

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟ ΜΕΤΕΩΡΟ ΒΗΜΑ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΝΤΑΒΑΡΟΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ - ΣΤΕΦΑΝΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2015

Ο Ντάβαρος Χρήστος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «ΤΟ ΜΕΤΕΩΡΟ ΒΗΜΑ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Ντάβαρος Χρήστος

Τίτλος εργασίας: Το μετέωρο βήμα της καινοτομίας του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση: Απόψεις νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών.

Όνομα και Επίθετο: Χρήστος Ντάβαρος

email: xntavaros@gmail.com

Επιβλέπουσα: Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αν και υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται ότι τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικά για τη διαμόρφωση της διδακτικής του ταυτότητας και της μακροπρόθεσμης επαγγελματικής του ανάπτυξης (Feiman-Nemser, Schulle, Carver & Yusko, 1999). Η ανάγκη, επομένως, στήριξης και καθοδήγησης (mentoring) των αρχάριων εκπαιδευτικών θεωρείται επιβεβλημένη και υποστηρίζεται από ένα ευρύ σώμα της παγκόσμιας βιβλιογραφίας σχετικής με την ανάπτυξη των επαγγελματικών γνώσεων των ενηλίκων (Clark & Byrnes, 2012). Κοινή κατάληξη πολλών μελετητών είναι ότι το mentoring αποτελεί μια απαιτητική επαγγελματική σχέση, αλλά, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να λειτουργήσει ως μεταρρυθμιστική στρατηγική και να αποβεί ωφέλιμο για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Shapira-Lishchinsky, 2012).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της στάσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τον θεσμό του μέντορα. Στόχοι της έρευνας είναι να διαπιστωθεί η άποψή τους για το περιεχόμενο του θεσμού και αν θα αποτελέσουν υποστηρικτικό κομμάτι του. Απόρροια των στόχων αυτών είναι η διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ικανοποιητική την ένταξη των νεοδιόριστων στο ελληνικό σχολείο;
2. Ποια είναι η γνώμη τους για την αναγκαιότητα εισαγωγής του mentoring στην ελληνική εκπαίδευση;
3. Ποια οφέλη προσδοκούν από την εφαρμογή του θεσμού;
4. Υπό ποιες προϋποθέσεις πιστεύουν ότι πρέπει να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
5. Θεωρούν ότι αρκεί ο μεντορισμός ή απαιτούνται και συμπληρωματικοί θεσμοί;

Με βάση τον σκοπό της έρευνας προκρίθηκε ως καταλληλότερη μια ποιοτική προσέγγιση, αφού με αυτήν επιτυγχάνεται καλύτερα μια σε βάθος κατανόηση αντιλήψεων (Bell, 2001). Για τη συλλογή των δεδομένων προτιμήθηκε η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης, η οποία, εδραζόμενη σε έναν οδηγό συνέντευξης, βοηθά τον ερευνητή να μην παραλείψει σημαντικά θέματα, ενώ οι ερωτήσεις του οδηγού μπορούν να μειώσουν την προκατάληψη που πηγάζει από τη διάθεση της στιγμής (Cohen & Manion, 1997). Όσον αφορά τους συμμετέχοντες η έρευνα στηρίχθηκε σε μια σκόπιμη δειγματοληψία δεκατεσσάρων αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία της

Θεσσαλίας και της Μακεδονίας, οι οποίοι επελέγησαν με βασικό κριτήριο την εργασιακή τους εμπειρία. Τέλος, υιοθετήθηκε η ποιοτική ανάλυση (qualitative analysis) των δεδομένων και, έτσι, μέσα από διαρκείς συγκρίσεις και ομαδοποιήσεις- τις οποίες διευκόλυνε η χρήση του λογισμικού maxqda- προέκυψαν επαγωγικά πέντε θεματικές κατηγορίες.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων διαπιστώνεται, καταρχήν, ταύτιση αντιλήψεων των αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της κυοφορούμενης καινοτομίας του μεντορισμού. Οι εκπαιδευτικοί, τονίζοντας ότι η στήριξη του νεοδιόριστου από τους υφιστάμενους θεσμούς είναι ελλιπής και αμιγώς θεωρητική, πιστεύουν στην αναγκαιότητα εισαγωγής καινοτομιών, όπως του μέντορα, που θα μπορούσαν να προσφέρουν πρακτική στήριξη στον νεοδιόριστο. Κρίνουν πως το mentoring, αν δεν εφαρμοστεί για το «θεαθήναι» και μόνο εφόσον αποδεσμευτεί από σκοπούς αξιολόγησης, έχει να προσφέρει πληθώρα ωφελειών, όχι μόνο για τους νεοδιόριστους, αλλά και για τους μέντορες και τους μαθητές. Ως οι σημαντικότερες αναφέρονται, για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, η άμεση συναισθηματική και διδακτική-παιδαγωγική στήριξή τους, για τους μέντορες η ηθική ικανοποίηση από την επαγγελματική τους ανέλιξη και, για το σχολείο, η ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής κουλτούρας με άμεση αντανάκλασή της και στους μαθητές. Θεωρούν, μάλιστα, ότι ο μεντορισμός στο πλαίσιο μιας άτυπης ανταλλαγής απόψεων μπορεί να συνδράμει και πολλούς έμπειρους εκπαιδευτικούς και χωρίς να αποτελεί πανάκεια, αλλά λειτουργώντας ανεξάρτητα ή παράλληλα με άλλες υποστηρικτικές δομές για τους νεοδιόριστους, μπορεί να ευνοήσει τη συνεργασία ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, εφόσον πληρούνται ορισμένες πρωταρχικές προϋποθέσεις, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα στηρίζουν έμπρακτα τον μεντορισμό. Έτσι, είναι θεμελιώδες η πολιτεία να λάβει υπόψη για την εφαρμογή του θεσμού τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως, για παράδειγμα, την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης και την εν γένει αρνητική σημασιολογική χροιά που έχει η έννοια της αξιολόγησης στη χώρα μας εξαιτίας της υπερίσχυσης κομματικών και αναξιοκρατικών κριτηρίων στην επιλογή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Μπαγάκης, 2010). Τέλος, το mentoring θα μπορούσε να συνδυαστεί και με άλλους καινοτόμους θεσμούς που θα προωθούν συνεργατικές μορφές μάθησης- αναφέρονται χαρακτηριστικά τα δίκτυα εκπαιδευτικών (teacher networks)- και στις οποίες ο διευθυντής του σχολείου θα μπορούσε να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη αρχάριου εκπαιδευτικού, μεντορισμός, καινοτομία

ABSTRACT

It seems that, for a teacher, the first years of being a professional teacher determine his/her teaching identity and their long term professional development, although there is no extensive research data on this issue (Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusko, 1999). Therefore, the need for support and mentoring of the beginning teachers is considered indispensable and it is supported by the greatest part of the international literature relevant to the development of professional knowledge in adulthood (Clark & Byrnes, 2012). A common conclusion for many researchers is that mentoring constitutes a demanding professional relationship and under certain prerequisites it can function as a transformational strategy so that it can become beneficial to all parts involved (Shapira-Lishchinsky, 2012).

Within this framework, the purpose of this research is to explore and determine the Greek teachers' attitude towards mentoring. The aims of the research are to establish teachers' views on the content of mentoring and their possible willingness to support it. The research aims give rise to the following research questions:

1. Do teachers consider the induction of new teachers to state schools satisfactory?
2. What are teachers' opinions with regard to the necessity of applying mentoring in the Greek educational system?
3. What are teachers' views in terms of the benefits resulting from the implementation of mentoring in Greek schools?
4. What are the conditions under which mentoring is believed to be best applied in the Greek educational system?
5. Is mentoring regarded effective and sufficient on its own or should supplementary institutions be demanded?

Grounded on the aim of the research, the qualitative approach was chosen as the most suitable one, since, through this approach, ideas and views can be better understood in depth (Bell, 2001). The semi-structured interview has been chosen for the collection of the data, because it helps the researcher not to omit important issues, as it is based on an interview guide, while the questions of the interview guide may reduce the bias deriving from the very moment's mood (Cohen & Manion, 1997). As far as the participants are concerned, the research was based on a purposive sampling of fourteen beginning and experienced teachers at different schools in Thessaly and Macedonia. The main criterion for their choice was their professional experience. Finally, an inductive thematic analysis of the transcribed interview data was applied so that through constant comparisons and groupings –and using the maxqda software- five thematic categories have been inductively identified.

There is alignment of views of both experienced and beginning teachers about the content of the forthcoming innovation of mentoring and this is ascertained by the analysis of the interviews. The teachers, having emphasized the fact that the support of beginning teachers is insufficient from the existing institutions and it is purely theoretical, believe in the necessity of introducing innovative strategies such as mentoring which could offer practical, positive support to the beginning teachers. They believe that this strategy has numerous benefits to offer, not only to the beginning teachers and their mentors but to the pupils as well, unless it is only routinely applied and bound to evaluation purposes. The most important benefits reported are the direct emotional and teaching-pedagogical support for the beginning teacher, the moral satisfaction for their professional development for the mentor and, for the school, the development of a supportive culture, the direct results of which can be seen at the pupils. Moreover, they consider that mentoring, within the framework of informal exchange of

views, can help many experienced teachers as well. Also, it may be in favor of the whole educational community and the way its parts cooperate, under the condition it is not considered as panacea but it can function in parallel to and independent of other supportive strategies.

The research concludes that, if basic requirements are fulfilled, the participant teachers will actually support the mentoring strategy. So, it is of vital importance and a fundamental need for the State, and in order to apply this institution, to take into consideration the particularities of the Greek educational system, such as for example the absence of an evaluation culture and, in general, the negative meaning that the word “evaluation” has in our country due to the preponderance of party-spirit and lack of meritocracy in selecting educational hierarchy (Μπαγάκης, 2010). Finally, mentoring in combination with other innovative institutions will promote cooperative forms of learning –as teacher networks are– and in which the principal of the school might play an active part.

Keywords: beginning teacher induction, mentoring, innovation

«...ὡς ἔφατ' εὐχόμενος, σχεδόθεν δέ οἱ ἦλθεν Ἀθήνη,
Μέντορι εἰδομένη ἡμὲν δέμας ἠδὲ καὶ αὐδήν,
καί μιν φωνήσασ' ἔπεα πτερόεντα προσηύδα...»

Αυτά σαν προσευκίθηκε, να, η Αθηνά προβάλλει,
με τη φωνή και το κορμί του **Μέντορα** αντικρύ του[του Τηλέμαχου],
και συντυχαίνει του, και λέει με φτερωμένα λόγια...

(Οδύσσεια β 267-269)

Στην εννιάχρονη κόρη μου, Κατερίνα,
για τις ώρες παιχνιδιού που της στέρησα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .4	
1.1. Ο πολυσχιδής ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού	4
1.2. Οι επαγγελματικές ανάγκες των αρχάριων εκπαιδευτικών.....	7
1.2.1. Ανάγκη συναισθηματικής-κοινωνικής στήριξης	8
1.2.2. Ανάγκη παιδαγωγικής-διδασκτικής στήριξης.....	9
1.2.3. Διευθυντής και στήριξη νεοδιόριστου εκπαιδευτικού	11
1.3. Συμπεράσματα.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	15
2.1. Στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού σε διάφορες χώρες.....	15
2.2. Στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στην Ελλάδα.....	18
2.3. Συμπεράσματα.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23
3.1. Περιεχόμενο του όρου και συναφείς έννοιες	23
3.2. Οφέλη της μεντορικής σχέσης.....	27
3.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικού mentoring	29
3.4. Συμπεράσματα.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	34
4. 1. Ο νόμος 3848/10 και η δημόσια διαβούλευση.....	34
4. 2. Συμπεράσματα.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 40

5.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	40
5.2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση	41
5.2.2. Μέθοδοι παραγωγής δεδομένων	44
5.2.3. Θέματα ερευνητικής δεοντολογίας	46
5.2.4. Επιλογή συμμετεχόντων	47
5.2.5. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας	49
5.2.6. Περιορισμοί έρευνας.....	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....56

6.1. Συνθήκες επαγγελματικής ενσωμάτωσης των Ελλήνων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών 56	
6.1.1. Ένταξη του νεοδιόριστου στο ελληνικό σχολείο	57
6.1.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη στήριξη του νεοδιόριστου	60
6.1.3. Ελλιπής στήριξη από τους υπάρχοντες θεσμούς.....	62
6.2. Η καινοτομία του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση	65
6.2.1. Ελλιπής ενημέρωση για τον θεσμό	66
6.2.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του θεσμού	68
6.2.3. Πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού	70
6.3. Προσδοκώμενα οφέλη	72
6.3.1. Οφέλη για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.....	72
6.3.2. Οφέλη για τον μέντορα	75
6.3.3. Οφέλη για το σχολείο-μαθητές.....	77
6.4. Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού	80
6.4.1. Στήριξη από πολιτεία και εκπαιδευτικούς	80
6.4.2. Δημιουργία σαφούς θεσμικού πλαισίου	83
6.4.3. Προσόντα μεντόρων.....	85
6.4.4. Κίνητρα για μέντορες	88
6.4.5. Κίνητρα για καθοδηγούμενους.....	91
6.5. Μεντορισμός όχι μόνο για αρχάριους και όχι μόνο μεντορισμός	93
6.5.1. Στήριξη μέσω μεντορισμού και έμπειρων εκπαιδευτικών.....	93
6.5.2. Μεντορισμός και άλλες μορφές στήριξης	96

6.6. Διάρθρωση αποτελεσμάτων	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	131

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε παγκόσμιο επίπεδο τα εκπαιδευτικά συστήματα, ολοένα και περισσότερο, επηρεάζονται από τις ταχύτατες οικονομικές, τεχνολογικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός του εικοστού πρώτου αιώνα να είναι εκτεθειμένος σε σωρεία αντιφατικών πιέσεων και σε αυξημένες προσδοκίες για τον ρόλο του (Tickle, 2000). Μια σειρά ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο καταδεικνύει ότι εξαιτίας της πολυπλοκότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού και της διάψευσης των προσδοκιών πολλών εκπαιδευτικών που εισέρχονται στο επάγγελμα πολλοί από αυτούς εγκαταλείπουν το σχολείο κατά τα πρώτα, κυρίως, χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας (Maistre & Pare, 2010· Smith & Ingersoll, 2004). Για τους λόγους αυτούς προβάλλει επιτακτική η ανάγκη ουσιαστικής στήριξής τους.

Η στήριξη αυτή των αρχάριων εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Σε έρευνά τους στις ΗΠΑ οι Andrews, Gilbert και Martin (2007) επισημαίνουν μια σειρά υποστηρικτικών δράσεων που μπορούν να αναπτυχθούν για τους νεοεισερχόμενους, αξιολογώντας ως πιο σημαντικές τη δυνατότητα να μπορούν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών και τον από κοινού σχεδιασμό των μαθημάτων με άλλους συναδέλφους. Από τις πιο διαδεδομένες, όμως, μορφές υποστήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με τις Clark και Byrnes (2012), είναι τα προγράμματα mentoring, τα οποία εισήχθησαν στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1980 και κατόπιν σε άλλες χώρες σε μια προσπάθεια να ξεπεραστεί το «σοκ της απομόνωσης» των νεοφερμένων δασκάλων. Από τότε και μέχρι σήμερα τα προγράμματα mentoring γνωρίζουν μεγάλη διάδοση σε πολλές χώρες του κόσμου και, ιδιαίτερα μετά το 1990, υπήρξε μια έκρηξη στον αριθμό των ερευνητικών μελετών που ασχολούνται με διάφορες πτυχές της σύνθετης έννοιας του mentoring (Hobson, Ashby, Malderez & Tomilson, 2009).

Σήμερα, ο όρος mentoring (συμβουλευτική καθοδήγηση) χρησιμοποιείται στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία με διάφορες αποχρώσεις, οι οποίες όμως ως πυρήνα τους έχουν τη συναισθηματική και παιδαγωγική στήριξη και καθοδήγηση ενός αρχάριου εκπαιδευτικού από έναν πιο έμπειρο, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του πρώτου. Στην παρούσα εργασία ο όρος mentoring (μεντορισμός) εστιάζει στη μορφή υποστήριξης «ένας προς έναν» (σε αντιδιαστολή με το group mentoring- καθοδήγηση ομάδας- και το peer mentoring- καθοδήγηση από ομοτίμους), καθώς αυτή η μορφή υποστήριξης είναι η πιο διαδεδομένη στον

χώρο της εκπαίδευσης και προβλέπεται από το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 3848/10) για την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Το mentoring, σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν σε πολλές χώρες, όταν πληρούνται κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις, φαίνεται να βοηθάει ποικιλοτρόπως την επαγγελματική ανάπτυξη και πορεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Έχει βρεθεί σε έρευνα των Smith και Ingersoll (2004) ότι η εγκατάλειψη του επαγγέλματος από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στο τέλος του πρώτου έτους μειώθηκε κατά 30%, όταν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί είχαν την υποστήριξη ενός μέντορα. Εκείνο, όμως, που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί σε έρευνες τέτοιου είδους- και το επισημαίνουν εμφατικά οι Ingersoll και Kralik (2004)- είναι κατά πόσο στην καλύτερη διακράτηση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες πέρα από το mentoring.

Στην Ελλάδα τα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος από νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς δεν είναι μεγάλα. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός του σήμερα, όμως, καλείται εκ των πραγμάτων να λειτουργήσει μέσα σ' έναν κόσμο στον οποίο η σταθερότητα έχει παρέλθει, ο χρόνος επιταχύνεται και οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και απρόβλεπτες (Πυργιωτάκης, 2011). Σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον η ολοένα αυξανόμενη λογοδοσία και του ελληνικού σχολείου σε εξωτερικούς φορείς ως αποτέλεσμα παγκόσμιων κοινωνικών και πολιτικών τάσεων δημιουργεί καινούρια δεδομένα και ανάγκη στήριξης για όλους τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και, πρωτίστως, για τους άπειρους νεοδιόριστους. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες γίνεται κατανοητό ότι η υποστήριξη των τελευταίων δεν είναι δυνατόν να εξαντλείται, όπως συμβαίνει μέχρι τώρα, στη σύντομη και ανεπαρκή φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Σαΐτης, 2005), αλλά θα πρέπει να υποστηριχθεί από νέες δομές και καινοτόμους θεσμούς, όπως αυτόν του μέντορα. Ο εν λόγω θεσμός, αν και εφαρμόζεται για χρόνια σε πολλές χώρες, για την ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί καινοτομία, γιατί στον ελλαδικό χώρο η διετής εξατομικευμένη υποστήριξη του νεοεισερχόμενου από έναν πιο έμπειρο συνάδελφό του είναι κάτι πρωτόγνωρο και μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές και την ευρύτερη κουλτούρα του ελληνικού σχολείου.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη έρευνας στον ελλαδικό χώρο, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το σύνολο των ζητημάτων που συνδέονται με την εισαγωγή του καινοτόμου θεσμού του μέντορα στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, με στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός ενημέρωσης και ετοιμότητάς τους για τον θεσμό. Κεντρικά ερωτήματα και απώτεροι στόχοι της έρευνας είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν πεισθεί για τα οφέλη του θεσμού και αν, τελικά, θα αποτελέσουν υποστηρικτικό κομμάτι της εισαγωγής του ή όχι.

Η εργασία, για να υπηρετήσει καλύτερα τους παραπάνω στόχους, διαρθρώνεται σε δύο βασικά διακριτά μέρη.

Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό κομμάτι της και επιμερίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται προσπάθεια να διαφανεί ότι ο εκπαιδευτικός του σήμερα έχει να αντιμετωπίσει μια πληθώρα αντιφατικών προκλήσεων και, επομένως, η ανάγκη στήριξης, ιδιαίτερα των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα, καθίσταται επιτακτική. Στο δεύτερο κεφάλαιο η προσπάθεια επικεντρώνεται στον εντοπισμό των διάφορων μορφών στήριξης που εφαρμόζονται σε παγκόσμιο επίπεδο - όπου κεντρική θέση κατέχει ο θεσμός του μέντορα - και στον ελλαδικό χώρο, όπου διαφαίνονται οι ελλιπέστατες δομές στήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου, αναλύονται τα οφέλη που προκύπτουν από τη μεντορική σχέση και τονίζονται οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για καλύτερα αποτελέσματα. Στο τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους η θεωρητική έρευνα εστιάζει στην εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας έμφαση στο καινοτομικό στοιχείο του θεσμού.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό της κομμάτι και δομείται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους (5^ο της εργασίας) πραγματεύεται τη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος, αιτιολογώντας γιατί επελέγη η ποιοτική έρευνα και η τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ακόμα, αιτιολογείται η όλη διαδικασία της έρευνας και ο τρόπος ανάλυσης του υλικού. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των συνεντεύξεων και η παρουσίαση των κύριων ευρημάτων, τα οποία οργανώνονται σε πέντε κύριους θεματικούς άξονες. Το έβδομο κεφάλαιο καταλαμβάνει η συζήτηση με τη σύνοψη των ευρημάτων της έρευνας, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας εκτίθενται τα συμπεράσματα που απορρέουν από την εμπειρική έρευνα και κατατίθενται προτάσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

A ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1. Ο πολυσχιδής ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Σ' ένα συνεχώς διευρυνόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον το σύγχρονο σχολείο επηρεάζεται, ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα (Hoy & Miskel, 2005), από τις ταχύτατες και ριζικές αλλαγές που συντελούνται στο διεθνές κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, σε παγκόσμιο επίπεδο, οι πολιτικές που αφορούν τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης εκφράζονται με αλλαγές στη διαχείριση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την ταυτόχρονη ενίσχυση των μηχανισμών λογοδοσίας (Ρουσσάκης, 2012). Μέσα σ' ένα τέτοιο ευμετάβολο και ανταγωνιστικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός- η βασική συνιστώσα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος- από τη μια καλείται να προασπισθεί τον βασικό του ρόλο ως παιδαγωγός και, από την άλλη, να ανταποκριθεί με επιτυχία σε μια σωρεία απαιτήσεων, που ασκούνται τόσο από το άμεσο περιβάλλον του σχολείου (μαθητές, γονείς), όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον (πολιτεία, διεθνείς οργανισμούς).

Όσον αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι του έργου του ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει τον παραδοσιακό του ρόλο ως απλού μεταδότη γνώσεων και της αυθεντίας της τάξης. Η κοινωνία της πληροφορικής και του διαδικτύου έχει καταστήσει τη γνώση προσιτή στον καθένα, οι πληροφορίες διαδίδονται ταχύτατα και πολλοί μαθητές χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες των επικοινωνιών πολύ καλύτερα από πολλούς εκπαιδευτικούς. Ο Prensky (2001, pp. 1-2), για να αποδώσει αυτό το γεγονός, χαρακτηρίζει τους πρώτους «ψηφιακούς ιθαγενείς», που έχουν σαν μητρική τους τη γλώσσα της ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ στους δεύτερους, που δε γεννήθηκαν στον ψηφιακό κόσμο, αποδίδει τον χαρακτηρισμό «ψηφιακοί μετανάστες». Έτσι, οι μαθητές-ψηφιακοί ιθαγενείς κινούνται με άνεση στον κόσμο των πληροφοριών και το ζητούμενο πλέον στην εκπαίδευση δεν είναι η μετάδοση στείρας και ξερής γνώσης υπό τη μορφή πληροφορίας από τον εκπαιδευτικό, αλλά η κριτική της

προσέγγιση και η αποκωδικοποίηση των πηγών και μηνυμάτων της. Οφείλει, επομένως, ο σύγχρονος δάσκαλος να απαγκιστρωθεί από στερεότυπα αιώνων για τον ρόλο του, να παρακολουθήσει τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις απαιτήσεις των καιρών και της μαθητικής γενιάς των υπολογιστών και των ανοιχτών και πλουραλιστικών κοινωνιών του εικοστού πρώτου αιώνα.

Η κινητικότητα, βέβαια, των κοινωνιών συνεπάγεται και κινητικότητα μαθητικών πληθυσμών. Οι τάξεις του σήμερα διαφέρουν κατά πολύ από τις τάξεις του παρελθόντος, στις οποίες οι μαθητές ήταν ομοιογενείς, ενός χρώματος, ενός θρησκευματος, μιας ιθαγένειας. Σήμερα ο εκπαιδευτικός εισέρχεται σε τάξεις που η παραπάνω σύνθεση αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα. Οι περισσότερες τάξεις, αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο, αποτελούνται από ετερόκλητους μαθητικούς πληθυσμούς και για τον λόγο αυτό χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης. Για τον Γκόβαρη (2001) το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην αποδοχή και αναγνώριση του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων των σύγχρονων κοινωνιών. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές καταβολές και ανάγκες κάθε παιδιού και να συμβιβάζει ετερόκλητα, πολλές φορές, θρησκευτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία και ανάγκες των μαθητών του.

Ακόμα, όμως, και στους πιο ομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς ο εκπαιδευτικός του σήμερα έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά προκλήσεων που συνδέονται με την προσωπική και οικογενειακή ζωή των μαθητών του. Ο Day (2003), αναφερόμενος στις δυτικές κοινωνίες, επισημαίνει ότι το σύνθημα σπιτικό με τον σύζυγο, τη σύζυγο και τα παιδιά αποτελεί σήμερα μειονοτικό σχήμα, τα παιδιά που γεννιούνται εκτός γάμου πλησιάζουν το 1/3 των γεννήσεων και ολοένα και περισσότεροι μαθητές σε παγκόσμιο επίπεδο προέρχονται από διαλυμένες οικογένειες και μεγαλώνουν με τον έναν γονέα ή τους παππούδες τους. Αν στη δυσλειτουργία αυτή του οικογενειακού περιβάλλοντος προστεθούν ως απότοκό της και τα βίαια ξεσπάσματα πολλών παιδιών και, σε κάποιες περιπτώσεις, η παραβατικότητα και η κατανάλωση εξαρτησιογόνων ουσιών, στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση, τότε μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός του σύγχρονου σχολείου οφείλει να διαθέτει ισχυρή ενσυναίσθηση, αρκετή υπομονή και επιμονή και μια πολύπλευρη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, για να σταθεί πολύτιμος αρωγός αυτών των μαθητών, για πολλούς από τους οποίους αποτελεί την τελευταία ελπίδα ορθής κοινωνικοποίησης.

Επιπλέον, πέρα από τον χαρακτήρα και τη σύνθεση του σύγχρονου μαθητικού πληθυσμού κάθε τάξης ο εκπαιδευτικός είναι αντιμέτωπος και με μια σειρά αντιφατικών προκλήσεων και πιέσεων που συνδέονται με τις εξελίξεις στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Έτσι, ενώ από τη μια ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει μαθητές των οποίων οι γονείς είναι αποστασιοποιημένοι από τη σχολική ζωή των παιδιών τους, από την άλλη, όπως σημειώνει ο BlackBranch (1996), το καλύτερο μορφωτικό επίπεδο πολλών σύγχρονων γονέων αποτελεί, ενδεχομένως, τον λόγο για τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην καθημερινή εργασία των παιδιών τους στο σχολείο (κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και από μόνη της αυτή η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να αποτελεί μια πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Για το ίδιο θέμα ο Friedman (2006) συμπληρώνει ότι μία από τις σημαντικότερες αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η μείωση της υποστήριξης από τους γονείς και ότι η κατάσταση μπορεί να βελτιωθεί μόνο αν οι γονείς συμμετάσχουν ουσιαστικά στο σχολείο, συνειδητοποιώντας, έτσι, τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού έργου.

Πίεση, όμως, αισθάνεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και από την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται διεθνώς και που υπαγορεύει μια όλο και αυστηρότερη μέτρηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι Bush και Middlewood (2005), αναφερόμενοι σε αυτό το γεγονός, επισημαίνουν τις επιπτώσεις του, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τον προσανατολισμό που παίρνει η εκπαίδευση στην εποχή μας: *«Όλο και περισσότερο οι εξωτερικές πιέσεις οδηγούν σε αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού, αλλά αυτό το γεγονός στενεύει όλο και πιο πολύ τον σκοπό της εκπαίδευσης και δημιουργεί αρνητική πίεση για τους εκπαιδευτικούς»* (p. viii). Όπως εξηγούν σ' άλλο σημείο οι ίδιοι συγγραφείς, φέρνοντας ως παράδειγμα την Αγγλία, αυτό το στένεμα των σκοπών της εκπαίδευσης και της έμφασης σε επιδόσεις μετρήσιμες με τυποποιημένες εξετάσεις, κυρίως στη γλώσσα και τα μαθηματικά, γίνεται σε βάρος άλλων ουσιαστικών σκοπών της εκπαίδευσης, όπως της προσωπικής ανάπτυξης και της παροχής ευκαιριών στη μουσική, το θέατρο και τον αθλητισμό. Οι Apple και Jungck (1995), επεκτείνοντας το παράδειγμα σε όλη τη Μεγάλη Βρετανία και στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, στις ΗΠΑ, τονίζοντας ότι πρόκειται για δύο μόνο παραδείγματα, περιγράφουν με πολύ γλαφυρό τρόπο την παραπάνω κατάσταση: *«Στη Μ. Βρετανία και στις ΗΠΑ τα υποτιμητικά συστήματα λογοδοσίας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ο συγκεντρωτισμός έγιναν τόσο κοινά, ώστε σε λίγα χρόνια μπορεί να χαθεί από τη συλλογική μνήμη μας και η ίδια η δυνατότητα της διαφοροποίησης»* (σ. 42).

Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει σε πέρας τη μορφωτική και παιδευτική αποστολή του. Θα πρέπει από τη μια να καλύψει τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών του- συναισθηματικές, κοινωνικές, μαθησιακές- και, από την άλλη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Υφαντή και Βοζαΐτης (2009, σ. 34), εξαιτίας της μεγαλύτερης χρήσης δεικτών μέτρησης της αποτελεσματικότητας θα πρέπει να εναρμονιστεί με μια «εργαλειακή» προσέγγιση, η οποία θα ικανοποιεί τις επιθυμίες των αποδεκτών των εκπαιδευτικών προϊόντων. Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη ότι σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει τα μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο (Ingersoll, 2003). Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα το 40 με 50% των εκπαιδευτικών αποχωρούν στα πέντε πρώτα χρόνια, ενώ οι Feiman-Nemser et al. (1999) τονίζουν ότι οι περισσότεροι αρχάριοι εκπαιδευτικοί είναι αβοήθητοι σε ένα σύνθετο σχολικό πλαίσιο και, κατά συνέπεια, το κόστος της γενικής αδιαφορίας για την εισαγωγή των αρχάριων εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι υψηλό, αφού πολλοί από αυτούς εγκαταλείπουν το επάγγελμα κατά τα πρώτα κιάλας χρόνια. Αποτελεί εύλογα, λοιπόν, κοινή κατακλείδα όλων σχεδόν των θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών η ανάγκη συνεχούς στήριξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού και, πρωτίστως, του νεοδιόριστου.

1.2. Οι επαγγελματικές ανάγκες των αρχάριων εκπαιδευτικών

Ο Ingersoll (2003), εξετάζοντας τα στοιχεία από ένα μεγάλο δείγμα αποχωρησάντων εκπαιδευτικών (πηγές δεδομένων SASS και TFS του Αμερικανικού Υπουργείου Παιδείας, που παρείχαν παναμερικανικά στοιχεία για πάνω από μια δεκαετία), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι λόγοι αποχώρησης των εκπαιδευτικών δεν είναι εξωτερικοί (δημογραφικοί-συνταξιοδότησης), αλλά εσωτερικοί. Οφείλονται δηλαδή στην εσωτερική οργάνωση, λειτουργία και διαχείριση του προσωπικού από το σχολείο. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον ίδιο, πρέπει να αντιμετωπιστούν οι οργανωτικές πηγές χαμηλής διατήρησης των εκπαιδευτικών και να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί και, πρωτίστως, οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα, στους οποίους τα ποσοστά εγκατάλειψης είναι ιδιαίτερα μεγάλα. Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα η παροχή στήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο κύριους τομείς: α) Τον συναισθηματικό-κοινωνικό και β) τον παιδαγωγικό-διδασκτικό (Joiner & Edwards, 2008· Stansbury & Zimmerman, 2000). Στην

παροχή, όμως, οποιασδήποτε μορφής στήριξης στον σχολικό οργανισμό καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2005· Leithwood & Riel, 2003· Πασιαρδής, 2004).

1.2.1. Ανάγκη συναισθηματικής-κοινωνικής στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου αναγκάζονται πολλές φορές να αλλάξουν σχολείο και να μετακινηθούν σ' ένα άλλο. Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999) ο καινούριος διδάσκων σ' ένα σχολείο, ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία του σε άλλους οργανισμούς, είναι αναμενόμενο να μη γνωρίζει τους ανθρώπους, τους κανονισμούς, τις συνήθειες και την πολιτική του νέου εκπαιδευτικού οργανισμού και γι' αυτό προβάλλει επιτακτική η ανάγκη στήριξής του. Είναι πρόδηλο ότι την ίδια κατάσταση έχει να αντιμετωπίσει και ένας νεοεισερχόμενος όχι μόνο στον σχολικό οργανισμό, αλλά και στο επάγγελμα. Η ειδοποιός διαφορά στην περίπτωση του αρχάριου είναι ότι έχει ανάγκη πολύ περισσότερης συμπληρωματικής υποστήριξης (Ανθοπούλου, 1999), αφού δε φέρει μαζί του προηγούμενη εργασιακή σχολική εμπειρία. Ως εκ τούτου απαιτείται πρώτα από όλα η συναισθηματική υποστήριξή του από το σύνολο των ανθρώπων του σχολικού οργανισμού και ιδιαίτερα από τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Stansbury & Zimmerman, 2000), ώστε να ενταχθεί ομαλά σ' αυτόν, γεγονός που θα επιφέρει θετικές συνέπειες τόσο για τον αρχάριο εκπαιδευτικό, όσο και για το σύνολο του σχολικού οργανισμού.

Για την ανάγκη κοινωνικοποίησης του νεοδιόριστου σ' ένα ασφαλές και σίγουρο περιβάλλον επιχειρηματολογούν και οι Joiner και Edwards (2008), εδραζόμενοι στην πυραμίδα αναγκών του Maslow. Με βάση τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow οι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι, για να μπορέσουν οι αρχάριοι δάσκαλοι να κινηθούν προς την επίτευξη υψηλότερων αναγκών και της αυτοπραγμάτωσης, πρέπει πρώτα να ικανοποιείται η βασική ανάγκη που έχει ο νεοδιόριστος για συναισθηματική ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον. Όταν δεν ικανοποιείται αυτή η βασική ανάγκη της αποδοχής και της ασφάλειας ο νεοεισερχόμενος είναι δύσκολο να εργάζεται στον οργανισμό και, ίσως, τελικά να υποκύψει στο καθημερινό άγχος και την πίεση και να αποχωρήσει από το επάγγελμα. Γι' αυτό, συνεχίζουν οι Joiner και Edwards (2008), είναι σημαντική στον σχολικό οργανισμό η ανάπτυξη θετικού κλίματος και μιας κουλτούρας συνεργασίας για τη σωστή κοινωνικοποίηση

του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, ώστε αυτός να καλλιεργήσει τις καλύτερες διδακτικές πρακτικές και να εξελιχθεί σ' έναν δάσκαλο ποιότητας.

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, προερχόμενος από το υποστηρικτικό περιβάλλον του πανεπιστημίου, αντιμετωπίζει συνήθως το λεγόμενο «σοκ της πραγματικότητας» (“*reality shock*”) (Hobson et al., 2009, p. 208). Σύμφωνα με έρευνες οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η σκληρή πραγματικότητα της απομόνωσης στην τάξη έρχεται πολλές φορές σε πλήρη αντίθεση με την υποστηρικτική υπό κατάρτιση (pre-service) εμπειρία των προγραμμάτων προετοιμασίας τους, αφού, όταν προσλαμβάνονται, συνειδητοποιούν γρήγορα ότι ο χρόνος που περνάει με άλλους συναδέλφους είναι ελάχιστος (Clark & Byrnes, 2012). Και, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Beck και Kosnik (2002, όπ. αναφ. στο Bullough, 2005), φαίνεται ότι το σχολείο και το πανεπιστήμιο παραμένουν σε μεγάλο βαθμό δύο διαφορετικοί κόσμοι που απλώς συνυπάρχουν. Για τον λόγο αυτό η συναισθηματική υποστήριξη στον νεοδιόριστο από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και η στήριξη για ανάπτυξη μιας ισχυρής «*αίσθησης του ανήκειν*» (Bullough, 2005, p. 144) είναι πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή ένταξή του, όχι μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά ευρύτερα στο επάγγελμα. Για τους Stansbury και Zimmerman (2000), ενώ αυτός ο τύπος της υποστήριξης δε σχετίζεται πολύ με την άμεση βελτίωση των επιδόσεων διδασκαλίας, είναι πολύ σημαντικός για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία, καθώς και για τη μετάδοση της κουλτούρας της διδασκαλίας στους νεοδιόριστους.

1.2.2. Ανάγκη παιδαγωγικής-διδακτικής στήριξης

Το κύριο έργο του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία και σ' αυτήν θα πρέπει απερίσπαστος να δίνει τον καλύτερο εαυτό του. Τη διδασκαλία θα πρέπει να την εννοήσουμε ως πολύπλοκη εργασιακή διαδικασία, που, αν και πολύ διαφορετική από τις μορφές που συναντάμε στη γραμμή παραγωγής ενός εργοστασίου ή γραφείου, επηρεάζεται σήμερα όλο και πιο αισθητά από την πίεση των σύγχρονων κοινωνιών (Apple & Jungck, 1995). Κι αν το απόθεμα των εμπειριών, όπως και στην περίπτωση των συναισθηματικών-κοινωνικών αναγκών, και η διαμόρφωση με το πέρασμα των χρόνων ενός προσωπικού πλάνου και στιλ διδασκαλίας μπορούν να βοηθήσουν τον παλαιότερο εκπαιδευτικό να αντεπεξέλθει αρκετών δυσκολιών, είναι ευνόητο ότι ο νεοδιόριστος έχει ανάγκη πολύ μεγαλύτερης παιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης.

Ο Huberman (1995) επισημαίνει ότι «στη φάση της έναρξης της σταδιοδρομίας, για την οποία υπάρχουν πλήθος εμπειρικών ερευνών, βρίσκουμε τα επαναλαμβανόμενα θέματα της επιβίωσης και της ανακάλυψης» (σ. 195). Σύμφωνα με τον Huberman το θέμα της επιβίωσης συνδέεται με το σοκ της πραγματικότητας, ιδίως σε εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη εμπειρία, που έρχονται αντιμέτωποι με την πολυπλοκότητα και τις χρονικές πιέσεις του έργου της διδασκαλίας. Οι άπειροι εκπαιδευτικοί έχουν, από τη μια πλευρά, να αντιμετωπίσουν μια σειρά προκλήσεων που σχετίζονται με την καθημερινότητα της τάξης και, από την άλλη, να απαντήσουν στις προσωπικές ανησυχίες και αμφιβολίες τους για το αν θα μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στα επαγγελματικά ιδεώδη τους. Στον αντίποδα, σύμφωνα με τον Huberman, το θέμα της ανακάλυψης εκφράζει τον αρχικό ενθουσιασμό των αρχάριων εκπαιδευτικών για το γεγονός ότι έχουν τους δικούς τους μαθητές και τάξεις και ότι βρίσκονται μεταξύ συναδέλφων. Για πολλούς μελετητές η διάσταση της ανακάλυψης βοηθάει τον αρχάριο εκπαιδευτικό να ανεχθεί τη διάσταση της επιβίωσης. Έτσι, το συμπέρασμα στο οποίο ουσιαστικά καταλήγει ο Huberman είναι ότι ο κάθε εκπαιδευτικός και ακόμη περισσότερο ο άπειρος, πέρα από τον προσωπικό και αυθόρμητο πειραματισμό στο «εργαστήρι» της τάξης, έχει ανάγκη και την πολύτιμη βοήθεια- επίσημη ή ανεπίσημη- των συναδέλφων του εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει τη δική του διδακτική ταυτότητα και να την εξελίξει.

Για επαγγελματική επιβίωση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, για «ωμή» πραγματικότητα της σχολικής τάξης και μετριασμό του «παιδαγωγικού ιδεαλισμού» του κάνει λόγο και ο Ματσαγγούρας (2005), αναφερόμενος στις φάσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Αναφέρει συγκεκριμένα για την πρώτη φάση: «*φάση προσαρμογής (1-3 χρόνια):[...] χαρακτηρίζεται από το έντονο άγχος του εκπαιδευτικού να επιβιώσει επαγγελματικά στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Το μεγάλο στοίχημα του νεοδιόριστου είναι να συμβιβάσει τον «παιδαγωγικό ιδεαλισμό»[...] με την «ωμή» πραγματικότητα της σχολικής τάξης*» (σ. 64). Οι παιδαγωγικές αδυναμίες του αρχάριου εκπαιδευτικού, που οφείλονται στη δυσκολία συσχετισμού θεωρίας και πράξης, κάνουν πολλούς από αυτούς να πελαγοδρομούν και να επιζητούν βοήθεια. Αυτό που έχουν ανάγκη σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005, σ. 65), είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία θα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη «*οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων*» που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία, όπως σαφούς οργάνωσης του μαθήματος και πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή οι εκπαιδευτικοί και, κυρίως, οι νεοδιόριστοι έχουν αυξημένη ανάγκη από την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων, αφού, αφενός, η συνεχώς διευρυνόμενη πολυμορφία και πολυφωνία των σύγχρονων μιντιακών κοινωνιών και, αφετέρου, η πίεση της πολιτείας και των συστημάτων λογοδοσίας καθιστούν τη διδασκαλία πράξη ακόμη πιο περίπλοκη και απαιτητική. Συγκεκριμένα, για την Παπαναούμ (2005) οι τρεις κύριες λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου- διδασκαλία, διαπαιδαγώγηση, αντιστάθμιση των κοινωνικών ανισοτήτων- καθίστανται στην εποχή μας πολύ πιο απαιτητικές εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτής της εποχής με προεξάρχοντα την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα. Αφού και η Παπαναούμ, όπως και οι Huberman και Ματσαγγούρας, κάνει λόγο για σοκ της πραγματικότητας και μηχανισμούς επιβίωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, τονίζει την ανάγκη εκσυγχρονισμού του γνωστικού εξοπλισμού τους «στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και στην Παιδαγωγική [που] για πολλά χρόνια [ήταν] εξισωμένη με τη Διδακτική» (σ. 82).

Τέλος, οι Achinstein και Davis (2014) στην έρευνά τους με καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στηριζόμενοι στην ίδια διάκριση Παιδαγωγικής και Διδακτικής, διαπιστώνουν την «ανάγκη ανάπτυξης από πλευράς εκπαιδευτικών Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*), ένα αμάλγαμα δηλαδή παιδαγωγικής και περιεχομένου» (p. 105). Για τους ίδιους συγγραφείς, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται στο επάγγελμα και έχουν βαθιά γνώση του περιεχομένου πρέπει να αναπτύξουν και παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου. Άρα, είναι πασιφανές από τα παραπάνω ότι η στήριξη και καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα εκπαιδευτικού πρέπει να είναι πολύπλευρη και να μην εστιάζει μόνο σε ορισμένες πλευρές.

1.2.3. Διευθυντής και στήριξη νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τους Bush και Middlewood (2005) οι άνθρωποι και ο τρόπος λειτουργίας τους καθορίζουν τη φυσιογνωμία και το αποτέλεσμα των οργανισμών. Έτσι, όταν ο οποιοσδήποτε εργαζόμενος από έναν οργανισμό εισέρχεται σ' έναν καινούριο, εισέρχεται ουσιαστικά σ' έναν καινούριο, διαφορετικό κόσμο από αυτόν που μέχρι τώρα γνώριζε, κι ας μην αλλάζει το αντικείμενο της εργασίας του. Για τον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα ο κόσμος αυτός δεν είναι μόνο διαφορετικός, αλλά και εντελώς άγνωστος και ανεξερεύνητος. Ιδιαίτερα σε επαγγέλματα όπως αυτό του εκπαιδευτικού, όπου το αποτέλεσμα της εργασίας εξαρτάται

αποκλειστικά από την επαφή με τους ανθρώπους, η συναισθηματική και η παιδαγωγική υποστήριξη του νεοδιόριστου είναι, όπως αναλύθηκε στις προηγούμενες υποενότητες, εκ των ων ουκ άνευ για την ευδόωση των προσωπικών και οργανωσιακών στόχων. Το αν, όμως, ο νέο(ς)-διοριζόμενος εκπαιδευτικός τύχει ή όχι αυτών των μορφών στήριξης εξαρτάται, κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος, από την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εισέρχεται ο νέο(ς)-διοριζόμενος.

Για τους Hoy και Miskel (2005) ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος και κουλτούρας, που θα συμβάλλουν στη συνοχή και την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ για τους Everard και Morris (1999) ο διευθυντής είναι ο πρώτος άνθρωπος που θα αφουγκραστεί τον νέο εκπαιδευτικό και τα προβλήματά του και θα διαμορφώσει άποψη για αυτόν ως προσωπικότητα και ως επαγγελματία. Καθώς είναι ο βασικός συντελεστής του σχολικού κλίματος και κουλτούρας, οφείλει να φροντίζει για ένα υποστηρικτικό και συναδελφικό περιβάλλον, που θα αγκαλιάζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με ιδιαίτερη μέριμνα για τους νεοεισερχόμενους στον σχολικό οργανισμό. Για τον Σαΐτη (2005, σ.118) ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει τον σοβαρότερο ρόλο στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και, επειδή η «φιλοσοφία εκπαίδευσης» ποικίλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, η συμβολή του είναι καθοριστική, αφού με τη σωστή καθοδήγησή του θα δώσει τη δυνατότητα στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα «τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου».

Κατ' ουσίαν ο Σαΐτης, αναφερόμενος στις «παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου», θίγει και αυτός, όπως και οι Hoy και Miskel (2005), τη σημασία του διευθυντή ως δημιουργού και κοινωνού του σχολικού κλίματος και κουλτούρας. Τη διάσταση του διευθυντή στη μετάδοση της κουλτούρας, αλλά ειδικά για τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, τονίζει και η Ανθοπούλου (1999), κάνοντας λόγο για ανάγκη κάθε νεοεισερχόμενου να κατανοήσει και να προσαρμοστεί, με τη βοήθεια του διευθυντή, στην πραγματικότητα κάθε σχολείου. Αυτή η πολύπλευρη ανάγκη στήριξης του νεοδιόριστου από τον διευθυντή του εκάστοτε σχολείου τεκμηριώνεται, επίσης, σε έρευνα των Πέτρου, Κουτούζη και Μιχαηλίδου (2008) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κύπρου, όπου οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι «ο διευθυντής (51.1%) είναι το πρόσωπο που πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο στη στήριξή τους στη σχολική μονάδα, αφού ως ηγέτης της

πρέπει[...] να παρέχει όλα τα αναγκαία στοιχεία που θα θωρακίσουν τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στο μέλλον» (σ. 793).

Τέλος, ως κατακλείδα για τον ρόλο του διευθυντή στη στήριξη των πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αναφέρονται συνοπτικά οι παρακάτω τέσσερις δεοντολογικές προτάσεις των Weise και Holland (1992, όπ. αναφ. στο Ανθοπούλου, 1999):

Ο διευθυντής πρέπει να διατυπώνει με σαφήνεια τις απαιτήσεις που έχει από αυτούς.

Ο διευθυντής πρέπει να προγραμματίζει και να πραγματοποιεί σε εύλογο χρονικό διάστημα πρόγραμμα κάλυψης των μαθησιακών αναγκών των πρωτοδιοριζόμενων.

Ο διευθυντής πρέπει να βοηθά τους πρωτοδιοριζόμενους στη θέσπιση και επίτευξη προσωπικών επαγγελματικών στόχων.

