C. (1988). *Youth mentoring: programs and practice*, Urban Diversity Series No. 97. New York: Teachers College, Institute for Urban and Minority.

Fletcher, S. H., & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring*, 12 (3), 321-333.

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

Ganser, T., Freiberg, M., & Zbikowski, J. (1994). The perceptions of school principals about a mentoring program for newly hired urban school teachers. *The Teacher Educator*, 30 (2), 13-23.

Garvey, B. & Alred, G. (2003). An introduction to the symposium on mentoring: issues and prospects. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31, 1-9.

Gay, B. (1994). What is mentoring? *Education and Training* 36 (5), 4-8.

Goldner, L., & Maysless, O. (2008). Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers: a working model for an integrative conception of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (4), 412 - 428.

Grant-Vallone, E.J., & Ensher, E.A. (2000). Effects of peer mentoring on types of mentor support, program satisfactions and graduate student stress: a dyadic perspective. *Journal of College Student Development*, 4(16), 637-642.

Grossman, J. B. & Johnson, A. (1998). Assessing the effectiveness of mentoring programs. In J. B. Grossman (Ed.), *Contemporary issues in mentoring*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Grossman, J.B. & Rhodes, J.E. (2002). The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.

Gurvitch, R., Carson, R.L., & Beale, A. (2008). Being a protégé: an autoethnographic view of three teacher education doctoral programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (3), 246-262.

Harden, S. L., Clark, R. A., Johnson, W. B., & Larson, J. (2009). Cross-gender mentorship in clinical psychology doctoral programs: an exploratory survey study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (3), 277-290.

Hargreaves, A. (2010). Knowledge construction and personal relationship: insights about a UK university mentoring and coaching service. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2), 107-120.

Harrington, A. (1999). E-mentoring: the advantages and disadvantages of email to support distant mentoring. *Coaching and Mentoring Network Articles* (www.coachingnetwork.org.uk).

Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: a literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48, 325–335.

Hayes, E.F. (1998). Mentoring and nurse practitioner student self-efficacy. *Western Journal of Nursing Research*, 20(5), 521–535.

Haynes, R. K. & Petrosko, J. M. (2009). An investigation of mentoring and socialization among law faculty. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (1), 41–52.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.

Hord, S., & Hirsh, S. (2009). The principal's role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66(5), 22–23.

Hunt, D.M. & Michael, C. (1983). Mentorship: a career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8, 475-485.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate success. A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.

Jacques, K. (1992). Mentoring in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 22(3), 337–350.

Johnson, W. B. (2008). Are advocacy, mutuality, and evaluation incompatible mentoring functions? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (1), 31-44.

Johnson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: how to help beginning teachers to succeed*. London: Corwin Press.

Johnson, W. B., Rose, G., & Schlosser, L. Z. (2007). Student-faculty mentoring: theoretical and methodological issues. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Johnson, W. B. (2007). *On being a mentor: a guide for higher education faculty*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2004). *The elements of mentoring*. New York: Palgrave MacMillan.

Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring, 10 (1), 57-69*.

Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, R. M., Ferrier, J. L., & Muller, C. B. (2008). Improved mentor satisfaction: emphasising protégé training for adult-age mentoring dyads. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16 (2), 163–174*.

Keller, T.E. (2007). Youth mentoring: theoretical and methodological issues. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S., & Miller, S.M. (2003). Sociocultural theory and education: Students, teachers and knowledge. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller (Eds), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: developmental relationships at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

Kurtt, S. (2011). Successful induction for new teachers: a guide for NQTs & induction tutors, coordinators, and mentors. *Teacher Development*, 15 (1), 123–126.

Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 275–287.

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.

Langer, A. M. (2010). Mentoring nontraditional undergraduate students: a case study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (1), 23–38.

Levesque, L., O'Neill, R., Nelson, T., & Dumas, C. (2005). Sex differences in the perceived importance of mentoring functions. *Career Development International*, 6/7 (10), 429–443.

