

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**"Ο Θεσμός του Μέντορα στην Ελληνική Εκπαίδευση:
Διερεύνηση των Απόψεων Έμπειρων Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης "**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Μακροπούλου Ελένη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Ιορδανίδης Γεώργιος

ΒΟΛΟΣ 2013

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Ιορδανίδη για την πολύτιμη βοήθειά του στη συγγραφή της παρούσας εργασίας, ιδιαίτερα για την ενθάρρυνση που προσέφερε στις δύσκολες περιόδους που κλόνισαν το ψυχικό μου σθένος.

Οφείλω επίσης να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους Σχολικούς Συμβούλους που έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα και προσφέρθηκαν να με βοηθήσουν στο ερευνητικό μου εγχείρημα καθώς και όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την οικογένεια μου που υποστήριξε με υπομονή και εγκαρτέρηση την προσπάθειά μου να πετύχω το στόχο μου, τη μικρή μου αδερφή που ανταποκρίθηκε με θέρμη όποτε χρειάστηκα τη βοήθεια της και ιδιαίτερα την χαμογελαστή και αισιόδοξη μητέρα μου που ήταν πάντα δίπλα μου για να αναπτερώσει το ηθικό μου.

Αυτή η εργασία αφιερώνεται στους γονείς μου, τους μέντορες της ζωής μου.

Τίτλος της εργασίας:

Ο θεσμός του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση: διερεύνηση των απόψεων έμπειρων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όνομα /Επίθετο: Ελένη Μακροπούλου

Επαγγελματική θέση/κατάσταση: Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Email: elmakropoulou@gmail.com

Επιβλέπων: Γεώργιος Ιορδανίδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο:

Ο κόσμος των σχολείων και της εκπαίδευσης δέχεται το μεντορισμό ως σημαντικό εργαλείο ενδυνάμωσης της διδακτικής πρακτικής του νέου αίματος των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο ένταξής τους στο σχολείο (Howe, 2006). Ένας έμπειρος, με δεξιότητες εκπαιδευτικός μπορεί να καλύψει τα κενά της απειρίας στη διδακτική τεχνική του νεοδιόριστου, να τον βοηθήσει να ανταπεξέλθει στις έντονες συναισθηματικές καταστάσεις της αγχογόνου μεταβατικής περιόδου, να τον διευκολύνει να ενσωματώσει στις επαγγελματικές προσδοκίες του τα πρότυπα και τους κανόνες της σχολικής μονάδας και να προσανατολίσει την επαγγελματική του εξέλιξη προς το σκοπό της εκπαιδευτικής αλλαγής (Achinstein & Athanases, 2009). Η διερεύνηση της εμπειρικής εφαρμογής έχει καταδείξει κοινές μεταβλητές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των μεντορικών προγραμμάτων αλλά και ανταποδοτικά οφέλη για τους συμμετέχοντες της μεντορικής σχέσης (Hobson et al., 2009; Long et al., 2012)

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα:

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των έμπειρων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το μεντορισμό ως υποστηρικτική δομή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η αποκάλυψη της στάσης τους απέναντι στην εισαγωγή του θεσμού στα ελληνικά σχολεία. Επιμέρους ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί την έννοια του μέντορα και τους ρόλους που καλείται αυτός να αναλάβει ασκώντας συμβουλευτική καθοδήγηση στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς;
- Ποιες γνώσεις και δεξιότητες πιστεύουν πως πρέπει να διαθέτει;
- Ποιες πιστεύουν ότι είναι οι προϋποθέσεις για την επιτυχία της εφαρμογής του θεσμού στο ελληνικό σχολικό σύστημα;
- Τι αναμένουν από την εισαγωγή του θεσμού;

Μέθοδοι:

Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε για την διερεύνηση των επιμέρους ερωτημάτων. Η έρευνα εστίασε σε ένα μικρό αριθμό σκόπιμα επιλεγμένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού Λάρισας. Ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για να συλλέξουν τις γνώσεις, τις απόψεις και τις στάσεις έντεκα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν δραστηριοποιηθεί άτυπα πάνω σε πτυχές του μεντορισμού. Η ποιοτική ανάλυση του

περιεχομένου βοήθησε να ανακαλυφθούν οι απόψεις, οι προβληματισμοί και οι επιφυλάξεις των εμπειρών εκπαιδευτικών.

Ευρήματα:

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον πολυσύνθετο ρόλο του μέντορα που αναλαμβάνει να υποστηρίξει, να συμβουλευτεί και να καθοδηγήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό κατά την περίοδο ένταξής του στο σχολείο. Πιστεύουν ότι ο μέντορας πρέπει να είναι δίπλα στον αρχάριο εκπαιδευτικό όχι μόνο για να του προσφέρει συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη αλλά και για να ενδυναμώσει την επαγγελματική του ανάπτυξη χρησιμοποιώντας από την εμπειρία του το πλούσιο ρεπερτόριο των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση προκειμένου να κινητοποιήσει τον ενήλικα μαθητευόμενο στις ρεαλιστικές διαστάσεις της διδασκαλίας. Οι μέντορες θα πρέπει να εφαρμόζουν μια ποικιλία μεντορικών πρακτικών όπως αυτή του προτύπου διδασκαλίας, της συνδιδασκαλίας, της εμπλοκής του αρχάριου εκπαιδευτικού σε συζητήσεις πάνω στα θέματα διδακτικής και τον αναστοχασμό πάνω στην πράξη της διδασκαλίας. Ανησυχούν μήπως ο μεντορισμός δεν αντιμετωπιστεί ως επαγγελματική πρακτική ιδιαιτέρων απαιτήσεων και εφιστούν την προσοχή στα εμπόδια που ορθώνουν η οργανωσιακή δομή του σχολικού συστήματος, η δύσκαμπτη εκπαιδευτική κουλτούρα του αλλά και οι ενδεχόμενες δυσλειτουργίες μεταξύ των εταίρων της μεντορικής σχέσης. Αντιμετωπίζουν το μεντορισμό ως μία αμοιβαία μαθησιακή εμπειρία που επιφυλάσσει ανταποδοτικά οφέλη για τους συμμετέχοντες αλλά και για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές των σχολείων μέσα από τη συνεργασία όλων των μερών πάνω στην τελειοποίηση της διδακτικής πρακτικής.

Συμπεράσματα - προτάσεις:

- διασύνδεση δευτεροβάθμιας - τριτοβάθμιας εκπαίδευση στο σχεδιασμό των μεντορικών προγραμμάτων για την ενσωμάτωση του επείσακτος θεσμού ως μέρος ενός συγκροτημένου προγράμματος προετοιμασίας/κατάρτισης και ενημέρωσης όλων των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικά σεμινάρια και ομαδικά εργαστήρια με τη συμμετοχή μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού μπορούν να ενισχύσουν την επίγνωση του μεντορικού ρόλου και την αναγνώριση του ως επαγγελματική πρακτική μέσα στο σχολείο.
- περεταίρω διερεύνηση του θέματος σε ομάδες εστίασης (*focus group*) μέσω της διασταύρωσης εμπειριών και απόψεων και άλλων εμπειρών καθηγητών.

Λέξεις-κλειδιά:

Μεντορισμός, νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανάλυση περιεχομένου.

ABSTRACT

Theoretical framework:

School and educational world has turned to mentoring as a significant stimulating implement of the newly appointed teachers' educational practice during their induction period (Howe, 2000). An experienced and skilled teacher can fill the gaps of beginning teachers' knowledge and he aids him to cope with intense stressful situations of transition period. He can facilitates the neophyte to understand the organizational life of school and orientating his professional development towards educational change (Achinstein & Athanases, 2009). Exploring mentoring implementation has demonstrated common variables that affect the effectiveness of mentoring programs and reciprocal benefits for participants (Hobson et al., 2009; Long et al., 2012).

Focus of research - Purpose/research questions:

The purpose of research is to inquire experienced secondary school teacher's views and perspectives in the way they conceptualize mentoring as a supportive structure. Research also aims to uncover their perceptions towards the mentoring implementation. The study aspires to answer the following queries:

- How experienced teachers conceptualize the meaning and the roles of mentoring beginning teachers?
- What knowledge and skills mentor processes?
- Which are the requirements for the institutional success of mentoring?
- What are their expectations from mentoring?

Methods:

The qualitative approach was chosen for the individual questions inquirement. The research focused on a small number of purposefully selected teachers serving in Larissa prefecture's schools. Semi - structured interviews they been used in order to collect cognitions, opinions and stances of eleven secondary school teachers that they informally assumed on mentoring facets. Qualitative content analysis help to discover teachers views, concerns and worries.

Findings:

Experienced teachers recognized the complexity of mentor's role undertaken to support, counsel and guide beginning teachers during their induction period. They believed mentors should provide novices teachers with not only emotional and professional support but also enhance his professional development using the experience and specific skills to motivate the adult learner towards realistic dimension of teaching. Mentors should implement various mentoring practices such as role - modelling, cooperative teaching, involvement in teaching discussion and reflexion on teaching practices. Experienced teachers believe mentoring is a professional practice needed specific requirements. They draw attentions to organizational barriers, corrosive power of stereotypes in education and personality conflicts in mentoring relationships. Mentoring is a mutual learning experience with reciprocal benefits for the

participants but also improves educational processes by profoundly investigating teaching practicing with collaboration work.

Conclusions - proposals:

- Interface secondary – tertiary education in the design of mentoring programs could incorporate mentor institution as part of a structured program coaching and training all teachers. Seminars and group workshops with faculty members can enhance awareness of mentor role and recognition of mentoring practice within the school.
- Further investigation in focus groups by crossing experiences and opinions of other experienced teachers could expand research's findings.

Keywords: mentoring, newly appointed teachers, secondary education, content analysis.

Bibliography:

- Achinstein, B. & Athanases, S. (2009) *New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change*. Second International Handbook of Educational Change Springer International Handbooks of Education, 23 (3), 573-593
- Long, J. S., McKenzie–Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7–26.
- Hobson, A. J. Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1ο: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Ο Προβληματισμός	2
1.3 Σκοπός και Στόχοι	3
1.4 Αναγκαιότητα.....	4
1.5 Δομή της Εργασίας.....	5
Κεφάλαιο 2ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
2.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση των όρων Μεντορισμός (<i>mentoring</i>) - Μέντορας (<i>mentor</i>).....	6
2.2 Ανάπτυξη των Επίσημων Προγραμμάτων Μεντορισμού στην Εκπαίδευση.....	7
2.3 Προσδιορισμός Συνθηκών Λειτουργίας των Μεντορικών Προγραμμάτων.....	9
2.4 Ρόλοι και Ευθύνες του Μέντορα.....	12
2.5 Χαρακτηριστικά του Μέντορα.....	16
2.6 Οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	22
2.7 Οφέλη της Εφαρμογής του Θεσμού	26
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	30
Κεφάλαιο 3ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	30
3.1 Μεθοδολογική Στρατηγική	30
3.2 Συμμετέχοντες.....	31
3.3 Διαδικασία Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων	33
3.4 Περιορισμοί της Έρευνας	37
Κεφάλαιο 4ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	38
4.1 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις Ανάγκες και Ανησυχίες του Νεοδιόριστου	38
4.1.1 Προσωπικές ανάγκες	39
4.1.2 Επαγγελματικές (τεχνικές και παιδαγωγικές) ανάγκες	40
4.1.3 Ανάγκες οργανωσιακού εγγραμματισμού	45
4.1.4 Χρόνος για συζήτηση και αναστοχασμό	48
4.2 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Έννοια και τις Δραστηριότητες του μέντορα.....	49
4.2.1 Εννοιολογικό περιεχόμενο του ρόλου.....	49
4.2.2 Δραστηριότητες του ρόλου/στρατηγικές.....	52
4.2.2.1 ψυχολογική και επαγγελματική υποστήριξη.....	52
4.2.2.2 επαγγελματική ανάπτυξη	57
4.3 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τα Προσόντα του Μέντορα.....	64
4.3.1 Επαγγελματική εμπειρία	65
4.3.2 Ατομικά χαρακτηριστικά/ ιδιότητες.....	71
4.3.3 Δεξιότητες κινητοποίησης στο πεδίο εργασίας.....	76
4.4 Απόψεις των Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις Εισαγωγής του Θεσμού	80
4.4.1 Οργανωτικό πλαίσιο του θεσμού	80
4.4.2 Οργανωσιακή κουλτούρα	85
4.5 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Αναγκαιότητα και τη Χρησιμότητα του Θεσμού	87
4.5.1 Αναγκαιότητα.....	87
4.5.2 Προσδοκώμενα οφέλη	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	100
5.1 Συζήτηση των Αποτελεσμάτων.....	100
5.1.1 Ψυχολογική και Επαγγελματική Υποστήριξη/ Ανάπτυξη του Νεοδιόριστου	100
5.1.2 Κοινωνικοποίηση	108

5.1.3 Προσανατολισμός στις Πηγές Γνώσης.....	110
5.1.4 Συνιστώσες – Πιθανοί Παράγοντες Εμπλοκής της Λειτουργίας του Θεσμού.....	111
5.1.5 Ανταμοιβές και Οφέλη	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτήσεις Συνέντευξης.....	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Χαρακτηριστικά Πληθυσμιακού Δείγματος.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Αντιλήψεις για τους Ρόλους του Μέντορα	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Αντιλήψεις για τα Προσόντα του Μέντορα.....	136

Κεφάλαιο 1ο: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Εισαγωγή

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει σήμερα μια σειρά εντάσεων καθώς οι πιέσεις προέρχονται από πολλές πλευρές κατά την τελευταία δεκαετία, με επίκεντρο το θέμα της ποιότητας των εκπαιδευτικών και την αύξηση των μέτρων λογοδοσίας τους για την επίδοση των μαθητών (Day, 2003).

Το ζήτημα της παγκοσμιοποίησης και οι μετακινήσεις οικονομικά μεταναστευτικών πληθυσμών διαμόρφωσαν μια ποικιλία δημογραφικών συνθηκών που οδήγησαν μαθητές από όλο τον κόσμο σε μια κοινή αίθουσα, και ανάγκασαν το εκπαιδευτικό προσωπικό να ασχοληθεί με τον πολυπολιτισμικό παράγοντα. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται πλέον μέσα σε διάφορες κουλτούρες όπου η καριέρα τους εξαρτάται από εξωτερικούς προσδιορισμούς ποιότητας, διαδικασιών και επιτευγμάτων που καθοδηγούνται από τις μεταβολές στον τομέα οικονομικής δραστηριότητας και τεχνολογικών καινοτομιών. Χρειάζεται να κατανοήσουν ένα διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό και να μεριμνήσουν ώστε αυτός να ανταποκριθεί στις ευμετάβλητες ρυθμίσεις που επιβάλλονται από τη γραμμή παραγωγής εργατικού δυναμικού. Σε πολλά μέρη του κόσμου υπάρχουν σήμερα αίθουσες διδασκαλίας, όπου ποικίλες γλώσσες ομιλούνται και όπου διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις, πολιτιστικές αξίες, συνήθειες και μαθησιακές δομές της γνώσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία. Οι ανάγκες επομένως για υψηλής ποιότητας προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών λειτουργών νέας γενιάς, για ορθή καθοδήγηση και υποστήριξη της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στο σώμα των διδασκόντων και για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού με την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και τη διεύρυνση των διδακτικών και παιδαγωγικών γνώσεων μέσω της συνεργασίας και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Fullan & Hargreaves, 1992; Δημητρόπουλος, 1998), οδηγούν σε έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που υπεισέρχονται στο εκπαιδευτικό επάγγελμα του μέλλοντος: την υποχρέωση για το δάσκαλο να γίνει ένας ευσυνείδητος και συνακόλουθος των γεγονότων αναστοχαστικός επαγγελματίας (Day, 2003; Ξωχέλλης, 2005; Παπαναούμ, 2003).

Η ερευνητική κοινότητα υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών είναι μία συνεχής διαδικασία που εξελίσσεται μέσα σε διακριτά στάδια όπου οι επαγγελματικές

ανησυχίες και ανάγκες τους διαφοροποιούνται ξεκινώντας από την εναρκτήρια περίοδο «της προσαρμογής» μέχρι το στάδιο της «ολοκλήρωσης» του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. (Day, 2003; Huberman, 1995; Ματσαγγούρας, 2005, Ξωχέλλης, 2005). Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωριστεί ως εκείνος ο πληθυσμός που χρειάζεται ίσως τη μεγαλύτερη βοήθεια και υποστήριξη (Feimen- Nemser, 2003; Γκούσια- Ρίζου, 2005) κατά την ένταξη τους στον επαγγελματικό χώρο προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις πολλές εστίες δυσχερειών που αντιμετωπίζουν (Veenman, 1984; Κατσουλάκης, 1999 όπ. αναφ στο Αντωνίου, 2006; Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000).

1.2 Ο Προβληματισμός

Η εισαγωγή της συμβουλευτικής καθοδήγησης/ μεντορισμού (*mentoring*) ως επίσημη πρακτική για την ενδοσχολική υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους εφαρμόζεται εδώ και μερικές δεκαετίες σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού (Achinstein & Athanases, 2009; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Wang & Odell, 2002).

Στην Ελλάδα η μόνη θεσμοθετημένη δομή για την υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, είναι αυτή της «*Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*» όπως ορίζει ο Ν. 1566/1985 στις διατάξεις για τη «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*». Πρόκειται για μία σύντομη περίοδο υποχρεωτικής επιμόρφωσης των δόκιμων εκπαιδευτικών που πραγματοποιείται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό «*την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα*».

Το έτος 2010 το Υπουργείο Παιδείας θεσπίζει την εισαγωγή του καινοτόμου θεσμού του Μέντορα που προβλέπει στην παροχή ενδοϋπηρεσιακής, εξατομικευμένης και μόνιμης βοήθειας σε κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό από έναν παλαιότερο και εμπειρότερο συνάδελφο προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι «*κύριοι άξονες προτεραιότητας του «Νέου Σχολείου*»: η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδακτικού έργου και η

προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» (Ν.3848/ 2010). Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι: «Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων».

Από τη στιγμή που το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε δημόσια διαβούλευση το νεοεισερχόμενο θεσμό ξεκίνησε ένας μικρός κύκλος ερευνητικών εργασιών που διερευνά κυρίως τις απόψεις των αρχάριων εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Μέντορα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πως όμως αντιλαμβάνονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το μεντορισμό ως υποστηρικτική δομή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μέσα από τις εμπειρίες τους αλλά και την συμμετοχή τους σε ανεπίσημες μορφές συμβουλευτικής καθοδήγησης στον επαγγελματικό τους χώρο;

1.3 Σκοπός και Στόχοι

Η παρούσα εργασία δε φιλοδοξεί να παρουσιάσει γενικευμένα συμπεράσματα αλλά προσπαθεί να αποτυπώσει, μέσα από μια διερευνητική ματιά, τον τρόπο με τον οποίο ένας μικρός αριθμός σκόπιμα επιλεγμένων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτεί το ρόλο του μέντορα και την έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσα από τις εμπειρίες του. Ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν οι απόψεις, οι προβληματισμοί και οι επιφυλάξεις των έμπειρων εκπαιδευτικών που έχουν δραστηριοποιηθεί άτυπα πάνω σε πτυχές του μεντορισμού για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα και την επιτυχή εφαρμογή του νεοεισερχόμενου αυτού θεσμού στα ελληνικά δεδομένα.

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των έμπειρων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το μεντορισμό ως υποστηρικτική δομή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και της στάσης τους απέναντι στην εισαγωγή του θεσμού στα ελληνικά σχολεία. Για το λόγο αυτό, επιχειρήθηκε να αποσαφηνιστούν οι λειτουργίες και οι διαδικασίες που αποδίδουν οι καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης στην έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης, να φωτιστούν οι πλευρές της προσωπικότητας και της επαγγελματικής ταυτότητας που διακρίνουν στο μέντορα του

νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, να παρουσιαστούν τα προσδοκώμενα οφέλη αλλά και να προσδιοριστούν οι πιθανές συνιστώσες που, κατά τη γνώμη των έμπειρων λειτουργών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επιτυχία του νέου θεσμού στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Με άλλα λόγια η έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

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

1.4 Αναγκαιότητα

Με βάση το νέο θεσμοθετημένο νόμο, τα πρόσωπα που καλούνται να ασκήσουν τον ρόλο του μέντορα αναζητούνται ανάμεσα στο έμπειρο δυναμικό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες ένταξης των δόκιμων καθηγητών. Έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μέντορες έχουν κάποιες προκαθορισμένες αντιλήψεις για το ρόλο τους οι οποίες αναπόφευκτα επηρεάζουν τον τρόπο που ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους (Abell, Dillon, Hopkins, & McInerney, 1995; Zachary, 2002). Είναι σημαντικό λοιπόν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με εμπειρίες και προβληματισμούς πάνω σε πτυχές της συμβουλευτικής καθοδήγησης, οι οποίοι αποτελούν δεξαμενή των εν δυνάμει μεντόρων, να έχουν την ευκαιρία να αποκαλύψουν τις πεποιθήσεις τους για το ρόλο του μέντορα και να συμβάλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον κατάλληλο σχεδιασμό της εφαρμογής του θεσμού στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που

ενδιαφέρονται να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα αλλά και να αφυπνίσουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που καλούνται να υποστηρίξουν αυτόν το ρόλο.

1.5 Δομή της Εργασίας

Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια.

1ο Κεφάλαιο: Στο Εισαγωγικό μέρος της εργασίας συνδέεται το θέμα της έρευνας με τα κοινωνικά – πολιτικά δεδομένα της σύγχρονης εποχής. Παρουσιάζεται ο προβληματισμός που οδήγησε στην εν λόγω έρευνα, ορίζονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι και προβλέπεται η αναγκαιότητά της.

2ο Κεφάλαιο: Το Θεωρητικό μέρος σχετίζεται με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα της έρευνας. Περιλαμβάνει την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Μεντορισμός (*mentoring*) και Μέντορας (*mentor*), παρουσιάζει τα δεδομένα της ενσωμάτωσης του μεντορισμού στα επίσημα προγράμματα ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο όπως επίσης και τις διαφορετικές προσεγγίσεις της εφαρμογής τους. Σε αυτό το κεφάλαιο προσδιορίζονται και οι κοινές μεταβλητές που βρέθηκαν ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα τέτοιων μεντορικών προγραμμάτων. Ακολουθεί η παρουσίαση των ρόλων και των υποχρεώσεων που καλείται να αναλάβει ο μέντορας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού μαζί με τα προσόντα που χαρακτηρίζουν την προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα, γίνεται αναφορά στις ανάγκες και τις ανησυχίες που έχουν οι νεοδιόριστοι στο πρώιμο στάδιο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους και παρουσιάζονται τα οφέλη της εμπειρικής εφαρμογής του θεσμού για τους συμμετέχοντες των μεντορικών προγραμμάτων και για τη σχολική εκπαίδευση.

Το 3ο Κεφάλαιο αποτελεί τη Μεθοδολογία της έρευνας. Περιλαμβάνει τη μεθοδολογική στρατηγική που ακολούθησε η ερευνήτρια και το δείγμα του πληθυσμού που μελέτησε, παρουσιάζει τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και επισημαίνει τους περιορισμούς της ερευνητικής προσπάθειας.

Το 4ο Κεφάλαιο που ακολουθεί γνωστοποιεί όλα τα ευρήματα της έρευνας. Το 5ο Κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων ενώ στο 6ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνονται σχετικές προτάσεις.

Κεφάλαιο 2ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση των όρων Μεντορισμός (*mentoring*) -

Μέντορας (*mentor*)

Η έννοια της συμβουλευτικής καθοδήγησης (*mentoring*) έχει τις ρίζες της στην ελληνική μυθολογία. Στο ομηρικό έπος «Οδύσσεια» περιγράφεται η σχέση του Μέντορα με το γιο του βασιλιά της Ιθάκης, τον Τηλέμαχο. Ο Μέντορας είναι ο έμπιστος φίλος του Οδυσσέα που αναλαμβάνει την φροντίδα και την ανατροφή του Τηλέμαχου όσο ο πατέρας του λείπει στον Τρωικό πόλεμο ενώ η θεά της σοφίας, η Αθηνά, παίρνει πολλές φορές τη μορφή του προκειμένου να καθοδηγήσει και να προστατέψει το διάδοχο. Ο τρόπος που ο Μέντορας παρουσιάζεται στο έργο του Ομήρου επιτρέπει να κατανοήσουμε τον κεντρικό πυρήνα αυτής της ιδιαίτερης σχέσης: η συμβουλευτική καθοδήγηση περιγράφει μια διαδικασία που γίνεται εκ προθέσεως, περιλαμβάνει την έννοια της ανατροφής - δηλαδή προωθεί την ανάπτυξη του δυνατοτήτων του προστατευόμενου - και έχει χαρακτηριστικά που επιτρέπουν τη διάχυση της σοφίας του μέντορα στο δωρεοδόχο καθοδηγούμενο (Anderson & Shannon, 1988 όπ. αναφ. στην Odell, 1990).

Στην σύγχρονη εποχή ο μέντορας είναι ένας ευρέως διαδεδομένος ρόλος που χρησιμοποιείται στις επιχειρήσεις αλλά και στην εκπαίδευση (Γκούσια-Ρίζου, 2005) Πρόκειται για έναν συνάδελφο που καλείται να αναλάβει το ρόλο του «φίλου που ασκεί κριτική» (Day, 2003) μέσα σε μία επαγγελματική σχέση που είτε εντάσσεται επίσημα στο διαρθρωτικό σχεδιασμό της λειτουργίας του οργανισμού είτε μπορεί να αναπτυχθεί άτυπα μεταξύ δύο ατόμων που εργάζονται στον ίδιο χώρο (Γκούσια-Ρίζου, 2005). Η εφαρμογή επίσημων προγραμμάτων συμβουλευτικής καθοδήγησης (μεντορισμός) θεωρείται εξαιρετικό «επαγγελματικό εργαλείο» για την ένταξη και την κατάρτιση των νέων υπαλλήλων μέσα στο επιχειρηματικό σώμα. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ο ζωτικός ρόλος του μέντορα αποτελεί πλέον ένα συστατικό απαραίτητως ενσωματωμένο στα ιδανικά προγράμματα ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο (Howe, 2006).

Ο μέντορας είναι συνήθως ένας πεπειραμένος συνάδελφος του σχολείου όπου υπηρετεί ο αρχάριος εκπαιδευτικός και ενεργεί για να διευκολύνει την είσοδο του νέου στο επάγγελμα. Είναι το άτομο που εξομαλύνει τη μετάβαση του νεοδιόριστου, από την κατάσταση του «μαθητή

της διδασκαλίας» όπου βρίσκεται τελειώνοντας τις σπουδές του, στην κατάσταση του «επαγγελματία της διδασκαλίας» - ρόλο που καλείται να ασκήσει με την έναρξη της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Ganser, 2002; Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000).

Ο Zachary (2002, σ. 28) υποστηρίζει ότι: «Η εφαρμογή του μεντορισμού έχει πλέον απομακρυνθεί από το αρχικό μοντέλο της “προσανατολισμένης στο προϊόν” πρακτικής με χαρακτηριστικό την απλή μετάδοση της γνώσης, και έχει αναχθεί σε μια “προσανατολισμένη στη διαδικασία” σχέση που διακρίνεται από την απόκτηση γνώσεων και πρακτικών και την αναστοχαστική κριτική τους. Η ιεραρχική μεταλαμπάδευση της γνώσης και των αρχών του γηραιότερου και πιο έμπειρου ατόμου σε ένα νεότερο και λιγότερο έμπειρο άτομο δεν είναι πλέον το κυρίαρχο μοντέλο του μεντορισμού» (Zachary, 2002)

Σήμερα, λοιπόν, ίσως η πιο εύστοχη περιγραφή του μεντορισμού είναι αυτή «της συνεργατικής και ανταποδοτικής σχέσης που υποστηρίζει τη μάθηση και αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα άτομα τα οποία μοιράζονται τις ίδιες υποχρεώσεις και έχουν την συνευθύνη να βοηθήσουν τον καθοδηγούμενο να εργαστεί για την επίτευξη σαφών και κοινά αποδεκτών μαθησιακών στόχων» (Zachary, 2002, σελ. 28). Ο ακρογωνιαίος λίθος της επιτυχίας είναι η εγκαθίδρυση και διατήρηση εταιρικής σχέσης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου. Αυτό σημαίνει ότι η σχέση της συμβουλευτικής καθοδήγησης αναπτύσσεται μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και εξελίσσεται πάνω σε μια συνεργατική βάση (Zachary, 2002).

2.2 Ανάπτυξη των Επίσημων Προγραμμάτων Μεντορισμού στην Εκπαίδευση

Εδώ και τριάντα χρόνια πολλές χώρες έχουν εμφανίσει επίσημα προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης των νέων επαγγελματιών της εκπαίδευσης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Από τη δεκαετία του 1980 που άρχισε να βρίσκεται ο μεντορισμός τη θέση του ως στρατηγική στήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης (Feiman-Nemser, 1996; Little, 1990) η εξέλιξή του ενισχύθηκε από την έκρηξη θεωριών και ερευνών που αναζητούν τρόπους ανάπτυξης της διδακτικής ικανότητας και εμβαθύνουν στο ίδιο το αντικείμενο της συμβουλευτικής καθοδήγησης (Wang & Odell, 2002).

Όλα αυτά τα χρόνια η πρακτική του μεντορισμού ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης θεμελιώνεται σε δεδομένα και διαμορφώνεται από ευρήματα που, όπως

υποστηρίζουν οι Hobson και συν.(2009), εισρέουν από διαφορετικές ερευνητικές πηγές και σχετίζονται με τις δεξιότητες της γνωστικής ψυχολογίας, των νέο-βιγκοτσιανών και κοινωνικο-πολιτιστικών θεωριών, της αναστοχαστικής πρακτικής (*reflective practice*), της θεωρίας της εμπλαισιωμένης ή εγκαθιδρυμένης μάθησης (*situated cognition and learning*), της εμπειρικής γνώσης του επαγγέλματος (*craft knowledge*) και της προσωπικής πρακτικής γνώσης (*personal practical knowledge*), της πρακτικής συλλογιστικής (*practical reasoning*).

Η συμβουλευτική καθοδήγηση στην εκπαίδευση μπορεί να προσανατολίζεται σε διάφορους σκοπούς και επιμέρους στόχους. Υπάρχουν μεντορικά προγράμματα που στοχεύουν στη διατήρηση του νεοπροσλαμβανόμενου εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία αμβλύνοντας το «σοκ της πραγματικότητας» (*reality shock*) που συνήθως βιώνεται (Hobson et al., 2009). Άλλα εστιάζουν στην βελτίωση της ποιότητας της απόδοσης των νέων εκπαιδευτικών διευρύνοντας τη μάθησή τους (Long, McKenzie–Robblee, Schaefer, Steeves, Wnuk, Pinnegar & Clandinin, 2012), στην αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας (Wang & Odell, 2002) ή είναι δυνατόν να λειτουργούν στρατηγικά για τη δημιουργία δεξαμενής ικανών επαγγελματιών που θα προωθηθούν μελλοντικά σε ηγετικούς ρόλους μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Little, 1990; Wong, 2004). Προγράμματα χωρίς σαφείς στόχους επίτευξης είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε περιορισμένη αποτελεσματικότητα (Feiman-Nemser, 1996).

Ο μεντορισμός είναι επίσης δυνατόν να προσεγγιστεί από διαφορετικές προοπτικές λόγω της ποικιλίας των επιθυμητών στόχων. Οι Wang και Odell (2002) ομαδοποίησαν τα μεντορικά προγράμματα με βάση τον τρόπο που συνδέονται με την αντίληψη της μάθησης, όπως αποτυπώνεται στους στόχους της συμβουλευτικής καθοδήγησης και τις δομές και λειτουργίες που τα διέπουν, σε τρεις τρόπους προσέγγισης. Η ανθρωπιστική προσέγγιση χαρακτηρίζει τα προγράμματα που εστιάζουν περισσότερο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Εδώ ο μέντορας - στον οποίο αναγνωρίζονται εξαιρετικές διαπροσωπικές δεξιότητες - παρέχει βοήθεια στον αρχάριο εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσει τις ψυχολογικές πιέσεις που βιώνει (Wang και Odell, 2002). Τα προγράμματα που καθοδηγούνται από το μοντέλο μαθητείας δίνουν έμφαση στην έλλειψη πρακτικών γνώσεων πάνω στην τεχνική και τη δεξιοτεχνία της διδασκαλίας και βοηθούν το νεοδιόριστο να προσαρμοστεί στις επικρατούσες νόρμες της διδακτικής που υποστηρίζονται από την συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα. Εδώ ο μέντορας αναλαμβάνει το ρόλο του ειδικού που επιδεικνύει και μοντελοποιεί τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και “ιχνηθετεί” τα αναπτυξιακά βήματα του καθοδηγούμενου (Wang και Odell, 2002). Ο σκοπός της

συμβουλευτικής καθοδήγησης στην κριτική επικοινωνιακή προσέγγιση είναι η αναμόρφωση της διδασκαλίας. Ο ρόλος του μέντορα είναι να υποκινήσει τους νέους επαγγελματίες σε μια ισότιμη και συνεργατικά διερευνητική επαγγελματική στάση (Wang και Odell, 2002).

Οι Norman και Feiman-Nemser (2005) θεωρούν ότι οι υποστηρικτικές δομές για την εξατομικευμένη επαγγελματική ανάπτυξη μπορούν να διακριθούν στον «εκπαιδευτικό μεντορισμό», στις τεχνικές συμβουλές και στη συναισθηματική υποστήριξη. Ο «εκπαιδευτικός μεντορισμός» ενδιαφέρεται για τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του αρχάριου εκπαιδευτικού αλλά και για την ανάπτυξή του ως αναστοχαστικό επαγγελματία (*reflective practitioner*). Εδώ ο μέντορας διερευνά τις αξίες, τις αρχές και τις δικές του βιωματικές εμπειρίες και βοηθά τον νεοφώτιστο εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται καθημερινώς στα θεμέλια της παιδαγωγικής του σκέψης και να βρίσκει τις διασυνδέσεις με τη διδακτική του αλλά και με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του (Norman & Feiman-Nemser, 2005).

2.3 Προσδιορισμός Συνθηκών Λειτουργίας των Μεντορικών Προγραμμάτων

Ένα σημείο κλειδί για την αποτελεσματική συμβουλευτική καθοδήγηση είναι η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου (Gray & Gray 1985; Wildman, Magliaro, Niles, & Niles, 1992).

Η έρευνα της Kram (1983) σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά την εκτύλιξη της μεντορικής σχέσης επηρέασε αποφασιστικά τα προγράμματα της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Η ερευνήτρια αναγνώρισε τέσσερα στάδια της μεντορικής σχέσης στα οποία ο μέντορας καλείται να προσφέρει: ψυχοκοινωνική υποστήριξη (*psychosocial functions*) και συμπεριφορές που σχετίζονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση του καθοδηγούμενου (*career functions*).

Η Tauer (1996, όπως αναφ. στη Smith, 2003) διερεύνησε τις μεντορικές σχέσεις αρχάριων εκπαιδευτικών που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό συγκείμενο και αναγνώρισε τρεις μεταβλητές που κάνουν τη σχέση της συμβουλευτικής καθοδήγησης ξεχωριστή και απρόβλεπτη: η προσωπικότητα των συμμετεχόντων, η δομή του μεντορικού προγράμματος και το σχολικό περιβάλλον διευρυνόμενο για να συμπεριλάβει την κοινότητα μαζί με τη σχολική περιφέρεια στην οποία υπάγεται. Η Smith (2003) κατέληξε σε επιμέρους παράγοντες που θα

πρέπει να ληφθούν υπόψη στην εφαρμογή ενός προγράμματος συμβουλευτικής καθοδήγησης. Συγκεκριμένα βρήκε ότι ατομικοί παράγοντες όπως η ορθή κατανόηση του μεντορικού ρόλου, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η ηλικία των εταίρων μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη επαγγελματική τους σχέση. Επιπλέον, αναγνώρισε επιρροές που οφείλονται στο σχολικό σύστημα, όπως η χρηματοδότηση του προγράμματος και η κατάρτιση των μεντόρων, αλλά και άλλες που οφείλονται στο σχολικό περιβάλλον, όπως ο ρόλος του διευθυντή, οι αναθέσεις παρόμοιων μαθημάτων στο μέντορα και τον αρχάριο εκπαιδευτικό, η γειννίαση των τάξεων τους, και η διαθεσιμότητα χρόνου για τις συναντήσεις τους, ιδίως αν ο αρχάριος εκπαιδευτικός απασχολείται σε πολλά σχολεία (Smith, 2003).

Πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να βρουν κοινές μεταβλητές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των μεντορικών προγραμμάτων σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια. Από τους υποστηρικτικούς παράγοντες, σε οργανωσιακό επίπεδο, που είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα συμβουλευτικής καθοδήγησης είναι κυρίως η προσφορά επαρκούς χρόνου για τις συναντήσεις του μεντορικού ζεύγους (Hobson et al., 2009; Long et al., 2012). Επίσης σημαντικά είναι η παροχή εξωγενών κινήτρων για τους μέντορες, η αποδέσμευση από την επιβολή προκαθορισμένων κριτηρίων διδασκαλίας από οποιαδήποτε εξωτερική αρχή, η εμπλοκή των ίδιων των μεντόρων στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση του μεντορικού προγράμματος και η αφοσίωσή τους στη λειτουργία του (Hobson et al., 2009), ενώ τονίζεται ιδιαίτερα η διασύνδεση του προγράμματος με την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hobson et al., 2009; Long et al., 2012).

Η εμπειρία εφαρμογής των προγραμμάτων συμβουλευτικής καθοδήγησης έχει αποδείξει ότι η επιτυχία διασφαλίζεται σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης όπου δεσμεύονται όλοι οι εκπαιδευτικοί σε μεταξύ τους συνεργασίες (Long et al., 2012), εκεί όπου οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα έχουν πρόσβαση σε επιπλέον υποστηρικτικές ενδο- ή/και εξωσχολικές δομές (Ingersoll & Smith, 2004) και εκεί όπου έχει προνοηθεί η δυνατότητα επιλογής αλλά και αλλαγής του εταίρου όταν η μεντορική σχέση δεν εξελίσσεται θετικά (Long et al., 2012; Hobson et al., 2009). Η επιλογή των μεντόρων και η συμβατότητα του ζεύγους της μεντορικής σχέσης θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση έχει θετικά αποτελέσματα όταν στον καθορισμό των μεντορικών ζευγαριών λαμβάνεται υπόψη να ταιριάζει κυρίως το πεδίο διδασκαλίας του μέντορα με αυτό του αρχάριου

εκπαιδευτικού, και να υπάρχει γειννίαση των αιθουσών τους (Long et al., 2012; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Smith, 2004), ενώ σε κάποιες έρευνες αναφέρεται ακόμη και η συμβατότητα της προσωπικότητας ή της φιλοσοφίας των συμμετεχόντων (Long et al., 2012).

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο θεσμός του μέντορα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαίο να οριστεί ο ρόλος του μέντορα και να καθοριστούν οι υποχρεώσεις του απέναντι στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, να υιοθετηθούν κριτήρια επιλογής των μεντόρων και να παρασχεθεί εκπαίδευση και κατάρτιση στους επιλεγόμενους μέντορες ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους (Bey & Holmes, 1992). Σύσσωμη η ερευνητική κοινότητα έχει καταλήξει ότι, για να μπορέσουν οι μέντορες να στηρίξουν αποτελεσματικά τους νεοδιόριστους καθηγητές, θα χρειαστεί συστηματική κατάρτιση και οργανωμένη υποστήριξη τους σχετικά με τους στόχους του προγράμματος ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών, τις θεωρίες και τον τρόπο εκπαίδευσης ενήλικων μαθητών, τα διακριτά στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες και ανησυχίες των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα, τον τρόπο παρατήρησης του νέου καθηγητή στην τάξη, τον αναστοχασμό του αρχάριου εκπαιδευτικού μέσω της κατάλληλης επικοινωνιακής και διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, και την ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και της αυτονομίας του μέσω της κατάλληλης ψυχολογικής υποστήριξης (Bey & Holmes, 1992; Ganser, 1996; Odell, 1990; Rowley, 1999; Tang & Choi, 2005).

Η σωστή προετοιμασία των μεντόρων θα πρέπει να περιλαμβάνει σχεδιασμένες στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους έμπειρους καθηγητές να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους ως μέντορες (Bullough, 2005), όπως είναι η συμμετοχή τους σε σεμινάρια οργανωμένα γύρω από την πρακτική της διδασκαλίας μαζί με άλλους μέντορες και την παρουσία ακαδημαϊκών εκπαιδευτών εκπαιδευτικών. Βρέθηκε επίσης πως οι συζητήσεις με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα (Lindgren, 2005) αλλά και οι ευκαιρίες ανάπτυξης των διαπροσωπικών δεξιοτήτων τους, όπως αυτές της ενεργητικής ακρόασης και της παρώθησης σε διάλογο (Rippon & Martin, 2006) βοηθούν πολύ προς αυτήν την κατεύθυνση. Ζωτικής σημασίας είναι και οι δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν στρατηγικές κινητοποίησης των αρχάριων εκπαιδευτικών προς την τεχνική του αναστοχασμού πάνω στην επαγγελματική πρακτική. (Hobson et al., 2009).

2.4 Ρόλοι και Ευθύνες του Μέντορα

Είναι γεγονός ότι ο μέντορας που συνήθως ορίζεται ή, κατά προτίμηση, προσφέρεται εθελοντικά (Andrews, 1987; Turner, 1993) αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους στη σχέση του με το νεοδιοριζόμενο προκειμένου να επιτελέσει αποτελεσματικά το μεντορικό του έργο. Αυτή η ποικιλία των ρόλων και των αντίστοιχων υποχρεώσεων αντανακλάται στην ποικιλία των διαφορετικών ορισμών του μέντορα που εντοπίζονται στην βιβλιογραφία, με κάθε έναν από αυτούς να δίνει έμφαση στις διαφορετικές παραμέτρους του μεντορικού έργου. Ο Andrews (1987, σελ.150) αναφέρει τον εποπτικό, συμβουλευτικό και ενίοτε αξιολογικό ρόλο της μεντορικής δράσης προς τον νέο εκπαιδευτικό. Η Feiman-Nemser (2001) επισημαίνει τους ευρύτερους στόχους του διαμεσολαβητικού ρόλου που έχει ο μέντορας: την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας του νεοδιοριστού αλλά και την κοινωνικοποίηση και ενσωμάτωσή του στη σχολική κουλτούρα.. Κάποιοι ερευνητές αποδίδουν τον όρο «πράκτορα της αλλαγής» στο δύσκολο μεταρρυθμιστικό ρόλο αυτών των τολμηρών στοχαστών που προχωρούν ακόμη πιο μακριά, αμφισβητούν τα θεσμικά εκπαιδευτικά πρότυπα και έχουν τη δύναμη να κινητοποιούν τη νέα γενιά εκπαιδευτικών προς μια κουλτούρα συνεργατικής, διερευνητικής και μαθητοκεντρικά προσανατολισμένης μάθησης (Feiman-Nemser, 2001; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Wang & Odell, 2002). Η Odell (1990) επινοεί τον όρο «αυτο-μέντορες» (*automentors*) για να περιγράψει το ιδιαίτερα αναβαθμισμένο επίπεδο γνωστικών και τεχνικών δεξιοτήτων το οποίο καλούνται να προσεγγίσουν οι νεοδιοριστοί εκπαιδευτικοί με το τέλος της μεντορικής σχέσης προκειμένου να είναι ικανοί να καθοδηγούνται μόνοι τους, ως αυτοδύναμοι επαγγελματίες.

Μεταξύ των πιο κοινών περιγραφών για τους ρόλους του μέντορα (Gold, 1996; Feiman – Nemser and Parker, 1992; Odell, 1990) περιλαμβάνονται αυτές του Εκπαιδευτή (*teacher*), του θετικού Προτύπου (*positive role model*), του Υποστηρικτή (*supporter*), του Εκγυμναστή (*coach*), του Ενδυναμωτή χαρισμάτων (*developer of talent*), του Προωθητή (*sponsor*), του Προστάτη (*protector*), του Καθοδηγητή (*guide*), του Συμβούλου (*counselor - advisor*), του Εγκαρδιωτή (*encourager*), του Έμπιστου ατόμου (*confidant*), του ενεργούντα ως Φίλος (*befriender*), του επιτυχημένου Ηγέτη (*successful leader*). Είναι αξιοσημείωτο ότι ο ρόλος του αξιολογητή λείπει από τις λειτουργίες του μέντορα, αφού ταυτίζεται με ενέργειες - όπως αυτές της εξουσίας, του δικαστή και της αυθεντίας - που υπονομεύουν το επίπεδο εμπιστοσύνης το

οποίο είναι απαραίτητο να επιτευχθεί μεταξύ των εταίρων της σχέσης ώστε ο καθοδηγούμενος να νιώθει ασφαλής για να ζητά ευθαρσώς βοήθεια σε θέματα κάλυψης των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών του. Για πολλούς ερευνητές ο ρόλος του μέντορα και ο ρόλος του αξιολογητή είναι δυο ετερόκλητες και ασυμβίβαστες δράσεις που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν παραγωγικά από το ίδιο άτομο (Abell et al., 1995; Bey & Holmes, 1992; Vonk, 1993). Αντίθετα, δίνεται έμφαση στο ρόλο του μέντορα - διαμεσολαβητή για την ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, της αυτονομίας και την ευθύνης του νέου επαγγελματία και επισημαίνεται η βοήθεια που χρειάζεται ο νεοδιοριζόμενος για να εκμεταλλευτεί όλες τις δυνατότητές του και για να κατανοήσει την κουλτούρα του εργασιακού του περιβάλλοντος (Achinstein, 2006; Achinstein & Athanases, 2005; Odell, 1990). Οι Hobson και συν. (2009) παρουσιάζουν και έρευνες με μία αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι οι έννοιες της «βοήθειας» και της «αξιολόγησης» μπορούν κάλλιστα να συνδυαστούν από έναν καλό μέντορα.

Η προσωπική υποστήριξη που παρέχει ο μέντορας στον αρχάριο εκπαιδευτικό είναι πνευματικής αλλά και ψυχολογικής φύσης (Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003). Ο μέντορας προσφέρει τις κατευθυντήριες γραμμές ώστε ο νέος συνάδελφος να αποκτήσει τις γνώσεις και να αναπτύξει τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την επαγγελματική του επιτυχία (Awaya et al., 2003; Harrison et al., 2006; Schwille, 2008; Tang & Choi, 2005). Ταυτόχρονα, καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης μέσα από το οποίο με φροντίδα ενισχύει την αυτό-εκτίμηση και αυτό-πεποίθηση του προστατευόμενου και τη δημιουργία συναισθημάτων ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας για το έργο του (Lee & Feng, 2007).

Ως εκπρόσωπος της επαγγελματικής εμπειρίας, μοιράζεται τα βιώματα και τις γνώσεις του πάνω στο αντικείμενο (Rowley, 1999; Wildman et al., 1992) και επεξηγεί με σαφήνεια τις αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας (Hobson et al., 2009; Odell, 1990; Schwille, 2008). Εξασφαλίζει την πρόσβαση του εκπαιδευτικού στο διδακτικό υλικό και τη διαθεσιμότητα των πηγών και των πόρων του εκπαιδευτικού συστήματος σ' αυτόν (Wildman et al., 1992) και βοηθά τον αρχάριο να εστιάσει στα βασικά σημεία και τους στόχους της διδασκαλίας (Martin & Rippon, 2003) και να αναπτύξει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και τα περιβάλλοντα που θα προάγουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών του (Lee & Feng, 2007; Stanulis, 1995). Παρακολουθεί και παρατηρεί τον νεοδιόριστο συνάδελφο μέσα στην τάξη (Lee & Feng, 2007; Rowley, 1999; Schwille, 2008) και τον βοηθά να εμβαθύνει σε διαφορετικές πτυχές διδασκαλίας

και μάθησης και να αποκτήσει κριτική σκέψη ώστε να βελτιώσει τη διδασκαλία του (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Stanulis, 1995; Tang & Choi, 2005). «Διαβάζει» τη γνωστική, κριτική και συναισθηματική κατάσταση του αρχάριου, εντοπίζει τις ανάγκες του και, οργανώνοντας τις κατάλληλες δοκιμασίες (Martin & Rippon, 2003), τον προκαλεί βαθμιαία να αυτενεργήσει για να διευρύνει τις διαστάσεις τους και να αναπτύξει την επαγγελματική αυτονομία του (Awaya et al., 2003; Harrison et al., 2006; Schwille, 2008).

Υποστηρίζει τον νέο σε πρακτικά ζητήματα, του δίνει συμβουλές για τη διαχείριση και την πειθαρχία της τάξης (Γκούσια-Ρίζου, 2005; Stanulis, 1995) και προσφέρει δημιουργικές επιλογές επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ως άπειρος επαγγελματίας μιώντας τον στην τεχνική της αυτό - διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων (Awaya et al., 2003; Feiman-Nemser & Parker, 1992; Tang & Choi, 2005; Wildman et al., 1992). Καθημερινώς, δημιουργεί ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας του αρχάριου εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, ενθαρρύνει το διάλογο και διευκολύνει τις συνομιλίες μεταξύ τους για την ανταλλαγή και διερεύνηση εμπειριών πάνω σε θέματα διδακτικών πρακτικών και σε παιδαγωγικά ζητήματα (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Orland-Barak & Hasin, 2010).

Ως διευκολυντής της επαγγελματικής του ανάπτυξης, προτρέπει τον νέο καθηγητή να προβληματίζεται πάνω στις αρχικές διδακτικές πρακτικές, τον ενθαρρύνει να υιοθετεί την αυτό-ανάλυση των τεχνικών, συναισθηματικών και κριτικών διαστάσεων της διδασκαλίας (Awaya et al., 2003; Feiman-Nemser, 2001β; Harrison, Lawson & Wortley, 2005) και τον ωθεί να πειραματίζεται πάνω σε καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης (Bey & Holmes, 1992). Με αυτόν τον τρόπο, βοηθά τον νέο επαγγελματία να αντιληφθεί ότι η κτήση της διδακτικής ικανότητας είναι προϊόν μιας συνεχούς και δια βίου προσπάθειας κατά την οποία αποκομίζονται ασταμάτητα νέες γνώσεις και εμπειρίες και αναπτύσσονται συνεχώς διδακτικές δεξιότητες και ικανότητες, διαμέσου του προβληματισμού, του αυτοστοχασμού και της διερεύνησης των αντιλήψεων, των αξιών, των ρόλων και των εκπαιδευτικών πρακτικών, πάνω στο περιεχόμενο και μέσα στο συγκείμενο της διδασκαλίας (Bullough, 2005; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Stanulis, 1995; Odell, 1990).

Συνεργάζεται, συνδιαλέγεται και συναποφασίζει με τον εκπαιδευόμενο, καταστρώνοντας από κοινού σχέδια διδασκαλίας μέσα από την ανατροφοδότηση, την αναθεώρηση των

διδασκικών πρακτικών και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών του (Lee & Feng, 2007; Löfström & Eisenschmidt, 2009; Martin & Rippon, 2003). Τον προετοιμάζει για τα επόμενα αναπτυξιακά του βήματα και τον βοηθά να ερμηνεύει τα φαινόμενα της τάξης μέσα από το πρίσμα της εμπειρίας ώστε να αποκτήσει πιο γρήγορα το ένστικτο που θα τον οπλίσει με την ετοιμότητα να ανταπεξέρχεται επιτυχώς στις καθημερινές επαγγελματικές προκλήσεις (Bey & Holmes, 1992; Odell, 1990). Καθοδηγεί με αγάπη το νέο, τον υποστηρίζει ηθικά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Bullough, 2005) και τον εκγυμνάζει, μέσα από συνεχείς κύκλους παρακολούθησης και επίδειξης διδασκαλίας, ανταλλαγής ιδεών και εφαρμογής πρακτικών ανατροφοδότησης για να μάθει να στηρίζεται στις δυνάμεις του προκειμένου να οικοδομήσει το προσωπικό του διδακτικό ύφος (Awaya et al., 2003; Feiman-Nemser & Parker, 1992; Harrison et al., 2006; Lee & Feng, 2007; Martin & Rippon, 2003).

Ο μέντορας καλωσορίζει το νεοδιοριζόμενο στον επαγγελματικό του χώρο και, μέσα από πρότυπα κοινωνικοποίησης, του ανοίγει τις πόρτες (Löfström & Eisenschmidt, 2009) και τον βοηθά να προσαρμοστεί γρήγορα στο σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία που το πλαισιώνει (Achinstein & Athanases, 2005; Lee & Feng, 2007). Είναι το άτομο που πληροφορεί το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό σχετικά με το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, το μαθητικό δυναμικό της, και συνεργάζεται μαζί του για να συντηρηθεί ανοιχτός ο διάυλος της επικοινωνίας με τους κηδεμόνες των μαθητών (Bullough & Draper, 2004; Ganser, 1993). Βοηθά τον αρχάριο συνάδελφο να αποκρυπτογραφήσει την περίπλοκη κουλτούρα του εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζονται από κοινού (Achinstein, 2006). Αντιμετωπίζει με ειλικρίνεια, θετικά και ισότιμα, τον νεοδιοριζόμενο και λειτουργεί ως έμπιστος φίλος (Day, 2003; Phillips & Fragoulis, 2010) που τον προστατεύει, κατανοεί και συμπαραστέκεται στις ανησυχίες του, προασπίζει τα δικαιώματά του, συνηγορεί και υπερασπίζεται τις επιλογές του στις αλληλεπιδράσεις του με τους συναδέλφους, το διευθυντή του σχολείου και τους γονείς των μαθητών (Bullough & Draper, 2004; Löfström & Eisenschmidt, 2009; Odell, 1990), παρεμβάλλεται και αφομοιώνει τις πιέσεις που ασκούνται στο νεοεισερχόμενο επαγγελματία ο οποίος αγωνίζεται να ανταποκριθεί στις εργασιακές απαιτήσεις της καθημερινότητάς του (Achinstein, 2006; Bullough, 2005; Ganser, 1993; Stanulis, 1995).

2.5 Χαρακτηριστικά του Μέντορα

Αν και ο ρόλος του μέντορα ανατίθεται συνήθως σε έμπειρους καθηγητές, με τη λογική ότι το άτομο που θα τον αναλάβει χρειάζεται να διαθέτει παιδαγωγική εμπειρογνωμοσύνη, εκτεταμένη γνώση του διδακτικού αντικειμένου και ανεπτυγμένη ικανότητα να φροντίζει τους άλλους (Abell et al., 1995), ωστόσο όλοι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι αδύνατο να έχουν τα ίδια προσόντα, ή το ενδιαφέρον να σηκώσουν το βάρος αυτής της ευθύνης (Bey & Holmes, 1992; Little, 1990).

Η επαγγελματική ικανότητα αλλά και κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες του έμπειρου εκπαιδευτικού φαίνεται ότι συμβάλλουν καταλυτικά στην επιτυχή ολοκλήρωση του μεντορικού έργου (Bey & Holmes, 1992; Rippon & Martin, 2006; Vonk, 1993).