Ο διευθυντής θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα συνεργασιακής επαγγελματικής συμπεριφοράς για τους πρωτοδιοριζόμενους.

1.3. Συμπεράσματα

Σ' έναν σύγχρονο κόσμο, στον οποίο «είμαστε όλοι απολύτως ατελείς» Agne (1999, όπ. αναφ. στο Tickle, 2000, p. 5) και στον οποίο «η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή» (Πασιαρδής, 2004, σ. 251), ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αντεπεξέλθει σε μια σειρά πρωτόγνωρων και αντιφατικών προκλήσεων. Η χαλάρωση του κοινωνικού ιστού, η εξάπλωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και η ανάγκη για εκπαιδευτικές υπηρεσίες όλο και πιο πολύ προσανατολισμένες στις ανάγκες της αγοράς έχουν διαβρώσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου εξειδικευμένης γνώσης και έχουν οδηγήσει σε αμφισβήτηση του παραδοσιακού μοντέλου του αυτόνομου επαγγελματία (Day, 2003). Η αβεβαιότητα, η πίεση και το άγχος που διαμορφώνουν όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες, από τη μια, και η έλλειψη πρακτικής στήριξης στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, από την άλλη, έχουν ως αποτέλεσμα την εγκατάλειψη του επαγγέλματος από πολλούς εκπαιδευτικούς και, κυρίως, από τους άπειρους νεοδιόριστους.

Σε έρευνα των Maistre και Pare (2010) για την υποστήριξη που λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι σε διάφορα επαγγέλματα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται τη λιγότερη πρακτική υποστήριξη κατά το πρώτο έτος της πρόσληψής τους. Επειδή η έλλειψη ουσιαστικής υποστήριξης διαφαίνεται, μέσα από πολλές έρευνες, ότι είναι ο σημαντικότερος

παράγοντας εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη παροχής κάποιας μορφής σταδιακής και κλιμακωτής βοήθειας κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας (Maistre & Pare, 2010). Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι αυτή η βοήθεια πρέπει να είναι πολύπλευρη και να ανταποκρίνεται τόσο στις συναισθηματικές και διδακτικές ανάγκες του νεοδιόριστου όσο και στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που διαμορφώνει η πλουραλιστική εποχή μας και το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και κουλτούρα (Andrews et al., 2007· Stansbury & Zimmerman, 2000).

Και το άτομο που ουσιαστικά καθορίζει και μπορεί να μεταδώσει καλύτερα την κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό δεν είναι άλλο από τον διευθυντή του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999). Γι' αυτό ο ρόλος του στην ένταξη του νεοδιόριστου στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του επαγγέλματος είναι καθοριστικός. Για να μπορέσει, όμως, να επιτελέσει ουσιαστικά τον ρόλο του και να αποτελέσει δημιουργό και υποστηρικτή μιας συνεργατικής και συναδελφικής κουλτούρας, η οποία θα στηρίζει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου, πρέπει και ο ίδιος ο διευθυντής να στηριχθεί και να επιμορφωθεί ουσιαστικά (Alsbury & Hackmann, 2006· Williams & Prestage, 2002).

Αν και υπάρχουν περιορισμένα δεδομένα και δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, φαίνεται ότι τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα είναι καθοριστικά για τη διαμόρφωση του ύφους της διδασκαλίας και της μακροπρόθεσμης ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser et al., 1999). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα τρία ή τέσσερα χρόνια της διδασκαλίας διαμορφώνουν ένα βασικό διδακτικό θεματολόγιο, το οποίο ανταποκρίνεται στις καταστάσεις που αντιμετώπισαν στη διάρκεια κυρίως αυτών των ετών και το οποίο στη συνέχεια συμπληρώνουν, τροποποιούν και το προσαρμόζουν τελικά στον δικό τους προσωπικό τρόπο διδασκαλίας (Huberman, 1995). Η καθοριστική σημασία, λοιπόν, των πρώτων ετών για τη διαμόρφωση της διδακτικής ταυτότητας και για την παραμονή των νεοδιόριστων στο επάγγελμα έχει αναγκάσει τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ποικίλα προγράμματα στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, στα οποία πρωταρχική θέση κατέχει ο θεσμός του μέντορα. Η χώρα μας, δυστυχώς, φαίνεται να παρακολουθεί τις εξελίξεις με αρκετή καθυστέρηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σύμφωνα με τη Little (1990) υπάρχει ένας άγραφος κανόνας που λέει ότι η βοήθεια είναι καλύτερα να προσφέρεται παρά να ζητείται, γιατί το αίτημα βοήθειας μπορεί να συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας ή φόβου ότι το άτομο που αιτείται βοήθειας έχει αποτύχει. Σε μια τέτοια βάση πολλά κράτη έχουν σχεδιάσει και υλοποιούν μια σειρά προγραμμάτων ένταξης, τα οποία απευθύνονται σε όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως διακηρύσσεται. Δε λείπουν, ωστόσο, οι περιπτώσεις κρατών όπου τα προγράμματα στήριξης έχουν απλώς τη μορφή μιας ταχύρρυθμης σεμιναριακής επιμόρφωσης και δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των νεοδιόριστων.

2.1. Στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού σε διάφορες χώρες

Η ενταξιακή διαδικασία για τον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό έχει βαρύνουσα σημασία και καθορίζει σε έναν μεγάλο βαθμό την παραμονή του ή όχι στο επάγγελμα καθώς και τη διαμόρφωση της διδακτικής και επαγγελματικής του ταυτότητας. Για τον λόγο αυτό το ενδιαφέρον για την ένταξη των αρχάριων εκπαιδευτικών έχει αυξηθεί σε όλο τον κόσμο (Achinstein & Athanases, 2005) και πολλές χώρες εφαρμόζουν ένα σύνολο υποστηρικτικών δράσεων, για να στηρίξουν και σε συναισθηματικό και σε διδακτικό επίπεδο τους νεοπροσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς. Οι Ingersoll και Kralik (2004) διευκρινίζουν ότι τα επίσημα προγράμματα ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αποτελούν διακριτή μορφή στήριξης που έχουν σχεδιαστεί για όσους έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση και αποτελούν ένα είδος «γέφυρας» ανάμεσα στην προϋπηρεσιακή προετοιμασία και τη μετέπειτα ώριμη επαγγελματική τους πορεία. Η ένταξη, όμως, είναι μια σύνθετη διαδικασία, ένα «*τρελό πάπλωμα*» (“*crazy quilt*”), όπως τη χαρακτηρίζουν οι Fidler και Haselkorn (1999, όπ. αναφ. στο Feiman-Nemser et al., 1999, p. 31), και έτσι δικαιολογούνται οι πολλές και διαφορετικές μορφές που λαμβάνει σε διάφορα μέρη του κόσμου.

Οι Feiman-Nemser et al. (1999) σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των επίσημων προγραμμάτων ένταξης στην Αμερική καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στις ΗΠΑ το mentoring αποτελεί μακράν την πιο διαδεδομένη μορφή στήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών και, μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις τα προγράμματα ένταξης στις ΗΠΑ είναι

συνώνυμα με τον θεσμό του mentoring. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Ingersoll και Kralik (2004) σε μια διευρυμένη και κριτική εξέταση εμπειρικών μελετών για προγράμματα ένταξης σε όλες τις ΗΠΑ: «*Πράγματι οι δύο όροι- mentoring programs και teacher induction- χρησιμοποιούνται σήμερα εναλλακτικά*» (p. 3). Τόσο οι Ingersoll και Kralik (2004), όσο και άλλοι ερευνητές (Achinstein & Athanases, 2005· Weiss & Weiss, 1999· Wong, Britton & Ganser, 2005), επισημαίνουν ότι αυτά τα μονοετή και υποχρεωτικά, κατά κύριο λόγο, προγράμματα πολλών πολιτειών έχουν θετικό αντίκτυπο στην κοινωνικοποίηση και διδακτική στήριξη του νεοδιόριστου. Από την άλλη πλευρά, όμως, όλοι τους υπογραμμίζουν και αρκετές αδυναμίες των συγκεκριμένων προγραμμάτων, όπως κακή οργάνωση πολλών από αυτά, ελλιπή χρηματοδότηση από κάποιες πολιτείες, κυριαρχία του mentoring σε βάρος άλλων υποστηρικτικών δράσεων (δικτύων συνεργασίας εκπαιδευτικών, εργασίας σε ερευνητικές ομάδες).

Στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, αντίθετα, τα προγράμματα mentoring είναι πιο οργανωμένα και υπάρχει ισχυρή δέσμευση των εμπλεκόμενων για εφαρμογή τους (Achinstein & Athanases, 2005). Οι Wong et al. (2005), στηριζόμενοι σε έρευνες που διεξήχθησαν στη Νέα Ζηλανδία, επισημαίνουν ότι στους αρχάριους εκπαιδευτικούς προσφέρεται μια ποικιλία πηγών στήριξης και ότι βασική πτυχή των διετών προγραμμάτων ένταξης αποτελεί η παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων συναδέλφων στο σχολείο. Αυτό, όμως, προϋποθέτει την ενθάρρυνση μιας κουλτούρας συνεργασίας και «ανοικτών θυρών», που καλλιεργείται σε αυτές τις χώρες και που είναι ακόμη πιο έντονη σε χώρες της Ασίας με μακραίωνα πολιτισμό, όπως είναι η Κίνα και η Ιαπωνία. Και στα δύο αυτά ασιατικά κράτη η διδασκαλία θεωρείται δημόσια δραστηριότητα και οι νέοι εκπαιδευτικοί με τη συνεργασία εμπειρότερων κάνουν ανοιχτά δημόσια μαθήματα, για τα οποία όλη η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να εκφράσει την άποψή της (Achinstein & Athanases, 2005· Wong et al., 2005). Επίσης, προβλέπονται τελετές υποδοχής, εργασία σε ερευνητικές ομάδες, η στήριξη από μέντορα και, γενικά, συνδυασμός δράσεων, οι οποίες στόχο έχουν να εντάξουν τον νεοδιόριστο σε μια κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής διδασκαλίας. Κάτω από αυτό το πνεύμα, όπως αναφέρουν οι Wong et al. (2005), η διδασκαλία στην Κίνα βιντεοσκοπείται και, έτσι, η διδασκαλία γίνεται ιδιοκτησία όλης της κοινότητας.

Στην Ευρώπη, σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη (2013), τα μέτρα υποστήριξης των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών αποτελούν ευρέως διαδεδομένη διαδικασία και δεκαεφτά χώρες διαθέτουν οργανωμένο πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης **[Παράρτημα**

A]. Το ίδιο δίκτυο, Ευρυδίκη (σ. 41), μετά από επεξεργασία πανευρωπαϊκών στοιχείων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «*Το πλέον σύνθητες συνιστώμενο μέτρο υποστήριξης ανά την Ευρώπη είναι η συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring) [...]. Διαδεδομένη επίσης μορφή υποστήριξης φαίνεται να είναι η οργάνωση τακτικών συναντήσεων συζήτησης των προβλημάτων και η συνδρομή στο σχεδιασμό των μαθημάτων*». Ειδικότερα, στη Βρετανία η ένταξη είναι εδώ και δεκαετίες θέμα κεντρικής διοίκησης (Tickle, 2000) και, μάλιστα, από το 1999 σε κεντρικό επίπεδο αποφασίζεται μια σειρά αλλαγών, οι κυριότερες από τις οποίες αφορούν την επαναφορά του εισαγωγικού έτους επιμόρφωσης, μειωμένο φόρτο διδασκαλίας για τους πρόσφατα ειδικευμένους δασκάλους (Newly Qualified Teachers, NQTs) και συνεργασία και αξιολόγηση από τον μέντορά τους (Williams & Prestage, 2002). Στη Γαλλία οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρήσουν ο ένας τη διδασκαλία του άλλου και αυτό που οι Wong et al. (2005) αξιολογούν ως πολύ σημαντικό είναι η δυνατότητα που τους δίνεται να εργάζονται με διαφορετικούς δασκάλους, καθώς έτσι έρχονται σε επαφή με έναν σημαντικό αριθμό διαφορετικών ανθρώπων σε διαφορετικούς ρόλους και με διαφορετικές εμπειρίες. Για πολλούς ερευνητές (Achinstein & Athanases, 2005· Stansbury & Zimmerman, 2000· Wong et al., 2005) πολύ καλά οργανωμένη είναι η διαδικασία ένταξης και στην Ελβετία με διάθεση πόρων, πρόβλεψη αμοιβαίας παρακολούθησης διδασκαλιών αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών, διαθέσιμο mentoring για τους εκπαιδευτικούς και, ευρύτερα, πρόβλεψη για συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στη φάση ένταξής τους, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Τέλος, στην Κύπρο, από το 2008 εισήχθη ο θεσμός του μέντορα σε μια προσπάθεια καλύτερης και πιο εξατομικευμένης στήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

Πάντως, όποια μορφή κι αν έχει η στήριξη των νεοδιόριστων, αυτό που έχει σημασία για τους Bush και Middlewood (2005) είναι να αντιληφθούν όλοι οι συμμετέχοντες ότι η ένταξη είναι κυρίως μια διαδικασία και όχι απλώς ένα πρόγραμμα που πρέπει να παρακολουθήσει ο νεοεισερχόμενος στο επάγγελμα εκπαιδευτικός. Σ' αυτήν, ουσιαστικά, τη βασική προϋπόθεση αναφέρονται και οι Feiman-Nemser et al. (1999), όταν λένε ότι η ένταξη των νεοδιόριστων πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός συνεχούς σταδίου και όχι ως μεμονωμένη και ξεκομμένη φάση της επαγγελματικής τους ένταξης. Και, επειδή ζούμε σ' έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει και κυριαρχεί η αβεβαιότητα για το τι πρέπει να μάθουν να κάνουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί και ποιος τελικά είναι ο καλός δάσκαλος (Tickle,

2000), η στήριξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι αντικείμενο αδιάλειπτης και ενδεδειγμένης μελέτης τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο.

2.2. Στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

«Οι διορισμοί των νεοδιόριστων και οι προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομισθίων, με τον αιφνιδιαστικό τρόπο που γίνονται (διορίζεται την Πέμπτη και καλείσαι να παρουσιαστείς την Παρασκευή), προβάλλουν την αντίληψη του εκπαιδευτικού-«βαλίτσα», που βρίσκεται σε ετοιμότητα την άλλη μέρα να διδάξει». Το παραπάνω χωρίο από τον Μαυρογιώργο (2005, σ. 350) είναι χαρακτηριστικό για το πώς η ελληνική πολιτεία, εν έτει 2015, αντιμετωπίζει τον Έλληνα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό- με όποια σχέση εργασίας κι αν εργάζεται- και ποια είναι η πραγματικότητα που αυτός συναντάει στο ελληνικό σχολείο. Πολλοί από αυτούς την επομένη του διορισμού τους αναγκάζονται να μετοικήσουν μακριά από τον τόπο διαμονής τους και, όπως σημειώνει η Ανθοπούλου (1999), την ίδια μέρα που παρουσιάζονται στο σχολείο ή το πολύ την επόμενη, αναλαμβάνουν πλήρως τα καθήκοντά τους και μπαίνουν στην τάξη για να διδάξουν κανονικά. Ο Κατσουλάκης (1999, σ. 237), περιγράφοντας και αυτός την ίδια ζοφερή πραγματικότητα, κάνει λόγο για τις «*αυτονόητες υποχρεώσεις*» που αναλαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί: ανατίθενται σ' αυτούς, επειδή είναι νέοι στον σύλλογο, οι πιο δύσκολες και πολυάριθμες τάξεις, ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, πλήρες πρόγραμμα και εξωδιδακτικές υποχρεώσεις.

Βιώνοντας οι πιο πολλοί νεοδιόριστοι μια τέτοια κατάσταση, προσπαθούν να ενσωματωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με διάφορους τρόπους. Για τον Κατσουλάκη (1999), όταν τα πράγματα φθάσουν σε οριακό σημείο, ο νέος εκπαιδευτικός αναζητά την ευκαιριακή υποστήριξη κάποιου άλλου- εμπειρότερου κατά κανόνα- συναδέλφου. Ο Παπακωνσταντίνου (1992 σ. 81), αναλύοντας ειδικότερα το θέμα της παιδαγωγικής-διδασκτικής επιβίωσης του Έλληνα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, μιλάει για «*γάντζωμά*» του από την ώριμη εμπειροτεχνική συμβουλή του παλαιότερου και πόσο πρόθυμα ο τελευταίος μεταδίδει την εμπειρία του, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται κατ' αυτόν τον τρόπο αναχρονιστικές και φορμαλιστικές αντιλήψεις της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1992) σε εμπειρική έρευνά τους με είκοσι συνολικά νεοδιόριστους και έμπειρους εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι αυτός ο φορμαλισμός-τυποποίηση διατρέχει όλο το φάσμα της υποδοχής και ένταξης του αρχάριου

καθηγητή και επιβάλλει τελικά τον συμβιβασμό και τη συμμόρφωσή του σε τυποποιημένα σχήματα και ρόλους, τα οποία απορρέουν από τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και από τον χαρακτήρα της σχολικής πραγματικότητας. Έτσι, σύμφωνα με τους Γκότοβο και Μαυρογιώργο (1992), αλλά και με την Ανθοπούλου (1999) και τον Κατσουλάκη (1999), η ανυπαρξία επίσημης και οργανωμένης φάσης ένταξης και η απουσία κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του νεοδιόριστου κάνουν φανερή τη διαφοροποίηση του πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται ο Έλληνας εκπαιδευτικός σε σύγκριση με αντίστοιχα πλαίσια άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ενώ, λοιπόν, σε πολλές χώρες του εξωτερικού, όπως διαφάνηκε και από τις αναφορές της προηγούμενης υποενότητας, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υποστηρίζεται επίσημα, στις περισσότερες των περιπτώσεων, από κάποιον συνάδελφο-μέντορα και προβλέπεται ουσιαστική επιμορφωτική στήριξή του, στην Ελλάδα, δυστυχώς, απουσιάζει η αντίστοιχη δέσμευση για όσο το δυνατόν ομαλή ένταξή του στη σχολική πραγματικότητα. Ο θεσμός του επιθεωρητή- που ίσχυσε ως το 1982, χωρίς ειδική πρόβλεψη για τη στήριξη του νεοδιόριστου- δεν παρείχε την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση, συνδέθηκε με τον έλεγχο και την εποπτεία (Ανδρέου, 1999· Γέρου, 1985) και *«όσο περνάει ο καιρός [...] γίνεται "ανάμνηση", ανεκδοτολογική και περιπτωσιολογική εξιστόρηση, αμβλυμμένη από τον χρόνο "τραυματική εμπειρία"»* (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 157). Κατόπιν τούτων και των αιτημάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας ο θεσμός του σχολικού συμβούλου που θα τον διαδεχθεί, με τον νόμο 1304/82, έχει, όπως και το όνομά του μαρτυρά, περισσότερο συμβουλευτικό χαρακτήρα. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου αποτελεί για τον Ανδρέου (1999) τομή σε σχέση με εκείνον του επιθεωρητή. Ο σχολικός σύμβουλος, σύμφωνα με τον προαναφερθέντα νόμο, αναλαμβάνει την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργανώνει σεμινάρια και φροντίζει για την επιμόρφωσή τους. Με το Π.Δ. 45/1999 καθορίζεται ότι, ανάμεσα σε άλλες αρμοδιότητές του, στηρίζει τον νεοδιόριστο στην άσκηση του διδακτικού του έργου για την επίλυση προβλημάτων που αυτός αντιμετωπίζει. Χωρίς να αποτελεί θεσμό που απευθύνεται αποκλειστικά ή κυρίως στους αρχάριους εκπαιδευτικούς, ωστόσο πολλοί από αυτούς αναζητούν- έστω και εξ αποστάσεως- τη βοήθειά του, όταν τα πράγματα ζορίζουν.

Παρά, όμως, τον αρχικό ενθουσιασμό για την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου κοινή είναι η διαπίστωση ότι αυτός δεν προσέφερε τα αναμενόμενα. Το εύρος των αρμοδιοτήτων των σχολικών συμβούλων και ο μεγάλος αριθμός των σχολείων που έχουν

υπό την επίβλεψή τους σε συνδυασμό με τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους που τους παρέχονται, έχουν ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, γενικά, και των νεοδιόριστων, ειδικά. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994, όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 1999), αποτιμώντας την πρώτη δεκαετία εφαρμογής του θεσμού, υποστηρίζουν ότι αυτός αφέθηκε στην τύχη του και ότι βρίσκεται σε κρίση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Ζωγράφου-Τσαντάκη και Βοζίκη (2005) μετά από έρευνά τους με νηπιαγωγούς της Βόρειας Ελλάδας για την εικοσαετή αποτίμηση του θεσμού. Κλείνοντας μάλιστα την έρευνά τους επισημαίνουν ότι η κατάργηση από το 2002 της παροχής δύο εργάσιμων ημερών κάθε σχολικό έτος για επιμορφωτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών-σχολικών συμβούλων διαμορφώνει νέα αρνητικά δεδομένα για τον επιμορφωτικό ρόλο των σχολικών συμβούλων.

Ουσιαστικά, ο μόνος επίσημος θεσμοθετημένος φορέας που υφίσταται και προβλέπει υποχρεωτική επιμορφωτική στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στη χώρα μας είναι αυτός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ). Με τον νόμο 1566 του 1985 καταργούνται οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ), που κατά τη σύντομη ιστορία τους (ιδρύθηκαν το 1979) κρίθηκε ότι εξαιτίας του κεντρικού ελέγχου δεν μπορούσαν να καλύψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες του Έλληνα εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1992). Στη θέση τους ιδρύονται τα ΠΕΚ, τα οποία όμως θα λειτουργήσουν στις έδρες των περιφερειών της χώρας επτά χρόνια αργότερα (1992). Και, ενώ με τον ιδρυτικό νόμο προβλεπόταν η υλοποίηση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, ταχύρρυθμων υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, με το Π. Δ. 45/1999 η κύρια αρμοδιότητά τους πλέον είναι η υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση των λειτουργών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία λαμβάνει μέρος σε τρεις διακριτές φάσεις:

Φοίτηση δύο εβδομάδων πριν από την έναρξη των μαθημάτων κάθε διδακτικού έτους, που αποβλέπει στην ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

Άσκηση στη συνέχεια του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία με την υποστήριξη του αρμόδιου σχολικού συμβούλου σε συνεργασία με έμπειρους εκπαιδευτικούς για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Φοίτηση μιας εβδομάδας κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του μηνός Ιουνίου κάθε έτους, στην οποία συζητούνται τα προκύψαντα προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής εργασίας και μελετώνται τρόποι καλύτερης αντιμετώπισής τους.

Από τη σύντομη παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου της λειτουργίας των ΠΕΚ συνάγεται ότι, αν και καταβλήθηκαν προσπάθειες από την πολιτεία, ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία, για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αυτή δε φαίνεται να πραγματοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό και η σεμιναριακή, πρωτίτως, μορφή τους δεν καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2005· Υφαντή και Βοζαΐτης, 2009). Ο Σαΐτης (2005) στην κριτική αποτίμηση της λειτουργίας των ΠΕΚ αναφέρει ως κυριότερους λόγους για την αναποτελεσματικότητά τους ότι δε διαθέτουν μόνιμο διδακτικό προσωπικό, δε λειτουργούν σε συνεχή βάση και *«επιπρόσθετα, το περιεχόμενο των μαθημάτων τους δεν καθορίζεται από διαπιστώσεις επιστημονικής έρευνας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων, αλλά από τις γνώσεις, την εμπειρία και τις ικανότητες του επιμορφωτή»* (σ. 178).

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές από τα παραπάνω ότι τα ΠΕΚ δεν παρέχουν την ουσιαστική και πολύπλευρη υποστήριξη που έχει ανάγκη ο Έλληνας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, ενώ και οι σχολικοί σύμβουλοι είναι λίγοι και επιφορτισμένοι με πληθώρα καθηκόντων (Ανδρέου, 1999· Σαΐτης, 2005). Οι Υφαντή και Βοζαΐτης (2009), κρίνοντας όχι μόνο την προσφορά και λειτουργία των ΠΕΚ, αλλά ευρύτερα την επιμορφωτική πολιτική των τελευταίων δεκαετιών, επισημαίνουν ως τα κύρια τρωτά της σημεία την έλλειψη σταθερής και μακροπρόθεσμης στρατηγικής, τη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία δεν αφήνει χώρο για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής, και, τέλος, ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν έχουν στηριχθεί, όπως θα όφειλαν, στις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων.

2.3. Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα έχει αυξηθεί διεθνώς και πολλά κράτη (Κίνα, Γαλλία, Νέα Ζηλανδία, Ελβετία, Ιαπωνία) έχουν αναπτύξει καλά δομημένα προγράμματα ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, τα οποία αποβλέπουν όχι μόνο στην απλή παραμονή τους στο επάγγελμα, αλλά και σε μια ολοκληρωμένη διδακτική στήριξη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους (Achinstein & Athanases, 2005). Τα προγράμματα αυτά διαφέρουν ως προς τη

διάρκεια, τον τρόπο υλοποίησης και τους επιδιωκόμενους σκοπούς και λαμβάνουν ποικίλες μορφές, με κυριότερες τον κοινό σχεδιασμό μαθημάτων με έμπειρους εκπαιδευτικούς, την παρακολούθηση της διδασκαλίας έμπειρων κυρίως συναδέλφων, την οργάνωση τακτικών συναντήσεων συζήτησης και τα προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring). Όποια μορφή, όμως, κι αν έχουν αυτά τα προγράμματα, σύμφωνα με τους Bush και Middlewood (2005) και Wong et al. (2005), η σύγκριση των πιο πετυχημένων αναδεικνύει, με βάση διεθνείς έρευνες, κάποια κοινά σημεία τους: καλή χρηματοδότησή τους, πολλαπλές πηγές βοήθειας, τουλάχιστον διετή στήριξη και στόχευση πέρα από την απλή επιβίωση του νεοδιόριστου.

Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με πολλές ανεπτυγμένες χώρες, δεν υπάρχει καμία ειδική πρόβλεψη για ένταξη των νεοδιόριστων στο σχολείο και η στήριξή τους εξαντλείται στη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης από τα ΠΕΚ. Κοινή συνισταμένη πολλών μελετητών του ελληνικού πλαισίου (Ανδρέου, 1999· Σαϊτης, 2005· Υφαντή & Βοζαϊτης, 2009) είναι ότι οι υπάρχουσες δομές δεν καλύπτουν τις ουσιαστικές ανάγκες των νεοδιόριστων και ότι η θεωρητική ενημέρωση με τη μορφή διάλεξης που παρέχουν τα ΠΕΚ και η γενική και σποραδική στήριξη των σχολικών συμβούλων πρέπει να αντικατασταθούν με πιο προσωπικές και πρακτικές μορφές στήριξης. Οι ανάγκες των καιρών απαιτούν τάχιστα την υιοθέτηση και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καινοτόμων θεσμών για ουσιαστική στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η ψήφιση του νόμου 3848/2010 για την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού κινείται προς μια τέτοια κατεύθυνση.

Ο θεσμός του μέντορα κατέχει δεσπόζουσα θέση στη στήριξη που παρέχουν διάφορα κράτη στους αρχάριους εκπαιδευτικούς. Με βάση διεθνείς έρευνες τα οφέλη είναι πολλαπλά και αφορούν όχι μόνο τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μέντορες και τα σχολεία (Hudson, 2007· Maistre & Pare, 2010). Η εφαρμογή, όμως, του εν λόγω θεσμού απαιτεί να λαμβάνεται υπόψη πάντα μια σειρά προϋποθέσεων, καθώς το mentoring αποτελεί μια δυναμική σχέση δρώντων προσώπων, η οποία εκτυλίσσεται σ' ένα ιδιαίτερο κάθε φορά σχολικό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως διαφάνηκε και από τις αναφορές του προηγούμενου κεφαλαίου, από τις διάφορες μορφές υποστήριξης που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ο θεσμός του μέντορα κατέχει δεσπόζουσα θέση. Το mentoring, που ξεκίνησε να εφαρμόζεται στις ιδιωτικές επιχειρήσεις, από το 1980 άρχισε να εισάγεται και στον χώρο της εκπαίδευσης και να γνωρίζει μεγάλη διάδοση σε παγκόσμιο επίπεδο σε μια προσπάθεια ουσιαστικής στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και σαν κύριο μεταρρυθμιστικό μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας τους (Achinstein & Athanases, 2005· Feiman-Nemser, 1996). Η μεγάλη αυτή εξάπλωση του mentoring είχε ως αποτέλεσμα, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990, να υπάρξει ένας πολύ μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών που ασχολούνται με διάφορες πτυχές του, από τις οποίες μελέτες πολλά κοινά και πολύτιμα ευρήματα έχουν αρχίσει να αναδύονται (Hobson et al., 2009· Little, 1990).

3.1. Περιεχόμενο του όρου και συναφείς έννοιες

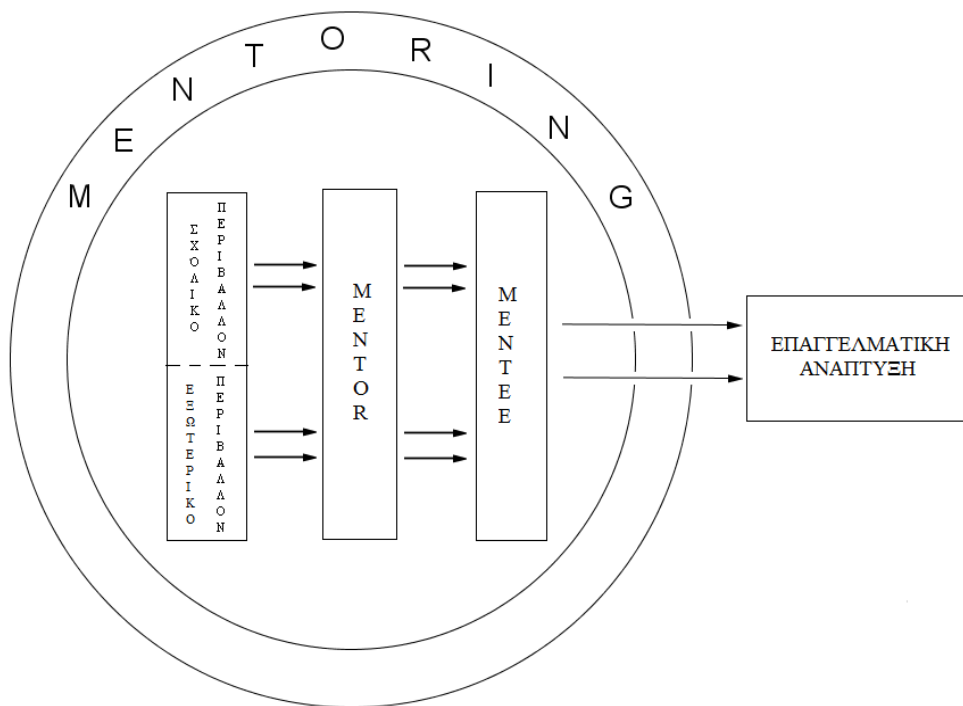
Το όνομα του Μέντορα το πρωτοσυναντάμε στην Οδύσσεια του Ομήρου. Ο Μέντορας ήταν πιστός φίλος του Οδυσσέα, διακρινόμενος από σύνεση και αρετή και στον οποίο ο Οδυσσέας, αναχωρώντας για την Τροία, ανέθεσε τον ρόλο του εμπνευστή, καθοδηγητή και συμβούλου του νεαρού Τηλέμαχου. Σε κρίσιμες στιγμές η Θεά της Σοφίας, η Αθηνά, έπαιρνε τη μορφή του Μέντορα, για να στηρίζει με το ήθος και τις συμβουλές της τον νεαρό Τηλέμαχο. Ως όρος, όμως, ο Μέντορας αναπλαισιώνεται ουσιαστικά πολύ αργότερα- τον 18^ο αιώνα- μέσα από το έργο «Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου» του Γάλλου συγγραφέα Fenelon. Ο Μέντορας στο έργο του Γάλλου συγγραφέα είναι έμπειρος εκπαιδευτικός που καθοδηγεί τον νεαρό εκπαιδευτικό Fenelon. Έτσι, ο όρος mentoring αρχίζει να αποκτάει τη μεταφορική του σημασία και να συνδέεται σιγά-σιγά με τον χώρο της εκπαίδευσης.

Σήμερα, ο όρος χρησιμοποιείται στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία με διάφορες αποχρώσεις, οι οποίες όμως ως πυρήνα τους έχουν τη στήριξη και καθοδήγηση ενός αρχάριου εκπαιδευτικού από έναν πιο έμπειρο. Σύμφωνα με τους Hobson et al. (2009, p. 208) ως mentoring ορίζεται η ένας προς έναν σχέση καθοδήγησης ενός αρχάριου ή λιγότερου έμπειρου εκπαιδευτικού (mentee) από έναν περισσότερο έμπειρο συνάδελφο (mentor), με σκοπό την υποβοήθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του αρχάριου εκπαιδευτικού και τη

διευκόλυνση της εισαγωγής του στην κουλτούρα του επαγγέλματος (διδασκαλίας) και στο συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο (σχολείο ή κολέγιο). Οι Hansford και Ehrich (2006), δίνοντας έμφαση στον χαρακτηρισμό επίσημο, ορίζουν το mentoring ως μια δομημένη και συντονισμένη προσέγγιση καθοδήγησης, στην οποία τα άτομα (συνήθως αρχάριοι-καθοδηγούμενοι και πιο έμπειρα άτομα-μέντορες) συμφωνούν να συμμετάσχουν σε μια προσωπική και εμπιστευτική σχέση που έχει ως στόχο να παράσχει στους καθοδηγούμενους προσωπική υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, και στον ορισμό των Achinstein και Athanases (2005) συναντάμε την έννοια του ζεύγους αρχάριου και βετεράνου δασκάλου, σε μια επαγγελματική σχέση στην οποία ο δεύτερος φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη του πρώτου.

Στόχος της παράθεσης των παραπάνω ορισμών, από τους πολλούς που μπορεί κανείς να βρει για την έννοια του mentoring, είναι να διαφανεί η ταύτιση των απόψεων πολλών μελετητών για τα κύρια και ουσιώδη γνωρίσματά του. Έτσι, η **εικόνα 1** οπτικοποιεί τις κύριες λειτουργίες της μεντορικής σχέσης: ο μέντορας προσπαθεί να βοηθήσει τον αρχάριο εκπαιδευτικό να γνωρίσει τον καινούριο επαγγελματικό του κόσμο και να κινηθεί μέσα σ' αυτόν, με βραχυπρόθεσμο στόχο την επιβίωσή του στο επάγγελμα και απώτερο την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι Hobson et al. (2009) αντιδιαστέλλουν τη μεντορική σχέση «ένας προς έναν» με την καθοδήγηση ομάδας ή ομαδική συμβουλευτική (group mentoring) και με την καθοδήγηση από ομοτίμους ή συνεργατική-αμοιβαία συμβουλευτική (peer mentoring). Στη μεν περίπτωση του group mentoring ένας αριθμός ατόμων που λειτουργεί ως ομάδα και προσβλέπει στα οφέλη της ομαδικότητας καθοδηγείται από έναν μέντορα, στη δε περίπτωση του peer mentoring η εκμάθηση και η καθοδήγηση συντελείται μεταξύ επαγγελματιών του ίδιου επιπέδου, λειτουργώντας ουσιαστικά τα ίδια άτομα ως μέντορες και ως εκπαιδευόμενοι συνάμα. Να σημειωθεί, τέλος, ότι στις μέρες μας οι εξελιγμένες τεχνολογίες του παγκόσμιου ιστού (web.2.0) δίνουν τη δυνατότητα η οποιαδήποτε μορφή μεντορικής σχέσης να εξελιχθεί και εξ αποστάσεως (e-mentoring), μόνο, όμως, κατά ένα μέρος, αφού η άμεση προσωπική επαφή είναι θεμελιακό στοιχείο της μεντορικής σχέσης.



Εικόνα 1. Κύριες λειτουργίες του mentoring

Συνώνυμος με το mentoring- αλλά όχι ταυτόσημος- στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ο όρος coaching (προπονητική). Για τους Abrego, Rodriguez και Rubin (2012) το coaching είναι μια παραλλαγή του υποστηρικτικού θεσμού του mentoring, ενώ για την Gallacher (1997) ο όρος coaching εξελίχθηκε από τα αθλητικά μοντέλα εκπαίδευσης και προτιμάται στην περίπτωση που η υποστηρικτική σχέση αναφέρεται κυρίως στην εκμάθηση δεξιοτήτων, με έμφαση πρωτίστως στα πρακτικά αποτελέσματα και τη βελτίωση της απόδοσης. Πάντως, όπως σημειώνει η Gallacher (1997), οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο mentoring και το coaching είναι θολές και πολλά στοιχεία τους, όπως οι στόχοι και οι αρμοδιότητές τους, επικαλύπτονται.

Η καθοδήγηση των αρχάριων εκπαιδευτικών, με όποιον τρόπο και αν αυτή συντελείται, κρίνεται αναγκαία και υποστηρίζεται από ένα ευρύ σώμα της παγκόσμιας βιβλιογραφίας σχετικής με την ανάπτυξη των επαγγελματικών γνώσεων των ενηλίκων (Clark & Byrnes, 2012). Συγκεκριμένα, οι Clark και Byrnes εστιάζουν στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και τη θεωρία του ότι η γνώση δεν είναι μεμονωμένη εμπειρία, αλλά κατασκευάζεται κυρίως μέσω κοινωνικών-πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και εμπειριών με

άλλα άτομα. Στη θεμελίωση της στήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών σε κοινωνικές-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης (“*neo-Vygotskian*”) εστιάζουν και οι Hobson et al (2009, p. 208), όπως και σε θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας δεξιοτήτων, της αναστοχαστικής πρακτικής του Dewey και της εμπλαισιωμένης ή εγκαθιδρυμένης μάθησης (“*situated cognition and learning*”). Οι Rippon και Martin (2003) σε έρευνά τους στη Σκωτία συμπληρώνουν πως σε μια σχέση mentoring απαιτείται να ληφθούν υπόψη τόσο η θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, όσο και αυτή του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Στην ίδια έρευνα οι Rippon και Martin (2003, p. 219) διαπιστώνουν τρεις διαφορετικούς τύπους σχέσεων που μπορούν να αναπτυχθούν σε μια υποστηρικτική διαδικασία του νεοεισερχόμενου: Πρώτον, μια διαδικαστική σχέση (“*procedural relationship*”), η οποία επικεντρώνεται στις τυπικές διαδικασίες με ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και η οποία δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του δόκιμου εκπαιδευτικού. Δεύτερον, μια σχέση εξουσίας (“*power relationship*”), η οποία χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης με έλεγχο και αξιολόγηση του νεοεισερχομένου για τη συμμόρφωση του στις ισχύουσες πρακτικές και την κουλτούρα του σχολείου, που, αν δεν επιτευχθεί, δίνει τη δυνατότητα στον υποστηρικτή ένταξης να αρνηθεί την πρόσβαση του νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα. Και, τρίτον, μια προσωπική σχέση (“*personal relationship*”), η οποία στηρίζεται στην επαγγελματική και διαπροσωπική συνεργασία και την ουσιαστική αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Η προσωπική αυτή σχέση είναι και η πιο επιθυμητή για μια αποτελεσματική μεντορική σχέση, όπου ο μέντορας δε λειτουργεί ως αξιολογητής, αλλά επιδεικνύει προσωπικό ενδιαφέρον και αντιμετωπίζει τον δόκιμο δάσκαλο ως ισότιμο.

Όσον αφορά τη διάρκεια των μεντορικών προγραμμάτων οι Ingersoll και Smith (2004), μελετώντας εθνικά αντιπροσωπευτικά στοιχεία για τα προγράμματα ένταξης στην Αμερική, διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα mentoring μπορεί να ποικίλουν από μια μοναδική συνάντηση μεταξύ μέντορα και προστατευόμενων κατά την έναρξη του σχολικού έτους έως ένα εξαιρετικά δομημένο πρόγραμμα συχνών συναντήσεων μεταξύ τους για πάνω από ένα-δύο χρόνια. Επίσης, εκτός από τη διάρκεια πολλά προγράμματα mentoring διαφέρουν και ως προς το περιεχόμενο και τους σκοπούς που επιδιώκουν. Κοινή συνισταμένη, όμως, όλων των ερευνητικών μελετών που διεξήχθησαν τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε άλλες χώρες είναι ότι το οργανωμένο mentoring αποτελεί μια δυναμική και απαιτητική σχέση, που, υπό ορισμένες

προϋποθέσεις, έχει να προσφέρει πολλαπλά οφέλη, όχι μόνο στους αρχάριους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μέντορες και τα σχολεία.

3.2. Οφέλη της μεντορικής σχέσης

Ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε χώρες όπου εφαρμόζεται ο θεσμός του μέντορα (Ιαπωνία, Νέα Ζηλανδία, Αυστραλία κ. α.) έχουν καταδείξει τον θετικό αντίκτυπο του θεσμού για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Clark & Byrnes, 2012). Οι Hobson et al. (2009), εξετάζοντας εκατόν εβδομήντα εμπειρικές έρευνες που ασχολούνται με το mentoring στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνουν ότι πολλές από αυτές τις μελέτες προτείνουν ότι το mentoring είναι ίσως η πιο αποτελεσματική μορφή υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των αρχάριων εκπαιδευτικών.

Οι Ingersoll και Kralik (2004), εστιάζοντας σε δέκα εμπειρικές μελέτες που συνέκριναν εκπαιδευτικούς που είχαν μέντορες με εκείνους που δεν είχαν, διαπίστωσαν ότι, αν και μπορεί να εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες που δεν μπορούν να προσδιοριστούν επακριβώς, τα προγράμματα mentoring είχαν θετική επίδραση στη διατήρηση των αρχάριων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Μιλώντας με ποσοστά οι Smith και Ingersoll (2004) βρήκαν ότι η εγκατάλειψη του επαγγέλματος από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στο τέλος του πρώτου έτους μειώθηκε κατά 30%, όταν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί είχαν την υποστήριξη ενός μέντορα, ο οποίος μάλιστα ανήκε στο ίδιο θεματικό πεδίο.

Η καλύτερη διακράτηση των αρχάριων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα ως αποτέλεσμα των μεντορικών προγραμμάτων είναι απόρροια, πρωτίστως, της υποστήριξης σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο που δέχεται ο καθοδηγούμενος από τον μέντορά του. Έτσι, το πιο συνηθισμένο εύρημα πολλών μελετών για τα οφέλη του mentoring είναι η παροχή συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης, η οποία τονώνει την εμπιστοσύνη και το ηθικό του αρχάριου ως νέου επαγγελματία (Hobson et al., 2009). Οι νέοι εκπαιδευτικοί, έχοντας τη στήριξη του μέντορα και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ανταποκρίνονται καλύτερα στις καθημερινές και πρακτικές προκλήσεις του επαγγέλματος (Stansbury & Zimmerman, 2000), εντάσσονται πιο εύκολα στην κουλτούρα του σχολείου και αντεπεξέρχονται πιο εύκολα σε δύσκολα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια (Achinstein & Athanases, 2005· Little, 1990). Η καλύτερη κοινωνικοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών μέσω του μεντορισμού διαπιστώνεται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση

των Ehrich, Hansford και Tennent (2004), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι οι mentees ωφελούνται από τη μεντορική σχέση με την καλύτερη δικτύωση και την ανταλλαγή ιδεών που αναπτύσσουν με άλλους συναδέλφους.

Εκτός, όμως, από τα οφέλη στον συναισθηματικό και ψυχολογικό τομέα ως πολύ σημαντικά αξιολογούνται τα οφέλη της μεντορικής σχέσης για τον νεοδιόριστο και στο κομμάτι της παιδαγωγικής και της διδασκαλίας. Οι Weiss και Weiss (1999, p. 3) κάνουν λόγο για τις δυνατότητες που παρέχουν τα μεντορικά προγράμματα για βελτίωση της διδασκαλίας και, συγκεκριμένα, τονίζουν ότι η έρευνα δείχνει πως οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί που έχουν μέντορες είναι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί στα πρώτα τους χρόνια, γιατί μαθαίνουν μέσω της καθοδηγούμενης πρακτικής παρά από την τακτική της «δοκιμής και του λάθους» (*“trial and error”*). Η βελτίωση στη διδασκαλία των αρχάριων εκπαιδευτικών από τη μεντορική σχέση επιτυγχάνεται επίσης μέσω, κυρίως, της βαθύτερης κατανόησης της φύσης της διδασκαλίας, των παιδαγωγικών αρχών, της διαχείρισης της τάξης, του χρόνου και της ανάπτυξης νέων μεθόδων διδασκαλίας και μαθητοκεντρικών πρακτικών (Achinstein & Davis, 2014· Wang, Odell & Schwille, 2008).

Ενώ, όμως, τα μεντορικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί επ’ ωφελεία των αρχάριων εκπαιδευτικών, τα οφέλη είναι εξίσου σημαντικά και για τους μέντορες. Οι Hobson et al. (2009) επισημαίνουν ότι από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφαίνεται πως η πιο σημαντική ίσως ωφέλεια για τους μέντορες από τα προγράμματα αυτά είναι η εκμάθηση των ιδίων μέσω του κριτικού αναστοχασμού πάνω στη δική τους πρακτική. Αυτό μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητό, αν ληφθεί υπόψη και αυτό που οι Hargreaves και Fullan (2000) επισημαίνουν, εξετάζοντας το mentoring στη νέα χιλιετία. Ότι, δηλαδή, οι νέοι και καινοτόμοι δάσκαλοι μπορεί μερικές φορές να γνωρίζουν περισσότερα από τον μέντορά τους για νέες στρατηγικές διδασκαλίας και, έτσι, οι μέντορες να μάθουν από τους προστατευόμενούς τους την ανάπτυξη νέων ιδεών και πρακτικών τόσο για τη δική τους διδασκαλία όσο και των άλλων. Έχει βρεθεί, επίσης, μέσα από ερευνητικές μελέτες ότι τα μεντορικά προγράμματα στηρίζουν ευρύτερα την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων (Ehrich et al., 2004), καθώς αναγνωρίζονται συνήθως ως καλοί δάσκαλοι, νιώθοντας εσωτερική ικανοποίηση (Shapira-Lishchinsky, 2012), ανανεώνεται το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός τους για τη διδασκαλία και τη σταδιοδρομία τους (Hargreaves & Fullan, 2000), έχουν περισσότερες ευκαιρίες δικτύωσης (Ehrich et al., 2004) και, τέλος, τους

προσφέρονται υλικές και χρηματικές αμοιβές ως κίνητρα παραμονής και σταδιοδρομίας στο επάγγελμα (Feiman-Nemser, 1996· Little, 1990· Shapira-Lishchinsky, 2012).

Σύμφωνα με το μοντέλο των «αμοιβαίων ωφελειών» Zey (1984, όπ. αναφ. στο Little, 1990, p. 297), τα πλεονεκτήματα του mentoring εκτός από τους καθοδηγούμενους και τους μέντορες δεν μπορούν παρά να αφορούν και το σχολείο-μαθητές, αφού η μεντορική σχέση εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν και οι Merilainen και Pietarinen (2002, p. 1), δεν πρέπει να ξεχνάμε το πιο σημαντικό- «*αλλά, δυστυχώς, το ξεχνάμε!*» -, ότι ο στόχος κάθε επαγγελματικής στήριξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και, επομένως, και του mentoring είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, η παραμονή και η προσήλωση στο επάγγελμα αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα του mentoring ευνοεί τη συνέχεια και τη συνεκτικότητα στα σχολεία, δημιουργώντας μια αίσθηση κοινότητας σαν οικογένειας, που αποτελεί το βασικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων (Andrews et al., 2007· Smith & Ingersoll, 2004). Για τους Maistre και Pare (2010) η λειτουργία ενός προγράμματος mentoring σε ένα σχολείο το βοηθάει να είναι μια κοινότητα μάθησης, στην οποία το αποτέλεσμα για τους μαθητές είναι πολλαπλασιαστικό, καθώς οι καλές πρακτικές των δασκάλων τους διαχέονται σε όλο το σχολείο. Τέλος, επειδή το mentoring παρέχει ευκαιρίες για μέντορες και καθοδηγούμενους να συμμετέχουν σε παιδαγωγικό λόγο και στοχαστική σκέψη, δημιουργεί ευκαιρίες ανάπτυξης καλών πρακτικών διδασκαλίας με άμεσα ωφελημένους τους μαθητές (Hudson, 2007).