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.

Liang, B., & Grossman, J. M. (2007). Diversity and youth mentoring relationships. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies* 31 (3), 251–263.

Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (4), 317–327.

Maguire, M. (2001). Bullying and the post-graduate secondary school trainee: an English case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 95–109.

Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: an exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 183–197.

Martin, S. (1996). Support and Challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2 (1), 41-56.

McDonald, M., & Castleton, G. (2001). *Mentoring in adult learning contexts: partners in dialogue*. Melbourne: The National Languages and Literacy Institute of Australia. Διαθέσιμο στο <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED473174.pdf>

McGee, Ch. D. (2001). Calming fears and building confidence: a mentoring process that works. *Mentoring & Tutoring*. 9(3), 202–209.

McNamara, D. (1995) The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practise: an exploratory study. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 51–61.

McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Megginson, D. (2000). Current issues in mentoring. *Career Development International*, 5(4/5), 256–260.

Milinki, A. K. (1999). *Cases in qualitative research: Research reports for discussion and evaluation*. Los Angeles: Pycszak Publishing.

Miller, A. (2004). *Mentoring students and young people*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Moberg, D. J. (2008). Mentoring for protégé character development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (1), 91-103.

Moll, L.C. (1990). Introduction. In L.C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mullen, C. A. (2007). Naturally occurring student-faculty mentoring relationships: a literature review. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Murray, M. (2001). Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring process. San Francisco: Wiley & Sons.

Nakamura, J. & Shernoff, D. J. (2009). *Good mentoring: fostering excellent practice in higher education*. San Francisco: Wiley & Sons.

Okurame, D. E. (2008). Mentoring in the Nigerian academia: experiences and challenges. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6 (2), 45-56.

O'Neil, J. M., & Wrightsman, L. S. (2001). The mentoring relationship in psychology training programs. In S. Walfish & A.K. Hess (Eds.), *Succeeding in graduate school: The career guide for psychology student* (pp. 111–127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Orland-Barak, L. (2009). Learning to mentor as praxis: foundations for a curriculum in teacher education. New York; Springer.

Parker, M., Ndoye, A., & Imig, S. (2009). Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17, 329–341.

Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.

Pol, L. G., & Thomas, R. K. (2000). *The demography of health and health care*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Powell, D. R. (1993). *Parent education as early childhood intervention: emerging directions in theory, research and practice*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Ragins, B. R., & Scandura, T. A. (1999). Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 321-340.

Ragins, B. R. & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84, 529-50.

Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: a power perspective. *Academy of Management Review*, 22(2), 482–521.

Ramaswami, A. & Drecher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: the risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roberts, A. (1999). Homer's mentor duties fulfilled or misconstrued? *History of Education Journal*, November 1999.

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8, 145-170.

Salkind, N. J. (2004). *An introduction to theories of human development*. London: Sage Publications.

Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: theoretical approaches and methodological issues. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Sedlacek, W. E., Benjamin, E., Schlosser, L. Z., & Sheu, H. B. (2007). Mentoring in academia: considerations for diverse populations. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). ‘‘I knew that she was watching me’’: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481–498.

Sipe, C.L. (2005). Toward a typology of mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds), *The handbook of youth mentoring*. California: Sage Publications.

Smith, R. & Alred, G. (1994). The impersonation of wisdom. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin. (Eds), *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.

Smith. A. A. (2007). Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring*, 15 (3), 277-291.

Stewart, M. S. (2004). Identifying quality mentoring: five areas of support essential to candidates and novices in field experiences. Διαθέσιμο στο: http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=ucin1085414751

Spencer, R. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving youth. In T. D. Allen & L.T. Eby (Eds), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Sproull, L., & Kiesler, S. (1992). *Connections: new ways of working in the networked organization*. Cambridge, MA: MIT Press.

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*, 10 (1), 71-81.

Stone, F. M. (2007). *Coaching, counseling & mentoring: how to choose & use the right technique to boost employee performance*. New York: AMACOM.