Ο αποτελεσματικός μέντορας είναι εκπαιδευτικός αφοσιωμένος στο επάγγελμά του (Ganser, 2002; Odell, 1990). Πολύ περισσότερο από την εκτεταμένη διδακτική εμπειρία έχει να επιδείξει δημιουργικότητα στο εκπαιδευτικό του έργο (Bey & Holmes, 1992; Vonk, 1993). Είναι άτομο δραστήριο, στοργικό και με χιούμορ, έχει αυτοπεποίθηση, είναι ανοιχτόμυαλο και παρουσιάζει ηγετικές ικανότητες (Awaya et al., 2003; Bey & Holmes, 1992; Rippon & Martin, 2006; Orland-Barak & Hasin, 2010). Διαθέτει υπομονή, και τη δεξιότητα να κατανοεί, να ταυτίζεται συναισθηματικά και να συμπονά τον άλλον (Bullough, 2005; Wildman et al., 1992). Είναι εκπαιδευτικός που, εκτός από εξαιρετικός διδάσκαλος στην τάξη, είναι επικοινωνιακός και προσιτός και υπερέχει στην αλληλεπίδρασή του όχι μόνο με τους ανήλικους μαθητές τους αλλά και με ενήλικες εκπαιδευόμενους (Abell et al., 1995; Rippon & Martin, 2006). Διαθέτει σοφία και σωφροσύνη που αναγνωρίζεται από τους ομότιμους του οι οποίοι τον αποδέχονται ως ικανό επαγγελματία, ενώ ο ίδιος παρουσιάζει γνήσιο ενδιαφέρον να αναλάβει την ευθύνη της φροντίδας του νεοδιόριστου καθηγητή (Rippon & Martin, 2006; Odell, 1990).

Είναι εξοικειωμένος με τις διάφορες συμπεριφορές και προσεγγίσεις της διδασκαλίας σε διαφορετικές τάξεις και γνωρίζει πώς να ενσωματώσει τις αρχές της ισότητας και διαφορετικότητας των μαθητών στην διδασκαλία του (Achinstein & Athanases, 2005). Έχει καλή γνώση του οργανωσιακού πλαισίου της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί ο δόκιμος εκπαιδευτικός και κοιτά από διαφορετικές οπτικές τη διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη το διπλό του ρόλο ως μέντορας αλλά και ως δάσκαλος (Bullough, 2005; Schwille, 2008). Έτσι χρειάζεται όχι μόνο να είναι δυνατός σε γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, διδακτικές συμπεριφορές

και διδακτικές παρώθησης και αξιολόγησης των ανήλικων μαθητών του αλλά και να έχει γνώσεις πάνω στη διαμορφωτική αξιολόγηση των αρχάριων εκπαιδευτικών (Athanasēs & Achinstein, 2003).

Είναι άτομο αξιόπιστο που γνωρίζει τους στόχους και την εφαρμογή των αναλυτικών και διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών, κατέχει το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας, κατανοεί τη φυσιολογική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του, παρακολουθεί τα εκπαιδευτικά δρώμενα και ενημερώνεται για τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών πάνω στη διδακτική και την παιδαγωγική διαδικασία (Bey & Holmes, 1992; Orland-Barak & Hasin, 2010; Phillips & Fragoulis, 2010). Συμμετέχει ενεργά στη σχολική κοινότητα, σε επαγγελματικούς οργανισμούς ή εκπαιδευτικούς συλλόγους και με κάθε τρόπο αναζητά συνεχώς την εξέλιξη της εργασίας του μέσα από σεμινάρια, δραστηριότητες και εργαστήρια (Ganser, 2002; Rowley, 1999; Orland-Barak & Hasin, 2010). Επιπλέον έχει τις γνώσεις πάνω στα διαφορετικά στυλ μάθησης (Lindgren, 2005) και χρησιμοποιεί αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως είναι η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων και η κριτική σκέψη (Feiman-Nemser, 2001β; Odell, 1990; Schwille, 2008).

Πέρα από τη σοφία και την ικανότητα που επιδεικνύει στη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας, ο υποψήφιος μέντορας θα πρέπει να διαθέτει επιπλέον τη δεξιότητα να τις μεταβιβάζει με θετικό, εποικοδομητικό ύφος, με έναν τρόπο που να μην απειλεί τον αρχάριο εκπαιδευτικό, να είναι καλός και ευγενικός, συμβουλευτικός και ταυτόχρονα υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός μαζί του (Bullough, 2005; Rippon & Martin, 2006; Simpson, Hastings & Hill, 2007). Αυτό απαιτεί να είναι καλός ακροατής που εμπλέκεται όμως ενεργά στο διάλογο, δηλαδή ανοιχτός και δεκτικός στις απόψεις του νεοεισερχόμενου συναδέλφου, αλλά και δεξιοτέχνης στη διαχείριση της τεχνικής του διαλόγου (Martin & Rippon, 2003). Ο διάλογος είναι το μέσο που χρησιμοποιεί για να πάρει και να δώσει εποικοδομητική ανατροφοδότηση στον συζητητή του με διακριτικό και ειλικρινή τρόπο, μέσα από φράσεις που βοηθούν την συνεργασία του με το νεοδιόριστο (Feiman-Nemser, & Parker, 1992), όπως ερωτήσεις παρώθησης, έμμεσες προτάσεις, ανοιχτά ερωτήματα εμβάθυνσης που αποκαλύπτουν κίνητρα και κρυμμένες ανησυχίες, ανατροφοδοτικές ερωτήσεις που αναγκάζουν το συνομιλητή του να προβληματιστεί πάνω στο θέμα, συνοψίσεις κατά τη διάρκεια του διαλόγου και τακτικές ερωτήσεις επιβεβαίωσης για να παρακολουθεί αν ο συνδιαλεγόμενος έχει κατανοήσει με σαφήνεια το θέμα (Harrison et al., 2005; Strong & Baron, 2004). Επιπλέον είναι σημαντικό να

σέβεται το συνομιλητή του (Stanulis, 1995), να καλλιεργεί την οικειότητα μεταξύ τους για να τον κάνει να νιώθει άνετα, χωρίς να γίνεται δεσποτικός ή επικριτικός απέναντί του διακινδυνεύοντας να τον προσβάλλει και να τον απομακρύνει από κοντά του (Awaya et al., 2003; Bullough, 2005; Rippon & Martin, 2006). Να θέλει να αναπτύξει φιλική, στοργική σχέση με το νέο (Harrison et al., 2006) και, συντηρώντας κλίμα εμπιστοσύνης, να συζητά μαζί του όχι μόνο θέματα διδασκαλίας αλλά και καθημερινά ζητήματα και κοινωνικοπολιτικά θέματα (Lee & Feng, 2007; Schwille, 2008).

Ο μέντορας χρειάζεται να είναι ήρεμος και με υπομονή, να παραμένει συγκεντρωμένος στο στόχο του ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απροσδόκητες προκλήσεις (Achinstein, 2006) και να βρίσκει πάντα το ψυχικό σθένος να ξεπερνά με πείσμα και αδιαμαρτύρητα τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συναντά ως πλοηγός της μεντορικής σχέσης (Bullough & Draper, 2004). Πρέπει να είναι μεθοδικός, ευέλικτος και να διαθέτει επινοητικότητα και την ικανότητα να προσαρμόζει τις οργανωτικές δομές και τους επαγγελματικούς του ρόλους στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Achinstein, 2006; Rowley, 1999; Stanulis, 1995; Vonk, 1993). Είναι σημαντικό να διαχειρίζεται επιτυχώς τα διάφορα προβλήματα που εμφανίζονται σε περιπτώσεις πίεσης, και να γνωρίζει πώς να αναπτρώνει την αυτοπεποίθηση τόσο τη δική του όσο και των άλλων μετά από μια αποτυχία, χωρίς να απογοητεύεται και να παραιτείται του ρόλου του (Awaya et al., 2003). Είναι απαραίτητο να χρησιμοποιεί ένα μεγάλο φάσμα επικοινωνιακών δεξιοτήτων, λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, και να αντιλαμβάνεται ποιες από αυτές τις συμπεριφορές επηρεάζουν το νεοδιόριστο και με ποιόν τρόπο σε κάθε κατάσταση (Martin & Rippon, 2003; Vonk, 1993).

Είναι αναγκαίο να λειτουργεί ως θετικό πρότυπο δέσμευσης στον επαγγελματικό βίο επικοινωνώντας στον αρχάριο εκπαιδευτικό θετικές στάσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές και συναισθήματα για την εργασία του (Gray & Gray, 1985; Harrison et al., 2006; Lee & Feng, 2007; Odell, 1990). Για αυτό το λόγο πρέπει να είναι ευθύς και συνεργάσιμος ώστε με ειλικρίνεια και γενναιοδωρία να μοιράζεται τις γνώσεις, τις διδακτικές εμπειρίες του, τους αγώνες και τις απογοητεύσεις του με το νεοδιορισμένο καθηγητή (Rowley, 1999; Stanulis, 1995; Wildman et al., 1992) αλλά και διαλλακτικός για να του επιτρέπει την ελευθερία να καθορίζει μόνος του την κατεύθυνση και το ύφος της μαθησιακής διαδικασίας που του ταιριάζει (Rippon & Martin 2006; Schwille, 2008). Θα πρέπει να διαθέτει ακέραιο χαρακτήρα και να έχει πάντα το θάρρος να ενεργεί βάση αρχών όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ισότητα και η δικαιοσύνη

(Achinstein & Athanases, 2005; Orland-Barak & Hasin, 2010). Ως άτομο που έχει ενθουσιασμό για τη δουλειά του, επικοινωνεί την ελπίδα και την αισιοδοξία μέσα από την προσωπική του πεποίθηση ότι κάθε άνθρωπος μπορεί, εκμεταλλευόμενος το δυναμικό του, να υπερβεί τις δυσκολίες του παρόντος και να πετύχει μεγαλειώδη πράγματα στο μέλλον (Rippon & Martin 2006; Rowley, 1999). Έχει ξεκάθαρη φιλοσοφία για το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Vonk, 1993), και οραματίζεται τα αποτελέσματα της συλλογικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών, σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον όπου οι πόροι και οι ευκαιρίες για υπεύθυνη μάθηση είναι συνεχώς διαθέσιμα στον κάθε ένα εργαζόμενο (Bey & Holmes, 1992; Feiman-Nemser, 2001β; Gray & Gray, 1985)

Εκτός της παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας του γνωστικού αντικειμένου έχει άριστη γνώση σε θέματα διαχείρισης της τάξης και πειθαρχίας των μαθητών (Hobson et al., 2009; Vonk, 1993). Επίσης τον διακρίνει επαγγελματική ευσυνειδησία με ιδιαίτερα ανεπτυγμένες τις δεξιότητες της αυτονομίας και της προσωπικής ευθύνης (Bey & Holmes, 1992; Harrison et al., 2006; Stanulis, 1995). Κατανοεί τις πολιτικές πρακτικές, τις υπηρεσιακές και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και γνωρίζει πώς να επικοινωνεί στον αρχάριο συνάδελφο όλες τις επικρατούσες πληροφορίες για την πολιτικές του σχολείου, τις διαδικασίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές της σχολικής κοινότητας και του οργανισμού (Awaya et al., 2003; Achinstein & Athanases, 2005; Bullough, 2005) .

Διαθέτει τις οργανωσιακές και πολιτικές γνώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και βοηθά το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό να αποκτήσει το κατάλληλο ρεπερτόριο δράσεων και συμπεριφορών που θα διευκολύνουν την κοινωνικοποίησή του στη σχολική κοινότητα και θα του επιτρέψουν να αναπτύξει την δική του επαγγελματική ταυτότητα (Achinstein, 2006). Ο πολιτικά εγγράμματος μέντορας γνωρίζει τις μικροπολιτικές διαστάσεις των καταστάσεων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινότητά του και πως αυτές γίνονται αντιληπτές μέσα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των διάφορων επαγγελματικών παραγόντων - κλειδιών όπως του διευθυντή, των γονέων, των συναδέλφων. Είναι σε θέση να διαχειρίζεται με διπλωματία τις πηγές και τους διαθέσιμους επαγγελματικούς πόρους και να υπερβαίνει τις προβληματικές καταστάσεις που τον εμποδίζουν να προσφέρει αποτελεσματική εκπαίδευση στους μαθητές του (ανήλικους ή ενήλικους). Κατανοεί τον τρόπο λειτουργίας του επαγγελματικού οργανισμού και συνέχεια διευρύνει τις στρατηγικές με τις οποίες μπορεί,

χρησιμοποιώντας τους γραπτούς και άγραφους κανόνες, να μεταρρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και να αλλάζει το σύστημα (Achinstejn, 2006).

Ο μέντορας, πέρα από το να επικοινωνεί γνήσια αισθήματα ισότητας και αποδοχής στον νεοδιορισμένο εκπαιδευτικό (Awaya et al., 2003; Rippon & Martin 2006; Rowley, 1999), είναι σημαντικό να έχει μεταδοτικότητα ώστε να μπορεί να μεταφράζει την επιστήμη και την τέχνη της διδακτικής σε λεκτικές φόρμες που είναι σαφείς και κατανοητές από τον αρχάριο επαγγελματία αλλά και να μοντελοποιεί, με ανάλυση και επεξήγηση, τις δεξιότητες που επιτρέπουν στον ίδιο, διαισθητικά πλέον λόγω της εμπειρίας του, να αντιμετωπίζει τις περίπλοκες καταστάσεις μέσα στην τάξη και στον ευρύτερο επαγγελματικό του χώρο (Awaya et al., 2003; Hobson et al., 2009; Tang & Choi, 2005). Ο ίδιος είναι ρεαλιστής και με αυτογνωσία αξιολογεί τη δουλειά του και αναγνωρίζει τα δυνατά σημεία της επαγγελματικής του ταυτότητας καθώς και τις αναπτυξιακές του ανάγκες τις οποίες αναζητά διακαώς να καλύψει (Odell, 1990; Orland-Barak & Hasin, 2010).

Οι επιτυχημένοι μέντορες είναι εκπαιδευτικοί που απολαμβάνουν τις νέες επαγγελματικές προκλήσεις και ανταποκρίνονται σε αυτές. Γι αυτούς η μεντορική σχέση με το νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα συνάδελφο είναι μια ακόμη ευκαιρία αναστοχασμού και αναθεώρησης των στρατηγικών τους που, μέσα από τη ζύμωση της ανατροφοδοτούμενης συνεργασίας τους, είναι δυνατόν να οδηγήσει στη γέννηση νέων ιδεών και καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων (Feiman-Nemser, 2001β; Norman & Feiman-Nemser, 2005). Αυτή η αντίληψη, απορρέει από την πεποίθησή τους ότι μπορούν και έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την επαγγελματική ζωή της επόμενης γενιάς εκπαιδευτικών, αν επενδύσουν χρόνο και ψυχική ενέργεια σε αυτόν το σκοπό τον οποίο, όπως αισθάνονται, οφείλουν να φέρουν εις πέρας λόγω της ηθικής υποχρέωσης που έχουν ως επαγγελματίες και λειτουργοί της εκπαίδευσης (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009; Rowley, 1999).

Ο καλός μέντορας διατηρεί επαγγελματικές σχέσεις εμπιστοσύνης (Achinstejn, 2006), ανταποκρίνεται πάντα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες (Achinstejn & Athanases, 2005) και αναζητά ευκαιρίες για κοινές επαγγελματικές εμπειρίες μεταξύ συναδέλφων, γιατί γνωρίζει ότι τέτοιου είδους εμπειρίες προωθούν το συναδελφικό διάλογο, βελτιώνουν την απόδοση της διδασκαλίας τους και τελικά τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών τους (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Rowley, 1999). Είναι διαρκώς ανοιχτός

στο να μαθαίνει από τους συναδέλφους, χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας και φροντίζει να εξελίξει τις παλιές διδακτικές πρακτικές και να πειραματίζεται στις νέες (Phillips & Fragoulis, 2010). Λειτουργεί πάντα μέσα από τον αναστοχασμό των δικών του επαγγελματικών γνώσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών τις οποίες συνεχώς αναλύει, τις ανάγει σε ευρύτερα πλαίσια και τις συσχετίζει με την σύγχρονη εκπαιδευτική γνώση και έρευνα (Feiman-Nemser, 2001β; Orland-Barak & Hasin, 2010; Simpson et al., 2007). Αυτήν την πεποίθηση για μια συνεργατική σχολική κουλτούρα συνεχιζόμενης μάθησης είναι αναγκαίο να την εμφυσήσει και στον αρχάριο εκπαιδευτικό και για αυτό το λόγο θα πρέπει να προσκαλεί τους επιμορφούμενους να παρατηρούν την διδασκαλία του στη τάξη ή και το αντίθετο αλλά και να προγραμματίζει από κοινού παρακολουθήσεις άλλων συναδέλφων (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Lee & Feng, 2007).

Πάνω από όλα ο μέντορας είναι άνθρωπος με ενσυναίσθηση, έχει γνήσιο ενδιαφέρον να κατανοήσει την κουλτούρα και τον τρόπο αντίληψης τους αρχάριου εκπαιδευτικού και είναι πάντα διαθέσιμος να ασχοληθεί με τις προσωπικές ανησυχίες και τις αντιδράσεις του νεοεισερχόμενου στο σοκ της πραγματικότητας που καθημερινά βιώνει (Odell, 1990; Rippon & Martin 2006; Stanulis, 1995). Επίσης είναι σημαντικό να είναι σε θέση να εστιάζει στις πτυχές της προσωπικής και πνευματικής ανάπτυξης του νέου επαγγελματία και να είναι εξοικειωμένος με την πρακτική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της εξατομικευμένης εκπαίδευσης (Athanasios & Achinstein, 2003; Lindgren, 2005;) προκειμένου να αντιλαμβάνεται την εξέλιξη του και να μάθει πως να αναδιοργανώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν περεταίρω μέσα από τη διαδικασία της συναισθηματικά υποστηριζόμενης συμβουλευτικής καθοδήγησης (Löfström & Eisenschmidt, 2009; Stanulis, 1995). Όπως ακριβώς ο καλός δάσκαλος προσαρμόζει την διδακτική του συμπεριφορά και επικοινωνία στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά έτσι και ο σωστός μέντορας εναλλάσσει τους ρόλους και τη συμπεριφορά του για να συναντήσει τις ανάγκες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (Norman & Feiman-Nemser, 2005).

2.6 Οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Είναι σημαντικό οι μέντορες να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την προέλευση και τη φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι συνάδελφοι. Οι ανάγκες και οι ανησυχίες των νεοδιόριστων καθηγητών ανακύπτουν από τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινώς καθώς αναζητούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και μπορεί να είναι προσωπικής φύσης, να αφορούν το εργασιακό τους περιβάλλον (σχολικό και οργανωσιακό) ή να οφείλονται στις ανεπαρκείς διδακτικές και εκπαιδευτικές τους ικανότητες (Veenman, 1984; Vonk, 1993; Γκούσια-Ρίζου, 2005; Κατσουλάκης, 1999 όπ. αναφ στον Αντωνίου, 2006). Οι εμπειρίες που συλλέγουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, μέσω αυτών των τριών διαστάσεων, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μορφοποιούν τη βάση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ο μέντορας καλείται να εξυγιάνει το έδαφος για τη θεμελίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προστατευόμενου του.

Πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν μια αρκετά μεγάλη περίοδο με πολλές εντάσεις κατά την έναρξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Feiman-Nemser, 2003; Vonk, 1993; Ματσαγγούρας, 2005; Ξωχέλλης, 2005). Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι νεοδιόριστοι προσλαμβάνονται συνήθως σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται εκτός της μόνιμης κατοικίας τους, σε άλλες κοινότητες, μακριά από την οικογένεια και τους φίλους τους, με όλες τις προσαρμογές που συνεπάγεται αυτή η κατάσταση (Bey & Holmes, 1992). Εκτός αυτού, ο καθένας τους καλείται να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της νέας πραγματικότητας, πολύ διαφορετικές από αυτές της φοιτητικής του ζωής, και να αναλάβει σοβαρότερες ευθύνες καθώς εισέρχεται στη φάση της οικονομικής αυτονόμησης του (Odell, 1990) .

Όσο καλά προετοιμασμένος και αν έρχεται ο νέος καθηγητής από την ακαδημαϊκή του εκπαίδευση, πολύ γρήγορα συνειδητοποιεί τις ελλείψεις ή τις αδυναμίες του καθώς βιώνει την σκληρή πραγματικότητα της πλήρους απασχόλησης, καθημερινής εργασίας του. Από τη πρώτη ημέρα της υπηρεσίας του στο σχολείο καλείται να αναλάβει τα ίδια εκπαιδευτικά καθήκοντα και τις υποχρεώσεις με οποιοδήποτε άλλο μέλος του συλλόγου διδασκόντων (Odell, 1990; Vonk, 1993; Αντωνίου, 2006). Πολλές φορές του ανατίθεται η διδασκαλία απαιτητικών μαθημάτων και σύνθετων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων - οι αρχαιότεροι συνάδελφοι επιλέγουν πρώτοι τις εκπαιδευτικές εργασίες τους - μαζί με άγνωστες, γραφειοκρατικές υπηρεσιακές υποχρεώσεις. Καλείται να εργαστεί με πολυπληθή τμήματα 25 – 30 μαθητών οι οποίοι έχουν διαφορετικό

μαθησιακό υπόβαθρο, ίσως αντιμετωπίζουν κάποιο βαθμό μαθησιακής δυσκολίας και συνήθως έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Achinstein & Athanases, 2005; Vonk, 1993). Είναι υποχρεωμένος να κάνει τη διδακτική προετοιμασία διαφορετικών μαθημάτων, τα οποία είναι συχνά δεύτερης ανάθεσης στην ειδικότητά του (Koballa & Bradbury, 2009) και αναλαμβάνει εξολοκλήρου την ευθύνη οργάνωσης και εκτέλεσης εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Awaya et al., 2003; Αντωνίου, 2006).

Ταυτόχρονα χρειάζεται να προσαρμοστεί σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από τη δική του διδακτική κουλτούρα (Awaya et al., 2003; Chubbuck, Clift, Allard & Quinian, 2001; Wang, 2001), να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της σχολικής κοινότητας (διευθυντή, συναδέλφων, μαθητών, γονέων) ακολουθώντας τους γραπτούς και άγραφους κανόνες που διέπουν τις εκπαιδευτικές διεργασίες (Kelchtermans & Ballet, 2002; Κατσουλάκης, 1999 όπ. αναφ. στον Αντωνίου, 2006) και παράλληλα να αποκτήσει όλες τις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα ως κριτήρια πιστοποίησης της επαγγελματικής του επάρκειας (Löfström & Eisenschmidt, 2009; O' Brien & Christie, 2005).

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν τις εντάσεις που βιώνουν οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί καθώς αναγκάζονται να ωριμάσουν επαγγελματικά υπό μεγάλη πίεση (Ξωχέλλης, 2005), μέσα από καθημερινές αντιπαραθέσεις των ιδανικών και αξιών που κατασκεύασαν στο πανεπιστήμιο με τα πραγματικά δεδομένα του πολυμορφικού εργασιακού τους περιβάλλοντος (Kelchtermans & Ballet, 2002), και τελικά καλούνται να επαναπροσανατολίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στα φοιτητικά τους χρόνια (Vonk, 1993; Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000). Είναι το φαινόμενο που περιέγραψε ο Veenman (1984) ως «σοκ πραγματικότητας» (*reality shock*) των νέων εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια έντονη, σχεδόν τρομαχτική περίοδο κατά την οποία αισθάνονται ευάλωτοι, κυριεύονται από άγχος και αισθήματα αβεβαιότητας, απογοήτευσης και δυσαρέσκειας, και αμφισβητούν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Chubbuck et al., 2001; Vonk, 1993; Γκούσια-Ρίζου, 2005; Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εκπαιδευτικό τους έργο - όχι μόνο με τους μαθητές και τη διδασκαλία τους, αλλά και άλλες που οφείλονται σε συστημικά προβλήματα του σχολικού οργανισμού (Achinstein, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002; Κατσουλάκης, 1999 όπ. αναφ στον Αντωνίου, 2006) – και όλες τις χρεώνονται ως προσωπικές αποτυχίες (Awaya et al., 2003). Επιπλέον δύσκολα αναζητούν βοήθεια από τους συναδέλφους τους επειδή ανησυχούν για την κριτική τους πάνω στις διδακτικές τους ιδέες και φοβούνται την υποτίμηση της

επαγγελματικής τους υπόστασης (Gray & Gray, 1985;). Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που, μέσα στην υπάρχουσα εργασιακή κουλτούρα, αισθάνονται αποξενωμένοι και παγιδευμένοι από το σύστημα (Wong, 2004).

Αυτήν τη συγκεκριμένη περίοδο του πρώιμου επαγγελματικού βίου ο ρόλος του μέντορα είναι καίριος γιατί με την σωστή υποστήριξη και ενθάρρυνση του νεοδιόριστου καθηγητή εξομαλύνεται η επαγγελματική ενηλικίωσή του και συμφιλιώνονται τα επαγγελματικά του όνειρα με την εργασιακή πραγματικότητα. Από τη δεκαετία του '80 έχουν γίνει πολλές έρευνες για τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών κατά τον πρώτο χρόνο της υπηρεσίας τους, με το πλήθος των ευρημάτων να εστιάζεται κυρίως σε δύο περιοχές: την αποτελεσματική διδασκαλία και τη σωστή διαχείριση της τάξης (Bey & Holmes, 1992; Vonk, 1993) .

Οι αρχάριοι επαγγελματίες της σχολικής εκπαίδευσης έχουν ανάγκη να εμβαθύνουν και να διευρύνουν τη γνώση του διδακτικού τους αντικειμένου ώστε να οικοδομήσουν μια πλούσια γνωστική βάση με πολλές διασυνδέσεις με την πραγματικότητα. Παράλληλα χρειάζεται να γνωρίζουν ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών μεθόδων για να γίνονται κατανοητοί από τους μαθητές τους κάθε φορά που μεταφράζουν την ακαδημαϊκή τους γνώση σε σχολική γνώση, αλλά και να εξετάζουν συστηματικά τις εκπαιδευτικές δομές και τον τρόπο της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών τους ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις εξατομικευμένες ανάγκες τους (Wang and Odell, 2002; Κατσουλάκης, 1999 όπ. αναφ στον Αντωνίου, 2006). Με αυτό τον τρόπο θα κατακτήσουν την επονομαζόμενη Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Vonk, 1993).

Επιπλέον χρειάζεται να αναπτύξουν τις διδακτικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να προγραμματίζουν την ύλη με βάση τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, να προετοιμάζουν μεθοδολογικά τα κατάλληλα διδακτικά σενάρια, να εναλλάσσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας ποικιλία μέσων και υλικών, να διαμορφώνουν τα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα ακόμη και αν χρειάζεται να εκμεταλλευτούν ένα ζήτημα που ανακύπτει την ώρα της διδασκαλίας, να χρησιμοποιούν στρατηγικές παράθησης της μαθησιακής διαδικασίας, να παρακολουθούν την πρόοδο του κάθε μαθητή τους ξεχωριστά και να εφαρμόζουν τις διαφορετικές μορφές αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης (Feiman-Nemser, 2003; Vonk, 1993;).

Είναι απαραίτητο να εξοικειωθούν με την πολυπλοκότητα της τάξης και να αναπτύξουν στρατηγικές για την ορθή διαχείρισή της και την επίλυση των προβλημάτων πειθαρχίας (Bey & Holmes, 1992; Vonk, 1993). Θα πρέπει να μάθουν να εκμεταλλεύονται επιτόπια και να αξιοποιούν διδακτικά τις ιδέες των μαθητών χρησιμοποιώντας στρατηγικές εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, να εφαρμόζουν τεχνικές κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και τους κανόνες που συντηρούν το παραγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη, να αντιδρούν άμεσα επιλύοντας τα προβλήματα σε περιπτώσεις αναστάτωσης της τάξης και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τους παραβάτες (Gray & Gray, 1985; Κατσουλάκης, 1999 όπ. αναφ. στον Αντωνίου, 2006).

Ο μέντορας καλείται να τους βοηθήσει να αποκτήσουν όλες αυτές τις πρακτικές γνώσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας παρουσιάζοντας μοντέλα διδακτικής μεθοδολογίας, παρατηρώντας την προσωπική τους δουλειά μέσα στην τάξη, αλλά και εφαρμόζοντας ομαδικές διδασκαλίες οι οποίες σχεδιάζονται μέσα από ανατροφοδοτικές συζητήσεις που γίνονται μεταξύ τους και με τους άλλους συνάδελφους (Awaya et al., 2003; Lee & Feng, 2007; Schwille, 2008; Wong, 2004).

Πέρα όμως από τις τεχνικές γνώσεις, ο κάθε νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έχει την ανάγκη της φιλικής συναναστροφής με το μέντορα του μέσα από τη οποία ζητά να λάβει συναισθηματική υποστήριξη (Rippon & Martin, 2006), τόνωση της αυτοπεποίθησης του όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις, ενθάρρυνση της δημιουργικότητάς του, αναγνώριση της ισοτιμίας του και ενδυνάμωση της επαγγελματικής αυτονομίας του μέσα στο ευρύτερο εργασιακό πλαίσιο (Chubbuck et al., 2001; Harrison et al., 2006; O'Brien & Fiona, 2005; Phillips & Fragoulis, 2010).

Οι σύγχρονες έρευνες τονίζουν την ανάγκη των αρχάριων εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις νόρμες λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και να μάθουν πως να διαχειρίζονται όλες τις παραμέτρους που έχουν στη διάθεσή τους, τόσο σε μικροπολιτικό όσο και σε μακροπολιτικό επίπεδο, προκειμένου να διευκολυνθεί η κοινωνικοποίησή τους στο πλαίσιο εργασίας τους (Kelchtermans & Ballet, 2002; Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000).

Με άλλα λόγια έχουν ανάγκη για πολιτικό εγγραμματισμό (*political literacy*). Αυτό σημαίνει ότι χρειάζονται τη βοήθεια του μέντορα για να αποκτήσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να ερμηνεύουν και να κατανοούν τις μικροπολιτικές διαστάσεις ενός

προβλήματος, να οικοδομήσουν μια βάση επαγγελματικών συμπεριφορών και στρατηγικών για να αντιμετωπίζουν τα καθημερινά ζητήματα που βιώνουν στις ενδο-σχολικές διεργασίες και να αντιληφθούν πως αλληλεπιδρούν οι ενδοσχολικές διαπραγματεύσεις με τις τακτικές της ευρύτερης εκπαιδευτικής περιφέρειας και τα κριτήρια του εκπαιδευτικού συστήματος (Kelchtermans & Ballet, 2002). Το πιο σημαντικό είναι να συνειδητοποιήσουν ότι αυτή η δεξιότητα να «διαβάζουν το συγκείμενο», να πλοηγούνται με ευελιξία μέσα σε αυτό και να εκμεταλλεύονται όλα τα μέσα και τους πόρους για να προασπίζουν το δικαίωμά τους να αυτενεργούν, να καινοτομούν και να αλλάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι το μέσο για την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Achinstein, 2006).

Φυσικά, για να πετύχουν μια ομαλή κοινωνικοποίηση είναι σημαντικό να έχουν δίπλα τους, στα πρώτα αυτά επαγγελματικά βήματα, έναν μέντορα ο οποίος είναι «φύσει πολιτικό ον», εργάζεται πυρετωδώς αναζητώντας διεξόδους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα για να υποστηρίξει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, επιστρατεύει επαγγελματικούς συμμάχους σε επίπεδο σχολείου, περιφέρειας και οργανισμού για να του προσφέρει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις και τα μέσα για να αναπτύξει την επαγγελματική του ταυτότητα, και πάντα είναι δίπλα του για να διαπραγματεύεται σε τοπικό και ευρύτερο οργανωσιακό επίπεδο το δικαίωμα του νέου να προασπίζει τη δουλειά του και να διεκδικεί με ενθουσιασμό αυτό που έχει ο ίδιος στην καρδιά του ως αποτέλεσμα της ζύμωσης ιδεών, αξιών, κριτηρίων και δεξιοτήτων (Achinstein, 2006).

2.7 Οφέλη της Εφαρμογής του Θεσμού

Η μεντορική σχέση είναι δυναμική και αμφίδρομα ανταποδοτική μεταξύ των ατόμων που αναπτύσσεται. Τα οφέλη της μπορεί να μοιράζονται μεταξύ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των μεντόρων τους αλλά επίσης διαχέονται μέσα στη σχολική μονάδα και μοιραία επηρεάζουν ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Feiman-Nemser, 2001β; Little, 1990).

Οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που φαίνεται να αποκομίζουν τα περισσότερα κέρδη κατά την ενσωμάτωση του θεσμού στη διαδικασία ένταξής τους στο σχολικό συγκείμενο (Odell, 1990). Άλλωστε αυτός είναι συνήθως και ο πρωταρχικός στόχος ενός δομημένου και διαρκώς υποστηριζόμενου προγράμματος ένταξης του νεοεισερχόμενου επαγγελματία στον εργασιακό του χώρο (Long et al., 2012)..

Έρευνες δείχνουν ότι η μεντορική σχέση μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser, 1996; Marable & Raimondi, 2007; Vonk, 1993) καθώς τους βοηθά να αναπτύξουν τις διδακτικές ικανότητές τους, κυρίως αυτές που σχετίζονται με τη διδακτική συμπεριφορά αλλά και τη διαχείριση της τάξης, όπως επίσης και τις ικανότητές να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο οργανώνοντας τις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις τους (Moore, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown & Harland, 2005). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται τη βοήθεια που του παρέχει ο κατάλληλα εκπαιδευμένος μέντορας σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τον ανατροφοδοτικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και πόρων και την αξιολόγηση των μαθητών και μαθαίνει να αντιδρά ταχύτερα και αποτελεσματικότερα στις καθημερινές επαγγελματικές προκλήσεις (Everston και Smithey, 2000).

Ταυτόχρονα επωφελείται από την ψυχολογική υποστήριξη και ενθάρρυνση, γεγονός που ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και βελτιώνει την αυτό- αντίληψη του ως επαγγελματία καθώς ενδυναμώνεται η ικανότητα αυτό-στοχασμού του πάνω στις διδακτικές αξίες και πρακτικές (Marable & Raimondi, 2007). Επίσης μαθαίνει πως να διερευνά τις αντίξοες καταστάσεις υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες, δεξιότητα που αναπτύσσει τις ικανότητες του όσον αφορά στην επίλυση προβλημάτων, τονώνει την αυτοπεποίθησή του και αυξάνει το αίσθημα ηθικής και επαγγελματικής ικανοποίησης που λαμβάνει από την εργασία του (Bullough, 2005; Marable & Raimondi, 2007; Phillips & Fragoulis, 2010).

Καθώς οι νεοδιορισμένοι καθηγητές βιώνουν την εξέλιξη της διδασκαλίας τους και βελτιώνουν την αυτό-αντίληψή τους, αποκτούν θετικές συμπεριφορές κατά την ήπια μετάβασή τους στον επαγγελματικό τους ρόλο, αυτονομούνται και τελικά αυξάνονται τα κίνητρά τους να παραμείνουν στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο (Ganser, 1993; Odell, 1990). Σημαντικά είναι τα ευρήματα που δείχνουν ότι μειώνεται το αίσθημα απομόνωσης και διευκολύνεται η προσαρμογή του νέου στις νόρμες, τα κριτήρια και τις προσδοκίες που σχετίζονται γενικά με τη διδασκαλία αλλά και ειδικά με την εκπαίδευση των μαθητών της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί (Bullough & Draper, 2004; Ganser, 1993; Feiman-Nemser & Parker, 1992).

Ο Vonk (1993) τονίζει ότι η μεντορική σχέση αναβαθμίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που ασκείται τόσο από τον αρχάριο εκπαιδευτικό όσο και από τον μέντορά του. Οι έρευνες συμφωνούν για επαγγελματική ανάπτυξη των έμπειρων εκπαιδευτικών που

έχουν αναλάβει το ρόλο του μέντορα, κυρίως καθώς ενισχύονται οι μαθησιακές ικανότητές τους μέσω της ανάλυσης, του αναστοχασμού ή της κριτικής θεώρησης των δικών τους εκπαιδευτικών πρακτικών (Abell et al., 1995; Ganser, 1993; Lopez-Real & Kwan, 2005). Ο έμπειρος εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να μοιραστεί τις επαγγελματικές του εμπειρίες, να υιοθετήσει νέες ιδέες και νέες οπτικές γωνίες και να εφαρμόσει καινούριες στρατηγικές διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης ανανεώνοντας και εκσυγχρονίζοντας το ρεπερτόριό του (Ganser, 1993; Iancu-Haddad & Oplatka, 2009; Lopez-Real & Kwan, 2005; Simpson et al., 2007).

Μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας αλλά και με άλλους μέντορες ή ακαδημαϊκούς συνεργάτες, οικοδομεί επαγγελματικές σχέσεις που στηρίζονται στην συνεργασία με τους ομότιμους του (Huling, 2001), γνωρίζει και αξιολογεί τα διαφορετικά ύφη διδασκαλίας και συμπληρώνει τις γνώσεις του (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009; Lopez-Real & Kwan, 2005). Τέτοιου είδους επαγγελματικές σχέσεις μειώνουν τα αισθήματα απομόνωσης που βιώνουν οι μέντορες μέσα στη σχολική πραγματικότητα και ενδυναμώνουν την αυτό-εκτίμησή τους όταν αναγνωρίζεται η επαγγελματική τους δεινότητα από την εκπαιδευτική κοινότητα και επιλέγονται από το διευθυντή του σχολείου για να μεταβιβάσουν προσωπικές αξίες και προσδοκίες στην επόμενη γενιά των εκπαιδευτικών (Ganser, 1993; Iancu-Haddad & Oplatka, 2009).

Η μεντορική σχέση φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων (Huling, 2001; Lopez-Real & Kwan, 2005). Εκτός από την ικανοποίηση που προσφέρει στο μέντορα ο υποστηρικτικός του ρόλος, του δίνει επίσης την δυνατότητα να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (Moor, et al., 2005), αφού μαθαίνει να κατανοεί και να ανταποκρίνεται καλύτερα στις εξατομικευμένες ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αλλά και να χρησιμοποιεί επιτυχώς τις τεχνικές για την ανάπτυξη και τη διατήρηση του εποικοδομητικού διάλογου (Feiman-Nemser, 2003; Lopez-Real & Kwan, 2005; Simpson et al., 2007). Επίσης του δίνεται η ευκαιρία να εξελιχθεί επαγγελματικά καθώς, ως εκπαιδευτής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, αποκτά νέους ρόλους και ευθύνες όπως επίσης και να παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του προστατευόμενου του (Ganser, 1993; Moor et al., 2005). Έτσι αναγεννιέται ο ενθουσιασμός του για το εκπαιδευτικό λειτούργημα και διευρύνονται οι επαγγελματικοί του στόχοι είτε διευκολύνοντας την επαγγελματική ανάπτυξη άλλων συναδέλφων είτε αναζητώντας νέες επαγγελματικές

ευκαιρίες για διεύρυνση των ηγετικών του ρόλων σε θέσεις ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης (Moor et al., 2005).

Ο Little (1990) υποστηρίζει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, ενισχύεται η αίσθηση της αλληλεξάρτησης, και βλέπουν την εργασία τους ως «κοινή επιχείρηση». «Η κριτική συζήτηση και η συνεργασία θεωρούνται τα βασικά στοιχεία για τη δημιουργία αυθεντικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» (Feiman-Nemser, 2003 σελ.5). Η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα είναι μια κερδοφόρα κατάσταση για ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Αν και τα ευρήματα των ερευνών είναι ακόμη περιορισμένα, φαίνεται ότι ικανοί και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μαζί με περισσότερο αφοσιωμένους και με μεγαλύτερο ενθουσιασμό ικανούς μέντορες θα μπορούσαν να παράγουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές και τα σχολεία τους μέσα από τη βελτίωση των σχολικών εμπειριών και την ενδυνάμωση της μαθησιακής ικανότητας των παιδιών (Moor et al., 2005; Everston & Smithey, 2000). Επίσης οι μεντορικές σχέσεις φαίνεται να ενδυναμώνουν τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, γόνιμης για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη, μέσα στην οποία το προσωπικό του σχολείου γνωρίζεται καλύτερα ο ένας με τον άλλον, αυξάνονται οι ευκαιρίες συνεργασίας τους και η αποκόμιση ευχαρίστησης από αυτές, και διευρύνεται και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς η τάση αναζήτησης εξατομικευμένης βοήθειας πάνω σε συγκεκριμένα θέματα των επαγγελματικών αναγκών τους (Feiman-Nemser, 2001α; Moor et al., 2005; Phillips & Fragoulis, 2010).

Ως αποτέλεσμα είναι να αναβαθμίζεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί γίνονται ικανότεροι καθηγητές των μαθητών (Everston & Smithey, 2000; Phillips & Fragoulis, 2010). Όπως ισχυρίζεται και η Odell (1990, σελ 28) ο μεντορισμός είναι μια κατάσταση όπου όλοι κερδίζουν: «καλύτεροι δάσκαλοι σημαίνει καλύτερα σχολεία. Καλύτερα σχολεία σημαίνει καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών μας».

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Μεθοδολογική Στρατηγική

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε η καταλληλότερη επειδή δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει τα νοήματα που αποδίδουν τα μέλη μιας συγκεκριμένης κουλτούρας σε ένα ζήτημα βάσει των βιωμάτων τους και να καταγράψει τις απόψεις, τις σκέψεις και τις στάσεις που κρύβονται στη συμπεριφορά τους (Ιωσηφίδης, 2008; Κυριαζή, 2004). Έτσι δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να ανακαλύψει άγνωστες πτυχές ενός θέματος για το οποίο υπάρχει περιορισμένη πρότερη γνώση κατασκευάζοντας την πραγματικότητα μέσα από την οπτική των υποκείμενων της μελέτης (Κυριαζή, 2004). Με την ποιοτική έρευνα μπορούμε να ερμηνεύσουμε τα βιώματα των εμπειρων εκπαιδευτικών μέσα από το υποκειμενικό νόημα το οποίο αποδίδει ο κάθε ένας από αυτούς στο ρόλο του μέντορα και τις απόψεις που εκφράζει απέναντι στο θεσμό χωρίς να επιβάλλουμε προαποφασισμένα κριτήρια. Ο Ιωσηφίδης υποστηρίζει ότι η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πως» και «γιατί», εστιάζοντας στη λεπτομέρεια και αποφεύγοντας την επιβολή *a priori* κρίσεων (Ιωσηφίδης, 2008).

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Πρόκειται για μια ευέλικτη μορφή συνέντευξης η οποία, μέσα από την αμεσότητα της επικοινωνίας με το υποκείμενο, επιτρέπει αβίαστα την άντληση μύχιων πληροφοριών για τον ερευνητικό σκοπό (Ιωσηφίδης, 2008). Αυτού του τύπου η συνέντευξη χρησιμοποιεί έναν οδηγό ανοιχτών ερωτημάτων και επιτρέπει στον ερευνητή να κατευθύνει τη συζήτηση με βάση ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων ενώ ταυτόχρονα του παρέχει την ευελιξία να αλλάξει την σειρά των ερωτημάτων, να ζητήσει διευκρινήσεις ή να προσαρμόσει το περιεχόμενο των ερωτήσεων στα θέματα που ανακύπτουν κατά τη συνομιλία με τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008). Έτσι από τη μια πλευρά διασφαλίζεται η κάλυψη των

προκαθορισμένων θεματικών περιοχών αλλά από την άλλη προσφέρεται η ευκαιρία στον κάθε ένα ερωτώμενο να αποσαφηνίσει τις απαντήσεις του, να εμβαθύνει περισσότερο στις διαστάσεις που τον ενδιαφέρουν ή να συζητήσει πτυχές που θεωρεί σημαντικές και δεν είχαν συμπεριληφθεί από τον ερευνητή στο αρχικό σχεδιασμό της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2008; Cohen & Manion, 1994).

Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Α) περιελάμβανε 12 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν πάνω σε κάποιους προκαταρκτικούς άξονες οι οποίοι οργανώθηκαν γύρω από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα με βάση την επισκόπηση της διεθνούς σχετικής βιβλιογραφίας (Miles & Huberman, 1994) σχετικά με : α) τους ρόλους και τα καθήκοντα που αναλαμβάνει ο μέντορας στα προγράμματα ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών, β) τις ανάγκες και τις ανησυχίες των νεοφώτιστων εκπαιδευτικών, γ) τα προσόντα του μέντορα, δ) τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία του θεσμού ε) τα οφέλη της εφαρμογής του.

3.2 Συμμετέχοντες

Στην ποιοτική έρευνα η οποία εστιάζει στο «ειδικό» και το «εξειδικευμένο» το δείγμα που επιλέγεται δεν χρειάζεται να είναι αντιπροσωπευτικό και ποσοτικά μεγάλο αλλά να ανταποκρίνεται σε δυο βασικά κριτήρια: την καταλληλότητα και την επάρκεια (Μαντζούκας, 2007). Προκειμένου να διασφαλιστούν οι παραπάνω προϋποθέσεις το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας (*purposive sampling*) και δειγματοληψίας «χιονοστιβάδας» (*snowball sampling*). Η σκόπιμη δειγματοληψία στοχεύει στην επιλογή ατόμων με χαρακτηριστικά που ικανοποιούν κάποια κριτήρια σχετικότητας με τα ερευνητικά ερωτήματα (Manson, 2003) ενώ η δειγματοληψία χιονοστιβάδας μπορεί να επιτρέψει τη διεύρυνση του αρχικού πληθυσμιακού δείγματος με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αξιοποιώντας τις κοινωνικές σχέσεις των αρχικών υποκείμενων (Ιωσηφίδης, 2008).

Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν τα εξής:

α) Η εμπειρία. Προκειμένου να συμπορευτούμε με τις τυπικές προϋποθέσεις που ανακοίνωσε το Υπουργείο Παιδείας για την επιλογή του Μέντορα, οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν είχαν 5ετή τουλάχιστον διδακτική προϋπηρεσία.

β) Η συνεργασία με νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Για αυτό το λόγο αναζητήθηκαν υπηρετούντες εκπαιδευτικοί που έχουν απασχοληθεί στην εισαγωγική επιμόρφωση¹ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (ΠΕΚ) και/ή είχαν εμπειρίες άτυπης συμβουλευτικής καθοδήγησης.

γ) Η επιστημονική ειδίκευση. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί από διαφορετικές εκπαιδευτικές ειδικότητες και βαθμίδες της μέσης εκπαίδευσης.

δ) Το φύλο. Επιλέχθηκαν καθηγητές που εκπροσωπούσαν και τα δύο φύλα.

Οι εκπαιδευτικοί που εντάχθηκαν στο δείγμα έδειξαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στην έρευνα (δείγμα ευκολίας). Όλοι οι συμμετέχοντες κατά την διεξαγωγή της έρευνας υπηρετούσαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Β). Η επιλογή της περιοχής έγινε με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας στα σχολεία. Από τους έντεκα εκπαιδευτικούς τους δείγματος οι 3 ήταν γυναίκες και οι 8 άντρες. Συμμετείχαν τέσσερις Φιλολόγοι, τρεις καθηγητές των Φυσικών Επιστημών, μία εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών, ένας Μαθηματικός και δύο καθηγητές τη Πληροφορικής, όλοι υπηρετούντες σε διαφορετικούς τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ 34 έως 55 ετών ενώ η πλειοψηφία είναι πάνω από 50 ετών και υπηρετεί περίπου πάνω από μια εικοσαετία στην εκπαίδευση άρα έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία. Από τους 11 εκπαιδευτικούς οι 7 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και μάλιστα 3 από αυτούς διαθέτουν και διδακτορικό δίπλωμα. Οι εννέα ερωτηθέντες έχουν συμμετάσχει ως επιμορφωτές σε ΠΕΚ, από τους οποίους οι 6 έχουν επιμορφωθεί σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πέντε από τους ερωτηθέντες έχουν διατελέσει σε διοικητική θέση στην εκπαίδευση (Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Προϊστάμενος εκπ/κών θεμάτων κ.ά.). Όλοι οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος έχουν ιστορικό παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων, κυρίως πάνω στην παιδική ψυχολογία και τη διδακτική του αντικειμένου τους. Τα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος ενισχύουν το βαθμό βαρύτητας στα ευρήματα της έρευνας.

¹ στην προκήρυξη που αναρτάται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα τα οποία αναλαμβάνουν την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να συμμετάσχουν ως επιμορφωτές αναφέρονται ως «εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, εμπειρία και δράση σε συγκεκριμένα αντικείμενα».

3.3 Διαδικασία Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου – Απριλίου 2013. Της συλλογής των δεδομένων προηγήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να οριστικοποιηθούν οι ερωτήσεις με τη βοήθεια του επιβλέποντα και να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες στην τεχνική. Ακολούθησε συνάντηση με Σχολικούς Συμβούλους με σκοπό τη συνδρομή τους στην επιλογή του κατάλληλου δείγματος υπηρετούντων εκπαιδευτικών της τάξης βάση κυρίως του κριτηρίου της εμπειρίας σε πτυχές της συμβουλευτικής καθοδήγησης.

Το τελικό δείγμα των εκπαιδευτικών που συμφώνησε να συμμετάσχει στην έρευνα, αφού έλαβε προσκλητήριο σημείωμα σχετικά με το θέμα και τις προθέσεις της συνέντευξης, συμφώνησε με την ερευνήτρια μέσω τηλεφωνικής ή διαδικτυακής επικοινωνίας τον ακριβή χρόνο για την διενέργειά της. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών ενώ δυο από αυτές έγιναν μέσω διαδικτύου (skype). Η συνολική διάρκεια της συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο περίπου 40 λεπτά και η κάθε μία από αυτές μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε κατά λέξη για την καταγραφή των δεδομένων σε γραπτό κείμενο. Η απαραίτητη άδεια για τη μαγνητοφώνηση και την δημοσίευση των αποσπασμάτων λήφθηκε από όλους τους συνεντευξιζόμενους.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις είναι αυτή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (*content analysis*). Πρόκειται για μια μέθοδο «δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού» (Ιωσηφίδης 2008, σελ 147) η οποία, με επαγωγικό τρόπο, αναζητά νοηματικές ενότητες και κατηγορίες μέσα σε ένα σώμα δεδομένων και τις υποβάλει σε μια διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων για να τις θεμελιώσει σε μια θεωρία (Ιωσηφίδης 2008; Zhang & Wildemuth, 2009). Όμως όπως περιγράφουν οι Zhang και συν. (2009, σελ 1) «η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι κάτι παραπάνω από την απλή καταμέτρηση λέξεων ή την εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων από τα κείμενα που επεξεργάζεται για να εξετάσει έννοιες, θέματα και μοτίβα τα οποία μπορεί να εκδηλώνονται ή να βρίσκονται κρυμμένα μέσα σε ένα συγκεκριμένο χειρόγραφο. Είναι μια τεχνική που επιτρέπει στους ερευνητές να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα με έναν υποκειμενικό αλλά επιστημονικό τρόπο».

Αν και η ανάλυση περιεχομένου που χρησιμοποιείται μπορεί να έχει ποιοτικό ή ποσοτικό χαρακτήρα (Βάμβουκας, 1991), ωστόσο η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου δίνει αξία όχι μόνο

στις κοινές και πιο αντιπροσωπευτικές ιδέες αλλά και στη διαφορετική οπτική των πραγμάτων και δεν ενδιαφέρεται για τη στατιστική σημαντικότητα αλλά για την πολυμορφία των νοημάτων με τα οποία σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ερμηνεύεται ένα φαινόμενο από τα διαφορετικά υποκείμενα της έρευνας (Zhang & Wildemuth, 2009).