Εν κατακλείδι, μέσω του mentoring επιτυγχάνεται η καλύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη μιας κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης, στοιχεία που συντελούν σε πιο αποτελεσματικά σχολεία (Day, 2003· Hobson et al., 2009· Wong, et al., 2005). Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης, όμως, δεν είναι αυτονόητη απόρροιά της, αλλά αποτέλεσμα συγκεκριμένων και απαραίτητων προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούνται από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

3.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικού mentoring

Το mentoring αποτελεί μια σύνθετη, απαιτητική και προκλητική διανοητική διαδικασία, ενώ οι σχέσεις που διαμορφώνονται στα πλαίσιά του είναι βέβαιο ότι θα είναι απρόβλεπτες (Feiman-Nemser, 1996· Moyles, Suschitsky & Chapman, 1999). Για τους Hargreaves και

Fullan (2000) το καλό mentoring δεν επιτυγχάνεται εύκολα και η πρακτική του εφαρμογή πολλές φορές, παρά τις καλές προθέσεις, είναι απογοητευτική και υπολείπεται των ιδανικών του και των πολιτικών διακηρύξεων και σχεδιασμών. Μάλιστα, για τους Ehrlich et al. (2004) και τις Joiner και Edwards (2008), όταν δεν έχει δοθεί η απαραίτητη προσοχή στη λεπτομέρεια, το mentoring μπορεί να αποβεί επιζήμιο για όλους τους εμπλεκόμενους. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνονται πολλές παράμετροι που μπορούν να καταστήσουν μια μεντορική σχέση προβληματική και επιζήμια. Από τις πιο συχνές που αναφέρονται είναι η έλλειψη χρόνου για καθοδήγηση, κακός προγραμματισμός των διαδικασιών καθοδήγησης, αποτυχημένη αντιστοίχιση μεντόρων και mentees, έλλειψη βαθύτερης κατανόησης της διαδικασίας, ελλιπής υποστήριξη από το προσωπικό και τον διευθυντή του σχολείου, έλλειψη πόρων και εμμονή σε παραδοσιακούς και δασκαλοκεντρικούς τρόπους που διαιωνίζουν κακές διδακτικές πρακτικές (Alsbury & Hackmann, 2006· Hargreaves & Fullan, 2000· Hudson, 2007· Joiner & Edwards, 2008· Moyles et al., 1999). Έτσι, πολλοί μελετητές, εδραζόμενοι σε αυτά και άλλα παρεμφερή ερευνητικά δεδομένα, επιστούν την προσοχή όλων των συντελεστών της μεντορικής σχέσης σε συγκεκριμένους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε αυτή να αποδώσει τα μέγιστα οφέλη για όλους και, πάνω από όλα, τους μαθητές.

Μια σειρά παραγόντων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής σε μια μεντορική σχέση, ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική, επισημαίνει σε μια μελέτη περιπτώσεων ο Kilburg (2007). Διασταυρώνοντας τις απόψεις μεντόρων και εκπαιδευομένων, καταλήγει σε τέσσερα κοινά προβλήματα της επίσημης καθοδήγησης στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία αναφέρουν οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνά του: έλλειψη χρόνου, συναισθηματικής υποστήριξης, κακές διαπροσωπικές δεξιότητες και θεσμικά εμπόδια. Τα παραπάνω τέσσερα προβλήματα είναι αλληλένδετα και μπορούν να λειτουργήσουν ως ντόμινο σε μια σχέση καθοδήγησης. Έτσι, σύμφωνα με τον Kilburg, για να ξεπεραστούν τα εμπόδια αυτά, ανάμεσα σε άλλα θα πρέπει να υπάρχει μια πιο αυστηρή διαδικασία επιλογής μεντόρων, επαρκής χρόνος για μέντορες και εκπαιδευόμενους να συναντηθούν, πρόσθετοι μηχανισμοί στήριξης και, κυρίως, να δοθεί έμφαση στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής του σχολείου στη διαδικασία υποστήριξης.

Ο Bullough (2005) στην έρευνά του με μέντορες και καθοδηγούμενους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία του προσώπου που αναλαμβάνει να υποστηρίξει έναν νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Η ηθική υπόσταση και αυτογνωσία του δασκάλου είναι σημαντικά στοιχεία για μια οποιαδήποτε ουσιαστική σχέση μαθητή-

δασκάλου. Έτσι, στη μεντορική σχέση η σημασία του σχηματισμού της ταυτότητας μέντορα είναι πολύ μεγάλη, ενώ η αναγνώριση του έργου του και η ευρύτερη αντιμετώπισή του από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη δυναμική διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας. Η ηθική φροντίδα, η αυτογνωσία και η διαμόρφωση ταυτότητας μέντορα καθορίζουν, εν πολλοίς, σύμφωνα με τον Bullough, το αν τελικά ο μέντορας θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στο δύσκολο έργο του, ώστε από τη μεντορική σχέση να βγει ωφελημένος τόσο ο ίδιος όσο και οι ασκούμενοί του.

Τη σημασία της ηθικής διάστασης του προσώπου που αναλαμβάνει τον ρόλο του μέντορα τονίζουν σε μελέτη τους και οι Achinstein και Athanases (2005), δίνοντας όμως έμφαση στις έννοιες της δικαιοσύνης και της ισότητας για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου χρώματος και πολιτισμικών καταβολών. Στην έρευνά τους σε εξήντα επαρχίες της Β. Καλιφόρνιας, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία μαθητικού πληθυσμού, ερευνούν τις απόψεις και την ετοιμότητα των μεντόρων και καθοδηγούμενων να αντεπεξέλθουν στη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, μέσα από τις απόψεις των αρχάριων εκπαιδευτικών διαπιστώνεται η ανάγκη στήριξής τους σε δύσκολα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια και η σημασία της παιδαγωγικής υποστήριξης από τον μέντορα, ο οποίος θα πρέπει να εισαγάγει τους ασκούμενους στο τοπικό πλαίσιο και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από την πλευρά τους, οι μέντορες αναγνωρίζουν την αξία της συνεργατικής σχέσης με τον μαθητευόμενο εκπαιδευτικό και την αναγκαιότητα παιδαγωγικών γνώσεων των ιδίων για διδασκαλία σε διαφοροποιημένους μαθητικούς πληθυσμούς, ώστε να στηρίζουν τον αρχάριο εκπαιδευτικό, για να μπορέσει ο τελευταίος να αντεπεξέλθει με επιτυχία στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι Achinstein και Athanases καταλήγουν ότι, για να μπορέσει το mentoring να ανταποκριθεί σ' αυτές τις προκλήσεις, απαιτείται από την πλευρά των μεντόρων η ανάπτυξη μιας κοινότητας διαλόγου και αναστοχαστικής πρακτικής, συνεχής υποστήριξη των αρχάριων δασκάλων, αλλά και συνεχής υποστήριξη των σχολείων και των τοπικών κοινωνιών στο δύσκολο έργο τους.

Οι Clark και Byrnes (2012) στην έρευνά τους σε δημοτικά σχολεία των ΗΠΑ για τις μορφές υποστήριξης των αρχάριων δασκάλων κατά το πρώτο έτος επισημαίνουν ότι για ένα αποτελεσματικό mentoring, όπως αξιολογήθηκε μέσα από τις μαρτυρίες των καθοδηγούμενων, πρωταρχικής σημασίας είναι ο επαρκής χρόνος, τουλάχιστον για κοινό προγραμματισμό της διδασκαλίας τους με τον μέντορά τους. Οι ασκούμενοι αξιολογούν ως πολύ σημαντική και την ευκαιρία να έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τη διδασκαλία

άλλων εκπαιδευτικών και εκτιμούν τους μέντορες που είναι πρόθυμοι να χρησιμεύσουν ως δάσκαλοι επίδειξης από τη μια, ενώ, από την άλλη, να είναι καλοί ακροατές και να τους ενθαρρύνουν στα πρώτα δύσκολα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Τέλος, οι Clark και Byrnes, αφού τονίζουν και αυτοί την ξεχωριστή σημασία της ηγεσίας του σχολείου στην πραγμάτωση των μεντορικών προγραμμάτων, θεωρούν ότι δεν αρκεί η πρόθεση για προγράμματα υποστηρικτικής καθοδήγησης· χρειάζονται πόροι και υποστηρικτικές δομές στο σχολείο, ώστε το πνεύμα του προγράμματος να μεταφραστεί σε αποτελεσματική πράξη.

Από τον συγκερασμό των παραπάνω ερευνητικών ευρημάτων και προτάσεων διαφαίνεται ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι επαγγελματικές δεξιότητες του μέντορα είναι αυτές που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης. Επιπρόσθετα, για να είναι το mentoring αποτελεσματικό, κοινή συνισταμένη πολλών μελετών είναι η ανάγκη στήριξης του από όλη τη σχολική κοινότητα και η καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία, στην οποία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου και το στιλ ηγεσίας του (Day, 2003· Moyles et al., 1999· Weiss & Weiss, 1999). Γενικά, το mentoring, για να λειτουργήσει ως μια στρατηγική μεταρρύθμισης, θα πρέπει να υπερβαίνει την απλή επιβίωση των αρχάριων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και να συνδέεται με ένα όραμα καλής διδασκαλίας (Feiman-Nemser, 1996).

3.4. Συμπεράσματα

Το mentoring στον χώρο της εκπαίδευσης αναπτύχθηκε σε πολλά κράτη σε μια προσπάθεια εξατομικευμένης και πρακτικής στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η ειδοποιός διαφορά με άλλες μορφές στήριξης είναι ότι στο πλαίσιό του μπορεί να αναπτυχθεί μια βαθιά και ειλικρινής ανθρώπινη σχέση και ο μέντορας, όταν δε συνδέεται με σκοπούς αξιολόγησης, μπορεί να αποτελέσει για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό μια «πατρική φιγούρα» (“*father figure*”) (Ehrich et al., 2004, p.521), που θα του παρέχει την απαραίτητη ασφάλεια και καθοδήγηση στα πρώτα αβέβαια βήματα σε ένα εκ φύσεως απαιτητικό επάγγελμα.

Ο σχεδιασμός των μεντορικών προγραμμάτων, για τους Achinstein και Athanases (2005) και τον Tickle (2000), είναι σημαντικό να μη γίνεται στη βάση μιας διαδικαστικής λογικής και το mentoring να μην αντιμετωπίζεται ως μεταβίβαση τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά να επικεντρώνεται στην ανθρωπιστική διάσταση της ένταξης των νεοδιόριστων. Στο ίδιο πνεύμα οι Moyles et al. (1999) προτείνουν η διαδικασία ένταξης να διαχωριστεί από τη

διαδικασία καθοδήγησης. Την ένταξη, δηλαδή τις διαδικαστικές διαδικασίες, θα μπορούσε να τις αναλάβει άλλο πρόσωπο, ενώ την καθοδήγηση, τη βαθύτερη διαδικασία ένταξης, ο μέντορας. Ευρύτερα, στη διεθνή βιβλιογραφία (Feiman-Nemser et al., 1999· Hargreaves & Fullan, 2000· Rippon & Martin, 2003) προτείνεται ότι, για να αποδώσει η μεντορική σχέση τα προσδοκώμενα οφέλη για όλη τη σχολική κοινότητα, απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή της όλοι εκείνοι οι παράγοντες που θα περιορίσουν τον κίνδυνο μέσω αυτής να επιβληθούν και να διαιωνιστούν παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Είναι εμφανές ότι στην εποχή μας, εποχή της αμφισβήτησης και των ραγδαίων αλλαγών, όπου η ίδια η φύση της διδασκαλίας υφίσταται βαθιές αλλαγές λόγω και των εξελίξεων στην επιστήμη της διδασκαλίας (κονστрукτιβισμός, συνεργατική μάθηση, στρατηγικές αξιολόγησης), το παλαιό μοντέλο της μονής κατεύθυνσης της καθοδήγησης, όπου οι εμπειρογνώμονες μέντορες μεταδίδουν τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους στους αδαείς νεοεισερχόμενους, δεν ισχύει πλέον (Hargreaves & Fullan 2000· Weiss & Weiss, 1999). Σ' αυτή την εποχή, που και οι «ειδικοί» δεν έχουν εύκολες απαντήσεις, οι μέντορες έχουν πολλά να ωφεληθούν από τους νέους «ψηφιακούς ιθαγενείς» που εισέρχονται στο επάγγελμα. Σε μια τέτοια βάση, για τους Hargreaves και Fullan (2000) και τη Feiman-Nemser (1996) το mentoring μπορεί- και πρέπει να αποτελέσει- μέσο μεταρρύθμισης και επανακαλλιέργειας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Και με μια τέτοια προοπτική πρέπει να αντιμετωπιστεί η εισαγωγή του θεσμού στην ελληνική εκπαίδευση από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4. 1. Ο νόμος 3848/10 και η δημόσια διαβούλευση

Εστιάζοντας στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κοινή είναι η παραδοχή ότι, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών που επιχειρήθηκαν από τις διάφορες κυβερνήσεις, αυτή χαρακτηρίζεται γενικά από έντονο συγκεντρωτισμό, γραφειοκρατικές δομές και σαφή συντηρητισμό (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008· Ανδρέου, 1999· Σαϊτής, 2005· Υφαντή & Βοζαϊτής, 2009). Ιδιαίτερα, όσον αφορά τη στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη μια σταθερή συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική και μια μακροπρόθεσμη στρατηγική προσαρμοσμένη στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαϊτής, 2009). Η ελληνική εκπαίδευση, όμως, των αρχών του 21^{ου} αιώνα και κάτω από τις προκλήσεις του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, την έκταση και την ένταση των σύγχρονων πολιτισμικών αλλαγών οφείλει να απελευθερωθεί από τον συντηρητικό της χαρακτήρα και να υιοθετήσει διάφορους καινοτόμους θεσμούς για ουσιαστική και πολύπλευρη στήριξη όλων των εκπαιδευτικών και, ιδιαίτερα, των άπειρων νεοδιόριστων ως «*άμεσες προτεραιότητες*» (Ανδρέου, 1999, σ. 101· Μαυρογιώργος, 1999).

Βέβαια, για τα κακώς κείμενα και τις επιχειρούμενες αλλαγές στην εκπαίδευση, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Levin (2009), είναι εύκολο να κατηγορήσει κανείς τους πολιτικούς, αλλά η πολιτική είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση και, άλλωστε, η ίδια η δημιουργία της εκπαίδευσης ήταν αποτέλεσμα πολιτικών προσπαθειών και αγώνων. Καθίσταται σαφές, λοιπόν, κατά τον Levin, ότι η πραγματική πολιτική συζήτηση για νέες κατευθύνσεις και πρακτικές στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας με τον νόμο 3848/2010, άρθρο 4, παράγραφοι 6 και 7, εισάγει για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού τον θεσμό του μέντορα. Στον νόμο καθορίζεται ότι ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή σε όμορη ομάδα

σχολείων. Ακόμα, διευκρινίζεται ότι όλες οι απαραίτητες λεπτομέρειες καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας.

Σε συνέχεια του Ν. 3848/10 έλαβε χώρα από τις 29/11/2010 ως τις 14/12/2010 η δημόσια διαβούλευση για τον θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (<http://www.opengov.gr/ypεpθ/?p=365>), στην οποία διακηρύσσεται ότι η εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υιοθετείται για την ομαλή ένταξη του νεοδιοριζόμενου στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα, τη διαρκή παιδαγωγική/διδασκτική καθοδήγησή του και τη συναισθηματική στήριξή του. Ευρύτερος σκοπός αυτής της πολύπλευρης στήριξης και καθοδήγησης είναι η υψηλή ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού-διδασκτικού έργου και η προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Με βάση το κείμενο της δημόσιας διαβούλευσης για τη μεντορική σχέση προβλέπεται ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει διάφορες παραμέτρους της, ώστε αυτή να είναι επιτυχής.

Οι πρώτες παράμετροι που οριοθετούνται, με βάση το κείμενο της δημόσιας διαβούλευσης, είναι τα αυξημένα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας και, γενικά, οι τυπικές προϋποθέσεις επιλογής του. Συγκεκριμένα, στα σημαντικότερα προσόντα που προβλέπονται συγκαταλέγονται η παιδαγωγική και διδασκτική κατάρτισή του, η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ και η συμμετοχή του σε καινοτόμες δράσεις. Απαραίτητο προσόν του, επίσης, θεωρείται και η γνώση της κουλτούρας της περιοχής εργασίας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, ενώ ως τυπικές προϋποθέσεις επιλογής του ορίζονται η πενταετής διδασκτική προϋπηρεσία του και η άσκηση διδασκτικών καθηκόντων κατά τα δύο προηγούμενα έτη από την υποβολή αίτησης.

Ως προς τη διαδικασία και τους όρους επιλογής καθορίζεται ότι σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια καταρτίζονται και επικυρώνονται πίνακες υποψηφίων μεντόρων από τους οποίους θα επιλέγεται ο μέντορας για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και θα ορίζεται από τον οικείο σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας του νεοδιόριστου. Ο μέντορας προβλέπεται να ανήκει στην ίδια σχολική μονάδα με τον νεοδιόριστο ή, αν αυτό δεν είναι εφικτό, σε όμορη. Μάλιστα, σε δυσπρόσιτες περιοχές εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών προβλέπεται ένα μέρος της συνεργασίας να γίνεται εξ αποστάσεως (e-mentoring). Τέλος, μετά την επιλογή του μέντορα θα ακολουθεί επιμόρφωσή του και εγγραφή σε μητρώο Μεντόρων.

Όσον αφορά τα καθήκοντα, τη διάρκεια και το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης, ο μέντορας εντοπίζει τις επαγγελματικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (ενός έως και πέντε) και καταστρώνουν από κοινού πρόγραμμα κάλυψής τους στη διάρκεια του οποίου ο μέντορας προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια σε ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσεως. Το πρόγραμμα υλοποιείται στα δύο πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με οριοθετημένες και στοχευμένες δράσεις. Συγκεκριμένα, κατά το πρώτο έτος δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιοριζόμενου με διδασκαλίες από τον μέντορα, τον νεοδιόριστο και από κοινού. Κατά το δεύτερο έτος οι διδασκαλίες είναι λιγότερες και οι συναντήσεις επικεντρώνονται περισσότερο σε θέματα προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και, ευρύτερα, σε άλλες διαστάσεις της μεντορικής σχέσης.

Τέλος, υπάρχει πρόβλεψη για το ωράριο των μεντόρων, την επιμόρφωσή τους και, γενικά, τη στήριξη του θεσμού. Κατ' αρχάς, όσον αφορά στο διδακτικό και υπηρεσιακό ωράριο του μέντορα αυτό μειώνεται ανάλογα με τον αριθμό των αρχάριων εκπαιδευτικών, την υποστήριξη των οποίων έχει αναλάβει. Για την επιμόρφωση των μεντόρων προβλέπεται παρακολούθηση προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο θα καλύπτει διάφορους θεματικούς άξονες, ενώ, τέλος, για τη στήριξη και βελτίωση του θεσμού μέντορας και νεοδιοριζόμενος θα υποβάλλουν από κοινού υπόμνημα με προτάσεις, των οποίων τελικός αποδέκτης θα είναι το παιδαγωγικό ινστιτούτο.

Από την κριτική θεώρηση των παραπάνω είναι φανερό ότι γίνεται προσπάθεια από τους ιθύνοντες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να αξιοποιηθεί η διεθνής εμπειρία και να προβλεφθούν πτυχές της μεντορικής σχέσης που η παγκόσμια βιβλιογραφία προτείνει για την επιτυχή πραγμάτωσή της. Καταρχήν, η διάρκεια των δύο ετών κρίνεται επαρκής χρόνος για την υλοποίησή της και από τη διεθνή έρευνα αναδεικνύεται από τις σημαντικότερες παραμέτρους για την επίτευξη των στόχων της (Kilburg, 2007· Moyles et al., 1999). Ως πολύ σημαντική μπορεί να θεωρηθεί και η έμφαση που δίδεται στα προσόντα και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας και, ιδιαίτερα, στο διδακτικό-παιδαγωγικό κομμάτι της μεντορικής σχέσης με δειγματικές διδασκαλίες από τον μέντορα, ο οποίος χρησιμεύει ως δάσκαλος επίδειξης (Achinstein & Davis, 2014· Rippon & Martin, 2003· Wong et al., 2005). Ακόμα, προβλέπεται επιμόρφωση του μέντορα, η οποία μεταξύ άλλων θα περιλαμβάνει απαραίτητες βασικές αρχές για μια επιτυχημένη σχέση καθοδήγησης, όπως της εκπαίδευσης των ενηλίκων και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Achinstein & Athanases, 2005·

Bullough, 2005). Από την άλλη, δεν παραβλέπεται η συναισθηματική στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, η οποία είναι πρωταρχικής σημασίας για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Kilburg, 2007· Stansbury & Zimmerman, 2000).

Σημαντικό, επίσης, είναι ότι προβλέπεται ο μέντορας να είναι γνώστης του τοπικού πλαισίου και της κουλτούρας του σχολείου του νεοδιοριζόμενου (Joiner & Edwards, 2008· Rippon & Martin, 2003). Ακόμα, η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επιλογή του μέντορα για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό που τοποθετείται στο σχολείο του τον καθιστά κομμάτι της μεντορικής σχέσης και υπεύθυνο για τη στήριξη και επιτυχία της επιλογής του και, ευρύτερα, του θεσμού (Clark & Byrnes, 2012· Shapira-Lishchinsky, 2012). Η σημαντικότερη, όμως, παράμετρος των όσων προβλέπονται για την εισαγωγή του θεσμού είναι η πρόβλεψη ότι ο μέντορας οργανώνει πρόγραμμα κάλυψης των αναγκών του νεοδιόριστου μετά από συνεργασία μαζί του και ότι από κοινού υποβάλλουν προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού. Αυτό υποδεικνύει ότι η μεντορική σχέση οφείλει να λειτουργεί στο πλαίσιο του αμοιβαίου σεβασμού και όχι της αυθεντίας του μέντορα (Hargreaves & Fullan 2000· Little, 1990· Weiss & Weiss, 1999).

Από την άλλη πλευρά, στα αρνητικά του θεσμικού πλαισίου, όπως αυτά διαφαίνονται μέσα από το κείμενο της δημόσιας διαβούλευσης, είναι, καταρχήν, η απουσία πρόβλεψης για μείωση του ωραρίου του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Καθώς, όμως, ο νεοδιόριστος έχει να επιτελέσει δύο ρόλους, να διδάσκει και να μάθει να διδάσκει (Feiman-Nemser et al., 1999), θα ήταν καλό να ληφθεί μέριμνα για μειωμένο διδακτικό ωράριό του, όπως συμβαίνει σε πολλές άλλες χώρες (Kilburg, 2007· Williams & Prestage, 2002). Για τους μέντορες, αν και προβλέπεται μείωση διδακτικού ωραρίου, δεν υπάρχει καμία αναφορά για πρόσθετη αμοιβή τους, όπως και, γενικότερα, για το πώς τα μεντορικά προγράμματα θα υποστηριχθούν οικονομικά, αν και η σημασία του συγκεκριμένου παράγοντα αναδεικνύεται ως θεμελιακή από τη διεθνή έρευνα για την εδραίωση και συνέχισή τους (Alsbury & Hackmann, 2006· Clark & Byrnes, 2012). Τέλος, δεν ορίζεται με σαφήνεια αν ο θεσμός του μέντορα συνδέεται με σκοπούς αξιολόγησης, κάτι που θα πρέπει να είναι σαφές για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (Andrews et al., 2007).

Παρά τις όποιες αδυναμίες, όμως, μπορεί κανείς να εντοπίσει στην επιχειρούμενη εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση, αυτός εισάγει για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο μια καινούρια αντίληψη για την υποδοχή και ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, η οποία εδράζεται στην αρχή της ισότιμης συνεργασίας έμπειρων και

αρχάριων εκπαιδευτικών και προωθεί την πολιτική των «ανοιχτών θυρών» στη διδασκαλία. Η ένταξη του Έλληνα νεοδιοριστού εκπαιδευτικού σε μια τέτοια βάση αποτελεί για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα σημαντική καινοτομία, που μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια μιας ευρύτερης συνεργατικής μαθησιακής κουλτούρας στη χώρα μας. Γιατί καινοτομία, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Hargreaves (2003), είναι η εκμετάλλευση μιας νέας ιδέας που μέσω της πρακτικής προσθέτει αξία σε ένα προϊόν, διαδικασία ή υπηρεσία. Στον χώρο της εκπαίδευσης, όμως, όπως διευκρινίζει ο Hargreaves, σπάνια υπάρχει δημιουργία νέου προϊόντος με την έννοια που δίνεται στο προϊόν από τις επιχειρήσεις και, επομένως, για τους εκπαιδευτικούς η καινοτομία συνίσταται κυρίως στο να μετασχηματίσουν την επαγγελματική τους γνώση και πράξη προς το καλύτερο. Έτσι, ο θεσμός του μέντορα, αν και εφαρμόζεται για χρόνια σε πολλές χώρες, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι κάτι πρωτόγνωρο και μπορεί να συντελέσει στον μετασχηματισμό παγιωμένων καταστάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών (Ανθοπούλου, 1999).

Είναι εμφανές από τον νόμο 3848/10 και από τη δημόσια διαβούλευση ότι σε μια τέτοια προσπάθεια αναδιαμόρφωσης στοχεύουν και οι εισηγητές του θεσμού του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Κι ενώ πρόκειται για μια θεσμοθετημένη αλλαγή εκ των άνω, όπου «κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως» (Ν. 3848/10, σ. 1441), η προσπάθεια της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας επικεντρώνεται, κυρίως μέσω της δημόσιας διαβούλευσης, να διαφανεί ότι διεξάγεται διάλογος και οι απόψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπόψη σ' έναν θεσμό που ακόμη βρίσκεται υπό διαμόρφωση. Μια τέτοια προσπάθεια είναι απαραίτητη, καθώς, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τέτοιες αλλαγές που επιβάλλονται υποχρεωτικά προκαλούν μεγάλες αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα και χωρίς κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς και ασπασμό του πνεύματος και των σκοπών τους είναι καταδικασμένες να αποτύχουν (Day & Smethem, 2009· Fullan, 2001). Είναι σημαντικό, επομένως, να αναπτυχθεί στους εκπαιδευτικούς ένα ουσιαστικό όραμα αλλαγής, το οποίο αποτελεί πρωταρχική προϋπόθεση επιτυχούς έκβασης οποιασδήποτε αλλαγής (Hinde, 2004· Roettger, 2006).

4. 2. Συμπεράσματα

Η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει ουσιαστική συναισθηματική και διδακτική στήριξη στον Έλληνα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, ο οποίος σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες, για τους Γκότοβο και Μαυρογιώργο (1992) και τον Κατσουλάκη (1999), αφήνεται αβοήθητος και επωμίζεται δυσανάλογες ευθύνες και διδακτικό έργο σε σχέση με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Το πρώτο βήμα για την εφαρμογή του θεσμού έγινε με την ψήφιση του νόμου 3848/10 και τη δημόσια διαβούλευση που ακολούθησε. Τόσο μέσα από τον νόμο όσο και από τη δημόσια διαβούλευση μπορεί κανείς να ανιχνεύσει τις προθέσεις των ιθυνόντων για αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων και καταστάσεων που αφορούν την ένταξη των νεοδιόριστων στο ελληνικό σχολείο. Επίσης, μπορεί να διαπιστωθεί η προσπάθεια να αξιοποιηθεί η διεθνής εμπειρία και η ελληνική εκπαίδευση να συμβαδίσει με τα προτάγματα των σύγχρονων κοινωνικών αναγκών και παιδαγωγικών εξελίξεων.

Παρά, όμως, την ψήφιση του νόμου 3848/10 και τη δημόσια διαβούλευση, η εφαρμογή του θεσμού αναβάλλεται συνεχώς, αν και υπάρχει ανάγκη άμεσης εφαρμογής του, ώστε να ανταποκριθεί η ελληνική εκπαίδευση στις αυξημένες προκλήσεις των καιρών, που απαιτούν εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και θεσμών για τη στήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και την αναβάθμιση του έργου του. Σε μια τέτοια προοπτική άμεσης εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα εκπονήθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία και υπό ένα τέτοιο πρίσμα αποκτά ουσιαστικό νόημα και σκοπό η εμπειρική έρευνα με Έλληνες αρχάριους και βετεράνους εκπαιδευτικούς που ακολουθεί.

B ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα ως καινοτομία για την ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς, όπως αναφέρθηκε, για πρώτη φορά προβλέπεται στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διετής εξατομικευμένη υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Φυσικά, επειδή πρόκειται για σχεδιαζόμενη καινοτομία, η οποία δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα, στην παρούσα εργασία δεν μπορούν να αναλυθούν πτυχές που αφορούν την εφαρμογή και τα αποτελέσματά της παρά μόνο να ανιχνευθούν σε επίπεδο απόψεων και προσδοκιών.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη ότι η ετοιμότητα και η αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγή από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι καθοριστικής σημασίας για την εφαρμογή της (Zimmerman, 2006), η παρούσα εργασία θέτει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την εισαγωγή του καινοτόμου θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση και τη στάση τους— θετική, αρνητική, ουδέτερη- απέναντί του. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με αρχάριους και έμπειρους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στόχοι της έρευνας είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός ενημέρωσής τους, η ετοιμότητά τους για την εισαγωγή του θεσμού και, αν τελικά, νεοεισερχόμενοι και εν δυνάμει μέντορες θα αποτελέσουν υποστηρικτικό ή μη κομμάτι της εισαγωγής του. Απόρροια των στόχων αυτών είναι η διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Σύμφωνα με τις απόψεις νεοεισερχόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ικανοποιητική ή όχι η ένταξη και στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο;

2. Ποια είναι η γνώμη νεοεισερχόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της καινοτομίας της υποστηρικτικής καθοδήγησης και την αναγκαιότητα εισαγωγής της στην ελληνική εκπαίδευση;

3. Ποια είναι τα οφέλη που προσδοκούν από την εφαρμογή του θεσμού για τους νεοεισερχόμενους, τους μέντορες και το σχολείο;

4. Υπό ποιες προϋποθέσεις πιστεύουν ότι πρέπει να εισαχθεί και να εφαρμοστεί στην παρούσα συγκυρία, ώστε να είναι επιτυχής η εφαρμογή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

5. Θεωρούν, αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί, ότι αρκεί ο μεντορισμός για τη στήριξη των Ελλήνων νεοδιόριστων ή απαιτούνται και συμπληρωματικές δράσεις και θεσμοί;

Η διατύπωση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων εντάσσεται στο σκεπτικό που διατυπώνει η Mason (2003, σ. 43), ότι δηλαδή, αν και είναι διατυπωμένα με τη μορφή των ερωτήσεων, δεν μπορεί από αυτά να προκύψει *«μια ευθεία και ξεκάθαρη απάντηση»*, αλλά μάλλον αποτελούν *«το άνοιγμα εκείνων των οδών αναζήτησης»* στο πλαίσιο των οποίων θα εφαρμοστεί ο αναλυτικός συλλογισμός του ερευνητή. Για να είναι αυτός ο συλλογισμός όσο το δυνατόν πιο έγκυρος και συνεπής με τους επιστημονικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας, προσέχθηκε ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα να έχουν νοηματική συνοχή και να οδηγούν αθροιστικά στη δόμηση ενός ολοκληρωμένου λογικού συνόλου, μέσα από την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας (Mason, 2003).

5.2. Μεθοδολογία

5.2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Μετά την επιλογή του θέματος της έρευνας, της επεξεργασίας του και του καθορισμού των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων, η αρχική ερώτηση που πρέπει να θέσει ο ερευνητής στον εαυτό του δεν πρέπει να είναι *«ποια μεθοδολογία»*, αλλά *«τι χρειάζεται να ξέρω και γιατί»* (Bell 2001, σ. 105). Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τους στόχους της παρούσας έρευνας- κατανόηση απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών και της ετοιμότητάς τους για την επικείμενη εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση- προκρίθηκε ως καταλληλότερη μια ποιοτική προσέγγιση παρά μια ποσοτική, αφού στην ποιοτική, σύμφωνα με την Bell (2001), οι ερευνητές ενδιαφέρονται περισσότερο να κατανοήσουν τις προσωπικές

αντιλήψεις των υποκειμένων για τον κόσμο κι αναζητούν περισσότερο μια σε βάθος παρά μια στατιστική ανάλυση. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Mason (2003, σ. 20), η ποιοτική έρευνα είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική» και βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται. Και τα δύο αυτά γνωρίσματα της ποιοτικής έρευνας- ερμηνευτικότητα και ευαισθησία στο πλαίσιο- ανταποκρίνονται στους στόχους της παρούσας έρευνας και ικανοποιούν τις προσδοκίες του ερευνητή της για τη βαθύτερη κατανόηση της στάσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στον καινούριο, για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, θεσμό του Μέντορα.

Το επόμενο δίλημμα του ερευνητή- τόσο στις ποσοτικές όσο και στις ποιοτικές μελέτες- είναι η επιλογή της τεχνικής που θα χρησιμοποιήσει για τη συλλογή των δεδομένων του. Σε μια ποιοτική μελέτη ο ερευνητής έχει να επιλέξει τις τεχνικές συλλογής δεδομένων ανάμεσα, κυρίως, στη συμμετοχική παρατήρηση, τις ομάδες εστίασης και τις συνεντεύξεις. Από τη μια πλευρά, η συμμετοχική παρατήρηση απαιτεί μακρόχρονη συμμετοχή και ενδελεχή παρατήρηση του ερευνητή στο πλαίσιο των υποκειμένων, ενώ, από την άλλη, οι ομάδες εστίασης απαιτούν συνέντευξη και διάλογο μέσα σε μικρές ομάδες, συνθήκες που δεν μπορούσαν να ικανοποιηθούν στην παρούσα έρευνα, καθώς τα υποκείμενά της εργάζονταν σε σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών διαμερισμάτων και σε μεγάλη απόσταση μεταξύ τους, με ό,τι αυτό συνεπαγόταν οικονομικά και χρονικά για τον ερευνητή. Να σημειωθεί ότι η μεγάλη γεωγραφική κατανομή του δείγματος προέκυψε σε μια προσπάθεια να καλυφθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος εμπειριών, καθώς τα άτομα της ίδιας περιοχής ή ενός συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου τείνουν να ομογενοποιούν τις εμπειρίες-απόψεις τους.

Εξαιτίας των παραπάνω αντικειμενικών δυσχερειών, αλλά, πρωτίστως, γιατί μέσα από τις συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο μπορούν να ανιχνευτούν καλύτερα ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνηθούν κίνητρα και συναισθήματα (Bell, 2001), επιλέχθηκε ως προσφορότερη τεχνική για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας η συνέντευξη. Ο τρόπος με τον οποίο μια αντίδραση εμφανίζεται στη συνέντευξη (τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου κλπ.) παρέχει πληροφορίες που μια γραπτή απάντηση ενός ερωτηματολογίου θα απέκρυπτε (Bell, 2001). Ακόμη, στην επιλογή της τεχνικής των συνεντεύξεων ελήφθη υπόψη ότι η έρευνα σχετίζεται με απόψεις ενηλίκων και σε τέτοιου είδους έρευνες, σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008, σ. 2), «οι ερευνητές δυσκολεύονται να αποσπάσουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες» και γι' αυτό απαιτείται άμεση επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων, η οποία «επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω των συνεντεύξεων».

Όσον αφορά τον τύπο της συνέντευξης, ανάμεσα στις τρεις κύριες μορφές της (δομημένη, αδόμητη και ημιδομημένη) για την καλύτερη εκπλήρωση των σκοπών της παρούσας έρευνας προκρίθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (ή εστιασμένη ή καθοδηγούμενη) (Bell, 2001, σσ. 145-147). Όπως σημειώνει η ίδια συγγραφέας, οι δύο άλλες μορφές αποτελούν τα δύο άκρα, που στο ένα βρίσκεται η εντελώς δομημένη συνέντευξη, στην οποία ο συνεντευκτής συμπεριφέρεται, όσο είναι δυνατό, σαν μηχανή και ζητάει από τον ερωτώμενο να απαντήσει σε τυποποιημένες ερωτήσεις, περιορίζοντας, έτσι, σημαντικά τον βαθμό ελευθερίας του. Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011 σ. 56), σ' αυτή τη μορφή της συνέντευξης η προκαθορισμένη δομή των ερωτήσεων δεν επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει και να επεκταθεί σε θέματα που δεν είχε προβλέψει, με συνέπεια να υπάρχει ο κίνδυνος απώλειας πολύτιμου υλικού, το οποίο *«βρίσκεται βαθύτερα από την επιφάνεια των πραγμάτων»*. Στο άλλο άκρο βρίσκεται η εντελώς αδόμητη συνέντευξη, στην οποία το σχήμα καθορίζεται από καθέναν χωριστά από τους ερωτώμενους και μοιάζει περισσότερο με συζήτηση που επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, όπου επιδιώκεται να αναδειχθεί η σημαντική και ξεχωριστή εμπειρία του ατόμου και όχι να καλυφθεί μια σειρά θεμάτων και η σύγκριση επί αυτών. Η εντελώς αδόμητη συνέντευξη, αν και μπορεί να αποδώσει σημαντικές πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα, εξαιτίας της μεγάλης ελευθερίας που επιτρέπει στον ερωτώμενο ενέχει τον κίνδυνο να συλλεχθεί ένας τεράστιος όγκος πληροφοριών, που για τον οποιοδήποτε ερευνητή και, κυρίως τον άπειρο, θα είναι δύσκολα επεξεργάσιμος.

Αντίθετα, η ενδιάμεση μορφή συνεντεύξεων, η ημιδομημένη, καθορίζοντας ένα γενικό πλαίσιο θεμάτων γύρω από το οποίο θα κινηθεί η συνέντευξη και στηριζόμενη σε έναν οδηγό συνέντευξης, που επιβεβαιώνει ότι θα καλυφθούν τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά για τη μελέτη, μειώνει μερικά από τα προβλήματα που παρουσιάζονται στις αδόμητες συνεντεύξεις (Bell, 2001). Ο οδηγός συνέντευξης, προσδιορίζοντας τις κύριες περιοχές έρευνας και τις υποθέσεις που καθορίζουν τα σημαντικά στοιχεία που θα αναζητηθούν στη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1997), βοηθάει τον ερευνητή να μην παραλείψει σημαντικά θέματα που θα ήθελε να καλύψει στην έρευνά του, ενώ μπορεί να μειώσει την προκατάληψη που πηγάζει από τη διάθεση της στιγμής, καθιστώντας κατ' αυτόν τον τρόπο πιο συστηματική τη σύγκριση των δεδομένων. Επίσης, για τους Cohen και Manion (1997), επειδή η ημιδομημένη συνέντευξη επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων που έχουν βιώσει τη συγκεκριμένη κατάσταση, οι απαντήσεις τους δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να ελέγξει τόσο την εγκυρότητα των υποθέσεών του όσο και να πληροφορηθεί μη

προβλεφθείσες απαντήσεις τους. Γι' αυτό, σύμφωνα με τη Mason (2003), για ορισμένους ερευνητές η ποιοτική συνέντευξη είναι πάντα και απαραίτητα ημιδομημένη ή χαλαρά δομημένη.

Βέβαια, η άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντος στη συνέντευξη είναι η πηγή τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων αυτής της μεθόδου συλλογής στοιχείων (Cohen & Manion, 1997· Σαραφίδου, 2011). Έτσι, ενώ από τη μια επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος εξέτασης από ό,τι άλλες μέθοδοι έρευνας, από την άλλη έχει το μειονέκτημα ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από τον συνεντευκτή και τις προκαταλήψεις που αυτός κουβαλάει (Cohen & Manion, 1997). Συγκεκριμένα, στη συνέντευξη υπεισέρχονται πολλά από τα εγγενή χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων, που περιλαμβάνουν και μη λογικούς παράγοντες, όπως τα συναισθήματα ή οι ασυνείδητες ανάγκες που επηρεάζουν την αμεροληψία του ερευνητή, με αποτέλεσμα αυτός να τείνει είτε να υπερτονίζει είτε να υποβαθμίζει τη σημασία στοιχείων της έρευνας (Σαραφίδου, 2011). Για τους λόγους αυτούς ο ερευνητής που στηρίζεται σε συνεντεύξεις οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός κατά την παραγωγή των δεδομένων του.

5.2.2. Μέθοδοι παραγωγής δεδομένων

Στις ποιοτικές έρευνες *«είναι πιο ακριβές να μιλάμε για διαδικασία παραγωγής παρά συλλογής δεδομένων, ακριβώς επειδή οι περισσότερες ποιοτικές προσεγγίσεις θα απέρριπταν την ιδέα ότι ο ερευνητής μπορεί να είναι ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού κόσμου»* (Mason, 2003, σ. 85). Έτσι, στην παρούσα έρευνα κατά τον σχεδιασμό των ατομικών συνεντεύξεων, αφού ελήφθη υπόψη το σύνολο των εν γένει χαρακτηριστικών που καθιστούν μια ημιδομημένη συνέντευξη λειτουργική και κατάλληλη για τον σκοπό που έχει σχεδιαστεί, καταρτίστηκαν δύο οδηγοί συνέντευξης, ένας για τους νεοεισερχόμενους και ένας για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Οι συγκεκριμένοι οδηγοί (**Παράρτημα Β**) δομήθηκαν πάνω στους ίδιους θεματικούς άξονες, όσο αυτό ήταν εφικτό, ώστε να ρωτούν το ίδιο πράγμα νεοεισερχόμενους και έμπειρους εκπαιδευτικούς, για να είναι δυνατή η σύγκριση των απόψεών τους για το σύνολο των ερευνητικών πτυχών της έρευνας. Έτσι, και οι δύο οδηγοί περιλαμβάνουν από 15 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες προσαρμόστηκαν κατάλληλα για την κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών και επιμερίζονται σε τρεις γενικούς θεματικούς άξονες: α) Διάφορες μορφές στήριξης νεοεισερχόμενων και βαθμός ικανοποίησης από αυτές, β)

Απόψεις για τον τρόπο εισαγωγής και την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα και γ) Προσδοκώμενα οφέλη, πιθανές ανησυχίες και απαραίτητες προϋποθέσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή του θεσμού. Να σημειωθεί, τέλος, ότι στην τελική κατάρτιση των οδηγών συνέντευξης και το επακριβές περιεχόμενο των ερωτήσεων καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισαν, όπως πολλοί ερευνητές προτείνουν, δύο πιλοτικές συνεντεύξεις που ελήφθησαν, μία με έμπειρο και μία με αρχάριο εκπαιδευτικό.

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης διευκόλυναν τελικά κατά πολύ τη λήψη των συνεντεύξεων. Το περιεχόμενό τους βοήθησε, ώστε ο ερευνητής να έχει έναν προσανατολισμό στη θεματολογία της συζήτησης και να μην παρεκκλίνει από τους σκοπούς της έρευνάς του. Προσέχθηκε ιδιαίτερα οι ερωτήσεις να μη δημιουργούν στους ερωτώμενους την αίσθηση ότι πρόκειται απλώς για μια διαδικασία ερωταποκρίσεων, αλλά ότι λαμβάνει χώρα μια φυσική και ζωντανή πράξη επικοινωνίας με κάποιο σκοπό. Στην ομαλή ροή της συνέντευξης και την εξασφάλιση ποιοτικών πληροφοριών σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι *παρακινήσεις (probes)* από την πλευρά του ερευνητή, που, για τη Σαραφίδου (2011, σ. 63), χρησιμοποιούνται για να διασαφηνίσουν, να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τις απαντήσεις στο θέμα, εμπλουτίζοντας το υλικό. Και επειδή, για την ίδια συγγραφέα, η ποιότητα της πληροφορίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την αυθεντικότητα και το ενδιαφέρον του ερευνητή για τις οπτικές του άλλου, έγινε προσπάθεια δημιουργίας θετικού κλίματος τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, σεβόμενος ο ερευνητής την κάθε άποψη στο πλαίσιο μιας ισότιμης σχέσης.

Για την καλύτερη υλοποίηση των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκαν οι ατομικές, πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις, οι οποίες προσφέρουν αμεσότητα επαφής, παρατήρηση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων και, ευρύτερα, διευκόλυνση της επικοινωνίας ερευνητή και ερωτώμενου. Τα πλεονεκτήματα αυτά της άμεσης επαφής δεν μπορούν να παράσχουν οι τηλεφωνικές και ηλεκτρονικές συνεντεύξεις και για αυτό τον λόγο δε χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, αν και θα εξοικονομούσαν πολύτιμο χρόνο στον ερευνητή λόγω και της γεωγραφικής διασποράς των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αφού καθορίστηκαν ο χρόνος, ο τόπος και ο τρόπος καταγραφής, οι περισσότερες συνεντεύξεις (δέκα), μετά από άδεια των συμμετεχόντων ηχογραφήθηκαν, είχαν μέση διάρκεια 30 λεπτά και, κατόπιν, απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά σε γραπτό κείμενο. Τέσσερις από τους συμμετέχοντες δεν επιθυμούσαν να γίνει ηχογράφηση των συνεντεύξεών τους και για αυτό καταγράφηκαν οι απόψεις τους με τη μέθοδο των σημειώσεων, σεβόμενος ο ερευνητής την επιθυμία των

υποκειμένων της έρευνάς του, όπως επιβάλλει η τήρηση των κανόνων ερευνητικής δεοντολογίας.

5.2.3. Θέματα ερευνητικής δεοντολογίας

Όσον αφορά τον τρόπο και, γενικά, τις διαδικασίες λήψης των συνεντεύξεων, βασικό μέλημα του ερευνητή ήταν να τηρηθούν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας που επιβάλλει η συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής πληροφοριών (Cohen & Manion, 1997· Mason, 2003). Κατ' αρχάς, εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας σε όλους τους συμμετέχοντες (Bell, 2001) και εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεσή τους στην έρευνα, διαβεβαιώνοντάς τους ότι μπορούσαν να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα (Cohen & Manion, 1997). Ακόμα, δόθηκαν διαβεβαιώσεις σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους με πλήρη εχεμύθεια των στοιχείων τους εκ μέρους του ερευνητή. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται με το ακρωνύμιο ΈμπΠ 1-3 για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ΈμπΔ 1-4 για τους έμπειρους της δευτεροβάθμιας, ΑρχΠ 1-4 για τους αρχάριους της πρωτοβάθμιας και ΑρχΔ 1-3 για τους αρχάριους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, έγινε σεβαστός ο τρόπος λήψης των συνεντεύξεων. Στην επιθυμία του ερευνητή για ηχογράφιση των συνεντεύξεων τέσσερις από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι με την ηχογράφιση θα αισθάνονταν άβολα και θα επιθυμούσαν οι συνεντεύξεις να κρατηθούν με τη μέθοδο των σημειώσεων. Αν και η συγκεκριμένη μέθοδος θα ήταν πολύ χρονοβόρα για την εξέλιξη της συζήτησης, η επιθυμία των συγκεκριμένων συμμετεχόντων έγινε σεβαστή χωρίς αντιρρήσεις. Ακόμα, ο ερευνητής σεβάστηκε την επιθυμία όλων των υποκειμένων της έρευνας για τον συγκεκριμένο χώρο, τον χρόνο και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες θα διεξαγόταν η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, καθόσον οι συνθήκες που υποδείχθηκαν δεν παρεμπόδιζαν τους σκοπούς και την ποιότητα των συνεντεύξεων. Ιδιαίτερα, κατά τη διάρκεια των ηχογραφήσεων ο ερευνητής έκλεινε το πρόγραμμα ηχογράφησης, όταν καταλάβαινε ότι τα υποκείμενα της έρευνας θα επιθυμούσαν κάτι τέτοιο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), ενώ με το πέρας των συνεντεύξεων ο ερευνητής διέθετε χρόνο για να απαντήσει στις ερωτήσεις τους, να τους διαβεβαιώσει ότι όλα πήγαν καλά και να τους ευχαριστήσει (Cohen & Manion, 1997).