Tang, S. Y. F. & Choi, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 383-401.

Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: mentor knowledge and skills. *Mentoring*, 1(1), 31-41.

Wanberg, C. R., Welsh, E. T. & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: a review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 22, 39-124.

Wang, J. & Odell, S. J. (2002) Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

Waterman, S. & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: a Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (2), 139-156.

Whisnant, E., Elliott, K., & Pynchon, S. (2005). A review of literature on beginning teacher induction. Prepared for the Center for Strengthening the Teaching Profession, July 2005.

Williams, A., & Prestage, S. (2002). The induction tutor: mentor, manager or both? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 1, 35–45.

Wills, T. A. (1991). Social support and interpersonal relationship. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 265-289.

Wynn, S. R., Carboni, L. W., & Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 209–229.

Woolfe, R., Strawbridge, S., Dryden, W. (2002). *Handbook of counseling psychology*. London: Sage.

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.

Yusko, B., & Feiman Nemser, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, 110(7), 1–12.

Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ελληνική

Αθανασιάδης, Χ. (2011). Εκπαίδευση και συνδικαλισμός εκπαιδευτικών. Στο: Σ. Μπουζάκης, (εκδ.) *Πανόραμα ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: GUTENBERG.

Harvard Business Essentials. (2009). *Ανθρώπινο δυναμικό, αξιολόγηση και καθοδήγηση: ο μέντορας και ο οδηγός σας για επιτυχή πορεία στον επιχειρηματικό χώρο*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.

Καλέας, Μ. Θ. & Πλατσίδου, Μ. (2008). Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων γιατρών στα δημόσια νοσοκομεία. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, 177-200.

Λεφόρ, Κ. (1995). *Τι είναι η γραφειοκρατία*; Μετάφραση: Τομανάς, Βασίλης. Αθήνα: Εκδοτική Ομάδα/ Νιραγός.

Σκαρτσίλας, Π., & Μουσταΐρας, Π. (2002). Έλεγχος - Εποπτεία στο παράδειγμα της ελληνικής Α/θμιας εκπαίδευσης: Από τον *Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*. Ιστορική - Συγχρονική θεώρηση. Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/skratsilas.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ &
ΦΟΙΤΗΤΩΝ



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:

<input type="checkbox"/> Άνδρας	<input type="checkbox"/> Γυναίκα
---------------------------------	----------------------------------

Ηλικία: 18-21 22-30 31-40 41-50 51-60

Έτη υπηρεσίας: 0-3 έτη 4-15 έτη 16-25 έτη άνω από 25 έτη

Θέση υπηρεσίας: Διευθυντής/τρια Φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήμ.
 Μόνιμος/η δάσκαλος/α Αναπληρωτής/τρια

Τάξη που διδάσκετε: Α' Β' Γ' Δ' Ε' ΣΤ'

Ποιο είναι το ανώτερο πτυχίο που έχετε αποκτήσει;

Φοιτητής Α.Ε.Ι

Α.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Οι πέντε (5) διαστάσεις της Μεντορικής Σχέσης

Στην συνέχεια υπάρχουν μερικές προτάσεις οι οποίες περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του καλού μέντορα. Παρακαλούμε, διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση παρακάτω και απαντήστε βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πόσο σημαντικό θεωρείται το κάθε χαρακτηριστικό:

Τα πέντε επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ
1. Είναι καλός ακροατής.	1	2	3	4	5
2. Βοηθά ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να ευθυγραμμίζεται με τις επίσημες οδηγίες της Πολιτείας.	1	2	3	4	5
3. Επιδεικνύει επαγγελματική συμπεριφορά στην επικοινωνία του με τους γονείς.	1	2	3	4	5
4. Επιδεικνύει ενσυναίσθηση ανακαλώντας το πώς ένιωθε όταν ήταν και αυτός νέος δάσκαλος.	1	2	3	4	5
5. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης σε θέματα πειθαρχίας.	1	2	3	4	5
6. Επιδεικνύει επαγγελματική συμπεριφορά στην επικοινωνία του με το Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο.	1	2	3	4	5
7. Ενθαρρύνει σε περιόδους αυτό-αμφισβήτησης και συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση του αρχικού στρες των νέων δασκάλων.	1	2	3	4	5
8. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
9. Επιδεικνύει επικοινωνία και αγαστή συνεργασία με τους συναδέλφους του.	1	2	3	4	5
10. Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση (γραπτά βάσει προγραμματισμένης παρατήρησης) σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.	1	2	3	4	5

11. Ενθαρρύνει τους νέους δασκάλους να κάνουν συνήθεια τους τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης.	1	2	3	4	5
12. Παρεμβαίνει όταν είναι αναγκαίο χωρίς να υπονομεύει την εξουσία και την εικόνα του νέου δασκάλου.	1	2	3	4	5
13. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης του μαθητικού έργου.	1	2	3	4	5
14. Αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ του νέου δασκάλου και της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας (γραπτοί και άγραφοι κανόνες, κώδικας υπαλληλικής δεοντολογίας)	1	2	3	4	5
15. Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση (συνήθως προφορικά και αυθόρμητα) σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
16. Συνδράμει στη διδασκαλία του περιεχομένου μάθησης και στο σχεδιασμό ενοτήτων.	1	2	3	4	5
17. Εμπλέκεται σε συζητήσεις δείχνοντας βαθιά γνώση των σύγχρονων τάσεων και ερευνητικών προσπαθειών στο χώρο της Εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
18. Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με το σχεδιασμό και τη γνώση του περιεχομένου μάθησης.	1	2	3	4	5
19. Επιδιώκει την ανάπτυξη μια φιλικής και χαλαρής σχέσης με τον προστατευόμενο του.	1	2	3	4	5
20. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας παιδιών με ιδιαιτερότητες (ειδικές μαθησιακές ανάγκες, π.χ. μαθητές με δυσκολίες μάθησης ή/και μαθητές με υψηλές ικανότητες).	1	2	3	4	5
21. Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με το σχεδιασμό και τη γνώση του περιεχομένου μάθησης.	1	2	3	4	5
22. Στοχάζεται για τη διδασκαλία του εξετάζοντας	1	2	3	4	5

και αμφισβητώντας συνεχώς διδακτικές πρακτικές, και μοιράζεται αυτούς τους στοχασμούς με τους νέους δασκάλους.					
23. Μοιράζεται τη γνώση σύγχρονων υποθέσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και ζητά από τους νέους δασκάλους να στοχαστούν πάνω στις πρακτικές που εφαρμόζουν, έχοντας κατά νου τις υποθέσεις αυτές.	1	2	3	4	5
24. Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη.	1	2	3	4	5
25. Έχει επίγνωση του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται ο προστατευόμενός του.	1	2	3	4	5
26. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. διοργάνωση σχολικών εορτών και εκπαιδευτικών επισκέψεων, εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προγραμμάτων)	1	2	3	4	5
27. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας που ενσωματώνουν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική διάσταση.	1	2	3	4	5
28. Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη.	1	2	3	4	5
29. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας και άλλων υλικών στη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
30. Είναι ικανός να ασκήσει αποτελεσματικά το ρόλο του Μέντορα ανεξαρτήτως φιλοσοφικών και προσωπικών διαφορών.	1	2	3	4	5
31. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης του διδακτικού χρόνου.	1	2	3	4	5
32. Επιδιώκει τη βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των νέων δασκάλων.	1	2	3	4	5
33. Αντικρούει αποτελεσματικά, και χωρίς να	1	2	3	4	5