Οι Hsieh και Shannon (2005, όπως αναφ. στο Zhang & Wildemuth, 2009) διακρίνουν την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής της επαγωγικής προσέγγισης. Όταν ο σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει ένα φαινόμενο και να επικυρώσει ή να διευρύνει μια θεωρία τότε είναι δυνατόν η έναρξη της αναλυτικής διαδικασίας να καθοδηγηθεί από μια αρχική ομάδα κατηγοριών που προκύπτουν από την θεωρία ή βασίζονται σε προηγούμενες έρευνες. Αυτές οι εννοιολογικές κατηγορίες είναι δυναμικές με την έννοια ότι τροποποιούνται, αναμορφώνονται και εμπλουτίζονται συνεχώς με νέες κατηγορίες που προκύπτουν επαγωγικά κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων για να οριστικοποιηθούν τελικά μέσα από τη συνεχή διαπλοκή της θεωρίας με τα δεδομένα του ερευνητή (Miles & Huberman, 1994; Βάμβουκας, 1991; Κυριαζή, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια της αναλυτικής διαδικασίας ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα (Zhang & Wildemuth, 2009). Μετά την προετοιμασία των δεδομένων που έγινε με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η κωδικοποίηση του απομαγνητοφωνημένου υλικού προκειμένου να ξεκινήσει η κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Για την κωδικοποίηση καθορίστηκε ως ενότητα ανάλυσης το «θέμα» δηλαδή η κεντρική ιδέα που μπορεί να εκφραστεί σε μια λέξη, μια φράση ή σε ολόκληρη παράγραφο και αντιπροσωπεύει ένα μήκος κειμένου που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα ερευνητικά ερωτήματα (Βάμβουκας, 1991; Κυριαζή, 2004). Η ποιοτική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για να ανακαλύψει τα θέματα και τις κατηγορίες που αναδύονται μέσα από τα κείμενα και να τα συνδέσει μεταξύ τους μέσω των κωδικών βασίστηκε σε έναν αρχικό δοκιμαστικό οδηγό κατηγοριών οργανωμένων πάνω στη διεθνή βιβλιογραφία (Miles & Huberman, 1994; Βάμβουκας, 1991). Ακολούθησε η ανάπτυξη των κατηγοριών του συστήματος κωδικοποίησης μέσα από τη συνεχή, δυναμική αντιπαραβολή μεταξύ των εννοιών/ θεμάτων που σταχυολογήθηκαν επαγωγικά από τις συνεντεύξεις και των αρχικών κατηγοριών που είχαν δημιουργηθεί, προσπαθώντας να υπηρετήσουμε κατά τη διάρκεια ολόκληρης της διαδικασίας τους κανόνες: α) της αντικειμενικότητας δηλαδή του σαφή προσδιορισμού των διακριτών χαρακτηριστικών κάθε κατηγορίας, β) της εξαντλητικότητας δηλαδή της διασφάλισης ότι όλες

οι ενότητες ανάλυσης υπάχθηκαν στις καθορισμένες κατηγορίες, γ) της καταλληλότητας, δηλαδή της δημιουργίας των κατηγοριών ανάλυσης έτσι ώστε να ταιριάζουν με τα ερευνητικά ερωτήματα και το περιεχόμενο που αναλύεται και δ) του αμοιβαίου αποκλεισμού, δηλαδή ότι κάθε στοιχείο ανάλυσης υπάχθηκε αποκλειστικά σε μία και μόνο κατηγορία (Βάμβουκας, 1991). Η οριστικοποίηση των τελικών κατηγοριών οδήγησε στη κατασκευή του παρακάτω συστήματος:

1^η κατηγορία: Αντιλήψεις εμπειρών εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και ανησυχίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

- 1^η υποκατηγορία: προσωπικές
- 2^η υποκατηγορία: επαγγελματικές
- 3^η υποκατηγορία: οργανωσιακού εγγραμματισμού
- 4^η υποκατηγορία: χρόνος για συζήτηση

2^η κατηγορία: Αντιλήψεις εμπειρών εκπαιδευτικών για την έννοια και τις δραστηριότητες του μέντορα

- 1^η υποκατηγορία: περιεχόμενο της έννοιας του μέντορα
- 2^η υποκατηγορία: δραστηριότητες άσκησης του ρόλου/στρατηγικές
 - α) ψυχολογικής και επαγγελματικής υποστήριξης
 - β) επαγγελματικής ανάπτυξης (εποπτεία/παρακολούθηση, κριτική αξιολόγηση και αναστοχασμός, ομαδική διδασκαλία –συνεργασία, επιπλέον ευκαιρίες συλλογικότητας)

3^η κατηγορία: Αντιλήψεις εμπειρών εκπαιδευτικών για τα προσόντα του μέντορα

- 1^η υποκατηγορία: επαγγελματική εμπειρία (σε έτη και γνώσεις)
- 2^η υποκατηγορία: ατομικές ιδιότητες (επικοινωνιακές δεξιότητες)

3^η υποκατηγορία: δεξιότητες κινητοποίησης στο πεδίο εργασίας (παρακολούθηση, άσκηση κριτικής, ανατροφοδότηση)

4^η κατηγορία: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις εισαγωγής του θεσμού

1^η υποκατηγορία: οργανωτικό πλαίσιο (επιλογή μεντόρων, διασφάλιση συχνότητας συναντήσεων, κίνητρα, προετοιμασία, κατάρτιση και υποστήριξη)

2^η υποκατηγορία: οργανωσιακή κουλτούρα (αμοιβαία συγκατάθεση/ χημεία, υποστήριξη και συνεργασία από το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου)

5^η κατηγορία: Αντιλήψεις έμπειρων εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του θεσμού

1^η υποκατηγορία: αναγκαιότητα (ανεπαρκής προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών από το πανεπιστήμιο, ανεπαρκής εισαγωγική επιμόρφωση από τα ΠΕΚ, όχι ενδοσχολική υποστήριξη των νεοδιόριστων, για τη μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής κουλτούρας, αναγκαία θέσπιση κριτηρίων διδακτικής επάρκειας)

2^η υποκατηγορία: προσδοκώμενα οφέλη

α) για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς

β) για τους μέντορες

γ) για το σχολείο/ εκπαιδευτικό σύστημα

Για να εξασφαλίσουμε την ορθή διεξαγωγή της έρευνας προσπαθήσαμε να ικανοποιήσουμε τους κανόνες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Ιωσηφίδης, 2008). Η μεθοδικότητα δηλαδή η χρήση των κατάλληλων επιστημονικών μεθόδων, η εμπειρικήτητα δηλαδή η σαφήνεια με την οποία προσδιορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και η δυνατότητα επικύρωσης της από τους συμμετέχοντες όταν η έρευνα ολοκληρωθεί είναι κριτήρια της αξιοπιστίας που προσπαθήσαμε να τηρήσουμε. Για τον έλεγχο της αντικειμενικότητας συνήθως χρησιμοποιούνται δυο διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία, γεγονός που δεν τηρήθηκε στην παρούσα έρευνα αλλά ο βαθμός αντικειμενικότητας θα μπορούσε να θεωρηθεί ικανοποιητικός δεδομένου ότι η έρευνα εστίασε σε ένα δείγμα σκόπιμα επιλεγμένων εκπαιδευτικών (Mason,

2003), υπήρξε καθοδήγηση από τον επιβλέποντα στο σχεδιασμό των συνεντεύξεων ως προς τον ελάχιστο αριθμό των υποκειμένων και τον καθορισμό των ερωτήσεων και τα αποτελέσματά της περιορίστηκαν σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Λάρισας). Η χρήση διαφορετικών ερευνητικών πηγών (επισκόπηση βιβλιογραφίας) και μεθοδολογικών τεχνικών (ημιδομημένη συνέντευξη, ανάλυση περιεχομένου) (Mason, 2003) καθώς και χαρακτηριστικά όπως η προθυμία των υποκειμένων να συμμετάσχουν στην έρευνα και η δημιουργία ενός ομολογουμένως καλού, εμπιστευτικού κλίματος κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι στοιχεία που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αξιοπιστία της έρευνας.

3.4 Περιορισμοί της Έρευνας

Η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας αποτελεί εν γένει κριτήριο περιορισμού της. Τα αποτελέσματά της περιορίζονται σε μια μικρή ομάδα καθηγητών και η έλλειψη των τεχνικών ποσοτικοποίησης απαγορεύει την γενίκευσή τους σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Cohen & Manion, 1994). Η υποκειμενικότητα του ερευνητή που ενέχει η μέθοδος της συνέντευξης μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας αλλά και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αν δεν υπάρχει η δυνατότητα επιβεβαίωσης της κωδικοποίησης των δεδομένων από έναν συνεργάτη. Επίσης δεν πρέπει να αγνοηθεί το σφάλμα που υπεισέρχεται όταν οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στα υποκείμενα αφορούν εμπειρίες από το παρελθόν ή με τις απαντήσεις τους ενδέχεται να μεταχειρίζονται μεροληπτικά το θέμα της έρευνας με σκοπό να καλλιεργήσουν ευάρεστα συναισθήματα στον συνομιλητή τους (Patton, 2002). Άλλωστε, μεγάλος περιορισμός για την έρευνα είναι το γεγονός ότι διενεργήθηκε σε μια χώρα όπου, μέχρι σήμερα, δεν αποτελεί επίσημη πολιτική η ενσωμάτωση της συμβουλευτικής καθοδήγησης ως δομή ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν μνηθεί στις διάφορες πτυχές της συμβουλευτικής καθοδήγησης όπως αυτή εμφανίζεται με την άτυπη μορφή της αλλά δεν έχουν ακόμη την εμπειρία της επίσημης εφαρμογής του μεντορισμού στην πράξη.

Κεφάλαιο 4ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε αυτή την ενότητα αποτυπώνονται οι φωνές των έμπειρων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα, η ενότητα αυτή παρουσιάζει τις αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων για τους ρόλους του μέντορα, δηλαδή την ανταπόκριση του απέναντι στις ανάγκες των νεοδιόριστων (λειτουργίες) και τις δράσεις (διαδικασίες) που αναλαμβάνει για αυτό το σκοπό, στο προφίλ του μέντορα, στα προσδοκώμενα οφέλη και στους πιθανούς περιορισμούς της εφαρμογής του μεντορισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4.1 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις Ανάγκες και Ανησυχίες του Νεοδιόριστου

Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης στον αρχάριο εκπαιδευτικό πρώτα διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για τις ανάγκες που έχει ο νεοδιόριστος καθηγητής στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσες σχετίζονται με την είσοδό του στο επάγγελμα, όπως απορρέουν και από τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ως νέος στην επαγγελματική του θέση.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι κατανοούν τις διαφορετικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν με σκοπό να οικοδομηθεί σε γερά θεμέλια η ταυτότητα του νέου επαγγελματία μέσα στο πεδίο εργασίας του. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε σχετικά ερωτήματα (όπως: *Ποια πιστεύετε ότι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ανάγκες του;*) ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: 1) Προσωπικές ανάγκες, 2) Επαγγελματικές (τεχνικές και παιδαγωγικές) ανάγκες, 3) Ανάγκες οργανωσιακού εγγραμματισμού και 4) Χρόνο για συζήτηση και αναστοχασμό. Αυτές οι κατηγορίες κατασκευάστηκαν με βάση την κοινωνική προσέγγιση της διαδικασίας με την οποία ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός ξεκινά την επαγγελματική του καριέρα. Η ένταξη του αρχάριου εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό του χώρο είναι αποτέλεσμα διεργασιών και αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του και επομένως καθορίζεται τόσο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις τεχνικές ικανότητες

του ατόμου όσο και από τις προθέσεις και τους θεσμικούς περιορισμούς του σχολικού συγκείμενου στο οποίο υπηρετεί (Kelchtermans & Ballet, 2002; Vonk, 1993; Veenman, 1984).

4.1.1 Προσωπικές ανάγκες

Οι νέοι καθηγητές ξεκινούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία στο σχολείο όπου διορίζονται με την ανησυχία να γίνουν αποδεκτοί ως ικανοί επαγγελματίες από το εργασιακό περιβάλλον τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ισχυρίστηκαν ότι ο αρχάριος καθηγητής έχει την ανάγκη να αναγνωριστεί από τους μαθητές του όχι μόνο προσπαθώντας να γίνει αρεστός σε αυτούς αλλά και οικοδομώντας την εκτίμησή τους προς το πρόσωπο του:

«...Είναι πάρα πολλά τα προβλήματα και ιδιαίτερα η επικοινωνία με τα παιδιά. Εκεί είναι το δύσκολο ζήτημα, εδώ είναι το κομβικό σημείο. Το πώς θα επικοινωνήσει [ο νεοδιόριστος] με τα παιδιά και φυσικά τα παιδιά να τον εκτιμήσουν, να τον έχουν σαν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος πραγματικά τους είναι πρότυπο. ... Αν δεν εκτιμηθεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη χάνει το παιχνίδι. Ήδη από την εποχή του Πλάτωνα αυτά είναι κοινά μυστικά. Δεν μπορεί να σταθεί ο εκπαιδευτικός αν δεν έχει ιδιαίτερη επαφή με το μαθητή... Όλα αυτά είναι δύσκολα για έναν νέο εκπαιδευτικό. Και πάνω από όλα να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού για να τον ακούσει και να πιάσουν τόπο οι απόψεις του». (Σ4)

Τονίστηκε ιδιαίτερος ότι ο κάθε νεοδιόριστος χρειάζεται να νοιώθει ότι ανήκει κάπου, σε μια συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα όπως είναι η ιδιαίτερη ομάδα του συλλόγου διδασκόντων:

«Η ανάγκη να νιώσει σιγουριά, τόσο όσο αφορά στο επάγγελμά του όσο και στη θέση του μέσα στην ομάδα του συλλόγου διδασκόντων..... η ανάγκη του «ανήκειν», να το πω έτσι!». (Σ1)

«...έχεις μια αβεβαιότητα, δεν μπορείς να επενδύσεις πάνω σε ένα σχολείο όταν ξέρεις ότι θα είσαι μόνο για μια χρονιά, ή για μισή χρονιά, ή για 3 μήνες, πώς να επενδύσεις ψυχολογικά; Θες μια σταθερότητα την οποία δεν την έχουν παρά πολλοί ». (Σ11)

Συνήθως στην ανάγκη του νέου επαγγελματία να γίνει αποδεκτός συμπεριλαμβάνεται η αναζήτηση της ισοτιμίας και του σεβασμού από τους παλαιούς και νέους συναδέλφους που αποτελούν το σύλλογο του σχολείου και από το διευθυντή. Με αυτή τη λογική οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να περιγράψουν το αίσθημα της ασφάλειας που αναζητεί ο νεοδιοριζόμενος καθηγητής. Εκφράσεις όπως «να νοιώθει άνετα», «να εκφράζεται ελεύθερα» χρησιμοποιούνται συνήθως για να ορίσουν το συναίσθημα που καλλιεργείται στον νεοδιόριστο όταν βρίσκεται

μέσα σε μια ομάδα που λειτουργεί με ειλικρίνεια, διάθεση για βοήθεια, κατανόηση και, φυσικά, ισοτιμία μεταξύ των μελών της:

« Κατά αρχάς να νιώσει ασφάλεια συναισθηματική μέσα στο σύλλογο. Έτσι, να νοιώσει ότι εδώ είναι ένας χώρος που μπορεί να μιλήσει για τις ενδεχόμενες αποτυχίες του μέσα στη τάξη και να μην αντιμετωπιστεί ως «ε! βέβαια είσαι νέος, ήταν λογικό να έχεις αυτό το πρόβλημα...». (Σ2)

«Καλό κλίμα στο σχολείο σημαίνει ότι βρίσκεις έναν συνεργάσιμο διευθυντή, ένα συνεργάσιμο σύλλογο... Συνεργάσιμος σημαίνει ότι κάποιος θέλει να σου δείξει πράγματα, να σου μάθει, σε βοηθάει, δε σου κρύβει πράγματα, σε βάζει ισότιμο μέλος στα καλά και στα κακά.... Ο συνεργάσιμος θα σε δει ισότιμα. Ο μη συνεργάσιμος σύλλογος, ίσως και ο διευθυντής, δεν θα σε δει ισότιμα, θα σε δει σαν το νέο στο στρατό που μπορεί να σε τρέχει». (Σ11)

«Θέλει μια διεύθυνση να τον δεχτεί, και να τον τονώσει και να τον ανεβάσει ψυχολογικά, θέλει συναδέλφους, έναν σύλλογο, που και αυτός να τον αγκαλιάσει, και περισσότερο θέλει άτομα της ειδικότητας για να μπορέσει να υπάρξει μια άριστη συνεργασία. Σαν ισότιμα μέλη.» (Σ9)

Οι παραπάνω αναφορές δεν περιγράφουν τίποτα παραπάνω από βασικές συναισθηματικές ανάγκες που αναζητά να καλύψει εξαρχής ο νέος εκπαιδευτικός καθώς εισέρχεται στον επαγγελματικό στίβο.

4.1.2 Επαγγελματικές (τεχνικές και παιδαγωγικές) ανάγκες

Εδώ περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι ελλείψεις που έχει ο νεοδιόριστος καθηγητής ως αρχάριος επαγγελματίας και αφορούν τις επιπλέον γνώσεις που χρειάζεται να αποκτήσει ή τις δεξιότητες που έχει ανάγκη να καλλιεργήσει για να βελτιώσει τη διδακτική πρακτική του και την παιδαγωγική ικανότητα.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα υπηρεσιακά καθήκοντα του νεοδιόριστου δεν διαφέρουν σε τίποτα από αυτά των έμπειρων συναδέλφων του. Ωστόσο υπήρξε προβληματισμός για το αν ο ουσιαστικός χρόνος που έχει την ευχέρεια να διαθέσει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στην επαρκή προετοιμασία των διδακτικών του υποχρεώσεων είναι τελικά αρκετός ώστε να εξασφαλίσει τα επιθυμητά διδακτικά αποτελέσματα. Η διαχείριση του χρόνου ως προς την οργάνωση των διδακτικών και υπηρεσιακών του υποχρεώσεων φαίνεται να απασχολεί τους ερωτηθέντες:

« Θεωρώ ότι πρέπει να του δοθεί το κατάλληλο κλίμα για να αποδώσει αυτά τα οποία έχει μάθει και να τα δώσει στο σχολείο... και να πει «τώρα εγώ δουλεύω απερίσπαστος, κάνω και κάποιες δουλειές [εξωδιδακτικές] φυσικά, - δε νοείται στο σχολείο και να μη δουλεύεις γύρω γύρω – αλλά

είμαι απερίσπαστος να κάνω τα μαθήματά μου, να διδάξω. Δεν ασχολούμαι δηλαδή με πολλά πράγματα τα οποία μου αποσπούν την προσοχή, και πάω στο σχολείο και τελικά φεύγω και η διδασκαλία μένει στο τέλος, είναι το τελευταίο κομμάτι». (Σ11)

«... γιατί η δουλειά του εκπαιδευτικού απαιτεί εκτός από τις ώρες που βρίσκεσαι στο σχολείο να εργαστείς και εκτός υπηρεσίας, εκτός σχολείου. .. γιατί [ο νεοδιόριστος] δεν έχει προετοιμάσει υλικό εκ των προτέρων, δεν υπάρχει η προγενέστερη εμπειρία πάνω σε αυτό, δεν υπάρχει υλικό έτοιμο: φύλλα εργασίας, σχέδια μαθήματος, εκπαιδευτικό λογισμικό. Είναι η πρώτη φορά που έρχεται σε επαφή με αυτά και πρέπει να τα φτιάξει όλα, τότε». (Σ10)

«Καμιά φορά ... μπορεί να φορτωθεί με πιο πολλά αντικείμενα, μαθησιακά, γνωστικά αντικείμενα. Είναι βάρος και αυτό γιατί δεν φτάνει. Η δουλειά στο σχολείο είναι ένα μέρος της δουλειάς μας, της διδακτικής, η προετοιμασία στο σπίτι είναι δεδομένη». (Σ5)

Όσον αφορά τις εξωδιδακτικές υποχρεώσεις, προτείνεται να ανατίθενται στο νεοδιόριστο βοηθητικά μόνο καθήκοντα δίπλα σε κάποιον έμπειρο συνάδελφο, μια διαδικασία που θα πρέπει να επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο σε διαφορετικές διοικητικές εργασίες. Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η απειρία του νεοδιόριστου σε τέτοιου τύπου αρμοδιότητες και φαίνεται ότι γίνεται κατανοητός ο χρόνος που χρειάζεται για να προετοιμαστεί κατάλληλα γι' αυτές:

«Στο μοίρασμα των εργασιών, που γίνεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, θα πρέπει κατά τη γνώμη μου ο νεοδιορισμένος να μην αναλαμβάνει μόνος του μια υπεύθυνη εργασία αλλά να είναι κατά κάποιο τρόπο βοηθός στην εργασία που ανέλαβε κάποιος έμπειρος συνάδελφος. Έτσι με τη μαθητεία του στον έμπειρο συνάδελφο για ένα χρόνο θα μάθει αυτό το αντικείμενο. Το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και τις επόμενες χρονιές έτσι ώστε να περάσει κυκλικά από όλες τις πιθανές θέσεις...»(Σ3)

Η οικοδόμηση της αίσθησης της επαγγελματικής ικανότητας, και γενικά της επαγγελματικότητας στον αρχάριο εκπαιδευτικό θεωρείται βασική προτεραιότητα μέσα στο πλαίσιο της αναπτυσσόμενης αυτό-αντίληψης και αυτό-εκτίμησης του. Σε αυτή την κατεύθυνση οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι ο νέος συνάδελφος χρειάζεται να αναμορφώσει πολλές από τις αντιλήψεις και προσδοκίες που φέρνει μαζί του για τη φιλοσοφία της διδασκαλίας και κυρίως για την πρακτική εφαρμογή της:

«...η αλήθεια είναι ότι τα πρώτα χρόνια στην τάξη, οι πρώτοι μήνες είναι οι χειρότεροι, είναι πάρα πολύ δύσκολοι. Δηλαδή μπαίνουμε μέσα στην τάξη, είμαστε νέοι συνήθως, και καλούμαστε εκεί να εφαρμόσουμε όσα έχουμε μάθει χωρίς κανέναν να μας έχει δείξει πως η θεωρία γίνεται πράξη... Κανένας δεν κάνει αναφορά ας πούμε για το πώς είναι το κλίμα της τάξης - άλλα πράγματα περιμένεις, άλλα βρίσκεις όταν μπαίνεις εκεί - πρέπει να βρεις τρόπους όλα αυτά να τα μεθοδεύσεις...»(Σ1)

«...ο νέος εκπαιδευτικός έρχεται και κάνει μια βουτιά στο πέλαγος χωρίς πολλές φορές να ξέρει κολύμπι, έτσι; Γιατί δεν είναι ένα γραφείο στο οποίο θα καθίσει να κάνει τη δουλειά του αλλά έχει

να κάνει με ανθρώπους. Και μάλιστα με ανθρώπους, με απαιτήσεις, με ανησυχίες, με κρίσιμη ηλικία. Καθημερινά, ίσως ο νεοδιοριζόμενος έχει ένα άγχος, έναν πανικό προτού μπει μέσα στην τάξη». (Σ4)

Αναφέρθηκε ότι ο νέος επαγγελματίας θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αναθεωρήσει τις επαγγελματικές προσδοκίες του λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του σχολείου στο οποίο υπηρετεί αλλά δεν επισημάνθηκε η διατήρηση του προσωπικού διδακτικού ύφους και η ανάγκη καθοδήγησής του στην εύρεση τρόπων με τους οποίους θα μπορέσει να διασώσει αυτή τη μοναδικότητά του προκειμένου να αναπτύξει το δικό του επαγγελματικό ύφος:

« ... Ξαφνικά μπαίνει και βρίσκεται μέσα σε ένα άλλο περιβάλλον, φεύγοντας από το εξάιρετο περιβάλλον του πανεπιστημίου που εκεί ίσως του λένε κάποια πράγματα, τι σημαίνει διδασκαλία, τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός – αν και αυτά δεν λέγονται συνήθως – και από εκεί μπαίνει σε ένα χώρο που το σχολείο έχει μία συγκεκριμένη ζωή. Θα πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτήν τη ζωή. Όσο και να έχει, να μεταφέρει δικές του ιδέες και λοιπά θα πρέπει να τις προσαρμόσει στο σχολείο που θα βρει. Και εκεί είναι το βασικό κομμάτι της δυσκολίας της προσαρμογής. Δηλαδή θα πρέπει να βρει τι υπάρχει στο σχολείο και πως αυτό θα μπορέσει να το ενσωματώσει. Σίγουρα αυτό είναι ένας προβληματισμός...»(Σ8)

Υπογραμμίστηκε ότι ο νέος επιστήμονας χρειάζεται να τροποποιήσει την αντίληψή του για τη μετάδοση της γνώσης του διδακτικού αντικειμένου μέσα στην τάξη. Η επιστημονική γνώση θα πρέπει να ανασχηματίζεται σε μια τέτοια μορφή που να εξυπηρετεί τους διδακτικούς στόχους που είναι προσαρμοσμένοι στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

«...[Ο νεοδιόριστος] Στερείται της μεταδοτικότητας, στερείται του τρόπου που πρέπει να παρουσιάσει το μάθημα...». (Σ7)

«[Ο νεοδιόριστος] ίσως να μην έχει τις δεξιότητες που απαιτούνται. Δηλαδή όταν λέμε γνώσεις. Το πυθαγόρειο θεώρημα το ξέρει και ο νεοδιόριστος το ξέρει και αυτός που θα βγει στη σύνταξη, έτσι; Και την επίλυση εξισώσεων την ξέρει και ο ένας την ξέρει και ο άλλος. Αυτό εννοώ γνώσεις. ... αναμφίβολα μπορεί να το πει, έχει τις γνώσεις. Αλλά, το πώς θα το πει, το πότε θα το πει, σε ποιους θα το πει...» (Σ10)

«...Στη διδασκαλία πάντα κάτι άμα ξέρω μέχρι να το πω είναι μεγάλη απόσταση. Η μεταδοτικότητα είναι πολύ σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού. Μπορεί να ξέρω πάρα πολλά πράγματα αλλά να μην μπορώ να τα βγάλω, να μην μπορώ να τα πω. Αυτό είναι μια ικανότητα. Η αλήθεια είναι ότι μπορεί να βελτιωθεί κάπως αυτή η μεταδοτικότητα στο νεοδιόριστο αλλά γενικότερα είναι και λίγο έμφυτη...» (Σ11)

Τονίστηκε η προσοχή που πρέπει να επιδεικνύουν οι νεοδιόριστοι στην κατανόηση της διαφορετικότητας των μαθητών τους, κυρίως όσον αφορά τη μαθησιακή τους ικανότητα και το

κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο. Οι αρχάριοι καθηγητές θα πρέπει να μάθουν να ισορροπούν ανάμεσα στην ποικιλομορφία του μαθητικού δυναμικού και το πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν και άρα να εναλλάσσουν τη χρήση διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών:

«... Στην πράξη είναι διαφορετικό. Και μάλιστα όταν [ο νεοδιόριστος] έχει να αντιμετωπίσει διαφορετικά σχολεία. Στην πράξη είναι διαφορετικά γιατί τα παιδιά, ο καθένας είναι ένας αυτόνομος οργανισμός, λειτουργούν όλα με διαφορετικό τρόπο, δεν μπορείς όλα να τα βάλεις στο μέσο όρο άρα θα πρέπει να μάθεις να αντιμετωπίζεις και παιδιά σαν ατομικές μονάδες αλλά και τάξεις οι οποίες είναι διαφορετικές η μία από την άλλη... Και μάλιστα έχει μεγάλη διαφορά να έχεις και τάξεις οι οποίες είναι σε μια πόλη, ένα αστικό μέρος και τάξεις οι οποίες να είναι σε κάποιο απομονωμένο χωριό ή κάπου αλλού». (Σ8)

«... Το αν [τα παιδιά] θα μαθαίνουν εύκολα ή όχι είναι ένα άλλο θέμα. Δεν μπορείς να πετύχεις σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας το ίδιο επίπεδο. Το οποίο προήλθε από πολύ παλιό background, τι είναι οι γονείς, τι ερεθίσματα έδωσαν στα παιδιά τους. Οπότε αυτό που έχει για εσένα σημασία είναι η συνεργασία. Και πρέπει να είσαι και προσαρμοστικός πάνω στα παιδιά και να προσπαθείς να τους δώσεις, να βγάλεις το μέγιστο βαθμό απόδοσης τους. Ο οποίος δεν είναι ο ίδιος για όλα τα παιδιά στην Ελλάδα. Δεν μπορεί να είναι ο ίδιος». (Σ11)

Υπογραμμίστηκαν οι ξεχωριστές οργανωτικές δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ο δόκιμος εκπαιδευτικός ειδικά στο σχεδιασμό αλλά και στην εφαρμογή της διδακτικής πράξης μέσα στην αίθουσα. Θα πρέπει να μάθει να ετοιμάζει προσχέδιο της διδασκαλίας αξιοποιώντας μια πληθώρα κατάλληλου εποπτικού και διδακτικού υλικού που έχει φροντίσει να συλλέξει, να επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να διαχειρίζεται με σωστό τρόπο το διδακτικό του χρόνο μέσα στην τάξη, να διατηρεί τη ροή του μαθήματος και να εφαρμόζει σωστά την αξιολόγηση των μαθητών. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται να γνωρίζει πολύ καλά το διδακτικό του αντικείμενο καθώς και τι περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών:

«Δηλαδή ένας που πρωτοπαίνει στην τάξη, αν δεν έχει ασχοληθεί πριν, έστω και με διδασκαλία εκτός σχολείου, σίγουρα θα έχει κάποιες δυσκολίες. Όσον αφορά τον προγραμματισμό της ύλης... Δηλαδή ο νεοδιόριστος, όχι μόνο ο νεοδιόριστος, όλοι, πρέπει να έχουμε ανά πάσα στιγμή το πλάνο των ωρών. Αν ξεφύγουμε αρκετά, θα φτάσει το τέλος της χρονιάς και δεν θα έχουμε κάνει την ύλη που πρέπει, ειδικά στα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά. Μπορεί να θέλουμε εμείς π.χ. να κάνουμε πληθώρα ασκήσεων ή ανάλογα το μάθημα αλλά πρέπει να δούμε και το χρόνο που έχει προγραμματιστεί». (Σ7)

«... Ποιες μεθόδους διδασκαλίας θα ακολουθήσει. Ποια πορεία θα ακολουθεί στην καθημερινή διδασκαλία και στην πορεία για να καλύψει την ύλη. Ποια θέματα πρέπει να επιλέξει σε κάποια διαγωνίσματα, σε κάποια τεστ, σε κάποια διαδικασία αξιολόγησης. Πως θα πρέπει να αξιοποιήσει την νέα τεχνολογία καθημερινά. Σε ποιες βιβλιογραφίες πρέπει να καταφύγει. Πού θα πρέπει να

επιμένει στην καθημερινή του εκπαιδευτική πράξη. Ποιους επιμέρους και γενικούς [μαθησιακούς] στόχους θα πρέπει να υπηρετεί στην καθημερινή πράξη...» (Σ4)

«Πως θα αξιολογήσει, πως θα σταθεί στην τάξη, πως θα καλύψει το χρόνο – γιατί μια ώρα μαθήματος 45' είναι πολύ δύσκολο το να μπορέσεις να την ισορροπήσεις. Και να εξετάσεις, να αξιολογήσεις δηλαδή, και να παραδώσεις, και να μπορέσεις να δώσεις και υλικό και για το σπίτι, και για μέσα στην αίθουσα, και να πεις και την παράδοση με κάποιο διαφορετικό τρόπο, και να κάνεις εργαστήρια – τα οποία κάποια είναι χρονοβόρα κάποια είναι 5λεπτα. Αυτά στην αρχή πρέπει να μπορέσει να τα συγκεράσει, να τα ισορροπήσει. Θέλει πολύ δουλειά, η ώρα.»(Σ6)

Αναφέρθηκε ότι ο αρχάριος εκπαιδευτικός έχει ανάγκη έμπρακτης βοήθειας πάνω στην πρακτική της διδασκαλίας από έμπειρα άτομα που μπορούν να του δώσουν έτοιμο διδακτικό υλικό, και να του υποδείξουν πρακτικές ιδέες άμεσα εφαρμόσιμες στη διδακτική και παιδαγωγική πρακτική του:

«...[ο νεοδιόριστος] πρέπει να ταιριάζει και το μάθημα, και την παράδοση δηλαδή, και την εξέταση, και τα διαγωνίσματα και τα τεστ και τον τρόπο που πρέπει να στηθεί και τις νέες τεχνολογίες και πώς να τις αξιοποιήσει, ποιες συμφέρουν, εναλλακτικές λύσεις... Να έχει πάντα δηλαδή και κάποια άλλα πράγματα τα οποία έτοιμα να μπορέσουν να τον βοηθήσουν να φτιάξει ένα αρχείο από παραδόσεις, πάρα πολλά. Αυτά μπορεί να τα δώσει κάποιος, τον οποίο τον αρέσει και νομίζω ότι υπάρχουν πολλά τέτοια άτομα. (Σ6)

Επίσης εντοπίστηκαν σημαντικές ελλείψεις στους νεοδιόριστους συναδέλφους όσον αφορά στην ικανότητα να εφαρμόζουν και στη δυσκολία να διατηρούν την πειθαρχία των μαθητών μέσα στην τάξη τους:

«... όταν ειδικά είναι νέοι οι συνάδελφοι οι οποίοι έρχονται, είναι νέοι και σε ηλικία, και δεν έχουν την εμπειρία να μπορούν να κρατήσουν κάπου μια διαχωριστική γραμμή ...θέμα επιβολής. Από το απλό θέμα επιβολής μέχρι το να μπορείς να κρατήσεις και τη υπόσταση σαν καθηγητής.» (Σ8)

«... ο καθένας επιλέγει τυχαίους ρόλους. Ο άλλος γίνεται υπερβολικά αυταρχικός, ή είναι πολύ υπερπροστατευτικός, ο άλλος έρχεται και επιλέγει τη λογική της αδιαφορίας τελικά, της παντελούς αδιαφορίας μερικές φορές. Δηλαδή ο νέος εκπαιδευτικός έχει τεράστια προβλήματα....» (Σ4)

Μάλιστα αυτή η ανεπάρκεια αποδόθηκε στο νεαρό της ηλικίας και στις ιδιαίτερα φιλελεύθερες αντιλήψεις περί διδασκαλίας που δικαιολογημένα φέρνουν μαζί τους οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί λόγω του πρόσφατου δεσμού τους με το πανεπιστήμιο. Δεν παραλήφθηκε η αναφορά στο πλήγμα που δέχεται ο αρχάριος εκπαιδευτικός στην αυτό – αντίληψή του ως επαγγελματίας όταν ανακαλύπτει την απόσταση ανάμεσα στις φοιτητικές αντιλήψεις και στις ρεαλιστικές απαιτήσεις της καθημερινής πρακτικής ιδιαίτερα όταν τον φέρνουν αντιμέτωπο με τις προσδοκίες της διεύθυνσης του σχολείου:

«...οι νέοι και οι παλαιότεροι έχουν διαφορετικές απόψεις σε θέματα παιδαγωγικής και διαπαιδαγώγησης, οι νέοι ίσως είναι πιο φιλελεύθεροι, θα διαπιστώσουν όμως μέσα στην τάξη στην πράξη ότι χρειάζεται να είσαι λίγο πιο αυστηρός. Και να κρατάς τα ηνία γερά. Πολύ γερά. Αν αφήσεις να χαλαρώσουν λίγο τα πράγματα χάνεις το παιχνίδι.... Νοιώθεις ανίκανος, νοιώθεις άχρηστος, νοιώθεις μετέωρος, χαμένος, χωρίς καμιά βοήθεια, έχεις τις παρατηρήσεις του διευθυντή σου γιατί βλέπει μια τάξη στην οποία γίνεται πανικός και βλέπει ότι δεν γίνεται η δουλειά όπως πρέπει και αυτό είναι σοβαρό πρόβλημα.» (Σ5)

Επισημάνθηκαν ιδιαίτερες δεξιότητες που χρειάζεται να καλλιεργήσει ο αρχάριος εκπαιδευτικός όπως αυτές που θα τον βοηθήσουν να δείχνει κατανόηση στα προβλήματα και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, να διαχειρίζεται έκτακτα περιστατικά μέσα στο χώρο του σχολείου, να αντιμετωπίζει δυσάρεστα γεγονότα που μπορεί να συμβούν στη ζωή των μαθητών ή να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής εξομαλύνοντας τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών του προκειμένου να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της τάξης του:

«στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έρχεται σε επαφή καταρχήν με μια ηλικία όπου τα παιδιά είναι στην εφηβεία και δεν έχει μόνο το γνωστικό κομμάτι που πρέπει έτσι και αλλιώς να τους τραβήξει το ενδιαφέρον με κάποιο τρόπο, αλλά πρέπει να αντιμετωπίσει και όλα τα προβλήματα που έχουν αυτά, που προκαλούνται από την ψυχολογία τους...» (Σ1)

«...Να συμβεί ένα δυσάρεστο γεγονός σε κάποιο παιδί. Πως το αντιμετωπίζεις αυτό; Είναι ένα δύσκολο θέμα. Έχει συμβεί ας πούμε να πρέπει να ανακοινώσεις ένα θάνατο κάποιου πολύ δικού του ανθρώπου σε κάποιο παιδί. Ή να γίνεται κάποιο επεισόδιο και βρίσκονται παιδιά δικά σου μέσα. Πως θα το αντιμετωπίσεις; Έρχεται κάποιος εξωσχολικός ξαφνικά μέσα στην τάξη και δημιουργεί ένα θέμα. Εδώ απλά πρέπει λίγο να ξέρεις πως θα το αντιμετωπίσεις αυτό το πράγμα»(Σ8)

«...Σε μια Γ' τάξη φέτος 15 παιδιών, και στη θεωρητική [κατεύθυνση], αντιμετώπισα εγώ παιδιά τα οποία είχαν μια πολύ εχθρική συμπεριφορά απέναντι ο ένας στον άλλον... Προσπάθησα να συζητήσω μαζί τους, δυστυχώς αφιέρωσα 1 – 2 ώρες από το μάθημά μου, έχασα αυτό το χρόνο, το θεώρησα ότι έκανα κάτι πολύ σημαντικό. Δεν ξέρω αν κατάφερα να γεφυρώσω εντελώς αυτό το χάσμα που υπήρχε και αυτήν την εχθρότητα που υπήρχε μεταξύ τους αλλά τουλάχιστον ηρέμησε η τάξη... Νομίζω ότι πολύ προσεκτικά το χειρίστηκα, πάρα πολύ προσεκτικά. Να μην τραβήξω στα άκρα, ούτε να θίξω κάποιον, ούτε να προκαλέσω κάποιον. Ένα νέο παιδί [νεοδιόριστος] σίγουρα θα είχε μεγαλύτερο πρόβλημα. Πιστεύω ότι σε τρομάζει η τάξη όταν είναι έτσι. Είχαν χωριστεί τα παιδιά σε 2 ομάδες... Εδώ θα μπορούσε κάποιος να τον κατευθύνει ένας παλαιότερος λιγάκι για το πώς θα το χειριστεί. Είναι μια δυσκολία μέσα στην τάξη. Η μεγαλύτερη είναι αυτή...» (Σ5)

4.1.3 Ανάγκες οργανωσιακού εγγραμματισμού

Σε αυτήν την κατηγορία συγκεντρώνονται οι γνωστικές ανάγκες που έχει ο αρχάριος επαγγελματίας προκειμένου να αντιληφθεί πως λειτουργεί το σχολείο ως ίδρυμα,

γραφειοκρατικός οργανισμός αλλά και ως μέρος της τοπικής κοινωνίας. Αν οι νεοδιόριστοι δεν κατανοήσουν την οργανωσιακή ζωή του σχολείου τότε μπορεί να μην αποκτήσουν ποτέ την ικανότητα να διαχειρίζονται με επιτυχία τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη σχολική κοινότητα ή να αναπτύξουν εκείνες τις πολιτικές στρατηγικές που απαιτούνται για να προσαρμοστούν - αλλά πολύ περισσότερο να αντισταθούν στις «πιέσεις» που δέχονται (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι αρχάριοι καθηγητές έχουν την ανάγκη σαφούς και πλήρους ενημέρωσης σχετικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του επαγγελματικού τους ρόλου αλλά και τις διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο όπως είναι η συμμετοχή στις συνελεύσεις και η εμπλοκή τους σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα που αποφασίζεται από το σύλλογο:

«...Άλλες ανάγκες του. Θα μπει, θέλει να δει σίγουρα ένα σταθερό ωράριο να πω, ένα βατό πρόγραμμα, να έχει ένα ξεκάθαρο καθηκοντολόγιο, να ξέρει τι πρέπει να κάνει...» (Σ11)

«...ο κάθε νεοδιοριζόμενος δεν έχει την εμπειρία τι σημαίνει πρώτα από όλα σχολική ζωή. Δεν έχει την εμπειρία βασικών κανόνων λειτουργίας του σχολείου...σαν νεοδιοριζόμενος σίγουρα, κυρίως είναι, εκτός από το να έχει το διδακτικό έργο, είναι να συμμετέχει και στη σχολική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να συμμετέχει στη λειτουργία του σχολείου με όλες τις υπηρεσίες και εργασίες τις οποίες συνεπάγεται αυτό, ..., συμμετοχή σε οποιεσδήποτε εκδηλώσεις κάνει το σχολείο προς την κοινωνία...». (Σ8)

Επίσης τονίστηκε ιδιαίτερα πως οι αρχάριοι θα πρέπει να κατανοήσουν σε βάθος τις αξίες του επαγγέλματος και τα κοινά κριτήρια αναφοράς της εργασίας τους, όπως να αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα και ευθύνη τη διδασκαλία, να αγαπάν τη δουλειά τους, να είναι σεμνοί και διακριτικοί στο παιδαγωγικό τους έργο:

«.. ο χαρακτήρας εδώ, η δουλειά μας είναι και δουλειά παιδαγωγού. Είναι και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών, των εφήβων. Πρέπει να είμαστε πρότυπα για τους μαθητές. Για μίμηση και όχι για αποφυγή. Και το σπουδαιότερο και το πιο σημαντικό είναι να λέμε και να είμαστε αυτό που λέμε. Δεν μπορεί να διδάσκεις, να μεταφέρεις απόψεις, ιδέες, αρχές και εσύ να είσαι τελείως διαφορετικός...» (Σ5)

«... Είναι μια ολόκληρη διαδικασία η οποία πρέπει να γίνει στους νεοδιόριστους. Δηλαδή αυτό ουσιαστικά θα μπορούσε να ήταν και ένα σεμινάριο, το πώς μπορεί να αποκτήσεις τη στάση ζωής, η στάση η ανθρώπινη, να αλλάξεις. Θεωρώ ότι μεταβάλλεσαι σαν άνθρωπος όταν γίνεσαι εκπαιδευτικός... Πρέπει να ακολουθείς μια διαφορετική στάση ζωής από ότι πριν. Αυτή ότι ξαφνικά πρέπει να γίνω πιο σταθερός, να ντύνομαι πιο κόσμια, να φέρομαι πιο ευγενικά...»(Σ11)

Επισημάνθηκε ότι ο νέος επαγγελματίας έρχεται αντιμέτωπος με μια πραγματικότητα πλαισιωμένη από μικροπολιτικές ιδιαιτερότητες μέσα στον επαγγελματικό του βίο καθώς το σχολείο ως οργανισμός λειτουργεί με συγκεκριμένες παραδόσεις και συνήθειες όπως επίσης και με ευαίσθητες σχέσεις ισχύος, συνεργασίας ή συγκρούσεων μεταξύ των συμφερόντων των διαφορετικών μελών του:

«... αισθάνεται αυτήν την ανασφάλεια, πιστεύω ότι υπάρχουν αρκετές ανησυχίες γιατί δεν ξέρει τι θα αντιμετωπίσει. Δεν ξέρει π.χ. πώς θα πρέπει να είναι οι σχέσεις του με τους υπόλοιπους συναδέλφους, με το διευθυντή, με το ποίον υπάρχει μια ιεραρχία, το θέμα του πώς κρατάμε την ιεραρχία αυτή και το θεσμό, κι επίσης και η σχέση του με τους μαθητές...». (Σ8)

«...οι νεοδιοριζόμενοι συνήθως παίρνουν και τα μαθήματα τα οποία τους αφήνουν οι παλαιότεροι, το έχουμε κάνει θεσμό αυτό μεταξύ μας ...Το καθεστώς στους φιλολόγους συγκεκριμένα, είναι ότι στην αρχή της χρονιάς έχουμε τόσες διδακτικές ώρες, τόσα συγκεκριμένα μαθήματα, παίρνουμε εμείς οι μεγαλύτεροι αυτά που θέλουμε, και αφήνουμε κάποια μαθήματα για τους νεότερους συναδέλφους...». (Σ5)

« ...Μπορεί να υπάρχει ανταγωνισμός[μέσα το σύλλογο διδασκόντων] ειδικά αν είναι της ίδια ειδικότητας – κάνω εγώ αυτό, δεν κάνεις εσύ – δηλαδή, πως θα φανεί στους πιο έξω, στο διευθυντή, στους άλλους, ότι κάνω ένα πρόγραμμα, εσύ δεν κάνεις... Υπάρχει ένας ανταγωνισμός. Ή κάνω κάτι καινούριο που εσύ δεν κάνεις, ο πιο παλιός ενδεχομένως δεν κάνει, οπότε νοιώθει μειονεκτικά και το βγάζει κάπως αλλιώς ... Υπάρχει ένας ανταγωνισμός που κάπου είναι φυσιολογικό γιατί είναι ένα επάγγελμα». (Σ9)

Σε αυτό το πλαίσιο οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι ο αρχάριος εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναπτύξει τις αντιληπτικές ικανότητές του και να αποκτήσει ευέλικτες στρατηγικές για να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις που ανακύπτουν :

«...Είναι δύσκολη η δουλειά του εκπαιδευτικού και στο σχολείο μέσα. Τα πάντα λέγονται, τα πάντα συζητούνται. Τα πάντα κουβεντιάζονται. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να έχει μια ιδιαίτερη ευελιξία και φυσικά μια ιδιαίτερη αντίληψη του τι πρέπει να πει κάθε στιγμή, πως θα κινηθεί, πως θα τοποθετηθεί σε κάθε ζήτημα». (Σ4)

«...Εντάξει, πέρα από το ενδεχομένως ότι νιώθει ότι μπήκε κάπου όπου πρέπει να προσαρμοστεί, αυτό γίνεται νομίζω γρήγορα. Τους πρώτους μήνες καταλαβαίνει «τι παίζει» στο σχολείο, ποιοι συνάδελφοι είναι πολύ κοντά στο Διευθυντή, με ποιους πρέπει να τα έχει καλά, με ποιους είναι αδιάφορο, από ποιους μπορεί να φυλάγεται και τα λοιπά. Νομίζω ότι θα το καταλάβει, μέχρι 4 – 5 μήνες, θα το καταλάβει..» (Σ2)

Δεν παραλήφθηκε η αναφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να αναπτύξουν οι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν με επιτυχία τις σχέσεις με τους γονείς, και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που εμφανίζονται όταν ο αρχάριος εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους:

«... νομίζω ότι θα ήταν καλό το σχολείο να λειτουργεί για αυτόν ως χώρος μάθησης όπου μαθαίνει πώς διδάσκει, πώς αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφορών των παιδιών, πώς αντιμετωπίζει με τους γονείς, γιατί έχουμε και τέτοια τα τελευταία χρόνια, οι γονείς επεμβαίνουν λόγω του τεράστιου άγχους που έχουν για τα παιδιά, κάπου δικαιολογημένο κάπου αδικαιολόγητο...» (Σ2)

« ...Ένα πολύ μεγάλο θέμα είναι το πώς ερχόμαστε σε επαφή με τους γονείς γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες και πληθώρα παραδειγμάτων του πώς ακριβώς πρέπει να αντιμετωπίσουμε τους γονείς». (Σ8)

4.1.4 Χρόνος για συζήτηση και αναστοχασμό

Ο έμπειροι καθηγητές αναγνώρισαν την ανάγκη του δόκιμου εκπαιδευτικού να αναζητά λύσεις στα ερωτήματα και στα προβλήματα που ανακύπτουν από την καθημερινή άσκηση του επαγγέλματος. Δεν παράλειψαν να αναφερθούν και στην ανάγκη συναναστροφής του με συναδέλφους που μπορούν να τον κατανοήσουν, να μοιραστούν μαζί του κοινές επαγγελματικές εμπειρίες και να αφιερώσουν χρόνο συζητώντας για θέματα που τον ενδιαφέρουν και προσφέροντας του τη βοήθειά τους:

«...Από ό,τι ζω καθημερινά στην εκπαίδευση, και βιώνω και ακούω και συζητώ με τους μαθητές μου, υπάρχει μια απέραντη προχειρότητα, ιδιαίτερα στα νέα παιδιά [οι νεοδιόριστοι] τα οποία σαφώς έρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης και αναζητούν λύσεις στα ερωτήματά τους... (Σ4)

«... Οι ανάγκες νομίζω είναι ανάγκες ανταλλαγής εμπειριών. Το πρώτο. Γιατί σε έναν καινούριο χώρο που μπαίνει – τον θεωρώ πάντα καινούριο – του δημιουργούνται απορίες. Και νομίζω αυτά πρέπει να τα συζητήσει. Νομίζω η πρώτη ανάγκη του εκπαιδευτικού είναι η συζήτηση. Δηλαδή η στήριξη από κάποια ομάδα. Θεωρώ αυτό ότι πρέπει να υπάρχει, ότι είναι απαραίτητο.» (Σ9)

Επιπλέον, οι συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων φαίνεται ότι αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες αναστοχασμού και συνεργασίας πάνω στα ειδικά προβλήματα διδασκαλίας ή παιδαγωγικής που αντιμετωπίζει ο αρχάριος εκπαιδευτικός. Εκτός από τη συναισθηματική υποστήριξη που προσφέρουν αναφέρθηκε και το επαγγελματικό όφελος που αφήνουν στον αρχάριο επαγγελματία γιατί του αποκαλύπτουν τη μεθοδολογία επίλυσης διδακτικών προβλημάτων καθοδηγώντας τον στην αναζήτηση αιτιών, την εύρεση πιθανών λύσεων και την επιλογή των καταλληλότερων από αυτές:

«Κάθε τάξη έχει ιδιαιτερότητες. Η ψυχολογία της τάξης είναι κάθε φορά διαφορετική. Μπορεί να προκύψουν ανά πάσα στιγμή τόσο ιδιαίτερα προβλήματα που δεν περνούν καν από τη φαντασία μας. Αν υπάρχει κάποιος δίπλα του να κουβεντιάσει, να αναζητήσουν αιτίες, να μελετήσουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις, αυτές που θα είναι οι πιο εποικοδομητικές, σαφώς θα υπάρχει ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Στα πάντα. Δηλαδή, στόχοι καθημερινοί του μαθήματος, παιδαγωγική μέθοδος για την υλοποίηση αυτών των στόχων, εξυπηρέτηση των γενικότερων στόχων, αξιολόγηση

κατά πόσο έχουν επιτευχθεί αυτοί οι γενικότεροι στόχοι. Δηλαδή χρειάζεται μια στήριξη καθημερινή ο εκπαιδευτικός, σε όλα τα θέματα, ακόμη και αξιολόγηση μια έκθεσης, ενός γραπτού δοκιμίου του μαθητή. Ποια είναι τα κριτήρια αυτά στα οποία θα στηριχθεί ο νέος εκπαιδευτικός για να αξιολογήσει το δοκίμιο. Ποιες συμβουλές ή ποιες νουθεσίες θα δώσει στο μαθητή για να βελτιώσει το αποτέλεσμα». (Σ4)

Επιπλέον αναφέρθηκε ότι τέτοιες συζητήσεις είναι δυνατόν να αποτελέσουν βέλη στη φαρέτρα του νέου επαγγελματία αφού μπορούν να εμπλουτίσουν το, σίγουρα φτωχό ακόμη, ρεπερτόριό του με ένα πλήθος ενδεδειγμένων επαγγελματικών συμπεριφορών:

«Νομίζω ότι είναι βασικό να βρει ένα πιο θεσμικό τρόπο, ένα πιο θεσμοθετημένο όργανο δεν ξέρω τι θα είναι αυτό - θα είναι οι συνάδελφοι της ίδια τάξης; θα φτιάξουν μια υποομάδα 5 με 10 ατόμων; θα είναι οι συνάδελφοι της ίδια ειδικότητας; όλοι οι Μαθηματικοί; - Θα είναι μια υποομάδα, εν πάση περιπτώσει, στην οποία μπορεί να αναφέρει τι του συμβαίνει και να υπάρξει συνεργασία εκεί και αναστοχασμός για το πώς αντιμετώπισε ο ένας αυτή την κατάσταση, πως ο άλλος, πως ο τρίτος, και να αντλήσει από εκεί ένα σύνολο από αποδεκτές αντιδράσεις και προτάσεις για το πώς θα χειριστεί και ο ίδιος αυτήν την κατάσταση, και διάφορες καταστάσεις... Δηλαδή πρέπει στο σχολείο να βρίσκει μία γκάμα τρόπων αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων...». (Σ2)

4.2 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Έννοια και τις Δραστηριότητες του μέντορα

4.2.1 Εννοιολογικό περιεχόμενο του ρόλου

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο που εισάγει η έννοια του μέντορα (σχετικά ερωτήματα όπως: *Τι γνωρίζετε για την έννοια του μέντορα; Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια μέντορας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού;*) και προσπαθούν να περιγράψουν τα βασικά χαρακτηριστικά του εστιάζοντας στις διαστάσεις της καθοδήγησης και της παροχής βοήθειας ιδίως με τη μορφή συμβουλών, από ένα άτομο που έχει την πείρα σε έναν συγκεκριμένο χώρο προς κάποιο άτομο που είναι άπειρο:

«Ο μέντορας είναι κάποιος ο οποίος βοηθάει τους υπόλοιπους να πορευτούν προς κάποιο δρόμο, έτσι, αν πάρουμε την αρχαία έννοια, την αρχαία εννοιολογική – πως να το πω – εξήγηση. Μέντορας λοιπόν, αν θέλουμε να μιλήσουμε συγκεκριμένα για την εκπαίδευση, είναι κάποιος που θα βοηθήσει τους άλλους, κάποιος που θα καθοδηγήσει» (Σ1).

«Ο μέντορας είναι ένας καθοδηγητής, ένας που δίνει την αρωγή του, τη βοήθεια του – με τα εφόδια φυσικά που έχει συσσωρεύσει – και μπορεί επομένως να φανεί χρήσιμος στην πορεία ενός

νεότερου ανθρώπου, ενός ανθρώπου που τώρα δοκιμάζεται και μπαίνει σε μια διαδικασία. Είναι λοιπόν ένας άνθρωπος που μπορεί να προσφέρει από τις εμπειρίες του και τις γνώσεις του και τα εφόδιά του σε ένα νεότερο» (Σ4).

Οι υψηλές απαιτήσεις του ρόλου στην εκπαίδευση αποδίδονται στις πολλαπλές ευθύνες που αποδέχεται ο μέντορας όταν αναλαμβάνει να βοηθήσει τον αρχάριο συνάδελφο. Οι ευθύνες αυτές σχετίζονται με την αναζήτηση διαδικασιών οι οποίες είναι δυνατόν να διευκολύνουν το νέο καθηγητή να ενταχθεί ομαλά στον επαγγελματικό του χώρο ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία όχι μόνο στην τεχνική πλευρά της διδασκαλίας και στα υπόλοιπα υπηρεσιακά του καθήκοντα, αλλά και στις ανθρώπινες συνιστώσες με τις οποίες αλληλεπιδρά μέσα στην καθημερινότητα του επαγγελματικού του βίου, όπως συμφωνεί το δείγμα της έρευνας:

« Ο μέντορας είναι ένας σύμβουλος, ένας καθοδηγητής, ... ένας που σε βοηθάει να ανταπεξέλθεις σε όλες τις απαιτήσεις του δημόσιου σχολείου οι οποίες είναι πολλές, δεν είναι λίγες. Είναι αρκετές. Πρέπει να έχει πολλά. Δηλαδή για εμένα είναι σημαντικός ο ρόλος...»(Σ11).

«... Είναι νομίζω ένας θεσμός καινούργιος, για την Ελλάδα, όπου κάποιος παλιός και έμπειρος εκπαιδευτικός θα αναλαμβάνει την καθοδήγηση ενός νέου εκπαιδευτικού σε θέματα που έχουν σχέση με την διοίκηση της εκπαίδευσης, τη γραφειοκρατική δουλειά στο σχολείο, με τις σχέσεις καθηγητών – μαθητών – γονέων και φυσικά με τη διδασκαλία. Με λίγα λόγια ο μέντορας ασχολείται με την ένταξη στην επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών ενός νεοδιοριστού επιστήμονα αλλά όχι ακόμη επαγγελματία» (Σ3).

Ο νεοδιοριζόμενος νοείται ως «μαθητευόμενος» του μέντορα που παρακολουθεί τη διδακτική τεχνική του έμπειρου εκπαιδευτικού και παραδειγματίζεται από τον τρόπο διδασκαλίας και λειτουργίας του εμπειρότερου διδάσκοντα μέσα στην τάξη:

« Φαντάζομαι ότι σε κάποιο σχολείο που θα είναι, ένας έμπειρος ας πούμε εκπαιδευτικός - και παιδαγωγικά και επιστημονικά - θα τον έχει [τον νεοδιοριζόμενο] υπό την επίβλεψή του, όχι με την έννοια του ελέγχου - να ελέγξει δηλαδή τι κάνει, αν το κάνει καλά - αλλά με την έννοια της μαθητείας... Έχω συζητήσει με πολλούς γνωστούς και φίλους ότι στην ιδιωτική εκπαίδευση αυτό, ίσως δεν ξέρω αν ξέρουν οι άνθρωποι τι κάνουν αλλά , το κάνουν όμως. Δηλαδή ...όταν προσλαμβάνουν κάποιον νέο εκπαιδευτικό, ένα διάστημα ο νέος εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να μπαίνει στις τάξεις των μεγαλύτερων, να βλέπει, να μαθαίνει δηλαδή. Το αντιλαμβάνομαι λοιπόν με την έννοια της μαθητείας, του apprenticeship, που λέμε στη βιβλιογραφία» (Σ2).