«Το να διεξαγάγεις μια συνέντευξη δεν είναι εύκολο και πολλοί ερευνητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στην παντελή αντικειμενικότητα και την προσπάθεια να διευκολυνθεί ο συνεντευξιαζόμενος» (Bell, 2001, σ.152). Γι' αυτό καταβλήθηκε από μέρος του ερευνητή ιδιαίτερη προσπάθεια διατήρησης αυτής της ισορροπίας. Γενικά, η όλη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων και των διαδικασιών που εφαρμόστηκαν στόχευαν, ώστε τα δεδομένα που θα παραχθούν και θα αναλυθούν να είναι, από τη μια, κατάλληλα και επαρκή για τους σκοπούς της έρευνας και, από την άλλη, όπως οι Cohen και Manion (1997) τονίζουν, με αίσθημα ευθύνης του κοινωνικού ερευνητή τόσο απέναντι στη γνώση και την αλήθεια της επιστήμης του, όσο και στα υποκείμενα που τον στηρίζουν στην έρευνά του.

5.2.4. Επιλογή συμμετεχόντων

Σύμφωνα με τη Mason (2003), πολύ συχνά η ποιοτική έρευνα απαιτεί μια εναλλακτική λογική δειγματοληψίας και επιλογής των δειγματοληπτικών μονάδων σε σχέση με την ποσοτική. Η δειγματοληψία σε μια ποσοτική έρευνα στηρίζεται σε γενικούς κανόνες της στατιστικής και στον νόμο των πιθανοτήτων, ενώ στην ποιοτική έρευνα το δείγμα- όρος που δεν είναι δόκιμος για πολλούς μελετητές ποιοτικών ερευνών- είναι συνήθως μικρό σε μέγεθος και γίνεται με προσεκτική και σκόπιμη (purposive) επιλογή. Με άλλα λόγια η ποιοτική δειγματοληψία, για τις Morse και Field (1996, όπ. αναφ. στο Μαντζούκας, 2007, σ. 241), βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες: *«της καταλληλότητας και της επάρκειας»*. Η καταλληλότητα υπαγορεύει ότι το δείγμα πρέπει να έχει τα στοιχεία εκείνα που ο ποιοτικός ερευνητής θέλει να ερευνήσει, ενώ η επάρκεια υποδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι επαρκείς όχι σε ποσότητα, αλλά σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών, οι οποίες θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού για το υπό εξέταση φαινόμενο.

Για την ικανοποίηση των δύο αυτών κανόνων η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε μια *«σκόπιμη δειγματοληψία»* (Mason, 2003, σ. 205) δεκατεσσάρων αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (**Παράρτημα Γ**), οι οποίοι πληρούσαν, καταρχήν, το βασικό κριτήριο της κατάλληλης εργασιακής εμπειρίας. Έτσι, από τον τελικό αριθμό των δεκατεσσάρων συμμετεχόντων στην έρευνα, οι επτά ήταν αρχάριοι εκπαιδευτικοί με συνολική διδακτική εμπειρία μέχρι δύο ετών, ενώ οι υπόλοιποι επτά συμμετέχοντες ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία τουλάχιστον πενταετή. Τα παραπάνω όρια της σχολικής εμπειρίας δεν ετέθησαν αυθαίρετα, αλλά με βάση το

προβλεπόμενο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό αποτυπώθηκε στη δημόσια διαβούλευση για τον θεσμό του μέντορα και όπου για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς ως τυπική προϋπόθεση επιλογής τους ορίζεται η πενταετής διδακτική τους εμπειρία, ενώ για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αναφέρεται ότι η μεντορική σχέση υλοποιείται κατά τα δύο πρώτα έτη της σταδιοδρομίας τους. Τελικός στόχος του επιμερισμού του δείγματος σε άπειρους και έμπειρους εκπαιδευτικούς ήταν να διαφανούν οι θέσεις και των δύο πλευρών μιας μεντορικής σχέσης, θεωρώντας πως η αμφίπλευρη αυτή εξέταση θα καταδείξει πληρέστερα τις διάφορες πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εισαγωγή του θεσμού.

Ιδιαίτερα στον χώρο των έμπειρων εκπαιδευτικών και με βάση τα όσα προβλέπονται στο κείμενο της δημόσιας διαβούλευσης για τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, αναζητήθηκαν και τελικά επελέγησαν άτομα με αυξημένα προσόντα, αφού όλα διέθεταν δεύτερο πτυχίο ή ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου και με ενδιαφέρον για την παρακολούθηση των εξελίξεων στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτό εκδηλωνόταν μέσω της συμμετοχής τους σε καινοτόμες δράσεις, συνέδρια και επιμορφωτικά σεμινάρια. Και οι επτά έμπειροι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν ασκούσαν τουλάχιστον επί δύο συναπτά έτη διδακτικά καθήκοντα- η έτερη τυπική προϋπόθεση για την επιλογή μεντόρων- και όλοι τους έδειξαν προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα. Από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς οι τέσσερις ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δύο φιλόλογοι, ένας φυσικής αγωγής, ένας φυσικός) και οι τρεις στην πρωτοβάθμια (δάσκαλοι). Ως προς το φύλο οι τρεις είναι γυναίκες και οι τέσσερις άντρες, ενώ η ηλικία τους κυμαίνεται από τριάντα εννέα έως πενήντα έξι έτη.

Για τον εντοπισμό νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών πρέπει να αναφερθεί η δυσκολία εύρεσης συμμετεχόντων εξαιτίας των ελάχιστων διορισμών εκπαιδευτικών στη χώρα μας την τελευταία πενταετία. Έτσι, στο δείγμα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συμπεριλήφθησαν και τρεις αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (ένας βιολόγος και δύο δάσκαλοι) που υπηρετούν στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση και διανύουν το πρώτο ή το δεύτερο έτος συνολικής υπηρεσίας τους. Από τους επτά αρχάριους εκπαιδευτικούς οι τρεις υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δύο φυσικοί και ένας βιολόγος) και τέσσερις στην πρωτοβάθμια (δάσκαλοι). Αξίζει να τονιστεί ότι, ενώ οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι από 27 έως 30 έτη, στη δευτεροβάθμια οι ηλικίες προσιδιάζουν περισσότερο σε έμπειρους εκπαιδευτικούς (από 42 έως 51 έτη). Παρά τη δυσκολία, όμως, εύρεσης νεοδιόριστων

εκπαιδευτικών στην έρευνα συμπεριλήφθησαν μόνο εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας και προθυμία να συμμετάσχουν, παράμετροι που για τον Μαντζούκα (2007) αποτελούν κριτήρια της καταλληλότητας του δείγματος.

Όσον αφορά τις περιοχές από τις οποίες προέρχονταν οι συμμετέχοντες, αυτές ήταν σχολεία του νομού Λάρισας (τόπος διαμονής του ερευνητή), του νομού Γρεβενών (τόπος καταγωγής του ερευνητή), του νομού Πιερίας (τόπος εργασίας του ερευνητή) και νομού Κοζάνης (τόπος εργασίας, κατά το παρελθόν, του ερευνητή). Η τελευταία περιοχή, αν και δεν συμπεριλαμβανόταν στον αρχικό σχεδιασμό, αποδείχθηκε απαραίτητη για την εύρεση νεοδιόριστων-αναπληρωτών εκπαιδευτικών, καθώς στους υπόλοιπους τρεις νομούς οι νεοδιόριστοι-αναπληρωτές είναι πολύ λίγοι. Ως προς τον χρόνο οι συνεντεύξεις ελήφθησαν το διάστημα από αρχές Ιουνίου του 2014 έως αρχές Ιανουαρίου του 2015. Παρά τον αρχικό σχεδιασμό για ολοκλήρωση της λήψης των συνεντεύξεων στα μέσα Οκτωβρίου 2014 εξαιτίας της δυσκολίας εύρεσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αυτό δεν κατέστη εφικτό.

5.2.5. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Όπως συμβαίνει και στη δειγματοληπτική επιλογή των μονάδων, έτσι και στην ανάλυση των δεδομένων η ποιοτική έρευνα απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση από την ποσοτική. Η ποιοτική ανάλυση, σχετιζόμενη με λέξεις και σύμβολα, που συχνά επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες, δεν μπορεί να είναι τυποποιημένη, όπως η στατιστική ανάλυση, αλλά οφείλει να είναι δυναμική και ευέλικτη (Σαραφίδου, 2011). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, καθώς στην παρούσα έρευνα εξετάζονται απόψεις και στάσεις υποκειμένων και επειδή, σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007), σε τέτοιου είδους ερευνητικές συνεντεύξεις τα δεδομένα από μόνα τους δε μιλούν, αλλά απαιτούν πάντοτε από τον ερευνητή να δίνει νόημα με το να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει, να ερμηνεύει και να κατανοεί, να συμπεραίνει και να επαληθεύει, επιλέχθηκε ως προσφορότερη μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας η ποιοτική ανάλυση (qualitative analysis).

Για τους Miles και Huberman (1994) ποιοτική ανάλυση είναι όλες εκείνες οι διαδικασίες που σχετίζονται με την κωδικοποίηση, την επεξεργασία και την ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από ποιοτική έρευνα, με στόχο να κατανοηθούν οι αλληλουχίες και συνδέσεις των γεγονότων, να αναπτυχθούν θεματικές κατηγορίες και να διατυπωθούν υποθέσεις για το θέμα που διερευνάται. Πάντως, αξίζει να τονιστεί ότι πολλές φορές, όπως

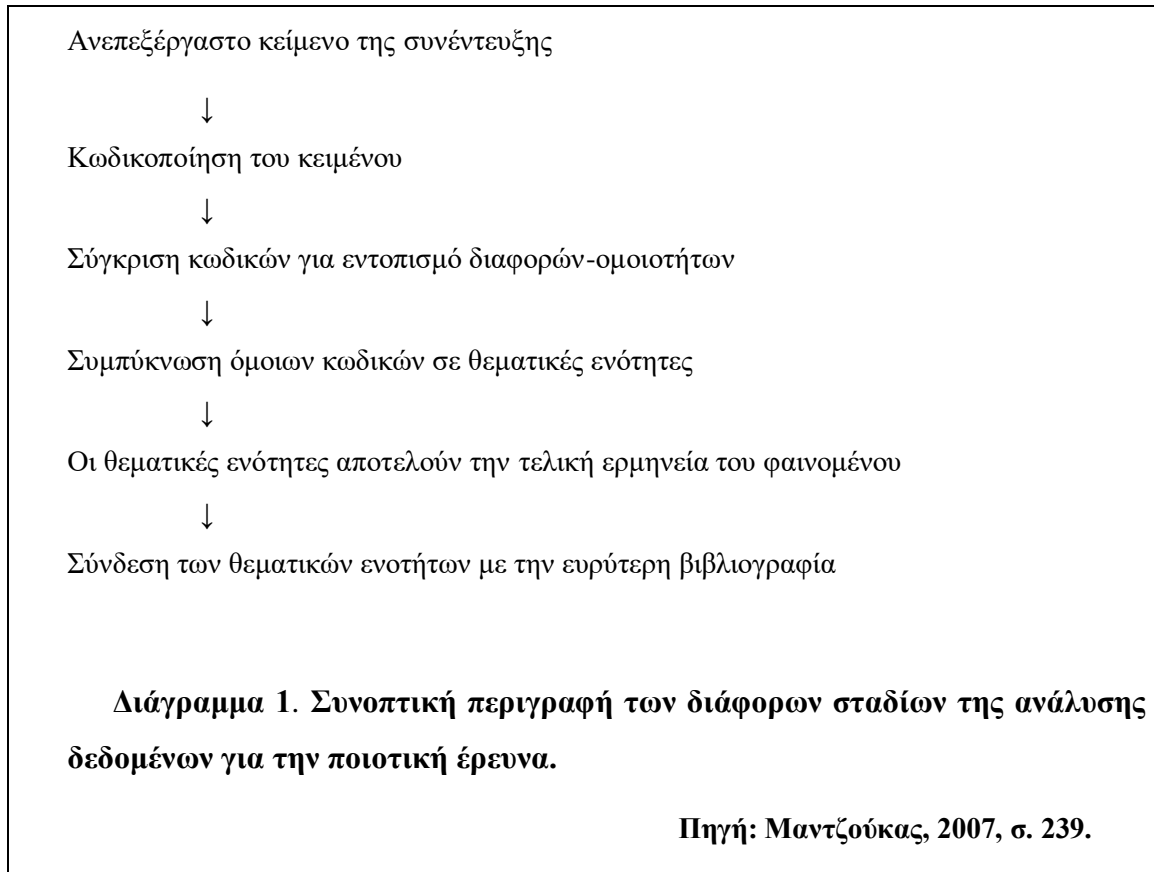
διευκρινίζει η Σαραφίδου (2011, σ. 73) «η ποιοτική ανάλυση (*qualitative analysis*) συγγέεται με την ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*). Βασικός λόγος γι' αυτό είναι ότι η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται και αυτή σε ανάλυση κειμένων, δηλαδή σε ποιοτικά δεδομένα, χωρίς όμως να υιοθετεί τις βασικές αρχές της ποιοτικής προσέγγισης».

Η ποιοτική ανάλυση, σε αντίθεση με τις ποσοτικές προσεγγίσεις, εξελίσσεται παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων σε «εναλλασσόμενους κύκλους», που η κατανόηση του ενός οδηγεί στον επόμενο, έως ότου επέλθει «κατάσταση κορεσμού» των θεματικών κατηγοριών, που σημαίνει ότι τα νέα δεδομένα δε μας παρέχουν πια καμιά πρόσθετη πληροφορία (Miles & Huberman, 1994, p. 12· Σαραφίδου, 2011, σ. 67). Έτσι, ενώ η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με έναν σχεδιασμό για λήψη δώδεκα συνεντεύξεων, η ανάλυση του υλικού της δωδέκατης συνέντευξης- δωδέκατου κύκλου- προσέθεσε καινούρια δεδομένα, με αποτέλεσμα τη μη ικανοποίηση του κριτηρίου του κορεσμού, κάτι που ο ερευνητής θεώρησε ότι επετεύχθη, τελικά, στη δέκατη τέταρτη συνέντευξη. Με το πέρας και της τελευταίας συνέντευξης το υλικό μελετήθηκε ως ενιαίο σύνολο, με σκοπό μέσα από τις διαρκείς συγκρίσεις να αποκαλυφθούν οι βαθύτερες συνδέσεις των λεγομένων και το λανθάνον νόημά τους.

Για την οργάνωση και την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου όλων των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό MAXQDA (www.maxqda.com). Το συγκεκριμένο λογισμικό- ένα από τα πολλά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (π.χ. ATLAS.ti, Ethnograph, Nvivo) - διευκόλυνε τον χειρισμό του όγκου των πληροφοριών που προέκυψε από τις συνεντεύξεις, καθώς το εν λόγω λογισμικό δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να εντάξει μεγάλα αποσπάσματα των κειμένων εύκολα και γρήγορα σε θεματικούς φακέλους και αρχεία, τα οποία μπορεί να τα αναδομήσει ανά πάσα στιγμή. Το συγκεκριμένο λογισμικό δεν απαιτεί ιδιαίτερο χρόνο για την εκμάθησή του- παράγοντα που, για τους Miles και Huberman (1994), πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο ερευνητής στην εκμάθηση οποιουδήποτε λογισμικού- και, γενικά, προσφέρει επιτάχυνση των διαδικασιών ανάλυσης. Εντούτοις, κανένα λογισμικό ανάλυσης δεν αποδίδει νόημα στα λεγόμενα των υποκειμένων· τούτο είναι έργο καθαρά του ερευνητή.

Ο ερευνητής θα αποφασίσει ποιες διαδικασίες και ποια συγκεκριμένα βήματα θα ακολουθήσει στην ανάλυσή του. Για την Σαραφίδου (2011), μπορεί στην ποιοτική ανάλυση να μην υπάρχουν τυποποιημένοι κανόνες διεξαγωγής της, αλλά αυτή οφείλει να είναι συστηματική, να ακολουθεί λογικά βήματα και να περιλαμβάνει κάποιες συγκεκριμένες διαδικασίες. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες-στάδια που ακολουθήθηκαν στην παρούσα

έρευνα υπακούουν σ' αυτήν τη λογική (**Διάγραμμα 1**) και εξελίχθηκαν όπως περιγράφονται παρακάτω.



Με το κλείσιμο των εναλλασσόμενων κύκλων (δεκατεσσάρων) το υλικό των συνεντεύξεων μελετήθηκε στην ολότητά του, ώστε να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα θέματα και εννοιολογικά μοτίβα. Η πρώτη αυτή συνολική θεώρηση του υλικού είχε ως αποτέλεσμα τον σχηματισμό ενός πρώτου και γενικού καταλόγου θεμάτων, ο οποίος τροποποιήθηκε κατά το επόμενο στάδιο, αυτό της «κωδικοποίησης» (Miles & Huberman, 1994, p. 56). Στη διαδικασία της κωδικοποίησης προσδιορίστηκαν επακριβώς όλα τα τμήματα των συνεντεύξεων που προσέφεραν ένα αυτοτελές νόημα και αποδόθηκε σ' αυτά ένας αντιπροσωπευτικός κωδικός-φράση (Miles & Huberman, 1994, p. 65), ο οποίος εξέφραζε με συντομία την ερμηνεία του χωρίου από τον ερευνητή. Προσέχθηκε, ώστε ο κωδικός να αναδύεται κατά κάποιο τρόπο μέσα από το κείμενο και να μην επιβάλλεται εκ των προτέρων από τον ερευνητή (Μαντζούκας, 2007), ενώ σε κάποια τμήματα του υλικού αποδόθηκαν περισσότεροι του ενός κωδικοί (Miles & Huberman, 1994). Στη συνέχεια έγινε

αντιπαραβολή όλων των αντιπροσωπευτικών κωδικών, με στόχο να διαπιστωθούν κωδικοί με όμοια νοήματα. Όταν οι κωδικοί αυτοί εντοπίστηκαν, τοποθετήθηκαν μαζί και σχημάτισαν μία θεματική ενότητα, χωρισμένη σε υποκατηγορίες (Miles & Huberman, 1994).

Η μορφοποίηση του καταλόγου των πέντε τελικά θεματικών κατηγοριών και δεκαέξι υποκατηγοριών προέκυψε, επομένως, επαγωγικά μέσα από ομαδοποιήσεις και τη μέθοδο της «διαρκούς σύγκρισης»-“*constant comparison*” Lincoln & Cuba (1985, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011, σ. 71). Σ’ αυτό συνέβαλαν και οι λειτουργίες του «γεμίσματος» (προσθήκης νέων θεματικών κατηγοριών, που η αποδόμηση του υλικού επέβαλλε), της «γεφύρωσης» (ανακάλυψης νέων σχέσεων μεταξύ θεμάτων και νέας σχηματοποίησης του υλικού) και «επέκτασης» (επανεξέτασης του ήδη κωδικοποιημένου υλικού υπό το πρίσμα μιας καινούριας έννοιας ή σχέσης) (Σαραφίδου, 2011, σ. 71). Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν να προκύψει ένας συνεκτικός κατάλογος αλληλοσυνδεδεμένων θεμάτων και κατηγοριών, ώστε μέσω της σύνθεσης και της ερμηνείας να αναδυθεί η πολυπλοκότητα του μελετώμενου φαινομένου (Σαραφίδου, 2011).

Σκοπός της περιγραφής της όλης διαδικασίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν να καταδειχθεί ότι τα βήματα της όλης ερευνητικής πορείας έγιναν, όπως ο Μαντζούκας (2007) προτείνει, με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνδέονται μεταξύ τους με λογική συνέπεια, συνέχεια και αλληλουχία. Για τον ίδιο συγγραφέα (Μαντζούκας, 2007, σ. 238) «*η εγκυρότητα των βημάτων της ερευνητικής διαδικασίας είναι αυτή που καθορίζει και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας*». Και αυτό συμβαίνει, όπως εξηγεί η Mason (2003), γιατί οι κρίσεις που αφορούν την εγκυρότητα είναι στην πράξη κρίσεις για το αν ο ερευνητής «μετράει» ή εξηγεί αυτό που ισχυρίζεται ότι μετράει ή εξηγεί και ως τέτοιες συνδέονται με την εννοιολογική και οντολογική σαφήνεια του ερευνητή. Ο ερευνητής της κάθε ποιοτικής έρευνας, όπως και της συγκεκριμένης, οφείλει να έχει υπόψη του ότι προσεγγίζει την πραγματικότητα μέσα από την υποκειμενική οπτική γωνία, όχι μόνο των υποκειμένων της έρευνας, αλλά και της δικής του. Για τον λόγο αυτό καταβλήθηκε προσπάθεια στην παρούσα έρευνα να περιοριστούν η μεροληψία και οι προκαταλήψεις και των μεν και του δε, που για τους Cohen και Manion (1997) είναι ο πιο πρακτικός τρόπος για την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας. Έτσι, στη βάση που οι Cohen και Manion προτείνουν, ο ερευνητής σεβάστηκε την προσωπικότητα και τις οποιεσδήποτε απόψεις των υποκειμένων της έρευνάς του και δεν επεδίωξε- συνειδητά τουλάχιστον- απαντήσεις που υποστήριζαν τις δικές του προσχηματισμένες ιδέες για την αναγκαιότητα εισαγωγής του καινοτόμου θεσμού του

μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση. Τέλος, σε σχέση με την εγκυρότητα, πρόσεξε, ιδιαίτερα, να μην υπάρχουν παρανοήσεις σε ερωτήσεις και απαντήσεις, παρέχοντας ή ζητώντας διευκρινίσεις, όταν θεωρούσε ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβαίνει.

Κάθε ερευνητής, βέβαια, οφείλει εκτός από τα ζητήματα εγκυρότητας να δίδει έμφαση και σε ζητήματα αξιοπιστίας που αφορούν τη συλλογή και ανάλυση του υλικού του. Ενώ, όμως, στις ποσοτικές έρευνες υπάρχουν τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία που ελέγχουν ότι τα ίδια αποτελέσματα παράγονται με τα ίδια ακριβώς «εργαλεία», στις ποιοτικές προσεγγίσεις οι ερευνητές δεν έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν τέτοιου είδους απλούς ελέγχους της αξιοπιστίας, αφού τα δεδομένα που αυτοί παράγουν δεν μπορούν να πάρουν τη μορφή ενός καθαρά τυποποιημένου συνόλου μετρήσεων (Mason, 2003, σ. 328). Εντούτοις, το γεγονός αυτό δεν απαλλάσσει τον ερευνητή της ποιοτικής έρευνας από το να παράγει και να εξηγεί στους αποδέκτες της έρευνας του την ακρίβεια και αξιοπιστία των αναλύσεών του. Για τον λόγο αυτό στην παρούσα ποιοτική έρευνα έγινε προσπάθεια να ικανοποιούνται οι όροι της *διεξοδικότητας* (Mason, 2003, σ. 329) και της *«φερεγγυότητας»* (Σαραφίδου, 2011, σ.85).

Συγκεκριμένα, όπως τονίστηκε και σε προηγούμενες αναφορές, κατεγράφησαν με προσοχή και λεπτομέρεια οι οδηγοί συνέντευξης και επαναδιατυπώθηκαν υπό το πρίσμα των πιλοτικών συνεντεύξεων. Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν σκόπιμη και απέβλεπε να ενταχθούν στην έρευνα έμπειροι εκπαιδευτικοί με αυξημένα τυπικά προσόντα και ενδιαφέροντα και αρχάριοι εκπαιδευτικοί με ζήλο για την εκπαίδευση. Η λήψη των συνεντεύξεων έγινε χωρίς χρονική πίεση και σε χώρο που ο συνεντευξιαζόμενος υποδείκνυε. Τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας που είναι ηθικά υποχρεωμένος να τηρήσει ο ερευνητής απέναντι στα υποκείμενα της έρευνας του: σεβασμός αξιοπρέπειας και απόψεών τους, τήρηση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας τους. Τέλος, επιδόθηκε σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους το απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συνέντευξής τους για διευκρίνιση αμφίσημων σημείων και μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων τους παρουσιάστηκαν για συζήτηση και επιβεβαίωση όλες οι θεματικές κατηγορίες στις οποίες γινόταν χρήση και ερμηνεία των λεγομένων τους, διαδικασία που η Mason (2003) την εντάσσει στα πλαίσια της ερμηνευτικής εγκυρότητας.

Καταληκτικά, καταβλήθηκε προσπάθεια να μελετηθούν, να προβλεφθούν και να απομονωθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αρνητικά στη δόμηση και επεξήγηση ενός ενιαίου και λειτουργικού συνόλου θεματικών κατηγοριών για τις

σύνθετες πτυχές της εισαγωγής του μεντορισμού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας. Στην ανάλυση των δεδομένων, που ακολουθεί μετά τους περιορισμούς της έρευνας, καθώς πρόκειται για ποιοτική έρευνα, που τα αποτελέσματά της δεν επιτρέπουν τη γενίκευση σε όλο τον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ο αναγνώστης, μέσω των πυκνών περιγραφών που επιχειρήθηκαν, μπορεί να αναγνωρίσει κατά πόσον τα ευρήματα μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια (έννοια της «μεταφερσιμότητας-transferability» αντί της «γενικευσιμότητας») Holloway (1997, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011, σ. 86).

5.2.6. Περιορισμοί έρευνας

Διάφοροι παράγοντες, όπως διαφάνηκε και από προηγούμενες αναφορές στο παρόν κεφάλαιο, λειτούργησαν περιοριστικά τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση της παρούσας ποιοτικής έρευνας. Καταρχήν, η ίδια η φύση της ποιοτικής προσέγγισης υποδεικνύει κάποιους περιορισμούς, καθώς στις ποιοτικές έρευνες δεν υφίστανται μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας των μετρήσεων και του σχεδιασμού τους (Σαραφίδου, 2011). Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία στηρίχθηκε αποκλειστικά σε συνεντεύξεις με ένα μικρό και σκόπιμο δείγμα εκπαιδευτικών, δεν μπορούν να τύχουν γενίκευσης σε ολόκληρο τον πληθυσμό νεοδιοριζόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών της χώρας. Άλλωστε, σε μια ποιοτική έρευνα όπως η συγκεκριμένη, που στοχεύει στη διερεύνηση απόψεων υποκειμένων, ελλοχεύει πάντοτε ο κίνδυνος, τόσο ο ερευνητής όσο και οι συμμετέχοντες, να επηρεάζονται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων από την ίδια τη δυναμική της έρευνας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή διενεργείται. Και κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων, όμως, υπάρχει πάντα η πιθανότητα προκατάληψης από την πλευρά του εκάστοτε ερευνητή, αφού αυτός προσεγγίζει από τη δική του υποκειμενική οπτική γωνία τα πράγματα και επηρεάζει, έτσι, τον τρόπο ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων.

Ακόμη, η μεγάλη γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων και οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και διαθέσιμος χρόνος του ερευνητή δεν επέτρεψαν, ήδη από τον σχεδιασμό της έρευνας, να συμπεριληφθούν σε αυτή και άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπως ομάδων εστίασης και συμμετοχικής παρατήρησης. Πρωταρχικός, όμως, περιορισμός της έρευνας, επίσης από τον σχεδιασμό της, ήταν ότι ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού- παρότι ψηφισμένος από το 2010- δεν έχει ακόμη

εφαρμοσθεί στη χώρα μας. Κατά συνέπεια, δεν μπορούσαν να ανιχνευθούν εμπειρικά δεδομένα για την εφαρμογή και τα αποτελέσματά του στη χώρα μας, που, σε περίπτωση εφαρμογής του θεσμού, η διερεύνησή τους θα αποτελούσε πρόκληση για κάθε μελλοντικό ερευνητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, είναι δομημένη σε πέντε ενότητες, οι οποίες επιμερίζονται σε δεκαέξι συνολικά υποενότητες. Καταβλήθηκε προσπάθεια η θεματική των ενότητων να αναδεικνύει με λογική αλληλουχία, συνοχή και πληρότητα την ουσία των απόψεων των υποκειμένων για την εισαγωγή του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση. Αξίζει να τονιστεί εκ των προτέρων ότι οι απόψεις των αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών της έρευνας για το υπό εξέταση φαινόμενο ταυτίζονται στα περισσότερα σημεία με ελάχιστες, μόνο, διαφοροποιήσεις. Στο τέλος της ανάλυσης των δεδομένων, σε ξεχωριστή υποενότητα (6.6.), απεικονίζονται διαγραμματικά τα κύρια ευρήματα-ενότητες της έρευνας και η μεταξύ τους σύνδεση.

6.1. Συνθήκες επαγγελματικής ενσωμάτωσης των Ελλήνων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Η σημασία των δύο πρώτων χρόνων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, για τον Κατσουλάκη (1999), είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς το να γίνει κάποιος ικανός εκπαιδευτικός είναι μια προοδευτική διαδικασία, η οποία προετοιμάζεται στα πανεπιστημιακά έδρανα, ξεκινά με ένα διάστημα αρχικής κοινωνικοποίησης στο επάγγελμα και συνεχίζεται δια βίου με συνεχή επιμόρφωση. Λόγω, λοιπόν, της μεγάλης σημασίας των πρώτων χρόνων στο επάγγελμα, σκοπός των αρχικών ερωτήσεων της έρευνας ήταν να ανιχνευθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο υποδοχής και κοινωνικοποίησης των νεοδιόριστων στο ελληνικό σχολείο. Από τα λεγόμενα αρχάριων και έμπειρων δασκάλων και καθηγητών συνάγεται ότι ο Έλληνας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός ξεκινάει τον επαγγελματικό του βίο χωρίς κάποιο επίσημο πρόγραμμα υποδοχής και στήριξης και ότι η μόνη ουσιαστική πρακτική βοήθεια που του παρέχεται τον πρώτο καιρό είναι άτυπα από κάποιον συνάδελφο, *«και αν έχει αυτός την όρεξη και τη θέληση να ασχοληθεί μαζί του»* (ΑρχΠ1). Πολλοί, πάντως, εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισε ο διευθυντής του σχολείου στην υποδοχή τους ως νεοδιόριστων, δίνοντας, όμως, έμφαση στην προσωπική του και μόνο προαίρεση και όχι σε βοήθεια που εδραζόταν σε ένα επίσημο και θεσμοθετημένο πρόγραμμα. Όσον αφορά τη βοήθεια που παρέχεται από τα ΠΕΚ και τους σχολικούς συμβούλους, η άποψη, τόσο των αρχάριων όσο και των έμπειρων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι ότι η

στήριξή τους είναι καθαρά θεωρητική και ανεπαρκής: «ο σχολικός σύμβουλος έρχεται μια φορά τον χρόνο στα γρήγορα!» (ΑρχΠ3) και τα ΠΕΚ «βοήθησαν, αλλά αποσπασματικά» (ΕμπΔ2).

6.1.1. Ένταξη του νεοδιόριστου στο ελληνικό σχολείο

Το αρχικό ερώτημα που απευθύνθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν κοινό, στο πνεύμα της παρόμοιας εναρκτήριας ερώτησης που προτείνει η Mason (2003, σ. 102), με στόχο την ομαλή εισαγωγή στο θέμα της συνέντευξης. Έτσι, η πρώτη ερώτηση ζητούσε από όλους τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν την άποψή τους για τον τρόπο υποδοχής και ένταξης του νεοδιόριστου στο ελληνικό σχολείο και αν από την προσωπική εμπειρία τους θεωρούν ότι αυτή είναι ικανοποιητική ή όχι. Από την αντιπαραβολή των απαντήσεων που δόθηκαν μπορεί εύκολα κανείς να διαπιστώσει ότι αρχάριοι και παλαιότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση η έλλειψη στήριξης του νεοδιόριστου είναι εμφανής σε όλα τα επίπεδα και, μάλιστα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, ανακαλώντας και τις δικές τους μνήμες ως νεοδιόριστοι, μιλάνε για διαίωσιση αυτής της κατάστασης:

«Στην πραγματικότητα υποδοχή και ένταξη δεν υπήρχε. Κανείς δε σε περιμένει! Πας μια μέρα στο σχολείο σου το καινούριο, ψάχνεις να βρεις ποιο είναι, γνωρίζεις ανθρώπους καινούριους, δε σε περιμένει κανείς [...]! Πήγα, δεν ήξερα τι πρέπει να κάνω, δεν ήξερα καλά καλά πού να πάω» (ΑρχΠ1).

«Κι εγώ, όταν διορίστηκα πριν 20 χρόνια, ένιωσα ότι δεν είχα κάπου να ακουμπήσω, κάποιον να ρωτήσω, βρε αδελφέ! Ένιωθα σαν χαμένη [...]! Δυστυχώς, η κατάσταση διαιωνίζεται» (ΕμπΠ1).

Ο Έλληνας νεοδιόριστος οφείλει να παρουσιαστεί στο σχολείο του, στις περισσότερες των περιπτώσεων, μέσα σε δύο-τρεις μέρες από την ανακοίνωση του διορισμού του και να αναλάβει, χωρίς καμία ιδιαίτερη προετοιμασία και στήριξη, πάσης φύσεως καθήκοντα: «Με τις βαλίτσες τώρα είμαι. Μου λένε “από κει θα πας”. Πάω στο σχολείο. Με το που με βλέπουνε: “Α! ήρθε ο γυμναστής και έχει ένα τμήμα κενό αυτή την ώρα. Έλα, μπες”. Και παθαίνω ένα σοκ εγώ!» (ΕμπΔ2). Τα πρώτα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος αναφέρονται, κυρίως, στο συναισθηματικό-προσωπικό τομέα και, γενικά, στην κοινωνικοποίησή του σε έναν τόπο, συνήθως, μακριά από το σπίτι και την οικογένειά του και σε ένα εντελώς άγνωστο εργασιακό περιβάλλον: «Ενώ δηλαδή είχα να αντιμετωπίσω όλα τα άλλα, ήμουνα μόνη μου, σε ένα νησί, έπρεπε

να βρω σπίτι, να ξαναφτιάξω τον κύκλο μου, είχα να αντιμετωπίσω και το σχολικό περιβάλλον, το οποίο ήτανε δύσκολο» (ΑρχΠ2). Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στα περισσότερα σχολεία, όχι μόνο για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους νέους στον εκπαιδευτικό οργανισμό, υπάρχει μια ισχυρή «παράδοση», ένα «καθεστώς», που θέλει στους νεοδιόριστους και νέους στο σχολείο να ανατίθενται τα πιο δύσκολα τμήματα και πολλές εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις:

«Βλέπω και τώρα νέους συναδέλφους που έρχονται στο σχολείο, όχι νεοδιόριστους απαραίτητα, νέους στο σχολείο, που [...] τους δίνουν ό,τι οι παλαιοί δάσκαλοι δε θέλουν από τάξεις και ό,τι άλλες δραστηριότητες- γιορτές, εκδηλώσεις, τέτοια» (ΕμπΠ1).

«Συνήθως ο νεοδιόριστος είναι αυτός που δεν έχει λόγο και, μάλιστα, αυτό του το λένε κιόλας [οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί]: “Εμείς όλα τα χρόνια ήμασταν έτσι, τώρα ήρθες εσύ ο καινούριος να μας χαλάσεις το καθεστώς”;» (ΕμπΔ1).

«Μου έδωσαν πρώτη Δημοτικού. Ήταν η πιο δύσκολη τάξη [...]. Ενώ τους είπα ότι δεν έχω ξαναδουλέψει πρώτη, είναι η πρώτη μου φορά, είναι πάρα πολλά τα παιδιά, δεν μπορώ να αντεπεξέλθω, δεν έγινε καμία κίνηση, δεν με υπερασπίστηκε κανείς!» (ΑρχΠ2).

Οι παραπάνω επισημάνσεις αποτελούν χαρακτηριστικά «στιγμιότυπα» των πρώτων ημερών ενός νεοδιόριστου στο ελληνικό σχολείο. Οι κρίσεις, όμως, που αφορούν την αντιμετώπιση των αρχάριων εκπαιδευτικών από τους παλαιότερους συναδέλφους αναδεικνύουν και μια άλλη, εντελώς διαφορετική πτυχή. Κάποιοι, από τους αρχάριους κυρίως εκπαιδευτικούς, επισημαίνουν ότι, αν και δεν υφίσταται επίσημο πρόγραμμα υποδοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η άτυπη στήριξη από συναδέλφους σε κάποια σχολεία είναι πολύ θετική. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ΑρχΠ3 και ΑρχΔ1 στην πρώτη (κοινή για όλους) ερώτηση που τους απευθύνθηκε απάντησαν ότι η υποδοχή και ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο ήταν θετική. Από τα συμφοραζόμενά τους γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι δεν αναφέρονται στην επίσημη υποδοχή τους και σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα ένταξης, αλλά στην άτυπη, συναισθηματική κυρίως στήριξη, που βρήκαν στο πρώτο τους σχολείο. Να σημειωθεί, ακόμα, ότι και οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι, ευρύτερα, η συναδελφική υποστήριξη δεν είναι δεδομένη, αλλά είναι θέμα της κουλτούρας και του κλίματος που επικρατεί σε κάθε σχολείο:

«Θεωρώ την υποδοχή και ένταξή μου στο ελληνικό δημόσιο σχολείο θετική. Τώρα... για ποιους λόγους; Εεε... νομίζω, καταρχήν, ότι υπάρχει στο ελληνικό δημόσιο σχολείο συναδελφική

αλληλεγγύη για έναν νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, αν και πολλοί συνάδελφοι βίωσαν – ως νεοεισερχόμενοι εννοώ- εντελώς αρνητική υποδοχή και ένταξη» (ΑρχΠ3).

«Θα τη χαρακτηρίζα θετική την προσωπική μου περίπτωση, την ένταξή μου[...]. Η υποδοχή από τους συναδέλφους ήταν πάρα πολύ καλή. Είχα πάρα πολύ καλή ψυχολογική υποστήριξη και γενικά είναι μια ανάμνηση που πάντοτε μου προσφέρει ευχάριστες... ευχάριστα συναισθήματα[...]. [Στο δεύτερο σχολείο, όμως,] διαπίστωσα ότι υπήρχανε περισσότερες κλίκες, ήταν μεγαλύτεροι σε ηλικία μόνιμοι, διορισμένοι εκεί συνάδελφοι και είχαν τους δικούς τους ρυθμούς» (ΑρχΔ1).

Εκτός, όμως, από τη συναισθηματική στήριξη οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται, από τα λεγόμενα κυρίως των αρχάριων εκπαιδευτικών, να λειτουργούν, σε πολλές περιπτώσεις, ως η μόνη άμεση και προσιτή βοήθεια και στα παιδαγωγικά και γραφειοκρατικά προβλήματα και απορίες που έχει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στην αρχή του επαγγελματικού του βίου: *«Ευτυχώς, όμως, υπήρξαν κάποιοι συνάδελφοι- να ναι καλά!- που με στήριζαν συναισθηματικά και μπορούσα να τους ρωτήσω για γραφειοκρατικά προβλήματα και προβλήματα που αντιμετώπιζα στο μάθημα και τι μπορώ να κάνω καλύτερα με τους μαθητές μου» (ΑρχΔ2).* Και στην περίπτωση αυτή, βέβαια, όπως και στο κομμάτι της συναισθηματικής στήριξης, η αρωγή και ο συμβουλευτικός ρόλος των παλαιότερων, ιδίως στον παιδαγωγικό-διδασκτικό τομέα, δεν είναι δεδομένα, αλλά εξαρτώνται από την προσωπικότητα του κάθε έμπειρου εκπαιδευτικού και το παγιωμένο κλίμα του εκάστοτε σχολείου: *«Στην τάξη [...] θα ρωτήσει [ο νεοδιόριστος] κάποιον συνάδελφο να τον βοηθήσει, αν τον βοηθήσει. Εξαρτάται σε ποιο σχολείο θα πέσει» (ΕμπΠ1).* Επισημάνθηκε, ιδιαίτερα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών ότι ο αρχάριος εκπαιδευτικός μπορεί να έχει θεωρητική κατάρτιση, αλλά χρήζει πρακτικής στήριξης σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα σε επίπεδο τάξης: *«να δει στην πράξη πώς ένας άλλος συνάδελφος αντιμετωπίζει τα προβλήματα στην τάξη» (ΑρχΔ2).*

Από τη βιωμένη εμπειρία, τόσο των νεοδιόριστων όσο και των έμπειρων εκπαιδευτικών, συνάγεται ότι ο Έλληνας αρχάριος εκπαιδευτικός, όπως επισημαίνεται και στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία (Ανθοπούλου, 1999· Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992· Μαυρογιώργος, 2005), πρέπει να παρουσιαστεί άμεσα στο σχολείο μετά την ανακοίνωση του διορισμού του και να αναλάβει αμέσως καθήκοντα, χωρίς καμία προγενέστερη στήριξή του. Ευτυχώς για αυτούς, συχνά, λειτουργεί η άτυπη στήριξη από κάποιους παλαιότερους συναδέλφους, οι οποίοι στηρίζουν τον νεοδιόριστο πρωτίστως συναισθηματικά και, δευτερευόντως, παιδαγωγικά-διδασκτικά. Ιδιαίτερο ρόλο, όμως, στη στήριξη των

νεοδιόριστων φαίνεται από την εμπειρία των εκπαιδευτικών της έρευνας ότι διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου εξαιτίας της βαρύνουσας θέσης που κατέχει στον σχολικό οργανισμό.

6.1.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη στήριξη του νεοδιόριστου

Στα προγράμματα στήριξης και υποδοχής του πρωτοδιοριζόμενου διδάσκοντος η διεθνής βιβλιογραφία τείνει να μην προσδίδει στον διευθυντή ενεργό ρόλο στην ίδια τη στήριξη, αλλά στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της (Ανθοπούλου, 1999). Στην ελληνική, όμως, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καθόσον, όπως προαναφέρθηκε, δεν υφίσταται επίσημο πρόγραμμα υποδοχής και ένταξης, ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει ενεργό και καθοριστικό ρόλο στην ίδια την υποστήριξη του νεοδιόριστου. Σύμφωνα με πολλές μαρτυρίες των εκπαιδευτικών της έρευνας οι περισσότεροι διευθυντές φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει τον κομβικό τους ρόλο στη στήριξη του νεοδιόριστου, χωρίς ωστόσο να λείπουν και οι περιπτώσεις που *«εκτός από τα υπηρεσιακά την ημέρα [του διορισμού] και την ανάθεση των μαθημάτων, σχεδόν στο επόμενο διάστημα [ο νεοδιόριστος] δεν έχει επαφή με τη διοίκηση»* (ΑρχΔ1). Για τους πιο πολλούς, όμως, πρωτοδιοριζόμενους ο διευθυντής είναι αυτός που θα τους υποδεχθεί πρώτος και θα τους παράσχει, έστω μια υποτυπώδη στήριξη:

«Ο μόνος που μου είπε καλημέρα την πρώτη μέρα ήταν ο διευθυντής. Αυτός με καλωσόρισε, μου είπε ποια τάξη να πάρω [...]. Ο διευθυντής ήταν ο μόνος δηλαδή που με βοήθησε στα πολύ βασικά και με καλωσόρισε» (ΑρχΠ1).

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί της έρευνας, αλλά και οι παλαιότεροι, ανακαλώντας οι δεύτεροι και πάλι- αν και δεν τους ζητήθηκε- τη δικιά τους προσωπική εμπειρία, που δείχνει πόσο βαθιά εντυπωμένες είναι ακόμα οι πρώτες τους επαγγελματικές στιγμές στο σχολείο, φαίνεται να συμφωνούν πως η στήριξη από το πρόσωπο του διευθυντή είναι καθοριστική, επιδρώντας καταλυτικά στην ψυχολογική στήριξη και τη συναισθηματική ασφάλεια του νεοδιόριστου μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη και με τα βιβλιογραφικά ευρήματα (Bush & Middlewood, 2005· Clark & Byrnes, 2012· Everard & Morris, 1999· Leithwood & Riehl, 2003), όπου επισημαίνεται ότι η θετική στάση του διευθυντή του σχολείου και η ενεργή εμπλοκή του στη στήριξη των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα ή τον σχολικό οργανισμό παρέχει σ' αυτούς την απαραίτητη ψυχολογική

ασφάλεια και διευκολύνει την αρχική τους κοινωνικοποίηση στο σχολείο και το επάγγελμα. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας για την παραπάνω θέση:

«Ευτυχώς που ήταν καλός ο διευθυντής του σχολείου και αυτό με ξεάγχωσε» (ΑρχΔ3).

«Με κάλεσε λοιπόν στο γραφείο του [ο διευθυντής] και μου είπε: “Είστε ευχαριστημένη με το πρόγραμμα [...] Μπορείτε να ανταποκριθείτε κ.τ.λ., κ.τ.λ.”; Για μένα αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντικό και μόνο που το είπε. Και μόνο που το είπε! Δηλαδή φαντάσου πόσο άλλαξε η ψυχολογία μου!» (ΕμπΔ1).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, πολύ σημαντική δηλώθηκε ότι είναι και η βοήθεια που παρέχει ο διευθυντής στους νεοδιόριστους για τη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών καθηκόντων τους στον σχολικό οργανισμό, τα οποία απορρέουν από τη δημοσιουπάλληλική τους σχέση. Έτσι, πολλοί από τους διευθυντές βοηθούν τους νεοδιόριστους να γνωρίσουν την οργανωσιακή δομή του σχολείου και να αντεπεξέλθουν στην εκπλήρωση τυπικών υποχρεώσεων (*«Στο διοικητικό κομμάτι [...] βοηθούσε ο διευθυντής και ό,τι ήταν διοικητικά αυτά τα κάναμε μαζί»*, ΑρχΠ2). Αντίθετα, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ο διευθυντής δε φαίνεται να παράσχει στήριξη στο παιδαγωγικό και, κυρίως, διδακτικό κομμάτι του έργου των νεοδιόριστων με εξαίρεση την προσπάθεια αντιμετώπισης, σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων, χαρακτηριστικών περιπτώσεων μαθησιακών προβλημάτων και παραβατικής συμπεριφοράς: *«Ο διευθυντής συνεχώς μας καλούσε και συζητούσαμε υπηρεσιακά προβλήματα ή προβλήματα που αντιμετωπίζαμε με κάποια παιδιά μέσα στην τάξη είτε μαθησιακά είτε παραβατικής συμπεριφοράς» (ΕμπΠ2).*

Γενικά, η στάση του διευθυντή του σχολείου στη στήριξη του νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα- και στον οργανισμό- είναι βαρύνουσα σημασίας, αφού ο διευθυντής κατέχει την πρωτοκαθεδρία στον σχολικό οργανισμό και είναι ο βασικός διαμορφωτής και γνώστης του σχολικού κλίματος. *«Ο ρόλος της διεύθυνσης γενικότερα στο κλίμα μέσα στο σχολείο είναι πάρα πολύ σημαντικός» (ΕμπΔ1)* και μπορεί μέσω της καλλιέργειας μιας συνεργατικής και υποστηρικτικής κουλτούρας *«να φέρει τον νεοδιοριζόμενο κοντά στους συναδέλφους και με κάποιον τρόπο να τους δώσει κίνητρα, έτσι ώστε να τον βοηθήσουν» (ΕμπΔ1).* Η σπουδαιότητα του προσώπου και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας και στην ευθύνη του να την κοινωνήσει στα άλλα μέλη του οργανισμού επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία (Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004) και, ιδιαίτερα, όσον αφορά στη μετάδοσή της στους νεοδιοριζόμενους (Ανθοπούλου, 1999· Moyles et al., 1999). Μάλιστα, στο ελληνικό σχολείο η συνειδητοποίηση του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος και

της υποστηρικτικής κουλτούρας φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τον Έλληνα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, αν λάβουμε υπόψη και την ελλιπή υποστήριξή του από τις υπάρχουσες δομές.