προκαλεί αντιπαραθέσεις, τις πεποιθήσεις των νέων δασκάλων που φαίνονται αβάσιμες και λανθασμένες.					
34. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη του νέου δασκάλου.	1	2	3	4	5
35. Υποστηρίζει τους νέους δασκάλους στην προσπάθεια τους να βρουν τις δικές τους λύσεις σε πιθανά προβλήματα.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Τα πιθανά οφέλη της Μεντορικής Σχέσης

Πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή σας ως Προστατευόμενος σε μεντορικές σχέσεις

Παρακαλούμε, διαβάστε κάθε πρόταση παρακάτω και απαντήστε βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείτε με αυτό που λέει η πρόταση:

Οφέλη από τη συμμετοχή μου σε μεντορικές σχέσεις ως προστατευόμενος	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ
1. Έχω την ευκαιρία να μάθω μέσα σε υποστηρικτικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
2. Αποκτώ αυτοπεποίθηση	1	2	3	4	5
3. Αποκτώ επαγγελματική εμπειρία και τεχνικές γνώσεις	1	2	3	4	5
4. Βελτιώνω την αυτοεικόνα μου	1	2	3	4	5
5. Αντλώ μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία μου.	1	2	3	4	5
6. Δέχομαι υποστήριξη και επιβεβαίωση όταν αυτό χρειάζεται	1	2	3	4	5
7. Αποκτώ νέες δυνατότητες επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασίας	1	2	3	4	5
8. Μου δίνεται η ευκαιρία να «προπονηθώ» για την αντιμετώπιση καταστάσεων που μέχρι τώρα θεωρούσα πολύ δύσκολες	1	2	3	4	5
9. Βελτιώνω τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες	1	2	3	4	5
10. Δημιουργώ νέες προσωπικές σχέσεις και στην πορεία αποκτώ καινούριους φίλους.	1	2	3	4	5
11. Προσαρμόζομαι ευκολότερα στις νέες εργασιακές συνθήκες	1	2	3	4	5
12. Ξετυλίγω τις ικανότητες μου και πραγματώνω τις κλίσεις μου μέσα από τη συμμετοχή μου στη μεντορική σχέση.	1	2	3	4	5

1. Ποιοι κίνδυνοι πιθανολογείτε ότι απειλούν μια μεντορική σχέση (θέματα ηθικής, εξουσίας κτλ);

.....
.....
.....
.....
.....

2. Υπάρχει κάποιος λόγος/οι για τον οποίο δεν είστε διατεθειμένοι να συμμετέχετε στη μεντορική σχέση εάν η εφαρμογή της κριθεί προαιρετική;

.....
.....
.....
.....
.....

3. Τι θα προτείνατε για τη βέλτιστη εφαρμογή της μεντορικής σχέσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ

ΜΟΝΙΜΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:

<input type="checkbox"/> Άνδρας	<input type="checkbox"/> Γυναίκα
---------------------------------	----------------------------------

Ηλικία: 18-21 22-30 31-40 41-50 51-60

Έτη υπηρεσίας: 0-3 έτη 4-15 έτη 16-25 έτη άνω από 25 έτη

Θέση υπηρεσίας: Διευθυντής/τρια Φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήμ.
 Μόνιμος/η δάσκαλος/α Αναπληρωτής/τρια

Τάξη που διδάσκετε: Α' Β' Γ' Δ' Ε' ΣΤ'

Ποιο είναι το ανώτερο πτυχίο που έχετε αποκτήσει;

Φοιτητής Α.Ε.Ι

Α.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Οι πέντε (5) διαστάσεις της Μεντορικής Σχέσης

Στην συνέχεια υπάρχουν μερικές προτάσεις οι οποίες περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του καλού μέντορα. Παρακαλούμε, διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση παρακάτω και απαντήστε βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πόσο σημαντικό θεωρείται το κάθε χαρακτηριστικό:

Τα πέντε επίπεδα της μεντορικής υποστήριξης	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ
1. Είναι καλός ακροατής.	1	2	3	4	5
2. Βοηθά ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να ευθυγραμμίζεται με τις επίσημες οδηγίες της Πολιτείας.	1	2	3	4	5
3. Επιδεικνύει επαγγελματική συμπεριφορά στην επικοινωνία του με τους γονείς.	1	2	3	4	5
4. Επιδεικνύει ενσυναίσθηση ανακαλώντας το πώς ένιωθε όταν ήταν και αυτός νέος δάσκαλος.	1	2	3	4	5
5. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης σε θέματα πειθαρχίας.	1	2	3	4	5
6. Επιδεικνύει επαγγελματική συμπεριφορά στην επικοινωνία του με το Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο.	1	2	3	4	5
7. Ενθαρρύνει σε περιόδους αυτό-αμφισβήτησης και συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση του αρχικού στρες των νέων δασκάλων.	1	2	3	4	5
8. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
9. Επιδεικνύει επικοινωνία και αγαστή συνεργασία με τους συναδέλφους του.	1	2	3	4	5
10. Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση (γραπτά βάσει προγραμματισμένης παρατήρησης) σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.	1	2	3	4	5

11. Ενθαρρύνει τους νέους δασκάλους να κάνουν συνήθεια τους τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης.	1	2	3	4	5
12. Παρεμβαίνει όταν είναι αναγκαίο χωρίς να υπονομεύει την εξουσία και την εικόνα του νέου δασκάλου.	1	2	3	4	5
13. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης του μαθητικού έργου.	1	2	3	4	5
14. Αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ του νέου δασκάλου και της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας (γραπτοί και άγραφοι κανόνες, κώδικας υπαλληλικής δεοντολογίας)	1	2	3	4	5
15. Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση (συνήθως προφορικά και αυθόρμητα) σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
16. Συνδράμει στη διδασκαλία του περιεχομένου μάθησης και στο σχεδιασμό ενοτήτων.	1	2	3	4	5
17. Εμπλέκεται σε συζητήσεις δείχνοντας βαθιά γνώση των σύγχρονων τάσεων και ερευνητικών προσπαθειών στο χώρο της Εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
18. Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με το σχεδιασμό και τη γνώση του περιεχομένου μάθησης.	1	2	3	4	5
19. Επιδιώκει την ανάπτυξη μια φιλικής και χαλαρής σχέσης με τον προστατευόμενο του.	1	2	3	4	5
20. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας παιδιών με ιδιαιτερότητες (ειδικές μαθησιακές ανάγκες, π.χ. μαθητές με δυσκολίες μάθησης ή/και μαθητές με υψηλές ικανότητες).	1	2	3	4	5
21. Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με το σχεδιασμό και τη γνώση του περιεχομένου μάθησης.	1	2	3	4	5
22. Στοχάζεται για τη διδασκαλία του εξετάζοντας	1	2	3	4	5

και αμφισβητώντας συνεχώς διδακτικές πρακτικές, και μοιράζεται αυτούς τους στοχασμούς με τους νέους δασκάλους.					
23. Μοιράζεται τη γνώση σύγχρονων υποθέσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και ζητά από τους νέους δασκάλους να στοχαστούν πάνω στις πρακτικές που εφαρμόζουν, έχοντας κατά νου τις υποθέσεις αυτές.	1	2	3	4	5
24. Παρέχει επίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη.	1	2	3	4	5
25. Έχει επίγνωση του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται ο προστατευόμενός του.	1	2	3	4	5
26. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. διοργάνωση σχολικών εορτών και εκπαιδευτικών επισκέψεων, εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προγραμμάτων)	1	2	3	4	5
27. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας που ενσωματώνουν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική διάσταση.	1	2	3	4	5
28. Παρέχει ανεπίσημη ανατροφοδότηση σχετικά με τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη.	1	2	3	4	5
29. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας και άλλων υλικών στη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
30. Είναι ικανός να ασκήσει αποτελεσματικά το ρόλο του Μέντορα ανεξαρτήτως φιλοσοφικών και προσωπικών διαφορών.	1	2	3	4	5
31. Καθοδηγεί ή/και επιδεικνύει αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης του διδακτικού χρόνου.	1	2	3	4	5
32. Επιδιώκει τη βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των νέων δασκάλων.	1	2	3	4	5
33. Αντικρούει αποτελεσματικά, και χωρίς να	1	2	3	4	5