Ο μέντορας περιγράφεται ως το πεπειραμένο άτομο που συνοδεύει τον νέο επαγγελματία στα πρώτα του επαγγελματικά βήματα. Η σπουδαιότητα του ρόλου οφείλεται στο γεγονός ότι το εν λόγω άτομο καλείται να ανακαλύψει τα επαγγελματικά χαρίσματα του άπειρου επαγγελματία και να εξασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες μέσα από τις οποίες ο ίδιος ο αρχάριος θα

αντιληφθεί τις δυνατότητές του και θα κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τις εκμεταλλευτεί προς όφελος της επαγγελματικής εξέλιξης του:

«...[ο μέντορας] είναι αυτός ο οποίος υποβοηθά κάποιον να ξεκινήσει την καριέρα του, να ξεκινήσει την δραστηριοποίησή του πάνω σε έναν επαγγελματικό τομέα, τον βοηθάει με πολλούς τρόπους, τον υποστηρίζει και προσπαθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό να αποδώσει ο μαθητευόμενος του τις ικανότητές του και να αξιοποιήσει τα προσόντα του. Το ποιο σπουδαίο από όλα είναι αυτό»(Σ5).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαχωρισμός του ρόλου του μέντορα από το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και τονίζει τη διαμορφωτική επιρροή του πρώτου πάνω στην επαγγελματική ταυτότητα των δόκιμων εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του μέντορα παρουσιάζεται πιο διευρυμένος από εκείνον του απλού εκγυμναστή ο οποίος συμβάλλει μονοδιάστατα στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοσύλλεκτων καθηγητών βοηθώντας τους να εξελιχθούν αποκλειστικά και μόνο στις τεχνικές πλευρές της διδασκαλίας τους. Το χαρακτηριστικό της μεντορικής σχέσης είναι ότι επηρεάζει όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης του νέου επαγγελματία και επομένως ο τρόπος που αυτή θα διαχειριστεί από τον εμπειρότερο είναι νευραλγικός για την επαγγελματική ταυτότητα του αρχάριου εκπαιδευτικού επειδή θα προσανατολίσει τις επιλογές του προς την κατεύθυνση η οποία τελικά θα καθορίσει την μετέπειτα επαγγελματική του πορεία:

«Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει μπει εκεί για να διδάσκει το μάθημα της ειδικότητά τους, να βοηθά τους συναδέλφους του να αποδώσουν καλύτερα στο μάθημα της ειδικότητά του. Δεν ξέρω κατά πόσο έχει γενικότερες γνώσεις γιατί είναι ένα άλλο αντικείμενο. Εμπλέκει και λίγο και ψυχολογία και λίγο πως διαχειρίζεσαι έναν άνθρωπο... Μπλέκεις με τη ζωή του. Θα τον διαμορφώσεις. Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι σύμβουλος για το μάθημά του περισσότερο, δεν είναι γενικότερα» (Σ11).

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε διερευνητικά ερωτήματα (όπως: *Πώς αντιλαμβάνεστε τους ρόλους που καλείται να αναλάβει ο μέντορας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού; Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι συγκεκριμένες δράσεις/ δραστηριότητες που θα πρέπει να κάνει ως μέντοράς του;*) ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες: 1) υποστήριξη, επαγγελματική και ψυχολογική, 2) εποπτεία και παρακολούθηση, 3) κριτική αξιολόγηση και αναστοχασμός και 4) συνεργασία /ομαδική διδασκαλία, 5) Επιπλέον ευκαιρίες συλλογικής αλληλεπίδρασης. Αυτές οι κατηγορίες διευκολύνουν να κατανοήσουμε τον τρόπο με το οποίο οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους ρόλους και τα καθήκοντά τους ως εν δυνάμει μέντορες επιτρέποντας τη σύγκριση με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας.

4.2.2 Δραστηριότητες του ρόλου/στρατηγικές

4.2.2.1 ψυχολογική και επαγγελματική υποστήριξη

Η υποστήριξη που περιγράφηκε από τους εκπαιδευτικούς διακρίνεται σε δύο διαφορετικούς τύπους: την επαγγελματική και την ψυχολογική (συναισθηματική). Δόθηκαν απαντήσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική υποστήριξη δηλαδή τους πρακτικούς τρόπους με τους οποίους ο μέντορας μπορεί να βοηθήσει τον αρχάριο επαγγελματία να ανταποκριθεί στις διδακτικές υποχρεώσεις και να φέρει εις πέρας τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα.

Οι κλασικές δηλώσεις των ερωτηθέντων αναφέρονται στις τεχνικές πλευρές της διδασκαλίας, όπως είναι ο σχεδιασμός της διδακτικής πράξης και η ευθυγράμμιση των διδακτικών σεναρίων με τους διδακτικούς στόχους, ο προγραμματισμός της διδαχθείσας ύλης, η βοήθεια στη συλλογή διδακτικών πόρων και στην οργάνωση του διδακτικού υλικού με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων / εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η αξιολόγηση των μαθητών:

«...Μπορεί [ο μέντορας] να καθίσει δίπλα του στο σχεδιασμό, στον προγραμματισμό της ύλης. Τα πάντα, δηλαδή στην αξιολόγηση, στην επιλογή κάποιων θεμάτων, στην κλιμάκωση της δυσκολίας των θεμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. .. Και φυσικά επιλογή βιβλιογραφίας, ηλεκτρονικής βιβλιογραφίας, νέες τεχνολογίες, διάφορα, ακόμη επιλογές διάφορων μουσικών έργων, μελοποιημένων τραγουδιών, ταινίες που μπορούν να δουν τα παιδιά. Φυσικά ανάλογα με τα αντικείμενα τα οποία διδάσκει» (Σ4).

«Στο διδακτικό κομμάτι εφόσον είναι της ίδιας ειδικότητας έχουν να πούνε πάρα πολλά πράγματα. Δηλαδή πώς διδάσκει αυτό, πώς διδάσκει το άλλο, τι δραστηριότητες πρέπει να κάνεις, πώς τις χρησιμοποιείς, τι στόχους έχεις. Πώς να διδάξεις ένα γραμματικό φαινόμενο, ας πούμε... Οι δραστηριότητες αυτές ποιες compétences [δεξιότητες] αναπτύσσουν δηλαδή πού στοχεύει, ποιο είναι το πρόγραμμά του το μηνιαίο, ποιο το εβδομαδιαίο, το ετήσιο – να κάνει προγραμματισμό της ύλης – ως προς το διδακτικό. Δηλαδή ποιο είναι το πλάνο του για το χρόνο, ποια φαινόμενα θα διδάξει, τι κείμενα θα κάνει, σε ποια θέματα θα εστιάσει... Το διδακτικό» (Σ9).

«...κοιτάζτε ο κλάδος των φυσικών που ανήκουν μέσα βιολόγοι, χημικοί, φυσικοί, γεωλόγοι, και επειδή για τα αντικείμενα συνήθως είναι ένας καθηγητής σε μικρά σχολεία και πρέπει να κάνει 4 διαφορετικά αντικείμενα, υπάρχει φοβερή δυσκολία. Το να μπορέσει να έχει υλικό και να μπορέσει να έχει γνώσεις και να σταθεί σε αυτά τα 4 μαθήματα. Θέλει αρκετή βοήθεια σε αυτόν τον τομέα...»(Σ6) .

Βασική προϋπόθεση είναι να μοιράζεται ο μέντορας πληθώρα διδακτικών στρατηγικών που προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία και να εξοικειώνει τον μαθητευόμενο με τους εκπαιδευτικούς χώρους του σχολείου, όπως υπογραμμίζουν μερικοί εκπαιδευτικοί:

«Δεν θέλω το θεωρητικό αντικείμενο. Θέλω τη δουλειά μέσα στην αίθουσα. Με όλους τους τρόπους που αυτή γίνεται. Ξεκινάμε από τον παραδοσιακό, το να έχεις τον πίνακα και να γράφεις. Από εκεί και πέρα το να έχεις ένα laptop να το έχεις συνδεδεμένο με ένα βιντεοπροβολέα, να βοηθάει η αίθουσα να γίνει έτσι το μάθημα. Υπάρχουν τέτοιες αίθουσες αυτή τη στιγμή, το να εκμεταλλευτείς το εργαστήριο πληροφορικής, να εκμεταλλευτείς το εργαστήριο φυσικών επιστημών, να εκμεταλλευτείς τις βιβλιοθήκες που υπάρχουν στα σχολεία. Άρα να δουλεύεις πάντα με ένα laptop ή με τον Η/Υ και με το βιντεοπροβολέα. Αλλά να έχεις πολλές άλλες εναλλακτικές λύσεις. Να έχεις διαφάνειες, να μοιράζεις φύλλα εργασίας, να κάνεις μικροπειράματα – οι θετικές επιστήμες βοηθάν σε αυτό» (Σ6).

Εξέχουσα βαρύτητα δόθηκε στη μεντορική υποστήριξη που μπορεί να προσφερθεί πάνω στην καλλιέργεια της παιδαγωγικής ικανότητας η οποία περιλαμβάνει την ορθή διαχείριση της τάξης, την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μαθητικό δυναμικό, την εξομάλυνση των συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές:

«...Στο πως θα κινηθεί στην τάξη, πως θα συμπεριφερθεί προς τους μαθητές ώστε να μην έχει προβλήματα. Ποια θα πρέπει να είναι η στάση του στην τάξη ακόμη και σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές. Πως θα μπορεί να χειρίζεται τυχόν προβλήματα, παιδαγωγικής φύσης...»(Σ5).

«Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί έναν νεοδιόριστο για το πώς θα αντιμετωπίσει πέντε μαθητές που συνεχώς δημιουργούν προβλήματα μέσα στην αίθουσα, παράδειγμα, ή για το πώς θα αξιολογήσει αυτούς τους μαθητές» (Σ10).

Επίσης γίνεται αναφορά στην υποστήριξη του νέου όσον αφορά την κινητοποίηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος των μαθητών και το σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα και τις εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες τους:

«... Στο γνωστικό και το θέμα των σχέσεων με τα παιδιά... Ενσωμάτωσης του παιδιού. Κάποιων παιδιών τα οποία δυσκολεύονται μαθησιακά ή δεν ενσωματώνονται στο σύνολο της κοινότητας της τάξης» (Σ8).

«Να μπορείς να του δείξεις ως μέντορας και πως μπορούν να παρακολουθήσουν τα παιδιά τα οποία είναι αδιάφορα. Πώς θα τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον, όχι «βγες έξω». Το βλέπουν σαν εύκολη λύση «φώναζες, βγες έξω». Αυτός που φωνάζει [μαθητή] μπορεί να μην τον ενδιαφέρει εκείνη τη στιγμή γιατί για κάποιους λόγους δεν έχει ένα υπόβαθρο πάνω στο να παρακολουθήσει ένα συγκεκριμένο μάθημα – και τα δικά μας τα θετικά μαθήματα, οι θετικές επιστήμες, έχουν ένα κακό που πρέπει να έχουν πάρα πολλά πράγματα από το παρελθόν, βάσεις και κάποια παιδιά δεν τα έχουν και κάποια παιδιά αποκλείονται σε αυτό [στη μαθησιακή διαδικασία] – έχουν όμως κρυφά ενδιαφέροντα, δηλαδή μπορείς να τα τραβήξεις αλλιώς, να σε βοηθάν στο εργαστήριο, μπορείς να τα βάζεις να προετοιμάζουν κάποια πραγματάκια και νομίζω ότι αυτά τα παιδιά πιάνουν τα χέρια τους περισσότερο. Δηλαδή ο μέντορας πρέπει να δείξει στον εκπαιδευόμενο πως

θα μπορέσει να τραβήξει όλα τα παιδιά. Και πώς να αξιοποιήσει τα κρυφά τους ενδιαφέροντα και τις κρυφές τους χάρες» (Σ6).

Μεταξύ των άλλων επισημάνθηκε ότι η βοήθεια του μέντορα δεν είναι απαραίτητο να αναλώνεται σε γραφειοκρατικά ή εξωδίδακτικά καθήκοντα του νεοδιόριστου, όπως είναι η καταχώρηση απουσιών, η συμπλήρωση υπηρεσιακών εντύπων και η συμμετοχή στη μηχανογράφηση των σχολικών εργασιών, στα οποία άλλωστε μπορεί να βοηθήσει και ο διευθυντής του σχολείου.

«... Τώρα για τα υπόλοιπα καθήκοντα στο σχολείο και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις, μπορείς να βοηθήσεις, εντάξει. Αυτονόητο είναι και αυτό. Βοηθάει και ο διευθυντής πολλές φορές, πάρα πολλές. Αυτή είναι και η δουλειά του. Υποτίθεται δεν έχει και διδακτικό ωράριο - είναι λίγες οι διδακτικές του ώρες - οπότε έχει την ευχέρεια να κατευθύνει έναν νεοδιόριστο άνθρωπο να κάνει κάποια γραφική δουλειά που υπάρχει επιπλέον» (Σ5).

Αναφέρεται επίσης η πολύτιμη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο μέντορας πάνω στην ενημέρωση και άσκηση των εργασιακών δικαιωμάτων του νέου καθηγητή:

«...μπορεί να τον καθοδηγήσει, ο πιο έμπειρος να καθοδηγήσει τον άλλον, πρώτον διοικητικά. Ως προς τα έγγραφα, στη γραφειοκρατία, και λοιπά. Τι δικαιώματα έχει, εν πάση περιπτώσει, διοικητικά. Πώς στέκεται διοικητικά αυτός ο άνθρωπος, ο καινούριος εκπαιδευτικός... ξέρω εγώ θέλει να πάρει ο νεοδιοριζόμενος μια εκπαιδευτική άδεια. Τι πρέπει να κάνει, ποιες είναι οι διαδικασίες για να πάρει αυτήν την άδεια, που πρέπει να απευθυνθεί στη διεύθυνση... Νομίζω πως είναι πολύ βασικό γιατί πολλοί δεν τα ξέρουν ούτε τα μελετάνε σε όλη την πορεία και είναι βασικά και αυτά» (Σ9).

«Θα προτιμούσα να έχει έναν μέντορα του κλάδου του. Γιατί υπάρχουν κλαδικά προβλήματα τα οποία καλύτερα ο μέντορας της ειδικότητάς του θα ξέρει» (Σ11).

Η τακτική του μέντορα να μοιράζεται επαγγελματικές εμπειρίες με το μαθητευόμενο του αναγνωρίζεται ως απαραίτητη μορφή επαγγελματικής υποστήριξης και αναφέρεται στις συνεντεύξεις υπό την ευρύτερη έννοια της «μετάδοσης» ή «προσφοράς εμπειριών»:

«Ουσιαστικά σου λέει την εμπειρία του. Δηλαδή ότι αυτή η τάξη δουλεύει καλύτερα αυτό. Ή στα παιδιά τους αρέσει καλύτερα αυτό. Δηλαδή μια εμπειρία. Βέβαια αυτό είναι πάντα προσαρμόσιμο με το κοινό που έχεις αλλά λίγο πολύ λες ας πούμε ότι στα παιδάκια των 13 ετών, βαριούνται, ξέρω εγώ τα οικονομικά θέματα. Τους κάνεις πιο πολύ για τις σχέσεις, για τη μουσική, για τη φιλία, αυτά» (Σ9).

Σημαντική βοήθεια μπορεί να προσφέρει ο μέντορας προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής αυτονομίησης προσανατολίζοντας τους νεοδιόριστους προς όλες τις διαθέσιμες

πηγές που μπορούν να χρησιμοποιούν ως αναπτυσσόμενοι επαγγελματίες για να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες:

«Πού μπορώ να βρω ποιούς οι οποίοι μπορούν να με βοηθήσουν σε αυτό. Γιατί δεν τα ξέρουμε όλα και δεν πρόκειται να τα μάθουμε ποτέ όλα. Υπάρχουν όμως δίπλα μας επιστημονικές ενόσεις, υπάρχουν κοινότητες στο διαδίκτυο, υπάρχουν πολλά δίκτυα ανθρώπων στα οποία μπορούμε να ενταχθούμε και να μαθαίνουμε συνεχώς» (Σ2).

«... να τους προτρέψει, δεν μπορεί να επιβάλλει, να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που γίνεται ειδικά για τους νεοδιόριστους» (Σ7).

Η ψυχολογική υποστήριξη επίσης επισημάνθηκε ως βασική πλευρά της υποστηρικτικής δράσης του μέντορα. Οι απαντήσεις που σχετίζονται με αυτού του τύπου την υποστήριξη περιλαμβάνουν κυρίως εκφράσεις που υπογραμμίζουν την επιμέλεια όλων των πτυχών της προσωπικότητας του μαθητευόμενου από το μέντορά του όπως *«θα πρέπει να είναι πάντα κοντά του»*, *«να τον βοηθά σε οτιδήποτε προκειμένου να τα καταφέρει»*, *«να τον στηρίζει»* ή *«να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης»*. Αν και οι ερωτηθέντες έδωσαν ελλιπείς πληροφορίες για τους τρόπους επιβεβαίωσης του νεοδιόριστου (π.χ. ενθάρρυνση, μη λεκτική συμπεριφορά επιβράβευσης) ωστόσο φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ευθύνη που φέρει ο μέντορας να καλλιεργήσει και να διατηρήσει έναν τύπο φιλικής σχέσης με τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, με την έννοια της χαλαρής επαγγελματικής σχέσης που θα κάνει τον αρχάριο να νοιώθει άνετα να συζητά με το μέντορά του και να του ζητά τη βοήθεια και τη συμβουλή του. Σε κάποιες αναφορές αυτή η σχέση περιλαμβάνει ακόμη και συναντήσεις εντός και εκτός σχολείου:

«...Είναι κοντά. Θα μπορούσαμε να πούμε φίλο αλλά και λίγο σαν συμβουλάτορας. Καθαρά, σύμβουλος...»(Σ8)

«...Ενδεχομένως θα πρέπει και στο συναισθηματικό τομέα να ενισχύει κάπως το νεοδιοριζόμενο δηλαδή ότι δε θα είναι απλά ένα έμπειρο μηχάνημα που θα του λέει «κάνε αυτό, κάνε εκείνο»... να δημιουργεί αυτό το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους, γιατί αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη, να θέλω εγώ να πω στο μέντορά μου αυτό που μου συμβαίνει, πού δεν τα καταφέρνω καλά, και του λέω αυτά που νομίζω πως θέλει να ακούσει ή που νομίζω εγώ ότι πρέπει να πω -να του πω για τις επιτυχίες μου, για παράδειγμα - για να τελειώσει η περίοδος της μαθητείας των δυο χρόνων και να πάρω την υπογραφή από το μέντορα ότι είμαι καλός, δεν γίνεται έτσι. Θα πρέπει δηλαδή να είναι ουσιαστική η σχέση» (Σ2).

«... [η μεντορική σχέση] Θα πρέπει να υπάρχει στα πλαίσια μιας φιλελεύθερης παιδαγωγικής αντίληψης, σαφώς το δέον κλίμα κατανόησης, συζήτησης, ανταλλαγής απόψεων, εκτίμησης, και πάνω από όλα μια σχέση αμοιβαίας εύνοιας και αμοιβαίας συμπάθειας. Πρέπει να καλλιεργηθεί μια σχέση δηλαδή φιλίας και αμοιβαίας εκτίμησης. Εκεί πιστεύω είναι το κουμπί»(Σ4).

«...να συζητούνται τα προβλήματα του νεοδιόριστου προκειμένου να δίνονται οι λύσεις. Όχι μόνο μέσα στο σχολείο. Μπορεί να είναι και εκτός σχολείου. Μπορεί να είναι ένα απόγευμα, να πιουν έναν καφέ. Γιατί να αποκλείεται αυτό. Εκεί μπορεί να πεις καλύτερα τα προβλήματά σου. Μπορεί να εξωτερικεύσεις τις ανάγκες σου ενδεχομένως καλύτερα. Μπορεί μέσα στο χώρο του σχολείου να μη σου δίνεται η δυνατότητα να εκφραστείς ελεύθερα» (Σ10).

Υποστηρίχθηκε ότι η συζήτηση μεταξύ μέντορα και αρχάριου εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συναισθηματικής εκτόνωσης και ψυχολογικής υποστήριξης του αρχάριου επαγγελματία όταν διευρύνεται σε ποικίλα θέματα που μπορεί να επηρεάζουν την επαγγελματική του απόδοση:

«...Να συζητήσουνε τα θέματα burnout ας πούμε σήμερα που υπάρχουν, της καταπόνησης. Πώς δουλεύει, ποιο είναι το ωράριό του τι τον βολεύει, τι τύπος είναι, που δίνει βάρος και πού δεν δίνει, ... είναι εκατομμύρια πράγματα που μπορεί να συζητήσουν: διοικητικά, παιδαγωγικά και διδακτικά.» (Σ9).

Επίσης επισημάνθηκε η δράση του μέντορα ως το πρόσωπο που θα υποδεχτεί το νεοδιόριστο στους χώρους του σχολείου και θα διαμεσολαβήσει στη γνωριμία του με το υπόλοιπο προσωπικό, υπονοώντας ότι, σαν πιο οικείο άτομο για τον νέο συνάδελφο και ταυτόχρονα εξοικειωμένο με το περιβάλλον του σχολείου, είναι δυνατόν να γίνει ο συνδετικός κρίκος κοινωνικοποίησης του αρχάριου εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό του χώρο:

«...Να του γνωρίσει τους συναδέλφους. Να τον παρουσιάσει στους συναδέλφους. Να του δείξει τους χώρους του σχολείου, πρακτικά πράγματα. Να τον πάρει ενδεχομένως στην τάξη, να τον γνωρίσει στα παιδιά. Να τον παρουσιάσει στα παιδιά. ... Και γενικά να υπάρχει σαν παρουσία εκεί αν θέλει κάτι ο νεοδιόριστος να πάει να του το ζητήσει. Να ξέρει ότι υπάρχει αυτός εκεί» (Σ9).

«... Θα μπορούσε για παράδειγμα να οργανώσει κάποιες συναντήσεις και εκτός σχολείου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να γνωριστούν με το νεοδιοριζόμενο και «να σπάσει ο πάγος» όπως θα λέγαμε...»(Σ1).

Επιπλέον γίνεται αναφορά στην υποχρέωση του μέντορα να προετοιμάσει τον νεοδιόριστο στις σχέσεις του κυρίως με τους μαθητές αποκαλύπτοντας πληροφορίες για τις πολιτικές του σχολείου και τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Με διαφοροποίηση του δείγματος υποστηρίχθηκε ακόμη και ότι θα διευκολυνόταν ιδιαίτερα η ενσωμάτωση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα αν ο μέντορας ήταν διατεθειμένος να αποκαλύψει ευαίσθητες πληροφορίες για την ιδιοσυγκρασία του διευθυντή ή των συναδέλφων:

«...όταν λέμε να συμβουλευτεί ο παλιός το νέο στη σχέση του με το διευθυντή, να του πει ενδεχομένως τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ... να του πει ενδεχομένως τυχόν ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στο σχολείο που αφορούν είτε συγκεκριμένα πρόσωπα, είτε

συγκεκριμένες συνθήκες, είτε μαθητές, συναδέλφους, όλα αυτά... Όταν ξέρω ότι θα αντιμετωπίσω έναν υστερικό διευθυντή, παράδειγμα, θα φροντίσω η συμπεριφορά μου να μην προκαλεί κάτι τέτοιο. Όταν ξέρω ότι θα αντιμετωπίσω έναν αδιάφορο συνάδελφο θα ξέρω ότι η συμπεριφορά μου θα είναι τέτοια ώστε να προσελκύσω το ενδιαφέρον του ξέρω εγώ» (Σ10).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μοιράζονται μια κοινή αντίληψη του μέντορα ως πρότυπο επαγγελματισμού για το δόκιμο εκπαιδευτικό, δηλαδή ως το ικανό άτομο που πρεσβεύει τις αρχές και τις αξίες οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για αυτό θα πρέπει να επιδεικνύει στην πράξη όλες τις καλές επαγγελματικές πρακτικές που θα βοηθήσουν τον αρχάριο εκπαιδευτικό να οικοδομήσει την αίσθηση της αυτοεκτίμησης ως ικανός επαγγελματίας:

«... ένα υπόδειγμα - να το πω έτσι- σύμφωνα με το οποίο [ο νεοδιόριστος] θα κινείται όσον αφορά στη διδασκαλία του, στις σχέσεις του με τους άλλους, στις σχέσεις με τα παιδιά, στις σχέσεις με τους συναδέλφους» (Σ1).

«... είναι χρήσιμο ο νεοδιοριζόμενος να παρατηρεί τις πρακτικές τις διδακτικές του έμπειρου και να μαθαίνει από αυτές... αυτά που είναι να του μεταδώσει, να μην του τα λέει με τα λόγια αλλά με τις πρακτικές. Δηλαδή. «Ωραία, έλα να δεις πως το κάνω εγώ στην τάξη αυτό το δύσκολο κεφάλαιο, αυτή τη δύσκολη ενότητα για παράδειγμα». Ή, «αυτόν το μαθητή που σε δυσκολεύει έλα να δεις πως τον χειρίζομαι εγώ» (Σ2).

«...θα τον καθοδηγήσει, θα τον βοηθήσει, θα του υποδείξει καλές πρακτικές και μεθοδολογίες προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του» (Σ10).

«... Νομίζω ότι ο μέντορας ... αυτός πρώτα τραβάει μπροστά. Αυτός δείχνει, κάνει μάθημα και τον τραβάει [το νεοδιόριστο] σιγά σιγά... Και όσο περισσότερο δουλεύεις τόσο περισσότερο θα τον κερδίσεις... Να τον πάρεις μέσα στην αίθουσα, να δει το μάθημά σου, να του δώσεις υλικό, να του δώσεις φύλλα εργασίας, διευθύνσεις στο internet, έτοιμες ασκήσεις, βιβλιογραφίες, οτιδήποτε θα μπορέσει να τον βοηθήσει και οτιδήποτε να ξεφύγει και από αυτήν την απλή παράδοση. Γιατί φοβούνται «εντάξει, θα πάω να τα πω, θα τα πω σε 5 λεπτά, μετά;». Μα δεν είναι μάθημα αυτό. Το μάθημα είναι πολυδιάστατο, να κρατάς την προσοχή του μαθητή για 30 – 40 λεπτά» (Σ6).

4.2.2.2 επαγγελματική ανάπτυξη

A) Εποπτεία / Παρακολούθηση

Εδώ ομαδοποιούνται οι ουσιώδεις εποπτικές υποχρεώσεις του μέντορα, όπως καταγράφονται στην βιβλιογραφία: η παρατήρηση στην τάξη, δηλαδή η παρακολούθηση του νεοδιοριστού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πράξης μέσα στην αίθουσα, και η συμβολή στην αξιολόγηση της απόδοσής του προκειμένου, με το πέρας της δοκιμαστικής

περιόδου, να κριθεί αν είναι κατάλληλος για μονιμοποίηση. Κατά την άποψή μου ένας μέντορας που ασκεί μόνο αυτά τα καθήκοντα στην πραγματικότητα δεν επιτελεί κάποιο διαφορετικό ρόλο από αυτόν του επιθεωρητή εκπαίδευσης στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα (Ιορδανίδης, 2004).

Η παρατήρηση της διδασκαλίας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη του από τον μέντορά αναφέρεται ως διαφορετική πρόταση από μερίδα εκπαιδευτικών. Είναι ενδιαφέρον ότι σε αυτές τις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα είδος αμοιβαίας παρακολούθησης της διδακτικής πρακτικής του ενός από τον άλλον. Με αυτόν τον τρόπο υπονοούν ότι η παρατήρηση στην τάξη έχει νόημα μόνο όταν γίνεται αμφίδρομα, τόσο από τη πλευρά του έμπειρου επαγγελματία όσο και από την πλευρά του αρχάριου, με οδηγό πάντα τις εφαρμόσιμες καλές διδακτικές πρακτικές:

«Πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι κοντά [μέντορας – νεοδιόριστος], για αυτό θα έλεγα - δικιά μου ιδέα τώρα – ίσως θα μπορούσε ο νεοδιοριζόμενος να παρακολουθεί και κάποια μαθήματα του μέντορα, να μπει στην τάξη όταν κάνει μάθημα. Ειδικά και αυτός ο οποίος θα έχει πάρει το ρόλο του μέντορα να παρακολουθεί, να βλέπει πως τουλάχιστον γίνεται το μάθημα σε κάποια φάση.... Δηλαδή να βλέπει ο ένας τον άλλον» (Σ6).

Η σημασία της παρακολούθησης της επαγγελματικής εξέλιξης του νεοδιόριστου τονίζεται ιδιαίτερα με την αναφορά στη χρησιμοποίηση καταγραφικών μέσων που είναι δυνατόν να διευκολύνουν την αναλυτική μελέτη της διδακτικής πρακτικής:

«Επίσης, δεύτερο είναι να έχει ο ένας επίσκεψη στην τάξη του άλλου. Να παρατηρεί δηλαδή. Και αν δεν παρατηρεί - δεν ξέρω αν αυτό μπορεί να γίνει στα ελληνικά δεδομένα αλλά εγώ το σκέφτομαι και το λέω, μπορεί να μην επιτρέπεται - να υπάρχουν βιντεοσκοπήσεις, αν δεν μπορεί να υπάρξει παρακολούθηση - γιατί και ο μέντορας θα έχει μάθημα βέβαια - να υπάρξουν βιντεοσκοπήσεις μισής ώρας διδασκαλίας και του ενός και του άλλου οι οποίες να συζητούνται μετά» (Σ2).

Το γεγονός ότι η παρατήρηση στην αίθουσα δεν αναφέρθηκε από το σύνολο των συνεντευξιζόμενων πιθανόν να υπονοεί ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με την παρουσία ενός συναδέλφου μέσα στην τάξη τους κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου ή έχουν συνδυάσει αυτή την μορφή συναδελφικής αλληλεπίδρασης στο χώρο εργασίας με μηχανισμούς απόδοσης ευθύνης στο πρόσωπό τους. Η δυσκολία εφαρμογής αυτής της μεντορικής πρακτικής φαίνεται στον προβληματισμό που εκφράζεται:

«Θα μπορεί να ονειρευτούμε τι; Ότι μέσα στη τάξη θα συνυπάρχει ο μέντορας και ο καθηγητής ο νεοδιόριστος; Μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο; Δεν νομίζω... Όταν υπάρχει κάποιος άλλος μέσα στην τάξη, παύει να είναι η κατάσταση όπως θα είναι όταν ήταν μόνος του ο καθηγητής. Γιατί είναι ένα δεύτερο πρόσωπο του οποίου η παρουσία αλλάζει λίγο τα δεδομένα: τη συμπεριφορά των μαθητών,

τη στάση απέναντι στον καθηγητή... Υπάρχει ένα δεύτερο πρόσωπο. Προκαταλαμβάνει τις συμπεριφορές τους. Των παιδιών. Και του διδάσκοντα. Και έμπειροι να είμαστε η παρουσία ενός δεύτερου ανθρώπου με τις καλύτερες προθέσεις μας κάνει να λειτουργούμε λιγότερο αυθόρμητα...»(Σ5).

Ο εποπτικός ρόλος του μέντορα ερμηνεύτηκε κυρίως εν είδει προγραμματισμένων συναντήσεων με το νεοδιόριστο στις οποίες η παρακολούθηση της πορείας του μαθητευόμενου επιτυγχάνεται μέσα από συζητήσεις, που γίνονται στο γραφείο, ή και εκτός σχολείου, πάνω στις εμπειρίες που μεταφέρονται από τον ίδιο τον αρχάριο εκπαιδευτικό όπως τις βίωσε μέσα στην τάξη του:

«Στο παιδαγωγικό κομμάτι νομίζω ότι πρέπει να συζητήσουν πάρα πολύ τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Αυτό. Δηλαδή να ακούσει ο μέντορας ας πούμε πώς το βλέπει ο νεοδιοριζόμενος και να του μεταφέρει τις εμπειρίες του ο νεοδιόριστος ώστε να καταλάβει τι συμβαίνει» (Σ8).

Εκτός από ελάχιστες νύξεις, γενικά, στο θέμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών – μία έννοια που απασχολεί την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα στις μέρες μας - δεν γίνεται σαφής σύνδεση της αξιολογικής διαδικασίας με το ρόλο του μέντορα. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συνεντευξιαζόμενοι είτε θεωρούν ότι ο μέντορας δεν σχετίζεται με την αξιολόγηση των επιδόσεων που καθορίζουν την ολοκλήρωση της δοκιμαστικής περιόδου από το νεοδιόριστο, είτε οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι με το ρόλο του κριτή ενός συναδέλφου ώστε να δώσουν περισσότερες λεπτομέρειες. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί του δείγματος που απορρίπτουν οποιαδήποτε μορφή ελεγκτικού ύφους στην άσκηση των μεντορικών καθηκόντων:

«...[Ο μέντορας] Έχει ρόλο καθοδηγητικό δεν έχει ρόλο επιβολής. Για αυτό το λόγο δεν μπορεί να επιβάλει. Μπορεί να συμβουλευσει, να παροτρύνει αλλά δεν νομίζω ότι θα έχει το δικαίωμα να υποχρεώσει» (Σ7).

«...Αν δοθεί περιεχόμενο ελέγχου της συμπεριφοράς των νεοδιοριζόμενων και κυρίως αν επικρατήσουν φαινόμενα όπου ο μέντορας θα ασκεί κάποιου είδους εξουσία άσχετη με παιδαγωγικά ζητήματα, θα διαφωνούσα. Το περιεχόμενο που θα ήθελα να έχει είναι αυτό. Να είναι δηλαδή ένας νεότερος και λιγότερο έμπειρος που να διδάσκεται, να κατευθύνεται, να βοηθιέται από έναν περισσότερο έμπειρο» (Σ2).

Η προσφορά του μέντορα λογίζεται ακόμη και στον αντίποδα της διαδικασίας της τελικής αξιολόγησης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών ενώ αντίθετα τονίζονται τα πλεονεκτήματα της συμβουλευτικής καθοδήγησης στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής του

νεοφώτιστου επαγγελματία και κατ' επέκταση στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

«...εμείς που ζούμε καθημερινά την εκπαιδευτική πράξη, νομίζουμε ότι η αξιολόγηση πολύ λίγα θα προσφέρει στη βελτίωση και στην καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού. Αυτός αντίθετα ο θεσμός, εάν λειτουργήσει με τις προδιαγραφές που πρέπει, εγώ νομίζω θα είναι καταλυτικός για τους νέους συναδέλφους και για την όλη διαδικασία της εκπαίδευσης. Αυτήν είναι η άποψή μου, και τη σκέφτομαι πολύ καιρό τώρα, και πολλά χρόνια τώρα. Την έχω στο μυαλό μου...»(Σ4).

B) Κριτική αξιολόγηση και αναστοχασμός

Εδώ περιλαμβάνεται η βοήθεια που ο μέντορας δίνει στους νεοδιόριστους για να αντικρύσουν τις αδυναμίες τους και συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται για να αναλογιστούν πάνω στη επαγγελματική πρακτική τους καθώς προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Οι πιο κοινές απαντήσεις των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν εκφράσεις όπως «να κάνει τις σωστές παρεμβάσεις», «να εντοπίζει τα λάθη» και «να δίνει ανατροφοδότηση».

Αναφέρθηκε ως μια διαφορετική πρόταση ο ρόλος του μέντορα να παρακινεί τον δόκιμο εκπαιδευτικό σε επανεξέταση της διδακτικής πράξης ώστε να διερευνηθούν τα αποτελέσματά της και να διορθωθούν τα αδύνατα σημεία:

«... (Ο μέντορας) μπορεί π.χ. να καλέσει το νέο εκπαιδευτικό στην τάξη του να παρακολουθήσει κάποια μαθήματά του σε διαφορετικά αντικείμενα Μπορεί, αν το θέλει και ο νέος εκπαιδευτικός, να μπει στην τάξη του νέου εκπαιδευτικού και να κουβεντιάσουν μετά τυχόν αστοχίες ή τυχόν λύσεις που μπορεί να υπάρξουν στα προβλήματα...» (Σ4).

«...Σε περίπτωση που φτάσει στο σημείο ο νεοδιοριζόμενος ο ίδιος να κάνει τις πρώτες του διδασκαλίες, θα πρέπει μετά να ακολουθήσει ένα είδος αξιολόγησης μαζί με τον μέντορα, να εντοπιστούν τα λάθη που έχουν γίνει και να καταγραφούν, να προτείνει ο μέντορας ή και ο νεοδιοριζόμενος κάποιες ιδέες ή διαφορετικές λύσεις για αυτά τα λάθη και να μην επαναληφθούν σε επόμενη διδασκαλία...» (Σ1)

Σε αυτήν την περίπτωση τόνιστηκε η ανάγκη για μια δομημένη μορφή παρακίνησης σε αναλογισμό που περιλαμβάνει εκ των προτέρων σχεδιασμό διδακτικού σεναρίου, μια σειρά διερευνητικών ερωτήσεων πάνω στους στόχους της διδασκαλίας, επισήμανση των σχεδιαστικών σφαλμάτων από το μέντορα και ερωτήσεις προβληματισμού:

«Νομίζω ότι θα πρέπει να κάθονται μαζί κάθε εβδομάδα κανένα μισάωρο, κάπου - στο γραφείο του συλλόγου; - και να φέρνει ο μαθητευόμενος ένα σχέδιο διδασκαλίας για την επόμενη βδομάδα που

έχει σχεδιάσει, να το συζητάνε, να του προσφέρει τις συμβουλές του ο μέντορας - ότι «είναι πολύ μεγάλη η ύλη που έβαλες για διδασκαλία ή ο στόχος εδώ δεν ικανοποιείται» - να του εξηγήσει πέντε πράγματα, να τον ρωτάει «πώς σκοπεύεις να το κάνεις αυτό στην τάξη»; ή «αν σου προκύψει τούτο τί σκοπεύεις σαν plan B να κάνεις;». Να γίνεται αυτό, δηλαδή να φτιάχνουν μαζί ένα σενάριο διδασκαλίας - δεν ξέρω θα είναι μικρό, μεγάλο, ωριαίο, δίωρο;- να το εφαρμόζει ο μαθητευόμενος και στη συνέχεια να ξανασυζητούν τι πήγε καλά και τι δεν πήγε καλά και τι θα μπορούσε να γίνει... Δηλαδή να μην είναι θεωρητικό «πρέπει να κάνεις κονστρουκτιβιστική διδασκαλία, πρέπει να χωρίσεις σε ομάδες», αλλά πρέπει να είναι ένας αναστοχασμός πάνω σε πολύ συγκεκριμένες πρακτικές «εδώ έκανες αυτό. Αυτό ήταν καλό γιατί έτσι και έτσι. Εδώ αυτό θα έπρεπε να το κάνεις λίγο διαφορετικά». Είναι μια τέχνη η διδασκαλία και μαθαίνεται!» (Σ2).

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν την κριτική αξιολόγηση ως μέγιστη πτυχή της εργασίας του μέντορα – να σημειωθεί ότι μερικοί από αυτούς χρησιμοποίησαν αυτούσια την έκφραση «ανατροφοδότηση». Ωστόσο δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί από τις απαντήσεις τους αν μοιράζονται μια κοινή αντίληψη του τι σημαίνει κριτική ανατροφοδότηση, όσον αφορά τον προσεκτικό σχεδιασμό της και τις αναπτυξιακές λειτουργίες της.

Γ) Συνεργασία / ομαδική διδασκαλία

Η ομαδική διδασκαλία και συνεργασία σχετίστηκαν με την άποψη ότι ο μέντορας είναι υπεύθυνος να εργάζεται στενά με το μαθητευόμενό του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μεντορική σχέση ως μια σχέση στενής συνεργασίας και αναφερόμενοι στην ομαδική διδασκαλία έδωσαν απαντήσεις όπως «από κοινού σχεδιασμός» ή «σε συνεργασία μάθημα»:

«... [ο μέντορας μετέχει] Στην καθοδήγηση της διδασκαλίας και της οργάνωσης του μαθήματος όλη τη σχολική χρονιά. Περισσότερο ως συνεργάτης παρά ως προϊστάμενος, ας το πώς έτσι. Είναι μια ομάδα που πρέπει να συνεργάζεται» (Σ7).

«... Όσον αφορά τη διδασκαλία νομίζω θα πρέπει να συνεργάζεται με τον νεοδιορισμένο στην επιλογή των έργων που θα διδαχτούν τις επόμενες ημέρες στο μάθημά του καθώς επίσης και στην επιλογή και δημιουργία των κριτηρίων αξιολόγησης που θα δώσει στους μαθητές έτσι ώστε να υπάρχει αντιστοιχία διδακτικών στόχων και έργων αξιολόγησης...» (Σ3).

«...θα μπορούσε να γίνει, δύο καθηγητές – ο παλαιότερος και πιο έμπειρος και ο νεότερος, σε συνεργασία και προετοιμασία από κοινού, πριν, να οργανώσουν μια διδασκαλία, να την κάνουν στην τάξη, βοηθώντας ο μέντορας το νεότερο συνάδελφο ή υποδεικνύοντας από πριν τι πρέπει να κάνει... «εγώ σκέφτομαι αυτό, εσύ εκείνο, πώς θα το θέσουμε αυτό το πράγμα, πώς θα το χρησιμοποιήσουμε στην τάξη; Μπορούμε; Δεν μπορούμε; Τι κινδύνους έχει ας πούμε»... Πριν, το σχεδιάζουν, διδάσκει ο ένας ας πούμε και βλέπει ο άλλος. Μετά μπορεί να γίνει αυτό εναλλάξ... Συναντιούνται μετά, ανταλλάσσουν απόψεις...» (Σ5).

Ο σχετικές αναφορές υποδηλώνουν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ευθύνη του μέντορα να άγει συναντήσεις συνεργατικού σχεδιασμού και να βρίσκει ευκαιρίες για ομαδική διδασκαλία, συνεπώς να αναζητά μια αμοιβαία συνεργατική σχέση με τον αρχάριο συνάδελφο:

«...[ο μέντορας] είναι βασικό να τον έχει μαζί του. Εννοείται. Μαζί μάθημα, σε συνεργασία μάθημα στην αρχή... Νομίζω ότι πρέπει να ισορροπήσει λιγάκι ο εκπαιδευόμενος με το μέντορα. Δηλαδή θα μπει πρώτα να παρακολουθήσει το μέντορα, μετά να μοιραστεί κάποια παράδοση, και όταν γίνει εφικτό, κάποια φορά να κάνει μόνος του μάθημα. Ωραία, και όποτε χρειαστεί, οποιαδήποτε βοήθεια, να του την προσφέρει» (Σ6).

Δ) Άλλες ευκαιρίες συλλογικότητας/ συναδελφικής αλληλεπίδρασης

Εδώ συγκεντρώνονται όλες οι επιπλέον ευκαιρίες ανάπτυξης της συλλογικότητας που είναι σε θέση να προσφέρει ο μέντορας στο πεδίο εργασίας. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν στο μέντορα την ευθύνη όχι μόνο να λειτουργεί ως ομάδα (ο ίδιος να συνεργάζεται στενά) με το νεοδιόριστο καθηγητή αλλά επίσης να διοργανώνει δραστηριότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας του δόκιμου εκπαιδευτικού με άλλους συνάδελφους.

Με αυτή τη λογική προτείνεται η διοργάνωση συναντήσεων του νεοδιόριστου με τους άλλους συναδέλφους του συλλόγου προκειμένου να έχει την ευκαιρία να συζητάει και να διερευνά τα θέματα που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές και διδακτικές εμπειρίες που βιώνει στην καθημερινότητά του ώστε να μπορέσει να συντονιστεί με τις νόρμες της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί:

«... Υποτίθεται ότι πρέπει να συνεργαζόμαστε συνέχεια. Το να μπορέσεις να σταθείς σε μία τάξη, θα πρέπει μια ομάδα καθηγητών, όλοι οι καθηγητές που μπαίνουν μέσα να συνεργάζονται με αυτόν (τον νεοδιόριστο)... Να μιλάνε σε καθημερινή βάση. Αν δεν εξυπηρετεί, αυτό να γίνεται 2-3 φορές την εβδομάδα γιατί το πρόγραμμα μπορεί να μη βοηθάει. Και να πηγαίνουν με την ίδια πολιτική μέσα σε αυτήν τη τάξη...» (Σ6).

«... θα μπορούσε να κάνει κάποια σεμινάρια εν είδει ενδοσχολικής επιμόρφωσης έτσι ώστε να βρεθούν όλοι μαζί, όλοι οι συνάδελφοι του σχολείου, και πάλι να συζητήσουν διάφορα θέματα, θα μπορούσε να οργανώσει παιδαγωγικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων έτσι ώστε και οι υπόλοιποι συνάδελφοι να πουν τη γνώμη τους για τους στόχους του σχολείου και για το πώς θα μπορούσε ο καθένας να βοηθήσει τον καινούριο συνάδελφο...» (Σ1).

Επίσης, δίνοντας έμφαση στα διδακτικά καθήκοντα του νεοδιόριστου, υποδεικνύεται ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης και η οργάνωση της διδασκαλίας να είναι αποτέλεσμα όχι

μόνο καθοδήγησης του νεοδιόριστου από το μέντορά του αλλά και συντονισμού με τους υπόλοιπους συναδέλφους που διδάσκουν το ίδιο μάθημα στο σχολείο. Έτσι, με τη συμμετοχή του νεοδιόριστου σε συζητήσεις με τους συναδέλφους συντονισμένες από το μέντορα είναι δυνατόν να αποφασιστεί συλλογικά μια κοινή πολιτική επίτευξης των διδακτικών στόχων που απαιτούνται από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών:

«...μπορεί να γίνει μια ενδοσχολική επιμόρφωση... μια συζήτηση για την οργάνωση του μαθήματος και ένας προγραμματισμός... όχι απαραίτητα μεταξύ των δύο [μέντορα – νεοδιόριστου]. Δηλαδή ο μέντορας υποθέτω ότι θα είναι ο «αρχηγός» ως πούμε του μαθήματος. Σε ένα λύκειο μπορεί να είναι 5 φιλόλογοι ή να είναι 3-4 μαθηματικοί, 2 φυσικοί, 2 βιολόγοι. Κάποιος θα έχει τη χάραξη της πορείας του μαθήματος... θα έχει το συντονισμό. Θα έχει το συντονισμό της πορείας και της οργάνωσης του μαθήματος. Εντάξει το νεοδιόριστο θα χρειαστεί να το βοηθήσεις περισσότερο»(Σ7)

Προτάθηκαν συγκεντρώσεις όλων των δόκιμων εκπαιδευτικών που βρίσκονται υπό τη συμβουλευτική καθοδήγηση του ίδιου μέντορα ή τακτικές συνεργασίες/συναντήσεις ομάδων νεοδιόριστων από διαφορετικά σχολεία με τη συνοδεία των μεντόρων τους. Εκεί οι νεοδιόριστοι θα έρχονται σε επαφή μεταξύ τους αλλά και με άλλους έμπειρους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε ο κάθε δόκιμος να έχει τη δυνατότητα να μοιράζεται τις επαγγελματικές εμπειρίες του, να διερευνά τα κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζει με τους ομότιμους τους αλλά και να ενημερώνεται για τις πιθανές δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσει. Επίσης υπονοείται ότι τέτοιες συναντήσεις προβλέπονται εποικοδομητικές και για τον ίδιο το μέντορα που θα έχει την ευκαιρία να ενημερωθεί για τα νέα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν ευρύτερα οι νεοδιόριστοι, να συνεργαστεί με άλλους μέντορες και να προσφέρει σε περισσότερους τις συμβουλές του:

«Θα μπορούσε [ο μέντορας] να κάνει ένα μικρό σεμινάριο, αν έχει 2- 3 μαζί (νεοδιόριστους) να τους μαζέψει να τους δείξει κάποια πράγματα. Ή θα μπορούσαν κάποιοι μέντορες μαζί, 2-3 μέντορες μαζί να μαζέψουν 4,5, 10 εκπαιδευτικούς που έχουν υπό την επίβλεψή τους και να τους μιλήσουν και οι τρεις, να ακούσουν και μια γνώμη από έναν άλλον μέντορα. Δηλαδή να γίνει μια σε γενικότερη συζήτηση επί του θεσμού και γενικότερα τι προβλήματα αντιμετωπίζουν. Δηλαδή πρέπει ίσως να φύγουμε και μόνο από το ατομικό και να πάει και σε λίγο πιο ομαδικό, μπορεί και άτυπο, μπορεί να μην προβλέπεται. Δεν θα ήταν κακό, πάντα σε ομαδικά βγαίνουν περισσότερα προβλήματα. Δηλαδή μπορεί ένας μέντορας με 2 [νεοδιόριστους] εκπαιδευτικούς να παν όλα καλά, ρολόι. Και οι άνθρωποι να νομίζουν ότι στην εκπαίδευση είναι όλα ρολόι. Ενώ σε άλλα σχολεία να έχουν πολλά προβλήματα και ακούγοντάς τα πιστεύω επηρεάζονται, ρωτάνε για να ανταποκριθούν σωστά...». (Σ11)

Αναφέρθηκε η βοήθεια που μπορεί να προσφερθεί στο νεοδιόριστο πάνω στην διερεύνηση του τρόπου διδακτικής διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων όταν στα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί συμπεριλαμβάνεται και η διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης. Προτάθηκε η συνεργασία του μέντορα με άλλους έμπειρους καθηγητές της σχολικής μονάδας και η οργάνωση επισκέψεων στις αίθουσές τους προκειμένου να έχει την ευκαιρία ο δόκιμος εκπαιδευτικός να παρατηρεί τις διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές και τον τρόπο που αυτές προσαρμόζονται στις πτυχές του ευρύτερου γνωστικού αντικειμένου:

« ...Μέσα από τις [υποδειγματικές] διδασκαλίες μπορεί να προκύψει κάτι. Μία φορά σε ένα αντικείμενο. Όπου πιο πολύ είναι ασκημένος κάποιος από εμάς, εκεί. Δηλαδή, οι μέντορες στο χώρο του σχολείου, μπορεί να είναι 2,3 όχι ένας κατ ανάγκην. Ανάλογα με το αντικείμενο, έτσι. Εγώ μπορώ να βοηθήσω ξέρω εγώ στα Αρχαία, λέμε τώρα. Ή η άλλη συνάδελφος στη Λογοτεχνία, ή στην Ιστορία. Κάπως έτσι... Θέλει επικοινωνία, συνεργασία, επαφή, καλή διάθεση» (Σ5).

4.3 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τα Προσόντα του Μέντορα

Προκειμένου να σκιαγραφηθεί η επαγγελματική προσωπικότητα της συμβουλευτικής καθοδήγησης όπως την αντιλαμβάνεται το δείγμα των έμπειρων εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για τα τυπικά και άτυπα προσόντα του κατάλληλου μέντορα συμπεριλαμβανομένων των ιδιαίτερων ψυχικών/ πνευματικών χαρισμάτων και των τρόπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν την μεντορική προσωπικότητα.

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε σχετικά ερωτήματα (όπως: *Ποιό είναι κατά τη γνώμη σας το επαγγελματικό προφίλ του κατάλληλου μέντορα; Πιστεύετε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μέντορα που μπορούν να επηρεάσουν τη σχέση/συνεργασία του με το νεοδιόριστο;*) ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: 1) Επαγγελματική εμπειρία, 2) Ατομικά χαρακτηριστικά/ ιδιότητες, 3) Δεξιότητες κινητοποίησης στο πεδίο εργασίας. Αυτές οι κατηγορίες κατασκευάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμητές ιδιότητες που αποτελούν διακριτικά γνωρίσματα του μέντορα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Martin & Rippon, 2003; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Athanases & Achinstein, 2003).

4.3.1 Επαγγελματική εμπειρία

Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν την εμπειρία που χρειάζεται να έχει ο μέντορας των αρχάριων καθηγητών με δύο τρόπους: με τη μορφή ετών προϋπηρεσίας στο επάγγελμα του καθηγητή και με τη μορφή επαγγελματικών γνώσεων.

Αριθμώντας τα χρόνια της προϋπηρεσίας οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι ο κατάλληλος μέντορας είναι απαραίτητο να έχει προσφορά μεγαλύτερη των 10 ετών στη Β/θμια εκπαίδευση παίρνοντας απόσταση από την πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για πενταετή ελάχιστη εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Υπήρξε προβληματισμός όσον αφορά την επαγγελματική προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού που καλείται να αναλάβει το ρόλο του μέντορα υπογραμμίζοντας ότι πρόκειται για ένα ρόλο με ιδιαίτερες απαιτήσεις τόσο σε επίπεδο γνώσεων και εμπειριών όσο και σε ψυχικό σθένος:

«...Σίγουρα, χρειάζονται αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας...Είναι σχετικό αυτό. Υπάρχει μια ισορροπία. Γιατί ο εκπαιδευτικός με τα 34 χρόνια υπηρεσίας να έχει όρεξη έναν νέο να του πει; Δηλαδή πιστεύω ότι το όριο είναι από 10 με 15 χρόνια έως 25 με 30. Από ένα σημείο και μετά θα πρέπει να σταματάς να γίνεσαι [μέντορας] κιάλας γιατί κάπου κουράζεσαι σαν άνθρωπος, δεν μπορείς να αποδώσεις... Σαν ηλικία δηλαδή θα πρέπει να βρύνε έναν μέσο όρο. Δηλαδή ποιό είναι το μέγιστο που αποδίδεις; Σίγουρα δεν είναι στο τέλος και δεν είναι στην αρχή. Άρα κάπου στη μέση. Αλλά από ένα σημείο και μετά πιστεύω ότι κουράζονται οι άνθρωποι. Όχι όλοι όμως, φυσικά. Εγώ θεωρώ πάνω από 10ετία είναι ένα νορμάλ νούμερο. Να έχεις δει διάφορα πράγματα...» (Σ11)

Επιπλέον επισημάνθηκε ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία δυναμική που εμπλουτίζεται συνεχώς με νέα δεδομένα και υπό αυτήν την οπτική είναι αδύνατο στα πρώιμα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας να είναι ικανοποιητικά αποδοτική αφού ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ακόμη στη περίοδο της αναζήτησης του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του:

«Βλέπω τον εαυτό μου ότι τα πρώτα 5 – 10 χρόνια, κάθε χρονιά, μετάνιωνα για την προηγούμενη. Γιατί πιστεύω ότι έδινα λίγα. Πιστεύω ότι μάθαινα καινούρια πράγματα τα οποία λέω «οι προηγούμενοι μαθητές, πώς το έκανα έτσι το μάθημα ή οτιδήποτε». Νομίζω ότι πέρασε μια 10ετία για να μπορέσω να πω ότι δίνω αυτά που πρέπει. Και όχι βέβαια στάσιμα, αλλά δυναμικά. Κάθε χρόνο τα εμπλουτίζω αλλά θεωρώ ότι κάθε χρόνο έδωσα στις προηγούμενες (γενιές μαθητών) αυτά που πρέπει μετά την πρώτη 10ετία.» (Σ6).