6.1.3. Ελλιπής στήριξη από τους υπάρχοντες θεσμούς

Η μόνη υποστηρικτική δράση που απευθύνεται αποκλειστικά στον Έλληνα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό είναι ουσιαστικά η εισαγωγική επιμόρφωση που γίνεται από τα ΠΕΚ. Πολλοί, όμως, αρχάριοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ήδη διανύοντας το συνολικό δεύτερο έτος της υπηρεσίας τους, ότι δεν έχουν περάσει ΠΕΚ, γιατί δε συμπληρώνεται λόγω των ελάχιστων διορισμών ο επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών για να λειτουργήσουν. Από πολλούς νεοδιόριστους και έμπειρους εκπαιδευτικούς αναφέρεται και ο υποστηρικτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου, που ως θεσμός, όμως, δεν απευθύνεται μόνο ή, κυρίως, στους νεοδιόριστους και γι' αυτό, ίσως, αποδεικνύεται ανεπαρκής για τη στήριξή τους. Και τα διάφορα σεμινάρια, όμως, που κατά καιρούς οργανώνονται σε επίπεδο νομού ή περιφέρειας, δε στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών των νεοδιόριστων με ελάχιστες, ίσως, εξαιρέσεις.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την εισαγωγική επιμόρφωση από τα ΠΕΚ, η άποψη τόσο των αρχάριων όσο και των έμπειρων εκπαιδευτικών είναι ότι η βοήθειά τους είναι ελλιπής, αποσπασματική και, κυρίως, θεωρητική. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το περιεχόμενο αυτής της επιμόρφωσης επικεντρώνεται στο θεωρητικό παιδαγωγικό πλαίσιο (*«Πολλά από αυτά τα εισαγωγικά ήταν μόνο παιδαγωγικό πλαίσιο και δεν παρείχαν ουσιαστική βοήθεια»*, ΈμπΔ3), ενώ άλλοι ότι εστιάζει στην ενημέρωση σε διοικητικής και δημοσιοϋπαλληλικής φύσεως θέματα (*«Εκεί [στα ΠΕΚ] κάποια πράγματα για τα διοικητικά θέματα είχαμε μάθει. Όχι τι μας περιμένει στο σχολείο. Απλώς, έτσι γενικά και αόριστα για τους δημοσίους υπαλλήλους, τι δικαιώματα, τι υποχρεώσεις έχουμε»*, ΈμπΔ2). Επισημαίνονται οι δύσκολες συνθήκες διεξαγωγής τους για πολλούς εκπαιδευτικούς- μακριά από τον τόπο διαμονής και το σχολείο τους- και ο χρονικός περιορισμός τους (*«Και αυτά [τα ΠΕΚ] τρία Σαββατοκύριακα στη σειρά, ανάμεσα στα μαθήματα, μιάμιση ώρα μακριά από το χωριό όπου μέναμε. Δεν ήταν οι καλύτερες συνθήκες!»*, ΈμπΔ3). Όλοι πάντως οι εκπαιδευτικοί, αρχάριοι και έμπειροι, συμφωνούν και τονίζουν την καθαρά θεωρητική στήριξη που παρείχαν τα ΠΕΚ, ενώ διατυπώνουν εμφατικά την ανάγκη στήριξης του νεοδιόριστου σε πρακτικό επίπεδο και ιδιαίτερα στη διδακτική πράξη:

«Όλα ήταν θεωρητικά, ενώ πραγματικά ο νεοδιόριστος έχει ανάγκη να δει στην πράξη πώς ένας άλλος συνάδελφος αντιμετωπίζει τα προβλήματα στην τάξη. Πώς κάνει μάθημα, πώς, τέλος πάντων, εφαρμόζει όλες αυτές τις θεωρίες» (ΑρχΔ2).

«Απ' ό,τι ακούω- και από τη δική μου εμπειρία επίσης- μάλλον [τα ΠΕΚ] δε βοηθούνε και πολύ. Πολλή θεωρία, μαζεμένη και καθόλου πρακτική εξάσκηση. Αν δεν μπεις στην τάξη και στο σχολείο τι να σε βοηθήσουν!» (ΕμπΠ1).

Καθίσταται σαφές από τα παραπάνω ότι η εισαγωγική επιμόρφωση των ΠΕΚ δεν μπορεί να καλύψει την ανάγκη έμπρακτης και εξατομικευμένης υποστήριξης της οποίας χρήζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί και γι' αυτό πολλοί από αυτούς προσβλέπουν στη στήριξη του σχολικού συμβούλου. Εντούτοις, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των αρχάριων εκπαιδευτικών της έρευνας, γεωγραφικοί και υπηρεσιακοί παράγοντες καθιστούν πολύ δύσκολη έως ανύπαρκτη, σε κάποιες περιπτώσεις, την επικοινωνία μαζί του και την παροχή άμεσης και ουσιαστικής βοήθειας. Μόνο σε κάποιες περιφέρειες, όταν γεωγραφικές και υπηρεσιακές συνθήκες το επιτρέπουν, *«η μόνη βοήθεια που λαμβάνει ένας αρχάριος εκπαιδευτικός, όταν μπαίνει στην εκπαίδευση πλέον να διδάξει, είναι κάποια σεμινάρια που κάνει ο εκάστοτε σχολικός σύμβουλος της Περιφέρειας στην οποία εντάσσεται» (ΕμπΠ2)*. Όπως συμπληρώνει, όμως, ο ίδιος έμπειρος εκπαιδευτικός (ΕμπΠ2), η βοήθεια αυτή είναι ανεπαρκής, αφού *«η ενημέρωση που κάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι είναι ελάχιστη[...]». Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ο οποίος υπολειπεται σήμερα, δεν είναι αυτός που περιμέναμε όλοι ή που θα έπρεπε να είναι»*. Χαρακτηριστικές για την ελλιπή στήριξη του νεοδιόριστου από τον σχολικό σύμβουλο είναι και κάποιες από τις δηλώσεις των αρχάριων εκπαιδευτικών:

«Τον σχολικό σύμβουλο τον είδα πέρυσι μια φορά και για πολύ λίγο. Φέτος... καθόλου!» (ΑρχΔ2).

«Είχα πάρα πολλές απορίες και δεν είχα και βοήθεια ουσιαστική. Τον σχολικό σύμβουλο, επειδή ήμασταν νησιωτική περιφέρεια, δεν τον είδα ούτε μία φορά, οπότε δεν μπόρεσα να απευθυνθώ σ' αυτόν για υλικό, διδακτικές μεθόδους και έκατσα και έψαξα μόνη μου» (ΑρχΠ2).

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν και στα διάφορα σεμινάρια και ημερίδες που κατά καιρούς διεξάγονται από διάφορους φορείς και με διαφορετικό κάθε φορά περιεχόμενο. Τόσο οι αρχάριοι όσο και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι πρόκειται για ενδοϋπηρεσιακή και όχι εισαγωγική επιμόρφωση, τονίζοντας μάλιστα emphaticά οι νεοδιόριστοι ότι το περιεχόμενό τους δεν είχε σχέση με τις άμεσες ανάγκες τους, αλλά με

ευρύτερα επαγγελματικά θέματα, τα οποία ένας νεοδιόριστος θα μπορούσε να εξετάσει σε μεταγενέστερη φάση του επαγγελματικού του βίου. Επίσης, ιδιαίτερα τονίστηκε, όπως και για την εισαγωγική επιμόρφωση των ΠΕΚ, ο καθαρά αποσπασματικός και κυρίως θεωρητικός χαρακτήρας αυτών των σεμιναρίων, που δεν ικανοποιούν την ανάγκη των νεοδιόριστων για πρακτική εξάσκηση και στήριξή τους:

«Το μόνο που έχω παρακολουθήσει είναι δύο ημερίδες, από τις οποίες η μία ήταν με ένα θέμα της ενδοσχολικής βίας, το οποίο ο νέος εκπαιδευτικός το αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει πολύ πολύ αργότερα [...]. Ακόμη και σε αυτές τις δύο μικρές ημερίδες υπήρχαν θεωρίες, πολλές θεωρίες και καθόλου δηλαδή πρακτική αντιμετώπιση προβλημάτων» (ΑρχΠ1).

«Έκανα κάποια σεμινάρια, αλλά δεν είχαν να κάνουν, δεν είχανε σχέση... ως νεοδιόριστη να με στηρίζουν. Ναι, δεν είχαν να κάνουν...! Δηλαδή ήταν κάποια σεμινάρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης» (ΑρχΠ2).

Αξίζει να αναφερθεί ιδιαίτερα η μαρτυρία ενός έμπειρου εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΕμπΠ3), που ως νεοδιόριστος σε σχολεία των Αθηνών και της Πάτρας παρακολούθησε επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία διοργανώνονταν από τα αντίστοιχα πανεπιστήμια για όλους τους δασκάλους και όχι μόνο τους νεοδιόριστους. Από τα λόγια του διαφαίνεται ότι τα σεμινάρια αυτά ήταν οργανωμένα και στοχευμένα στις παιδαγωγικές και διδακτικές ανάγκες των δασκάλων στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και συνδεδεμένα με τη σχολική πραγματικότητα που αντιμετωπίζει ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Η πρακτική στήριξη που παρείχαν σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα φαίνεται να ήταν ιδιαίτερα σημαντική και να ικανοποιούσε σε μεγάλο βαθμό και τις ανάγκες ενός νεοδιόριστου δασκάλου:

«Στη διάρκεια των δύο πρώτων ετών υπήρχαν στηρίγματα από κάποιους καθηγητές των Πανεπιστημίων, που ήταν βέβαια κοντά στον χώρο στον οποίο δούλευα και μας έκαναν κάποια σεμινάρια στα μαθήματα της Φυσικής και των Μαθηματικών, τα οποία, βέβαια, ομολογώ ότι με βοήθησαν αρκετά. Αρκετά για να αντιμετωπίσω κάποια από τα παιδαγωγικά θέματα που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο [...]. Ήταν σεμινάρια τα οποία έγιναν με τον τρόπο που έπρεπε να γίνονται τα πειράματα, με καθημερινά υλικά, υλικά απλά, χωρίς να χρειάζεται εργαστήριο της Φυσικής, γιατί άλλωστε βλέπουμε ότι αυτό είναι από τα δύσκολα θέματα τα οποία υπάρχουν σ' όλες τις σχολικές μονάδες. Το πώς θα κάνουν τα πειράματα ή επίσης και θέματα διδακτικά, όσον αφορά τα μαθηματικά» (ΕμπΠ3).

Γενικά, όμως, υπάρχει ταύτιση των απόψεων αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών της έρευνας σε ό,τι αφορά την ελλιπή στήριξη που παρέχεται στους νεοδιόριστους από τα ΠΕΚ, τους σχολικούς συμβούλους και τα διάφορα θεματικά σεμινάρια. Θεωρούν ότι οι παραπάνω θεσμοί δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, η βοήθειά τους είναι πολύ μικρή για τους νεοδιόριστους και, κυρίως, αυτή η βοήθεια είναι αποκλειστικά σε θεωρητικό επίπεδο και όχι στη διδακτική πράξη και στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Οι θέσεις αυτές είναι σύμφωνες και με τις επισημάνσεις και τα ευρήματα της ελληνικής βιβλιογραφίας (Ανδρέου, 1999· Ζωγράφου-Τσαντάκη & Βοζίκη, 2005· Σαΐτης, 2005) και φαίνεται να δικαιολογούν την ανάγκη εισαγωγής στην ελληνική εκπαίδευση καινοτόμων θεσμών, οι οποίοι θα καλύψουν το υφιστάμενο κενό στην προσωπική και πρακτική στήριξη του Έλληνα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

6.2. Η καινοτομία του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση

Ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ψηφίζεται στη χώρα μας το 2010 με τον νόμο 3848, για να καλύψει το κενό που υπάρχει στην υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, η οποία καθίσταται περισσότερο επιτακτική σήμερα λόγω και των μεγάλων κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, αρχάριων και έμπειρων, συμφωνούν ότι πρόκειται για έναν καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα θεσμό, που μπορεί να προσφέρει ουσιαστική και πρακτική στήριξη στα πρώτα επαγγελματικά βήματα των νεοδιόριστων. Οι περισσότεροι, όμως, εκπαιδευτικοί και, κυρίως οι αρχάριοι, δεν είναι ενημερωμένοι για την εισαγωγή του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ και από τους έμπειρους πολλοί έχουν μια πολύ γενική εικόνα για το όλο εγχείρημα. Τέλος, όσον αφορά το πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού, από τις αναφορές των εκπαιδευτικών γίνεται σαφής η αντιφατική στάση τόσο της πολιτικής ηγεσίας όσο και της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού κόσμου, αφού, ενώ από τη μια εκφράζεται η απαίτηση μεγάλων αλλαγών στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας, από την άλλη, δεν υπάρχει πολιτική και κοινωνική βούληση εφαρμογής τους και η αντίδραση των εκπαιδευτικών στο καινούριο εκδηλώνεται, πολλές φορές, ιδιαίτερα έντονα.

6.2.1. Ελλιπής ενημέρωση για τον θεσμό

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας στην ερώτηση για το αν είναι ενήμεροι για την επικείμενη εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση, διαπιστώνεται η ανεπαρκής ενημέρωσή τους για τις διάφορες παραμέτρους που αφορούν τον θεσμό. Αν και κάποιοι έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είχαν κάποια ανεπίσημη ενημέρωση από τον διευθυντή του σχολείου τους, από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς τονίστηκε ότι η γνώση τους για τον θεσμό προέρχεται, βασικά, από προσωπικό ενδιαφέρον και αναζήτηση, ενώ στέκονται ιδιαίτερα στην παντελή έλλειψη επίσημης ενημέρωσης στον χώρο του σχολείου τους.

Ειδικότερα, κύρια πηγή πληροφόρησης των περισσότερων εκπαιδευτικών ήταν το διαδίκτυο, όπου από δικό τους προσωπικό ενδιαφέρον διάβασαν σε διάφορες εκπαιδευτικές σελίδες για την επικείμενη εφαρμογή του θεσμού: *«Το μόνο που έχω ακούσει ή που έχω διαβάσει, μάλλον, ήταν σε κάποια άρθρα στο internet, στα εκπαιδευτικά sites ότι επίκειται να εφαρμοστεί αυτός ο θεσμός»* (ΕμπΠ2) ή *«γνωρίζω κάποια πράγματα, τα οποία διάβασα στο internet, κυρίως, από προσωπικό ενδιαφέρον»* (ΑρχΠ4). Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί, όχι μόνο έμπειροι, αλλά και νεοδιοριζόμενοι, που οι περισσότεροι από αυτούς δεν υπηρετούσαν ούτε ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι στην εκπαίδευση το 2010, δηλώνουν ότι κατά καιρούς το θέμα το έχουν συζητήσει λίγο ή πολύ άτυπα με κάποιους συναδέλφους: *«Κάτι συζητήσαμε με συναδέλφους στο σχολείο τότε που πρωτοακούστηκε»* (ΕμπΔ3) ή *«Το διάβασα στο διαδίκτυο, αλλά και το συζητήσαμε στον κύκλο των εκπαιδευτικών»* (ΑρχΠ3). Από κάποιους έμπειρους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε ότι υπήρξε και μια υποτυπώδης ενημέρωση από τον διευθυντή του σχολείου τους, αλλά φαίνεται πως αυτή ήταν περισσότερο στο πλαίσιο μιας άτυπης ή εμβόλιμης συζήτησης προσωπικού ενδιαφέροντος: *«Η μοναδική πληροφόρηση ήταν από τον διευθυντή, ο οποίος δε γνώριζε αρκετά πράγματα. Απλώς είναι κάτι το οποίο ακούστηκε στα πλαίσια κάποιας συζήτησης»* (ΕμπΠ3).

Από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας εκφράζεται, συλλήβδην, η δυσαρέσκειά τους για την ανυπαρξία επίσημης ενημέρωσης σε επίπεδο σχολείου, τόσο κατά την περίοδο ψήφισης του νόμου, όσο και μετέπειτα. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία, τουλάχιστον από το 2010, δε θυμούνται καμία μορφή επίσημης ενημέρωσης από τότε μέχρι και σήμερα και πολλοί από αυτούς, όπως συμβαίνει και με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, πιστεύουν ότι έχει αποσυρθεί από την πολιτεία η εισαγωγή του μεντορισμού στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι οι

εκπαιδευτικοί παρά το όποιο προσωπικό ενδιαφέρον επέδειξαν να ενημερωθούν- σε γενικές γραμμές, έστω- για τον θεσμό, δεν έλαβαν μέρος στη διαμόρφωσή του, αφού η πολιτεία δε μερίμνησε για αναλυτική και υπεύθυνη ενημέρωσή τους:

«Δεν υπάρχει κάτι επίσημα από την πολιτεία, ώστε όλοι οι συνάδερφοι να ενημερωθούν πλήρως και να έχουν άποψη επ' αυτού» (ΕμπΔ4).

«Νόμιζα ότι δεν υπήρχε [ο θεσμός του μέντορα] κιόλας, ότι είχε καταργηθεί» (ΑρχΠ2).

«Τώρα έχω μείνει με την εντύπωση ότι δεν ισχύει [ο θεσμός]» (ΕμπΔ2).

Θα μπορούσε, βέβαια, κάποιος να αντιτάξει ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος της χώρας είχε την ευκαιρία να καταθέσει τις απόψεις του και να συμμετάσχει στη διαμόρφωση του θεσμού μέσω της δημόσιας διαβούλευσης που διεξήχθη μετά την ψήφιση του σχετικού νόμου. Ωστόσο, γίνεται φανερό από τις απόψεις που καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι αυτή δεν προβλήθηκε αρκετά, δεν έλαβε έκταση και, γενικά, δεν ενημερώθηκαν όπως θα έπρεπε. Διαφάνηκε μέσα από τη συζήτηση ότι κανείς εκπαιδευτικός της έρευνας και κανείς από τον κύκλο τους δε συμμετείχε στη δημόσια διαβούλευση και πολλοί- και από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς- δε τη θυμούνται ή τη θυμούνται αμυδρά:

«Ο νόμος αυτός [3848] νομίζω ότι ανακοινώθηκε και τέθηκε προς διαβούλευση και κάπου χάθηκε στην πορεία. Δεν ενδιαφέρθηκαν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης» (ΑρχΔ1).

«Ίσως ατόνησε μετά [η δημόσια διαβούλευση]. Δε συζητήθηκε ιδιαίτερα έντονα» (ΕμπΠ2).

«Κάτι σαν να θυμάμαι [για τη δημόσια διαβούλευση], αλλά, νομίζω, κανένας από όσους ξέρω δεν την πήρε... χαμπάρι!» (ΕμπΔ3).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι, αν και πολλοί εκπαιδευτικοί έδειξαν αρχικά ενδιαφέρον για τον θεσμό, αυτό δε διατηρήθηκε λόγω και της έλλειψης προώθησης του μεντορισμού από την πολιτεία και της απόσυρσης του θέματος από την επικαιρότητα: *«Από κει και πέρα [από το 2010] δεν έχω δει, δεν έχω ξαναδιαβάσει τίποτα, δεν έχω ξαναδεί το θέμα καθόλου» (ΕμπΠ2).* Έτσι, δεν είναι παράξενο που οι εκπαιδευτικοί *«κάπου το έχασα(ν) το θέμα» (ΑρχΔ2)* και τείνει να ξεχαστεί η σκοπιμότητα εισαγωγής και το περιεχόμενο του θεσμού του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στην ελληνική εκπαίδευση.

6.2.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του θεσμού

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται την εισαγωγή του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση ως σημαντική καινοτομία, αφού, όπως δηλώνουν, δεν υπήρξε ποτέ μέχρι σήμερα ένας ανάλογος θεσμός που να στηρίζει εξατομικευμένα τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Η μεντορική σχέση θεωρούν ότι πρέπει να είναι μια ειλικρινής ανθρώπινη και επαγγελματική σχέση ισότιμων συναδέλφων. Πιστεύουν ότι η πραγμάτωσή της μέσα σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία όλων των μελών του και, κατ' επέκταση, να συμβάλει στην καλύτερη εκπαίδευση της ελληνικής εκπαίδευσης στο σύνολό της.

Πρωταρχικά, ο μεντορισμός γίνεται αντιληπτός, όπως και στη βιβλιογραφία (Achinstein & Athanases, 2005· Hobson et al., 2009), ως πρακτική και πολύπλευρη στήριξη ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από έναν πιο έμπειρο συνάδελφο για διευκόλυνση της ένταξης του πρώτου στο σχολείο και το επάγγελμα. Την παροχή μιας τέτοιας επίσημης και θεσμοθετημένης στήριξης οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της έρευνας την κρίνουν πολύ θετική για την ελληνική εκπαίδευση και πραγματική καινοτομία, αφού ο νεοδιόριστος, για πρώτη φορά, θα μπορεί να απευθυνθεί σε κάποιον άμεσα και υπεύθυνα, θα στηριχθεί συναισθηματικά και στο διδακτικό του έργο δε θα «αυτοσχεδιάζει» αβοήθητος (ΕμπΔ2), όπως γίνεται τώρα. Έτσι, δε θα εξαρτάται αποκλειστικά από τις διαθέσεις και την όρεξη των παλαιότερων συναδέλφων του σχολείου να τον βοηθήσουν και θα καταδειχθεί ότι η πολιτεία τον θεωρεί σημαντικό κομμάτι ενός σημαντικού έργου:

«Έτσι όπως τον ξέρω [τον θεσμό του μέντορα], δηλαδή ότι κάποιος παλιότερος εκπαιδευτικός θα υποστηρίζει ατομικά τον νεοδιόριστο, τον θεωρώ πολύ καλό, γιατί θα βοηθήσει τον νεοδιόριστο να καταλάβει τι “παίζει” στην ελληνική εκπαίδευση» (ΕμπΔ3).

«Πραγματικά πιστεύω ότι πρόκειται για καινοτομία, για κάτι καινούριο. Δε θυμάμαι, εγώ προσωπικά, να υπήρξε ποτέ από το ελληνικό κράτος μια τέτοια πρόνοια για τον νέο συνάδελφο, κάτι ανάλογο, τέλος πάντων, στην ελληνική εκπαίδευση, που «να παίρνει από το χέρι» τον νέο εκπαιδευτικό και να τον βοηθά να αντεπεξέλθει στο σχολείο και στην τάξη» (ΕμπΠ1).

«Ο νεοδιόριστος με τον θεσμό του μέντορα δε θα αφήνεται στην τύχη του και στην καλή διάθεση κάποιων καλόβουλων συναδέλφων του» (ΑρχΠ3).

Στη μεντορική σχέση ο ρόλος του νεοεισερχόμενου γίνεται κατανοητός ως ρόλος καθοδηγούμενου και μαθητευόμενου, ο οποίος, όμως, έχει όχι μόνο να πάρει, αλλά και να δώσει πολλά στο πλαίσιο της. Στον αντίποδα, ο μέντορας θεωρείται εκπαιδευτικός με μεγάλη

πείρα και προσόντα, που αποτελεί πρότυπο δασκάλου για τον νεοεισερχόμενο και μπορεί να τον στηρίξει ουσιαστικά στα πρώτα του επαγγελματικά βήματα. Τονίζεται ιδιαίτερα, όμως, από το σύνολο των εκπαιδευτικών ότι ο ρόλος του μέντορα νοείται καθαρά ως καθοδηγητή και εμπνευστή σε μια σχέση αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού. Ο ρόλος του εκτιμάται, όταν, όπως και η βιβλιογραφία προτείνει (Hargreaves & Fullan 2000· Wang et al., 2008), δεν είναι αυτός του παντογνώστη και της αυθεντίας, αλλά του ισότιμου και υποστηρικτικού συναδέλφου:

«Ο μέντορας θα πρέπει να είναι συνάδελφος που θα έχει ως σκοπό μόνο να συμβουλεύει και να βοηθάει τον νέο συνάδελφο σε μια ισότιμη σχέση. Και ο νέος συνάδελφος θα πρέπει να βοηθάει τον μέντορα και ο μέντορας τον νέο συνάδελφο» (ΑρχΠ1).

«Από τον μέντορα πιστεύω ότι θα μπορούσα να πάρω πολλά πράγματα, αφού θα είναι ένας άνθρωπος με πείρα και πολύ καλός στη δουλειά του, που θα αξίζει να τον ακούσεις. Νομίζω, όμως, ότι και αυτός θα πάρει πολλά από τις νέες ιδέες των νεοδιόριστων» (ΑρχΠ4).

«Πάνω από όλα η λειτουργία του μέντορα να είναι τέτοια, έτσι ώστε να μην “καπελώνει” τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του σχολείου. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δικιά του προσωπικότητα και αυτό που χρειάζεται είναι στήριξη» (ΕμπΠ3).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται τον ρόλο του μέντορα ως πολύ πιο ουσιαστικό και διευρυμένο από αυτόν του σχολικού συμβούλου. Ευελπιστούν πως ο μέντορας θα παράσχει άμεση και εξατομικευμένη βοήθεια σε όλα τα επίπεδα, που σήμερα δεν μπορούν να έχουν οι νεοδιόριστοι από τον σχολικό σύμβουλο, καθώς, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, ο συγκεκριμένος θεσμός είναι επιφορτισμένος με πολλές αρμοδιότητες και δεν απευθύνεται κατεξοχήν στους νεοδιόριστους:

«Είναι σημαντικό να έχει [ο νεοδιόριστος] κάποιον δίπλα του να τον καθοδηγεί, να του λύνει τις απορίες, να συζητάνε ανά πάσα στιγμή. Αυτή τη στιγμή το μόνο που υπάρχει είναι ο σχολικός σύμβουλος, τον οποίο, όμως, πού να τον βρεις και ποιον να πρωτοβοηθήσει!» (ΕμπΠ1).

Γενικά, αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο μεντορισμός, αν εφαρμοστεί σωστά, μπορεί να στηρίξει ουσιαστικά και σε εύρος τον Έλληνα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Αυτό που τον διαφοροποιεί από τους υπάρχοντες θεσμούς που μπορούν να βοηθήσουν τον νεοδιόριστο είναι η άμεση και πρακτική βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στο ιδιαίτερο σχολικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Θεωρούν, έτσι, ότι πρόκειται για μια πραγματική καινοτομία, η οποία μπορεί να αποτελέσει «*βασική αφετηρία αλλαγής*» (ΑρχΔ2) και «*θα ανοίξει*

τον δρόμο για τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ νέων και παλαιότερων εκπαιδευτικών. Αυτό λείπει από το ελληνικό σχολείο και θα ήταν πραγματικά... πρωτοπόρο να εφαρμοσθεί στη χώρα μας με τις τόσες ιδιαιτερότητές της» (ΑρχΠ4).

6.2.3. Πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού

Αξίζει να επισημανθεί από την αρχή της ανάλυσης αυτής της ενότητας ότι η σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών της έρευνας καταδεικνύει μια σειρά αντιφατικών συνθηκών μέσα στις οποίες έρχεται να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του μέντορα. Έτσι, καταρχήν, επισημαίνεται η πρόθεση και η επιθυμία της πολιτείας, της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού κόσμου για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας με εισαγωγή καινοτόμων θεσμών, όπως του μέντορα. Από την άλλη πλευρά, όμως, από πολλούς εκπαιδευτικούς της έρευνας εκφράζεται- με κάποια πικρία- η έλλειψη εμπιστοσύνης στην οργανωμένη και σοβαρή εφαρμογή αυτών των θεσμών από την πολιτεία και επισημαίνεται ο συντηρητισμός και ο φόβος μιας σημαντικής μερίδας της ελληνικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στο καινούριο, που απαιτεί να μην αλλάξει τίποτα.

Αρχικά, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πολιτικό πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού του μέντορα, αναφέρεται από τους παλιότερους εκπαιδευτικούς ότι και στο παρελθόν υπήρξαν προσπάθειες και, μάλιστα, ουσιαστικές από πλευράς πολιτικής ηγεσίας για πραγματική μεταρρύθμιση της παιδείας μας. Αυτές, όμως, δεν τελεσφόρησαν, αφού έγιναν χωρίς σοβαρή προετοιμασία και οργάνωση και η εφαρμογή τους δε στηρίχθηκε, όσο θα έπρεπε, από τους πολιτικούς ιθύνοντες. Κοινή κατακλείδα, αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών, για το πολιτικό πλαίσιο εφαρμογής σημαντικών αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση είναι η προχειρότητα με την οποία αυτές αντιμετωπίζονται από την πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, την επιφανειακή και χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα εφαρμογή τους:

«Κατά καιρούς είχαμε διάφορα πράγματα που ήταν πολύ καλά στη θεωρία. Μετά, όμως, κατά την υλοποίησή τους και για κάποιους λόγους[...], απλώς γινόντουσαν, για να γίνονται» (ΕμπΔ1).

«Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει για πραγματική αναβάθμιση της παιδείας, για πραγματική μεταρρύθμιση, αλλά όλες έπεσαν στο κενό, γιατί δεν υπήρχε η βούληση από την πολιτική ηγεσία των υπουργείων» (ΕμπΠ2).

«Εκείνο που με ανησυχεί είναι η προχειρότητα με την οποία μπορεί να εφαρμοστεί [ο θεσμός του μέντορα], όπως γίνεται με τόσα πράγματα στην Ελλάδα, χωρίς συζήτηση, βιαστικά» (ΑρχΔ3).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των έμπειρων δασκάλων και καθηγητών και για το πώς το κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών και, εν προκειμένω, την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα. Από τη μια, η ελληνική κοινωνία φαίνεται να επιζητά τις αλλαγές και, από την άλλη, όταν πάνε να εφαρμοστούν, δείχνει να τις φοβάται και να αντιδρά. Η στάση αυτή αποδίδεται όχι μόνο στον φυσιολογικό φόβο για το άγνωστο και το καινούριο, αλλά και στη νοοτροπία του εφησυχασμού και της επανάπαυσης που έχει εμποτίσει μια μερίδα της ελληνικής κοινωνίας και ο φόβος ότι το καινούριο θα την «ξεβολέψει»:

«Ως κοινωνία, ως ελληνική κοινωνία, θεωρώ ότι είμαστε [αρνητικοί στις καινοτομίες]. Από τη στιγμή που δε γίνεται αξιολόγηση, δε γίνεται έλεγχος, τέλος πάντων, αν κάνεις καλά τη δουλειά σου, ο καθένας επαναπαύεται και έχει μάθει σ' αυτό και ξέρει ότι με αυτό πορεύεται και δε χρειάζεται να κάνει κάτι άλλο [...]. Αν ξεβουλευτεί, αυτό είναι το πρόβλημα!» (ΕμπΔ2).

«Είμαστε σαν λαός, εεε... λίγο δειλοί απέναντι στο καινούριο, το φοβόμαστε το καινούριο, δεν το θέλουμε!» (ΕμπΠ2).

«Ενώ σαν κοινωνία λέμε ότι θέλουμε να αλλάξουν πράγματα, όταν έρχεται η ώρα να γίνουν πράξη, όλο κάτι βρισκόμαστε και τα αναβάλλουμε» (ΕμπΠ1).

Και επειδή, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα σχολεία επηρεάζονται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενσωματωμένα και η σχολική κουλτούρα αντικατοπτρίζει την κουλτούρα της γύρω κοινωνίας (Gruenert, 2008· Hinde, 2004), η ίδια αντιφατικότητα, όπως και στο πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, φαίνεται μέσα από τις δηλώσεις και αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών να διαπερνά και τον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας μας. Επιθυμία μεγάλων αλλαγών, βελτιώσεων και ρηζικέλευθων τομών, από τη μια, καχυποψία και μεγάλες αντιδράσεις απέναντι στο καινούριο, από την άλλη. Η ερμηνεία που δίδεται για αυτές τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου είναι, όπως και στην περίπτωση των ευρύτερων κοινωνικών αντιδράσεων, στο φόβο μήπως το καινούριο διαταράξει παγιωμένες καταστάσεις και κεκτημένα:

«Από τη στιγμή που όλοι συμφωνούν ότι ως εκπαιδευτικό σύστημα, εεε, δεν είμαστε και το καλύτερο δυνατό, άρα πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές μεγάλες. Να τολμήσουμε να κάνουμε αλλαγές..., γιατί είμαστε αρνητικοί ως κλάδος» (ΕμπΔ2).

«Είναι κάτι [ο θεσμός του μέντορα] που η εκπαιδευτική κοινότητα το ζητάει χρόνια να γίνει [...]. Με ανησυχούν, όμως, οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας πάνω σ' αυτόν τον θεσμό, πώς θα τον δεχτούν.[...]. Δεν υπάρχει και η διάθεση από τους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν κάτι σ' αυτά που θεωρούν κεκτημένα» (ΕμπΠ2).

Παρά τις ανησυχίες, όμως, που διατυπώνονται, διακρίνεται ότι αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί, με κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις που θέτουν, θα στηρίξουν και, μάλιστα, ενεργά τον θεσμό του μέντορα. Όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά, *«οι εκπαιδευτικοί θα τον αγκαλιάσουν αυτόν τον θεσμό με ζήλο και αγάπη, γιατί πραγματικά θέλουν κάποιον βοηθό τους στο δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού, στο λειτούργημά τους» (ΕμπΠ2)*. Κατανοώντας τον ρόλο του μέντορα ως καθαρά υποστηρικτικό και καθοδηγητικό, προσδοκούν ότι θα προσφέρει την ουσιαστική στήριξη που λείπει από τον Έλληνα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και θα ωφελήσει, ευρύτερα, την ελληνική εκπαίδευση.

6.3. Προσδοκώμενα οφέλη

Η άποψη των πρωτοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών της έρευνας για τα οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση είναι ότι αυτή θα αποβεί ποικιλότροπα επωφελής για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Έτσι, αναμένεται ότι θα ωφεληθούν, όχι μόνο οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, στους οποίους απευθύνεται άμεσα ο μεντορισμός, αλλά, καθώς πρόκειται για μία δυναμική και εξελισσόμενη σχέση, κερδισμένοι θα βγουν και οι μέντορες και, τελικά, οι μαθητές, οι οποίοι είναι και ο ουσιαστικός στόχος κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης και μεταρρύθμισης.

6.3.1. Οφέλη για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό

Η στήριξη που αναμένεται ότι θα έχει ο αρχάριος εκπαιδευτικός από τον μέντορά του, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν από τους αρχάριους και έμπειρους εκπαιδευτικούς της έρευνας, μπορεί να επιμεριστεί σε τρεις κύριους τομείς: τον παιδαγωγικό-διδακτικό, τον συναισθηματικό-ψυχολογικό και τον διοικητικό-οργανωσιακό. Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι σημαντικότερο θεωρούν τον πρώτο, ενώ ο τρίτος από

κάποιους εκπαιδευτικούς δεν αναφέρεται καθόλου ή θεωρείται υποδεέστερος. Πάντως, αυτό που προσδοκάται ότι θα αποφέρει η εφαρμογή του θεσμού για τους νεοδιοριζόμενους είναι κυρίως η στήριξη του μέντορα, όχι σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά στην καθημερινή σχολική ζωή και πράξη.

Από τα λεγόμενα και των αρχάριων και των έμπειρων εκπαιδευτικών της έρευνας διαφαίνεται ότι θεωρούν μοναδικής αξίας τη διδακτική-παιδαγωγική στήριξη που μπορεί να παράσχει ο μέντορας στον νεοδιόριστο. Γιατί, ενώ συναισθηματικά μπορεί ο τελευταίος να προστρέξει σε κάποιους συναδέλφους και να υπολογίζει σε αυτούς, στις δύσκολες τουλάχιστον στιγμές, και στα οργανωσιακά προβλήματα να προσβλέπει στη βοήθεια της διεύθυνσης του σχολείου, αντίθετα, στη δύσκολη πραγματικότητα της τάξης και τις απορίες που απορρέουν από αυτή δεν έχει να αποταθεί σε κάποιον που θα τον στηρίξει άμεσα, υπεύθυνα και έμπρακτα. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός νιώθει ότι δεν μπορεί να μετουσιώσει τη θεωρία σε πράξη και δεν ξέρει πώς να αντιμετωπίσει κάποια προβλήματα που εκπηγάζουν από την ιδιαιτερότητα της κάθε τάξης. Έτσι, η συνεργασία νεοδιόριστου και μέντορα σε θέματα διδασκαλίας, η αμοιβαία παρακολούθηση κάποιων διδασκαλιών και, γενικά, η εμπειρία ενός παλαιότερου και επιμορφωμένου εκπαιδευτικού, όπως περιγράφεται ο μέντορας, θα βοηθούσε στην επίλυση τέτοιων προβλημάτων. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας:

«Πιστεύω ότι ο μέντορας θα σε στηρίξει παντού. Πρωτίστως στην τάξη, στο μάθημα, που εκεί δεν έχεις να στηριχθείς κάπου [...]. Να ρωτήσω για το μάθημα ό,τι δεν ξέρω και... ας μη μου απαντήσει. Αρκεί να μ' ακούσει και να θέλει να με βοηθήσει. Σε ό,τι μπορεί» (ΑρχΠ4).

«Κατά τη γνώμη μου [οι κοινές διδασκαλίες] θα ήταν πάρα πολύ θετικό, γιατί θα έβλεπες περίπου που κυμαίνονται οι άλλοι. Θα έβλεπες πώς λειτουργεί μια τάξη στην πράξη και όχι όσα μάθαμε ως θεωρία. Γιατί η θεωρία από την πράξη απέχει πάρα πολύ. Επίσης, θα έβλεπες και τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουνε στο σχολείο» (ΕμπΔ1).

Η στήριξη του νεοδιόριστου από τον μέντορά του, όμως, δεν αναμένεται μόνο σε διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές συμβουλές, αλλά από αρχάριους και έμπειρους εκπαιδευτικούς αναφέρεται ως πολύ σημαντική και η ευρύτερη συναισθηματική στήριξη που μπορεί να παράσχει ο μέντορας στον νεοδιόριστο, βοηθώντας τον ψυχολογικά και στην καλύτερη κοινωνικοποίησή του στο σχολείο. Διαφαίνεται από όσα εκφράζουν- οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί κυρίως- ότι ο μέντορας θα αποτελέσει ουσιαστικό ψυχολογικό και συναισθηματικό στήριγμα για τον νεοδιόριστο, καθώς η εμπειρία του, ο θεσμικός του ρόλος

και η διάθεσή του να βοηθήσει θα λειτουργήσουν προστατευτικά και συμβουλευτικά στα πλαίσια μιας ισότιμης και ειλικρινούς επαγγελματικής και ανθρώπινης σχέσης:

«Θα μπορούσε [ο μέντορας] να τον στηρίζει [τον νεοδιόριστο] σε συναισθηματικό επίπεδο αν αντιμετώπιζε κάποια προβλήματα, όχι βέβαια μόνο ο ίδιος, αλλά και σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών. Διότι όταν πρωτομπαίνεις στην τάξη και ειδικά στις μεγάλες τάξεις, ίσως αντιμετωπίζεις και προβλήματα συμπεριφοράς και πολλές φορές και παραβατικής συμπεριφοράς» (ΕμπΠ2).

«Θα βοηθούσε σίγουρα στο συναισθηματικό επίπεδο, γιατί έχεις κάποιον που σε στηρίζει, που σε καλύπτει, που μπορείς να του πεις τις σκέψεις σου, τα προβλήματά σου, που μπορεί αυτός να σου πει τα δικά του προβλήματα, τις δικές του σκέψεις, να σου προτείνει λύσεις, να βρείτε από κοινού δηλαδή [λύσεις]» (ΑρχΠ1).

Από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνεται, επίσης, ότι ο μέντορας μπορεί να παράσχει στήριξη και στις διοικητικές-οργανωσιακές ελλείψεις και απορίες του νεοδιόριστου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, όμως, η εν λόγω στήριξη από τον μέντορα δε θεωρείται άμεσης προτεραιότητας, σε αντίθεση με την άποψη των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική και συναισθηματική βοήθεια της οποίας χρήζει ο νεοδιόριστος. Από τη σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών συνάγεται ότι οι τυπικές υποχρεώσεις του νεοδιόριστου στον σχολικό οργανισμό δεν αποτελούν πρωταρχική πηγή άγχους και ανασφάλειας στα πρώτα του επαγγελματικά βήματα και ότι αυτές είναι πιο εύκολο να τις μάθει στην πορεία του επαγγελματικού του βίου. Άλλωστε, η εμπειρία πολλών εκπαιδευτικών δείχνει ότι ο ρόλος και η βοήθεια του διευθυντή στο οργανωσιακό κομμάτι και τις υποχρεώσεις που απορρέουν για τον πρωτοδιοριζόμενο από τη δημοσιοϋπαλληλική του σχέση είναι σημαντική και, κατά συνέπεια, ο μέντορας θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά:

«Τα διοικητικά θα τα μάθεις κάποια στιγμή [...]. Τα μαθαίνεις στην πορεία. Δεν είναι τίποτα να τα μάθεις» (ΕμπΔ2).

«Ο μέντορας θα βοηθήσει σε θέματα οργανωτικά, για να μη χάνεται ο αρχάριος σε θέματα γραφειοκρατίας. Αν και στα τελευταία βοηθάει από ό,τι κατάλαβα ο διευθυντής» (ΑρχΔ2).

Συνοψίζοντας για τα προσδοκώμενα οφέλη για τον νεοδιόριστο από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αυτά θα είναι πολύ σημαντικά και, κυρίως, ο μέντορας θα παράσχει πρακτική και καθημερινή στήριξη στον Έλληνα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, η έλλειψη της οποίας είναι εμφανής στο σύγχρονο

ελληνικό σχολείο. Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η βοήθεια αυτή πρέπει να ανταποκρίνεται, πρωτίστως, στις καθημερινές και διαπιστωμένες παιδαγωγικές και συναισθηματικές ανάγκες του νεοδιόριστου είναι σύμφωνη και με τα όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο μέντορας στη στήριξη του νεοδιόριστου (Ehrich et al., 2004· Weiss & Weiss, 1999· Wong et al., 2008). Παρά τη διάκριση, όμως, και τον επιμερισμό της βοήθειας του μέντορα σε τομείς- για χρηστικούς κυρίως λόγους- είναι ενδιαφέρον ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι ο μέντορας *«θα βοηθούσε γενικά και καθολικά τους αρχάριους εκπαιδευτικούς»* (ΑρχΔ2), γιατί όταν ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αισθάνεται *«αυτάρκης στον διδακτικό και παιδαγωγικό τομέα, αυτόματα και το συναισθηματικό του είναι πιο πλήρες, πιο ανεβασμένο και, κατά συνέπεια, και στις διοικητικές του αρμοδιότητες θα συμπεριφερθεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα»* (ΑρχΔ1). Η αυτάρκεια, πληρότητα και αποτελεσματικότητα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, όμως, ως αποτέλεσμα και της μεντορικής σχέσης δεν μπορεί παρά να έχει θετικό αντίκτυπο και στον ίδιο τον μέντορα.

6.3.2. Οφέλη για τον μέντορα

Από τις αναφορές όλων των εκπαιδευτικών της έρευνας γίνεται σαφές ότι αυτοί παρουσιάζονται βέβαιοι ότι τα οφέλη του μεντορισμού δεν περιορίζονται μόνο στους καθοδηγούμενους, αλλά και στους καθοδηγητές. Διαπιστώνεται ταύτιση απόψεων αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών ότι το mentoring αποτελεί μια δυναμική και αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης, στην οποία και ο νεοδιόριστος, αν και άπειρος, έχει να καταθέσει πολλά και, έτσι, οι μέντορες να ωφεληθούν πολύπλευρα. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε οφέλη που αναφέρονται κυρίως στην επαγγελματική υπόσταση και ολοκλήρωση του μέντορα και τα οποία με τη σειρά τους επιδρούν θετικά στην ψυχολογία και την προσωπικότητά του.

Καταρχήν, σε επαγγελματικό επίπεδο, οι αρχάριοι δάσκαλοι και καθηγητές τονίζουν, περισσότερο από ό,τι οι έμπειροι, τις *«φρέσκες»* γνώσεις και ιδέες από τις οποίες εμφορούνται όσοι έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα από το πανεπιστήμιο και που θα μπορούσαν να μεταλαμπαδευτούν και στον μέντορα (*«Σίγουρα έχουν οι νέοι συνάδελφοι να προσφέρουν στον μέντορα, γιατί έχουνε [...] φρέσκες ιδέες, καινούριες αντιλήψεις, τις οποίες τις φέρνουν από τα πανεπιστήμια και θα μπορούσαν να τις μεταδώσουν με κάποιο τρόπο και στον μέντορα»*, ΑρχΠ1). Εξειδικεύοντας περισσότερο οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί για τη γνώση που μπορεί να

αποκομίσει ο μέντορας από τον νεότερο εκπαιδευτικό, εστιάζουν κυρίως στις γνώσεις του τελευταίου στις νέες τεχνολογίες και τη χρήση τους στο σχολείο, σε αντίθεση με την έλλειψη εξοικείωσης των παλαιότερων με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές («Έχει να πάρει [ο μέντορας] πολλά και από τον νεοεισερχόμενο σε τομείς, όπως, για παράδειγμα, οι νέες τεχνολογίες, στις οποίες μπορεί να μην είναι [ο μέντορας] απόλυτα εξοικειωμένος», ΑρχΠ2). Να σημειωθεί ότι, αν και στο θεσμικό πλαίσιο, όπως περιγράφεται στο κείμενο της δημόσιας διαβούλευσης, γίνεται λόγος ότι ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός με αυξημένα προσόντα και γνώσεις των νέων τεχνολογιών, φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ψηφιακό κόσμο πολύ πιο οικείο σε αυτούς- ως θυμηθούμε στο σημείο αυτό και τους «ψηφιακούς ιθαγενείς και μετανάστες» του Prensky.

Από την άλλη πλευρά, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στην ανανέωση του ενδιαφέροντός τους για το επάγγελμα ως αποτέλεσμα της άμεσης επαφής τους με τις νέες ιδέες και τον ιδεαλισμό των νεότερων εκπαιδευτικών. Η επαφή με τον νεοδιόριστο και οι απορίες του μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για τον μέντορα, να τον βοηθήσουν να δει τις δικές του ατέλειες και μέσα από την όλη διαδικασία να γίνει ακόμα καλύτερος δάσκαλος. Είναι χαρακτηριστικές οι λέξεις «ξεσκούριασμα» και «ψάξιμο» που χρησιμοποιούνται από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, για να δηλώσουν τις έννοιες της ανανέωσης και αναζήτησης αντίστοιχα:

«θα είχα καινούριο ενδιαφέρον για το επάγγελμά μου ως μέντορας, αφού θα ασχολούμουν με κάτι καινούριο και "αναβαθμισμένο". Νομίζω θα έπαιρνα και εγώ πολλά από τον καινούριο εκπαιδευτικό. Βλέπω πολλούς νέους συνάδελφους να έχουν φρέσκες απόψεις. Ε, πιστεύω θα "ξεσκούριαζα" κι εγώ λίγο!» (ΕμπΠ1).

«Και ο μέντορας έχει να πάρει από την όρεξη και τις νέες και δυναμικές ιδέες του νέου και να γίνει καλύτερος στη δουλειά του. Καμιά φορά ο άπειρος μπορεί να τον εκπλήξει με τις απορίες του, να τον αναγκάσει να ψαχτεί κι ο ίδιος» (ΕμπΔ3).

Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους επισημαίνουν ότι η ανάληψη του ρόλου του μέντορα σημαίνει αναγνώριση γι' αυτόν από τη σχολική κοινότητα ως καλού δασκάλου και επαγγελματία, με αποτέλεσμα τον θετικό αντίκτυπο στην ευρύτερη ψυχολογία και προσωπικότητά του. Τονίζεται η τόνωση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και η ηθική του ικανοποίηση, αφού αισθάνεται χρήσιμος και αξιόλογος στην εκπαιδευτική κοινότητα και δικαιωμένος για την επαγγελματική του πορεία. Διαφαίνεται από τις εκφράσεις

των εκπαιδευτικών ότι αντιλαμβάνονται τον ρόλο του μέντορα ως ηγετικό στο σχολείο και ως μια ευκαιρία επαγγελματικής τους ανέλιξης, την οποία θα ήθελαν να τους παρέχει η ελληνική εκπαίδευση. Ότι πράγματι το mentoring μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο επαγγελματικής ανέλιξης επιβεβαιώνεται και από πολλές έρευνες (Ehrlich et al., 2004; Feiman-Nemser, 1996; Little, 1990) σε χώρες όπου υλοποιούνται μεντορικά προγράμματα. Δηλώνουν χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί της έρευνας:

«Καταρχήν, ανεβαίνει το ηθικό [του μέντορα], όταν νιώθει ότι είναι χρήσιμος, ότι μπορεί να προσφέρει όχι μόνο στους μαθητές του, αλλά και σε έναν νέο συνάδελφο. Ότι μπορεί όλη αυτή η εμπειρία, όλες αυτές οι γνώσεις που έχει αποκομίσει να γίνουν ωφέλιμες σε κάποιον άλλον τονώνει πάρα πολύ την ψυχολογία του και, κατ' επέκταση, την επαγγελματική του αποτελεσματικότητα» (ΑρχΠ2).

«Νομίζω το να έχω επιλεγεί να βοηθώ συναδέλφους θα ήταν μια ανταμοιβή για μένα ότι είμαι καλή δασκάλα. Πώς να το πω; Θα τονώνταν η αυτοπεποίθησή μου ως δασκάλα» (ΕμπΠ1).

Καθίσταται σαφές από τη σύνθεση των απόψεων αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών ότι από την εφαρμογή του μεντορισμού στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πιστεύουν πως τα οφέλη, πέρα από τον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα, θα είναι πολλαπλά και για τον μέντορα. Το mentoring δεν είναι μια σχέση μονής κατεύθυνσης στην οποία ο μέντορας μόνο δίνει στον καθοδηγούμενό του, αλλά είναι μια αμφίδρομη διαδικασία γνήσιας ανταλλαγής απόψεων και ιδεών από την οποία και ο παλαιότερος εκπαιδευτικός βγαίνει ιδιαίτερα κερδισμένος από το «πάντρεμα» της εμπειρίας του με τη φρεσκάδα των γνώσεων και ιδεών που κομίζει ο νεότερος εκπαιδευτικός. Οι απόψεις αυτές είναι σύμφωνες με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Clark & Byrnes, 2012; Shapira-Lishchinsky, 2012), όπου γίνεται λόγος για ουσιαστικές ωφέλειες για όλους τους εμπλεκόμενους, άμεσα ή έμμεσα, στη μεντορική σχέση: νεοδιόριστους, μέντορες και σχολείο-μαθητές.

6.3.3. Οφέλη για το σχολείο-μαθητές

Για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας οι θετικές επιδράσεις μιας μεντορικής σχέσης δεν περιορίζονται μόνο στους δύο βασικούς πόλους της, τον καθοδηγούμενο και τον μέντορα, αλλά επεκτείνονται και στο βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα, δηλαδή το σχολείο και τον μαθητικό του πληθυσμό. Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι το mentoring δεν αποβλέπει στη στήριξη του νεοεισερχόμενου ως

αυτοσκοπό, αλλά ότι η ουσιαστική του στόχευση είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πιστεύουν ότι με το mentoring οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου μπορούν να γίνουν καλύτεροι και, άρα, και το σχολείο και οι μαθητές του να γίνουν καλύτεροι, αφού «υπάρχει μια αλληλεπίδραση, η οποία είναι πολύ σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία» (ΕμπΠ3).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατανοούν τη μεντορική σχέση, πέρα από μια σχέση υποστήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από έναν παλαιότερο, και ως μια σχέση που εμπεδώνει τη συνεργασία, όχι μόνο μεταξύ αυτών των δύο, αλλά και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Έτσι, η μεντορική σχέση βοηθάει στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας και ενός υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο, τα οποία διαχέονται στον σύλλογο διδασκόντων και τον μαθητικό πληθυσμό με ευεργετικά αποτελέσματα. Ένα τέτοιο σχολικό κλίμα βοηθάει και στη διακράτηση του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, νεότερου και παλαιότερου, μη διαταράσσοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και την ενότητα του εκπαιδευτικού έργου:

«Το κλίμα συνεργασίας που θα υπάρχει στο σχολείο, το καλό κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στον μέντορα και τον νεοδιόριστο, αλλά και σε όλους τους εκπαιδευτικούς αναμεταξύ τους, θα έχει οφέλη για το σχολείο» (ΑρχΠ2).

«Σε ό,τι αφορά το σχολείο δημιουργούνται καλύτερες σχέσεις και αυτό βοηθάει. Οι καλές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού πάντοτε έχουν την αντανάκλασή τους στους μαθητές. Εντάξει, όταν ο σύλλογος λειτουργεί σωστά, αυτό αντανακλάται και στη λειτουργία του σχολείου και, κατ' επέκταση, στους μαθητές» (ΕμπΔ1).

«Γενικότερα, [ο μεντορισμός] βοηθάει τους καθηγητές να μείνουν στο σχολείο, να μη σκέφτονται ότι εδώ πέρα δεν τα καταφέρνουμε, να πάμε αλλού. Θα μείνουν στο συγκεκριμένο σχολείο, αφού βλέπουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους» (ΕμπΔ2).

Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η καλύτερη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων και, γενικά, το υποστηρικτικό κλίμα ενός σχολείου ως αποτέλεσμα του μεντορισμού έχει άμεση αντανάκλαση και στην ψυχολογία και τις επιδόσεις των μαθητών. Το σύνολο των μαθητών αντιλαμβάνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα στηρίζει τον νεοδιόριστο, ότι αυτός αισθάνεται συναισθηματικά ασφαλής, είναι καλά προσανατολισμένος στο καινούριο του εργασιακό περιβάλλον και διαχειρίζεται με μεγαλύτερη σιγουριά τα προβλήματα της τάξης του. Τη θέση αυτή διατυπώνουν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα μεγαλύτερα παιδιά, αλλά και οι δάσκαλοι της

πρωτοβάθμιας, που έχουν να κάνουν με μικρότερους μαθητές. Ακόμα, όπως θεωρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, η ουσιαστική παιδαγωγική και διδακτική στήριξη του νεοδιόριστου από τον μέντορα συμβάλλει, σε συνδυασμό και με τη συναισθηματική στήριξη, σε ακόμα καλύτερα και εμφανή μαθησιακά αποτελέσματα:

«Όταν υπάρχει ένα καλό κλίμα υποστήριξης μεταξύ συναδέλφων, τα παιδιά του γυμνασίου και του λυκείου το καταλαβαίνουν αυτό» (ΑρχΔ2).

«Τα παιδιά καταλαβαίνουν, αντιλαμβάνονται ότι μόνο μέσα από τη συνεργασία μπορεί να γίνουν καλά πράγματα και αυτό περνάει και στη δικιά τους ψυχολογία» (ΑρχΠ2).

«Όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ξέρουν ότι σε όλες τις δυσκολίες θα μπορούν να βρουν λύση από κάποιον, βοήθεια, αυτό θα φανεί και στην τάξη και στη διδασκαλία και θα περάσει και στους μαθητές» (ΕμπΠ2).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι μαθητές βγαίνουν ωφελημένοι, γιατί γίνονται καλύτεροι όχι μόνο οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι ίδιοι οι μέντορες από την αλληλεπίδρασή τους με τους καθοδηγούμενους. Το «ξεσκούριασμα» του δασκάλου-μέντορα και η υποστηρικτική του δράση στο σχολείο πιθανόν να επηρεάσει και να κάνει καλύτερους και άλλους εκπαιδευτικούς που δεν εμπλέκονται άμεσα στη μεντορική σχέση. Και, όταν οι εκπαιδευτικοί γίνονται καλύτεροι, αυτό έχει ως αποτέλεσμα και οι μαθητές να γίνονται καλύτεροι:

«Επειδή και ο μέντορας θα «ανανεωθεί» και το όλο κλίμα [της μεντορικής σχέσης] σίγουρα θα επηρεάσει και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αυτό θα ωφελήσει τους μαθητές» (ΑρχΔ2).

«Κερδισμένα θα βγουν σίγουρα τα παιδιά, γιατί και ο μέντορας θα μάθει καινούρια πράγματα από τον εκπαιδευτικό με τον οποίο θα συνεργαστεί, όπως επίσης και αυτά τα οποία θα μάθει ο μέντορας θα τα μεταφέρει σε άλλους εκπαιδευτικούς τους οποίους θα στηρίζει» (ΕμπΠ3).

Καταληκτικά, αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανάπτυξη μεντορικών σχέσεων σε ένα σχολείο προωθεί τη συνεργατική κουλτούρα και το υποστηρικτικό κλίμα μεταξύ όλων των μελών του με άμεση αντανάκλαση στην πρόοδο των μαθητών του. Η άποψη αυτή συνάδει και με τα βιβλιογραφικά ευρήματα περί των ωφελειών του μεντορισμού για τους μαθητές και το σχολείο (Andrews et al., 2007· Maistre & Pare, 2010). Όλα τα οφέλη του μεντορισμού, όμως, είτε πρόκειται για τους μαθητές-σχολείο είτε για τον νεοεισερχόμενο και τον μέντορα δεν είναι αυτονόητη απόρροιά του, αλλά αποτέλεσμα σοβαρού σχεδιασμού

και τήρησης κάποιων σημαντικών προϋποθέσεων, που η κάθε πολιτεία- και εν προκειμένω η ελληνική- οφείλει να λαμβάνει υπόψη για την επιτυχία του θεσμού.

6.4. Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού

Για τον Hargreaves (2003) η καινοτομία είναι ένα ευαίσθητο φυτό, που χρειάζεται το κατάλληλο κλίμα για να αναπτυχθεί. Γι' αυτό, όσον αφορά την ανάπτυξη της καινοτομίας του μεντορισμού στο ελληνικό σχολικό έδαφος, πρέπει να ληφθούν υπόψη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, όλοι εκείνοι οι παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά και να υπάρξουν από τη μεριά της πολιτείας, όσο είναι δυνατόν, τα εχέγγυα επιτυχίας του. Οι εκπαιδευτικοί, αρχάριοι και έμπειροι, θέτουν μια σειρά προϋποθέσεων για να στηρίζουν οι ίδιοι ενεργά τον θεσμό, οι σημαντικότερες από τις οποίες έχουν να κάνουν με ένα σταθερό θεσμικό πλαίσιο, το οποίο θα πρέπει να διασαφηνίζει πλήρως τις διάφορες παραμέτρους της μεντορικής σχέσης.

6.4.1. Στήριξη από πολιτεία και εκπαιδευτικούς

Καθώς η εισαγωγή του μεντορισμού στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια καινοτομία που αποφασίστηκε σε επίπεδο πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου παιδείας και, άρα, η κατεύθυνσή της είναι από πάνω προς τα κάτω (top-down), οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ως μία από τις βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας του την ουσιαστική και συστηματική στήριξη της πολιτείας στην εφαρμογή του. Στηριζόμενοι, αρχάριοι και παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, στις εμπειρίες του παρελθόντος, εκφράζουν, όπως διαφάνηκε και από προηγούμενες αναφορές, τη δυσπιστία τους για τη δέσμευση της πολιτείας στη σοβαρή και συνεχή στήριξη του θεσμού. Επίσης, εκ των ων ουκ άνευ για την επιτυχία του θεσμού στο ελληνικό σχολείο θεωρούν και την ουσιαστική συμμετοχή και στήριξή του από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους κρίνουν απαραίτητο να υπάρξει ένας ειλικρινής και γόνιμος διάλογος με τους «μάχιμους» δασκάλους και καθηγητές για τη διαμόρφωση του θεσμού. Κρίνοντας ανεπαρκή την έως τώρα ενημέρωσή τους, θα επιθυμούσαν η πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας, πριν εφαρμοστεί ο μεντορισμός στην πράξη, να διαθέσει επαρκή χρόνο για τη συζήτηση του θέματος, δίνοντάς τους τη

δυνατότητα να ενημερωθούν επίσημα και αναλυτικά σε επίπεδο σχολείου. Κατ' αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι θα έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν ουσιαστικά στον διάλογο που θα διεξαχθεί και, όχι κατ' επίφαση, όπως έχει γίνει μέχρι τώρα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν να διανεμηθεί ένα ερωτηματολόγιο στα σχολεία με το οποίο οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν συγκεκριμένα τις απόψεις τους για τον θεσμό με την ελπίδα ότι αυτές θα ληφθούν σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωσή του. Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με διαδικασίες εκ μέρους της πολιτείας που θα αποδεικνύουν τη δέσμευσή της για συμμετοχή τους σε έναν ουσιαστικό και ειλικρινή διάλογο διαμόρφωσης του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση, μπορούν να καμφθούν οι όποιες αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και των συνδικαλιστών της ενώσεων και η μεγάλη μάζα των εκπαιδευτικών να αποτελέσει υποστηρικτικό κομμάτι του θεσμού:

«Θα μπορούσαν κάποιοι να μας ενημερώσουν υπεύθυνα, να μας καλέσουν από το σχολείο να συμμετάσχουμε, να μοιράσουν κάποιο ερωτηματολόγιο, κάτι [...]. Να ξέρει και ο μέντορας και ο νεοεισερχόμενος ότι πρόκειται για κάτι σοβαρό και ότι η πολιτεία θα λάβει σοβαρά υπόψη τις παρατηρήσεις τους. Μόνο έτσι θα τον στηρίζουν οι εκπαιδευτικοί [τον μεντορισμό] και θα καμφθούν οι αντιδράσεις των συνδικαλιστών, οι οποίοι αντιδρούν σε ό,τι πάει να αλλάξει» (ΕμπΠ1).

«Να ερωτηθεί η εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτοί που κάνουν μάθημα, «οι μάχιμοι» εκπαιδευτικοί, να πουν το πώς και το γιατί. Γιατί μέχρι τώρα κανείς δε μας ρώτησε!» (ΕμπΔ3).

Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από την πολιτεία, επομένως, όχι μια πρόχειρη και βιαστική εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση, αλλά καλό σχεδιασμό του και διαβούλευση με όλους τους εμπλεκόμενους («Όχι να εφαρμοστεί από τη μια μέρα στην άλλη, να ψάχνονται όλοι και να γίνονται όλα βιαστικά και πρόχειρα, χωρίς να ξέρει κανείς τι πραγματικά προβλέπεται», ΑρχΔ2). Θεωρούν απαραίτητο να αποσαφηνιστούν από τους ιθύνοντες όλες οι πτυχές που αφορούν τον θεσμό και να επεξηγηθούν πλήρως οι σκοποί του, ενταγμένοι σε μια συνολική εκπαιδευτική πολιτική («Να αποσαφηνιστεί πλήρως το τι επιδιώκει ένα σύστημα παιδείας. Να ξέρουμε ξεκάθαρα άπαντες τι επιδιώκει και ποια είναι τα μέσα», ΈμπΔ4). Σε αυτήν την κατεύθυνση θεωρούν ότι θα βοηθούσε μια πιλοτική εφαρμογή του μεντορισμού για κάποιο ικανοποιητικό χρονικό διάστημα, καθώς θα έδινε τον χρόνο για καλύτερη ενημέρωση, πληρέστερη συμμετοχή και ενδεδειγμένο προγραμματισμό («Να εφαρμοστεί, ίσως, πιλοτικά κάποια χρόνια, για να υπάρχει η άνεση να γίνουν σωστά κάποια πράγματα», ΈμπΔ3).

Προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του μεντορισμού θεωρείται, επίσης, η προγενέστερη αξιολόγηση των υποδομών που υπάρχουν στο ελληνικό σχολείο, κυρίως, σε ό,τι αφορά την ύπαρξη κατάλληλων εργαστηρίων και εποπτικών μέσων. Ζητώντας μέσα από αυτήν την αξιολόγηση να καλυφθούν οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες δομές που θα διευκολύνουν τη στήριξη του νεοδιόριστου, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θέτουν ουσιαστικά και το ζήτημα της οικονομικής στήριξης του θεσμού, παράμετρος η οποία από διεθνή βιβλιογραφικά ευρήματα (Alsbury & Hackmann, 2006· Clark & Byrnes, 2012) θεωρείται πολύ βασική για την επιτυχία του. Ευρύτερα, αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί, πέρα από την αξιολόγηση των υποδομών και τη διάθεση οικονομικών πόρων, μιλούν και για συνεχή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του, ώστε να μπορεί αυτός συνεχώς να αναμορφώνεται και να βελτιώνεται με βάση τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων σε αυτόν:

«Να υπάρχει μια σοβαρή λειτουργία αυτού του θεσμού, να στηριχθεί από την πολιτεία αυτός ο θεσμός, να εκσυγχρονίζεται, να ανανεώνεται» (ΕμπΠ2).

«Πρέπει να γίνει αξιολόγηση των δομών. Δηλαδή να υπάρχουν αξιολογημένες σχολικές μονάδες. Να υπάρχουν πλήρη εργαστήρια, εποπτικά μέσα, όλα... ό,τι έχει διαθέσιμο η τεχνολογία και να υπάρχουν και οι τρόποι αυτά να περάσουν στους εκπαιδευτικούς [...]. Από τη στιγμή που θα υπάρχουν οι δομές οι κατάλληλες οι εκπαιδευτικοί θα τις γνωρίζουν και ο παλαιότερος που θα είναι και πιο έμπειρος, αυτός θα ξέρει τη χρήση όλων αυτών των δομών, των εποπτικών μέσων και αυτή τη γνώση όλη θα τη μεταφέρει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς» (ΑρχΔ1).

Γενικά, είναι σαφές ότι και οι αρχάριοι και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι, τόσο η ουσιαστική ενημέρωση και συμμετοχή του εκπαιδευτικού κόσμου στη διαμόρφωση του θεσμού, όσο και ο προσεκτικός σχεδιασμός και η συνεχής στήριξή του από την πολιτεία, είναι βασικές προϋποθέσεις ευόδωσης των στόχων του στο ελληνικό σχολείο. Οι θέσεις αυτές των εκπαιδευτικών είναι ανάλογες και με τα όσα διατυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Fullan, 2001· Hargreaves, 2004) για την επιτυχία και εδραίωση οποιασδήποτε αλλαγής εκπορεύεται από την κεντρική εξουσία και, ειδικότερα, για την επιτυχή εφαρμογή του mentoring (Moyles et al., 1999). Σε ένα τέτοιο πνεύμα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν απαραίτητη τη διαμόρφωση από την πλευρά του υπουργείου παιδείας ενός σαφούς θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα απαντάει στις κεντρικές απορίες και ανησυχίες τους.

6.4.2. Δημιουργία σαφούς θεσμικού πλαισίου

Από τον συγκερασμό των απόψεων των αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών της έρευνας διαφαίνεται ότι αυτοί θεωρούν απαραίτητες για την προσωπική τους στήριξη στον θεσμό κάποιες βασικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν τη μεντορική σχέση και οι οποίες θα πρέπει να είναι σαφώς ορισμένες από το νομοθετικό πλαίσιο. Η σημαντικότερη προϋπόθεση που τίθεται, όχι μόνο από τους αρχάριους, αλλά και από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, είναι η πλήρης και καθαρή αποσύνδεση του μεντορισμού από οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του νεοεισερχόμενου από τον μέντορά του. Κι αυτό, γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πρώτα από όλα το mentoring ως μια ισότιμη ανθρώπινη σχέση, η οποία πρέπει να πληροί όλες τις αναγκαίες συνθήκες, όπως της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ελεύθερης αντιστοίχισης μέντορα και νεοεισερχόμενου.

Καταρχήν, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς θεωρείται πως η σύνδεση του θεσμού του μέντορα με σκοπούς αξιολόγησης θα αλλοίωνε και θα κατέστρεφε το όλο νόημά του, αφού στη μεντορική σχέση θα υπεισερχόταν ο φόβος. Είναι αξιοσημείωτο ότι η έννοια του φόβου σε έναν αξιολογητή μέντορα αναφέρεται από την πλειοψηφία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Έτσι, θέτουν ως απαραίτητη συνθήκη την πλήρη αποσύνδεση του μέντορα από τον ρόλο του αξιολογητή, ώστε σε καμία περίπτωση να μην εξαρτάται από αυτόν η μονιμοποίηση και επαγγελματική τους εξέλιξη. Τη θέση αυτή διατυπώνουν με σαφήνεια και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, όμως, δεν εμμένουν τόσο στην έννοια του φόβου, όσο, κυρίως, στην ευρύτερη αλλαγή ισορροπιών σε βάρος του αρχάριου εκπαιδευτικού, σε μια σχέση που θα πρέπει να είναι ισότιμη και καθαρά υποστηρικτική:

«Και σίγουρα δε θα πρέπει να είναι αξιολογικός ο ρόλος του μέντορα. Αν υπάρχει αξιολόγηση στον ρόλο του μέντορα, τότε και ο δάσκαλος ο καινούριος δε θα τον διαλέξει, γιατί θα υπάρχει φόβος. Και ο φόβος πρέπει να φύγει. Πρέπει να ξεκαθαριστεί αυτό. Πρέπει να μην υπάρχει φόβος γύρω από αυτό το θέμα. Θα πρέπει ο μέντορας να έχει καθαρά συμβουλευτικό ρόλο και χαρακτήρα» (ΑρχΠ1).

«[Το mentoring] έχει να προσφέρει πράγματα στην εκπαίδευση, μόνο, όμως, με τον όρο ότι θα ήταν τελείως αποκομμένο από την αξιολόγηση. Μόνο με την υποψία ότι μπορεί να συνδεόταν με την αξιολόγηση του νεοδιόριστου, με τη μη μονιμοποίησή του ή με οτιδήποτε άλλο, όχι δε θα το

δεχόμενα [...]. Το να έχεις έναν νεοδιόριστο ο οποίος σε φοβάται, κάνει ό,τι λες μόνο και μόνο για να μην τον κρίνεις αυστηρά, δε νομίζω ότι βοηθάει κανέναν. Η σχέση απλώς καταστρέφεται» (ΑρχΠ2).

«Θέλω να πιστεύω ότι ο μέντορας θα είναι μόνο υποστηρικτής και όχι, ας πούμε, να αξιολογεί τον νεοδιόριστο. Αυτό πιστεύω θα αλλοίωνε όλον τον θεσμό, θα άλλαζε τη σχέση και την εμπιστοσύνη του νεοδιόριστου στον μέντορά του» (ΕμπΠ1).

Διαφαίνεται δηλαδή από τις προηγούμενες αναφορές ότι αρχάριοι και έμπειροι θεωρούν ότι ο ρόλος του μέντορα πρέπει να είναι αμιγώς συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει συμφωνία για το κατά πόσο μπορεί να διαχωριστεί ο συμβουλευτικός από τον αξιολογικό ρόλο του mentoring (Hobson et al., 2009), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται βέβαιοι, ίσως και λόγω έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση, ότι η απουσία αξιολόγησης θα κάνει τη σχέση πιο αποδοτική, αφού ο αρχάριος εκπαιδευτικός θα μπορεί να εκφραστεί πιο ελεύθερα, να αποκαλύψει τα λάθη του, να παραδεχθεί τις αδυναμίες του. Ακόμα και όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου από τον μέντορά του (ΑρχΔ1), αυτή νοείται καθαρά ως ανατροφοδοτική διαδικασία που τη γνωρίζουν μόνο μέντορας και καθοδηγούμενος:

«[Ο μέντορας] να ασκήσει αυτόν τον ρόλο για τον οποίο θα έχει ταχθεί από την πολιτεία, δηλαδή καθαρά στην καθοδήγηση και στήριξη [...]. Η αξιολόγηση, για να γίνω πιο σαφής, πρέπει να είναι σ' ένα ιδιωτικό καθαρά επίπεδο. Πρέπει να μου πει καθαρά, με ειλικρίνεια, ποια είναι η επίδοσή μου [...]. Καθένας εκπαιδευτικός θέλει να βελτιώνεται και δεν πρέπει να κοινοποιεί πουθενά αυτή την αξιολόγησή του» (ΑρχΔ1).

Άλλη προϋπόθεση που θέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι, οι μεν αρχάριοι, την ελεύθερη επιλογή του μέντορά τους, οι δε έμπειροι, να υπάρχει ένα σαφές νομοθετικό πλαίσιο που θα περιγράφει με σαφήνεια όχι μόνο τις υποχρεώσεις τους, αλλά και τα δικαιώματά τους ως μεντόρων. Νεοδιόριστοι και παλαιότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σκοποί του mentoring μπορούν να επιτευχθούν πιο εύκολα, όταν νεοδιόριστος και μέντορας ταιριάζουν συναισθηματικά και παιδαγωγικά και πληρούνται τα κριτήρια που θα έθεταν για τη σύναψη οποιασδήποτε ανθρώπινης σχέσης με ελεύθερη προαίρεση. Γι αυτό όλοι τους κρίνουν σημαντικό, όταν δεν υπάρχει η απαραίτητη «χημεία» ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, να έχουν τη δυνατότητα και οι δύο και, κυρίως ο καθοδηγούμενος, για μια διαφορετική αντιστοιχισή. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι για να αποφευχθούν τέτοια προβλήματα πολλοί νεοδιόριστοι προτείνουν οι διορισμοί τους να γίνονται σε εύλογο χρονικό

διάστημα πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και όχι την τελευταία στιγμή, όπως συμβαίνει σήμερα, για να έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους πιθανούς μέντορές τους και να μπορέσουν, έτσι, να επιλέξουν τον κατάλληλο γι' αυτούς:

«[Να υπάρχει] ένα πλαίσιο λειτουργίας, τέλος πάντων, να ορίζει κανόνες, να ξέρουμε ποιες είναι οι δικές μας υποχρεώσεις, ποια τα δικαιώματά μας, ποια τα αντίστοιχα του νεοεισερχόμενου» (ΕμπΔ2).

«Και ο νέος να είναι σε θέση να επιλέξει ναί ή όχι, και ποιον ή πότε, αλλά και ο παλιός επίσης να έχει το δικαίωμα επιλογής κάποιων πραγμάτων» (ΕμπΔ4).

«θα ήθελα πολύ πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά να έχω τη δυνατότητα να γνωρίσω τον μέντορά μου, να δω αν υπάρχει πρώτα απ' όλα η λεγόμενη «χημεία» ανάμεσά μας. Να διαπιστώσω αν μπορούμε να επικοινωνήσουμε ή αν έχουμε τις ίδιες αντιλήψεις σχετικά με τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσουμε στην τάξη. Διαφορετικά, αν δεν υφίστανται όλα αυτά, να υπάρχει δυνατότητα αλλαγής του και η επιλογή ενός καταλληλότερου για την περίπτωση» (ΑρχΠ3).

Γίνεται φανερό, επομένως, από τις δηλώσεις των αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών ότι για τη συμμετοχή τους σε μια μεντορική σχέση αυτή πρέπει να διέπεται από όλες τις αναγκαίες συνθήκες που χαρακτηρίζουν μια οποιαδήποτε γνήσια ανθρώπινη σχέση: δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του έτερου πόλου και διάλυσή της, όταν κρίνουν ότι αυτή δεν τους ικανοποιεί. Πάνω από όλα, όμως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας- μηδενός εξαιρουμένου- θεωρούν ότι θεσμικά αυτή δεν πρέπει να είναι επ' ουδενί λόγω συνδεδεμένη με σκοπούς αξιολόγησης, αφού σε μια τέτοια περίπτωση ο αξιολογικός ρόλος του μέντορα θα κατέστρεφε τον υποστηρικτικό του ρόλο. Και αυτόν τον τελευταίο κρίνουν ότι έχει ανάγκη ο Έλληνας αρχάριος εκπαιδευτικός και ότι για την πραγμάτωσή του απαιτείται, εκτός των άλλων, οι μέντορες να διαθέτουν μια σειρά ουσιαστικών ατομικών και επαγγελματικών προσόντων.

6.4.3. Προσόντα μεντόρων

Αυτός που καθορίζει εν πολλοίς την κατεύθυνση, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μεντορικής σχέσης είναι ο μέντορας (Rippon & Martin, 2003). Η προσωπικότητα και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του θεωρούνται από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας αναγκαίες προϋποθέσεις πραγμάτωσης των στόχων του μεντορισμού. Αξίζει πάντως

να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί προτάσσουν σε σημασία τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, καθώς θεωρούν από την πείρα τους ότι τις γνώσεις που σχετίζονται με το επάγγελμα μπορεί ο νεοδιόριστος να τις βρει και με προσωπική αναζήτηση, ενώ *«τον καθοδηγητή δεν τον βρίσκεις εύκολα πια»* (ΕμπΔ3).

Για όλους τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό, βέβαια, ο μέντορας να μπορεί να εμπνέει ως άνθρωπος και ως προσωπικότητα τον καθοδηγούμενό του. Την προσωπικότητα αυτή περιγράφουν με μια μεγάλη ποικιλία επιθέτων: ευφυής, ανθρώπινος, ζεστός, φιλικός, πρόσχαρος, άμεσος, επικοινωνιακός και ευσυνείδητος είναι μόνο μερικά από αυτά. Θεωρούν, επίσης, πολύ σημαντικό ο μέντορας να διαθέτει ισχυρή ενσυναίσθηση και, επομένως, κατανόηση της θέσης και των προβλημάτων του νεοδιόριστου. Οι έμπειροι κυρίως εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τη θέση ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας μπορούν να καλύψουν πιθανές ελλείψεις στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, αφού μια ισχυρή προσωπικότητα με αγάπη για το επάγγελμα και διάθεση προσφοράς μπορεί να εμπνεύσει και να στηρίξει τον νεοδιόριστο πολύ περισσότερο από έναν τυπικό επαγγελματία:

«Ως προσωπικότητα θα ήθελα να είναι ζεστός, ανθρώπινος, να με καταλαβαίνει. Να μπορεί να μπει στη θέση μου και να συγχωρεί τα λάθη μου» (ΑρχΔ3).

«Η προσωπικότητα είναι κάτι ξεχωριστό για τον καθένα [...]. Ένας που έχει την προσωπικότητα θα μπορεί και να σε εμπνεύσει και να σε καθοδηγήσει. Θεωρώ ότι η προσωπικότητα είναι που μετράει περισσότερο» (ΕμπΔ2).

«Προσωπικότητα, πρώτα-πρώτα. Οι γνώσεις αποκτούνται με τον χρόνο, αλλά η προσωπικότητα χρειάζεται εξαρχής» (ΕμπΔ4).

Μπορεί τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας να προτάσσονται από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, όμως, τόσο οι ίδιοι όσο και οι αρχάριοι, θεωρούν πολύ σημαντικά- οι δεύτεροι εξίσου- και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν έναν μέντορα. Έτσι, ο καλός μέντορας οφείλει να είναι καλός γνώστης του διδακτικού αντικειμένου, των μεθόδων διδασκαλίας και των παιδαγωγικών αρχών. Επίσης, να διαθέτει αυξημένα τυπικά προσόντα με μεταπτυχιακούς τίτλους, εξειδικευμένα σεμινάρια και με επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι αξιοσημείωτο, όμως, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως, όσο και αν είναι επιθυμητές οι παραπάνω πιστοποιήσεις και ο μέντορας θεωρείται καλός δάσκαλος, δε σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και καλός μέντορας, θέση που συμφωνεί και με

βιβλιογραφικές επισημάνσεις (Bullough, 2005). Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τα επιθυμητά επαγγελματικά προσόντα των μεντόρων:

«Αν έχει [ο μέντορας] και επιπλέον προσόντα, μεταπτυχιακά κ.τ.λ. μπορεί να βοηθήσουν. Μπορεί να βοηθήσουν, μπορεί και όχι. Σ' αυτό εγώ κρατώ μια επιφύλαξη, γιατί δε θεωρώ ότι ένα μεταπτυχιακό σε κάνει και καλό στη δουλειά σου» (ΕμπΔ1).

«Υπάρχουν και άνθρωποι που έχουν τα εφόδια, αλλά δεν μπορούν να γίνουν μέντορες, έτσι; Άλλο τι γνώμη έχεις για τον εαυτό σου και άλλο να τη μεταδώσεις και να εμπνεύσεις τον άλλο» (ΕμπΔ2).

«Πρέπει να υπάρχει [στον μέντορα] αυτό που λέμε «πακέτο». Δηλαδή θα πρέπει να έχει μια φιλική προσωπικότητα, να μπορεί να σε εμπνέει ως άτομο και να τα βρίσκετε ως χαρακτήρες. Αλλά θα πρέπει να είναι και σωστός επαγγελματίας, για να μπορέσει να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του και τη διδακτική του εμπειρία σε έναν άπειρο συνάδελφο. Οποιοσδήποτε τομέας υστερεί ή αδυνατεί πιστεύω ότι θα είναι σε βάρος του νεοεισερχόμενου» (ΑρχΔ2).

Ακόμα, όσον αφορά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί, αρχάριοι και έμπειροι, τονίζουν εμφατικά ότι η εμπειρία, όσο πολύτιμη κι αν είναι, δεν αρκεί για να γίνει κάποιος μέντορας και σε καμία περίπτωση η παλαιότητα του εκπαιδευτικού δε θα πρέπει να αποτελεί το κατεξοχήν κριτήριο επιλογής του μέντορα. Έτσι, πέρα από όλα τα άλλα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί προσθέτουν ως κριτήριο καταλληλότητας του μέντορα και την ανάγκη εκσυγχρονισμού των γνώσεών του με την ενεργή εμπλοκή του σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις. Η γνώση των νέων τεχνολογιών και η δημιουργική ένταξή τους στη διδακτική πράξη φανερώνει έναν σύγχρονο επαγγελματία που ενδιαφέρεται και παρακολουθεί τις εξελίξεις, είναι πιο κοντά στη νέα γενιά και μπορεί να κερδίσει πιο εύκολα την εμπιστοσύνη του νεοδιόριστου στις επαγγελματικές του δεξιότητες:

«Να μην έλεγαν [οι μέντορες] μόνο τις εμπειρίες τους [...]. Κάποια επιμόρφωση θα χρειαζόταν δηλαδή. Διαφορετικά φοβάμαι ότι θα αποτύχαινε ο θεσμός, γιατί το να ακούς μόνο την εμπειρία του αλλουνού μπορεί εσένα να μη σου ταιριάζει αυτό» (ΕμπΔ2).

«Δεν αρκεί αποκλειστικά και μόνο [η εμπειρία]. Είναι, βέβαια, ένα πολύ μεγάλο κομμάτι, αλλά δεν πιστεύω ότι είναι το μοναδικό. Δηλαδή πρέπει να έχει και γνώσεις υπολογιστών. Αν είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι 50-55 χρονών πρέπει να έχει «ανανεώσει»- μέσα σε εισαγωγικά- και τις γνώσεις του πάνω στις τεχνικές διδασκαλίας» (ΑρχΠ2).

Συμπερασματικά, άποψη αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών είναι πως οι ατομικές και επαγγελματικές δεξιότητες του προσώπου που αναλαμβάνει την ένταξη και υποστήριξη του νεοεισερχόμενου είναι καταλυτικές για την επιτυχή πραγμάτωση των στόχων της μεντορικής σχέσης. Η θέση αυτή διατυπώνεται και σε έρευνες (Bullough, 2005· Rippon & Martin, 2003), στις οποίες μάλιστα επισημαίνεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος των προσωπικών χαρακτηριστικών του μέντορα. Όπως είναι ευνόητο, όμως, για να αποδεχθεί ένας έμπειρος εκπαιδευτικός να εισέλθει σε μια από τη φύση της απαιτητική μεντορική σχέση, δεν μπορεί να έχει μόνο καθήκοντα και υποχρεώσεις· απαιτούνται και πολύ σημαντικά κίνητρα που θα τον ενεργοποιήσουν και θα τον στηρίξουν στον δύσκολο ρόλο του.

6.4.4. Κίνητρα για μέντορες

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν, όπως διαφάνηκε και από την έως τώρα ανάλυση, ότι ο θεσμός του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, υπό ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, μπορεί και πρέπει να εφαρμοστεί στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, οι ίδιοι θα αποδέχονταν τον ρόλο του μέντορα, αφού είναι πεπεισμένοι για τις πολλαπλές ωφέλειες- σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο- από την ανάληψή του. Η πίστη τους για συμμετοχή και στήριξη στον θεσμό φαίνεται ότι απορρέει από μια σειρά εσωτερικών-ηθικών, κυρίως, κινήτρων και πολύ λιγότερο εξωτερικών-υλικών.

Κατά συνέπεια, ως σημαντικό εσωτερικό κίνητρο συμμετοχής ενός έμπειρου εκπαιδευτικού σε μια μεντορική σχέση αναφέρεται η προσωπική βελτίωσή του ως δασκάλου και η ευρύτερη επαγγελματική του αναγνώριση. Πιστεύουν οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί ότι η προσωπική αναζήτηση και προετοιμασία για να αντεπεξέλθουν στις μεγάλες απαιτήσεις του mentoring και η ανταλλαγή απόψεων με έναν νεότερο συνάδελφο θα εμπλούτιζε τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και θα συνέβαλλε στην τόνωση της επαγγελματικής τους αυτοπεποίθησης. Επιπρόσθετα, η ανάληψη του ρόλου του μέντορα θα σήμαινε αναγνώρισή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα ως καλών δασκάλων και αυτό από μόνο του θα αποτελούσε μεγάλη προσωπική ικανοποίηση και ισχυρό κίνητρο συμμετοχής τους στον μεντορισμό:

«Θα τον στήριζα όσο μπορούσα [τον μεντορισμό], διότι θα ήταν κάτι το οποίο θα με βελτίωνε εμένα τον ίδιο, ως εκπαιδευτικό [...]. Θα μου αύξαινε την αυτοπεποίθηση, την εμπιστοσύνη στον εαυτό μου» (ΕμπΠ2).

«Αυτό το οποίο χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που καθοδηγεί κάποιον άλλον είναι η αποδοχή και η ικανοποίηση, την οποία νιώθει όταν το έργο του αυτό αναγνωρίζεται από τον συνάδερφο που του προσφέρει αυτό το έργο, από τους άλλους συναδέλφους, αλλά και από τον ίδιο τον διευθυντή» (ΕμπΠ3).

Εξίσου σημαντικό κίνητρο πολλών παλαιών εκπαιδευτικών για την ανάληψη του ρόλου του μέντορα αναδεικνύεται από τα λεγόμενά τους και η προσφορά βοήθειας σε έναν συνάδελφο που το έχει ανάγκη και η συνακόλουθη εσωτερική ικανοποίηση από μια τέτοια προσφορά. Κάποιοι εκπαιδευτικοί λόγω και της αρωγής που δέχτηκαν οι ίδιοι ως νεοδιόριστοι από κάποιους παλαιότερους συναδέλφους νιώθουν τώρα ως έμπειροι την ηθική υποχρέωσή να παράσχουν και αυτοί με τη σειρά τους μια τέτοια βοήθεια. Ακόμα, θεωρούν ότι στηρίζοντας τον νεοδιόριστο που το έχει ανάγκη, ουσιαστικά στηρίζουν τους μαθητές, αφού, τελικά, αυτοί αποβαίνουν οι αποδέκτες της οποιασδήποτε καλύτερευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Γενικά, η επικουρία τους στον αρχάριο εκπαιδευτικό μέσω του μεντορισμού φαίνεται πως αποτελεί και μια ευκαιρία να συμβάλλουν, στο μέτρο του δυνατού, στη βελτίωση του σχολείου τους και, ευρύτερα, της ελληνικής εκπαίδευσης:

«Το νιώθω και σαν υποχρέωση [τον ρόλο του μέντορα]. Δηλαδή, φέρνοντας στο μυαλό μου, γυρνώντας πίσω, που βρέθηκα σε ξένο μέρος, που ήμουν μικρή σε ηλικία, χωρίς εμπειρία, χωρίς τίποτε και τον πανικό που ένιωθα κ.τ.λ., το θεωρώ ότι πραγματικά είναι υποχρέωσή μου. Αν μπορώ κάτι να προσφέρω, να το κάνω» (ΕμπΔ1).

«Περισσότερο [θα με κινητοποιούσαν] κίνητρα εσωτερικά. Η ικανοποίηση ότι κάτι ουσιαστικό κάνεις, ότι βοηθάς κάποιον που το έχει ανάγκη. Νομίζω αυτό θα ήταν το σημαντικό» (ΕμπΠ1).

«Το κίνητρο είναι ότι θα βελτιωθεί η εκπαίδευσή μας, το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Δε χρειάζεται κάποιο άλλο κίνητρο θεωρώ. Αυτό και μόνο είναι αρκετό για να στηρίζουμε τον θεσμό» (ΕμπΔ2).

Υποδεέστερα για τη συμμετοχή τους στον θεσμό θεωρούνται από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς τα εξωτερικά-υλικά κίνητρα, χωρίς, βέβαια, τούτο να σημαίνει ότι και αυτά δεν είναι σημαντικά (*«Να υπάρχει και μια οικονομική απολαβή [...]. Σαφώς, αυτό θα ήταν ένα κίνητρο, αλλά... το ηθικό για μένα, έτσι, προσωπικά, θα ήτανε μεγαλύτερο κέρδος»*, ΈμπΔ1). Έτσι, ως

κυριότερο υλικό κίνητρο αναφέρεται η χρηματική αμοιβή, την οποία πολλοί έμπειροι εκπαιδευτικοί θεωρούν δίκαιο να υπάρχει για τον μέντορα, καθώς ο συγκεκριμένος ρόλος είναι πολύ απαιτητικός με μεγάλη ευθύνη και ανάλωση πολλών ωρών (*«Σίγουρα μια οικονομική ενίσχυση θα βοηθούσε. Να νιώθεις ότι αμείβεσαι για κάτι δύσκολο, που πρέπει να δώσεις τον εαυτό σου ολόκληρο»*, ΈμπΠ1). Αυτή η δυσκολία και η υπευθυνότητα του ηγετικού ρόλου του μέντορα υπαγορεύει για πολλούς έμπειρους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο τη χρηματική του αποζημίωση, αλλά και τη μείωση του ωραρίου του, αφού αυτή θα απελευθέρωνε χρόνο για την καλύτερη προετοιμασία του και θα του παρείχε τη δυνατότητα πιο εύκολης επικοινωνίας με τον καθοδηγούμενο (*«Ένα βασικό είναι η μείωση του ωραρίου, γιατί είναι υπεύθυνη δουλειά και δεν είναι κάτι το επιπόλαιο»*, ΈμπΔ4, ή *«ενδεχομένως να χρειάζεται να έχεις και κάποια ελάφρυνση ωραρίου, γιατί δεν μπορείς να είσαι και εδώ και εκεί»*, ΈμπΔ1). Τέλος, ως κίνητρο συμμετοχής ενός πεπειραμένου εκπαιδευτικού σε μια μεντορική σχέση επισημαίνεται ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει και μια επιπλέον μοριοδότησή του για διεκδίκηση διάφορων θέσεων στη σχολική ιεραρχία (*«Να παίρνει κάποια μοριοδότηση ο παλιότερος που θα βοηθήσει τον νεότερο, για να μπορεί να έχει μια καλύτερη θέση στο μέλλον»*, ΈμπΔ3).

Συνοψίζοντας για τα κίνητρα που θα μπορούσαν να ωθήσουν τους έμπειρους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα, είναι ευδιάκριτο από τα όσα δηλώνουν ότι η ίδια η φύση και η δομή της μεντορικής σχέσης υπόσχονται τόσο την ηθική τους ικανοποίηση και επαγγελματική βελτίωση όσο και την καλύτερευση του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτά, από μόνα τους, αποτελούν επαρκή κίνητρα για τη συμμετοχή τους στον θεσμό. Βέβαια, δεν παραβλέπουν και την αξία των υλικών κινήτρων και, ιδιαίτερα της χρηματικής τους αμοιβής, θεωρώντας όμως ότι δε θα ήταν αυτά ο κύριος λόγος ανάληψης του ρόλου του μέντορα. Το συμπέρασμα, ότι τα κίνητρα για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη να βοηθήσουν έναν νέο συνάδελφο είναι σε μεγάλο βαθμό άυλα, διατυπώνεται και στη μελέτη των Maistre και Pare (2010) με βάση τα όσα υποστηρίζουν σε συνεντεύξεις τους άνδρες και γυναίκες μέντορες με μεγάλη διδακτική εμπειρία. Να σημειωθεί, πάντως, ότι από πολλούς μελετητές (Joiner & Edwards, 2008; Wong et al., 2005) επισημαίνεται ότι σε χώρες όπου το mentoring εφαρμόζεται για χρόνια στην πράξη τα εξωτερικά κίνητρα και, κυρίως η χρηματική αμοιβή των μεντόρων, αποδεικνύονται, τελικά, πολύ ισχυρά για την επιτυχία του θεσμού. Καταφαίνεται έτσι ότι το mentoring είναι μια σύνθετη διαδικασία, στην οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ανάγκες και οι απόψεις των μεντόρων, όσο βέβαια και των νεοδιόριστων.

6.4.5. Κίνητρα για καθοδηγούμενους

Στην έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια να ανιχνευθούν, όχι μόνο τα κίνητρα που θα στήριζαν τους έμπειρους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στον θεσμό, αλλά και αυτά για τους νεοεισερχόμενους που αναφέρονται πέρα από την άμεση κάλυψη των αναγκών τους και, μάλιστα, σε περίπτωση που η συμμετοχή τους στη μεντορική σχέση θα ήταν προαιρετική. Από τις δηλώσεις των αρχάριων εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η πίστη τους πως θα γίνουν καλύτεροι και οι ίδιοι και το σχολείο θα αποτελούσε τον κύριο λόγο συμμετοχής τους στον θεσμό. Η διαφορά που διαπιστώνεται ανάμεσα στους έμπειρους και στους πρωτοδιόριστους είναι ότι, από τους μεν πρώτους, αναφέρονται και αρκετά υλικά-εξωτερικά κίνητρα, από τους δε δεύτερους, μόνο εσωτερικά.

Έτσι, από όλους τους νεοδιόριστους ως κύρια αιτία να δεχθούν προαιρετικά τη μεντορική στήριξη προβάλλεται η προσωπική τους βελτίωση ως εκπαιδευτικών. Καθώς γραμματολογικά ο μέντορας είναι ταυτισμένος με την καθοδήγηση ενός νεότερου και άπειρου ατόμου από ένα πιο ώριμο και πεπειραμένο, το οποίο αξίζει να το ακούσει κάποιος, είναι φυσικό οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται την επαφή με τον μέντορά τους ως μεγάλη ευκαιρία να δουν πώς ένας πολύπειρος επαγγελματίας μετουσιώνει την παιδαγωγική θεωρία σε πράξη και, γενικά, να «μυηθούν» στα μυστικά του επαγγέλματος. Είτε πρόκειται για τους μικρότερους ηλικιακά νεοδιόριστους, οι οποίοι αποφοίτησαν σχετικά πρόσφατα από το πανεπιστήμιο και νιώθουν ότι κατέχουν τη θεωρία είτε για τους μεγαλύτερους νεοδιόριστους, που πέρασαν πολλά χρόνια από τότε που ήταν στα πανεπιστημιακά έδρανα και αισθάνονται ότι έχουν ανάγκη να ξαναθυμηθούν θεωρητικά κάποιες παιδαγωγικές αρχές, είναι κοινή η διαπίστωση όλων ότι, τελικά, κίνητρο συμμετοχής τους στον μεντορισμό θα ήταν η επιθυμία για πρακτική βελτίωσή τους ως επαγγελματιών:

«Δεν υπάρχει μεγαλύτερο κίνητρο για μένα από την επαφή και ανταλλαγή ιδεών με έναν έμπειρο συνάδερφο. Νομίζω ότι έτσι μπορείς να στηριχθείς γερά και να γίνεις καλύτερος» (ΑρχΠ4).