προκαλεί αντιπαράθεσεις, τις πεποιθήσεις των νέων δασκάλων που φαίνονται αβάσιμες και λανθασμένες.					
34. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη του νέου δασκάλου.	1	2	3	4	5
35. Υποστηρίζει τους νέους δασκάλους στην προσπάθεια τους να βρουν τις δικές τους λύσεις σε πιθανά προβλήματα.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Τα πιθανά οφέλη της Μεντορικής Σχέσης

Πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή σας ως Μέντορας σε μεντορικές σχέσεις

Παρακαλούμε, διαβάστε κάθε πρόταση παρακάτω και απαντήστε βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείτε με αυτό που λέει η πρόταση:

Οφέλη από τη συμμετοχή μου σε μεντορικές σχέσεις ως Μέντορας	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ
1. Αισθάνομαι ότι λόγω της συμμετοχής μου σε μεντορικές σχέσεις βελτιώνω τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες.	1	2	3	4	5
2. Βιώνω μεγαλύτερη αναγνώριση από τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
3. Είναι δυνατόν να επηρεάσω θετικά τις επερχόμενες νέες γενεές εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
4. Αυξάνω την αυτοεκτίμηση μου ως δάσκαλος.	1	2	3	4	5
5. Αντλώ μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία μου.	1	2	3	4	5
6. Βελτιώνω τον εαυτό μου μέσω της διδασκαλίας στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης.	1	2	3	4	5
7. Ξεφεύγω από τη ρουτίνα ανακαλύπτοντας νέες προκλήσεις.	1	2	3	4	5
8. Αποκτώ νέα κίνητρα σχετιζόμενα με την ανάπτυξη άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
9. Ανοίγω μελλοντικές οδούς επαγγελματικής συνεργασίας.	1	2	3	4	5
10. Εδραιώνω την καλή φήμη μου και την καταξίωση μου στον επιστημονικό χώρο.	1	2	3	4	5
11. Δημιουργώ νέες προσωπικές σχέσεις και στην πορεία αποκτώ καινούριους φίλους.	1	2	3	4	5
12. Συνεπικουρούμαι στα καθήκοντα και μοιράζομαι το φόρτο εργασίας με τους προστατευόμενούς μου.	1	2	3	4	5

13. Επιδεικνύω πλέον μεγαλύτερη ανοχή, κατανόηση και ενσυναίσθηση απέναντι στη «διαφορετικότητα» (π.χ. άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, διαφορετική κοινωνικο-πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση κτλ.)	1	2	3	4	5
14. Ξετυλίγω τις ικανότητες μου και πραγματώνω τις κλίσεις μου μέσα από τη συμμετοχή μου στη μεντορική σχέση.	1	2	3	4	5
15. Εξαιτίας της μεντορικής σχέσης, έχω αλλάξει οπτική και στάση όσον αφορά στη σημασία της Εκπαίδευσης και τη δυναμική της στην ανάπτυξη του ατόμου.	1	2	3	4	5

1. Ποιοι κίνδυνοι πιθανολογείτε ότι απειλούν μια μεντορική σχέση (θέματα ηθικής, εξουσίας κτλ);

.....

.....

.....

.....

.....

2. Υπάρχει κάποιος λόγος/οι για τον οποίο δεν είστε διατεθειμένοι να συμμετέχετε στη μεντορική σχέση εάν η εφαρμογή της κριθεί προαιρετική;

.....

.....

.....

.....

.....

3. Τι θα προτείνατε για τη βέλτιστη εφαρμογή της μεντορικής σχέσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

.....

.....

.....

.

.....
.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110466