Η στενή επιστημονική εγγύτητα (εξειδίκευση στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο) μέντορα-εκπαιδευόμενου, όσον αφορά το διδακτικό τους αντικείμενο, τονίστηκε ως κύριο χαρακτηριστικό της καταλληλότητας του μέντορα για τον κάθε νεοδιόριστο:

«...Πρώτα από όλα ο μέντορας για μένα πρέπει να έχει την ίδια ειδικότητα με αυτόν το νεοδιόριστο. Οι φυσικοί που είμαστε τώρα όλοι μαζί, φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, καλό είναι να υπάρχει μέντορας φυσικός για τους φυσικούς, χημικός για τους χημικούς...». (Σ6)

«...Είναι πολύ χρήσιμο ο ρόλος τους μέντορα να ορίζεται για κάθε ειδικότητα. Γιατί κάθε ειδικότητα έχει τα δικά της προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει αμέσως ο άλλος με το που διορίζεται. Άλλες φορές είναι κοινά για κάποιες ειδικότητες, άλλες φορές είναι εντελώς διαφορετικά από μια ειδικότητα σε μια άλλη...» (Σ10)

«... Να έχει την ίδια ειδικότητα... οπωσδήποτε να ανήκει στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα...»(Σ1)

Η επαγγελματική εμπειρία περιγράφεται επίσης με τη μορφή παιδαγωγικών γνώσεων που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διδακτική πρακτική. Επισημάνθηκαν οι πλούσιες γνώσεις που είναι απαραίτητο να επιδεικνύει ο μέντορας στην διδακτική πρακτική του: να γνωρίζει σε βάθος το γνωστικό διδακτικό αντικείμενο, να κατέχει την παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (*pedagogical content knowledge*) (Vonk, 1993) για να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στο μαθησιακό υπόβαθρο και ύφος των μαθητών του, να ενσωματώνει τους μαθησιακούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στα καθημερινά σενάρια διδασκαλίας του, να κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή με χρήση διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών εκμεταλλευόμενος όλους τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς πόρους, να είναι έμπειρος γνώστης και εφαρμοστής των μεθόδων της μαθητικής αξιολόγησης :

«Κατ αρχάς είναι ο παιδαγωγικά έμπειρος, ... που ξέρει πως μαθαίνει ο μαθητής... φτιάχνει τα μαθήματά του με στόχους, οι δραστηριότητες που βάζει στους μαθητές είναι αντίστοιχες με τους στόχους...» (Σ2)

«...Να έχει δοκιμαστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τουλάχιστον στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου όπου εκεί πέρα πραγματικά είναι μεγαλύτερες οι απαιτήσεις. Να έχει περάσει οπωσδήποτε από βαθμολογικά κέντρα και να έχει γνωρίσει την εμπειρία των βαθμολογικών κέντρων οπωσδήποτε, και φυσικά να είναι πολύ καλός γνώστης του αντικειμένου αλλά να έχει και μια παιδαγωγική κατάρτιση». (Σ4)

«...ένα άτομο με εμπειρία στην τάξη, ένα άτομο με εμπειρία και στην κιμωλία και στον μαυροπίνακα και στον πίνακα αλλά και στα καινούρια μέσα τεχνολογίας... που μπορεί να δώσει αυτά που θέλει με άλλον τρόπο – γιατί μερικές φορές πάμε να σπάσουμε το κεφάλι μας γιατί δεν το καταλαβαίνει αυτό ο μαθητής, ενώ θα μπορούσες να το δώσεις μέσω ενός εργαστηρίου, μπορείς να το δώσεις κάπως αλλιώς, δίνοντας κάποιες διευθύνσεις στο internet που θα μπορούσε να δουλέψει

και μόνος του... Οι θετικές επιστήμες εξετάζουν τον κόσμο μας, είναι αυτά τα οποία παρατηρούμε δίπλα μας και μπορείς να κάνεις χρήσιμα πραγματάκια που να τους κεντρίσεις [τους μαθητές] το ενδιαφέρον... Και ταυτόχρονα να μπορεί να δίνει και την ύλη που πρέπει να δίνει... να παρακολουθεί και τα ενδιαφέροντα του παιδιού... Κακά τα ψέματα τα παιδιά τώρα, ιδίως στο λύκειο, κοιτάν τις πανελλήνιες ...να δίνει όλα τα εφόδια προετοιμάζοντάς τους άψογα σε αυτό...»(Σ6)

Οι ακαδημαϊκοί τίτλοι εξειδίκευσης εκτιμώνται από τους ερωτώμενους αν και υπάρχει προβληματισμός για το αν ένα δίπλωμα μετεκπαίδευσης (μεταπτυχιακό/ διδακτορικό) αποκαλύπτει τα αυξημένα προσόντα ενός μέντορα και πρέπει να αποτελεί απαραίτητη και ικανή συνθήκη για να διασφαλίσει την επιλογή του σε αυτόν το ρόλο. Υπήρξε διαφοροποίηση για το ουσιαστικό αντίκτυπο του αποκτηθέντα τίτλου στην εκπαιδευτική πρακτική ενώ τονίστηκε η μακρόχρονη διδακτική εμπειρία ως το ελάχιστο εκτιμώμενο προσόν που αρκεί να διασφαλίσει στον μέντορα τα εχέγγυα για να ανταποκριθεί στις νέες υποχρεώσεις:

«... Εγώ θα έλεγα να υπάρχουν τουλάχιστον 15 χρόνια υπηρεσίας. Δεν θεωρώ τον τίτλο τόσο απαραίτητο όσο τη διδακτική εμπειρία. Γιατί ο άλλος μπορεί να έχει ένα σωρό τίτλους και να μην έχει εκπαιδευτική δραστηριότητα στην τάξη. Ένας συνδυασμός δηλαδή διδακτικής προϋπηρεσίας τουλάχιστον 15 ετών με τίτλους συναφείς στο αντικείμενο το θεωρώ το κατάλληλο προφίλ του» (Σ7)

« ... θα πρέπει να έχει μια εμπειρία, σε χρόνια δηλαδή, ... 15 - 20 χρόνια και πάνω και το minimum σταματάει εκεί. Δηλαδή μπορεί και να μην έχει και τίποτα άλλο... εάν ένας μέντορας έχει κάποια κατάρτιση σε μεταπτυχιακό επίπεδο θα προτιμούσα να είναι η κατάρτισή του προσανατολισμένη στη διδακτική των αντικειμένων που διδάσκει. Δηλαδή αν μου πείτε για παράδειγμα, για φιλολόγους που ξέρω εγώ, αν έχει ένα μεταπτυχιακό ή ένα διδακτορικό π.χ. στην αρχαία ελληνική ιατρική δεν μου κάνει για μέντορας, ας είναι άριστος. Αν έχει ένα μεταπτυχιακό στη διδακτική της Λογοτεχνίας, μου κάνει περισσότερο. Όχι ότι είναι σίγουρο ότι θα είναι καλός, έτσι, γιατί μπορεί να το έκανε το μεταπτυχιακό για να πάρει απλώς τα μόρια ή ό,τι μπόνοους έχει ...».(Σ2)

« Οι τίτλοι είναι σαφώς μια δικλείδα, αλλά δεν είναι τα πάντα. Τη στιγμή που ξέρουμε αυτή τη στιγμή ένα μεταπτυχιακό πως μπορεί να αποκτηθεί, με ποιες διαδικασίες, και βέβαια εγώ δεν νομίζω ότι, τέλος πάντων, η εξειδίκευση με ένα μεταπτυχιακό ή ένα διδακτορικό, δίνει μεγαλύτερες δυνατότητες πάνω στην εκπαιδευτική πράξη. Δεν έχω αυτήν την άποψη...».(Σ4)

Επισημάνθηκε η θετική στάση του μέντορα προς τη δια βίου επαγγελματική μάθηση όπως απεικονίζεται μέσα από την προσωπική του ανάγκη να ενημερώνεται για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, να εμπλουτίζει τις επαγγελματικές του δεξιότητες και να επικαιροποιεί τις διδακτικές και παιδαγωγικές του γνώσεις. Οι γνώσεις ψυχολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής εκτιμήθηκαν ιδιαίτερα ως πλεονέκτημα στο συμβουλευτικό του έργο:

«...Να έχει εξειδίκευση, να έχει δια βίου μάθηση, να έχει ασχοληθεί με την επιμόρφωση, να έχει ο ίδιος επιμορφωθεί, ...πολύ σημαντικά πράγματα». (Σ10)

«...να έχει κάνει επιμορφώσεις... για ψυχολογία, για διαχείριση κρίσεων, για τις αξιολογήσεις [των μαθητών]... να έχει επικαιροποίηση των γνώσεών του για να ξέρει τι συμβαίνει σύγχρονα. Ακόμη και να μην έχει τα εκατομμύρια διπλώματα νομίζω ότι οι επιμορφώσεις θα τον έχουν κάνει ικανό - εφόσον τις ζητά σημαίνει θα το θέλει - θα τον έχουν κάνει ικανό να είναι μέσα στα πράγματα και στην πραγματικότητα». (Σ9)

«...να είσαι και καθηγητής της αίθουσας και να μπορείς με κάθε τρόπο να επιμορφώνεσαι. Να παρακολουθείς τις εξελίξεις στον κλάδο σου. Νομίζω τώρα ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι επιμόρφωσης. Αισθάνομαι άτυχος, εντός εισαγωγικών, που δεν έχω μάθει κάπου καλά τις ξένες γλώσσες. Πιστεύω ότι, ένας καθηγητής, στις ξένες γλώσσες πρέπει να μπορεί να κάνει βήματα προς τα μπροστά, γιατί μέσω υπολογιστών, μέσω άλλων σχολείων του εξωτερικού... Θέλω λοιπόν τη γλώσσα, θέλω επιμόρφωση διαρκή, σεμινάρια πολλά και πάνω στην ψυχολογία. Θέλουμε δε θέλουμε ξεφεύγουμε σε γενιές από τους μαθητές μας, όσο περνάει ο χρόνος. Θέλω επιπλέον γνώσεις πάνω σε αυτό για να μπορούμε να διαχειριστούμε καταστάσεις ... Δεν θέλω εδώ να ξεκαθαρίζουμε και να λέμε «όχι, μόνο η αίθουσα είναι, η μόνο τα μεταπτυχιακά και τα διδακτορικά είναι». (Σ6)

«...Μάλλον θα πρέπει να έχει και κάποιες γνώσεις ψυχολογίας για να μπορεί να βοηθήσει κατάλληλα ένα νεοδιορισμένο που πιθανό να αντιμετωπίζει προβλήματα στην επαγγελματική του προσαρμογή». (Σ3)

Συνεκτιμήθηκε στα επιθυμητά προσόντα του μέντορα η κατάρτισή του πάνω σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών και νομοθετικών θεμάτων, αλλά και σε ζητήματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Φαίνεται ότι ο υποψήφιος μέντορας χρειάζεται να έχει αποκτήσει μια συνολική θεώρηση της εκπαίδευσης, ως οργανισμό αλλά και ως παρεχόμενο προϊόν, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο του:

«να έχει την εμπειρία και την εξειδίκευση. Σε παιδαγωγικά, σε γενικά θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου...». (Σ5)

«...Θεωρώ ότι μόνο το βασικό πτυχίο δεν αρκεί. Το βασικό πτυχίο το έχουν όλοι..Το θέμα είναι να έχεις γενικότερες σπουδές ... Είναι μια ολόκληρη διαδικασία, υπάρχουν πολλά θέματα: ... διαχείριση ανθρώπινων πόρων, διοίκηση σχολικής μονάδας. Όλα αυτά είναι κάποιες γνώσεις οι οποίες προστίθενται και συνολικά σε κάνουν έναν άνθρωπο που μπορείς να αντιμετωπίσεις κάθε μορφή που χρειάζεσαι, ό,τι μορφή δουλειάς χρειάζεται να δώσεις μέσα στο σχολείο». (Σ11)

«... Αν πάμε να δούμε κατηγορίες γνώσεων υπάρχουν πολλές. Διδακτική, παιδαγωγική. Το γνωστικό αντικείμενο ... Νομοθεσία...»(Σ10)

«... να γνωρίζει όλες τις δουλειές του σχολείου, να έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία και να γνωρίζει άριστα τη νομοθεσία σχετικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση...»(Σ3)

Επιπλέον δεν παραλήφθηκε να αναφερθεί ότι ο μέντορας χρειάζεται να γνωρίζει ειδικά το σχολικό συγκείμενο του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, με τις ιδιαιτερότητες του προσωπικού και τις αντίστοιχες επιρροές του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο λειτουργεί:

«... το να είναι [ο μέντορας] στην ίδια μονάδα [με το νεοδιόριστο] είναι το ιδανικό, να γνωρίζει το σχολείο...».(Σ9)

«... [ο μέντορας] να έχει εξοικείωση με το σχολείο και με το περιβάλλον, γιατί ένας μέντορας ας πούμε που είναι από μια μεγαλούπολη αν πάει να βοηθήσει ένα συνάδελφο που διδάσκει σε ένα χωριό θα είναι πάρα πολύ δύσκολο γιατί οι συνθήκες είναι τελείως διαφορετικές. Θα πρέπει δηλαδή να έχει γνώση του περιβάλλοντος, του τρόπου συμπεριφοράς των ανθρώπων, των γονιών, του κοινωνικού περιγύρου γενικότερα αλλά και των σκοπών και των στόχων της ίδιας της σχολικής μονάδας, οπότε θεωρώ ότι θα πρέπει ο μέντορας να ανήκει στην ίδια σχολική μονάδα...».(Σ1)

Οι αξιόπιστες γνώσεις του μέντορα πάνω στην τεχνική εκπαίδευσης ενήλικων ατόμων αναφέρθηκαν ως απαραίτητο επαγγελματικό προσόν. Με τις απαντήσεις τους οι ερωτηθέντες δείχνουν να αντιλαμβάνονται την ιδιαίτερη φύση της διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και ενήλικου μαθητευόμενου και η οποία προϋποθέτει την επίδειξη ιδιαίτερων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων από την πλευρά του μέντορα για την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ανέλιξης του αρχάριου. Αυτές οι επιθυμητές δεξιότητες, όπως υπονοείται, είναι διαφορετικές από εκείνες που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός όταν αλληλεπιδρά με τους ανήλικους μαθητές του αφού δε σχετίζονται άμεσα με την προπτυχιακή πανεπιστημιακή εκπαίδευση του καθηγητή μέσης εκπαίδευσης:

«...Οι διδάσκοντες στους νεοδιορισμένους θα έπρεπε να είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές εκπαιδευτών ενηλίκων στο αντικείμενό τους...».(Σ3)

«...Θα έλεγα επίσης ότι κυρίως οι μέντορες θα πρέπει να είναι και άτομα τα οποία να έχουν και κάποια επιμόρφωση ή κάποιες γνώσεις σε αυτό το κομμάτι έτσι ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν κάποια πράγματα – γιατί σε αυτήν την ιστορία θα έρθει σε συνδιαλλαγή με ενήλικες – οπότε πρέπει να έχει κάποια εμπειρία στο θέμα της διαχείρισης ενηλίκων έτσι ώστε να δημιουργηθεί και η σχέση που πρέπει να υπάρχει, μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ νεοδιόριστου και μέντορα». (Σ8)

«...[ο μέντορας] να έχει όντως τη στόφα, και όταν λέω τη στόφα δεν εννοώ κάτι έμφυτο, κάτι που χτίζεται, να το έχει αυτό, να το έχει κατακτήσει, δηλαδή να ξέρει να βοηθά ανθρώπους επαγγελματικά». (Σ2)

Ιδιαίτερη επισήμανση έγινε για την επαγγελματική συμπεριφορά του μέντορα μέσα από την οποία θα πρέπει να αποκαλύπτονται τα χαρακτηριστικά του ευσυνείδητου επαγγελματία της εκπαίδευσης εφόσον καλείται να καθοδηγήσει τον αρχάριο εκπαιδευτικό και να λειτουργήσει ως

θετικό πρότυπο γι' αυτόν. Ενός ατόμου δηλαδή που, όπως ισχυρίζονται, δεν αποφεύγει να ασκεί το εκπαιδευτικό λειτούργημα, που δε φοβάται να δοκιμάζει καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, που γνωρίζει τα επαγγελματικά του δικαιώματα αλλά δεν τα εκμεταλλεύεται εις βάρος του εκπαιδευτικού έργου και φυσικά ασκεί ακούραστα - για πολλά χρόνια και σε διαφορετικά μαθητικά περιβάλλοντα - τη διδακτική τεχνική, με αναγνωρισμένη αξιοπιστία από τους μαθητές και του συναδέλφους του:

«...γενικότερα να έχει μια προϋπηρεσία με καινοτόμες δράσεις, ο ίδιος δηλαδή να έχει υπάρξει πολύ ενεργητικός ως καθηγητής». (Σ1)

«...Πιστεύω ότι θα είναι κάποιος πρώτος μεταξύ ίσων ...έμπειρος και καταξιωμένος...». (Σ7)

«... να είναι καθηγητές που είναι χτυπημένοι στην τάξη. Δοκιμασμένοι δηλαδή, έτσι; Να έχουν περάσει από την εκπαιδευτική εμπειρία και να είναι μέσα στη σχολική αίθουσα. Και να είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Εγώ νομίζω εκεί είναι το κλειδί... Δηλαδή να έχει μια εκπαιδευτική εμπειρία και να είναι μάχιμος ακόμη εκπαιδευτικός, να ξέρει τα αντικείμενα και να λειτουργεί μέσα στην τάξη...». (Σ4)

«... ανθρώπινη παρουσία η οποία θα είναι και γνωστή στο χώρο του σχολείου, θα είναι ένας άνθρωπος ο οποίος θα έχει κύρος, θα έχει αναγνωριστεί από τους μαθητές η αξία του, η ικανότητά του (Σ5)

«...να σε καθοδηγήσω [ως μέντορας] και να σου πω ότι, ξέρεις, έτσι πρέπει να το κάνεις. Δηλαδή αν αρχίσω να σου λέω «κοίτα μην κάνεις χαζομάρα και δεν παίρνεις 20 μέρες άδεια το χρόνο, με τα τάδε κόλπα και εκείνα τα κόλπα». Αυτό είναι το επικίνδυνο. ...ουσιαστικά οι άδειες είναι να τις παίρνεις όταν αρρωσταίνεις, λέω ένα παράδειγμα. Το να σου πω εγώ ότι δικαιούσαι αυτά είναι ένα θέμα. Το να σου πω μην κάνεις τη χαζομάρα και δεν τα παίρνεις πάντα είναι σαν να σε ωθώ να κάνεις κάτι το οποίο δεν είναι και τόσο καλό εντός εισαγωγικών. Έννομο είναι γιατί τις δικαιούσαι αλλά δεν είναι καλό τι στιγμή που δεν τις χρειάζεσαι να δημιουργείς προβλήματα σε ένα σχολείο, π.χ. να αναστατώνεις τη σχολική μονάδα. Δεν είναι επαγγελματικό. Δεν είναι σωστό επαγγελματικά». (Σ11)

«...Ξέρω άτομα τα οποία προσπαθούν με οποιοδήποτε τρόπο να μην είναι στην αίθουσα γιατί δεν μπορούν να σταθούν σε μια αίθουσα... Ξέρω άτομα τα οποία προτιμάνε να πηγαίνουν και καλοκαίρι σε γραφεία ή οτιδήποτε άλλο για να μην μπουν έστω και μία ώρα μέσα στην αίθουσα. Νομίζω είναι μεγάλο σχολείο η αίθουσα. Και θέλω να πιστεύω ότι ο μέντορας πρέπει να είναι συνέχεια, ενεργός μέσα στην αίθουσα... αυτά τα οποία πρέπει να κάνει ο μέντορας, βάση του σχεδίου νόμου και τα λοιπά, θα πρέπει πρώτα να τα αφομοιώσει, θα πρέπει πρώτα με την προσωπικότητά του να τα εφαρμόσει και να δείξει σε αυτόν που επιμορφώνει ότι έτσι γίνεται γιατί έτσι το κάνω εγώ και όχι γιατί έτσι πρέπει.... Χρειάζεται δηλαδή να είναι στο αντικείμενο, να είναι ο ενεργός ο καθηγητής, και ο καθηγητής που με το παράδειγμα, το δικό του το παράδειγμα, θα τραβήξει τον εκπαιδευόμενο» (Σ6).

4.3.2 Ατομικά χαρακτηριστικά/ ιδιότητες

Ως ατομικά χαρακτηριστικά αναφέρονται τα ιδιαίτερα χαρίσματα και προτερήματα του μέντορα που, ως πρόσωπο, φέρνει μαζί του στη μεντορική σχέση. Εδώ συμπεριλαμβάνονται εκείνα τα χαρακτηριστικά που τον κάνουν ευπρόσιτο στην επαφή του με το νεοφώτιστο συνάδελφο και διευκολύνουν την ιδιαίτερη επαγγελματική τους σχέση.

Υπογραμμίζονται ποιοτικά χαρακτηριστικά που πιστοποιούν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες του μέντορα όπως να είναι ανοιχτό και κοινωνικό άτομο, να επιδεικνύει φιλικότητα στους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται, να είναι δοτικός ως άνθρωπος και να αντιμετωπίζει τις καθημερινές προκλήσεις με αισιόδοξη διάθεση:

«Το πιο σημαντικό είναι ο χαρακτήρας του [μέντορα]. Τώρα μέσα στους παράγοντες του χαρακτήρα είναι να είναι επικοινωνιακός...» (Σ3)

«... μέχρι τώρα έχουμε συναντήσει όλοι μας ανθρώπους που έχουν την απίστευτη εμπειρία, την απίστευτη κατάρτιση και τα πρόσθετα προσόντα και στην πραγματικότητα δεν έχουν τον τρόπο να πλησιάσουν κάποιον. Οπότε θεωρώ ότι ένας μέντορας θα πρέπει να είναι φιλικός, να έχει το χάρισμα της επικοινωνίας... είναι πάρα πολύ σημαντικό να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και θετική σκέψη και να είναι κοντά, να είναι άνθρωπος δηλαδή που προσεγγίζει τον άλλον».(Σ1)

«Μα πρέπει να είναι ανοιχτός, να είναι φιλικός. Να είναι κοινωνικός. Εννοείται. Με αυτά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχεις προς τους μαθητές σου, πρέπει να είσαι και στη σχέση με αυτόν που θα τον έχεις δίπλα σου. Όποιος και να είναι αυτός.... δεν τη θέλω με τίποτα την απομόνωση» (Σ6).

«... Εσωστρεφείς χαρακτήρες που είναι λίγο πιο κλειστοί είναι δύσκολο να γίνουν μέντορες. Δεν θα πετύχουν ποτέ. Γιατί είναι εσωστρεφείς. Δεν είναι στη φύση τους να δίνουν. Υπάρχουν άνθρωποι που είναι εξωστρεφείς, που δίνουνε. Δηλαδή προσπαθούν να μοιραστούν».(Σ11)

Επισημάνθηκε ως πρωτεύον χαρακτηριστικό η επιθυμία του ίδιου του μέντορα να συνεργάζεται με νεοδιόριστους συναδέλφους. Η έμφυτη βούληση του μέντορα φαίνεται ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανοιχτή στάση του απέναντι στο δόκιμο εκπαιδευτικό και είναι δυνατόν να εκφράζεται με ποικίλους τρόπους όπως να εκδηλώνει ζωντανό ενδιαφέρον για ζητήματα που σχετίζονται με τους δόκιμους καθηγητές και να προσεγγίζει το νεοδιόριστο με ειλικρινή πρόθεση να τον βοηθήσει χτίζοντας μια ουσιαστική σχέση μαζί του:

« ...να θέλει να επικοινωνήσει με το νεοδιορισμένο... να έχει την τάση να τον βοηθήσει, να θέλει να βοηθήσει, να αισθάνεται δηλαδή ότι ολοκληρώνεται βοηθώντας κάποιον άλλον....»(Σ3).

«...να έχει διάθεση για συζήτηση, να του αρέσει αυτή η πλευρά στις ανθρώπινες σχέσεις...»(Σ9).

«...το ενδιαφέρον... η όρεξη, η θέληση για προσφορά... η θέληση για προφορά βοήθειας»(Σ10).

«...Το να δείχνεις σε έναν άνθρωπο την καλή σου διάθεση, ... το ενδιαφέρον σου... πώς θα ανταποκριθείς σε κάτι που θα σε ρωτήσει, από την πρώτη απορία, μέχρι τη στήριξη σε πολλά άλλα θέματα. Όλα αυτά δείχνουν τι διάθεση έχεις απέναντί του και τι σχέση θες να συνάμεις» (Σ5).

Δεν παραλήφθηκε να τονιστεί η σημασία του να είναι διατεθειμένος ο μέντορας να αφιερώνει αρκετό χρόνο στη σχέση του με το νεοδιόριστο για να ασχοληθεί επισταμένα με τις ανησυχίες του, να τον υποστηρίξει, να τον καθοδηγήσει και να συζητήσει μαζί του τα ζητήματα που ανακύπτουν:

«... κατανάλωση χρόνου. Δηλαδή [ο νεοδιόριστος] θα τον βλέπει [τον μέντορά του] να καταναλώνει χρόνο. Δεν θα τον βλέπει να είναι διεκπεραιωτικός: «τι έκανες; Αυτό. Καλά το έκανες. Γεια». Δεν θα είναι αυτό το πράγμα. Θα τον βλέπει να καταναλώνει χρόνο μαζί του...» (Σ2).

«...[ως μέντορας] να είσαι δεκτικός και διαθέσιμος, ... να έχεις τη διάθεση, να δώσεις στο σχολείο σου έξτρα. Γιατί κακά τα ψέματα θα είναι έξτρα ώρες, έξτρα κόπος, έξτρα έγνοια...»(Σ11).

Στα πλαίσιο της αμφίδρομης επικοινωνίας του μέντορα με το δόκιμο εκπαιδευτικό, υπογραμμίστηκε η ουσιώδης ικανότητα του έμπειρου εκπαιδευτικού να ακούει προσεκτικά το νεοφώτιστο συνάδελφο προκειμένου να επικεντρωθεί στις ανησυχίες του και να λάβει υπόψη τις απόψεις του στην μεντορική πράξη:

«...να τον ακούει, ναι, σημαντικό. Να τον ακούει τι έχει να πει και λιγότερο να του μιλάει».(Σ2)

«...θα ακούει, δεν θα λέει μόνο, θα ακούει. Αυτό είναι το βασικότερο έτσι;...» (Σ4) .

«... Να μπορεί να ακούει τον άλλον»(Σ9).

«... σίγουρα να είναι αυτό που λέμε αυτός που ακούει καλά, να μπορείς να ακούς τον άλλον καλά...» (Σ11).

Επιπλέον, αναγνωρίστηκε στο μέντορα ως θεμελιώδη δεξιότητα η δυνατότητά του να ταυτίζεται συναισθηματικά (*empathize*) με τους δόκιμους καθηγητές δείχνοντας κατανόηση στους προβληματισμούς τους και εκτιμώντας εξατομικευμένα τους προσωπικούς φόβους και τις επαγγελματικές ανησυχίες τους προκειμένου να σταθεί δίπλα τους και να τους υποστηρίξει αποτελεσματικά στην εργασία τους μέσα στο σχολείο.

«... [ο μέντορας] δε θα είναι απλά ένα έμπειρο μηχάνημα που θα του λέει «κάνε αυτό, κάνε εκείνο» αλλά θα πρέπει να νοιώθει ότι ο νεοδιοριζόμενος ενδεχομένως έχει ανασφάλειες, δηλαδή να μπορεί να τον συναισθανθεί σε τι κατάσταση συναισθηματική βρίσκεται, να θυμάται ενδεχομένως πως ήταν και εκείνος ο ίδιος νεοδιοριζόμενος...» (Σ2).

«[ο μέντορας]να έχει μια αντίληψη των πιθανών προβλημάτων που αντιμετωπίζει και ίσως ο νεοδιορισμένος να φοβάται ή να ντρέπεται να εκθέσει...» (Σ3).

Προτάθηκε ακόμη και η χρήση αναγνωριστικών ερευνητικών εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγιο) προκειμένου με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο να έχει τη δυνατότητα ο μέντορας να καταγράψει τα θέλω του αρχάριου εκπαιδευτικού ώστε να προσαρμόσει ανάλογα τις μεντορικές του δράσεις εστιάζοντας στις ανάγκες ή ελλείψεις που ο ίδιος ο δόκιμος έχει συνειδητοποιήσει και προσδιορίσει κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου:

«...να μπορεί να καταλαβαίνει τον άλλον... Να του ζητήσει ένα ερωτηματολόγιο. Δηλαδή ...να κάνει μια έρευνα ο μέντορας να δει τι θέλει ο εκπαιδευτικός... Να ζητήσει ο ίδιος τις ανάγκες του νεοδιοριζόμενου... Δηλαδή να συζητήσουν ξέρω εγώ πώς είναι τα παιδιά, αν έχουν τα παιδιά συγκρούσεις, πώς εμπλέκεται αυτός, αν τα παίρνει προσωπικά ή δεν τα παίρνει...» (Σ9)

Προαπαιτούμενος θεωρήθηκε ο έκδηλος αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των εταίρων για την καλλιέργεια μια ισότιμης σχέσης συνεργασίας μεταξύ μέντορα και νεοδιόριστου ώστε να υπάρξει δυνατότητα να εκφραστούν και να συγκεραστούν οι διαφορετικές απόψεις για να αποβεί παραγωγικός ο πειραματισμός στις νέες ιδέες και γόνιμος ο από κοινού προβληματισμός πάνω στις σχεδιασμένες και εφαρμοσμένες επαγγελματικές πρακτικές:

«... Ας πούμε ότι ισορροπούμε τα προσόντα τα δικά τους [των νεοδιόριστων] με τη δική μας εμπειρία. Εντάξει; Σαν ίσος προς ίσο. Με σεβασμό και από τις δυο πλευρές για να υπάρξει σωστή συζήτηση και καλή επικοινωνία. Και καλή συνεργασία παρακάτω... μου προτείνει κάτι, το βλέπω εγώ λέω πως μπορώ να το κάνω αυτό στην πράξη εφαρμογή; Μπορώ; Θα με βοηθήσεις εσύ κάπου; Θα σε βοηθήσω εγώ κάπου; Όχι με την ιδέα ότι εγώ τα ξέρω όλα, άρα σε βάζω μπροστά και σου λέω κάνε αυτό κάνε εκείνο, διατάζω. Νομίζω ότι είναι αμφίδρομη η σχέση» (Σ5).

«Τα αρνητικά [του μέντορα] θα είναι ο υπερπροστατευτισμός ...δηλαδή δεν θα είναι ένας γονιός που λίγο τον εκμεταλλευόμαστε. [Ο μέντορας] θα είναι ένας ισότιμος ενήλικας ο οποίος ξέρει κάτι παραπάνω σε αυτόν τον τομέα και μπορεί να τον ενημερώσει. Ισοτιμία με την έννοια τη φυσική, την ανθρώπινη... και από τις δύο πλευρές... Νομίζω ότι δεν πρέπει να υπάρχει ιεραρχία εκεί, υπάρχει ισοτιμία» (Σ9).

«...[ο μέντορας είναι] σαφώς ένας άνθρωπος με έναν χαρακτήρα ...που μπορεί να προσφέρει εύνοια και να κερδίσει εύνοια. ...Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να καλλιεργηθεί μια σχέση ανωτερότητας, ανώτερου και κατώτερου, ενός ανθρώπου που είναι ο ειδήμων, ο γνώστης, ο παλιός και... ο αδαής. Δηλαδή ένας άνθρωπος πιστεύω με πολύ ποιοτικά χαρακτηριστικά για να έχει μια πολύ καλή συνεργασία με το νεοδιόριστο. Διαφορετικά θα οδηγηθούμε σε αδιέξοδο...» (Σ4).

Μεταξύ των γνωρισμάτων του μέντορα συμπεριλήφθηκαν τα χαρακτηριστικά του ατόμου που είναι ανοιχτό σε προτάσεις, δεκτικό στις νέες ιδέες, εκτιμά την αξία της

διαπραγματεύσεως, διατηρεί πνεύμα διαλλακτικότητας σεβόμενος τον συνομιλητή του και χρησιμοποιεί το διάλογο ως εργαλείο στις επαγγελματικές του σχέσεις:

«...θα πρέπει να είναι άτομο που να είναι συνεργάσιμος και να μπορεί ο άλλος να τον πλησιάζει. Να συζητήσει. ... εδώ πρόκειται περί συνεργασίας. Αν ο ένας λέει αυτό και τελειώσει και δεν συζητάει, δεν μπορεί να προχωρήσει τίποτα» (Σ7).

«... θα ακούει, θα κουβεντιάζει και φυσικά δεν θα είναι κανένας, έτσι δοκησίσοφος και απόλυτος στις απόψεις του... θα έχει μία δεκτικότητα, θα έχει μια διαλλακτικότητα, και διαλεκτικότητα ... Δηλαδή ένας πολύ καλός Φυσικός, και ξέροντας πολύ καλά το αντικείμενό του, σαφώς θα δώσει τα φώτα του πάνω σε θέματα επιστημονικής κατάρτισης, αλλά σε μια στιγμή διαφωνίας, σε μια στιγμή αντίρρησης δεν θα υπάρξει χρυσή τομή» (Σ4).

«Λοιπόν, ας αρχίσω από τα αρνητικά. .. η λογική του ξερόλα.. επίσης είναι η θέληση της επιβολής, να επιβάλει, ... αυτά είναι τα επικίνδυνα του μέντορα, τα αρνητικά» (Σ9).

Η ευελιξία του μέντορα θεωρήθηκε κομβικής σημασίας χαρακτηριστικό για να μπορέσει να αναπτύξει την κατάλληλη προσέγγιση προς στο νεοδιόριστο που έχει κάθε φορά απέναντί του προσαρμόζοντας την επικοινωνιακή στρατηγική διαφορετικά, ανάλογα με την προσωπικότητα του ατόμου:

«η επαφή με το νεοδιόριστο είναι λεπτεπίλεπτη. Θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή γιατί π.χ. ο ίδιος ο μέντορας μπορεί να χρειαστεί, αν έχει 2 – 3 εκπαιδευτικούς, να έχει διαφορετική αντιμετώπιση με τον καθένα. Εκεί θα πρέπει ο μέντορας να έχει την ικανότητα να διαλέξει την κατάλληλη προσέγγιση στον καθένα. Εξατομικευμένη προσέγγιση. Είναι ξεκάθαρο αυτό. Δεν υπάρχει κανόνας και βιβλίο με κανόνες, όχι μιλάω έτσι στο νεοδιοριζόμενο, είμαι ο μέντορας εγώ»(Σ11)

Επίσης υπογραμμίστηκε η πολυπρισματική οπτική του μέντορα ως απαραίτητη δεξιότητα, τόσο για τη δεκτικότητα που καλείται να επιδείξει στη συνεργασία του με το νεοδιόριστο όσο και για να αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές εκβάσεις των γεγονότων:

«ο μέντορας καλό θα είναι να έχει μια σφαιρική γνώση πραγμάτων. Να τα ξέρει όλα δεν είναι δυνατόν, να έχει όμως μια σφαιρική άποψη...» (Σ9).

«...θα ξέρει ότι πάντοτε τα πράγματα είναι πολυπρισματικά, είναι πολύπλευρα...» (Σ4).

«... να συζητά όλες τις πλευρές των πραγμάτων...» (Σ2).

Τονίστηκε η αρετή της υπομονής με την οποία, όπως πιστεύουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, είναι αναγκαίο να είναι οπλισμένος ο μέντορας προκειμένου να διαχειριστεί τις αναμενόμενες αναδυόμενες δυσκολίες που αντεπεξέρχοντας στο δύσκολο έργο του:

«θα πρέπει να έχει [ο μέντορας] βασικά υπομονή. Υπομονή γιατί όταν έρχονται κάποια πράγματα θα πρέπει να τα βλέπεις πάντα με μάτι, έτσι, καλοδεχούμενο και όχι με τρόπο «στα είπα αυτά», κάπως έτσι, «αφού τα είπαμε αυτά» (Σ8).

«...η υπομονή του είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό ...η υπομονή χρειάζεται γιατί καλείσαι να λύσεις προβλήματα ενός άλλου» (Σ10).

Στο πρόσωπο του μέντορα εντοπίστηκαν ακόμη και χαρακτηριστικά μητρικής φιγούρας που αγκαλιάζει το δόκιμο εκπαιδευτικό με τη στοργή η οποία αρμόζει στον επιμελή γονέα ενώ το διορατικό του πνεύμα βρίσκεται πάντοτε σε εγρήγορση για να προετοιμάσει το νεοφώτιστο επαγγελματία, για να φροντίσει την ανάπτυξη του και για να τον υποστηρίξει στην επαγγελματική του αυτοβουλία.

«... Να νιώσεις πραγματικά, έτσι, στοργή και να τον βοηθήσεις σε αυτό που κάνει, είναι πολύ σημαντικό πράγμα...» (Σ5).

«... θα πρέπει να είσαι πάντα κοντά του, και οτιδήποτε βλέπεις να προσπαθείς να του το επισημάνεις και να προλάβεις και πράγματα ... Και φροντίδα... (Σ8).

«...[ο μέντορας] πρέπει να έχει μια διορατικότητα ... ουσιαστικά θα δίνονται συμβουλές πως πρέπει να συμπεριφερθεί [ο νεοδιόριστος] σε διάφορες καταστάσεις τις οποίες και θα του τις έχει προειπεί, θα τους τις έχει πει από πριν – ότι ξέρεις μπορεί να αντιμετωπίσεις αυτό, μπορεί να αντιμετωπίσεις εκείνο...» (Σ11).

Ο μέντορας περιγράφηκε ως ένα ώριμο άτομο που έχει κτίσει τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική του ταυτότητα πάνω σε ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως η εντιμότητα, το προσόν να είναι δίκαιος και αμερόληπτος στην αντιμετώπιση των άλλων και η ικανότητα να εξετάζει με ψυχραιμία και να παρουσιάζει με αντικειμενικότητα τις διάφορες καταστάσεις χωρίς να επηρεάζεται από προσωπικά του προβλήματα ή να δεσμεύεται από προκαταλήψεις και εμπάθειες:

«νομίζω ότι το κυριότερο είναι η ειλικρίνεια. Δηλαδή, να μην το παίζει κάποιος, ας πούμε. Να θέλει πραγματικά να βοηθήσει, αυτό που να λέει αυτό και να είναι, για παράδειγμα. Να μην υπάρχουν κρυφές ατζέντες σε αυτό που κάνει... Δηλαδή. Ξέρω εγώ, να αναλαμβάνει το μέντορινγκ μόνο και μόνο σαν σκαλοπάτι για να ανεβεί, όχι επαγγελματικά, αλλά καριέρα, σταδιοδρομία δηλαδή. Αυτό νομίζω, δεν θα αποδώσει» (Σ2).

«...Ως προς το μέρος των εκπαιδευτικών, των συναδέλφων, θα πρέπει να είναι πάρα πολύ προσεκτικός ο μέντορας. Θα πρέπει να μην παρεμβάλλει το προσωπικό του στοιχείο. Αν έχει δηλαδή διαφωνίες ή δεν χωνεύει ορισμένους μέσα στο σύλλογο, δεν πρέπει αυτό να το μεταφέρει στο νεοδιόριστο. Δηλαδή πρέπει να προσπαθεί να είναι αντικειμενικός. Να μην τον εμπλέξει στη δική του συναισθηματική ιστορία, ας πούμε...» (Σ9)

«...πιθανά προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα, πιθανά προβλήματα με την υπηρεσία του ή αισθήματα αδικίας που μπορεί να βίωσε από την υπηρεσία του. Όλα αυτά τα προβλήματα ορθώνουν εμπόδια συνεργασίας και φυσικά υπάρχει η πιθανότητα να τα μεταφέρει εσκεμμένα ή όχι στο νεοδιορισμένο. Γι' αυτό η επιλογή ενός συναδέλφου ως μέντορα είναι παρά πολύ κρίσιμη για την εκπαίδευση του νεοδιορισμένου τον οποίο θα εποπτεύει.» (Σ3).

Στην κατασταλαγμένη προσωπικότητα του μέντορα συμπεριλήφθηκαν ο διευρυμένος ορίζοντας των γνώσεων του, η καλλιεργημένη κουλτούρα του, η αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση του και η ικανότητά του να αντιμετωπίζει με θάρρος τις προκλήσεις επιλύοντας τα προβλήματα που ανακύπτουν:

«... Η πολυδιάστατη προσωπικότητα είναι τις περισσότερες φορές κάτι πολύ θετικό. Το να γνωρίζει κάποιος πράγματα από διάφορα αντικείμενα, διάφορες ειδικότητες είναι πολύ σημαντικό κατά την άποψή μου... [ως μέντορας] Χρειάζεται να δεις, να αφιερώσεις χρόνο, να βάλεις το μυαλό σου να δουλέψει, να προτείνεις κάποιες λύσεις...» (Σ10).

«... πάνω από όλα η συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Να είναι ένας άνθρωπος με βαθιά παιδεία, με βαθιά κουλτούρα, και θέλουμε γενικότερη αντίληψη των πραγμάτων, και όχι μια στενόκαρδη, έτσι, αντίληψη επί ενός αντικειμένου... Να έχει αυτό που λέμε μια ανθρωπιστική παιδεία. Μια γενικότερη αντίληψη των πραγμάτων. Γιατί θα του προσδώσει και, σαφώς, μια ευρύτητα στη σκέψη το...» (Σ4).

«...ένας άνθρωπος ώριμος, ολοκληρωμένος, με καλή διάθεση, ...χωρίς φόβους και ανασφάλειες μήπως ο άλλος τον ξεπεράσει τελικά, και αυτό είναι πολύ σημαντικό... Είναι θέμα χαρακτήρα και είναι θέμα ωριμότητας. Όταν έχουν ξεπεράσει τις ανασφάλειές τους στην ηλικία αυτή, να έχουν ξεπεράσει τους εγωισμούς τους, που είναι αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα και δεν προσιδιάζουν σε εκπαιδευτικό...» (Σ5).

«...Πρέπει ο ίδιος να έχει γνώση του εαυτού του. Δηλαδή ο μέντορας πρέπει να είναι ώριμο άτομο... Πρέπει να είναι λυμένο άτομο... Λυμένο άτομο εννοώ να έχει λύσει τα προβλήματα με τον εαυτό του. Με όρια, σαφή όρια... Τα ώριμα άτομα αναζητούν μια ισορροπία όπου αυτή διαταράσσεται, συζήτηση και μία επίλυση των προβλημάτων κατά τη γνώμη μου. Έτσι θα το όριζα ένα ώριμο άτομο. Δηλαδή υπάρχει πάντα δυσκολία και πρόβλημα αλλά τα συζητάμε και τα επιλύουμε. Δε φοβόμαστε» (Σ9).

4.3.3 Δεξιότητες κινητοποίησης στο πεδίο εργασίας

Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται οι ειδικές δεξιότητες τις οποίες είναι αναγκαίο να διαθέτει ο μέντορας προκειμένου να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της στενής συνεργασίας του με τους δόκιμους εκπαιδευτικούς.

Από τις απαντήσεις του δείγματος φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες δίνουν μεγάλη σημασία στη φύση της ανατροφοδοτικής διαδικασίας μεταξύ μέντορα και δόκιμου εκπαιδευτικού. Υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες του ατόμου που παρέχει διαμορφωτική ανατροφοδότηση στο νεοφώτιστο συνάδελφο είναι δυνατόν να επηρεάσουν την ποιότητά της και συνδέονται άρρηκτα τόσο με την επαγγελματική ειδημοσύνη του όσο και με την μαεστρία που χειρίζεται τη διαπροσωπική σχέση με τον αρχάριο συνάδελφο.

Με δεδομένο ότι ο μέντορας έχει επίγνωση των βασικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που ενεργοποιούνται μέσα στην τάξη, επισημάνθηκε επιπλέον η ικανότητά του - μέσω της παρατήρησης (*observation*) της διδασκαλίας του αρχάριου εκπαιδευτικού - να αναγνωρίζει και να αξιολογεί τις επαγγελματικές δεξιότητες και τα προσόντα του νεοφώτιστου συναδέλφου, στην αρχή αλλά και σε κάθε επόμενο στάδιο της δοκιμαστικής περιόδου, ώστε να διευκολύνει την εξατομικευμένη επαγγελματική του ανάπτυξη εστιάζοντας στις αδυναμίες και ενδυναμώνοντας τα σημεία υπεροχής του:

«... να καταλάβει το επίπεδο στο οποίο μπορεί να φτάσει τελικά ο νεοδιορισμένος, για να χρησιμοποιήσει ο μέντορας κατάλληλα τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης ώστε να τον μετατρέψει σε ολοκληρωμένο επαγγελματία...» (Σ3).

«... [ο μέντορας] πρέπει να έχει την ευφυΐα, ... να βρει τα προβλήματά σου και να σου βρει και έξτρα προβλήματα που εσύ δεν μπορεί να τα βγάλεις μερικές φορές. Να ψάξει πιο μέσα σου να το πω έτσι απλά... Δηλαδή βλέποντας τον εκπαιδευτικό και κάνοντάς του μια συζήτηση, διαρκή συζήτηση όχι απλά μία, θα διαβλέπει που πάσχει ο εκπαιδευτικός ...σε επαγγελματικό [επίπεδο]...να έχει μια προσαρμοστικότητα σε αυτό που βλέπει για να ανταποκρίνεται ...δηλαδή να έχεις την, πώς να το πω, την ικανότητα να επεμβαίνεις εκεί που πρέπει και να διορθώνεις τον άλλον, να τον βοηθάς να διορθωθεί...» (Σ11).

«...Πρέπει να ξέρεις αυτόν τον οποίο έχεις δίπλα σου, για να μπορέσεις να τον τραβήξεις, να του δώσεις σιγά σιγά τις γνώσεις σου. Ωραία; Και ανάλογα με το πού βρίσκεται αυτός...» (Σ6).

«Να δει πως αντιδρά [ο νεοδιοριζόμενος], τι στυλ έχει, τι πορεία έχει και εκεί μετά να τον καθοδηγεί σιγά σιγά». (Σ9).

Πέρα από το διευρυμένο ρεπερτόριο γνώσεων, ιδεών και προτάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία που διαθέτει ο μέντορας, τονίστηκε η δεξιότητά του να επικοινωνεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές του στους άλλους επεξηγώντας τις λεπτές χροιές της διδασκαλίας και κάνοντας μοντελοποίηση της πρακτικής του:

«...Είμαι υπεύθυνος στο εργαστήριο σε αυτό το σχολείο, και αν και βιολόγος έχω μάθει τέλεια όλες τις εργαστηριακές ασκήσεις, φυσικής, χημείας, τις κάνω πρώτα εγώ, φωνάζω τους φυσικούς τους

τις δείχνω, κάνω πρώτα παράδοση της εργαστηριακής άσκησης, τη βλέπουν και μετά, μόνοι τους πλέον παίζουν και ακολουθούν. Όχι απλά «πάρε ένα φυλλάδιο, πήγαινε μέσα στο εργαστήριο και κάνε μια συγκεκριμένη άσκηση» ανεξάρτητα πώς θα γίνει και αν πετύχει ή όχι.» (Σ6).

«...[ο μέντορας πρέπει] να δικαιολογεί την ύπαρξη επιστημοσύνης πίσω από το οτιδήποτε λέει στο νεοδιοριζόμενο. Εκτός από το εμπειρικό κομμάτι, που είναι πάρα πολύ σημαντικό, να στηρίζεται όλο το εμπειρικό κομμάτι και πάνω σε θεωρητικά θεμέλια επιστημονικά»(Σ1).

«... πάντα δέχεσαι [ως μέντορας] τις ερωτήσεις του νεοδιόριστου και πρέπει να προσπαθείς να εξηγήσεις» (Σ8).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκφράστηκε για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται την άσκηση κριτικής ο μέντορας, ο οποίος επ' ουδενί δεν είναι επικριτικός απέναντι στο νεοδιόριστο συνάδελφο. Φαίνεται ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μήπως η ανατροφοδοτική κριτική του μέντορα γίνει αντιληπτή ως προσωπική επίθεση από την πλευρά του νεοδιόριστου καθηγητή επειδή φοβούνται ότι το αποτέλεσμα της μπορεί να πυροδοτήσει αμυντική στάση, ή παθητική αντίσταση στο άτομο που αισθάνεται ότι λαμβάνει άنيση μεταχείριση και πιθανότατα κάτι τέτοιο να οδηγήσει τον νέο επαγγελματία σε απόσυρση από τη μαθησιακή διαδικασία.

«... [ο μέντορας] να μην είναι κατακριτικός απέναντι στον υποψήφιο εκπαιδευτικό, στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, αλλά να είναι εκεί όχι για να τον κρίνει αλλά να τον κρίνει με θετικό τρόπο και να τον βοηθήσει και αυτό το πράγμα να του το δείχνει συνέχεια. Όχι δηλαδή να τον επικρίνει και να τον κατακρίνει, απλώς να κρίνει αυτό που κάνει, δημιουργικά, και να τον βοηθήσει... θα του πει ... έλα να σου πω πως θα το κάνεις, έλα να σου πω έναν καλύτερο τρόπο από αυτόν που σκέφτηκες να το κάνεις, ή αυτό που σκέφτηκες είναι καλό αλλά μπορούμε να το εξελίξουμε και να το κάνουμε ακόμη καλύτερο, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό»(Σ1).

«Θα προτιμούσα [ο μέντορας] να παίζει τον ρόλο μάλλον του συμβούλου και συνεργάτη του παρά του καθοδηγητή του. Έτσι θα αποφύγουμε την πιθανότητα να προσβάλει άθελά του τον νεοδιορισμένο...» (Σ3).

«Νομίζω απλώς ότι ο μέντορας, σαν έμπειρος που θα είναι, νομίζω ότι μια βασική προϋπόθεση που πρέπει να ξέρει είναι ότι δεν υπάρχει μάθηση χωρίς συναισθηματική ασφάλεια. Δηλαδή αυτό το βιώνει ο ίδιος ο μέντορας, στην τάξη, με τα παιδιά. Μπορούν τα παιδιά να μάθουν αν δεν νιώθουν καλά μέσα στην τάξη; Αν νιώθει ένα παιδί ότι θα σηκώσει το χέρι να πει κάτι και αυτό το κάτι θα τύχει ειρωνείας, θα ξανασηκώσει χέρι; Δεν θα αποσυρθεί απ' τη μάθηση; Θα αποσυρθεί. Αυτό λοιπόν ο μέντορας το ξέρει... Δεν είμαστε μηχανές που μαθαίνουν, προγραμματιζόμενες, είμαστε άνθρωποι, άρα έχουμε συναισθήματα, άρα το συναίσθημα μπαίνει μέσα στη διαδικασία της μάθησης... Ε! λοιπόν αυτό θα μεταφέρει και στη σχέση του με το μαθητευόμενο. Ακριβώς το ίδιο... Είναι η ίδια σχέση μάθησης ή οποία εμπλέκει συναισθηματικούς παράγοντες, είναι βασικό αυτό δηλαδή»(Σ2).

Αναφέρθηκε ότι ο μέντορας είναι άτομο που διαπνέεται από αγάπη για τους μαθητές και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού το οποίο και αντιμετωπίζει ως λειτούργημα. Έτσι αισθάνεται

υπεύθυνος τόσο για την προσωπική του επαγγελματική εξέλιξη όσο και για το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στην επαγγελματική εξέλιξη των επόμενων γενεών εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους προκειμένου να τους προσανατολίσει σε ένα ευγενή επαγγελματικό σκοπό.

«...Να έχει πραγματική διάθεση γιατί θα διαπνέεται από μια αγάπη για το επάγγελμα του και θέλει να γίνει το καλύτερο. Άρα και όποιος μπαίνει πρέπει να τον βοηθάει για να γίνεται και ο νέος καλύτερος ... Να είναι η σχέση ας πούμε, όπως στα εργαστήρια παλιά, αυτού που είναι μάστορας με αυτόν που είναι μαθητευόμενος, και θέλει να τον βοηθήσει, να τον εξελίξει ουσιαστικά, στη δουλειά του... Δηλαδή αν θελήσω να πω ότι για να γίνει ο μέντορας χρειαζόμαστε να έρθει από το υπουργείο αυτή η διαταγή, εκείνο, το άλλο, το άλλο κλπ. Αυτά είναι όλα προφάσεις ας πούμε. Μας νοιάζει αυτό το πράγμα και το ξεκινάμε...» (Σ2).

«Ένας άνθρωπος... ο οποίος αγαπά πραγματικά το σχολείο και νοιάζεται για τους μαθητές του. Γιατί βοηθώντας έναν συνάδελφο βοηθάμε στην καλή λειτουργία του σχολείου... Βλέπω έναν νέο άνθρωπο και έχω το μεράκι και την αγάπη να τον δω να κάνει αυτό που έκανα εγώ και ακόμα καλύτερα ...εμείς κάποια στιγμή θα αποχωρίσουμε από την εκπαίδευση - δεν ξέρω πόσα θα είναι τα χρόνια μας ακόμα – θα μείνουν εκείνοι πίσω να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο και θέλουμε να κάνουν το καλύτερο. Να λειτουργήσουν πιο καλά από ότι λειτουργήσαμε εμείς... Να ξεπεράσουν εμάς. Αυτό θέλουμε να κάνουν» (Σ5).

«...Το λειτούργημα – γιατί είναι λειτούργημα και όχι επάγγελμα – του εκπαιδευτικού, αυτό λέει. Μου αρέσει να δίνω... Πηγαίνω στο σχολείο και μεταδίδω γνώσεις. Παίρνω γνώσεις για να τις δώσω. Αυτό είναι το λειτούργημα. Δεν νομίζω ότι αλλάζει και ιδιαίτερα αν μεταδώσεις μια γνώση σε έναν συνάδελφο... Δηλαδή ένας καλός μέντορας θα βοηθήσει τον άλλον να αγαπήσει την εκπαίδευση και να δώσει. Ένας αδιάφορος μέντορας απλά θα τον αφήσει στην τύχη του το νεοδιόριστο. Θα περάσει, θα κάνει τα τυπικά και τέλος...» (Σ11).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι υπήρξε προβληματισμός στην ερώτηση για τα διακριτά γνωρίσματα της προσωπικότητας του μέντορα. Ο προβληματισμός αυτός δεν αφορούσε στο είδος των χαρακτηριστικών αλλά στον τρόπο απόκτησης και καλλιέργειάς τους. Υποστηρίχτηκε σθεναρά ότι τέτοιες «δεξιότητες προσωπικότητας» είναι δυνατόν να κατακτηθούν από τον καθένα εκπαιδευτικό αλλά αυτό μπορεί να συμβεί μόνο όταν έχει μάθει να εργάζεται μέσα σε ένα μη απειλητικό και συνεργατικό σχολικό περιβάλλον:

«... εγώ ως εκ της ιδεολογίας μου δεν πιστεύω σε έμφυτα χαρακτηριστικά ανθρώπων... Εάν ένας άνθρωπος, για τον μέντορα μιλάω, έχει κατακτήσει 5 – 10 δεξιότητες - αλλά εγώ τις θεωρώ ως αυτές που μπορούν να κατακτηθούν, δεν θεωρώ ότι τις έχει από γεννησιμιού του ή δεν τις έχει. Δηλαδή δεν μιλάω για κατάλληλους και μη κατάλληλους μέντορες. Δηλαδή αυτός ότι και να τον κάνεις δεν μπορεί να γίνει, δεν το πιστεύω αυτό. Ενδεχομένως υπάρχουν μερικοί που ότι και να τους κάνεις δεν θα γίνουν, αλλά όχι γιατί έμφυτα έχουν κάποια χαρακτηριστικά. Απλώς γιατί μαθήτευσαν επί πολύ καιρό σε αντίθετες, ας το πούμε αντίθετης κατεύθυνσης λογικές και δεν

μπορούν τώρα να κατακτήσουν τη λογική της συνεργασίας. Αυτό είναι άλλο... Ας πούμε για παράδειγμα εγώ, αν ήμουν σε ένα σχολείο που θυμάμαι, που υπηρέτησα κάποτε, εκεί, δεν επρόκειτο ποτέ να αποκτήσω αυτά τα χαρακτηριστικά γιατί ήταν ένα εξαιρετικά ανταγωνιστικό σχολείο. Αν όμως ήμουν σε άλλα δίκτυα που συμμετείχα, εκεί λειτουργεί αυτό το πράγμα. Και από εκεί έμαθα να είμαι συνεργατικός και να μη φοβάμαι το να μιλήσω για τις επιτυχίες μου, για τις αποτυχίες μου και να ζητάω γνώμη.» (Σ2).