«Βεβαίως και θα δεχόμουν [τη μεντορική στήριξη]. Ας μην ξεχνάμε ότι πολλοί- όπως και εγώ- διορίζονται σε μεγάλη ηλικία και έχουν... ξεχάσει και κάποια πράγματα από τότε που ήταν φοιτητές. Επίσης, θα ήθελα να δω πώς ένας έμπειρος συνάδελφος αντιμετωπίζει όσα εμένα μου φαίνονται δύσκολα να τα κάνω πράξη» (ΑρχΔ2).

Πρέπει να υπογραμμιστεί, όμως, ότι την πολύπλευρη ατομική τους βελτίωση ως αποτέλεσμα του μεντορισμού οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν τη βλέπουν σαν αυτοσκοπό, αλλά ως τη δυνατότητα να προσφέρουν στους μαθητές τους ποιοτικότερο έργο, αφού δείχνουν να έχουν συνείδηση ότι ένας αποτελεσματικός δάσκαλος είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επίδοση των μαθητών. Είναι αξιοσημείωτη η άποψη πως η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σημαίνει συνάμα και την επιθυμία και αποδοχή εκ μέρους του ατόμου της συνεχούς βελτίωσής του για όλο και καλύτερα μαθητικά αποτελέσματα, τα οποία ο νεοδιόριστος μπορεί να επιτύχει πιο εύκολα με την υποστήριξη του μέντορά του. Γενικά, οι νεοδιόριστοι θεωρούν ότι με την αποδοχή του μεντορισμού μπορούν να βοηθήσουν, ώστε να γίνει καλύτερη η ελληνική εκπαίδευση στο σύνολό της, αφού θα διευκολυνθεί η υιοθέτηση και διάχυση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και καινοτόμων πρακτικών:

«Είμαι έτοιμος να δεχτώ τον ρόλο του μέντορα, τον [καθοδηγητικό] ρόλο, ώστε να βελτιωθώ ακόμη περισσότερο. Γιατί δεν πιστεύω ότι υπάρχει εκπαιδευτικός που από τη στιγμή που επέλεξε να κάνει αυτή τη δουλειά, να μη θέλει να βελτιώνεται ο ίδιος, ώστε να παρέχει καλύτερες υπηρεσίες στους μαθητές» (ΑρχΔ1).

«Τι πιο ικανοποιητικό κίνητρο στήριξης του νέου θεσμού από το να παραχθεί υψηλής ποιότητας παιδαγωγικό/διδασκτικό έργο σε όλα τα ελληνικά σχολεία με καινοτόμες ιδέες, με τη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας» (ΑρχΠ3).

Διαφαίνεται, τελικά, ότι και οι νεοεισερχόμενοι και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στη μεντορική σχέση είναι ηθική υποχρέωσή τους, αφού μέσω αυτής θα γίνουν καλύτεροι όλοι: καθοδηγούμενοι, μέντορες, μαθητές και εκπαιδευτικό σύστημα. Η εσωτερική ικανοποίηση από ένα τέτοιο πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα αναδεικνύεται, έτσι, το κυριότερο κίνητρο έμπρακτης στήριξης του θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση. Στη διεθνή βιβλιογραφία, επειδή το mentoring εξετάζεται ως εφαρμοσμένη πραγματικότητα και είναι υποχρεωτικό στις περισσότερες των περιπτώσεων για τους νεοδιόριστους, δεν αναφέρονται ρητά τα κίνητρα που ωθούν τους άπειρους εκπαιδευτικούς να στηρίζουν τον θεσμό, αλλά αυτά υπονοούνται και εμπεριέχονται στα οφέλη του, τα οποία, σε γενικές γραμμές, προσδοκούν και οι Έλληνες νεοδιόριστοι, όπως αυτά αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα των αποτελεσμάτων. Στην Ελλάδα, και εν αναμονή εφαρμογής του θεσμού, η έρευνα οφείλει να εστιάσει σε όλους εκείνους τους παράγοντες που θα καταστήσουν επιτυχή την εφαρμογή του στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση και αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εισαγωγή του mentoring αρκεί για την ουσιαστική στήριξη του Έλληνα νεοδιόριστου ή αν κρίνουν ότι απαιτούνται και άλλες συμπληρωματικές δράσεις και δομές.

6.5. Μεντορισμός όχι μόνο για αρχάριους και όχι μόνο μεντορισμός

Από τις απόψεις που διατυπώνουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί της έρευνας προκύπτει και μια άλλη ενδιαφέρουσα άποψη για τον μεντορισμό, η οποία θεωρεί ότι αυτός μπορεί να συνδράμει, όχι μόνο τους νεοδιόριστους, αλλά και τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς. Οι μεγάλες κοινωνικές αλλαγές, που έχουν επίδραση στους μαθητές όλων των ηλικιών, η διεύθυνση της τεχνολογίας των υπολογιστών και στην ελληνική εκπαίδευση και η έλλειψη ουσιαστικής επιμορφωτικής πολιτικής για όλους τους εκπαιδευτικούς κάνουν τους έμπειρους συμμετέχοντες της έρευνας να πιστεύουν ότι η παρουσία ενός επιμορφωμένου και καταρτισμένου μέντορα στο σχολείο τους θα προσέφερε πολύτιμη αρωγή και στους ίδιους. Βέβαια, αναγνωρίζουν ότι, πρωτίστως, οι νεοδιόριστοι είναι αυτοί που έχουν άμεση και μεγάλη ανάγκη στήριξης και θα πρέπει να υποστηριχθούν, όχι μόνο με τον μεντορισμό, αλλά και από άλλους ενισχυτικούς θεσμούς.

6.5.1. Στήριξη μέσω μεντορισμού και έμπειρων εκπαιδευτικών

Η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού απαιτεί από αυτόν τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική του εξέλιξη, ώστε να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις στο γνωστικό του αντικείμενο και στις αρχές της παιδαγωγικής και, πολύ περισσότερο, σε μια εποχή έντονων αλλαγών σαν τη σημερινή (Day, 2003). Την παραπάνω θέση ενστερνίζονται και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας, καθώς η εμπειρία τους στο ελληνικό σχολείο δείχνει ότι τα τελευταία, κυρίως, χρόνια η φυσιογνωμία του μαθητικού πληθυσμού έχει διαφοροποιηθεί αισθητά σε σχέση με παρελθούσες δεκαετίες και γι' αυτό και οι ίδιοι έχουν ανάγκη άμεσων πρακτικών συμβουλών για την αντιμετώπιση των νέων μαθητικών προκλήσεων. Έτσι, θεωρούν ότι το mentoring θα μπορούσε να βοηθήσει ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Πρώτα-πρώτα, ο μέντορας θα μπορούσε να βοηθήσει για την καλύτερη κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικών με αρκετά χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι είναι, όμως, νεοεισερχόμενοι σε

έναν σχολικό οργανισμό. Στην ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εμπειρών εκπαιδευτικών της έρευνας, υπάρχει το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί που μετά από υπηρεσιακές μεταβολές, όπως η μετάθεση και απόσπασή τους, είναι νέοι σε ένα σχολείο να αντιμετωπίζονται, όπως περίπου οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί: τους ανατίθενται οι πιο δύσκολες τάξεις και, γενικά, πολλά υπηρεσιακά και εξωδιδασκτικά καθήκοντα. Ο μέντορας, επομένως, θα μπορούσε να συνδράμει τους εκπαιδευτικούς αυτούς να ενταχθούν πιο γρήγορα και ομαλά στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον, γεγονός που θα είχε άμεσα θετικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους:

«Και δάσκαλοι με αρκετά χρόνια υπηρεσίας, που πάνε για πρώτη φορά σε ένα νέο σχολείο, αντιμετωπίζονται σαν αρχάριοι και τους αναθέτουν και αυτούς ό,τι δε θέλουν οι μόνιμοι του σχολείου. Κι αυτούς νομίζω θα βοηθούσε ο μέντορας να ενταχθούν στο νέο σχολείο τους και να αντιμετωπίζονται όλοι το ίδιο» (ΕμπΠ1).

Επιπρόσθετα, αρκετοί έμπειροι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και το ίδιο σχολείο θίγουν το ζήτημα της ελλιπούς επιμόρφωσής τους και της συνακόλουθης αίσθησης ανεπάρκειας να αντιμετωπίσουν μια πληθώρα σύγχρονων μαθητικών καταστάσεων και συμπεριφορών. Η μεγαλύτερη κινητικότητα και ανομοιογένεια των μαθητικών πληθυσμών και η συνεχής αύξηση των μαθητών που προέρχονται από διαλυμένες οικογένειες είναι η πραγματικότητα και του ελληνικού σχολείου του εικοστού πρώτου αιώνα. Απότοκο αυτής της κατάστασης είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να καλούνται να αντιμετωπίσουν πιο συχνά φαινόμενα παιδιών που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και μεταχείρισης τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Διαπιστώνουν, όμως, με κάποια απογοήτευση ότι, επειδή δεν είναι επαρκώς επιμορφωμένοι να αντιμετωπίσουν τέτοια ζητήματα, *«για μια ακόμη φορά αυτοσχεδιάζουν»* (ΕμπΔ2). Έτσι, η παρουσία ενός εκπαιδευτικού-μέντορα στο σχολείο τους με αυξημένα τυπικά προσόντα και ουσιαστική επιμόρφωση πιστεύουν ότι θα τους έδινε την ευκαιρία να τον συμβουλευθούν και να μάθουν υπεύθυνα για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων, πολύ περισσότερο μάλιστα που ο μέντορας θα ήταν και γνώστης του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου. Είναι εμφανές από τα λεγόμενά τους ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την επιμόρφωση από κάποιον που έχει τη «γνώση» και τη μεταδίδει στους άλλους που δεν την έχουν. Ωστόσο, φαίνεται ότι για κάποιους λίγους η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των λεγόμενων στη βιβλιογραφία *«επαγγελματικών κοινοτήτων»-“professional communities”* (Feiman-Nemser et al., 1999, p. 7), δηλαδή του επαγγελματικού

αναστοχασμού μεταξύ συναδέλφων μιας σχολικής μονάδας, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει συγκεκριμένο πρόσωπο που θα τους επιμορφώνει:

«Να υπάρχει μια έτσι... μια καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών και των παλιών, βέβαια, πάνω στον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Όχι μόνο από θέμα εκπαίδευσης, διδασκαλίας. Και από θέμα συναισθηματικής, έτσι, συμπεριφοράς και στήριξης [...]. Κι εμείς οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί βρισκόμαστε μπροστά σε τέτοια προβλήματα, αλλά δεν ξέρουμε πώς να αντιδράσουμε, όταν βλέπουμε φαινόμενα παραβατικών συμπεριφορών από μαθητές μας ή άσχημο λεξιλόγιο να χρησιμοποιούν πολύ συχνά. Για όλα αυτά νομίζω θα ήταν πολύ σημαντικό από τον μέντορα να μας έδινε κάποιες οδηγίες» (ΕμπΠ2).

«θα έπρεπε να διοργανώνεται κάτι σαν σεμινάριο στο οποίο οι ίδιοι οι συνάδελφοι να λύνουν τα προβλήματα, να βοηθάει ο ένας τον άλλον. Ο συνάδελφος τις περισσότερες φορές γνωρίζει και ο ίδιος το πρόβλημα. Παρόλο που μπορεί να μην είναι μέσα στην τάξη, γνωρίζει το πρόβλημα, οπότε μπορεί να σου προτείνει λύσεις, μπορεί να βοηθήσει. Γι αυτό ζητάω βοήθεια από τους συναδέλφους κυρίως» (ΑρχΠ1).

Από τη σύνθεση των απόψεων των παλαιότερων εκπαιδευτικών της έρευνας διαφαίνεται, τελικά, ότι ο τρόπος με τον οποίο πιστεύουν πως μπορεί να τους βοηθήσει ο μέντορας δεν είναι στο πλαίσιο ενός αντίστοιχου με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς οργανωμένου προγράμματος καθοδήγησής τους, αλλά της μεμονωμένης βοήθειας και των συμβουλών του σε συγκεκριμένους τομείς και επαγγελματικές τους ανάγκες, σε στιγμή και με τον τρόπο που οι ίδιοι θα επέλεγαν. Ότι το mentoring μπορεί να λειτουργήσει σε ένα σχολείο κατ' αυτόν τον τρόπο για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς και να καλλιεργήσει μια κουλτούρα επαγγελματικής στήριξης και ανάπτυξης επισημαίνεται και από τους Moor et al. (2005, όπ. αναφ. στο Hobson et al., 2009) σε έκθεσή τους για την αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος mentoring για αρχάριους εκπαιδευτικούς στην Αγγλία. Σε μια σύνθετη, όμως, εποχή και σχολική πραγματικότητα ο μεντορισμός φαίνεται ότι δεν μπορεί να είναι η μόνη υποστηρικτική δομή για όλους τους εκπαιδευτικούς και, κυρίως τους νεοδιόριστους, οι οποίοι εξαιτίας και της απειρίας τους χρειάζονται πολύπλευρη και συστηματική υποστήριξη από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

6.5.2. Μεντορισμός και άλλες μορφές στήριξης

Στο τέλος της κάθε συνέντευξης παρεχόταν αρκετός χρόνος στους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν και να προτείνουν, αν ήθελαν, διάφορες μορφές στήριξης, πέραν του mentoring, που οι ίδιοι θεωρούν ότι θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην ουσιαστική στήριξη του Έλληνα νεοδιόριστου. Από τα όσα καταθέτουν αρχάριοι και παλαιότεροι εκπαιδευτικοί προκύπτουν διάφορες ενδιαφέρουσες μορφές δράσεων που πιστεύουν πως, σε συνδυασμό ή ανεξάρτητα από το mentoring, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με επιτυχία στην ελληνική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς, όμως, για πολλές από αυτές να έχουν αποκρυσταλλώσει πλήρως τον τρόπο εφαρμογής τους. Άλλες από αυτές αναφέρονται στη ριζική αναμόρφωση κάποιων που ήδη εφαρμόζονται για χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση, όπως τα σεμινάρια και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, και άλλες προτείνουν τη θέσπιση νέων μορφών στήριξης, όπως δίκτυα συνεργασίας νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μιας περιοχής και ενδοσχολικά προγράμματα για νεοδιόριστους υπό την επίβλεψη και οργάνωση της διεύθυνσης του σχολείου.

Καταρχήν, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, αν ο θεσμός του μέντορα εφαρμοζόταν σωστά και στηριζόταν από την πολιτεία, θα εγγυόταν ένα μεγάλο μέρος της ομαλής ένταξης και στήριξης του νεοδιόριστου στο ελληνικό σχολείο και θα απαιτούνταν μόνο λίγες συμπληρωματικές δράσεις (*«Θεωρώ ότι ο θεσμός του μέντορα, εφόσον λειτουργήσει σωστά, θα καλύψει πολλές από τις ανάγκες ενός νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού»*, ΑρχΠ4, ή *«Αν υπάρχει και λειτουργεί ουσιαστικά ο θεσμός του μέντορα, λίγα από εκεί και πέρα χρειάζονται να γίνουν»*, ΈμπΠ1). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ενός έμπειρου εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΈμπΔ2), ο οποίος ως σκέψη της στιγμής, όπως ομολογεί, πιστεύει ότι θα ήταν προτιμότερο ο αρχάριος εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με έναν κύκλο δύο-τριών μεντόρων και όχι μόνο με έναν. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα αποφευγόταν η μονομέρεια στην προσέγγιση κάποιων ζητημάτων και ο νεοδιόριστος θα μπορούσε να αποκομίσει περισσότερα (*«Απλώς, εγώ μια σκέψη που κάνω τώρα, αυτή τη στιγμή, δε θα έπρεπε ίσως να είναι ένας, λέω, μέντορας. Δηλαδή θα μπορούσες να πάρεις και εμπειρίες από δύο τρεις ανθρώπους»*). Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ο θεσμός του μέντορα θα μπορούσε να λειτουργεί παράλληλα με αυτόν του σχολικού συμβούλου με τον δεύτερο, όμως, να ασκεί περισσότερο έναν ρόλο οργανωτή και συντονιστή του προγράμματος στήριξης (*«Να καθοριστούν στόχοι από την αρχή για το τι ακριβώς θέλουμε να*

πετύχουμε, δηλαδή ποιος είναι ο στόχος της δουλειάς μας και πάνω σ' αυτό να δουλέψουμε σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο, για να μπορέσουμε να πάρουμε τα απαραίτητα εφόδια», (ΈμπΠ2).

Ως μια άλλη μορφή στήριξης για τους νεοδιόριστους προτείνεται από αυτούς και η δυνατότητα συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων όλων των νεοδιόριστων μιας ομάδας σχολείων σε επίσημα προβλεπόμενες συναντήσεις τους. Για τη διευκόλυνση, όμως, της ουσιαστικής και σε βάθος συνεργασίας τους κρίνουν σκόπιμο να προβλέπεται μείωση του ωραρίου και του εργασιακού τους φόρτου, ώστε να μην καταστούν οι συναντήσεις τους προσχηματικές και διεκπεραιωτικές. Αντίθετα, η απελευθέρωση χρόνου από το ωρολόγιο πρόγραμμα και η πρόβλεψη για διάθεσή του σε τέτοιου είδους συναντήσεις θα τους έδινε την ευκαιρία συνειδητοποίησης των κοινών προβλημάτων τους και της εποικοδομητικής ανταλλαγής απόψεων για τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Η σημασία τέτοιων θεσμοθετημένων συναντήσεων και, γενικά, ομάδων και δικτύων εκπαιδευτικών (“*teacher networks*”), τα οποία, όμως, δε μένουν στην απλή ανταλλαγή εμπειριών, αλλά επεκτείνονται και στη συνεργασία των πρωτοδιόριστων στο έμπρακτο κομμάτι της διδασκαλίας, επισημαίνεται και στην έρευνα των Wong et al. (2005) για επιτυχημένα προγράμματα ένταξης ανά τον κόσμο. Χαρακτηριστικές για το πώς αντιλαμβάνονται αυτές τις συναντήσεις είναι, πάντως, κάποιες από τις δηλώσεις των αρχάριων εκπαιδευτικών της έρευνας:

«Να υπάρχει λιγότερος εργασιακός φόρτος στους νεοεισερχόμενους, ώστε να μπορούν να βρίσκονται όσοι δουλεύουν στην ίδια περιοχή σε κάποιες καθιερωμένες στο ωράριο συναντήσεις, για να ανταλλάσσουν εμπειρίες και προτάσεις για το πώς θα αντιμετωπίζουν την κατάσταση. Αυτό πιστεύω θα βοηθούσε» (ΑρχΔ2).

«Καλό είναι οι νεοδιόριστοι να έχουν μια επαφή μεταξύ τους, να δημιουργείται ένα δίκτυο, δεν ξέρω πώς, ώστε να γνωρίζομαστε μεταξύ μας, να μη νιώθουμε ότι είμαστε μόνοι μας, να ανταλλάσσουμε ιδέες και απόψεις (ΑρχΠ2).

Ακόμα, σύμφωνα με τις απόψεις αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών της έρευνας, θα ήταν σημαντικό η στήριξη του κάθε νεοδιόριστου να μπορεί να οργανωθεί στα όρια της σχολικής μονάδας του με συμμετοχή κάποιων, έστω, παλαιότερων συναδέλφων του σχολείου. Από όσα διαφαίνονται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, η ομάδα των παλαιότερων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενημερώνει υπεύθυνα τον πρωτοδιόριστο για το νέο του σχολικό περιβάλλον και να του παρέχει συναισθηματική στήριξη και πολύτιμες συμβουλές για την επίλυση κάποιων σημαντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος στην τάξη και με τα οποία, πολύ πιθανόν, να έχουν έρθει αντιμέτωποι και οι

παλαιότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή, τουλάχιστον, γνωρίζουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά διαδραματίζονται. Η λειτουργία αυτών των ομάδων θα πρέπει να προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο και, όχι μόνο να συγκροτείται, αλλά και να λειτουργεί με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Γενικά, η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να έχει ενεργό ρόλο στην οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων ένταξης στο σχολείο, να προσπαθεί να εμπλέξει κάποιους έμπειρους εκπαιδευτικούς σε αυτά και να τα εμπλουτίζει με σεμινάρια ή με όποια άλλη δράση κρίνει ότι θα κάλυπτε καλύτερα τις ανάγκες των νεοδιόριστων. Ακόμα γίνεται λόγος και για συνεργασία περισσότερων σχολείων σε μια τέτοια διαδικασία:

«Θα έπρεπε να διοργανώνεται [από τον διευθυντή] κάτι σαν σεμινάριο, στο οποίο οι ίδιοι οι συνάδελφοι να λύνουν τα προβλήματα, να βοηθάει ο ένας τον άλλον [...]. Ο συνάδελφος τις περισσότερες φορές γνωρίζει και ο ίδιος το πρόβλημα. Παρόλο που μπορεί να μην είναι μέσα στην τάξη, γνωρίζει το πρόβλημα, οπότε μπορεί να σου προτείνει λύσεις, μπορεί να βοηθήσει. Γι' αυτό ζητάω βοήθεια από τους συναδέλφους κυρίως», (ΑρχΠ1).

«Χρειάζεται να ανταλλάσσει [ο νεοδιόριστος] απόψεις με άλλους συναδέλφους. Αυτό θα γίνει και στα πλαίσια του σχολείου ή ευρύτερα στα πλαίσια περισσότερων σχολείων», (ΕμπΔ4).

Στις προτάσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών για τις διάφορες μορφές που μπορεί να λάβει η στήριξη του νεοδιόριστου συμπεριλαμβάνεται και η αναφορά τους σε διάφορα σεμινάρια πέρα από τον χώρο του σχολείου τους, τα οποία θα είναι οργανωμένα και στοχευμένα στις ανάγκες των νεοδιόριστων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, αρχάριοι και έμπειροι, τονίζουν εμφατικά ότι αυτά τα σεμινάρια πρέπει να είναι ακριβώς έτσι- οργανωμένα και στοχευμένα- και σε καμία περίπτωση να μη διεξάγονται με τη σημερινή τους μορφή. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή μιλάνε για σεμινάρια που θα έχουν διάρκεια, θα διεξάγονται πριν την είσοδο του νεοδιόριστου στην τάξη και λίγο μετά από αυτή και, πάνω από όλα, θα προσφέρουν πρακτική καθοδήγηση σε παιδαγωγικές και διδακτικές απορίες τους. Τα λόγια μιας έμπειρης δασκάλας (ΕμπΠ1) είναι δηλωτικά για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, σε γενικές γραμμές, το περιεχόμενο αυτών των σεμιναρίων σε σύγκριση με τα τωρινά:

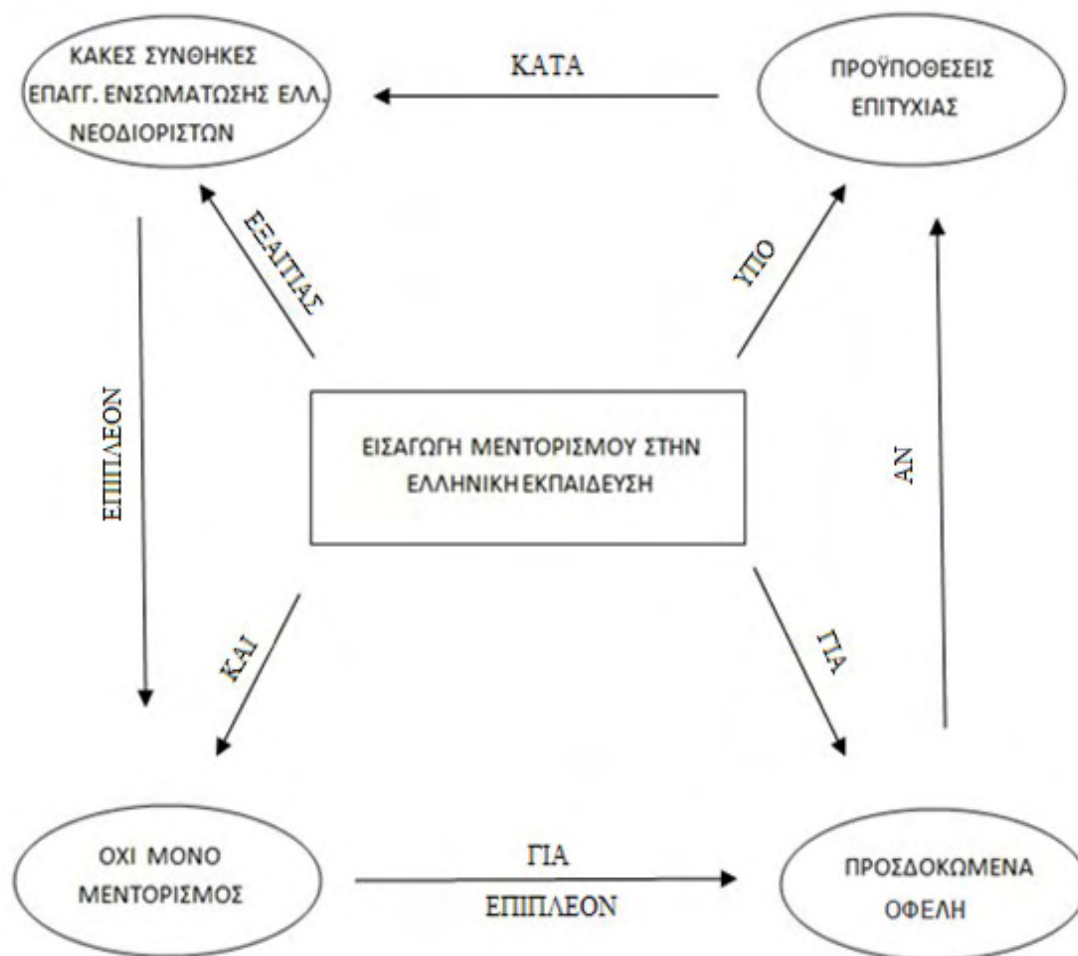
«Να μπορεί ο νεοδιόριστος να παρακολουθεί σεμινάρια σε θεματικές ενότητες που αυτός θα επιλέγει, γιατί εκεί θα έχει ανάγκη. Να είναι ουσιαστικά όμως. Δηλαδή να σε στηρίζουν όχι μόνο θεωρητικά, αλλά στην πράξη. Να τα εφαρμόζουν οι ίδιοι που σου τα διδάσκουν αυτά και όχι ευχολόγια και ανεφάρμοστες στην εκπαιδευτική πράξη θεωρίες. Να έχουν μπει σε τάξη

πραγματική και όχι ιδεώδη. Έχω παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια. Θεωρία, δυστυχώς, από ανθρώπους που δε γνωρίζουν τι σημαίνει να έχεις είκοσι μαθητές με προβλήματα πειθαρχίας. Πες μου εσύ πώς σε τέτοιες συνθήκες θα εφαρμόσω τις διδακτικές αυτές μεθόδους και θα βγάλω σε μισή ώρα όλη αυτή την ύλη, ικανοποιώντας όλους αυτούς τους διδακτικούς στόχους!».

Καταληκτικά, από τους αρχάριους και έμπειρους εκπαιδευτικούς της έρευνας επισημαίνεται ότι η οποιαδήποτε μορφή στήριξης του νεοδιόριστου επιβάλλεται να είναι καλά σχεδιασμένη και να υπάρχει η συνδρομή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας στην υλοποίησή της. Τονίζεται, ιδιαίτερα από τους αρχάριους, η σημασία να γνωρίζουν, έστω και λίγο πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, σε ποιο σχολείο θα δουλέψουν και ποια τάξη θα αναλάβουν, ώστε να μπορούν να προγραμματίσουν καλύτερα τη δουλειά τους («Οι διορισμοί να γίνονται στην ώρα τους, για να ξέρει ο εκπαιδευτικός πού θα δουλέψει και να έχει τον χρόνο να προετοιμαστεί», ΑρχΔ2). Πάντως, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι, ενώ θεωρούν πως ο μεντορισμός μπορεί να διαδραματίσει πολύ σπουδαίο ρόλο στη στήριξη του νεοδιόριστου, εντούτοις αυτός πρέπει να συμπληρώνεται και με άλλες δράσεις και δομές, οι οποίες σε συνδυασμό ή ανεξάρτητα από το mentoring, θα μπορέσουν να του προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια. Η αξία των πολλαπλών στηριγμάτων είναι κοινός τόπος και στη διεθνή βιβλιογραφία (Gallaher, 1997· Smith & Ingersoll, 2004), καθώς η ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία και απαιτεί να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράμετροι που μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της.

6.6. Διάρθρωση αποτελεσμάτων

Οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, όπως διαφάνηκε και από την ανάλυσή τους, κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε διακριτές ενότητες, ενώ κάθε ενότητα διαιρεμένη σε υποενότητες, αντιπροσωπεύει μία μεγάλη θεματική κατηγορία. Καταβλήθηκε προσπάθεια νοηματικής συνέχειας και συνεκτικότητάς τους, ώστε όλες μαζί, σαν ενιαίο σύνολο, να μπορούν να περιγράψουν τις διάφορες όψεις της εισαγωγής του mentoring στη χώρα μας. Έτσι, στο **διάγραμμα 2** φαίνεται ότι οι κακές συνθήκες επαγγελματικής ενσωμάτωσης των Ελλήνων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών οδηγούν στην απόφαση εισαγωγής του μεντορισμού (κεντρική έννοια), ο οποίος σε συνδυασμό και με άλλες μορφές στήριξης και, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα ωφέλιμος για όλα τα εμπλεκόμενα σ' αυτόν μέρη.



Διάγραμμα 2. Διάρθρωση των κύριων πτυχών του μεντοριζμού στην ελληνική εκπαίδευση

Ειδικότερα, οι κακές συνθήκες επαγγελματικής ενσωμάτωσης των Ελλήνων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η απουσία πρακτικής καθοδήγησής τους στο ελληνικό σχολείο («Δεν έχουν [οι νεοδιόριστοι] καθόλου καλή υποδοχή. Δηλαδή στην ουσία ρίχνονται σε έναν αγώνα χωρίς καμιά βοήθεια εντελώς», ΈμπΠ2) φαίνεται να είναι για τους συνεντευξιαζόμενους ο αποχρών λόγος υιοθέτησης του mentoring από τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπου αποτελεί για χρόνια επιτυχημένη πρακτική καθοδήγησης των νεοδιόριστων. Την αναγκαιότητα υιοθέτησης της καινοτομίας του θεσμού του μέντορα και την πίστη τους ότι μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο συμμερίζονται τόσο οι αρχάριοι όσο και οι

έμπειροι εκπαιδευτικοί της έρευνας: *«Επιβάλλεται να υπάρχει ο θεσμός για κάθε νέο συνάδερφο. Δηλαδή πρέπει να περνάει από αυτό το στάδιο, για να προσαρμόζεται στο ελληνικό σύστημα»* (ΈμπΔ 4) ή *«Νομίζω ότι ο θεσμός αυτός είναι ό,τι πιο καινοτόμο και ουσιαστικό. Θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, βέβαια!»*, ΑρχΔ2.

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, και κυρίως οι αρχάριοι, δεν είναι ενημερωμένοι για το περιεχόμενο της καινοτομίας του μεντορισμού (*«Είμαι ελάχιστα ενήμερος»*, ΑρχΠ1), ενώ και αρχάριοι και έμπειροι επισημαίνουν ότι για να είναι επιτυχής η εφαρμογή του και στην ελληνική εκπαίδευση πρέπει να πληρούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Η συνεχής και έμπρακτη στήριξη του θεσμού από την πολιτεία, ο διεξοδικός και ουσιαστικός διάλογος με ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα και η έλλειψη αξιολόγησης του νεοδιόριστου από τον μέντορά του αναδεικνύονται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ως οι σημαντικότερες από αυτές. Πιστεύουν πως μόνο υπό αυτές τις βασικές προϋποθέσεις ο εκπαιδευτικός κόσμος θα στηρίξει ενεργά τον θεσμό, καθώς, οι μεν παλαιότεροι, θα αποδεχθούν να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα, οι δε αρχάριοι, θα συμμετάσχουν σε μια μεντορική σχέση σε περίπτωση εθελοντικής συμμετοχής τους: *«Θα δεχόμουν τη μεντορική υποστήριξη υπό προϋποθέσεις»*, ΑρχΠ1, ή *«Θα δεχόμουν να αναλάβω τον ρόλο του μέντορα με κάποιες προϋποθέσεις»*, ΈμπΠ3.

Η υπό όρους εισαγωγή και εφαρμογή του mentoring στην ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών, θα καλύψει κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος τις ανάγκες του Έλληνα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Μάλιστα, είναι σχεδόν βέβαιο ότι τα οφέλη από την υλοποίηση της συμβουλευτικής καθοδήγησης δεν περιορίζονται μόνο στον νεοδιόριστο, αλλά εκτείνονται εξίσου και στον μέντορα και στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας: *«Από την καλύτερη οργάνωση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μόνο θετικά μπορούν να προκύψουν τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο»*, ΑρχΠ4, ή *«Σίγουρα τα οφέλη θα είναι πολλαπλά. Πέρα από τον νεοεισερχόμενο αφορούν και τον ίδιο τον μέντορα και το σχολείο. Γενικά, η εκπαιδευτική διαδικασία θα είναι πιο αποδοτική»*, ΈμπΠ2.

Όσο, όμως, κι αν για τους εκπαιδευτικούς το mentoring μπορεί να καλύψει κατά ένα μεγάλο ποσοστό τις ποικίλες ανάγκες των νεοδιόριστων- και πολλών παλαιότερων, σύμφωνα με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς της έρευνας, - εντούτοις, σχεδόν όλοι τους θεωρούν ότι οι προκλήσεις του σύγχρονου σχολείου είναι πολύ μεγάλες και επιβάλλουν ο μεντορισμός να συνδυαστεί και με άλλες υποστηρικτικές δομές, ώστε η στήριξη των πρωτοδιόριστων να είναι πλήρης και καθολική: *«Σήμερα το σχολείο είναι πιο απαιτητικό και σύνθετο. Γι' αυτό όλοι οι*

εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να πάρουν από πολλές πηγές και να βοηθηθούν. Τώρα ποιες θα είναι αυτές πρέπει να γίνει αντικείμενο σοβαρής συζήτησης», ΈμπΔ3.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν με τη μέθοδο των συνεντεύξεων οι απόψεις δεκατεσσάρων νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να διαπιστωθεί η εν γένει στάση τους έναντι της αναμενόμενης εφαρμογής του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση και αν, τελικά, θα αποτελέσουν υποστηρικτικό ή μη κομμάτι του θεσμού. Αν και πρόκειται για ποιοτική έρευνα, η οποία δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου της χώρας, ο ανα-γνώστης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας μπορεί να αναγνωρίσει κατά πόσο τα ευρήματα απηχούν ευρύτερες αντιλήψεις και ως ποιο βαθμό. Για τη διευκόλυνση μιας τέτοιας προσπάθειας στο παρόν κεφάλαιο της συζήτησης σχολιάζονται κριτικά ως ενιαίο σύνολο και σε γενική αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα τα αποτελέσματα της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της, τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου και τα πορίσματα της παγκόσμιας βιβλιογραφίας. Από τη σύγκριση, πάντως, των απόψεων αρχάριων και πεπειραμένων εκπαιδευτικών της έρευνας μπορεί εύκολα κανείς να διαπιστώσει την πλήρη σχεδόν ταύτιση των απόψεών τους για τη ζοφερή πραγματικότητα που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος στο ελληνικό σχολείο και για την ανάγκη να αλλάξει αυτή με καινοτόμες παρεμβάσεις, ανάμεσα στις οποίες πιστεύουν ότι ο μεντορισμός, υπό βασικές προϋποθέσεις, μπορεί να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο και να τύχει της έμπρακτης στήριξης του εκπαιδευτικού κόσμου.

Ειδικότερα, οι αντιλήψεις αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών για τις κρατούσες συνθήκες επαγγελματικής ενσωμάτωσης των Ελλήνων νεοδιόριστων- **πρώτο ερευνητικό ερώτημα**- συμφωνούν ότι αυτές διέπονται από συγκυριακούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την κουλτούρα και το κλίμα του εκάστοτε σχολείου στο οποίο τοποθετούνται οι νεοδιόριστοι και όχι από τη διαμόρφωσή τους από ένα επίσημα οργανωμένο πρόγραμμα υποδοχής και στήριξής τους. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι, χωρίς να δίδεται στους πρωτοδιόριστους ο επαρκής χρόνος για να εγκλιματιστούν στον καινούριο τους ρόλο και το σχολικό περιβάλλον και χωρίς να υποστηρίζονται, όπως και η Ανθοπούλου (1999) και ο Μαυρογιώργος (2005) επισημαίνουν, με κανέναν θεσμοθετημένο τρόπο μπαίνουν από τη μια μέρα στην άλλη στην τάξη, για να ασκήσουν κανονικά τα διδακτικά τους καθήκοντα. Η μόνη κατ' ουσίαν στήριξη που ενδέχεται να έχουν στα πρώτα καθοριστικά επαγγελματικά τους βήματα είναι άτυπα από κάποιους συναδέλφους- εφόσον η προσωπικότητά τους και το κλίμα του σχολείου το επιτρέπουν- και είναι πρόδηλο από τα

λεγόμενα των αρχάριων εκπαιδευτικών ότι η βοήθεια αυτή εστιάζει στον συναισθηματικό τομέα.

Φαίνεται πως η απομόνωση των εκπαιδευτικών στην τάξη και το «απαρβαβιάστο» της, που είναι γνώρισμα πολλών εκπαιδευτικών πλαισίων (Feiman-Nemser et al., 1999· Ingersoll & Smith, 2004· Joiner & Edwards, 2008) και όχι μόνο του ελληνικού (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992· Κατσουλάκης, 1999), δεν προσφέρουν πολλές ευκαιρίες ουσιαστικής συνεργασίας των νεοδιόριστων με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδακτικών και παιδαγωγικών αρχών. «*Η ιδεολογία της “κρεβατοκάμαρας” που επικρατεί αναφορικά με το τι συμβαίνει στην αίθουσα κατά την ώρα της διδασκαλίας*» (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992, σ. 112) ανιχνεύεται και στις διατυπώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας: «*Να μπορεί ο παλιός εκπαιδευτικός να μιλάει για όσα συμβαίνουν στην τάξη του και όχι να τα κρατάει για τον εαυτό του*», (ΕμπΔ3). Αναπόφευκτο αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η καταφυγή του νεοδιόριστου στην εμπειρία των μαθητικών και φοιτητικών του χρόνων για τον ρόλο του δασκάλου, με αποτέλεσμα η προσαρμογή του Έλληνα πρωτοδιόριστου στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη να είναι καθαρά εμπειρική (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992· Παπακωνσταντίνου, 1992).

Έτσι, μέσα σε μια τέτοια «*νοοτροπία ιδιότητας*» (Κατσουλάκης, 1999, σ. 236) είναι φυσικό η στάση του διευθυντή του σχολείου απέναντι στον νεοδιόριστο να αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα από αυτήν που ο θεσμικός του ρόλος έτσι κι αλλιώς του προσδίδει. Η βαρύνουσα σημασία του διευθυντή του σχολείου στην υποδοχή και ένταξη του νεοδιόριστου υπογραμμίζεται, τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφία για χώρες όπου ισχύουν προγράμματα ένταξης (Abrego et al., 2012· Bush & Middlewood, 2005· Kilburg, 2007· Stansbury & Zimmerman, 2000), όσο και από την ελληνική (Ανδρέου, 1999· Κατσουλάκης, 1999), όπου δεν υπάρχουν αντίστοιχα προγράμματα. Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνωρίζουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές, συναισθανόμενοι τον ρόλο και την ευθύνη τους, καλωσορίζουν τον νεοδιόριστο και τον στηρίζουν ψυχολογικά στην πρώτη του επαφή με το σχολείο και στις αρχικές οργανωσιακές και γραφειοκρατικές του υποχρεώσεις. Γίνεται σαφές, όμως, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ότι δεν πρόκειται για μια οργανωμένη και συνεχή υποστήριξη, η οποία εμπλέκει και κάποιους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, αλλά για αρχικό προσωπικό ενδιαφέρον, που δεν είναι δυνατόν να ικανοποιήσει τις πολύπλευρες ανάγκες του νεοδιόριστου («*Ο διευθυντής με καλωσόρισε, αλλά από εκεί και πέρα δεν είχα κάποια οργανωμένη υποδοχή*», ΑρχΠ1). Χωρίς η έρευνα να έχει εξετάσει και τις απόψεις που

εκφράζουν οι διευθυντές για τον ρόλο και τη στάση τους απέναντι στους νεοδιόριστους, φαίνεται ότι πολλοί διευθυντές δε φροντίζουν για μια πιο συστηματική υποστήριξη στον νεοδιόριστο, ίσως και γιατί θεωρούν ότι δεν ανήκει στις άμεσες αρμοδιότητές τους και γι' αυτήν οφείλουν να προνοήσουν άλλοι θεσμοί.

Η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί της έρευνας στη στήριξή τους από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία τοποθετούνται γίνεται καλύτερα κατανοητή, αν εξεταστεί σε συνδυασμό με τη σύμφωνη γνώμη όλων τους για την ελλιπή υποστήριξή τους από τις υφιστάμενες δομές. Καταρχήν, για την εισαγωγική επιμόρφωση από τα ΠΕΚ οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογραμμίζουν ότι αυτή είναι ελλιπής, αποσπασματική και αμιγώς θεωρητική, άποψη που συμβαδίζει με το σύνολο της ελληνικής βιβλιογραφίας για τη μέχρι τώρα επιμορφωτική προσφορά τους (Κατάνου, 2006· Μαυρογιώργος, 1999· Σαϊτής, 2005· Υφαντή & Βοζαϊτής, 2009). Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί και πάλι ότι, όπως τονίστηκε και στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, αρκετοί νεοδιόριστοι, αν και συμπληρώνουν το δεύτερο συνολικό έτος της υπηρεσίας τους, δεν έχουν περάσει ακόμα ΠΕΚ εξαιτίας του ελάχιστου αριθμού διορισμών της τελευταίας πενταετίας στην Ελλάδα της μεγάλης οικονομικής κρίσης. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη τη συμπλήρωση τμημάτων για τη λειτουργία τους, με αποτέλεσμα αρκετοί νεοδιόριστοι που ασκούν αυτή τη στιγμή πλήρως τα διδακτικά τους καθήκοντα σε ελληνικά σχολεία να μην έχουν λάβει οποιαδήποτε μορφή εισαγωγικής υποστήριξης και να διαιώνίζεται η κατάσταση που περιγράφουν οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1992, σ. 109), ότι δηλαδή η επαφή του Έλληνα νεοδιόριστου με την τάξη είναι μάλλον μια «ιδιωτική» υπόθεση και η εν γένει μετάβασή του από τον ρόλο του μαθητή στον ρόλο του εκπαιδευτικού γίνεται αρκετά βίαια.

Αυτή την αποσπασματική και, σε κάποιες περιπτώσεις, ανύπαρκτη επιμορφωτική πολιτική των ΠΕΚ οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσπαθούν να την αναπληρώσουν με την αναζήτηση βοήθειας στο πρόσωπο του σχολικού συμβούλου. Ο συγκεκριμένος θεσμός δείχνει από τις δηλώσεις τους ότι μπορεί να απαντήσει καλύτερα στις ανησυχίες τους χάριν της προσωπικής επαφής που προσφέρει, αλλά, όπως η πλειονότητα των νεοδιόριστων καταθέτει, η συνάντηση με τον σχολικό σύμβουλο, ιδιαίτερα σε δυσπρόσιτες περιοχές όπου οι περισσότεροι από αυτούς τοποθετούνται, είναι δυσεπίτευκτη και, επομένως, η στήριξή του ελάχιστη («Τον σχολικό σύμβουλο μια φορά τον είδα όλη τη χρονιά», ΑρχΠ4). Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγει και ο Ανδρέου (1999, σσ. 104-105), αποδίδοντας την

αναποτελεσματικότητα του θεσμού των σχολικών συμβούλων στο εύρος των αρμοδιοτήτων τους και στις «συνθήκες φτώχειας» μέσα στις οποίες έδρασαν μέχρι τώρα. Τέλος, για την επιμορφωτική στήριξη των αρχάριων από τα διάφορα σεμινάρια που οργανώνονται είτε από τους σχολικούς συμβούλους είτε από άλλους φορείς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αρχάριων και έμπειρων, συγκλίνουν στο ότι αυτά δεν είναι συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική πράξη και γι' αυτό δεν είναι αποτελεσματικά, θέση που διατυπώνεται για τέτοιου είδους βραχυπρόθεσμα σεμινάρια και ημερίδες και στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία (Gallacher, 1997· Ingersoll & Smith, 2004· Ματσαγούρας, 2005· Μαυρογιώργος, 1999).

Η επικρατούσα αυτή κατάσταση με την έλλειψη ενός επίσημου προγράμματος υποδοχής των νεοδιόριστων και την υπολειτουργία των θεσμών που θα μπορούσαν να τους συνδράμουν, καθιστά για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας επιβεβλημένη την εισαγωγή καινοτόμων θεσμών, όπως του μέντορα, για τη στήριξη των Ελλήνων νεοδιόριστων- **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**. Η αναγκαιότητα για την αναμόρφωση της εισαγωγικής- και όχι μόνο- επιμορφωτικής πολιτικής και για την εισαγωγή υποστηρικτικών θεσμών που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες του Έλληνα νεοδιόριστου διατυπώνεται επιτακτικά και από πολλούς μελετητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ανθοπούλου, 1999· Παπαναούμ, 2005· Σαϊτίης, 2005· Υφαντή & Βοζαϊτίης, 2009). Ιδιαίτερα, όσον αφορά τον θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφαίνεται ότι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενό του ως πραγματικά καινοτόμο, αφού εισάγει για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο την εξατομικευμένη συναισθηματική και διδακτική-παιδαγωγική υποστήριξη του νεοδιόριστου. Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν το mentoring, όπως αυτό ορίζεται, σε γενικές γραμμές, στη διεθνή βιβλιογραφία (Achinstein & Athanases, 2005· Hansford & Ehrich, 2006), δηλαδή ως άμεση και πρακτική βοήθεια στις ποικίλες απορίες του νεοδιόριστου που ανακύπτουν από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και ως υπεύθυνη καθοδήγηση μέσα σε μια ισότιμη σχέση.

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, και περισσότερο οι αρχάριοι, αναγνωρίζουν ότι διατηρούν μια πολύ γενική εικόνα για την επιχειρούμενη με τον νόμο 3848/10 εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση και για το θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό αποτυπώνεται στο κείμενο της δημόσιας διαβούλευσης. Διαφαίνεται η πικρία όλων τους για την έλλειψη επίσημης ενημέρωσης σε επίπεδο σχολείου, ενώ είναι προφανές ότι η συμμετοχή τους στη

διαμόρφωση του θεσμού ήταν μηδαμινή («*Τη δημόσια διαβούλευση κανένας δεν την πήρε... χαμπάρι!*», ΈμπΔ3). Διατυπώνουν σύσσωμοι τη θέση που είναι κοινός τόπος πολλών μελετητών (Day & Smethem, 2009· Goodson & Sikes, 2001· Hargreaves, 2004), ότι χωρίς τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση των αλλαγών που επιβάλλονται υποχρεωτικά εκ των άνω και χωρίς ασπασμό του πνεύματος και των σκοπών τους από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να τις εφαρμόσουν, αυτές είναι καταδικασμένες να αποτύχουν.