4.4 Απόψεις των Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις Εισαγωγής του

Θεσμού

Σε αυτόν τον άξονα συγκεντρώνονται όλοι οι επιπλέον παράγοντες που κατά τη γνώμη των έμπειρων εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία του θεσμού μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδρώντας πάνω στην ποιότητα της μεντορικής σχέσης. Ο άξονας αυτός δημιουργήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί πως αντιλαμβάνονται οι βετεράνοι εκπαιδευτικοί το ρόλο του νεοεισερχόμενου θεσμού μέσα στο οργανωσιακό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης ως προς τη θέση του και τις επιπλέον προϋποθέσεις που χρειάζονται για να μπορέσει αυτός να λειτουργήσει στους νεοδιόριστους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το υλικό από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων του ερευνητικού δείγματος σχετικά με την ερώτηση *Υπό ποιες προϋποθέσεις εκτιμάτε ότι θα λειτουργήσει ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα;* ταξινομήθηκε σε δυο κατηγορίες: 1) οργανωτικό πλαίσιο, 2) οργανωσιακή κουλτούρα.

4.4.1 Οργανωτικό πλαίσιο του θεσμού

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί του δείγματος συχνά σχετίζουν την επιτυχία του νεοεισερχόμενου θεσμού με το βαθμό σχεδιασμού, οργάνωσης και ελέγχου της εφαρμογής του από την πολιτεία.

Αναφέρθηκε ότι σημείο κλειδί στην όλη διαδικασία αποτελεί η προσεκτική επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών, αυτών που αντικειμενικά συγκεντρώνουν τα απαραίτητα προσόντα στο πρόσωπό τους, για το ρόλο του μέντορα. Οι μηχανισμοί επιλογής των μεντόρων που

προτάθηκαν εμπλέκουν τη γνώμη κυρίως των Σχολικών Συμβούλων και λιγότερο των διευθυντών της σχολικής μονάδας – με την προϋπόθεση ότι έχουν παρακολουθήσει την επαγγελματική πορεία του υποψήφιου μέντορα ή έχουν συνεργαστεί μαζί του στη εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιλογή σε μία τέτοια βάση προσδίδει αξία στην όλη διαδικασία μια και η ψήφος εμπιστοσύνης από ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης στις διδακτικές ικανότητες των έμπειρων εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για το νέο ρόλο είναι μια ένδειξη αναγνώρισης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους:

«...Αν θέλουμε να λειτουργήσει ουσιαστικά θα πρέπει να γίνει σωστή προετοιμασία, σωστός έλεγχος, σωστή οργάνωση του θεσμού... [να βρει η πολιτεία] τα κατάλληλα πρόσωπα, λαμβάνοντας υπόψη και τα ουσιαστικά και τα τυπικά προσόντα τους, την προσωπικότητά τους, το φάκελό τους – όλοι είμαστε γνωστοί στις κατά τόπους διευθύνσεις..[Να λάβει υπόψη]Τη γνώμη των στελεχών, τα προσόντα των ανθρώπων αυτών [των υποψήφιων μεντόρων] και το φάκελό τους γενικά. Τι είναι σαν άνθρωποι, πώς είναι, πώς έχουν πορευτεί μέχρι τώρα για να μην κάνουν λάθος στην επιλογή των προσώπων» (Σ5).

«...Νομίζω ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, όταν είναι άνθρωποι πραγματικά αξιόλογοι και έχουν επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορούν να διακρίνουν εκπαιδευτικούς, να ξεχωρίσουν ανθρώπους δηλαδή, που μπορούν να προσφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι, κατ' εξοχήν νομίζω. Οι διευθυντές βέβαια, και αυτοί με τη σειρά τους, αλλά φτάνει και αυτοί οι άνθρωποι να έχουν μια στενή συνεργασία και φυσικά να έχουν αυτή την ευρύτερη αντίληψη των πραγμάτων. Η αναγνώριση από τα στελέχη της εκπαίδευσης... Νομίζω ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι το πρόσωπο κλειδί το οποίο μπορεί να δρα έτσι άμεσα στην επιλογή κατάλληλων προσώπων...» (Σ4).

Η κρισιμότητα και η σημασία της επιλογής του κατάλληλου εκπαιδευτικού που θα αναλάβει το διαπλαστικό ρόλο του μέντορα υπογραμμίστηκε με την πρόταση ενός συστήματος επιλογής που ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες σφάλματος. Η δενδρική δομή του προτεινόμενου συστήματος περιλαμβάνει αρχικά την ανάθεση της διαδικασίας σε πολύ ικανά άτομα που θα αναλάβουν να υποδείξουν τους ανθρώπους οι οποίοι στη συνέχεια σε περιφερειακό επίπεδο θα συγκροτήσουν τις ομάδες ευθύνης για την επιλογή των κατά τόπους μεντόρων. Δεν αποσαφηνίζεται αν η αρχική ευθύνη θα αναληφθεί από μία ανεξάρτητη αρχή επιλογής προσωπικού ή από στελέχη της δημόσια εκπαίδευσης:

«...να είναι σωστά επιλεγμένος ο μέντορας και να δουλεύει σωστά.... Για αυτό είναι έως και, θα τολμήσω να πω, επικίνδυνος ο ρόλος ότι ποιοι θα τον αναλάβουν αυτό το ρόλο... πρέπει κάποιιοι να βρεθούν αρχικά, σαν μια μικρή ομάδα ανθρώπων με πολύ αυξημένα κριτήρια, με διδακτορικά, με ψυχολογίες, με, με, με - τους οποίους μπορεί να τους επιλέξουν κάποιιοι άλλοι από την Αθήνα, δεν ξέρω ποιος, - και να συσταθεί μια ομάδα η οποία θα διαλέξει τους μέντορες» (Σ11).

Ως προς την οργάνωση, επισημάνθηκε η ανάγκη διασφάλισης της συχνότητας των συναντήσεων συζήτησης μεταξύ μέντορα και νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη λειτουργία του θεσμού. Έτσι τονίστηκε η συνεπής, προγραμματισμένη ενσωμάτωση των τακτικών αυτών συναντήσεων σε καθημερινή βάση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Έκτακτες συναντήσεις ή τηλεφωνικές επικοινωνίες με το νεοδιοριστο εκπαιδευτικό κρίθηκαν απαραίτητες μέσα στα πλαίσια της δημιουργίας και συντήρησης μιας γόνιμης μεντορικής σχέσης όπου ο μέντορας είναι άμεσα διαθέσιμος να ανταποκριθεί οποιαδήποτε στιγμή στις ανάγκες του καθοδηγούμενου του:

«...να υπάρχει μία τακτική συνάντηση. Συνάντησή των δυο προσώπων σε τακτά χρονικά διαστήματα...»(Σ10).

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

«... [ως νεοδιοριστος] θα μπορείς να τον βρίσκεις [τον μέντορα] ανά πάσα στιγμή και να είστε μαζί όταν τον χρειάζεσαι.» (Σ8).

«συχνές συναντήσεις. Συχνές συζητήσεις, δηλαδή να συζητάνε, μπορεί να μην βρεθούν αλλά μπορεί να συζητήσουν από το τηλέφωνο δυο πραγματάκια, κάποιο πρόβλημα που είχε, μια συμβουλή πώς να συμπεριφερθεί σε κάποια κατάσταση... να είναι διαρκής. Δεν μπορεί να είναι: «θα βρεθούμε μια φορά το μήνα, μία ώρα, ότι έχει να πεις πες τα, θα σου πω εγώ ότι έχω να σου πω και τέλος»(Σ11).

«εγώ πιστεύω ότι πρέπει να έχει πάρα πολύ στενή σχέση... Εγώ δίδαξα στο ΠΕΚ, περιστασιακά, για κάποια τρίωρα, νομίζω ότι σαφώς πρόσφερα κάποια στοιχεία στους νεότερους συναδέλφους, αλλά νομίζω ότι αυτή η βοήθεια που πρόσφερα στα ΠΕΚ είναι πολύ λιγότερη και πολύ μικρότερη και δεν πρέπει να συγκριθεί καν με την καθημερινή επαφή ενός παλιού καθηγητή με ένα νεότερο συνάδελφο» (Σ4).

Αναγνωρίστηκαν προβλήματα στο εργασιακό πλαίσιο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που είναι δυνατόν να ορθώσουν σοβαρά εμπόδια στη φυσική εγγύτητα του νεοδιοριστου με το μέντορά του καθώς είναι δυνατό να δυσχεραίνουν τις συχνές συναντήσεις τους και ενδεχομένως να περιορίζουν τον απαραίτητο χρόνο αλληλεπίδρασής τους στην περίπτωση που ο καθένας τους – και κυρίως ο πρόσφατα τοποθετημένος νεοδιοριστος - διατίθεται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες για να συμπληρώσει το ωράριό του:

«...Ο μέντορας υποθέτω ότι θα είναι κάθε μέρα εδώ, θα είναι κάθε μέρα μέσα στη σχολική πραγματικότητα, θα μπορεί ο νεότερος συνάδελφος να ζητήσει τη βοήθεια, τη συμβουλή σε κάποια πράγματα... Αυτή η προϋπόθεση έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα καινούριων σχεδίων... Του σχολείου, το πώς γίνονται τα σχολεία πολυπληθυσμιακά τελικά και πως οι συνάδελφοι διορίζονται

σε ένα και δύο και τρία σχολεία, που σημαίνει ότι δεν προλαβαίνουν πουθενά να σταθούν και να γνωρίσουν ούτε καν το σύλλογο» (Σ5).

Αναφέρθηκαν εξωγενή κίνητρα που θα μπορούσαν ενδεχομένως να παρωθήσουν τους ικανούς εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής κοινότητας να δηλώσουν ενδιαφέρον για το νέο ρόλο. Υποστηρίχτηκε ότι η αύξηση των οικονομικών απολαβών ή η αναγνώριση και μοριοδότηση της άσκησης του μεντορισμού ως προσόν στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ανταποδοτικό κίνητρο στην διάθεση εμπλοκής του στη συγκεκριμένη διαδικασία.

« ... για να πετύχει αυτός ο θεσμός, πέρα των οργανωτικών διαδικασιών, θα πρέπει να υπάρχουν και κάποια κίνητρα για το μέντορα... Το οικονομικό είναι ένα από αυτά. Το ενδεχόμενο να χρησιμοποιείται αυτή η υπηρεσία του για τη μελλοντική του επαγγελματική ανάδειξη είναι ένα άλλο κίνητρο. Αν σε όλα αυτά βάλουμε και την καλή διάθεση του καθενός τότε νομίζω ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του θεσμού... Αν θέλουμε να πετύχει αυτός ο θεσμός πρέπει να τον κινητοποιήσουμε και κάπως αλλιώς. Πέρα από την καλή διάθεση του καθενός» (Σ10).

Υπήρξε όμως προβληματισμός σχετικά με το εξωγενές κίνητρο που μπορεί να επιφυλάσσεται στον καθηγητή ο οποίος θα θελήσει να συμμετάσχει στη συμβουλευτική καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά, υποστηρίχτηκε ότι η οικονομική πριμοδότηση ή η βαθμολογική εξέλιξη είναι κάτι που προσδοκείται ως ανταποδοτικό όφελος στους εν δυνάμει μέντορες - χωρίς βέβαια να σταθμίζει την απόφαση τους να εμπλακούν στη μεντορική σχέση - αλλά εκφράστηκαν αμφιβολίες για την ουσιαστική αναγνώριση του αποδιδόμενου μεντορικού έργου και τη δικαιωματική ανταμοιβή των προσωπικών κόπων:

«εντάξει τώρα το κράτος τι να δώσει; Να δώσει οικονομικές απολαβές; Εντάξει, είτε με το σύστημα αξιολόγησης θα τις δώσει, εντάξει, κρατώ εγώ τις αμφιβολίες μου... στην Ελλάδα μέχρι στιγμής αυτά που λειτουργούν είναι πάνω στη φιλοτιμία των ατόμων που δουλεύουν. Εντάξει, αυτά τα 20 χρόνια και που είμαι στη εκπαίδευση αυτό έχω δει, δεν έχω δει τίποτε άλλο. Και είμαι επιφυλακτικός, αν κάποια στιγμή θα υπάρχει ένα αξιοκρατικό σύστημα το οποίο θα ανταμείβει πραγματικά αυτούς που δουλεύουν...» (Σ6).

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

Από την άλλη πλευρά επισημάνθηκε ότι το κίνητρο των χρηματικών απολαβών ενέχει τον κίνδυνο να προσελκυστούν στη διαδικασία ακατάλληλα άτομα, τα οποία φέρουν εσφαλμένες προσδοκίες για τις ευθύνες του νέου ρόλου:

«... Αν δοθεί οικονομικό κίνητρο είναι βέβαιο ότι θα τρέξουν πολλοί. Το λέω ευθέως: θα τρέξουν πολλοί. Οι οποίοι δεν πρέπει να τρέξουν... δεν είναι καλοί. Αλλά επειδή θα ακούσουν χρήμα θα

τρέξουν. Θα πρέπει να έχουν μια αυτογνωσία και να πουν εντάξει, οκ, δεν κάνω για αυτή τη δουλειά. Αυτό το φοβάμαι λίγο. Αυτό είναι κακό...» (Σ11).

Επισημάνθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των επιλεγμένων εκπαιδευτικών - μεντόρων και για αυτό προτάθηκε η συμμετοχή τους σε μια διαδικασία κατάρτισης πάνω στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του νέου ρόλου προσανατολισμένη κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου. Αυτή η διαδικασία που νοείται συνήθως με τη μορφή σεμιναρίων είναι δυνατόν να εμπλουτιστεί με την ενσωμάτωση μιας χρονικής περιόδου μαθητείας στο πλευρό ατόμων που με επιτυχία έχουν εξασκήσει αυτό το ρόλο.

«...θεωρώ ότι πρέπει να υπάρξει οπωσδήποτε σχετική επιμόρφωση... Δηλαδή θα πρέπει να γίνει επιμόρφωση, ο ίδιος ο μέντορας να επιμορφωθεί πάνω στον ίδιο το θεσμό και πως λειτουργεί στο εξωτερικό - που λειτουργεί χρόνια - και να αποκτήσει πρόσθετες γνώσεις, δεν ξέρω πως τώρα, υπό τη μορφή σεμιναρίων, δεν ξέρω πως ακριβώς μπορεί να γίνει...» (Σ1).

«θα ήθελα να έχω κάποια προετοιμασία και κάποια βοήθεια για να ασκήσω αυτό το ρόλο. Πάντα έχω την αίσθηση ότι πρέπει να είμαι πολύ προσεκτική για να λειτουργήσω σωστά. Για να είναι ουσιαστική η παρουσία μου και να έχω αποτελέσματα» (Σ5).

«...Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί σήμερα για παράδειγμα που έχουν κάνει είτε στο ανοικτό πανεπιστήμιο Σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, κλπ. Αυτοί φαντάζομαι ότι έχουν την κατάρτιση, έτσι; Ή έχουν κάνει μεταπτυχιακά στη διδακτική αντικειμένων, και αυτοί. Αλλά όμως σε ένα σχολείο δεν είμαστε σίγουροι ότι υπάρχουν αυτοί οι άνθρωποι. Άρα πρέπει να στηθεί ένας μίνιμουμ μηχανισμός με τον οποίο αυτοί θα περάσουν από κάποια κατάρτιση, όχι κανένα φοβερό πράγμα, κανένα τρίμηνο, να δουν και αυτοί άλλους μέντορες, να αποκτήσουν ας πούμε την τεχνογνωσία, να το πω έτσι» (Σ2).

Επιπλέον, εφιστάται η προσοχή στους στόχους της επιμόρφωσης οι οποίοι θα πρέπει να αποκλίνουν από την αναπαραγωγή των παραδοσιακών προτύπων διδασκαλίας που συνεχίζουν να εφαρμόζονται ως κατάλοιπα συντηρητισμού στη σχολική εκπαίδευση:

«...Αν δεν υπάρξει κατάλληλη επιμόρφωση θα οδηγήσει στην αναπαραγωγή δασκάλων σύμφωνα με τα πρότυπα των παλαιών δασκάλων / μεντόρων και αυτό κατά τη γνώμη μου αποτελεί συντηρητισμό στην εκπαίδευση» (Σ3).

Δεν παραλήφθηκε να αναφερθεί ως σημαντική η προετοιμασία και των δυο εταίρων προκειμένου αμφότερες οι προσδοκίες για την επαγγελματική τους σχέση να ευθυγραμμιστούν με τους επιθυμητούς στόχους της εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

«πρέπει να γίνει προετοιμασία γιατί νομίζω ότι είναι ένας θεσμός λίγο ευαίσθητος επειδή έχει να κάνει με ψυχολογία και αυτά και θέλει λίγο προσοχή. Ναι, θέλει προετοιμασία. Θέλει μια

επιμόρφωση, θέλει μια ενημέρωση, θέλει μια προεργασία... των υποψήφιων μεντόρων. Και επίσης και των νεοδιοριζόμενων...» (Σ9) .

Επιβεβλημένος θεωρήθηκε και ο προγραμματισμός της αξιολόγησης του έργου των μεντόρων και τονίστηκε η βαρύτητα τη συμμετοχής του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία ως βασικός αποτιμητής της μεντορικής σχέσης και άμεσος αποδέκτης των αποτελεσμάτων της:

«...Οι μέντορες θα πρέπει να εκπαιδεύονται προσεκτικά πριν την ανάληψη του ρόλου τους και να αξιολογούνται στο τέλος της μαθητείας από τον νεοδιορισμένο...» (Σ3) .

«..Η όποια ομάδα των μεντόρων και αυτή να είναι πάντα υπό κρίση. Και από πάνω και από κάτω. Δεν μπορεί να κρίνεσαι μόνο από τη μια πλευρά. Πρέπει να κρίνεσαι και από πάνω και από κάτω. Και από αυτούς στους οποίους δίνεις και από αυτούς που έχεις από πάνω σου πάντα» (Σ5).

Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η επιμόρφωση των επιλεγμένων καθηγητών που δύναται να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι αναγκαία παρά μόνο αν ο ρόλος αυτός εμπεριέχει και τη διάσταση του αξιολογητή που επικυρώνει την έκθεση μονιμότητας του δόκιμου εκπαιδευτικού. Μια τέτοια λάθος εκτίμηση είναι δυνατόν να απορρέει από την πλέον διαδεδομένη αντίληψη ότι «ο καλός δάσκαλος μπορεί να είναι και καλός μέντορας» (Odell, 1990):

«εξαρτάται τι αρμοδιότητες θα έχει. Αν είναι συμβουλευτικός ο ρόλος καθαρά και δεν είναι ως ως το πούμε προϊστάμενος, ο οποίος θα κρίνει ή θα κρίνει τον νεοδιοριστό αν θα μονιμοποιηθεί ή όχι, ή αν θα τον βαθμολογήσει. Πιστεύω ότι και τώρα μπορεί να γίνει» (Σ7).

4.4.2 Οργανωσιακή κουλτούρα

Υπήρξε προβληματισμός σχετικά με τους ανθρώπινους παράγοντες που εμπλέκονται στη σχέση της συμβουλευτικής καθοδήγησης και πως αυτοί έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τα αποτελέσματά της.

Υποστηρίχτηκε ότι η διάθεση εμπλοκής του αρχάριου στην μεντορική σχέση είναι το ίδιο σημαντική για την πορεία της με αυτή του μέντορά του και για αυτό η γνώμη του νεοδιοριστού θα πρέπει να έχει καθοριστική σημασία στη συνέχιση της συνεργασίας τους. Σε αυτό το πλαίσιο προτάθηκε ακόμη και η άσκηση του δικαιώματος διακοπής της συνεργασίας από τον αρχάριο εκπαιδευτικό εφόσον θεωρεί ότι δεν ικανοποιείται από αυτή. Φαίνεται ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα λειτουργήσει

αποτελεσματικά μόνο αν εξασφαλιστεί ένα πλαίσιο αμοιβαίας συγκατάθεσης των δύο εταίρων και συναποδοχής των όρων λειτουργίας της:

«...Εμείς (οι έμπειροι καθηγητές) θέλουμε να βοηθήσουμε. Αραγε οι νεότεροι, έχοντας και τόσα προσόντα τυπικά θα ήθελαν να βοηθηθούν, να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να επικοινωνήσουν, να συνυπάρξουν με έναν παλαιότερο; Φυσικά και είναι προϋπόθεση και αυτό. Το μυαλό μου λειτούργησε μόνο από την πλευρά του μέντορα, υποτίθεται. Αλλά υπάρχει και η άλλη πλευρά όμως. Έρχονται κάποιοι άνθρωποι έχοντας τη ιδέα ότι τα γνωρίζουν όλα. Με μια έπαρση που απορρέει από το νεαρό της ηλικίας τους, από την εμφάνιση, δεν ξέρω από τι άλλο, από τη γνώση των τεχνολογιών που νομίζουν ότι είναι πανάκεια – δεν είναι όμως...» (Σ5).

«ποιο πολύ η νοοτροπία είναι. Γιατί πολλές φορές και οι νεοδιόριστοι ίσως αντιδρούν λέγοντας « α, αυτός θα έρθει να με βάλει σε καλούπι». Και θα με αξιολογήσει. Είναι ένα θέμα και αυτό, της αξιολόγησης... το βλέπουν με ένα μάτι έτσι ύποπτο, ότι κάτι κακό είναι αυτό το καινούριο το οποίο πάει να μπει...» (Σ8).

«πρέπει να συμπαθιούνται [ο νεοδιόριστος με τον μέντορά του]. Ο ένας να συμπαθεί τον άλλον. Πρέπει να υπάρχει μια συμπάθεια. Αυτό που λέμε χημεία. Πρέπει να υπάρχει μια χημεία. Έτσι;...»(Σ9).

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

Επιπλέον επισημάνθηκε ότι η μεντορική συνεργασία είναι αδύνατο να ευοδωθεί αν δεν υπάρξει υποστήριξη μέντορα και νεοδιόριστου από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Φαίνεται ότι οι εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής εμπειρίας αναγνωρίζουν την αξία και τη δύναμη της συλλογικής συνεργασίας στην επιτυχή προσπάθεια ένταξης του νεοφώτιστου επαγγελματία στο σχολικό συγκείμενο. Γνωρίζουν ότι μόνο ο μέντορας δεν είναι αρκετός για να προετοιμάσει κατάλληλα το νέο συνάδελφο ώστε όχι μόνο να επιβιώσει στα πρώτα βήματα που κάνει στον επαγγελματικό του χώρο αλλά και να αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες που του χρειάζονται για να επιτύχει στην επαγγελματική του σταδιοδρομία:

«εδώ ξαναερχόμαστε σε αυτό που σας είπα πριν, στο ότι θεωρώ δηλαδή ότι ο μέντορας πρέπει να προέρχεται από τη ίδια σχολική μονάδα ή τουλάχιστον από την ίδια περιοχή ...αν προέρχεται από την ίδια σχολική μονάδα σημαίνει ότι ήδη γνωρίζει τους περισσότερους συναδέλφους αυτούς που είναι μόνιμοι στο σχολείο οπότε έχει και τη στήριξή τους, ... Αν μπορούμε τώρα στη διαδικασία ποιος θέλει να πάει μέντορας σε αυτό το σχολείο που είναι 200 χλμ μακριά από το σπίτι του και δεν ξέρει κανέναν, δε ξέρει πως λειτουργούν οι άνθρωποι, δεν ξέρει πως λειτουργούν οι συνάδελφοι, οι γονείς, η ίδια η σχολική μονάδα, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, θα είναι πάρα πολύ δύσκολο. Και βέβαια, σε γενικές γραμμές ο διευθυντής/ντρια του σχολείου θα πρέπει οπωσδήποτε να συνεργαστεί με τον υποψήφιο μέντορα για να του δώσει τις κατευθύνσεις και επίσημα...» (Σ1).

«...Αν έχει προβλήματα [ο νεοδιόριστος] είναι λόγω της δομής και του συστήματος που επικρατεί, δεν εννοώ το σύστημα το θεσμικό, εντάζει από το θεσμικό απορρέει, αλλά του συστήματος που επικρατεί στην εκπαίδευση... Και επειδή υπάρχει μεγάλη άρνηση συνεργασίας, - της συνεργασίας σε βάθος, γιατί συνεργασία στην επιφάνεια υπάρχει πάρα πολύ: μέχρι που θα φτάσεις εσύ στο μάθημα, που θα φτάσω εγώ, ναι - επειδή λοιπόν υπάρχει ουσιαστική άρνηση της σε βάθος συνεργασίας, αυτά τα προβλήματα διαχέονται σε όλο το φάσμα, και του νεοδιόριστου και των διορισμένων από πολλά χρόνια... Οπότε περισσότερη συνεργασία σε βάθος, περισσότερος αναστοχασμός σε πρακτικές, περισσότερη παιδαγωγική δουλειά, θα ήταν ένας παράγοντας για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα. Και η συνεργασία, μέσα και από το θεσμό του μέντορα, όχι μόνο, πιστεύω ότι θα μπορούσε να συνεισφέρει σε αυτή την κατεύθυνση» (Σ2).

«...Πιστεύω ότι προσπαθούν οι προσωπικότητες μέσα σε έναν σύλλογο να τραβήξουν τους άλλους. Προσπαθούν με καλή διάθεση βέβαια, με τίποτα παραπάνω... Ένα άτομο [αναφέρεται στο μέντορα] θα κατακτήσει γραφικό, θα κατακτήσει ότι έχει κάποιες απαιτήσεις ή βάζει κάποιους νόμους που οι άλλοι ούτε καν τους θέλουν. Πρέπει όλοι μαζί οι καθηγητές που μπαίνουν σε αυτήν την τάξη να μπορούν να συνεργάζονται, να ξέρουν τις περιπτώσεις των μαθητών, να προτείνουν τρόπους επίλυσης...» (Σ6).

4.5 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Αναγκαιότητα και τη Χρησιμότητα του Θεσμού

Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται οι λόγοι που κατά τη γνώμη των έμπειρων εκπαιδευτικών συνηγορούν στη λειτουργία του θεσμού στο σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως επίσης και οι απόψεις τους για τα προσδοκώμενα οφέλη του.

4.5.1 Αναγκαιότητα

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αυτής της έρευνας που δεν είχαν την τύχη να μουν έστω και άτυπα σε μια μεντορική σχέση όταν ξεκίνησαν την επαγγελματική διαδρομή τους πιστεύουν ότι αντιμετώπισαν μεγάλες δυσκολίες στην προσπάθεια προσαρμογής τους στα επαγγελματικά δεδομένα του δημόσιου σχολείου. Περιέγραψαν τα συναισθήματά τους ενθουμούμενοι τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους σαν να βρίσκονται παρατημένοι μέσα στο σύστημα προσπαθώντας να επιβιώσουν μόνοι τους. Χαρακτηριστικές είναι οι εκφράσεις που χρησιμοποίησαν για να περιγράψουν τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας του νεοδιόριστου ως μια τρομακτική εμπειρία όπως: «ο νέος εκπαιδευτικός κάνει μια βουτιά στο πέλαγος χωρίς πολλές φορές να ξέρει κολύμπι» (Σ4), «πέφτει κατευθείαν στα βαθιά» (Σ8), «προσπαθεί να κολυμπήσει μόνος του» (Σ1),

«Διαισθητικά πηγαίνει αυτός στο σχολείο ... σπάει τα μούτρα του, ανακαλύπτει, πετυχαίνει, αποτυγχάνει, βρίσκει πώς θα το διδάξει. Και αυτό όλο ολομόναχος»(Σ2).

Οι εκπαιδευτικοί υπερασπίστηκαν την εισαγωγή του θεσμού απαντώντας στην ερώτηση *«Κατά τη γνώμη σας υπάρχει αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους; Για ποιους λόγους;»* υποδεικνύοντας κενά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Υπήρξε διαφοροποίηση για την υπαιτιότητα της παρεχόμενης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις παρατηρούμενες ελλείψεις των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά η ακαδημαϊκή προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών χαρακτηρίστηκε ανεπαρκής ως προς τους παιδαγωγικούς στόχους του επαγγέλματος. Θεωρήθηκε ότι οι καθηγητικές σχολές των πανεπιστημίων - μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον - μπορούν να παράγουν επιστήμονες αλλά όχι παιδαγωγούς καθώς δεν εστιάζουν στη συστηματική προετοιμασία υποψήφιων εκπαιδευτικών και δεν δίνεται ουσιαστική δυνατότητα στους φοιτητές τους να συνδέσουν την ακαδημαϊκή θεωρία με τη διδακτική πράξη εφαρμόζοντας τις επιστημονικές τους γνώσεις στο πεδίο της σχολικής πραγματικότητας:

«...στην Ελλάδα, οι σχολές οι καθηγητικές – Φιλοσοφική, Μαθηματικό, Φυσικό, Βιολογικό κλπ – παραγάγουν επιστήμονες από το πρόγραμμα σπουδών τους και δεν παραγάγουν εκπαιδευτικούς. Δηλαδή όταν βγαίνει ο πτυχιούχος από εκεί, αν και ξέρεi ότι η μεγάλη του διέξοδος είναι το σχολείο για διορισμό, ωστόσο δεν του δίδαξε ποτέ κανείς πως θα διδάξει αυτά που μαθαίνει. Του διδάσκει πολύ ιστορία, πολύ μαθηματικά, πολύ βιολογία, αλλά πως μαθαίνει ο μαθητής βιολογία, δεν του διδάσκει» (Σ2).

« δεν ξέρω αν είναι τόσο απαραίτητο. Είναι θέμα καλής θέλησης των συναδέλφων που έχουν εμπειρία, αν θα βοηθήσουν τους νεότερους ή όχι. Αν εισαχθεί και ως θεσμός σκέφτομαι ότι θα είναι πάρα πολύ καλό. ... Το να πεις τη γνώμη σου σε κάποιον όταν σου τη ζητάει είναι πολύ σπουδαίο. Δεν είναι απαραίτητο να την ακολουθήσει κιόλας... Δεν θέλω να τα βάλω με κανέναν, ούτε να κατηγορήσω κανέναν φυσικά, αλλά η προετοιμασία που έχουν οι συνάδελφοι οι νέοι από τις σχολές - τουλάχιστον μέχρι τώρα γιατί είπαν ότι θα αλλάζουν τα πράγματα, έ; - είναι, σε παιδαγωγικά θέματα τουλάχιστον αλλά και σε οργάνωση της διδασκαλίας, η βοήθεια που έχουν από τις σχολές είναι πολύ μικρή έτσι δεν είναι; ...Δηλαδή, πάω στη σχολή τη φιλοσοφική, κάνω ένα σωρό μαθήματα, ειδικά όσοι πάνε σε τμήματα, σαν το κλασικό για παράδειγμα, διδάσκονται τόσα πράγματα και χωρίς να έχουν διδαχθεί καθόλου πώς θα τα χρησιμοποιήσουν αυτά αργότερα στην τάξη... νομίζω τους θεωρώ τουλάχιστον αδικημένους...»(Σ5).

«στο πανεπιστήμιο πιστεύω πως όπως γίνεται όλο αυτό [η προετοιμασία/ εκπαίδευση του φοιτητή εκπαιδευτικού] είναι «επί χάρτου». Στην πράξη είναι διαφορετικό...» (Σ8).

Η άλλη άποψη υποστήριξε ότι, όσο καλά οργανωμένα και να είναι τα προγράμματα σπουδών, η παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποκτηθεί μόνο στην πράξη, με την τριβή του πάνω στη διδακτική και την καθημερινή αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές μέσα στις τάξεις του σχολείου.

«... σήμερα νομίζω ότι οι νεοδιόριστοι έχουν μια εμπειρία γιατί κάνουν διδακτικές, σε όποια σχολή και να είναι έχουν μάθημα διδακτικής. ... έχουν μια πρακτική εφαρμογή, έχουν μια άλφα εμπειρία. Αλλά νομίζω το παιδαγωγικό μέρος δεν μπορούν να το έχουν εκ των πραγμάτων γιατί είναι μία σχέση που χιτίζεται οπότε είναι κάτι καινούριο. Εκεί νομίζω είναι και η θέση του μέντορα. Δηλαδή, στο χτίσιμο αυτής της σχέσης μέσα στην τάξη, εκεί είναι ο μέντορας να στηρίζει τον εκπαιδευτικό...» (Σ9).

«... γιατί η τάξη είναι και μυσταγωγία. Έχει κάποια μυστικά σαφώς που δεν μπορεί να τα γνωρίζει ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός. Σε καμιά περίπτωση . Και σε θέματα πρακτικά ... αλλά και περισσότερο σε θέματα επικοινωνίας με τα παιδιά..... Είναι πάρα πολλά τα μυστικά που πρέπει να μάθει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, και αυτά μάλλον ίσως τα ανακαλύψει κάπου μπροστά του με τη δική του αναζήτηση, ίσως να μην τα βρει ποτέ. Ενώ ένας εκπαιδευτικός έμπειρος μπορεί να τον βοηθήσει καθημερινά σε πάρα πολλά ζητήματα» (Σ4).

Επίσης επισημάνθηκαν τα κενά που παρουσιάζει το ελληνικό πρόγραμμα ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολικό σύστημα. Υποστηρίχτηκε ότι η εφαρμογή του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης ανέκαθεν στηριζόταν σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο χωρίς να δίνει τη δυνατότητα στον αρχάριο επαγγελματία να συνεργαστεί με έμπειρους συναδέλφους, να δοκιμάσει και να αξιολογήσει διδακτικές προτάσεις μέσα στην τάξη και βέβαια χωρίς να δέχεται βοήθεια προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του:

«... Γιατί ήταν απογοητευτικές οι εμπειρίες μου για την εκπαίδευση των νεοδιοριζόμενων όλα αυτά τα χρόνια. Δηλαδή, ακούγανε πάρα πολύ θεωρία, έμπαιναν ελάχιστα στην τάξη, παρακολουθούσαν ελάχιστες διδασκαλίες πάνω στο αντικείμενό τους και παρακολουθούσαν ελάχιστες παραδόσεις από αυτούς. Και δεν είχαν καμιά συνεργασία στο να μπορέσουμε [οι επιμορφωτές νεοδιοριστών] να βρούμε την κοινή συνισταμένη, να μπορέσουμε και οι δύο μαζί να συνεργαστούμε. ...μέχρι τώρα υπήρχε το ΠΕΚ, έμπαιναν σε κάποια γκρουπ που μάθαιναν κάποια πράγματα και μπορεί η ειδικότητά τους, επειδή ήταν 1 ή 2 άτομα και «δεν συνέφερε», να παρακολουθούσαν και άσχετες παραδόσεις. Και δεν έβλεπαν την πραγματική λειτουργία ενός σχολείου και την πραγματική θέση ενός καθηγητή...ερχόταν μια προγραμματισμένη ώρα για να παρακολουθήσουν μια ώρα μάθημα. Αν ένας μέντορας, καθοδηγητής θα έλεγα εγώ, μπορεί να έχει έναν δίπλα του και να του δείξει όλα τα προβλήματα, δεν είναι να στήσεις μια ώρα – μια ώρα μπορεί να είναι μια ώρα την οποία την κάνεις όσο πιο τέλεια γίνεται γιατί θα είναι και η μοναδική - δηλαδή τα πραγματικά προβλήματα...»(Σ6).

Ως επιπλέον επιβαρυντικός παράγοντας στη διαδικασία ενσωμάτωσης του αρχάριου εκπαιδευτικού αναφέρθηκε η απουσία επαρκούς ενδοσχολικής υποστήριξης στην καθημερινή επαγγελματική πρακτική του, είτε λόγω αδυναμιών που εντοπίζονται στην οργάνωση του συστήματος είτε λόγω της αδιαφορίας των συναδέλφων:

«...Οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται εντελώς ανέτοιμοι. Δεν έχουν δηλαδή συγκεκριμένη καθοδήγηση, δεν έχουν συγκεκριμένη αρωγή και βοήθεια στην καθημερινή τους πράξη. Και η δουλειά τους είναι πάρα πολύ δύσκολη. Μαθαίνουν προχειρολογώντας. Μαθαίνουν καθημερινά αυτοσχεδιάζοντας και γενικά χωρίς καμιά μα καμιά καθοδήγηση...» (Σ4).

« Κάποιος θα έπρεπε να υποβοηθά την κατάσταση... Δεν ξέρω, δεν υπάρχει κανείς άλλος να κατευθύνει κάποιον εκπαιδευτικό... Υπάρχουν Σχολικοί Σύμβουλοι που είναι εξαιρετικοί. Έχουμε τέτοια εμπειρία εμείς. ...Αλλά εκείνοι οι άνθρωποι επειδή έχουν στην εποπτεία τους πάρα πολλά σχολεία θα έρθουν κάποιες φορές το χρόνο στο σχολείο...» (Σ5).

«...ένας νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός που δεν ξέρει τα καθήκοντά του, δεν ξέρει πως να κινηθεί, δεν ξέρει τι πρέπει να κάνει... Έχω συναντήσει στη ζωή μου και συλλόγους οι οποίοι έναν τέτοιο εκπαιδευτικό τον αντιμετωπίζουν ως πρόβλημα: «Ωχ τώρα, πως θα του δείξουμε αυτού και πάλι από την αρχή τι, δεν ξέρει τίποτα »,ας πούμε. Οπότε σε αυτήν τη περίπτωση αν υπάρχει ο μέντορας ο οποίος κατευθύνει τον εκπαιδευτικό και δεν τον αφήνει να κινείται έτσι μέσα στην απειρία του, θεωρώ ότι λύνονται πάρα πολλά προβλήματα και για το σύλλογο διδασκόντων...» (Σ1).

« αναμφίβολα υπάρχει. Γιατί η εμπειρία είναι πάντα πολύτιμη, πρώτον. Δεύτερο, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα δεδομένη. Όταν επιβάλλεται διαμέσου ενός θεσμού βοηθά το νεοδιοριστο. Για αυτούς βασικά του λόγους. Όταν συνυπάρχουν 5 εκπαιδευτικοί ας πούμε, άλλος παλιός άλλος καινούριος, δεν σημαίνει ότι ο παλιός θα δώσει τα φώτα του στο νεοδιοριστο... Αν κάποιος νεοδιοριστος ζητήσει βοήθεια από έναν παλαιότερο μπορεί να αρνηθεί ο παλαιότερος και να πει: «αυτά τα ξέρω εγώ τώρα γιατί να τα πω σε σένα»... Ενώ κανονικά θα έπρεπε φυσικά. Η εμπειρία είναι αναντικατάστατη....» (Σ10).

Υποστηρίχτηκε ότι ο θεσμός του Μέντορα μπορεί να αποτελέσει το όχημα για τη μεταρρύθμιση της οργανωσιακής κουλτούρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναλαμβάνοντας τον προσανατολισμό της στη συνεργατική μάθηση και το σύγχρονο σχολείο:

« ... Πιστεύω ότι τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης. Δεν μπορούν να λειτουργούν έτσι διαμερισματοποιημένες οι ειδικότητες και τα χρόνια υπηρεσίας, για παράδειγμα ο καθένας να κάνει ότι νομίζει μέσα στην τάξη του, πράγμα που είναι η κυρίαρχη λογική τώρα. Πιστεύω στη συνεργασία. Με αυτήν την έννοια δηλαδή ότι πρέπει οπωσδήποτε να λειτουργήσουμε σαν κοινότητα μάθησης όπου καθένας μπαίνει αρχικά σε κάποια περιφερειακή ας πούμε θέση, γίνεται αποδεκτός αν και πιο άπειρος, από τους πιο έμπειρους και σιγά σιγά καταλαμβάνει θέση στον πυρήνα ας πούμε της κοινότητας. Αυτή είναι η αίσθησή μου, ότι με αυτό το μηχανισμό πρέπει να λειτουργεί το σχολείο. Και αυτό δε λειτουργεί καθόλου έτσι τώρα, και πιστεύω ότι ο μέντορας,

έτσι όπως τον αντιλαμβάνομαι εγώ, θα μπορούσε να συνεισφέρει προς τη κατεύθυνση των κοινοτήτων μάθησης...» (Σ2).

Επισημάνθηκε η ανάγκη υιοθέτησης του νεοεισερχόμενου θεσμού όχι μόνο για το νεοδιόριστο καθηγητή αλλά για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς γιατί εντοπίζεται ασυμφωνία στη διδακτική γραμμή που ακολουθείται από το διδακτικό προσωπικό του συλλόγου:

« πιστεύω ότι υπάρχει όχι μόνο για το νεοδιόριστο αλλά γενικά υπάρχει. Πρώτα από όλα για το λόγο της οργάνωσης. Να υπάρχει ένα πλάνο, ένα σχέδιο, τι θα διδαχτεί και πότε. Δεν το εντοπίζω στην αξιολόγηση. Απλά στην οργάνωση του μαθήματος. Δηλαδή, πρέπει να βγει μια συγκεκριμένη ύλη και τι πρέπει, ποιες ασκήσεις, τι θα κάνουμε. Να μην κάνει ο καθένας ό,τι θέλει.... πρέπει να βρεθεί μια κοινή οδός, για όλους... είναι η φύση του μαθήματος είναι και οι απαιτήσεις των εξετάσεων αλλά από την άλλη όμως δεν μπορούμε να αγνοούμε και το σχολικό βιβλίο. Εκεί στηρίζονται όλα. Αν δουλέψουμε σωστά εκεί και επεκτείνουμε τις ασκήσεις είναι εντάξει» (Σ7).

Τέλος υπήρξε διαφοροποίηση ως προς την αναγκαιότητα της λειτουργίας των μεντορικών προγραμμάτων. Υποστηρίχτηκε ότι περισσότερο απαραίτητη είναι η θέσπιση σαφών και κοινών κριτηρίων πιστοποίησης της επάρκειας του εκπαιδευτικού και η παρακολούθησή του σε τεχνικές απόδειξης της αποτελεσματικής διδασκαλίας από έναν επίσημο εκπαιδευτικό φορέα παρά οποιαδήποτε καθοδηγητική γραμμή που ενέχει υποκειμενικότητα και αμφιλεγόμενα αποτελέσματα από έναν έμπειρο συνάδελφο:

«Δεν νομίζω ότι είναι απαραίτητη η ανάγκη εισαγωγής του θεσμού του μέντορα. Σίγουρα ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει προβλήματα στους τομείς που ανέφερα προηγουμένως, δηλαδή στις σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους, γονείς, στη γραφειοκρατική δουλειά, στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στη διδασκαλία. Αυτά πιστεύω πως θα μπορούσαν να λυθούν με μια διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτικού ανάλογη με αυτή που γίνεται για όλες τις άλλες κατηγορίες εργαζομένων από το ΕΚΕΠΙΣ, τώρα νομίζω λέγεται ΕΟΠΠΕΠ (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού). Αυτή θα μπορούσε να έχει διάρκεια το πολύ ενός εξαμήνου, όπου ο πτυχιούχος εκπαιδευτικός θα πιστοποιούταν ως επαγγελματίας δάσκαλος μέσω πρακτικών που θα ελέγχονταν από κάποιον φορέα π.χ. τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) ή τον ΟΕΠΕΚ (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών). Οι πρακτικές αυτές θα ήταν διδασκαλία σε κανονική τάξη, συμπλήρωση πραγματικών εντύπων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, εκμάθηση προγραμμάτων στυλ ΕΠΑΦΟΥ κ.λπ.. Σ' αυτή τη διαδικασία πιστοποίησης θα μπορούσε να ενταχθεί και η διαδικασία πιστοποίησης Α και Β επιπέδου (στις ΤΠΕ). Έτσι θα υπήρχε ομοιόμορφη εκπαίδευση σε όλους τους νεοδιοριζόμενους ενώ με τον θεσμό του μέντορα υπάρχει υποκειμενική καθοδήγηση από τον καθένα μέντορα» (Σ3).

4.5.2 Προσδοκώμενα οφέλη

Οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται αρκετά οφέλη να πηγάζουν από την εφαρμογή της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Αυτά περιλαμβάνουν θετικές επιδράσεις στους άμεσους εταίρους της μεντορικής σχέσης αλλά και διεύρυνση της θετικής επιρροής στο σχολικό κλίμα και, ευρύτερα, στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφέρθηκαν προσδοκώμενα οφέλη που αποκομίζει ο αρχάριος εκπαιδευτικός ως κύριος αποδέκτης των αποτελεσμάτων της μεντορικής συνεργασίας. Υποστηρίχτηκε ότι αναμένεται πρόοδος στις διδακτικές αλλά και παιδαγωγικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου του, και μάλιστα με αλματώδη ρυθμό, αφού ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός θα έχει πλέον συγκεντρώσει πιο άμεσα τα σωστά απαραίτητα εφόδια:

«... Περισσότερο όμως κατά τη γνώμη μου βοηθά τον νεοδιοριζόμενο. Πώς; Τον βοηθά επαγγελματικά σε όλους τους τομείς δηλαδή στη διδακτική συμπεριφορά και διδακτικές ικανότητες, στη διαχείριση της τάξης, στη διαχείριση οργάνωσης του χρόνου όσον αφορά τις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις, στην ορθή εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών και στη σωστή αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Σ3).

«...ο εκπαιδευτικός έρχεται και μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα σαν εκπαιδευτικός μέσα στο σχολείο από την πρώτη χρονιά...» (Σ8).

«θα τον ωφελήσει, οπότε θα έχει πολλά εφόδια, θα του τα δώσει [η μεντορική σχέση] όλα τα εφόδια, για να μπορέσει πλέον να ανταπεξέλθει και να πει ότι «θα μπω σε αυτήν την τάξη και θα μπορέσω να δώσω, όχι το 100% - το 100% θα το δώσει αργότερα – θα δώσω σε ένα ποσοστό πάνω από 60% αυτά που πρέπει να δώσω, όχι που μπορώ». Που πρέπει να δώσω»(Σ6)

«... Έχω να λέω για συνάδελφο μου φιλόλογο που τον συνάντησα στην επαρχία... ότι μου έδωσε πολύτιμες συμβουλές ... να χειριστώ τα πράγματα στην τάξη πολύ καλύτερα, και τη σχέση με τους μαθητές να τη βάλω σε ένα άλλο πλαίσιο, που τελικά με βοήθησε να ξεπεράσω οποιοδήποτε πρόβλημα και να έχω, γενικά σε όλη τη διάρκεια της δουλειάς μου, να έχω καλή σχέση με τους μαθητές, σε γενικά πλαίσια. Πολύ καλή. Με βοήθησε στο επαγγελματικό κομμάτι» (Σ5).

Επιπροσθέτως τονίστηκε ιδιαίτερα η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του αρχάριου εκπαιδευτικού γεγονός που, όπως υποστηρίζεται τον βοηθούν να καλλιεργήσει καλές σχέσεις με τους ανθρώπινους παράγοντες του σχολείου (γονείς, το προσωπικό του σχολείου). Επισημάνθηκε ότι συνολικά, κερδίζει την οικοδόμηση μίας σταθερής και υγιούς βάσης για την επαγγελματική του εξέλιξη:

«...εννοείται ότι ανάμεσα σε όλα, αφού τώρα έρχεται και η αξιολόγηση μπροστά μας, στα προσόντα ενός εκπαιδευτικού συνυπολογίζονται οι επικοινωνιακές του ικανότητες αναφορικά με την κοινότητα, με τους γονείς αλλά και με το δήμο και γενικότερα με την ευρεία έννοια της κοινότητας,

γενικά με το περιβάλλον του σχολείου... και αυτό θα γίνει και πιο γρήγορα, και ποιο ανώδυνα και ίσως και πιο αποτελεσματικά...»(Σ1).

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

Επισημάνθηκε άλλος ένας παράγοντας που ενισχύει την αποδοτικότητα του δόκιμου εκπαιδευτικού βγαίνοντας μέσα από μια μεντορική σχέση και είναι η καλλιέργεια της δεξιότητας επίλυσης των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο. Φαίνεται ότι ο νέος επαγγελματίας μαθαίνει να αναγνωρίζει εγκαίρως τα εμπόδια που παρουσιάζονται καθημερινώς στο σχολείο και να διαχειρίζεται με επιτυχία τα σημεία εμπλοκής στην εκπαιδευτική πρακτική του:

«θεωρώ ότι οι νεοδιόριστοι θα αποφύγουν λάθη τα οποία αν δεν είχαν το μέντορα θα μπορούσαν να τα κάνουν... Θα αποδίδεις [ως νεοδιόριστος] γιατί πιστεύω ότι κάποια προβλήματα θα τα προβλέπεις, θα τα διορθώνεις εν τη γενέσει, χωρίς να κλονίζουν και να δημιουργούν πρόβλημα... δεν θα έχει ο εκπαιδευτικός τόσες πολλές απορίες που να του αποσπών το μυαλό, θα ασχολείται περισσότερο με το εκπαιδευτικό έργο ή ό,τι έργο είναι να κάνει θα το κάνει πιο αποτελεσματικά, πιο αποδοτικά...» (Σ11).

Δεν παραλήφθηκε να τονιστεί και η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του νέου επαγγελματία ως συνακόλουθο της εφαρμογής των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Πιστεύεται ότι ο δόκιμος εκπαιδευτικός θα νοιώθει περισσότερο ασφαλής για τις επιλογές του στις οποίες έχει καταλήξει μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

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

«...Κατά αρχήν θα ωφεληθεί θα διευκολυνθεί στην εργασία του. Ως προς το παιδαγωγικό κομμάτι... αισθάνεται πιο έτοιμος και πάει και κάνει καλύτερα το μάθημά του...» (Σ10).

«...θα αλλάξει και ο τρόπος διδασκαλίας στην τάξη, θα βελτιωθεί, θα αλλάξει και η σχέση του με τους μαθητές, θα γίνει καλύτερη, θα νοιώσει και εκείνος πιο μεγάλη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση και αυτό σημαίνει πολλά για τη διδακτική πράξη» (Σ5).

Υποστηρίχθηκε ότι με την διαμεσολάβηση του μέντορα και την βοήθεια που προσφέρει στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό για να κατανοήσει τις πολιτικές πρακτικές και τις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου θα επιτευχθεί η καλύτερη και συντομότερη ενσωμάτωση του νέου συναδέλφου στη συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα, γεγονός που θα βοηθήσει και τον ίδιο στην επαγγελματική του απόδοση αλλά και τη λειτουργία του συλλόγου ως ένα ενιαίο όργανο:

«όταν έχεις καλύτερα προσαρμόσιμους εκπαιδευτικούς από την αρχή, αυτό που λέει η διαδικασία η εκπαιδευτική, σίγουρα έχεις και καλύτερα αποτελέσματα» (Σ8).

«τα οφέλη του θα είναι χρονικά δηλαδή θα έχει λιγότερο χρόνο προσαρμογής. Αν μόνος του θέλει ξέρω εγώ ένα χρόνο, με τον μέντορα ενδεχομένως θέλει 6 μήνες λέω, π.χ. Νομίζω θα έχει καλύτερη προσαρμογή. Η συζητώντας θα συνειδητοποιήσει καλύτερα τι συμβαίνει σε αυτό το χώρο που μπαίνει. Άρα θα βελτιώσει και την απόδοσή του...» (Σ9).

«...Σε ένα σχολείο μπορεί να υπάρχουν ένας, δύο, τρεις νεοδιόριστοι, έτσι; Αν αυτοί ήταν αποκομμένο κομμάτι του συλλόγου, ο σύλλογος που είναι ολόκληρη έννοια - έτσι; - δεν θα μπορούσε να συνεργαστεί. Όταν όμως αυτοί εντάσσονται στο σύλλογο έχοντας καλές σχέσεις με τους υπολοίπους είναι πολύ πιο εύκολο να συνεργαστεί ολόκληρος ο σύλλογος...» (Σ10).

Οφέλη αναγνωρίστηκαν όμως και για τους έμπειρους καθηγητές που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα και αλληλεπιδρούν με τον αρχάριο εκπαιδευτικό στα πλαίσια της συμβουλευτικής καθοδήγησής του. Αναφέρθηκαν σημαντικές ηθικές ανταμοιβές ως κύριο όφελος. Οι συνεντευξιζόμενοι περιέγραψαν συναισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης που αισθάνονται ως μάρτυρες της αναπτυσσόμενης πορείας του νέου επαγγελματία παρακολουθώντας τα αποτελέσματα της καθοδήγησής τους μέσα από τη βελτίωση του νέου. Φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τα πράγματα υπό το πρίσμα του εκπαιδευτικού τους ρόλου και για αυτό το λόγο νοιώθουν ως κομμάτι της επιτυχίας του ενήλικα μαθητή τους:

«... όπως έχεις ικανοποίηση όταν βλέπεις μια τάξη να προοδεύει, έχεις και ικανοποίηση να δεις και δυο συναδέλφους να προοδεύσουν. Είναι γενικότερα στο ίδιο του εκπαιδευτικού αυτό: να δίνεις και να βλέπεις αυτό που δίνεις ότι γίνεται αποδεκτό και ο άλλος βελτιώθηκε, τον ανέβασες μια βαθμίδα. Αυτό το πράγμα είναι ικανοποίηση για σένα... Ηθική ικανοποίηση»(Σ11).

«είναι μεγάλη ικανοποίηση να μεταφέρουμε, να μεταδίδουμε στους νεότερους αυτήν την εμπειρία που έχουμε. Είναι χαρά μας να βλέπουμε ότι τα πράγματα στο σχολείο βαίνουν καλώς επειδή και εμείς βοηθήσαμε σε ένα μικρό βαθμό, όσο μπορούσαμε να βοηθήσουμε, τους νεοδιόριστους συναδέλφους...» (Σ5).

«κάποια στιγμή δίνουμε λόγω της διάθεσής μας να δώσουμε. Εγώ πιστεύω ότι όλα αυτά τα χρόνια δίνω γιατί θέλω. Δίνω γιατί βρίσκομαι ανάμεσα σε άτομα που και αυτά θέλουν να μάθουν. Εντάξει; Τότε αν κάποιος θέλει και εσύ μπορείς να του δώσεις φτάνεις και αυτήν την ικανοποίηση...» (Σ6).