Παρ' όλα αυτά- και μέσα σε ένα αντιφατικό εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο, όπου εκφράζεται η επιθυμία μεγάλων αλλαγών, αλλά συνάμα και ο φόβος υλοποίησής τους- οι συνεντευξιαζόμενοι εμφανίζονται βέβαιοι για την εκπαιδευτική κοινότητα πως, αν πειστεί ότι πίσω από το mentoring δεν υποκρύπτονται υποβολιμαίοι σκοποί, όπως π.χ. της αξιολόγησης, θα στηρίξει ενεργά την εφαρμογή του, ακόμη και αν κάποιος πρέπει να «*ξεβολευτούν*» (ΈμπΔ2). Η παραπάνω θέση φαίνεται να εδράζεται στην πίστη τους ότι η κρίσιμη μάζα των Ελλήνων εκπαιδευτικών έχει συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης στην ένταξη των νεοδιόριστων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και, προπαντός, οι έμπειροι εκφράζουν συλλήβδην τη δυσπιστία τους για το αν η πολιτεία, παρά τις εκάστοτε εξαγγελίες της, θα προνοήσει για μεθοδική εφαρμογή του θεσμού. Η άποψη που διατυπώνει ο Σαΐτης (2005, σ. 115), ότι «*η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ) εισάγει μεταρρυθμίσεις που τις περισσότερες φορές είτε είναι πέρα από τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών είτε η έλλειψη πλήρους ενημέρωσης οδηγεί στη διαμάχη μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων, με συνέπεια οι μεταρρυθμίσεις να μένουν μεσοστρατίς*», φαίνεται να απηχεί πλήρως και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί, όμως, δείχνουν να είναι πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα εισαγωγής του mentoring στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς προσδοκούν ότι, όπως επιβεβαιώνεται από πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων (Clark & Byrnes, 2012· Ehrich et al., 2004· Shapira-Lishchinsky, 2012· Weiss & Weiss, 1999), τα οφέλη θα είναι πολλαπλά για όλα τα άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενα μέρη στη μεντορική σχέση- **τρίτο ερευνητικό ερώτημα**. Ειδικότερα, οι περισσότερο ωφελημένοι προσδοκούν ότι θα είναι οι νεοδιόριστοι, για τους οποίους άλλωστε και συστήνεται η μεντορική σχέση, αφού από τα λίγα που εμφανίζονται να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της σε άλλες χώρες εκτιμούν ότι αυτή μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των Ελλήνων πρωτοδιόριστων και να καλύψει

το διαπιστωμένο κενό στην πρακτική τους στήριξη. Η συνεισφορά του μεντορισμού που αναμένεται από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς συνάδει με όσα εμπεριέχονται σε διεθνείς έρευνες (Achinstein & Athanases, 2005· Joiner & Edwards, 2008· Stansbury & Zimmerman, 2000) για βοήθεια στην αρχική κοινωνικοποίησή τους και ψυχολογική στήριξη στον σχολικό οργανισμό, καθώς και για έμπρακτη αρωγή σε διδακτικά ζητήματα και παιδαγωγικές αρχές σε πραγματικό περιβάλλον τάξης.

Αυτήν την τελευταία πτυχή του μεντορισμού φαίνεται να τη θεωρούν, ιδιαίτερα οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί της έρευνας, μοναδικής αξίας, αφού η κύρια δυσκολία που ομολογούν ότι αντιμετωπίζουν είναι η δυστοκία τους να μετουσιώσουν τη θεωρία σε πράξη. Ότι το mentoring δεν πρέπει να αποβλέπει μόνο στην απλή κοινωνικοποίηση και ψυχολογική στήριξη του νεοδιόριστου, όπως σε κάποιες συμβατικές του μορφές συμβαίνει, αλλά να συνδέεται απαραίτητα και με την καθοδήγηση σε πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών προτείνεται και από πολλούς μελετητές (Achinstein & Davis, 2014· Feiman-Nemser et al., 1999· Wang et al., 2008). Μάλιστα, οι Feiman-Nemser et al. (1999, p. 19) επισημαίνουν ότι κάποιοι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «εκπαιδευτική καθοδήγηση» (*“educative mentoring”*), για να δώσουν έμφαση στην παιδαγωγική και διδακτική πλευρά του mentoring και να διαφοροποιηθούν από τη συμβατική προσέγγιση του ως παροχή απλής συναισθηματικής υποστήριξης. Διευκρινίζουν, όμως, τόσο η Feiman-Nemser et al. (1999) όσο και άλλοι ερευνητές (Hargreaves & Fullan, 2000· Rippon & Martin, 2003) ότι η καθοδήγηση στα πλαίσια μιας εξουσιαστικής σχέσης ενέχει τον κίνδυνο να επιβληθούν από τον μέντορα στον νεοδιόριστο παρωχημένες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες δε βοηθούν στην ανανέωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Για την αποφυγή της διαιώνισης μιας τέτοιας κατάστασης και την αναδημιουργία του επαγγέλματος οι Feiman-Nemser et al. (1999, p. 16) προτείνουν τη δημιουργία *κοινοτήτων πρακτικής- “communities of practice”*-, όπου οι νεοδιόριστοι θα μαθαίνουν όχι μόνο από παλαιότερους, αλλά και από την ανταλλαγή απόψεων με άλλους νεοδιόριστους (peer mentoring).

Το mentoring, ωστόσο, είναι διαπιστωμένο ότι δεν αποτελεί μια σχέση μονής κατεύθυνσης, αλλά αμφίδρομη δυναμική διαδικασία αμοιβαίων ωφελειών για νεοδιόριστους και για μέντορες (Weiss & Weiss, 1999). Είναι σαφές ότι κατ’ αυτόν τον τρόπο γίνεται νοητή η μεντορική σχέση, όχι μόνο από τους έμπειρους, αλλά και από τους αρχάριους

εκπαιδευτικούς της έρευνας, δίνοντας έμφαση και οι μεν και οι δε, όσον αφορά τις ωφέλειες για τον μέντορα, στην επαγγελματική ανάπτυξη του μέσω κυρίως του κριτικού αναστοχασμού στις δικές του πρακτικές, στην επαγγελματική αναγνώριση από την εκπαιδευτική κοινότητα και στις ευκαιρίες επαγγελματικής του ανέλιξης. Στις απόψεις αυτές, που συμφωνούν με τα όσα οι Ehrich et al. (2004) και η Shapira-Lishchinsky (2012) διαπιστώνουν στις μελέτες τους για τα σημαντικά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο μέντορας από τη συμμετοχή στη μεντορική σχέση και για τον ηγετικό ρόλο του στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο, ανιχνεύεται και η επιθυμία των Ελλήνων εκπαιδευτικών για ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανέλιξης, τις οποίες δεν παρέχει η υπάρχουσα συγκεντρωτική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ανδρέου, 1999). Η ελληνική εκπαίδευση, όμως, όπως διαφαίνεται από τα λεγόμενα των εν δυνάμει μεντόρων της έρευνας, έχει ανάγκη από θεσμοθέτηση τέτοιων ευκαιριών για τους άξιους δασκάλους της και το mentoring, το οποίο, σύμφωνα με τη Little (1990, p. 297), αποτελεί έναν νέο ηγετικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς (*“new teacher leadership”*), εισήχθη σε πολλές χώρες στοχεύοντας και στην επιβράβευση και παραμονή στο επάγγελμα των ικανών δασκάλων.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί δε βλέπουν τη μεντορική σχέση αποκομμένη από το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή πραγματώνεται, αλλά έχοντας συναίσθηση του «*λειτουργήματος*» (ΕμπΠ2) που επιτελούν, φαίνεται να κατανοούν- αρχάριοι και έμπειροι- την προσωπική τους επαγγελματική βελτίωση μέσω του μεντορισμού, όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως κύριο μέσο για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο μεντορισμός, βάσει πολλών ερευνών (Hobson et al., 2009· Hudson, 2007· Maistre & Pare, 2010), όταν λειτουργεί σωστά, ευνοεί τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και στηρίζει την καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής κουλτούρας στο σχολείο με άμεση αντανάκλασή της και στους μαθητές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίληψη κάποιων έμπειρων εκπαιδευτικών, ότι το κάθε σχολείο μπορεί να ωφεληθεί ευρύτερα και γιατί η δραστηριοποίηση ενός μέντορα στον χώρο του μπορεί να συνδράμει και πολλούς παλαιότερους εκπαιδευτικούς (Hargreaves & Fullan, 2000· Hobson et al., 2009· Orland-Barak, 2005). Γενικά, φαίνεται ότι οι συνεντευξιζόμενοι πιστεύουν ότι τα προγράμματα mentoring, όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, μπορούν να ευνοήσουν την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού κλίματος για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό και, όπως σημειώνουν

χαρακτηριστικά οι Maistre και Pare (2010, p. 560), είναι δυνατόν να βοηθήσουν το σχολείο να εξελιχθεί σε μια κοινότητα μάθησης (“*learning community*”).

Για να αξιοποιηθεί, όμως, κατ’ αυτόν τον μεταρρυθμιστικό τρόπο το mentoring στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και με τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη για όλους, το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας δείχνει να έχει συνείδηση ότι η εισαγωγή και εφαρμογή του πρέπει να γίνει υπό ορισμένες βασικές προϋποθέσεις- **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα**. Έτσι, καθώς πρόκειται για μια αλλαγή που εισάγεται σε κεντρικό επίπεδο με κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω (top-down), είναι απαραίτητη, για όλους τους συμμετέχοντες, η δημόσια και ουσιαστική διαβούλευση των εισηγητών του θεσμού με την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να καμφθούν οι όποιες αντιδράσεις της με τη δημιουργία στους εκπαιδευτικούς ενός οράματος αλλαγής. Η ανάπτυξη από την πολιτική ηγεσία ενός οράματος αλλαγής και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας των καινοτομιών και βιβλιογραφικά (Hinde, 2004· Roettger, 2006). Ειδικότερα, όσον αφορά το mentoring, η Feiman-Nemser (1996) θεωρεί αναγκαίο, για να λειτουργήσει αυτό ως μεταρρυθμιστική στρατηγική, να αναπτυχθεί στους εκπαιδευτικούς ένα όραμα καλής διδασκαλίας.

Ωστόσο, επειδή τα οράματα δε διαρκούν πολύ και η καθημερινότητα συχνά τα δοκιμάζει και τα διαψεύδει, είναι, επίσης, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, καίριας σημασίας για την τελεσφόρηση του θεσμού η πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας να αντιμετωπίσει με ρεαλισμό την εκπαιδευτική κατάσταση της χώρας μας και να λάβει σοβαρά υπόψη τις ιδιαιτερότητές της. Έτσι, καθώς, για τον Μπαγάκη (2010), στην ελληνική εκπαίδευση δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης και ως έννοια αυτή έχει δεχθεί ισχυρές στρεβλώσεις από τις πολιτικές παρεμβάσεις και από το συχνά αναξιοκρατικό και κομματικό τρόπο με τον οποίο επιλέγεται η εκπαιδευτική ιεραρχία, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ως πρωταρχική προϋπόθεση στήριξης του θεσμού, όχι μόνο από τους αρχάριους, αλλά και από όλους τους έμπειρους εκπαιδευτικούς της έρευνας, τίθεται η θεσμοθέτηση της πλήρους αποδέσμευσής του από οποιουδήποτε σκοπούς αξιολόγησης. Η emphatic αναφορά των αρχάριων εκπαιδευτικών στην έννοια του «φόβου» σε περίπτωση σύνδεσης του mentoring με σκοπούς αξιολόγησης καταδεικνύει ακριβώς αυτή την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο και την έλλειψη εμπιστοσύνης στις προθέσεις της πολιτικής ηγεσίας. Στη διεθνή βιβλιογραφία, αν και πολλές έρευνες (Andrews et al., 2007· Rippon & Martin, 2003· Williams & Prestage, 2002) προτείνουν ότι η αποδέσμευση του mentoring από την αξιολόγηση του

καθοδηγούμενου φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα, εντούτοις άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι δεν είναι απλό να αποσυνδεθεί η καθαρά υποστηρικτική από την αξιολογική λειτουργία ενός καλού μέντορα και το θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Feiman-Nemser, 1996· Hobson et al., 2009).

Διαπιστώνεται, ακόμη, ότι για τη στήριξη του θεσμού από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική και η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του μέντορά τους, αφού θεωρούν ότι για την πραγμάτωση των στόχων του mentoring πρέπει καθοδηγούμενος και καθοδηγητής να ταιριάζουν ως προσωπικότητες και ως επαγγελματίες. Παρόμοια είναι και η θέση των παλαιότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσθέτουν ότι και ο μέντορας θα πρέπει να έχει το δικαίωμα να αποχωρήσει από τη μεντορική σχέση, όταν αυτή δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του. Οι απόψεις αυτές, αρχάριων και πεπειραμένων, βρίσκονται σε συμφωνία με τα όσα προτείνονται σε πολλές έρευνες (Alsbury & Hackmann, 2006· Hansford & Ehrich, 2006· Smith & Ingersoll, 2004), στις οποίες, συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι οι συναφείς αντιλήψεις και η αντιστοίχιση με την ίδια ειδικότητα, το ίδιο φύλο και βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται να διευκολύνουν την επικοινωνία και τους στόχους της μεντορικής σχέσης. Πάντως, για κάποιους άλλους μελετητές (Hargreaves & Fullan, 2000· Hobson et al., 2009) και αυτή η παράμετρος του mentoring χρειάζεται επιπλέον διερεύνηση, καθώς δεν είναι βέβαιο ότι, ιδιαίτερα οι ίδιες αντιλήψεις καθοδηγητών και καθοδηγούμενων για διάφορα διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, βοηθούν και διευρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη και των μεν και των δε.

Αντίθετα, υπάρχει ομοφωνία των ερευνητών στο ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι επαγγελματικές δεξιότητες του μέντορα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν, εν τέλει, την κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης (Bullough, 2005· Clark & Byrnes, 2012· Rippon & Martin, 2003). Στην ίδια γραμμή βρίσκονται και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, δηλώνοντας ότι είναι απαραίτητο ο μέντορας, πρώτα απ' όλα, να μπορεί να εμπνέει ως άνθρωπος και ως προσωπικότητα και, γενικά, να αποτελεί έναν πραγματικό «καθοδηγητή» για τον νεοδιόριστο. Αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί, όμως, δεν παραβλέπουν να αναφέρουν ότι δεν επαρκούν τα ατομικά χαρακτηριστικά και η εμπειρία για την ανάληψη του ρόλου του μέντορα, αλλά απαιτείται αυτός να διαθέτει, όπως και αρκετές έρευνες προτείνουν (Achinstein & Davis, 2014· Hudson, 2007), επαρκή γνώση του διδακτικού αντικείμενου, ουσιαστική επιμόρφωση για τον ρόλο του ως επιμορφωτή ενηλίκων

και, ιδιαίτερα, σύμφωνα με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, γνώση των νέων τεχνολογιών και των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, δηλωτικών ενός σύγχρονου και εξελισσόμενου επαγγελματία. Γενικά, η «σοφία» του μέντορα δε θεωρείται δεδομένη από τους εκπαιδευτικούς και, όπως η Orland-Barak (2005) τονίζει εμφατικά, υπάρχει σαφής ανάγκη ενδεδειγμένης προετοιμασίας των μελλοντικών μεντόρων για τη διέλευσή τους από τη διδασκαλία στο mentoring.

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι ο ρόλος του μέντορα είναι εξαιρετικά σύνθετος και απαιτητικός και γι' αυτό δεν προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι, τόσο από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς της έρευνας, όσο και από βιβλιογραφικές επιστημονικές (Bullough, 2005· Little, 1990· Moyles et al., 1999· Shapira-Lishchinsky, 2012), αναφέρεται η ύπαρξη μιας σειράς ισχυρών παρωθητικών παραγόντων, οι οποίοι εξηγούν γιατί ένας έμπειρος εκπαιδευτικός να θέλει να αναλάβει την ευθύνη της καθοδήγησης ενός νέου συναδέλφου. Είναι σαφές από τα όσα υποστηρίζουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ότι τα κίνητρά τους για συμμετοχή σε μια μεντορική σχέση είναι, πρωτίστως, εσωτερικά-ηθικά και, δευτερευόντως, εξωτερικά-υλικά, θέση που είναι σύμφωνη και με τα όσα δηλώνουν εν ενεργεία μέντορες σε έρευνα των Maistre και Pare (2010). Συγκεκριμένα, η βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικών μέσω της αλληλεπίδρασης με τον νεοδιόριστο, η ηθική ικανοποίηση από την επαγγελματική τους αναγνώριση και από την προσφορά βοήθειας στον νέο συνάδελφο που την έχει ανάγκη και, τέλος, η προσδοκία ότι θα συνδράμουν στη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης με την καλλιέργεια σε αυτήν μιας υποστηρικτικής κουλτούρας αναδεικνύονται οι ισχυρότεροι λόγοι, για να εισέλθουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί σε μια μεντορική σχέση. Από τα υλικά-εξωτερικά κίνητρα ως το πιο σημαντικό διαφαίνεται ότι είναι η χρηματική αμοιβή, αφού η ανάληψη του ρόλου συνεπάγεται επιπρόσθετες ευθύνες και ώρες εργασίας. Να σημειωθεί πάντως ότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες (Hobson et al., 2009· Joiner & Edwards, 2008· Wong et al., 2005), η πρακτική εφαρμογή του θεσμού σε πολλές χώρες έχει καταδείξει πως η χρηματική αμοιβή των μεντόρων και, γενικά, η οικονομική στήριξη του θεσμού αποβαίνουν, τελικά, καθοριστικοί παράγοντες επιτυχίας του.

Προσδοκάται επομένως και από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, όπως ακριβώς και από τους αρχάριους, ότι η ενεργή συμμετοχή τους στον θεσμό θα καλυτερεύσει τόσο τους ίδιους όσο και, ευρύτερα, την ελληνική εκπαίδευση. Διαφαίνεται, όμως, από τα λεγόμενά τους ότι σε μια σύνθετη εποχή (Tickle, 2000) και σε μια σύνθετη διαδικασία όπως αυτή της ένταξης

του νεοδιόριστου στο επάγγελμα (Feiman-Nemser et al., 1999), το mentoring, όσο υποσχόμενο και αν είναι, δεν μπορεί να αποτελέσει πανάκεια και τη μόνη υποστηρικτική δομή για τον Έλληνα νεοδιόριστο- **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα**. Προτείνονται, κατά συνέπεια, από αρχάριους και έμπειρους εκπαιδευτικούς διάφοροι υποστηρικτικοί θεσμοί, που άλλοι από αυτούς αναφέρονται στην ουσιαστική βελτίωση ήδη εφαρμοζόμενων στην ελληνική εκπαίδευση (σεμινάρια, σχολικοί σύμβουλοι), ενώ άλλοι σηματοδοτούν κάτι εντελώς νέο για το ελληνικό σχολείο και παραπέμπουν σε δομές άλλων χωρών (δίκτυα συνεργασίας εκπαιδευτικών, ενδοσχολική στήριξη και επιμόρφωση). Χωρίς να είναι πάντα ξεκάθαρος ο τρόπος λειτουργίας και εφαρμογής αυτών των θεσμών που προτείνονται και, ιδιαίτερα όσων δεν υφίστανται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται ότι όλοι τους θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παράλληλα με τον μεντορισμό και συμπληρωματικά ή ανεξάρτητα από αυτόν. Η θέση αυτή των εκπαιδευτικών για παράλληλη λειτουργία του μεντορισμού με άλλες υποστηρικτικές δομές και, γενικά, η χρεία πολλαπλών μορφών στήριξης για την κάλυψη των σύνθετων αναγκών του νεοδιόριστου είναι καλά θεμελιωμένη και στη διεθνή βιβλιογραφία (Hargreaves & Fullan, 2000· Smith & Ingersoll, 2004).

Με όποιον τρόπο όμως και αν λειτουργήσουν αυτοί οι θεσμοί, εκείνο που έχει ξεχωριστή σημασία για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι η στήριξη που θα παρέχουν οφείλει να είναι κυρίως πρακτική και όχι απλώς θεωρητική, όπως γίνεται μέχρι τώρα και όπως διαπιστώνεται και από την ελληνική βιβλιογραφία (Ανδρέου, 1999· Υφαντή & Βοζαίτης, 2009). Αν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν να προσεγγίζουν την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανάπτυξη μέσα από ένα πρότυπο μαθητείας, το οποίο είναι στενά συνυφασμένο με ένα πρόσωπο που θα τους επιμορφώνει, εντούτοις φαίνεται ότι αρχίζει να ωριμάζει σε κάποιους από αυτούς και η ιδέα της συνεργασίας τους σε δομές, όπως είναι, για παράδειγμα, τα *δίκτυα εκπαιδευτικών* -“*teacher networks*” (Wong et al., 2005, p. 384). Προτάσεις όπως «*θα έπρεπε να διοργανώνεται κάτι σαν σεμινάριο, στο οποίο οι ίδιοι οι συνάδελφοι να λύνουν τα προβλήματα, να βοηθάει ο ένας τον άλλον*» (ΑρχΠ1), παραπέμπουν σε τέτοιες καινοτόμες για την ελληνική εκπαίδευση πρακτικές, οι οποίες δεν εδράζονται σε έξωθεν βοήθεια, αλλά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω του επαγγελματικού αναστοχασμού με ομοτίμους. Η ιδιαίτερη αξία της συμμετοχής, όχι μόνο των αρχάριων, αλλά όλων των εκπαιδευτικών σε τέτοια δίκτυα, επαγγελματικές κοινότητες και άλλες συνεργατικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που προωθούν μια κουλτούρα υποστήριξης και επαγγελματικού αναστοχασμού (professional reflection) και που γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη,

υπογραμμίζεται έντονα από πολλούς μελετητές (Feiman-Nemser et al., 1999· Moyles et al., 1999· Wang et al., 2008· Wong et al., 2005). Μάλιστα, ο Παπακωνσταντίνου (1992, σ.73) θεωρεί αναγκαίο ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα να εργαστεί στην κατεύθυνση της σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που *«θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να τηρήσει μια ποιοτικά διαφορετική στάση προσέγγισης και ανάλυσης του καθημερινού του έργου»*.

Κλείνοντας το κεφάλαιο της συζήτησης, καθίσταται φανερό από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων αρχάριων και έμπειρων δασκάλων και καθηγητών για το σύνολο των ζητημάτων που αφορούν τις διάφορες πτυχές της εισαγωγής του mentoring στην ελληνική εκπαίδευση. Οι όποιες διαφοροποιήσεις είναι πολύ μικρές και έχουν να κάνουν πιο πολύ με την έμφαση που δίνεται σε επιμέρους ζητήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως αποτέλεσμα κυρίως βιωμένων εμπειριών. Έτσι, είναι φυσικό οι έμπειροι εκπαιδευτικοί να επικαλούνται περισσότερο και για περισσότερα θέματα την «πείρα» τους στο ελληνικό σχολείο, ενώ οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί είναι πιο διστακτικοί στις διατυπώσεις τους για ζητήματα που δε σχετίζονται άμεσα με τη ζωή του νεοδιόριστου στο ελληνικό σχολείο και, αντίθετα, πολύ πιο σίγουροι και θετικοί για θέματα νέων τεχνολογιών και διασύνδεσής τους με την εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από τη σύζευξη, όμως, εμπειρίας και νέων ιδεών προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα και προτάσεις που αφορούν, τόσο το μέλλον του μεντορισμού στη χώρα μας, ειδικότερα, όσο και της ελληνικής εκπαίδευσης, γενικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τον συγκερασμό των απόψεων αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών προκύπτει αβίαστα ως κύριο συμπέρασμα της έρευνας ότι η υποστήριξη του Έλληνα νεοδιόριστου από τους υπάρχοντες θεσμούς είναι ελλιπέστατη και ότι έχουν ωριμάσει οι συνθήκες στην ελληνική εκπαίδευση για εισαγωγή καινοτομιών, όπως του mentoring, για την ουσιαστική στήριξή του. Είναι ενδιαφέρον ότι η εισαγωγή του mentoring ή όποιων άλλων υποστηρικτικών θεσμών αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς στενά συνδεδεμένη με τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο θεωρούν ότι οι πολιτικοί ιθύνοντες οφείλουν- σε αντίθεση με το παρελθόν- να το λάβουν σοβαρά υπόψη, εκμεταλλευόμενοι τις απόψεις των «μάχιμων» (ΕμπΔ3) εκπαιδευτικών για το «τι» και το «πώς» πρέπει να αλλάξει στην ένταξη των νεοδιόριστων στο ελληνικό σχολείο, ώστε να βγει ωφελιμένη η ελληνική εκπαίδευση στο σύνολό της.

Διαφαίνεται από τις απόψεις αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών ότι, επειδή η στήριξη που παρέχεται από τις υπάρχουσες υποστηρικτικές δομές στους νεοδιόριστους είναι καθαρά θεωρητική, επιβάλλεται η πολιτεία να μεριμνήσει τόσο για την αναμόρφωσή τους, όσο και να εφαρμόσει, ανάμεσα σε άλλα, τον ψηφισθέντα νόμο 3848/10 για τον θεσμό του μέντορα, ο οποίος με βάση τη διεθνή εμπειρία (Joiner & Edwards, 2008· Weiss & Weiss, 1999) είναι δυνατόν να παράσχει την πρακτική συναισθηματική και παιδαγωγική στήριξη που λείπει από τον Έλληνα νεοδιόριστο. Για την εφαρμογή της μεντορικής σχέσης, η οποία *«ίσως να φαίνεται πρωτοποριακή για την ελληνική εκπαίδευση, αλλά εφαρμόζεται με επιτυχία σε άλλες χώρες»* (Ανθοπούλου, 1999, σ. 207), η πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη τη συγκυρία της μεγάλης οικονομικής κρίσης και των συμπαρομαρτούντων της: ανασφάλεια και καχυποψία και του εκπαιδευτικού κόσμου για τις προθέσεις της πολιτικής ηγεσίας σε όσα μέτρα εφαρμόζονται στην Ελλάδα των θεσμών χρηματοδότησής της. Γι' αυτό απαιτείται, όπως σε κάθε καινοτομία η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει (Levin, 2009· Zimmerman, 2006), ουσιαστική ενημέρωση και διαβούλευση με την εκπαιδευτική κοινότητα για το περιεχόμενο του θεσμού και ενδελεχής προετοιμασία εφαρμογής του. Πρωτίστως, όμως, είναι αναγκαία, με βάση τα όσα δηλώνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, η θέσπιση ενός σαφούς θεσμικού πλαισίου που θα αποδεσμεύει πλήρως τον θεσμό- τουλάχιστον στην αρχική φάση εφαρμογής του- από σκοπούς αξιολόγησης, ώστε ο νεοδιόριστος να απαλλαγεί από την ανασφάλεια και τον φόβο απέναντι στον αξιολογητή

μέντορα, που η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης σε συνδυασμό με την οικονομική συγκυρία ευνοούν.

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο ο μεντορισμός μπορεί και πρέπει να ειδοωθεί στην ελληνική εκπαίδευση, όχι απλώς σαν βοήθεια στον Έλληνα νεοδιόριστο, αλλά, όπως αρκετοί μελετητές προτείνουν ότι μπορεί να λειτουργήσει (Feiman-Nemser, 1996· Hargreaves & Fullan, 2000· Maistre & Pare, 2010· Orland-Barak, 2005), ως ευκαιρία να καλλιεργηθεί μια νέα κουλτούρα επαγγελματικού αναστοχασμού, συνεργασίας και υποστήριξης, την οποία τόσο έχει ανάγκη το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ζωτικής σημασίας για να λειτουργήσει κατ' αυτόν τον τρόπο ο μεντορισμός στην ελληνική εκπαίδευση, με βάση τα όσα διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας και επιβεβαιώνονται από διεθνείς έρευνες (Rippon & Martin, 2003· Smith & Ingersoll, 2004), είναι η ουσιαστική επιμόρφωση, προετοιμασία και επιλογή των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν να καθοδηγήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς. Είναι προφανές ότι δεν αρκεί για την ανάληψη του ρόλου η εμπειρία και μια τυπική επιμόρφωση, αλλά απαιτείται σοβαρή προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διέλευσή τους από τη διδασκαλία στην καθοδήγηση, ώστε οι μέντορες να εμφορούνται όχι από ένα στενό εργαλειακό όραμα καλού δασκάλου, αλλά από ένα ολιστικό όραμα αλλαγής που θα εμπλέκει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Orland-Barak, 2005).

Από τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αναδεικνύεται και η ανάγκη σε μια σύνθετη εποχή σαν τη σημερινή το mentoring να λειτουργήσει παράλληλα και με άλλες μορφές στήριξης των νεοδιόριστων, στις περισσότερες από τις οποίες ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο. Έτσι, ως μια άλλη κύρια μορφή στήριξης που θα μπορούσε να εφαρμοστεί, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τις ιδιαίτερες γεωγραφικές συνθήκες κάθε περιοχής και τις τεράστιες δυνατότητες των ψηφιακών μορφών επικοινωνίας της εποχής μας, θα ήταν η δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών (teacher networks), τα οποία θα επιτρέπουν στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν απόψεις με άλλους συναδέλφους-νεοδιόριστους ή μη- και στην οργάνωση και τη διευκόλυνση των οποίων οι διευθυντές των σχολείων θα μπορούσαν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο (Feiman-Nemser et al., 1999· Wong et al., 2005). Βέβαια, ο διευθυντής μπορεί να συνδράμει ποικιλοτρόπως στη στήριξη του νεοδιόριστου, αφού αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής

(Κατσουλάκης, 1999), και πολύ περισσότερο στην ελληνική εκπαίδευση, όπου δεν υφίσταται μέχρι σήμερα κανένα επίσημο πρόγραμμα ένταξης του νεοδιόριστου στο ελληνικό σχολείο. *«Το ότι, όμως, επικρατεί μέχρι σήμερα αυτή η κατάσταση στην εκπαίδευση στη χώρα μας, τίποτα δεν εμποδίζει τον διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας να φροντίσει, ώστε οι διδάσκοντες να τυγχάνουν της υποδοχής και στήριξης που τους αρμόζει»* (Ανθοπούλου, 1999, σ. 53). Προς αυτήν την κατεύθυνση θα ήταν πολύ χρήσιμη η επιμόρφωση και δικτύωση των διευθυντών για τον τρόπο αντιμετώπισης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και για τη συνειδητοποίηση της ευθύνης απέναντί τους.

Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στη στήριξη και ένταξη του νεοδιόριστου, γενικά, και στο mentoring, ειδικά, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις απόψεις και διευθυντών σχολείων για τον τρόπο με τον οποίο πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν στη στήριξη του νεοδιόριστου και για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην εφαρμογή του μεντορισμού στο ελληνικό σχολείο. Όσον αφορά δε τις απόψεις αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών για τον θεσμό του μέντορα, θα μπορούσαν μελλοντικοί ερευνητές, οι οποίοι θα διαθέτουν περισσότερους οικονομικούς πόρους και δε θα υπόκεινται σε στενούς χρονικούς περιορισμούς, να χρησιμοποιήσουν εκτός από τις συνεντεύξεις και άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως τη συμμετοχική παρατήρηση και τις ομάδες εστίασης (focus group). Με τη συμμετοχική παρατήρηση θα δινόταν η δυνατότητα στον ερευνητή να καταγράψει «ιδίους όμμασιν» τον τρόπο ένταξης του Έλληνα νεοδιόριστου σε διάφορα σχολεία, ενώ με τις ομάδες εστίασης, που θα συμπεριλαμβάνουν αρχάριους και έμπειρους εκπαιδευτικούς, θα δινόταν η ευκαιρία να καταγραφούν οι διάφορες οπτικές για τον μεντορισμό μέσα από τον διάλογο και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε μικρές ομάδες.

Βέβαια, η καταγραφή από τον οποιονδήποτε ερευνητή των αποτελεσμάτων του μεντορισμού, όχι σε επίπεδο προθέσεων, αλλά ως απτή πραγματικότητα, αποτελεί ακόμη ζητούμενο για τη χώρα μας. Η πολιτεία έκανε το πρώτο βήμα, ψηφίζοντας τον θεσμό. Απαιτείται, όμως, να προβεί και στο σημαντικότερο: να τον εφαρμόσει και να τον στηρίξει. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα αυτή:

«Ο μεντορισμός, αν τελικά εφαρμοστεί, θα αποτελέσει καινοτομία για την ελληνική εκπαίδευση. Οι καινοτόμοι θεσμοί, όμως, έλεγε ένας, είναι κάτι σαν το ποδήλατο: άμα σταματήσεις, πέφτεις.»

Είναι κάτι που εξελίσσεται ο θεσμός, με αποτέλεσμα να χρειάζεται από το κράτος που θα τον ψηφίσει εφαρμογή, στήριξη και ανανέωση», (ΕμπΠ2).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrego, M., Rodríguez, A. D., & Rubin, R. (2012). Literacy Coaches: A Support System for New Teachers. *What's hot in literacy*, 71-79.
- 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.
- Achinstein, B., & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: towards a knowledge and practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 104-126.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Alsbury, T. L., & Hackmann, D. G. (2006). Learning from Experience: Initial Findings of a Mentoring/Induction Program for Novice Principals and Superintendents. *Planning and Changing*, 37, 169-189.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Andrews, S. P., Gilbert, L. S., & Martin, E. P. (2007). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β' (σελ. 17-92, 187-230). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Apple, M., & Jungck, S. (1995). Δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα: Διδασκαλία, τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη. Στο Α. Hargreaves & M. Fullan : *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (σσ. 42-76). Αθήνα: Πατάκης.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (Α. Β. Ρήγα, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- BlackBranch, J. L. (1996). The consequences of teaching and job satisfaction: Federation/union, remunerations, and career development, the most important factors. *Journal of Collective Negotiations in the Public Sector*, 25, 247-269.

- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (σσ. 105-116) : *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (Α. Βακάκη, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 141-157.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, 40(4), 518-540.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013. *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, μετάφρ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Mentoring: a critical review*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Feiman-Nemser, S., Schulle, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*: Michigan State University.

- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change: (3rd Ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Βοζίκη, Α. (2005). Ο επιμορφωτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής από τη σκοπιά των Νηπιαγωγών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 326-333). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gallacher, K. (1997). Supervision, mentoring and coaching. *Reforming personnel in early intervention*, 191-214.
- Gruenert, S. (2008). School culture, school climate: They are not the same thing. *Principal*, 87(4), 56-59.
- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring?. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Working laterally: how innovation networks make an education epidemic*. DfES Publications.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education* 12.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (7th Ed). New York: McGraw Hill, Inc.

- Huberman, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στο Α. Hargreaves, & M. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 193-223) (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Hudson, P. B. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15(2), 201-217.
- Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage?. *GSE Publications*, 133.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: what the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP bulletin*, 88(638), 28-40.
- Joiner, S., & Edwards, J. (2008). Novice teachers: Where are they going and why don't they stay. *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
- Κατάνου, Θ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β' (σελ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kilburg, G. M. (2007). Three mentoring team relationships and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 293-308.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Levin, B. (2009). Does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10(1), 69-72.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of research in education*, 297-351.
- Maistre, C.L., & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564.

- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 236-246.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β' (σσ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-355). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Merilainen, M., & Pietarinen, J. (2002, September). *Primary teachers' professional development in the context of small rural schools*. Paper presented at The European Conference on Educational Research in Lisbon.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moyles, J., Suschitsky, W., & Chapman, L. (1999). Mentoring in Primary Schools: ethos, structures and workloads, *Journal of In-service Education*, (25)1, 161-172.
- Μπαγάκης, Γ. (2010). Αυτό-αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική. Στο: Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 Κείμενα για την Αξιολόγηση* (σσ. 63-71). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in Translation Mentors Learning to Participate in Competing Discourses of Practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 355-366.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική Πράξη*, (σσ. 73-83). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο,.
- Παρασκευοπούλου–Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α. (2008). Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους. Στο: *10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα κα διδασκαλία»*, 6-7 Ιουνίου 2008, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 786-805.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 211-226.
- Roettger, C. J. (2006). Change from the heart. *Journal for Quality and Participation*, 29(2).
- Ρουσσάκης, Ι. (2012). Επαναπροσδιορίζοντας τη δημόσια εκπαίδευση: Μια συγκριτική θεώρηση του λόγου και των πολιτικών εκπαιδευτικής επιλογής, λογοδοσίας και «αγοραιοποίησης». Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σσ. 193–214). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σαραφίδου, Γ-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Mentors' ethical perceptions: implications for practice. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 437-462.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*. Knowledge Brief.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- Υφαντή, Α. Α., & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική- Θεωρία και πράξη*, τεύχος 3, 31-46.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of teacher education*, 59(2), 132-152.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. G. (1999). Beginning Teacher Induction. ERIC Digest.
- Williams, A., & Prestage, S. (2002). The Induction Tutor: mentor, manager or both?. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 35-46.
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.

NOMOI-ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

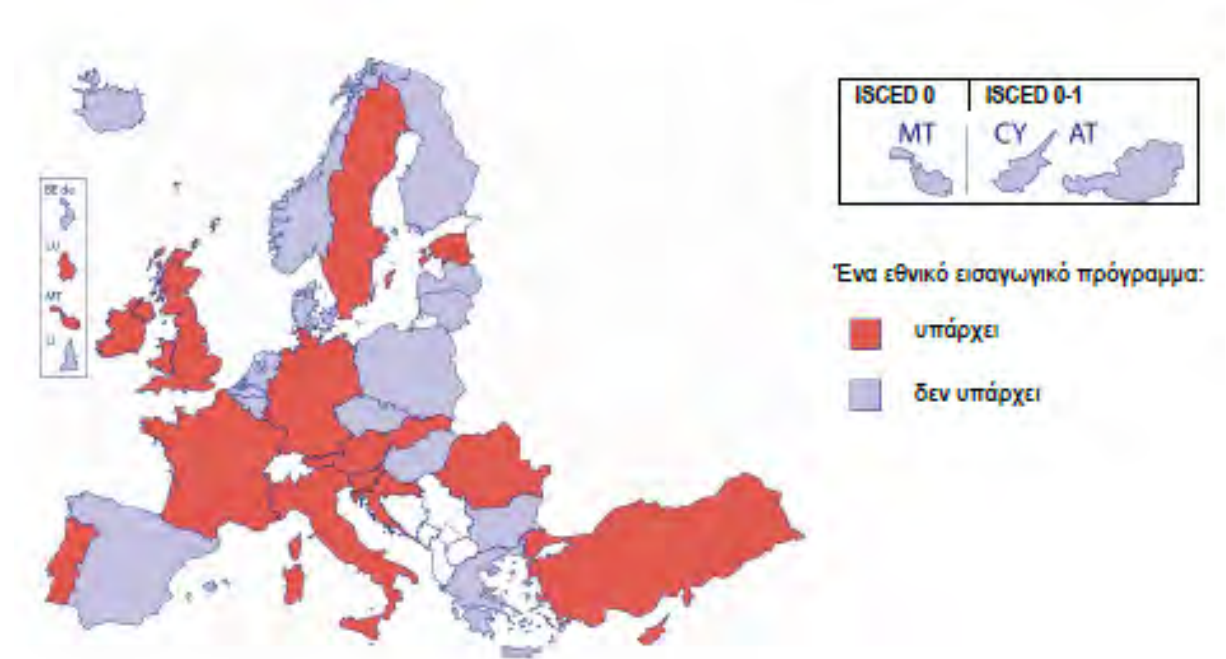
- N. 1304/1982, (ΦΕΚ 144/07-12-1982), «Για την Επιστημονική - Παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- N. 1566/1985, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 3848/2010, (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010), «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού– καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Π.Δ. 45/1999, (ΦΕΚ 46/Α/11-03-1999), «Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Εθνικά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης στην Ευρώπη



Πηγή: Ευρυδίκη, 2013 (σ. 40, σχήμα Α 10)

Εθνικά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοπροσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0, 1, 2 και 3), 2011/12

Επεξηγηματικό σημείωμα:

ISCED 0 προσχολική εκπαίδευση

ISCED 1 πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ISCED 2 γενική κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ISCED 3 γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Οδηγοί ημιδομημένης συνέντευξης

A. ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

I. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

1. Θα χαρακτηρίζατε θετική ή αρνητική την υποδοχή και ένταξή σας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και για ποιους λόγους;
2. Ποια συγκεκριμένα προβλήματα αντιμετωπίσατε ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός;
3. Σε ποιους τομείς (συναισθηματικό, παιδαγωγικό-διδασκτικό, διοικητικό) εντοπίζετε τις ανάγκες στήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών;
4. Έχετε λάβει κάποια μορφή υποστήριξης- εισαγωγικής ή ενδοϋπηρεσιακής- από τη στιγμή που διοριστήκατε στη δημόσια εκπαίδευση; (Αν ναι) τι μορφή είχε αυτή η στήριξη και πόσο σας βοήθησε;

II. ΤΡΟΠΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

5. Είστε ενήμερος για την επικείμενη εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τον νόμο 3848/10 και από ποιες πηγές;
6. Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος θεσμός αποτελεί καινοτομία για την ελληνική εκπαίδευση και τι καινούριο κομίζει;
7. Τι θα επιθυμούσατε να είχε προηγηθεί πριν την εισαγωγή του και πώς θα θέλατε να εφαρμοστεί στην πράξη;

III. ΟΦΕΛΗ – ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ - ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ.

8. Πιστεύετε ότι αν εφαρμοζόταν, κατ' αυτόν τον τρόπο, θα βοηθούσε τους αρχάριους εκπαιδευτικούς και σε ποιους τομείς;
9. Σας προβληματίζει-ανησυχεί κάτι στον καινούριο θεσμό;
10. Ποια χαρακτηριστικά, ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας, πιστεύετε ότι θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στον απαιτητικό ρόλο της συμβουλευτικής καθοδήγησης;

11. Ποια από τα δύο, χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή επαγγελματικά, θεωρείτε σημαντικότερα και γιατί;
12. Πιστεύετε ότι ο θεσμός έχει να προσφέρει οφέλη- εκτός από τον νεοεισερχόμενο- και στον μέντορα και στο σχολείο;
13. Ποια κίνητρα θα ήταν για σας ικανοποιητικά, ώστε να στηρίζετε ενεργά τον καινούριο θεσμό;
14. Εσείς προσωπικά αν ο θεσμός του μέντορα εφαρμοζόταν σε εθελοντική βάση για τους νεοεισερχόμενους, θα δεχόσασταν τη μεντορική υποστήριξη;
15. Ποιες άλλες μορφές στήριξης, σε συνδυασμό ή πέραν του θεσμού του μέντορα, πιστεύετε πως θα ήταν κατάλληλες/χρήσιμες για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό;

B. ΕΜΠΕΙΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

I. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

1. Πιστεύετε ότι είναι ικανοποιητική ή όχι η υποδοχή και ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και πώς τεκμηριώνεται η άποψή σας μέσα από την εμπειρία σας;
2. Ποια συγκεκριμένα προβλήματα διαπιστώσατε εσείς ότι αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός;
3. Σε ποιους τομείς (συναισθηματικό, παιδαγωγικό-διδασκτικό, διοικητικό) εντοπίζετε τις ανάγκες στήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών;
4. Διαπιστώσατε όλα αυτά τα χρόνια συγκεκριμένες μορφές υποστήριξης- εισαγωγικής ή ενδοϋπηρεσιακής- που λειτούργησαν, κατά τη γνώμη σας, ικανοποιητικά για τον αρχάριο εκπαιδευτικό; (Αν ναι) ποιες ήταν αυτές και πόσο πιστεύετε ότι τον βοήθησαν;

II. ΤΡΟΠΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

5. Είστε ενήμερος για την επικείμενη εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τον νόμο 3848/10 και από ποιες πηγές;

6. Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος θεσμός αποτελεί καινοτομία για την ελληνική εκπαίδευση και τι καινούριο κομίζει;

7. Τι θα επιθυμούσατε να είχε προηγηθεί πριν την εισαγωγή του και πώς θα θέλατε να εφαρμοστεί στην πράξη;

III. ΟΦΕΛΗ – ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ - ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ.

8. Πιστεύετε ότι αν εφαρμοζόταν, κατ' αυτόν τον τρόπο, θα βοηθούσε τους αρχάριους εκπαιδευτικούς και σε ποιους τομείς;

9. Σας προβληματίζει-ανησυχεί κάτι στον καινούριο θεσμό;

10. Ποια χαρακτηριστικά, ως προσωπικότητα και ως επαγγελματία, πιστεύετε ότι θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στον απαιτητικό ρόλο της συμβουλευτικής καθοδήγησης;

11. Ποια από τα δύο, χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή επαγγελματικά, θεωρείτε σημαντικότερα και γιατί;

12. Πιστεύετε ότι ο θεσμός έχει να προσφέρει οφέλη- εκτός από τον νεοεισερχόμενο- και στον μέντορα και στο σχολείο;

13. Ποια κίνητρα θα ήταν για σας ικανοποιητικά, ώστε να στηρίζετε ενεργά τον καινούριο θεσμό;

14. Εσείς προσωπικά θα δεχόσασταν να αναλάβετε τον ρόλο του μέντορα, εφόσον σας δινόταν αυτή η δυνατότητα;

15. Ποιες άλλες μορφές στήριξης, σε συνδυασμό ή πέραν του θεσμού του μέντορα, πιστεύετε πως θα ήταν κατάλληλες/χρήσιμες για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων έρευνας

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Εργασιακή Σχέση	Προϋπηρεσία (σε έτη)	Τύπος Σχολείου	Πρόσθετες Σπουδές	Επιμόρφωση (>200 ώρες)	Διοικητική Θέση
ΑρχΠ1	Άνδρας	30	Δάσκαλος	Αναπληρωτής	Δύο	6θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	-	-
ΑρχΠ2	Γυναίκα	29	Δασκάλα	Μόνιμη	Δύο	6θέσιο Δημοτικό	-	Ναι	-
ΑρχΠ3	Γυναίκα	29	Δασκάλα	Μόνιμη	Δύο	10θέσιο Δημοτικό	Δεύτερο Πτυγίο	Ναι	-
ΑρχΠ4	Γυναίκα	27	Δασκάλα	Αναπληρωτής	Δύο	2θέσιο Δημοτικό	-	Ναι	-
ΑρχΔ1	Άνδρας	51	Βιολόγος	Αναπληρωτής	Δύο	Γενικό Λύκειο	-	Ναι	-
ΑρχΔ2	Γυναίκα	46	Φυσικός	Μόνιμη	Δύο	Γυμνάσιο	-	Ναι	-
ΑρχΔ3	Γυναίκα	42	Φυσικός	Μόνιμη	Δύο	Γενικό Λύκειο	-	-	-
ΈμπΠ1	Γυναίκα	48	Δασκάλα	Μόνιμη	Είκοσι	12θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	Ναι	-
ΈμπΠ2	Άνδρας	45	Δάσκαλος	Μόνιμος	Δεκαεπτά	18θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Ναι	-
ΈμπΠ3	Άνδρας	39	Δάσκαλος	Μόνιμος	Έντεκα	18θέσιο Δημοτικό	Δεύτερο Πτυγίο	Ναι	-
ΈμπΔ1	Γυναίκα	46	Φιλολόγος	Μόνιμη	Δεκατέσσερα	Γενικό Λύκειο	Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Ναι	Υποδιευθύντρια
ΈμπΔ2	Άνδρας	50	Φυσικής Αγωγής	Μόνιμος	Δεκαοκτώ	Γενικό Λύκειο	Δεύτερο Πτυγίο	Ναι	-
ΈμπΔ3	Γυναίκα	45	Φιλολόγος	Μόνιμη	Εννέα	Γενικό Λύκειο	Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Ναι	-
ΈμπΔ4	Άνδρας	56	Φυσικός	Μόνιμος	Είκοσι οκτώ	Γυμνάσιο	Μεταπτυχιακό	Ναι	-