Ταυτόχρονα αναφέρθηκε και ένα εύρος επαγγελματικών ανταμοιβών για τον άλλον εταίρο της μεντορικής σχέσης. Επισημάνθηκαν επαγγελματικά αλλά και προσωπικά οφέλη για το μέντορα τα οποία περιλαμβάνουν ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της επαγγελματικής ικανότητάς του καθώς του δίνεται η ευκαιρία να αντιμετωπίσει καινούριες καταστάσεις συνοδεύοντας τον δόκιμο εκπαιδευτικό στη διαδικασία ένταξής του μέσα στο επαγγελματικό πεδίο. Φαίνεται ότι ο μέντορας αναμένεται να ακονίζει τις αναστοχαστικές του δεξιότητες κάθε

φορά που καλείται να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις βοηθώντας τον νεοδιόριστο στην επίλυση διδακτικών προβλημάτων και εμβαθύνοντας στις στρατηγικές διδασκαλίας και παιδαγωγικής:

«... Τώρα, οπωσδήποτε η τριβή με την καθημερινότητα, και με τα λάθη ... οπωσδήποτε παίρνει και αυτός καινούρια στοιχεία τα οποία μπορεί να τα επεξεργαστεί, να τα ενσωματώσει σε όλα αυτά που ξέρει και να τα παράσχει στον επόμενο που θα αναλάβει...» (Σ1).

«... [ο μέντορας] βλέπει ότι υπάρχουν αυτές οι διδακτικές προβληματικές (μέσω του αναστοχασμού) καταστάσεις που δεν τις είχε λάβει υπόψη και τις φέρνει ο εκπαιδευόμενος στο προσκήνιο. Μαθαίνει περισσότερα. Αυτό είναι. Η μάθηση, επαγγελματική μάθηση πάνω στη διδασκαλία, αυτό εννοώ» (Σ2).

«... για να δώσει τη βοήθεια πρέπει να οργανώσει τις σκέψεις του, να ξεκαθαρίσει τις καλές από τις κακές πρακτικές, να βρει την κατάλληλη μεθοδολογία να τις μεταδώσει, όλα αυτά είναι προς την κατεύθυνση της βελτιστοποίησης ενός ανθρώπου... θα το δούμε πρώτα στον ίδιο τον άνθρωπο και κατά συνέπεια στην επαγγελματική του σταδιοδρομία...» (Σ10).

«... θα του αυξήσει την αυτοπεποίθησή του και θα τον βοηθήσει να μάθει να λύνει προβλήματα που πιθανόν και ο ίδιος να μην αντιμετώπισε ποτέ λόγω του χαρακτήρα του και της οργάνωσης της δουλειάς του» (Σ6).

Επιπλέον επισημάνθηκε ότι μέσω της μεντορικής σχέσης παρέχονται στον έμπειρο εκπαιδευτικό ευκαιρίες να ανανεώσει το επαγγελματικό του ρεπερτόριο ως καθηγητής της τάξης με νέες γνώσεις και δοκιμάζοντας τις καινούριες διδακτικές μεθόδους που φέρνουν μαζί τους οι νεοφώτιστοι συνεργάτες από το πανεπιστήμιο οι οποίες συντονίζονται με τις πιο σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες. Τονίστηκε ιδιαίτερα η δυνατότητα που δίνεται στους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τη χρήση και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην παιδαγωγική πράξη με τη βοήθεια των νεότερων συναδέλφων τους:

«...με τις μεθόδους τις καινούριες των συναδέλφων που έρχονται - έχουν βγει μόλις από το πανεπιστήμιο - και οπωσδήποτε έχουν μάθει δυο πράγματα περισσότερα από αυτά που μαθαίναμε εμείς παλιότερα, ... βλέπει καινούρια πράγματα, έρχεται αντιμετώπος με καινούριες μεθόδους και με καινούριες πρακτικές που ενδεχομένως δεν ήξερε, και όλο αυτό το πράγμα τον βοηθά να εξελίξει και ο ίδιος την κατάρτισή του και αυτό που είχε στο μυαλό του ως μεθοδολογία μέχρι εκείνη τη στιγμή, να το τροποποιήσει και να βγει κάτι καινούριο» (Σ1).

«...ο μέντορας μαθαίνει από τον εκπαιδευόμενο γιατί βλέπει, εμπλουτίζει για παράδειγμα το ρεπερτόριό του» (Σ2).

« ένα όφελος είναι η εμπειρία που αποκτάς και εσύ ο ίδιος ως μέντορας. Όταν συνεργάζεσαι με κάποιους έχεις πάντα να μαθαίνεις.... και το καινούριο αυτό το οποίο φέρει - πιθανόν ο άλλος να έχει κάποια εμπειρία πως κάνουν έναν καινούριο τρόπο διδασκαλίας, ένα νέο στυλ διδασκαλίας,

πως το καινούριο αυτό το ενσωματώνουν ή κάποιο νέο υλικό το οποίο έχει – όλα αυτά μαζί βελτιώνουν και τον ίδιο το μέντορα» (Σ8).

«Θα κερδίσει ... ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας του. Ίσως επιλέξει την τεχνολογία ακόμη περισσότερο, γιατί οι παλαιοί καθηγητές πολλές φορές δεν έχουν καμιά σχέση με αυτά. Ίσως ανακαλύψουν νέες ιστοσελίδες, νέα DVD, νέες βιβλιογραφίες ή νέες, ακόμη, μεθόδους επικοινωνίας ακόμη και με τα παιδιά. Δε σημαίνει ότι ο μικρόκοσμος του μέντορα είναι ο τέλειος και ο αναμφισβήτητος. Υπάρχει μια αμφίδρομη ανταλλαγή απόψεων» (Σ4).

«από το νεοδιόριστο παίρνοντας πιο πολύ ...μέσα, τρόπους, τα οποία [ο μέντορας] δεν τα έχει εφαρμόσει στην πράξη θεωρητικά όμως τα γνωρίζει. Και φοβάται να τα εφαρμόσει κόλας γιατί δεν ξέρει από κάτω πια θα είναι η σχετική αντίδραση. Αν υποβοηθηθεί το αποτέλεσμα μπορεί να είναι πάρα πολύ καλό» (Σ5).

Σε αυτό το σημείο συμπεριλαμβάνεται μία μαρτυρία που συμπυκνώνει το νόημα της αμφίδρομα μαθησιακής διαδικασίας που εξελίσσεται ανάμεσα στον έμπειρο εκπαιδευτικό και το νεοδιόριστο συνάδελφο οι οποίοι συνεργάζονται μέσα σε μια ισότιμη σχέση. Εδώ γίνεται αντιληπτή η στοργή με τη οποία ο αρχαιότερος εκπαιδευτικός περιβάλλει το νέο προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις ανησυχίες του καθώς και η ικανοποίηση που νοιώθει στην βοήθεια που προσφέρει και δέχεται.

«κάτι κάναμε πέρυσι με μια συνάδελφο που ήταν νεοδιόριστη. Είχαμε κάποιες αλλαγές στο μάθημα της λογοτεχνίας, χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες, απλά εκείνη μου υποδείκνυε που μπορώ να πάω, σε ποια σελίδα, τι να βρω, τι να δώ και το έκανα κιόλας και πηγαίναμε πάρα πολύ καλά. Το πνευματικό μου παιδί. Πολυαγαπημένη. Πάρα πολύ καλή συνάδελφος, πάρα πολύ καλό παιδί, με πολλά ενδιαφέροντα, με πολλές ανησυχίες. Ήθελε να κάνει τη δουλειά της πάρα πολύ καλά, να μάθει πράγματα, όλο και περισσότερα, με ρωτούσε για βιβλιογραφία.... Ό,τι μπορούσα εγώ να της δώσω το έκανα ότι μπορούσε κι εκείνη ... και για μας είναι όφελος. Γηράσκω γαρ αεί διδασκόμενος. Δεν υπάρχει τέλος σε αυτά τα πράγματα: ούτε στις ιδέες. Ιδίως τα παιδιά που έχουν κάνει μεταπτυχιακά στο θέμα της διδασκαλίας ή κάποιων σχετικών άλλων αντικειμένων και αυτά μας δίνουν πολύτιμα πράγματα» (Σ5).

Μια άλλη μαθησιακή θα έλεγα εμπειρία για το μέντορα είναι η έκθεσή του στις απόψεις του νέου συναδέλφου που χαρακτηρίζονται από τις σύγχρονες ακαδημαϊκές τάσεις, την επικαιροποιημένη οπτική του και πιθανότερα την ιδιοσυγκρασία της μικρότερης ηλικίας του:

«... Μπορεί να σου δώσει πάρα πολλά πράγματα και ένας νεοδιόριστος που φέρνει κάτι νέο, μια νέα πνοή από τα πανεπιστήμια, από την κοινωνία που λιγάκι εσύ επειδή είσαι κλεισμένος σε ένα σχολείο θέλεις νέες πνοές μέσα... Νομίζω ότι σαν προσωπικότητες γινόμαστε πιο τέλειοι.»(Σ6).

«...και ο νεοδιόριστος ίσως έχει κάποιες πιο σύγχρονες απόψεις, κάτι, μια πιο φρέσκια άποψη, πώς να το πω τώρα, που θα ωφελήσει και τον μέντορα» (Σ7).

«...και ο ένας έχει να δώσει την ιδιαιτερότητά του, ο νεοδιοριζόμενος, όποια θα είναι αυτή: τις ιδέες του, τη φρεσκάδα του και λοιπά, και ο μέντορας έχει να δώσει την εμπειρία του... όταν έχεις να κάνεις με νέους ανθρώπους πάντα υπάρχουν καινούριες ιδέες. Υπάρχει μια ανταλλαγή. Ο ένας δίνει στον άλλον...» (Σ9).

Επιπλέον υποστηρίχθηκε η θετική επιρροή της μεντορικής σχέσης σε ολόκληρο το σχολείο. Κατ' αρχάς θεωρήθηκε ότι οι γνώσεις που προσφέρονται μέσα από τη διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης καθώς και οι δεξιότητες που αναπτύσσονται αποτελούν εχέγγυα επαγγελματικής αρτιότητας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού προσωπικού που στελεχώνει τη σχολική μονάδα:

«... και η σχολική κοινότητα γενικά, ωφελείται από αυτόν τον θεσμό, επαναλαμβάνω αν εφαρμοσθεί σωστά και μεθοδικά, από το γεγονός ότι σε λιγότερο χρονικό διάστημα θα έχει ολοκληρωμένους επαγγελματίες δασκάλους σε σχέση με τον χρόνο που θα χρειαζόντουσαν αυτοί από μόνοι τους να φτάσουν στα αντίστοιχα επίπεδα και πιθανόν κάποιιοι από αυτούς να μην έφταναν ποτέ. Όχι λόγω ανικανότητας αλλά λόγω έλλειψης επαρκούς καθοδήγησης» (Σ3).

Επισημάνθηκε ότι βελτιώνεται η φήμη της σχολικής μονάδας επειδή αναβαθμίζεται / αποκαθίσταται το επαγγελματικό κύρος του προσωπικού που εργάζεται σε αυτή. Η καλή φήμη μπορεί να λειτουργεί ως πόλος έλξης για τους μαθητές οι οποίοι πάντα αναζητούν τη γνώση με τρόπο που να προσαρμόζεται όσο καλύτερα γίνεται στις μαθησιακές τους ανάγκες.

« όταν κάθε καθηγητής γίνεται καλύτερος με οποιονδήποτε τρόπο και σε οποιονδήποτε τομέα, νομίζω ότι ωφελείται ο σύλλογος, ωφελούνται οι μαθητές, ωφελείται η σχολική κοινότητα γενικά... Και τα σχολεία νομίζω έτσι βγάζουν και καλύτερα ονόματα. Εγώ νομίζω ότι - εντάξει τα σχολεία εξαρτάται από σε ποια περιοχή βρίσκονται βοηθάν και τι υλικό έχουν - αλλά μπορούν και τα ίδια τα σχολεία, με τους καθηγητές και το δυναμικό που έχουν, το εκπαιδευτικό, να τραβήξουν πάρα πολλούς μαθητές. Και να αποκαταστήσουν και λιγάκι αυτήν τη γνώμη που έχει η κοινωνία για μας»(Σ6).

«... βοηθά στο να βελτιωθεί και όλη η εικόνα του σχολείου, να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα στο θέμα της διδασκαλίας. Όχι τόσο μετρήσιμα, ως σαν μια εικόνα- αυτό που λέμε σα μέσο όρο... Οι επιδόσεις είναι ένα θέμα. Είναι επίσης το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω. Η εικόνα του σχολείου η ίδια...»(Σ8).

«...Σαφώς αν βελτιώσουμε εμείς την ποιότητα της διδασκαλίας μας, έτσι θα λειτουργήσει καλύτερα και το σχολείο. Γιατί το σχολείο απαξιώνεται, απορρίπτεται όλο και περισσότερο - εγώ το ζω χρόνο με το χρόνο. Νομίζω ότι το δημόσιο σχολείο απορρίπτεται όλο και περισσότερο...; Δηλαδή πρέπει να κερδίσουμε τα παιδιά. Όχι μόνο με τις γνώσεις μας, γενικά με την προσωπικότητά μας...»(Σ4).

Επίσης, οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται το μεντορισμό ως την ευκαιρία να αναβαθμιστεί το σχολικό σύστημα ως προς τον παιδαγωγικό τρόπο αντιμετώπισης

των διαφορετικών ζητημάτων και μετάδοσης της σχολικής γνώσης στους ανήλικους αποδέκτες της. Επιπλέον πιστεύουν ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση έχει τη δυνατότητα να υπερβεί την έλλειψη επαφής και επικοινωνίας που υπάρχει ανάμεσα στους συναδέλφους λόγω της οργανωσιακής κουλτούρας «αδιώτευσης» του ελληνικού σχολικού συστήματος:

«...Δηλαδή η όλη διαδικασία θα αναβαθμίσει πάρα πολύ το επίπεδο της εκπαίδευσης... και σε επίπεδο επιστητού - σαφώς η διδασκαλία πάνω στο αντικείμενο θα είναι πολύ καλύτερη – αλλά επαναλαμβάνω και σε λεπτές αποχρώσεις, σε λεπτά προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά από την εκπαιδευτική πράξη... Το βασικότερο από όλα θα ξεπεραστούν προβλήματα συνεννόησης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές... Θα έρθουμε πιο κοντά και εμείς (οι καθηγητές), μεταξύ μας. Γιατί είμαστε ένας μικρόκοσμος ο καθένας μας. Δεν είμαστε μια μικρή τελειότητα ο καθένας μόνος του» (Σ4).

« κοιτάζτε οι περισσότεροι σύλλογοι έχουν στεγανά. Στους περισσότερους συλλόγους βλέπεις άτομα τα οποία είναι απομονωμένα, τα οποία έρχονται κάνουν τις ώρες τους, κλείνονται στο γραφείο τους, στον εαυτό τους και περιμένουν πότε να φύγουν. Νομίζω ότι αν δουν καθηγητές οι οποίοι να επικοινωνούν, να μιλάνε, να γελάνε, να συνεργάζονται και να το ευχαριστιούνται, νομίζω ότι θα τους τραβήξει και αυτούς...» (Σ6).

Αναφέρθηκε μεταξύ των άλλων ότι αυξάνεται και το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης όχι μόνο στο νεοδιόριστο αλλά και σε όλους του συναδέλφους καθώς διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετείται η ομαλή λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός:

«... Η σχέση είναι μεταξύ των δύο, τα αποτελέσματα όμως αυτής της σχέσης έχουν αντίκτυπο σε όλους τους κρίκους της αλυσίδας ... Όταν ο καθηγητής είναι χαρούμενος και κάνει το μάθημά του όπως πρέπει δεν έχει και καλύτερη επικοινωνία με τους υπόλοιπους καθηγητές; Όταν οι καθηγητές επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους δεν διευκολύνει αυτό το έργο και του διευθυντή; Άρα δεν εμπλέκονται όλοι οι κρίκοι της αλυσίδας μέσα σε αυτό;» (Σ10).

Αναφέρθηκε ακόμη και η μεταρρύθμιση της ίδιας της κοινωνικής κουλτούρας ως επακόλουθο της διάδοσης των αξιών που διαπνέουν τη μεντορική σχέση ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Πιστεύεται ότι με την ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των συναδέλφων διευρύνονται οι ορίζοντες της γνώσης και, μέσω της διδακτικής πρακτικής που ασκείται με υπευθυνότητα, μεταβιβάζεται αυτή η νοοτροπία στους μαθητές που είναι το κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν και οι ίδιοι να αναζητούν τη γνώση μέσα από συλλογικές διαδικασίες και να προετοιμάζονται ως επιτυχημένοι πολίτες.

«... το αποτέλεσμα για το σχολείο... ότι αποκτά εκείνα τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για τον 21ο αιώνα. Δημιουργικότητα, πρωτοτυπία. Όχι αναπαραγωγή, παπαγαλία, αποστήθιση αλλά κατασκευή γνώσης. ... Σιγά σιγά μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης. Που σήμερα είναι τίποτα, είναι εργοστάσιο παραγωγής σωστών απαντήσεων... Αυτό που έχει πει ο Wenger... Κοινότητα μάθησης είναι μια ομάδα ανθρώπων οι οποίοι μοιράζονται ένα πάθος για κάτι, και εν προκειμένω εμείς έχουμε το πάθος της διδασκαλίας, και μέσα από την παρατήρηση, την ανταλλαγή απόψεων - άτυπα αυτό - εξελίσσουν τις πρακτικές τους, γίνονται όλο και καλύτεροι... Γίνεται το σχολείο το αυριανό, αυτό που θέλουμε. Κατασκευάζει, εντός εισαγωγικών μαθητικά υποκείμενα που θα είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του αύριο. Ενώ αυτό που γίνεται σήμερα είναι αναποτελεσματικό» (Σ2).

«... Θα είναι αθροιστική η θετική επίδραση... στους ίδιους τους μαθητές καταρχάς... Το πρώτο που βλέπω είναι τα παιδιά να σας πω την αλήθεια... Τα παιδιά θα γίνουν πιο υπεύθυνα. Θα το ήθελα και το φαντάζομαι. Δηλαδή αν έχουν έναν εκπαιδευτικό απέναντί τους ο οποίος το έχει ψάξει το θέμα και τους αντιμετωπίζει και αυτός καλά ... με σεβασμό, έτσι;, τότε και αυτά θα μπορέσουν να είναι ώριμα... Δηλαδή ώριμα να αναλαμβάνουν ευθύνες...» (Σ9).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων αποκαλύπτει αρκετές ενδιαφέρουσες απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι πεπειραμένοι καθηγητές για το θέμα της εργασίας. Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

5.1.1 Ψυχολογική και Επαγγελματική Υποστήριξη/ Ανάπτυξη του Νεοδιόριστου

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, συντονισμένοι με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, αναγνώρισαν στο μέντορα το πρόσωπο που καλείται να προσφέρει ένα συνδυασμό «βοηθητικών» ρόλων, τεχνικής και παιδαγωγικής φύσεως εκπαιδευτική υποστήριξη και προσανατολισμό στις πολιτικές και στις διαδικασίες του σχολικού συστήματος γενικά, αλλά και εξειδικευμένα, με καθοδήγηση του αρχάριου εκπαιδευτικού μέσα στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί (Achinstein & Athanases, 2005; Harrison et al., 2006; Wang & Odell, 2002;) (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Γ). Ο μέντορας είναι για αυτούς τους εκπαιδευτικούς ο καθηγητής που έχει αποκτήσει τις γνώσεις πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική αλλά και την εμπειρία της λειτουργίας του σχολείου και όλα αυτά *«τα εφόδια που έχει συσσωρεύσει»*(Σ4) μπορεί να τα χρησιμοποιήσει προκειμένου να βοηθήσει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να συγκεντρώσουν τα εχέγγυα για να βελτιώσουν την επίδοσή τους, να μάθουν να λαμβάνουν ορθές εκπαιδευτικές αποφάσεις, και για να αναπτυχθούν σε επαγγελματικό αλλά και πνευματικό επίπεδο (Mertz, 2004)

Στον τρόπο που ερμήνευσαν το ρόλο του μέντορα αναγνωρίζουν την κύρια δράση του ως υποστηρικτή, σύμβουλο και καθοδηγητή της ανάπτυξης του νεοφώτιστου επαγγελματία πρωτίστως ως προς την επαγγελματική διάσταση χωρίς όμως να παραμελείται η επιρροή του στην ψυχοκοινωνική πτυχή της ταυτότητας του καθοδηγούμενου, δεδομένα που υποστηρίζονται από το ερευνητικό πεδίο (Harrison et al., 2006; Hobson et al. 2009; Long et al., 2012). Αναφέρθηκε ακόμη και ότι ο μέντορας έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει με το αποτύπωμά του τη διαμόρφωση της επαγγελματικής προσωπικότητας του αρχάριου καθοδηγούμενου (Hawkey, 1998).

Επιπλέον, φαίνεται πως οι ερωτηθέντες τείνουν προς τη συμβατική σοφία που ισχύει για το μεντορισμό, σύμφωνα με την οποία «οι μέντορες θα πρέπει να βοηθούν και όχι να αξιολογούν δεδομένου ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να μοιραστούν τα προβλήματά τους και να ζητήσουν βοήθεια όταν οι μέντορες δε είναι οι επίσημοι κριτές τους» (Feiman – Nemser, 1996, σελ.4). Όσοι υποστηρίζουν σθεναρά την αποδέσμευση της τελικής αξιολόγησης του νεοδιόριστου από τα καθήκοντα του μέντορα είναι γιατί πιστεύουν ότι μια τέτοια λειτουργία θα αλλάξει τη δυναμική της σχέσης και μπορεί να απειλήσει το συναισθηματικό υπόβαθρο στο οποίο πρέπει να στηρίζεται η διαδικασία της μάθησης δυσκολεύοντας έτσι τον υποστηρικτικό ρόλο του μέντορα, γνώμη που συντονίζεται με την άποψη μιας μεγάλης μερίδας ερευνητών (Abell et al., 1995; Carver & Katz, 2004; Marable & Raimondi, 2007).

Η ανάπτυξη της προσωπικής (συναισθηματικής/ψυχολογικής) διάστασης του νεοδιόριστου μέσα στην μεντορική σχέση έρχεται στην επιφάνεια με ποικίλες μορφές μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Καθώς το δείγμα της έρευνας περιγράφει τις δραστηριότητες του μέντορα αναφέρει τις περισσότερες βασικές λειτουργίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (*psychosocial functions*) που ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση της ικανότητας και αποτελεσματικότητας και είναι απαραίτητες για την αποσαφήνιση της επαγγελματικής ταυτότητας του αρχάριου εκπαιδευτικού σύμφωνα με την Kram (1983): ο μέντορας είναι δίπλα στον νεοδιόριστο για να του προσφέρει τις συμβουλές (*counseling*) και τη φιλία του (*friendship*), αποδέχεται (*acceptance*) – επιβεβαιώνει (*confirmation*) το δόκιμο καθηγητή και λειτουργεί ως θετικό πρότυπο (*role – modeling*) για αυτόν.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η φροντίδα της προσωπικής διάστασης του νεοφώτιστου συναδέλφου είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης της επαγγελματικής του ταυτότητας, όπως άλλωστε τονίζεται και στη βιβλιογραφία (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Wang & Odell, 2002). Πιστεύουν ότι ο μέντορας θα πρέπει να είναι ικανός να προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη αναζητώντας τρόπους για να συνδεθεί συναισθηματικά με τον καθοδηγούμενο προκειμένου να τον κάνει να νοιώσει ευπρόσδεκτος και αποδεκτός, όπως άλλωστε υποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία (Feiman-Nemser, 2001β; Rippon & Martin, 2006; Wildman et al, 1992). Συμφωνούν ότι το ζητούμενο για το μέντορα είναι να δημιουργήσει το απαραίτητο υποστηρικτικό κλίμα που θα βοηθήσει το δόκιμο εκπαιδευτικό να νοιώσει συναισθηματική ασφάλεια και άνεση στη μεταξύ τους σχέση προκειμένου να προσελκύσει τον νεοδιόριστο να ζητήσει τις συμβουλές και τη βοήθεια που έχει ο ίδιος να του προσφέρει, βασική ανάγκη που

υπογραμμίζει ο Chubbuck με τους συνεργάτες του (2001) στην έρευνά τους. Κάποιοι αναφέρουν ότι ο μέντορας μπορεί ενίοτε να λειτουργήσει και ως μητρική φιγούρα για τον αρχάριο εκπαιδευτικό, εύρημα που υποστηρίζεται από τις έρευνες που παρουσιάζουν τη μεντορική σχέση ως μια αλληλεπίδραση που υπερβαίνει την εταιρική σχέση συνεργασίας των δύο (Bullough, 2005; Harrison et al., 2006; Lee & Feng, 2007).

Είναι προφανές για τους εκπαιδευτικούς ότι ο οποιοσδήποτε εν δυνάμει μέντορας θα πρέπει να είναι σε θέση να δεσμεύσει το χρόνο και το συναίσθημά του σε μία απαιτητική σχέση με το δόκιμο συνάδελφο, μία απαραίτητη προϋπόθεση με βάση τις περισσότερες έρευνες (Abell et al., 1995; Bullough & Draper, 2004; Hobson et al., 2009; Wildman et al., 1992). Περιέγραψαν τον μέντορα ως άτομο φιλικό, ανοιχτόμυαλο και κυνηγό της γνώσης (Orland-Barak & Hasin, 2010), με υψηλές επικοινωνιακές δεξιότητες και θετική στάση ζωής, καλό ακροατή, με ανεπτυγμένες τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης του άλλου, με αφοσίωση και πάθος για τη δουλειά του, προσιτός στον καθοδηγούμενο, με διάθεση να μιλάει μαζί του, και να είναι πάντα κοντά του για να τον στηρίξει, ευρήματα που συντάσσονται με αυτά που περιγράφονται σε μια πληθώρα ερευνητικών πηγών (Ballantyne, Hansford, & Packer, 1995; Bullough, 2005; Odell, 1990; Rippon & Martin, 2006; Rowley, 1999; Smith, 2003; Wildman et al., 1992) (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Δ).

Πρακτικά ακούστηκε ότι μπορεί να υποστηρίξει συναισθηματικά τον δόκιμο εκπαιδευτικό συζητώντας μαζί του πάνω σε διάφορα ζητήματα που απασχολούν τον αρχάριο συνάδελφο (Lee & Feng, 2007; Wang 2001) και σχετίζονται με την επαγγελματική του απόδοση, όπως αυτό της «επαγγελματικής καταπόνησης» (Σ9). Μπορεί να τον βοηθά να διαχειρίζεται τις αγχωτικές εμπειρίες που βιώνει με τον προγραμματισμό των καθημερινών εργασιών του, άποψη που συμφωνεί με τα ευρήματα αρκετών ερευνητών (Awaya et al., 2003; Ballantyne et al., 1995; Ganser, 1993). Με εργαλείο το συνεχή διάλογο μαζί του θα μπορούσε να τον ενημερώσει για ευρύτερα εκπαιδευτικά ή οργανωσιακά θέματα που τον ενδιαφέρουν (Ganser, 1993; Schwille, 2008; Wang 2001). Οι απαραίτητες συζητήσεις προτάθηκε να γίνονται σε προγραμματισμένες συναντήσεις μέσα στο χώρο του σχολείου ενώ επισημάνθηκε ότι είναι καλό να δίνεται η δυνατότητα στο νεοδιόριστο να επικοινωνεί με έναν πιο άτυπο και απρογραμματιστό τρόπο με το μέντορα για να του ζητά οποτεδήποτε χρειαστεί τη βοήθειά του πάνω σε συγκεκριμένα θέματα όπως αναφέρεται σε πολλές έρευνες (Harrison et al., 2006; Hobson et al., 2009; Smith, 2003). Με αυτόν τον τρόπο υποδεικνύουν ότι ένας από τους

στόχους του μέντορα είναι να βοηθήσει τον νεοδιόριστο να ανταπεξέρχεται με επιτυχία στις περιβαλλοντικές πιέσεις που βιώνει, όπως υπαγορεύεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Vonk, 1993; Wang & Odell, 2002).

Παράλληλα με τη συνεχή προσπάθεια του μέντορα για τη διατήρηση μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τον καθοδηγούμενο του (Hobson et al 2009; Phillips & Fragoulis, 2010; Smith, 2003), οι ερωτηθέντες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη φροντίδα της επαγγελματικής πτυχής της ταυτότητας του νεοφώτιστου συναδέλφου. Άλλωστε ο βασικός στόχος του ρόλου είναι για αυτούς *«η ένταξη, στην επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών, ενός νεοδιόριστου επιστήμονα αλλά όχι ακόμη επαγγελματία»*(Σ3). Σύμφωνα με την Kram (1983), αυτή η μορφή της υποστηρικτικής δράσης ενεργοποιεί και τις επιπλέον λειτουργίες της μεντορικής σχέσης (*psychosocial functions* και *career functions*). Είναι αυτές οι μεντορικές στρατηγικές που βοηθούν το δόκιμο να μάθει πώς να κινεί τα νήματα μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, συνοδεύουν όλες εκείνες τις δραστηριότητες που στοχεύουν στην απόκτηση των γνώσεων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική και ενδυναμώνουν την επαγγελματική του ανέλιξη.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πεδία όπου είναι πιθανό να εμφανιστούν οι διδακτικές και παιδαγωγικές ελλείψεις του δόκιμου καθηγητή όπως: η σύνδεση της θεωρίας με την διδακτική πρακτική ώστε να αποκτήσει *«τη μεταδοτικότητα»* που χρειάζεται για να προσεγγίσει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του, η γνώση και εναλλαγή διδακτικών στρατηγικών με χρήση διαφορετικών πηγών εκπαιδευτικού υλικού *«για να κεντρίσεις το ενδιαφέρον»* των μαθητών, η κατανόηση και εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας πάνω *«στις βάσεις που έχουν οι μαθητές από το παρελθόν τους»*, ο διδακτικός προσχεδιασμός και η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων με βάση το πρόγραμμα σπουδών, η οργάνωση και ορθή διαχείριση των καθηκόντων, η διαχείριση του πολύπλοκου περιβάλλοντος της τάξης και η διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών, η καλλιέργεια της παιδαγωγικής ικανότητας, σύμφωνα με τις έρευνες.(Veenman, 1984; Vonk, 1993; Wang & Odell, 2002; Γκούσια-Ρίζου, 2005; Κατσουλάκης, 1999 όπ. αναφ. στο Αντωνίου, 2006).

Αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες του νεοδιόριστου καθηγητή για έμπρακτη βοήθεια σχετικά με τα διδακτικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα (Chubbuck et al., 2001, Γκούσια-Ρίζου, 2005)μπορούν να καλυφθούν άμεσα όταν ο μέντορας είναι εκεί για να του προσφέρει τις

διδασκτικές γνώσεις και ιδέες του, να μοιραστεί τις εκπαιδευτικές του εμπειρίες και στρατηγικές και να διαθέσει το υλικό που έχει οργανώσει όλα αυτά τα χρόνια της καριέρας του, όπως επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα ανάλογων ερευνών (Ganser, 1993 Ballantyne et al, 1995; Lee & Feng, 2007; Rowley, 1999; Wildman et al, 1992). Προτάθηκαν αρκετές μορφές επαγγελματικής υποστήριξης που μπορούν να βοηθήσουν τον αρχάριο επαγγελματία να αναπτύξει τις γνώσεις και δεξιότητες της διδασκαλίας. Οι προτάσεις αυτές δείχνουν ότι η μεντορική σχέση προσεγγίζεται μέσα από ένα μοντέλο μαθητείας (Wang & Odell, 2002), όπου ο μέντορας, δρώντας ως επαγγελματικό πρότυπο (*role-model*), κάνει υποδειγματικές διδασκαλίες και καθοδηγεί το νεοδιόριστο στις διδασκτικές αρχές της εκπαιδευτικής κουλτούρας, στρατηγική που επιβεβαιώνεται από τις διάφορες ερευνητικές μαρτυρίες (Gray & Gray, 1985; Harrison et al., 2006; Lee & Feng, 2007, Schwille, 2008, Γκούσια-Ρίζου, 2005).

Πιστεύουν ότι σε αυτές τις υψηλές απαιτήσεις τεχνογνωσίας θα μπορούσε να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα ένα άτομο με βαθιά γνώση του διδασκτικού αντικειμένου με αυτό που καλείται να διδάξει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στην τάξη του, με αποδεδειγμένη εμπειρία στην καλή διδασκτική και παιδαγωγική πρακτική στο σχολικό συγκείμενο, που διαθέτει ένα εύρος εκπαιδευτικών διδασκτικών στρατηγικών, στρατηγικών κινητοποίησης της μάθησης των μαθητών αλλά και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της, ευρήματα που όλα τονίζονται ιδιαίτερα στη βιβλιογραφία (Athanasas & Achinstein, 2003; Harrison et al., 2006; Schwille, 2008). Η πολυπρισματική αντίληψη που διαθέτει ο μέντορας του επιτρέπει να εστιάζει την διδασκτική οπτική των αρχάριων εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της μάθησης των ανήλικων μαθητών τους (Athanasas & Achinstein, 2003).

Έτσι, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, στις συζητήσεις που γίνονται μεταξύ του μέντορα και του νεοδιόριστου καθηγητή, ο μέντορας θα έχει την ικανότητα να απαντάει στις ερωτήσεις δίνοντας πληροφορίες, συμβουλές και οδηγίες πάνω στον τρόπο σχεδιασμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τεχνικής διάστασης της διδασκαλίας και πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς πόρους. Επιπλέον, η διορατικότητα και το επαγγελματικό ρεπερτόριο του μέντορα του επιτρέπει να δίνει συμβουλές με τη μορφή εναλλακτικών λύσεων και για τη διευθέτηση προβλημάτων που παρουσιάζονται καθημερινά στο πεδίο εργασίας του δόκιμου εκπαιδευτικού και μπορεί να αφορούν διάφορα θέματα, όπως στρατηγικές διατήρησης της πειθαρχίας ή προσαρμογής της διδασκαλίας στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Τέτοιου είδους πρακτικές επαγγελματικής υποστήριξης είναι ευρύτατα διαδεδομένες ως μέρος των μεντορικών

προγραμμάτων που εφαρμόζονται στον κόσμο, όπως μαρτυρά η βιβλιογραφική επισκόπηση (Ballantyne et al, 1995; Feiman Nemser & Parker, 1992; Lee & Feng, 2007; O' Brien & Christie, 2005; Stanulis, 1995; Wang, 2001; Wildman et al, 1992).

Υπήρξε διαφοροποίηση του δείγματος ως προς την υποχρέωση του μέντορα να παρακολουθεί τη διενέργεια της διδασκαλίας του δόκιμου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, απαραίτητη μορφή επαγγελματικής υποστήριξης σύμφωνα με τον Rowley (1999). Από τη μια πλευρά παρατηρείται διστακτικότητα να παραβρίσκεται ένας συνάδελφος στην αίθουσα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού την ώρα του μαθήματος, γεγονός που είτε εκφράζεται άμεσα ως προβληματισμός είτε έμμεσα όταν περιορίζεται ο ρόλος του μέντορα μόνο σε συζητήσεις, με το νεοδιόριστο πάνω στις εμπειρίες που μεταφέρονται από τον ίδιο. Κάτι τέτοιο μπορεί να υποδεικνύει ότι το στίγμα της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας καθορίζεται από την ουσιαστική απομόνωση (*isolation*) που βιώνεται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό της συμβατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας κατά τη βιβλιογραφία (Huling-Austin, 1992; Little, 1990), και μπορεί να γίνει εμπόδιο στην άσκηση εποικοδομητικής κριτικής μεταξύ συναδέλφων (Feiman-Nemser & Parker, 1992). Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και εκείνοι που φαίνεται να εκτιμούν τις πολύτιμες πληροφορίες που μπορούν να συλλεχθούν αν ο μέντορας έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει τη διδακτική πράξη του νεοδιόριστου ιδίως όμμασι και προτείνουν ακόμη και τη χρήση τεχνικών μέσων για την καταγραφή της διδασκαλίας (Ganser, 1996; Rowley, 1999). Μάλλον αυτή η μερίδα των ερωτηθέντων μοιράζονται τον ίδιο προβληματισμό με τον Rowley (1999, σελ. 2) όσον αφορά το μεντορισμό: *«πως είναι δυνατόν να μπορέσει κάποιος να βοηθήσει έναν αθλητή να βελτιώσει το σερβίς του στο τένις, χωρίς στην πραγματικότητα να τον έχει δει να παίζει αλλά ακούγοντας μόνο την περιγραφή του για το τι νομίζει αυτός ότι έκανε λάθος;»*. Αυτές οι πληροφορίες που αποκαλύπτουν την περιπλοκότητα της διδασκαλίας, θεωρούνται από τους συνεντευξιζόμενους πολύτιμες για τη διαμορφωτική αξιολόγηση της πορείας του αρχάριου και τον δυναμικό επαναπροσδιορισμό των γνωστικών και δεξιοτεχνικών πτυχών του που χρειάζονται βελτίωση, μία στρατηγική που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Hobson et al. 2009; Long et al., 2012; Rowley, 1999).

Αναφέρονται και επιπλέον δραστηριότητες που θα μπορούσε να άγει ο μέντορας για την επαγγελματική εξέλιξη του νεοφώτιστου εκπαιδευτικού, πέρα από την παρακολούθηση της παρουσίας του στην τάξη, και είναι ο συνεργατικός σχεδιασμός της διδασκαλίας, η

συνδιδασκαλία μέντορα και νεοδιόριστου και η παρακίνηση σε κριτική αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής. Αυτές οι στρατηγικές κατέχουν ξεχωριστή θέση στα μεντορικά προγράμματα όπως επιβεβαιώνουν οι έρευνες (Achinstein & Athanases 2005; Feiman-Nemser, 2001β; Lee & Feng, 2007; Löfström & Eisenschmidt, 2009; Schwille, 2008) και εντάσσονται στις αναπτυξιακού τύπου δραστηριότητες/ στρατηγικές σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Long et al., 2012; Norman & Feiman-Nemser, 2005). Είναι αναγκαίο να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του μέντορα και του ενήλικα μαθητευόμενου επειδή δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης των πνευματικών καθηκόντων της διδασκαλίας καθώς πυροδοτούν την ενεργή διανοητική ανάμειξη του νεοδιόριστου στον καθορισμό της προσωπικής του «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» κατά την Schwille (2008). Τέτοιες πρακτικές, ενώ είναι απαραίτητες για τη γνωστική ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, δύσκολα εφαρμόζονται με επιτυχία, όπως αποδεικνύεται από κάποιες έρευνες (Ballantyne et al., 1995; O' Brien & Christie, 2005), καθώς απαιτούνται ιδιαίτερα αναβαθμισμένες μεντορικές δεξιότητες.

Από τις συνεντεύξεις των έμπειρων εκπαιδευτικών σταχυολογήθηκαν σχόλια που υποδεικνύουν τέτοιου είδους επαγγελματικές δεξιότητες εκγύμνασης. Αναφέρθηκε ότι ο μέντορας θα πρέπει να είναι οξυδερκής και ευέλικτος για να ζυγίζει τις ικανότητες του καθοδηγούμενου και να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του (Hobson et al., 2009) με το να «*διαβλέπει που πάσχει ο εκπαιδευτικός ...σε επαγγελματικό [επίπεδο] ...και να έχει μια προσαρμοστικότητα σε αυτό που βλέπει για να ανταποκρίνεται*» (Σ11). Επιπλέον γίνεται αναφορά στην ικανότητά του μέντορα να αποδομεί την εμπειρική διδακτική πρακτική στα επιστημονικά της ερείσματά με κατανοητό τρόπο ώστε «*να δικαιολογεί την ύπαρξη επιστημοσύνης πίσω από το στιδήποτε λέει στο νεοδιοριζόμενο*»(Σ1) και να αναδιατυπώνει την επιστημονική θεωρία χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες του αρχαρίου ως πλαίσιο αναφοράς, για να του δείξει τον τρόπο σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη στο σχολικό πλαίσιο της διδασκαλίας του (Feiman-Nemser, 2003; Schwille, 2008; Tang, & Choi, 2005). Αυτή η μεντορική στρατηγική φαίνεται να δυσκολεύει τους έμπειρους επαγγελματίες της εκπαίδευσης σύμφωνα με το πεδίο της έρευνας (Brown & McIntyre, 1993). Η επαγγελματική ανεπάρκεια σε τέτοιου είδους γνώσεις αποδεικνύει ότι ο καλός δάσκαλος δεν είναι αυτόματα και αποτελεσματικός μέντορας (Odell, 1990) αφού χρειάζεται να επιδεικνύει δεξιότητες που δεν άπτονται της μάθησης μόνο των ανήλικων μαθητών του (Hobson et al., 2009, Long et al., 2012; Orland-Barak & Hasin, 2010).

Ένα, σχετικό με τα παραπάνω, χάσμα που εντοπίζεται είναι η διαφοροποίηση των ερωτηθέντων πάνω στο πλαίσιο της ανατροφοδοτικής διαδικασίας. Η ανατροφοδότηση αναφέρεται ως μεντορική στρατηγική από κάποιους έμπειρους εκπαιδευτικούς που μπορεί να έπεται της παρακολούθησης του μαθήματος στην τάξη, και όχι ως μέρος μια δομημένης αλληλουχίας διεργασιών που πρέπει να επαναλαμβάνεται σε κάθε συνάντηση του μέντορα με το δόκιμο εκπαιδευτικό όπως υποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία (Harrison et al., 2006; Martin & Rippon, 2003; Lee & Feng, 2007; Schwille, 2008). Επιπλέον οι διάφορες συζητήσεις μεταξύ μέντορα και δόκιμου εκπαιδευτικού παρουσιάστηκαν να προσανατολίζονται περισσότερο στην πρόταση έτοιμων λύσεων για τη διόρθωση των λαθών ή στη σύσταση των σωστών επιλογών από το μέντορα. Φαίνεται ότι ο μέντορας καλείται περισσότερο να εκτιμήσει μια διαδικασία βάση της επαγγελματικής εμπειρίας του, κάτι ανάλογο που παρατηρήθηκε και στην έρευνα των O'Brien και Christie (2005), παρά να διευκολύνει την αναστοχαστική πρακτική του ίδιου του νέου επαγγελματία, όπως προτείνεται στη βιβλιογραφία (Harrison et al., 2005).

Αυτό δεν σημαίνει ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δεν αναστοχάζονται πάνω στις διδακτικές πρακτικές τους αλλά ότι πιθανά δεν γνωρίζουν πώς να αναλύσουν «τα αποστάγματα» της εκπαιδευτικής εμπειρίας τους ώστε να είναι σε θέση να μάθουν στο νέο επαγγελματία τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος μπορεί δομημένα να επαναξιολογεί διαρκώς τις εκπαιδευτικές εμπειρίες του, να διαλέγει τις σωστές από τις λανθασμένες διδακτικές πρακτικές του και να επαναχρησιμοποιεί, στοχευόμενα και όχι τυχαία, τις επιτυχημένες εφαρμογές τους. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα απαιτητική τεχνική που χρειάζεται να έχει ο μέντορας όπως τονίζεται στις έρευνες που αποκαλύπτουν φτωχά μεντορικά προγράμματα (Ballantyne et al., 1995; Carver & Katz, 2004; O'Brien & Christie, 2005). Σε αυτή την περίπτωση ο μέντορας χρειάζεται να γνωρίζει πώς να καθοδηγήσει τον αρχάριο επαγγελματία να εμβαθύνει με κριτική ματιά στις μεθόδους διδασκαλίας βοηθώντας τον να ενσωματώσει τον αναστοχασμό ως συνειδητή αρχή στην πρακτική του προκειμένου να ενδυναμώσει την ανεξαρτησία του, όπως προτείνεται και από τις καλές πρακτικές του μεντορισμού (Achinstein & Athanases 2005; Feiman-Nemser, 2001β; Harrison et al., 2006; Löfström & Eisenschmidt, 2009; Tang, & Choi, 2005). Στην παρούσα έρευνα τονίστηκε η σχέση ισοτιμίας μεταξύ των δύο εταίρων της σχέσης και επισημάνθηκε η ανάγκη ελευθερίας στις επιλογές του αρχάριου εκπαιδευτικού αλλά δεν δόθηκε η ίδια βαρύτητα στη βοήθεια που πρέπει να προσφερθεί στον αρχάριο επαγγελματία προκειμένου να αναπτύξει το δικό του διδακτικό ύφος.

Βέβαια γίνονται και αναφορές που δείχνουν ότι υπάρχει επίγνωση ότι ο μέντορας θα πρέπει να γνωρίζει πώς να προάγει έναν εποικοδομητικό διάλογο χρησιμοποιώντας ως εργαλεία ερωτήσεις προβληματισμού (Strong & Baron, 2004) «...να τον ρωτάει “πώς σκοπεύεις να το κάνεις αυτό στην τάξη” ή “αν σου προκύψει τούτο τί σκοπεύεις σαν plan B να κάνεις;”»(Σ2), και να κινητοποιεί την ανταπόκριση των καθοδηγούμενων στην οποιαδήποτε εποικοδομητική κριτική διαχειριζόμενος τη φύση της ανατροφοδοτικής διαδικασίας. Για αυτούς τους εκπαιδευτικούς ο μέντορας έχει την ευθύνη να ξεκινά έναν ειλικρινή επαγγελματικό διάλογο με το νεοδιόριστο εξισορροπώντας ανάμεσα στο σθένος του να είναι ευθύς για να κάνει την κριτική του και στην ευαισθησία του να λαμβάνει πάντα υπόψη το αντίκτυπο των παρατηρήσεών του προς το άτομο που έχει απέναντί του όπως υποστηρίζουν και οι Martin και Rippon, (2003).

5.1.2 Κοινωνικοποίηση

Δεν είναι εμφανές ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί κατανοούν απόλυτα τις πολύπτυχες οργανωσιακές ανησυχίες του νεοδιόριστου ως μέλος της σχολικής μονάδας. Αυτό γίνεται αντιληπτό παρατηρώντας ότι αποφεύγουν να εμβαθύνουν στις μικροπολιτικές διαστάσεις του σχολικού πλαισίου και τον τρόπο με τον οποίον θα μπορούσε ο μέντορας να βοηθήσει το δόκιμο εκπαιδευτικό να μάθει να «πλοηγείται» με επιτυχία μέσα στον επαγγελματικό του χώρο.

Στην εργασία τους οι Kelchtermans και Ballet (2002) εστιάζουν σε μια σειρά ανησυχιών και εκδήλωσης ανάλογων συμπεριφορών που φαίνεται να έχουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της ταυτόχρονης κοινωνικοποίησής τους στο επάγγελμα και στο σχολικό συγκείμενο και είναι δυνατό να αφορούν σε εξατομικευμένες ή ομαδικές στρατηγικές και συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό για να διεκδικήσουν, να προασπιστούν και να διευρύνουν τα «συμφέροντά τους». Τις κατατάσσουν δε σε κατηγορίες: αυτές τις ανησυχίες που σχετίζονται με προσωπικά συμφέροντα - όπως η προσπάθεια να αποδείξουν την επαγγελματική τους ικανότητα, με υλιστικά συμφέροντα - όπως η προσβασιμότητα στους εκπαιδευτικούς πόρους, με οργανωσιακά συμφέροντα, με πολιτιστικό - ιδεολογικά συμφέροντα - όπως είναι οι εμφανείς αξίες και τα ιδανικά που κρατούν δεμένα τα συστατικά της σχολικής κουλτούρας και με κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα όπως αυτά που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα και γύρω από το σχολείο ως οργανισμό.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έκαναν σχόλια για το πώς ο νεοφώτιστος εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του μέντορα θα πρέπει να μάθει να εμπλέκεται στη σχολική ζωή. Οι αναφορές αφορούσαν κυρίως στην ενημέρωση των καθοδηγούμενων για τις εμφανείς πολιτικές και διαδικασίες του σχολείου και στην υποστήριξη τους στον τρόπο διαχείρισης των σχέσεων με τους γονείς των μαθητών (Bullough & Draper, 2004; Ganser, 1993). Το γεγονός ότι στα επαγγελματικά προσόντα του μέντορα γίνεται αναφορά στην ιδιαίτερη γνώση που πρέπει να έχει για το οργανωσιακό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και τη διαχείριση σχέσεων σε υπηρεσιακό επίπεδο αποκαλύπτει ότι υπάρχει κάποια επίγνωση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης που χαρακτηρίζουν το μέντορα. Οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται ότι οι νεοδιόριστοι συναδέλφοι έχουν πεποιθήσεις και συμπεριφορές που είναι δυνατόν να τους φέρουν σε σύγκρουση με τους άγραφους κανόνες του σχολείου αντιμετωπίζοντας θέματα ιεραρχίας, αναγνώρισης ισχύος και διαπραγμάτευσης των «συμφερόντων τους» όπως επιβεβαιώνεται από έρευνες (Chubbuck et al., 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002; Κατσουλάκης, 1999 όπ. αναφ στον Αντωνίου, 2006). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ανάμεσα στα σημαντικά καθήκοντα του μέντορα είναι να γνωρίζει πως να βοηθήσει το δόκιμο εκπαιδευτικό να αναγνωρίζει τα κρυμμένα νοήματα - άγραφους νόμους μέσα στο σχολικό συγκείμενο, να «πλοηγείται» μέσα σε αυτό αποφεύγοντας τα επικίνδυνα εμπόδια και - σε πιο προηγμένο επίπεδο - να διαχειρίζεται ο ίδιος τους ανθρώπινους παράγοντες του οργανωσιακού πεδίου για να προάγει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην πράξη (Achinstein, 2006). Εκτός λοιπόν από, απλά, να δίνει ευκαιρίες στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό να συναναστρέφεται με τους συναδέλφους για «να σπάσει τον πάγο»(Σ1) ανάμεσά τους ή «να μελετήσουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις, αυτές που θα είναι οι πιο εποικοδομητικές» (Σ4) - όπως πιστεύουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί - ο μέντορας είναι αναγκαίο να συνηγορεί υπέρ του καθοδηγούμενου και να προωθεί τη δουλειά του (*sponsoring*) διαδίδοντας ευρέως τις ιδέες και τις εμπνευσμένες διδακτικές πρακτικές του όπως τονίζεται σε σχετικές έρευνες (Löfström & Eisenschmidt, 2009; Mertz, 2004), ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να αναπτύσσει στρατηγικές που θα μάθουν στον καθοδηγούμενο πώς να υφαίνει ένα ισχυρό υποστηρικτικό δίκτυο γύρω του για να προωθήσει το έργο του, όπως υποδεικνύει ο Achinstein (2006).

Φυσικά θα ήταν άτοπος ο ισχυρισμός ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αγνοούν την κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου ως βασικό χαρακτηριστικό της ένταξής του στον επαγγελματικό χώρο αφού δεν ξεχνούν να επισημαίνουν το βασικό πυρήνα της διαδικασίας

καθώς μιλούν για την ανάπτυξη των αξιών και ιδεών της διδασκαλίας, όπως είναι η αγάπη για τα παιδιά και ο προσανατολισμός στις μαθησιακές τους ανάγκες. Η αναφορά τους στο επαγγελματικό ήθος και την ακεραιότητα της προσωπικότητας του μέντορα ο οποίος καλείται να παίξει τον απαραίτητο υποδειγματικό ρόλο δείχνει την ανησυχία τους για την ποιότητα της καθοδήγησης μέσα στην οργανωσιακή κουλτούρα κατά την περίοδο της ένταξης του καθοδηγούμενου. Ο μέντορας είναι για αυτούς το άτομο που φέρνει την ευθύνη να ευθυγραμμίσει τις αξίες και τη συμπεριφορά του νεοδιόριστου συναδέλφου με τους στόχους του επαγγέλματος. Πρέπει να έχει πάντα υπόψη του ότι ο αρχάριος εκπαιδευτικός παρακολουθεί τον τρόπο που ενεργεί στις επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους και παραδειγματίζεται από αυτόν, εύρημα που υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία (Stanulis, 1995). Φέροντας αυτήν την ευθύνη, ο μέντορας θα πρέπει να είναι αλλά και να συμπεριφέρεται ως καλός επαγγελματίας στις διάφορες πτυχές της ταυτότητάς του, όπως επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Achinstein & Athanases, 2005; Harrison et al., 2006; Orland -Barak & Hasin, 2010).

5.1.3 Προσανατολισμός στις Πηγές Γνώσης

Υπάρχουν έμπειροι καθηγητές που περιγράφουν το ρόλο του μέντορα με τρόπο που μαρτυρά ότι είναι οπαδοί της τάσης για συλλογική δέσμευση των εκπαιδευτικών του σχολείου οι οποίοι, «*με την ίδια πολιτική*», θα μπορούσαν οργανωμένα να συνεργάζονται στο σχεδιασμό της διδακτικής πρακτικής και στη δημιουργία ενός κοινόχρηστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μία τάση που προωθείται ανά τον κόσμο από τις μεταρρυθμιστικές μορφές μεντορικών προγραμμάτων ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών (Long et al., 2012; Orland-Barak & Hasin, 2010). Προς αυτήν την κατεύθυνση, κάποιοι ερωτηθέντες σκέφτονται την προώθηση ενός “μικτού” μοντέλου συμβουλευτικής καθοδήγησης το οποίο διευρύνεται πέρα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση του μέντορα με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και περιλαμβάνει τον προσανατολισμό του νέου επαγγελματία σε ενδο- αλλά και εξω-σχολικές πηγές υποστήριξης (Ingersoll & Smith, 2004; Norman & Feiman-Nemser, 2005).

Για τους ερωτηθέντες οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με άλλους έμπειρους εκπαιδευτικούς του συλλόγου είναι δυνατόν να φανούν χρήσιμες στο νέο επαγγελματία ως πηγές άντλησης διαφορετικών μεθόδων χειρισμού θεμάτων διδασκαλίας και γενικά, επαγγελματικής

συμπεριφοράς και πρακτικής, όπως επιβεβαιώνεται από έρευνες (Ballantyne et al., 1995; Chester & Beaudin, 1996; Lee & Feng, 2007; Rippon & Martin, 2006).

Επιπλέον, δείχνουν να ενδιαφέρονται να βρουν τρόπους για να ικανοποιήσουν την έμφυτη ανάγκη των νεοδιόριστων να βρίσκονται σε επαγγελματικές ομάδες με κοινές αναζητήσεις όπου συζητούν με άλλους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα υποστηρικτικό συναισθηματικά περιβάλλον (Chubbuck et al., 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο μέντορας αναλαμβάνει να ενημερώσει τον καθοδηγούμενο για τις σύγχρονες πηγές επιμόρφωσης (Ganser, 1993), αλλά και να οργανώσει ευκαιρίες ομαδικών συναντήσεων με άλλους ομότιμους συναδέλφους οι οποίοι διανύουν την ίδια περίοδο του επαγγελματικού τους βίου και αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις στον εργασιακό τους χώρο. Τέτοιου είδους συγκεντρώσεις βρέθηκε ότι είναι εξαιρετικά υποστηρικτικές για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Nielsen et al., 2006). Έτσι ο καθοδηγούμενος θα έχει την ευκαιρία να συζητήσει κοινές εμπειρίες με τους ομότιμους του, να ακούσει εναλλακτικές λύσεις των προβλημάτων που τον απασχολούν ή να πληροφορηθεί για την ποικιλία εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί στα διαφορετικά σχολικά συγκείμενα.

Μέσα από τις προτάσεις τους οι έμπειροι καθηγητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι τα απότοκα της μεντορικής σχέσης ενδέχεται να διαφέρουν όταν αυτή λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά σχολικά συγκείμενα και όταν προσφέρεται από διαφορετικές επαγγελματικές προσωπικότητες όπως επιβεβαιώνει και ο Hobson (2003).

5.1.4 Συνιστώσες – Πιθανοί Παράγοντες Εμπλοκής της Λειτουργίας του Θεσμού

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δείχνουν να ανησυχούν για την ποιότητα του οργανωσιακού συγκείμενου που συναντά η νέα γενιά των εκπαιδευτικών η οποία τοποθετείται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επίσημη εφαρμογή του μεντορισμού στους νεοδιόριστους καθηγητές προτάσσεται απέναντι στις ανεπαρκείς δομές προετοιμασίας, ένταξης και υποστήριξης τους μέσα στο σχολικό συγκείμενο. Φαίνεται ότι η ανεπάρκεια του προπτυχιακού προγράμματος των καθηγητικών σχολών (Μαυρογιώργος, 1992; Μαυροειδής & Τύπας, 2001; Wang & Odell, 2002), η εκ των πραγμάτων φύση της παιδαγωγικής ικανότητας που είναι δυνατόν να δομείται μόνο μέσα από τις πραγματικές εμπειρίες στο πεδίο εργασίας (Wang & Odell, 2002) και το ακατάλληλο, για τις εξειδικευμένες ανάγκες των νεοδιόριστων,

πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης (Μαυρογιώργος, 1992; Βεργίδης, Υφαντή, Ανάγνου, κ.ά. 2010) κάνουν δελεαστική τη θέσπιση ενδοϋπηρεσιακής, μόνιμης επί των συγκείμενο συμβουλευτικής καθοδήγησης του δόκιμου εκπαιδευτικού από έναν εμπειρότερο συνάδελφο που υπηρετεί αδιάλειπτα και για πάνω από μία δεκαετία τη θητεία του μέσα στην σχολική τάξη. Η κρισιμότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η έλλειψη ενός ορθά δομημένου συστήματος ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποδεικνύεται και με την πρόταση να θεσπιστούν σαφή κριτήρια πιστοποίησης της επάρκειας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών με δοκιμασίες σε διάφορα εκπαιδευτικά καθήκοντα, μία άποψη που απορρίπτεται συνήθως ως δυσλειτουργική μορφή ένταξης από τα βιβλιογραφικά δεδομένα γιατί περιορίζει τη φύση της επαγγελματικής ανάπτυξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (Hobson et al., 2009).

Υπάρχουν αρκετές προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του μεντορικού έργου, όπως υποστηρίχτηκε από τους ερωτώμενους. Τα κύρια ζητήματα στα οποία συμφωνούν είναι η αυστηρή επιλογή και η απαραίτητη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα ασκήσουν επίσημα το μεντορικό ρόλο, η εξοικονόμηση του πολύτιμου χρόνου που απαιτείται για την επιτυχημένη εξέλιξη της μεντορικής σχέσης και η υποστήριξη του θεσμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Η επιλογή των μεντόρων θα πρέπει να γίνεται, σύμφωνα με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, από μια δεξαμενή καθηγητών που αναγνωρισμένα επιδεικνύουν αποτελεσματικές διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές στη δουλειά τους, έχουν αποκτήσει τις ικανότητες να συνεργάζονται με ενήλικους μαθητευόμενους και αντιλαμβάνονται τις οργανωσιακές διαστάσεις και τις κοινωνικές προεκτάσεις του επαγγέλματος όπως υποστηρίζουν και οι έρευνες (Athanasēs & Achinstein, 2003; Achinstein & Athanasēs, 2005; Ganser 1995; Hobson et al., 2009; Phillips & Fragoulis, 2010;). Προτάσεις έγιναν για εμπλοκή ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης στο σύστημα επιλογής των μεντόρων, όπως διευθυντών και κυρίως σχολικών συμβούλων, που γνωρίζουν και εκτιμούν το έργο των υποψηφίων όπως επίσης και για τη μελέτη του προσωπικού φακέλου του καθενός και όχι μόνο για τη χρήση συνέντευξης (Little, 1990).

Γενικά για το δείγμα της έρευνας φαίνεται να έχει περισσότερη σημασία η διάθεση του μέντορα να εμπλακεί εθελοντικά σε αυτόν τον δεσμευτικό ρόλο από οποιοδήποτε άλλο εξωγενές κίνητρο (Iancu-Haddad & Orlatka, 2009) αν και κατατέθηκαν διαφορετικές απόψεις, όσον

αφορά τη σύνδεση του ρόλου με οικονομικά ή επαγγελματικά κίνητρα, οι οποίες ανακλούν και τα αντικρουόμενα ευρήματα των ερευνών. Έτσι από τη μια πλευρά αναφέρθηκε ότι η οικονομική ανταμοιβή των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα είναι καλό να συνοδεύει την εκπαιδευτική προσφορά τους (Abell et al., 1995) ενώ από την άλλη πλευρά τονίστηκε ότι το χρήμα είναι δυνατόν να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα στη διαδικασία επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών από ό,τι λύσεις (Wildman et al, 1992).

Υποστηρίχτηκε ότι η συμβατότητα του μέντορα με το νεοδιόριστο καθηγητή κυρίως ως προς το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης αυξάνει την πιθανότητα στην επιτυχία της συμβουλευτικής καθοδήγησης, ευρήματα που επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία (Ganser 1995; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Smith, 2004; Koballa, & Bradbury, 2009; Lee & Feng, 2007). Αναφέρθηκε ότι η συμβατότητα/ ταίριασμα του επαγγελματικού ζεύγους είναι και θέμα «χημείας» μεταξύ του μέντορα και του αρχάριου εκπαιδευτικού. Για αυτό το λόγο είναι καθοριστική η δυνατότητα συμμετοχής του καθοδηγούμενου στην επιλογή του μέντορά του (Moog et al., 2005). Επίσης αναζητήθηκαν τρόποι εμπλοκής του αρχάριου εκπαιδευτικού στη διαδικασία σχεδιασμού των επιδιωκόμενων στόχων με βάση τις ανάγκες του αρχάριου εκπαιδευτικού (Ganser, 1996; Lindgren 2005). Αυτά τα ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται από έρευνες που δείχνουν ότι η χαμηλή αφοσίωση του μέντορα ή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, λόγω ασυμφωνίας χαρακτήρων ή φιλοσοφίας είναι δυνατόν να δημιουργήσει προβλήματα στη μεντορική σχέση που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της (Ganser, 1993; Hobson et al., 2009; Iancu-Haddad & Oplatka, 2009; Lee & Feng, 2007; Smith, 2003). Το φύλο των δύο εταίρων δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως στοιχείο που επιδρά στη μεταξύ τους σχέση, αν και υπάρχουν βιβλιογραφικά ερείσματα που υποστηρίζουν την επίδρασή του στη δυναμική της (Lee & Feng, 2007).

Ένα θέμα που επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτό της απαραίτητης επαγγελματικής προετοιμασίας/ κατάρτισης των μελλοντικών μεντόρων για τα καθήκοντα τους και κυρίως για την απόκτηση των εξειδικευμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις αρχές εκπαίδευσης των ενήλικων μαθητών τους και απαιτούνται στο νέο τους εκπαιδευτικό ρόλο, μία τάση που υποστηρίζεται εδώ και χρόνια από την παγκόσμια βιβλιογραφία (Ganser, 1996; Βεργίδης, 2003; Πασιαρδής, 2004) και εφαρμόζεται στις περισσότερες χώρες που περιλαμβάνουν δομημένα προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης στη διαδικασία ένταξης των νέων εκπαιδευτικών

στα σχολεία (Hobson et al., 2009; Long et al., 2012; Tang & Choi, 2005). Ως ιδιαίτερη βοήθεια προς αυτή την κατεύθυνση προτάθηκε η δυνατότητα συμμετοχής των υποψήφιων μεντόρων σε ομαδικά εργαστήρια παρακολούθησης στην πράξη της μεντορικής εφαρμογής (Bullough, 2005) αλλά και οι ευκαιρίες συζητήσεων πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως με αρχάριους εκπαιδευτικούς (Lindgren, 2005). Ο φόβος που διατυπώθηκε ότι η ανεπαρκής γνώση των μεντορικών στρατηγικών μπορεί να οδηγήσει σε αναπαραγωγή απαρχαιωμένων αντιλήψεων και προτύπων διδασκαλίας επαληθεύεται από τα ευρήματα της βιβλιογραφίας για φτωχή εφαρμογή της συμβουλευτικής καθοδήγησης από μη καταρτισμένους μέντορες (Carver & Katz, 2004; Feiman-Nemser & Parker, 1992).

Επίσης εκφράστηκε η ανάγκη για την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης των μεντορικών προγραμμάτων και λογοδοσίας των συμμετεχόντων μεντόρων, προϋπόθεση που επαληθεύεται από τη βιβλιογραφία (Carver & Katz, 2004). Κατάλληλη προετοιμασία προτάθηκε και για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενεργοποιηθεί η δεκτικότητά τους στη μαθησιακή σχέση που πρόκειται να τους συνδέσει με τους μέντορες τους.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι ο χρόνος είναι σημείο κλειδί για την ομαλή εκτύλιξη της μεντορικής σχέσης, με τις διαδικασίες και τις λειτουργίες που αυτή περιλαμβάνει, και υπάρχουν προβληματισμοί για τη διευκόλυνση των τακτικών επαφών του νεοδιόριστου με το μέντορά του ιδίως αν ο αρχάριος εκπαιδευτικός υπηρετεί σε περισσότερα τους ενός σχολεία (Smith, 2003). Με το ίδιο σκεπτικό προτάθηκε η ανάληψη του μεντορικού ρόλου από εκπαιδευτικό που υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα ή σε ομάδα όμορων σχολείων με τη θέση υπηρετήσης του καθοδηγούμενου (Marable & Raimondi, 2007). Η ιδιαίτερη αξία που απέδωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι στη συχνότητα και τη διάρκεια των συναντήσεων του μέντορα με τον καθοδηγούμενό του υποστηρίζεται βιβλιογραφικά. Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, ο χρόνος που διατίθεται για την προετοιμασία του μέντορα αλλά και για την εφαρμογή των μεντορικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του με τον καθοδηγούμενο, είναι πολύτιμος προκειμένου να συντονιστεί ο έμπειρος εκπαιδευτικός με τις πολυδιάστατες εξατομικευμένες ανάγκες του νεοδιόριστου καθηγητή (Andrews & Quin, 2005; Chubbuck et al., 2001; Harrison et al., 2005; Hobson et al., 2009).

Η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου είναι το μέγιστο ζήτημα που απασχολεί το δείγμα των καθηγητών. Από την εμπειρία τους φαίνεται να γνωρίζουν ότι «...Σχέσεις

μεντορισμού είναι δυνατόν να αναδυθούν με φυσικό τρόπο, αλλά η απομόνωση των εκπαιδευτικών κάνει κάτι τέτοιο απίθανο να συμβεί στους νέους εκπαιδευτικούς...» (Ganser, 1996 σελ 5). Η υποστήριξη από συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία που σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο, κατανοούν το ρόλο του μέντορα και προσανατολίζονται σε μια επαγγελματική συνεργατική κουλτούρα είναι απαραίτητη για να επιτευχθούν οι στόχοι όπως υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Harrison et al., 2006; Huling-Austin, 1992; Long et al., 2012). Άλλωστε, όπως άφησαν να εννοηθεί, σε αυτές τις άτυπες μορφές υποστηρικτικής αλληλεπίδρασης με όλο το προσωπικό του σχολείου, από τους συναδέλφους μέχρι και το διευθυντή, είναι πολύ πιο εύκολο για τους νεοδιόριστους να ανοιχτούν, να μοιραστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην εργασία τους και αυθόρμητα να εμπιστευτούν τους συναδέλφους τους στην αναζήτηση της γνώσης που στερούνται, όπως τονίζουν και οι έρευνες (Koballa & Bradbury, 2009; Smith, 2003). Επίσης επισημάνθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για «...κατάλληλους και μη κατάλληλους μέντορες. Δηλαδή αυτός ότι και να τον κάνεις δεν μπορεί να γίνει[μέντορας] ... Ενδεχομένως υπάρχουν μερικοί ... αλλά όχι γιατί έμφυτα έχουν κάποια χαρακτηριστικά. Απλώς γιατί μαθήτευσαν επί πολύ καιρό σε αντίθετες, ας το πούμε αντίθετης κατεύθυνσης λογικές και δεν μπορούν τώρα να κατακτήσουν τη λογική της συνεργασίας» (Σ2). Η διάχυτη άποψη των ερωτηθέντων είναι ότι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η σχολική κουλτούρα ως συγκείμενο μάθησης είναι πολύ πιο σημαντικός και απαραίτητος από την οποιαδήποτε θεσμικά επιβαλλόμενη μορφή μεντορισμού η οποία φαντάζει ανίσχυρη και αναποτελεσματική σε σχολικές κοινότητες που «απαγορεύουν» στα μέλη τους να συζητήσουν για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους και δεν προσανατολίζονται προς τη συνεργασία σε βάθος, τον αναστοχασμό στις διδακτικές πρακτικές και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής πτυχής της διδασκαλίας. Η σημασία της σχολικής κουλτούρας στην υποστήριξη της μεντορικής σχέσης επιβεβαιώνεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Ingersoll & Smith, 2004; Long et al., 2012; Πασιαρδής, 2004).

5.1.5 Ανταμοιβές και Οφέλη

Οι εν δυνάμει μέντορες περιγράφουν το μεντορισμό ως μια φύση ανταποδοτική σχέση η οποία μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία στους ισότιμους συνεργάτες της, οι οποίοι διανύουν ανόμοια στάδια του επαγγελματικού τους βίου, να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες τους, συμπληρώνοντας κατά κάποιον τρόπο ο ένας τον άλλον (Feiman-Nemser, 2001α). Όπως

έθεσε ένας συνεντευξιαζόμενος, μέσα στα πλαίσια της σχέσης του μέντορα με τον νεοδιόριστο καθηγητή «...υπάρχει μια ανταλλαγή, ο ένας δίνει στον άλλον...» (Σ9). Αυτός ο τρόπος σκέψης θεωρείται από προηγούμενες έρευνες χαρακτηριστικός για τους μέντορες που έχουν μπει στη διαδικασία μάθησης από τους προστατευόμενους τους (Lopez – Real & Kwan, 2005; Rippon & Martin, 2006).

Από την πλευρά του έμπειρου εκπαιδευτικού, η συμβουλευτική καθοδήγηση ενός νέου μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας συχνά αναφέρεται ως μέσο που μπορεί να αποτρέψει την απειλή της επαγγελματικής στασιμότητας και να προστατέψει τον έμπειρο επαγγελματία από τον κίνδυνο του στείρου εφησυχασμού. Ο νεοφώτιστος συνάδελφος φέρνει μαζί του νέες προοπτικές και ιδέες πάνω στα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας και αυτό είναι απαραίτητο για να ξεκινήσει ένας αναζωογονητικός διάλογος που μπορεί να δώσει «μια νέα προή» ανανεώνοντας τις ιδέες, απόψεις και επαγγελματικές πρακτικές του μέντορα, όπως επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Abell et al., 1995; Ganser, 1993, Iancu-Haddad & Oplatka 2009; Lopez – Real & Kwan, 2005)

Μεταξύ των άλλων υποστηρίχτηκε επίσης ότι η άσκηση του μεντορικού ρόλου κινητοποιεί αυτό το είδος πνευματικής ενδοσκόπησης, τον αυτό – αναστοχασμό του έμπειρου εκπαιδευτικού πάνω στις επαγγελματικές πεποιθήσεις και πρακτικές του επειδή «βλέπει ότι υπάρχουν αυτές οι διδακτικές προβληματικές καταστάσεις που δεν τις είχε λάβει υπόψη και τις φέρνει ο εκπαιδευόμενος στο προσκήνιο»(Σ2), γεγονός που οδηγεί στην αναβάθμιση της διπλής επαγγελματικής του ταυτότητας, ως δάσκαλος και ως εκπαιδευτής εκπαιδευτικών, όπως αποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία (Abell et al., 1995; Ganser, 1993; Huling, 2001, Lopez – Real & Kwan, 2005;Simpson et al., 2007).

Επιπλέον, όπως τονίστηκε ιδιαίτερος από τους συνεντευξιαζόμενους, η συμμετοχή σε προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης των αρχάριων συναδέλφων είναι κυρίως ένα κίνητρο για παραγωγική συμβολή της εμπειρίας στη διαμόρφωση της μελλοντικής γενιάς εκπαιδευτικών και για αυτό το λόγο κρύβει συναισθηματικά οφέλη για τους βετεράνους εκπαιδευτικούς (Iancu-Haddad & Oplatka 2009). Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν αυτό το αίσθημα της ηθικής ευχαρίστησης και αναπτέρωσης της αυτό – εκτίμησης που νοιώθει ο έμπειρος καθηγητής όταν του δίνεται η δυνατότητα να διευρύνει τον εκπαιδευτικό του ρόλο

επηρεάζοντας αυτούς που θα τον αντικαταστήσουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Ganser, 1993; Huling, 2001; Iancu-Haddad & Oplatka 2009)

Επίσης γίνεται αναφορά ακόμη και στην προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης του έμπειρου εκπαιδευτικού στην ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού εκμεταλλευόμενος τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν από την υπηρετήση του μεντορικού ρόλου (Moog et al., 2005). Από τη βιβλιογραφία η συμβουλευτική καθοδήγηση παρουσιάζεται και ως ευκαιρία να καλλιεργηθούν μακροχρόνιες διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους (Ganser, 1993; Iancu-Haddad & Oplatka 2009; Simpson et al., 2007), κάτι που δε διευκρινίζεται στα ευρήματα της έρευνας.

Από την άλλη πλευρά της εξίσωσης, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω της μεντορικής αλληλεπίδρασης ικανοποιούνται οι αναπτυξιακές ανάγκες των αρχάριων συναδέλφων που χρειάζονται υποστήριξη, αρωγή και καθοδήγηση για να διαπλάσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Odell, 1990) και να θέσουν τα θεμέλια για μια επιτυχημένη σταδιοδρομία. Ανάμεσα στα οφέλη που ανέφεραν για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς είναι η αύξηση της εμπιστοσύνης τους στις επαγγελματικές τους ικανότητες καθώς μαθαίνουν πώς να καταλαβαίνουν καλύτερα τους μαθητές τους και πώς, με διορατικό τρόπο, να επιλύουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται, ευρήματα που συνάσσονται με τα αποτελέσματα των ερευνών (Ganser, 1993; Hobson et al., 2009; Marable & Raimondi, 2007; Phillips & Fragoulis, 2010)

Επίσης αναφέρθηκε ότι, με τη βοήθεια του μέντορά του, ο νεοφώτιστος εκπαιδευτικός ενσωματώνεται καλύτερα και πιο γρήγορα στις προσδοκίες της σχολικής κοινότητας και ευρύτερα του επαγγέλματος (Bullough & Draper, 2004; Feiman-Nemser & Parker, 1992; Wang and Odell, 2002) αφού βελτιώνονται θεωρητικά όλες οι πτυχές του επαγγελματικού του έργου. Βέβαια η τελευταία υπόθεση των έμπειρων εκπαιδευτικών δεν επιβεβαιώνεται στο έπακρο από τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι σύμφωνα με τους Hobson και συν. (2009) υπάρχουν περιορισμένα ευρήματα για τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των αρχάριων εκπαιδευτικών ενώ από την άλλη πλευρά, παρατηρείται αθρόα συσσώρευση ερευνών που επιβεβαιώνουν την ενδυνάμωση της επαγγελματικής συμπεριφοράς τους και την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης και οργάνωσης του χρόνου και των καθηκόντων τους (Moog et al, 2005).

Σε μια ολιστική θεώρηση της εκπαίδευσης οι έμπειροί εκπαιδευτικοί μίλησαν για ένα πλήθος προσδοκώμενων θετικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των μεντορικών προγραμμάτων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Υποστηρίχτηκε ότι ο θεσμός του μέντορα, «*αν εφαρμοστεί σωστά*», είναι δυνατόν να βελτιώσει την αποδοτικότητα του σχολικού συστήματος αφού σε σύντομο χρονικό διάστημα μπορεί να εγγυηθεί την επάνδρωση των σχολείων με επαγγελματικά βελτιωμένο και επομένως ικανότερο προσωπικό, και αυτή η αναβάθμιση της ποιότητας του προσωπικού έχει αντίκτυπο στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Οι ερωτηθέντες εστίασαν κυρίως στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης - άποψη που συντονίζεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Everston και Smithy, 2000 - δεν αναφέρθηκαν όμως στο επίπεδο των ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά στη βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς και στην ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών. Επίσης αναφέρθηκε από τους συνεντευξιζόμενους μια προσδοκώμενη αύξηση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού λόγω περιορισμού του “διαβρωτικού” συναισθήματος της επαγγελματικής απομόνωσης στο χώρο εργασίας τους. Η ψυχική αυτή ανάταση είναι δυνατόν να βελτιώσει με τη σειρά της την επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό που στελεχώνει το σχολείο με αποτέλεσμα την επίλυση των λειτουργικών προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη διευκόλυνση της σχολικής ηγεσίας στη λειτουργία της οργανωσιακής μονάδας, εύρημα που συντάσσεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Phillips και Fragoulis, 2010. Η βελτίωση της εικόνας του σχολείου και επομένως και της φήμης του αναφέρθηκαν ως συνακόλουθα της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού και της δημιουργίας θετικού οργανωσιακού κλίματος στη σχολική μονάδα (Ganser, 1993).

Όλα τα αναμενόμενα οφέλη δεν είναι παρά τα αποτελέσματα της θετικής επίδρασης του μεντορισμού που λειτουργεί ως διάυλος συνεργασίας όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά, όπως αναφέρθηκε, και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Σε κάποιες αναφορές επισημάνθηκε η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην αναγκαία αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να αναβαθμιστεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και να διασωθεί το σχολείο που «*απαξιώνεται και απορρίπτεται όλο και περισσότερο*»(Σ4). Για αυτούς τους εκπαιδευτικούς που προσεγγίζουν το θεσμό με «εκπαιδευτική» διάθεση (Norman και Feiman-Nemser, 2005) ο μόνος δρόμος είναι η μετατροπή των σχολείων σε “*κοινότητες μάθησης*” (Feiman – Nemser, 2003; 2001) όπου η παρατήρηση, η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1992; Δημητρόπουλος, 1998)

μπορούν να εγγυηθούν διδακτικές πρακτικές που ενδυναμώνουν την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα των μαθητών τους και είναι δυνατόν να τους εξοπλίσουν με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να διαβιώσουν στον πραγματικό κόσμο. Πιστεύουν ότι ο θεσμός του μεντορισμού θα μπορούσε να αλλάξει την άκαμπτη κουλτούρα της ελληνικής εκπαίδευσης εμφυσώντας τη ιδέα της δια βίου επικοινωνιακής μάθησης στους εκπαιδευτικούς που ξεκινούν τώρα τη σταδιοδρομία τους προκειμένου να μετασχηματιστεί ο τρόπος προσφοράς της γνώσης στους αυριανούς πολίτες, εκπαιδευτικό προσόν που επιβάλλεται με βάση της βιβλιογραφία (Day, 2003; Ξωχέλλης, 2005; Παπαναούμ, 2003). Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού:

«Πρώτα πρώτα εφόσον [ο νεοδιόριστος] θα ενταχθεί σε μια σχέση μάθησης με τον μέντορά του, αυτό θα του δείξει ότι δε σταματάμε ποτέ να μαθαίνουμε.... Ότι πάντα μαθαίνω και πάντα πρέπει να αναζητώ τα δίκτυα των ανθρώπων και να ενταχθώ σε αυτά στα οποία θα μαθαίνω συνεχώς. Λοιπόν, έτσι και δημιουργηθεί αυτή η νοοτροπία στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό νομίζω ότι το ίδιο θα επιδιώκει να πραγματώνει στις τάξεις του, να φτιάχνει δηλαδή τάξεις συζητήσεων, αναστοχασμού, έρευνας, να ψάξουμε μαζί, να αναζητήσουμε μαζί, να φτιάξουμε τη γνώση. Θα φτιάχνει δηλαδή τάξεις που θα είναι κοινότητες μάθησης. Αυτό νομίζω. δεν χρειάζεται κάτι άλλο. Αλλά αυτό το ένα είναι τα πάντα, νομίζω.» (Σ2)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί που είναι τα πρόσωπα – κλειδιά σε ένα μελλοντικό σχήμα μεντορικού προγράμματος ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών νοηματοδοτούν μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις το ρόλο του μέντορα οι οποίες εκτείνονται μεταξύ των μοντέλων μαθητείας και εκπαιδευτικής συντροφικότητας. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι:

Ο μέντορας είναι ένας πολυσχιδής ρόλος που αναλαμβάνει ένας έμπειρος καθηγητής για να υποστηρίξει, να συμβουλευσει και να καθοδηγήσει το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό μέσα στον επαγγελματικό του χώρο. Ο μέντορας φροντίζει την ανάπτυξη της συναισθηματικής και της επαγγελματικής πτυχής της ταυτότητας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού παρέχοντας παιδαγωγική καθοδήγηση, συναισθηματική στήριξη και υποστήριξη σε διδακτικές τεχνικές. Είναι δυνατόν να ασκεί διαμορφωτική επιρροή στις πεποιθήσεις και τις επαγγελματικές επιλογές του νέου συνάδελφου και δε συμβιβάζεται με το ρόλο του αξιολογητή στη διαδικασία επικύρωσης της μονιμοποίησής του. Είναι δίπλα στον καθοδηγούμενο για να τον εκγυμνάσει στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα αλλά και συμπορεύεται μαζί του στην αναζήτηση της γνώσης. Διευκολύνει την επαγγελματική κοινωνικοποίηση του δόκιμου καθηγητή βοηθώντας τον να εξοικειωθεί με το σχολικό συγκείμενο - κυρίως με το ανθρώπινο δυναμικό, τις καθημερινές διαδικασίες του σχολείου, το πρόγραμμα σπουδών και τους τρόπους που θα πρέπει να επιτελεί τα καθήκοντά του.

Ο μέντορας είναι θετικό πρότυπο επαγγελματισμού για τον αρχάριο εκπαιδευτικό. Το ρεπερτόριο του δεν περιορίζεται στο να προσφέρει ευκαιρίες στο νεοδιόριστο να παρακολουθεί τις καλές επαγγελματικές πρακτικές ή να του παρέχει άμεση πρόσβαση στα διδακτικά υλικά και στους πόρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά εμπλουτίζεται με στρατηγικές που κινητοποιούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ενήλικα μαθητευόμενου και την προετοιμασία του για να αντιμετωπίσει ο ίδιος τη διδασκαλία ως μία διαδρομή προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης. Τέτοιες στρατηγικές περιλαμβάνουν τη συνεργατική διδασκαλία, την παρακίνηση σε ομαδικές συζητήσεις και την εξοικείωση του αρχάριου με την τεχνική του αναστοχασμού. Ο μέντορας τολμά να υπερβαίνει τους περιορισμούς που θέτει η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, μοιράζεται κοινές εμπειρίες με το νεοδιοριζόμενο και τον τοποθετεί

μέσα σε τάξεις και σε δίκτυα συνεργασίας, διεύρυνσης και ωρίμανσης της διδακτικής τεχνικής. Προωθεί εμπειρίες όπου δίνεται η ευκαιρία στους νεοδιόριστους να εξετάσουν πεποιθήσεις, ιδεολογίες και προοπτικές, να δοκιμάσουν διδακτικές προσεγγίσεις και να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους πάνω στα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα ή τους βοηθά να αναπτύξουν την αντίληψη του εαυτού τους ως μαθητές, να εμβαθύνουν στο πρόγραμμα σπουδών, στη διδακτική τεχνική και στην αυτο-αξιολόγηση τους ως επαγγελματίες.

Η συμβουλευτική καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται ως μια επαγγελματική πρακτική με την έννοια ότι είναι υψηλών απαιτήσεων επαγγελματική δραστηριότητα που χρειάζεται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμοστεί. Σε αυτήν την έρευνα οι έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τους μέντορες ως σοφά και σκεπτόμενα άτομα που αντλούν τις πληροφορίες και τις στρατηγικές τους από ένα πλούσιο απόθεμα εμπειριών και γνώσεων πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση και γνωρίζουν πως να διαχειρίζονται τις κατάλληλες στρατηγικές που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή των ανήλικων αλλά και των ενήλικων μαθητών τους. Διαθέτουν το ψυχικό σθένος και το χρόνο για να εμπλακούν σε μια συνεχή, εξελισσόμενη και φιλόπονη προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης του αρχάριου συνάδελφου. Προωθούν συζητήσεις όπου έχουν την ικανότητα να μιλούν για τη διδασκαλία συνδέοντας με σαφήνεια τη θεωρία με την πρακτική της, χρησιμοποιούν τρόπους μεθόδευσης της συστηματικής παρατήρησης της διδασκαλίας (π.χ. βιντεοσκοπήσεις) και προσαρμόζονται στις εξατομικευμένες ανάγκες του ατόμου που έχουν απέναντί τους. Χρειάζεται να είναι ευέλικτοι, να σκέφτονται στρατηγικά, να επιλύουν προβλήματα, να είναι οργανωμένοι στο επάγγελμά τους και να διαθέτουν μια ξεκάθαρη οπτική του καλού επαγγελματισμού. Άγουν μαθησιακές ευκαιρίες για τους αρχάριους φροντίζοντας να χρησιμοποιούν διαφορετικές μεντορικές τεχνικές και εκμεταλλευόμενοι διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια. Διαθέτουν εντυπωσιακές διαπροσωπικές δεξιότητες και διαχειρίζονται με ενσυναίσθηση τις συζητήσεις τους με τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Πρόκειται για προσωπικότητες που λειτουργούν με μια διευρυμένη και δημιουργική σκέψη και κατέχουν ηγετικές δεξιότητες για να μορφοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς μέσα από τις οποίες μοιράζονται το όραμα της δια βίου εκπαίδευσης και της συνεργατικής μάθησης προς όφελος των μαθητών.

Ο μεντορισμός είναι μια ανταποδοτική μαθησιακή εμπειρία αφού αναμένεται να προσφέρει δυνατότητες και στους αρχάριους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μέντορες που

συνεργάζονται μαζί τους να εμβαθύνουν πάνω στη διδασκαλία και να αναπτυχθούν πάνω σε διαφορετικές πτυχές της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ανάλογα με το επίπεδο εκκίνησης που έχει ο καθένας τους και με το στάδιο επαγγελματικής του ωριμότητας. Τα οφέλη του διαχέονται σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αναβαθμίζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και μεταρρυθμίζεται το σχολείο σε κοινότητες μάθησης.

Σύμφωνα με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, η προσφορά της συμβουλευτικής καθοδήγησης θα πρέπει να εκτιμηθεί ως ιδιαίτερων απαιτήσεων επαγγελματική πρακτική, χάρην της οποίας είναι ανάγκη να εξασφαλιστούν όλες οι προϋποθέσεις και ευκαιρίες στους μέντορες για να μπορούν να διαμορφώνουν κοινότητες συζήτησης και διαλόγου που θα επιτρέπουν την ανάδυση και διερεύνηση των βέλτιστων πρακτικών. Αυτό θα διασφαλιστεί με την εφαρμογή ενός αξιόπιστου συστήματος επιλογής και προετοιμασίας των ατόμων που θα αναλάβουν αυτόν τον ρόλο αλλά και μέριμνα αξιολόγησης του προσφερόμενου μεντορικού έργου. Ανάμεσα σε αυτά που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι η μελετημένη οργάνωση της εφαρμογής του θεσμού με τέτοιο τρόπο που να παρακαμφθούν τα εμπόδια που ορθώνει η οργανωσιακή δομή αλλά και η δύσκαμπτη κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού μαζί με τις ενδεχόμενες δυσλειτουργίες μεταξύ των εταίρων της μεντορικής σχέσης.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι έμπειροι καθηγητές διψούν για αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας αναζητώντας τα μέσα που μπορούν να προωθήσουν νόρμες συνεργασίας και ομάδες διερεύνησης μεταξύ των εκπαιδευτικών όμως η σύγχυση που φαίνεται να επικρατεί σχετικά με τους τρόπους υπηρετήσης ή το εύρος των μεντορικών υποχρεώσεων δικαιολογεί τις ξεκάθαρες φωνές τους που αντηχούν την άποψη των Achinstein και Athanases ότι *«οι μέντορες δεν γεννιούνται αλλά γίνονται»* μέσα από *«μία σκόπιμη και συνεχή διαδικασία»* (2006, σελ 2) που απαιτεί τον προμελετημένο σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού μεντορικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών πάνω σε μια συνεκτική βάση έρευνας και θεωρίας. Άλλωστε η γνώμη τους έχει βαρύνουσα σημασία αν αναλογιστεί κανείς ότι πάνω από το μισό δείγμα της έρευνας είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι για την εφαρμογή του θεσμού θα πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής η στοχευμένη κατάρτιση των μεντόρων πάνω σε ουσιώδεις μεντορικές δεξιότητες, η πρόληψη αντιμετώπισης

δυσλειτουργικών μορφών συμβουλευτικής καθοδήγησης αλλά και η υποστήριξη της μεντορικής σχέσης μέσα στο σχολικό συγκείμενο. Για αυτό το λόγο προτείνεται η διασύνδεση της δευτεροβάθμιας με την τριτοβάθμια εκπαίδευση στον προγραμματισμό και σχεδιασμό των προγραμμάτων ένταξης των νεοδιόριστων καθηγητών. Έτσι, με τη συνεργασία ακαδημαϊκών ερευνητών και των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσε να ενσωματωθεί η επείσακτη εφαρμογή του θεσμού ως μέρος ενός συγκροτημένου προγράμματος προετοιμασίας και ενημέρωσης όλων των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικά σεμινάρια και ομαδικά εργαστήρια θα μπορούσαν να ενισχύσουν την επίγνωση του μεντορικού ρόλου και την αναγνώρισή του ως επαγγελματική πρακτική μέσα στο σχολείο πριν αλλά και κατά τη διάρκεια υλοποίησης του καινοτόμου προγράμματος.

Η παρούσα έρευνα δεν μας επιτρέπει να αντιληφθούμε πλήρως τις βιωματικές εμπειρίες του δείγματος καθώς μεταφέρθηκαν μόνο με τη δική τους φωνή. Είναι σαφές ότι για να κατανοήσουμε πως πραγματικά λειτουργεί η άτυπη μεντορική σχέση απαιτείται μελέτη στο πεδίο. Μία συστηματική έρευνα συμμετοχικής παρατήρησης λίγων μόνο περιπτώσεων θα έδινε την ευκαιρία να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαστάσεις του ρόλου.

Η χρήση ομαδικών συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης (*focus group*), για τη διερεύνηση του θέματος μέσω της διασταύρωσης εμπειριών και απόψεων των έμπειρων καθηγητών και ως αποτέλεσμα της άμεσης αλληλεπίδρασης τους σε οργανωμένη συζήτηση είναι μία ερευνητική πρόταση διεύρυνσης της μελέτης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., & McInerney, W. D. (1995). "Somebody to count on": mentor/ intern relationships in a beginning teacher internship program . *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.
- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (Eds) (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*, 12(2), 123-138.
- Achinstein, B. & Athanases, S. (2009) New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change. *Second International Handbook of Educational Change Springer International Handbooks of Education*, 23 (3), 573-593
- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.
- Andrews, B., & Quinn, R. J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support. *The Clearing House*, 78(3), 110-116.
- Andrews, I. (1987). *Induction programmes: staff development opportunities for beginning and experienced teachers*, in Wideen, M.F., Andrews, I., Staff development for school Improvement-A focus on the teacher, Sussex, The Falmer Press
- Athanases, S.Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105 (8) , 1486-1520
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19 (1), 45-56.
- Ballantyne, R., Hansford, B. & Packer J. (1995): Mentoring Beginning Teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47 (3), 297-307
- Bey, T. M., & Holmes, C. T. (1992). Mentoring: Contemporary Principles and Issues. Association of Teacher Educators, Reston, VA. Ανακτημένο από ERIC ED351327
- Brown, S., & McIntyre., D. (1993). Making sense of teaching. *Biochemical Education*, 21 (2), 113
- Bullough, R.V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education* , 21 (2), 143-155

- Bullough, R.V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* , 30 (3), 271-288.
- Carver, C.L., & Katz, D.S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 449-462.
- Chester, M.D., Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33 (1), 233-257
- Chubbuck, S., Clift, R., Allard, J., & Quinian, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education* , 52 (5), 365-376.
- Cohen L., & Manion L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης* (μτφρ. Ανθή Βακάκη). Αθήνα: τυπωθήτω
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: A critical review. ERIC Digest, ED397060. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Feiman-Nemser, S. (2001α). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record* , 103 (6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001β). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership* , 60(8), 25-29
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1992). Mentoring in Context: a Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers. National Centre for Research on Teacher Learning: Special Report. East Lansing: Michigan State University, NCRTL
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Ganser, T. (1993). How Mentors Describe and Categorize Their Ideas about Mentor Roles, Benefits of Mentoring, and Obstacles to Mentoring. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Los Angeles, CA

- Ganser, T. (1995). Principles for Mentor Teacher Selection. *The Clearing House*, 68 (5), 307-309
- Ganser, T. (1996). Preparing Mentors of Beginning Teachers: An Overview for Staff Developers. *Journal of Staff Development* , 17 (4), 8-11.
- Ganser, T. (2002). How Teachers Compare the Roles of Cooperating Teacher and Mentor. *The Educational Forum* , 66 (4), 380-385.
- Gold, Y. (1996) Beginning teacher support: attrition, mentor, and induction, στο Lee, J. C., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* , 15 (3), 243-262.
- Gray, W. A., & Gray, M. M. (1985). Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers. *Educational Leadership* , 43 (3), 37-43.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657–670.
- Hobson, A. J. (2003). Mentoring and coaching for new leaders. Nottingham: National College for School Leadership στο Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Hobson, A. J. Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288 στο Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative Analysis of Content. Ανακτημένο από: https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf

- Huberman, M. (1995). "Professional careers and professional development: Some intersections." στο Guskey, T. and Huberman, M. (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, London : Teachers College Press.
- Huling, R. L. (2001). Teacher Mentoring as Professional Development. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington DC. Ανακτημένο από ERIC ED460125
- Huling-Austin, L. (1992). Research on Learning To Teach: Implications for Teacher Induction and Mentoring Programs. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 173 - 180.
- Iancu-Haddad, D., Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5 (1), 45-65
- Ingersoll R., Smith T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88 (638), 28-40
- Kelchtermans, G., Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 105-120.
- Koballa, T., & Bradbury, L. U. (2009). Leading to success. *Principal Leadership*, 9(7),28-31.
- Kram, K. (1983) Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625.
- Lee, J. C., Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* , 15 (3), 243-262.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education* , 16, 297-351. Ανακτημένο από <http://www.jstor.org/stable/1167355>
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.
- Long, J. S., McKenzie–Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7–26.

- Lopez-Real, F., Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31 (1), 15-24.
- Marable, M., Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* , 15 (1), 25-37
- Martin, M. & Rippon, J. (2003) Teacher induction: personal intelligence and the mentoring relationship. *Journal of In-service Education* 29(1):pp. 141-162.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ελένη Δημητριάδου, Επιστ. Επιμελ. Νότα Κυριαζή). Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Mertz, N. (2004). What's a Mentor, Anyway? *Education Administration Quarterly*, 40(4), 541-560
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., Harland, J. (2005). Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Nielsen, D. C., Barry, A. L., & Addison, A. B. (2006). A model of a new-teacher induction program and teacher perceptions of beneficial components. *Action in Teacher Education*, 28(4), 14-24.
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679–697
- O'Brien, J., & Christie, F. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new Teacher Induction Scheme in Scotland. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* ,13 (2), 189-203.
- Odell, S. J. (1990). Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher. National Education Association, Washington, DC. Ανακτημένο από ERIC ED323185
- Orland-Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentors perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 427-437.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks,CA: Sage Publications, Inc
- Phillips, N., Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies* , 2 (2), 201-213.

- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring* , 11 (2), 211-226.
- Rowley, J. B. (1999). The Good Mentor. *Educational Leadership* , 56 (8), 20-22.
- Schwille, S. A. (2008). The Professional Practice of Mentoring. *American Journal of Education*, 115 (1), 139-167. Ανακτημένο από <http://education.missouri.edu/orgs/mper/fellows/files/professional%20practice%20of%20mentoring.pdf>
- 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
- Smith, J. J. (2003). Forces affecting beginning teacher/mentor relationships in a large suburban school system. (Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2003) Ανακτημένο από <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03192003-105806/unrestricted/finalED.pdf>
- Stanulis, R. N. (1995). Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education* , 11 (4), 331-344.
- Strong, M., Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education* , 20 (1), 47-57.
- Tang, S. Y., 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.
- Turner, M. (1993). The Role of Mentors and Teacher Tutors in School Based Teacher Education and Induction. *British Journal of In-Service Education* , 19 (1), 36-45.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54 (2): 143-178 στο Odell, S. J. (1990). *Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher*. National Education Association, Washington, DC. Ανακτημένο από ERIC ED323185
- Vonk, J. H. (1993). Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring* , 1 (1), 31-41.

- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach in a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73
- 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
- Wildman, T.M., Magliaro, S.G., Niles, R.A. & Niles, J.A. (1992) Teacher mentoring: an analysis of roles, activities and conditions, *Journal of Teacher Education*, 43(3), pp. 205
- Wong, H. K. (2004). Producing Educational Leaders through Induction Programs. *Kappa Delta Pi Record* , 40 (3), 106-111.
- Zachary, L. J. (2002). The Role of Teacher as Mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002 (93), 27-38
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). *Qualitative Analysis of Content*. Ανακτημένο από: https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf
- Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, σσ. 159-169
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ., (Επ.) (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β. κ.ά. (2010) Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010». Π.Τ.Δ.Ε.: Πανεπιστήμιο Πατρών ανακτημένο από http://www.oepek.gr/pdfs/synoliki_ek8esh_exvt_axiol_eisag_2009_2010.pdf
- Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούσια- Ρίζου, Μ. (2005) Βήματα προς την Επαγγελματική Εξέλιξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του Μέντορα και τη συνεργασία μαζί του, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 104-117.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιορδανίδης, Γ. (2004). *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. Ανακτημένο από: www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/.../iordanidis.htm
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Κυριαζή, Ν., (2004). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα, η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Ανακτημένο από : http://www.hjn.gr/actions/get_pdf.php?id=201
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκη, Γ. (σ.63-91). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος Γ., (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα., Σύγχρονη εκπαίδευση
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.5 (σσ. 147-153). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ν. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν. 3848/ 2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτήσεις Συνέντευξης

1. Τι γνωρίζετε γενικά για την έννοια του μέντορα;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του μέντορα στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό;
3. Κατά τη γνώμη σας υπάρχει αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους; Για ποιους λόγους;
4. Μπορείτε να περιγράψετε τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού που πρωτοδιορίζεται σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
5. Ποια πιστεύεται ότι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο νεοδιορισμένος εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; (ανησυχίες, διλήμματα)
6. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ανάγκες του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
7. Πώς αντιλαμβάνεστε τους ρόλους που καλείται να αναλάβει ο μέντορας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού;
8. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι συγκεκριμένες δράσεις/δραστηριότητες που θα πρέπει να κάνει ως μέντορας του;
9. Ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το επαγγελματικό προφίλ του μέντορα; (γνώσεις, εμπειρία, κατάρτιση)
10. Πιστεύετε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μέντορα που μπορούν να επηρεάσουν τη σχέση/συνεργασία του με το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό;
11. Υπό ποιες προϋποθέσεις εκτιμάτε ότι θα λειτουργήσει ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα;
12. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη της εισαγωγής του θεσμού του μέντορα;
για τον νεοδιοριζόμενο
για τον εκπαιδευτικό - μέντορα
για τη σχολική κοινότητα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Χαρακτηριστικά Πληθυσμιακού Δείγματος

Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Έτη Πρ/σίας	Τύπος Σχολείου	Πρόσθετες Σπουδές	Επιμ/τής στα ΠΕΚ	Επιμόρφωση στις Αρχές Εκπαίδευση Ενηλίκων	Επιμόρφωση	Πρ/σία σε Θέση Ευθόνης	Κωδ.
Γυναίκα	39	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	6	Γυμνάσιο	Δεύτερο πτυχίο	-	-	ΝΑΙ	-	Σ1
Ανδρας	50	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	23	ΣΔΕ	Μεταπτυχιακό	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	-	Σ2
Ανδρας	52	ΦΥΣΙΚΟΣ	22	Λύκειο	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	-	Σ3
Ανδρας	53	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	30	Λύκειο	-	ΝΑΙ	-	ΝΑΙ	-	Σ4
Γυναίκα	53	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	26	Λύκειο	-	ΝΑΙ	-	ΝΑΙ	Αναπληρώτρια Διευθύντρια	Σ5
Ανδρας	52	ΒΙΟΛΟΓΟΣ	20	Λύκειο	-	ΝΑΙ	-	ΝΑΙ	-	Σ6
Ανδρας	54	ΜΑΘ/ΚΟΣ	25	Εσπερινό Λύκειο	Μεταπτυχιακό	-	-	ΝΑΙ	Διευθυντής	Σ7
Ανδρας	53	ΦΥΣΙΚΟΣ	24	Λύκειο	Μεταπτυχιακό	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Διευθυντής	Σ8
Γυναίκα	55	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	28	Γυμνάσιο	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων	Σ9
Ανδρας	37	ΠΛΗΡ/ΚΗΣ	12	Γυμνάσιο	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	Υπεύθυνος ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.	Σ10
Ανδρας	34	ΠΛΗΡ/ΚΗΣ	11	Γυμνάσιο	Μεταπτυχιακό	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	-	Σ11

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Αντιλήψεις για τους Ρόλους του Μέντορα

Κατηγορίες	υποκατηγορίες	Περιγραφή/αναφορές
Υποστήριξη (ψυχολογική & επαγγελματική)	ψυχολογική	<ul style="list-style-type: none"> - να τον βοηθά να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του δημόσιου σχολείου, να ενταχθεί ως νέος επαγγελματίας, να ενσωματώσει τις δικές του ιδέες και να τις προσαρμόσει στο σχολείο, να βοηθά το νέο επαγγελματία να ξεκινήσει την καριέρα του, να δίνει πληροφορίες για τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου - να του παρέχει συναισθηματική ασφάλεια για να ανοιχτεί και να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, να του δίνει τη δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα να τον στηρίζει, να συζητά διάφορα επαγγελματικά θέματα που τον ενδιαφέρουν, να τον συμβουλεύει - να τον προετοιμάζει στις σχέσεις του με το εκπαιδευτικό προσωπικό ή/και τη διοίκηση, τους μαθητές και τους γονείς - να τον γνωρίζει στο εκπαιδευτικό προσωπικό και να διαμεσολαβεί στις σχέσεις με τους συναδέλφους, να τον υποδέχεται στο σχολείο - να δίνει το πρότυπο, το παράδειγμα (της καλής πρακτικής)
	επαγγελματική	<ul style="list-style-type: none"> - να δίνει το πρότυπο, το παράδειγμα της καλής πρακτικής, - να καθοδηγεί, να τον «διδάσκει», να διαπλάθει (διαμορφώνει) το νεοδιόριστο - να ανταλλάσσει απόψεις - να του γνωστοποιεί τις τεχνικές πλευρές της διδασκαλίας: το θεωρητικό σχεδιασμό, τον προγραμματισμό της ύλης, την αξιολόγηση των μαθητών, την οργάνωση του διδακτικού υλικού - να μοιράζεται στρατηγικές, ιδέες, προτάσεις για τη διαχείριση της τάξης: π.χ. εξατομικευμένη μάθηση και πειθαρχία - να μοιράζεται επαγγελματικές εμπειρίες, να δώσει τα φώτα του στο νεοδιόριστο, να μεταλαμπαδεύσει την εμπειρία του - να τον βοηθά με τα υλικά και τους διδακτικούς πόρους: βιβλιογραφία, φύλλα εργασίας, φύλλα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, σχέδια μαθήματος, δραστηριότητες, χρήση διδακτικών μέσων π.χ. ΤΠΕ,

		<ul style="list-style-type: none"> - να του υποδεικνύει όλες τις διαθέσιμες πηγές μάθησης π.χ. σεμινάρια – επιμορφώσεις – κοινότητες μάθησης - να παρέχει πρόσβαση στην τάξη του και να κάνει υποδειγματικές διδασκαλίες μέσα στην τάξη - στις σχέσεις με τους μαθητές: να τον βοηθήσει να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας με τα παιδιά, μεταδοτικότητας της γνώσης, αντιμετώπιση δυσάρεστων γεγονότων και κρίσεων. - να του κάνει γνωστά τα υπηρεσιακά του καθήκοντα: διοικητικά, γραφειοκρατικά, εκπαιδευτικές εκδηλώσεις - να τον ενημερώνει για τα επαγγελματικά του δικαιώματα - να τον προσανατολίζει/ εξοικειώνει με τους εκπαιδευτικούς χώρους του σχολείου
Εποπτεία/ παρακολούθηση		<ul style="list-style-type: none"> - να παρακολουθεί τον νεοδιόριστο στη διδακτική πράξη μέσα στην τάξη - να έχει υπό την επίβλεψή του το νέο - να έχει τακτικές συναντήσεις (όπου θα συζητούν)
Κριτική αξιολόγηση		<ul style="list-style-type: none"> - να παρεμβαίνει - να λέει τη γνώμη του όταν ζητείται - να αξιολογεί τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές του νέου - να τον παρακινεί σε επανεξέταση της διδακτικής πράξης για διόρθωση των λαθών, να του παρέχει εποικοδομητική κριτική, να μην συμμετέχει στην τελική αξιολόγηση
Ομαδική συνεργασία/ διδασκαλία		<ul style="list-style-type: none"> - να τον παρακινεί να συζητά και να συνεργάζεται, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης, στην επίλυση προβλημάτων. - να πραγματοποιεί από κοινού διδασκαλία του μαθήματος
Επιπλέον ευκαιρίες συλλογικής αλληλεπίδρασης		<p>να παρέχει ευκαιρίες συναντήσεων και συζητήσεων με εκπαιδευτικούς: συναδέλφους ίδιου κλάδου και άλλων ειδικοτήτων του συλλόγου, με άλλους νεοδιόριστους, με διαφορετικούς μέντορες, με άλλους έμπειρους εκπαιδευτικούς</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Αντιλήψεις για τα Προσόντα του Μέντορα.

Κατηγορίες	υποκατηγορίες	Περιγραφή/αναφορές
1) Επαγγελματική εμπειρία		<ul style="list-style-type: none"> - στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα με το νεοδιόριστο - στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας του νεοδιόριστου, στη διδακτική και αξιολόγηση του γνωστικού αντικειμένου - εξειδίκευση επιστημονική, παιδαγωγική κατάρτιση - γνώσεις ψυχολογίας - κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων, στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού - ενασχόληση με καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις - εξοικείωση με τις πολιτικές, τους στόχους και τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου - να γνωρίζει το προσωπικό του σχολείου - να γνωρίζει διδακτικές στρατηγικές και τα διαφορετικά ύφη μάθησης που υπάρχουν - να έχει ρεπερτόριο σε γνώσεις, ιδέες και προτάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία - να γνωρίζει και να ενσωματώνει κατάλληλα τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας στο διδακτικό του έργο - ενεργητικός επαγγελματίας: μάχιμος εκπαιδευτικός και σωστός επαγγελματίας - να αναζητά διαρκώς τη μάθηση μέσα από σεμινάρια, κοινότητες μάθησης, να ενημερώνεται για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, να επικαιροποιεί τις επαγγελματικές γνώσεις του, δια βίου μάθηση
1) Ατομικές ιδιότητες/ προσόντα	σε γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> - επικοινωνιακές δεξιότητες: ανοιχτός και φιλικός, προσιτός, κοινωνικός, διαλλακτικός, διαλεκτικός, όχι δοκησίσοφος - να έχει ενσυναίσθηση του άλλου – να μπαίνει στη θέση του, να δείχνει ότι νοιάζεται, να δείχνει κατανόηση - δεξιότητες διαλόγου: να είναι (ενεργητικός) ακροατής, ευγενικός, να δείχνει εκτίμηση στον άλλον - να δείχνει ενδιαφέρον για ανθρώπινη επαφή, να είναι στοργικός, όχι υπερπροστατευτικός, να αφιερώνει χρόνο, να είναι πρόθυμος να βοηθήσει και να ασχοληθεί

		<ul style="list-style-type: none"> - να έχει πολυπρισματική οπτική των πραγμάτων - άνθρωπος με ανθρωπιστική παιδεία και βαθιά κουλτούρα, δημιουργικός, με πολυδιάστατη προσωπικότητα, ώριμος χαρακτήρας, ισορροπημένος, με αυτογνωσία, όχι ανταγωνιστικός, με αυτοπεποίθηση - να έχει θετική στάση ζωής: αισιόδοξος, καλοπροαίρετος - να είναι ειλικρινής, συνεργατικός, υπομονετικός, να έχει επιμονή - αμερόληπτος: να μη μεταφέρει τα δικά του προβλήματα στο νέο, χωρίς προκαταλήψεις, να μην παρεμβάλλει το προσωπικό του στοιχείο, να είναι αντικειμενικός - ηγετικές ικανότητες: να οργανώνει, να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να σκέφτεται στρατηγικά (να προλαμβάνει καταστάσεις), να είναι ευέλικτος, προσαρμοστικός, συγκροτημένος, να επιλύει προβλήματα
<p>2) Δεξιότητες κινητοποίησης στο πεδίο εργασίας</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Να παρέχει επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, να μην είναι κατακριτικός/ προσβλητικός/ ειρωνικός - να εστιάζει στις αδυναμίες/ δυνατά σημεία του νεοδιόριστου, να βελτιώνει/εξελίσσει τις γνώσεις και δυνατότητες του νέου, να ισορροπεί μαζί του - να εξηγεί, να στηρίζει το εμπειρικό κομμάτι και πάνω σε θεωρητικά θεμέλια - να διαπνέεται από αγάπη για τη διδασκαλία, να νοιάζεται για τους μαθητές, να αντιμετωπίζει ως λειτούργημα το επάγγελμά του, να έχει το μεράκι να προσφέρει ανιδιοτελώς

