



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διπλωματική Εργασία

Ο Θεσμός του Μέντορα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα:

Διερεύνηση των Απόψεων Νέων Εκπαιδευτικών της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής

Μπρονόβски Μαρία-Γκέτρουντ

Επιβλέπων καθηγητής: Παπακωνσταντίνου Γεώργιος

2019

ΑΘΗΝΑ

© ΕΚΠΑ, 2019

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και της φοιτήτριας Μπρονόβски Μαρίας-Γκέρτρουντ, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

Βεβαίωση εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: Μαρία-Γκέτρουντ Μπρονόβски

Αριθμός Μητρώου: 216037

Υπογραφή:

Στον σύζυγό μου Αρσένιο και την κόρη μας Ηλιανή

**Ο Θεσμός του Μέντορα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα:
Διερεύνηση των Απόψεων Νέων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής**

Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Παπακωνσταντίνου Γεώργιος	Πασιάς Γεώργιος	Φωτεινός Δημήτριος
Καθηγητής	Καθηγητής	Επίκουρος καθηγητής

Περίληψη

Το κύριο θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι ο θεσμός του μέντορα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ο οποίος εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 2010 με τον νόμο 3848, παραμένει όμως ακόμα ανενεργός. Η ερευνητική αυτή εργασία εξέτασε τις απόψεις νέων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός τέτοιου θεσμού, τα προσόντα που πιστεύουν ότι πρέπει να έχει ένας μέντορας και την συμβολή της διοίκησης του σχολείου στην εύρυθμη λειτουργία του θεσμού. Μέσα από μία βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας αναδείχτηκε η λειτουργία του θεσμού ως αρμοδιότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η ελλιπής προετοιμασία των εκπαιδευτικών που διορίζονται ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εργασίας τους και επομένως η αναγκαιότητα υποστήριξης όταν εργάζονται για πρώτη χρονιά, γίνεται μια καταγραφή των αρμοδιοτήτων του μέντορα, των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού μέντορα και των απαραίτητων συνθηκών για την ομαλή λειτουργία της καθοδήγησης. Έπειτα παρουσιάζεται ο νόμος 3848/2010 και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τον νόμο αυτό. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις σε δεκατρείς νέους εκπαιδευτικούς και δύο διευθυντές. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξης από έναν μέντορα σε διδακτικό, παιδαγωγικό και ψυχολογικό επίπεδο, σε ζητήματα διαχείρισης σχέσεων με μαθητές και γονείς καθώς και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από έναν ιδανικό μέντορα ζητούν ψυχικές αρετές, επαγγελματική εμπειρία

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

και ειδική κατάρτιση και από τον διευθυντή του σχολείου να καθοδηγεί τους μέντορες, να επιβλέπει το έργο τους και να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες ώστε να λειτουργεί ο μεντορισμός.

Λέξεις-κλειδιά: μέντορας, νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, υποδοχή εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού

**Mentoring in the Greek Educational System:
Investigation of opinions of novice elementary school teachers in Attiki**

Bronovski Maria-Gertroud

Papakonstantinou George	Passias George	Fotinos Dimitrios
Professor	Professor	Assistant Professor

Abstract

The main topic negotiated by this paper is the institution of the mentor of the newly appointed teachers, who was introduced to the Greek educational system in 2010 by Law 3848, but still remains inactive. This research has examined the views of new primary school teachers on the necessity of such an institution, the qualifications that a mentor should have and the contribution of the school administration to the proper functioning of the institution. Through a bibliographic review of Greek and foreign literature, the function of the institution as a responsibility of the principal, the inadequate preparation of the novice teachers to meet the needs of their work and therefore the necessity of support when working for the first year, a presentation of the mentor's responsibilities, the characteristics of the effective mentor and the necessary conditions for the smooth operation of the mentoring. Next, Law 3848/2010 and the investigations made in Greece on this law are presented. Then the qualitative research was carried out with interviews with thirteen young teachers and two principals. This research has shown that novice teachers need guidance and support from a mentor at teaching, pedagogical and psychological level, in issues of relationship management with students and parents and their professional development. From an ideal mentor they demand mental virtues, professional experience and special training on mentoring, and the school principal to guide mentors, supervise their work, and create appropriate conditions for mentorship to work.

keywords: mentor, novice teacher, teacher's induction, teacher training, human resource management

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
2. ΤΟ MENTORING ΩΣ ΤΟΜΕΑΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	
2.1 Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού	15
2.2. Η επιμόρφωση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	15
3. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
3.1. Οι τρόποι διορισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από το 1950 έως σήμερα	17
3.2. Τα προσόντα των νεοδιόριστων και η αναγκαιότητα ύπαρξης μέντορα	32
4. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
4.1. Τι είναι ο μέντορας. Απόπειρες ορισμού	35
4.1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή του όρου	35
4.1.2. Ορισμοί	37
4.2 Τα μοντέλα του μεντορισμού	38
4.3 Ο ρόλος του μέντορα	41
4.4. Η μεντορική σχέση	45
4.4.1. Ο σκοπός και τα χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης	45
4.4.2. Για μια επιτυχημένη μεντορική σχέση	47
4.4.3. Τα οφέλη της επιτυχημένης μεντορικής σχέσης	48
4.5. Η κατάρτιση των μεντόρων	49
5. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	
5.1. Το νομικό πλαίσιο του θεσμού του μέντορα	53
5.2. Προγενέστερες έρευνες στην Ελλάδα για το θεσμό του μέντορα	53
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.	
6.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	59
6.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	60

6.3. Ερευνητική Μέθοδος	61
6.4. Δειγματοληψία	62
6.4.1. Περιγραφή του δείγματος	65
6.5. Διασφάλιση Πρόσβασης	67
6.6. Ερευνητικό Εργαλείο	68
6.7. Προϋποθέσεις για μια Ποιοτική Συνέντευξη	73
6.8. Η Καταγραφή των δεδομένων	76
6.9. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	77
6.9.1. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων	77
6.9.2. Ανάλυση Περιεχομένου των συνεντεύξεων	78
6.9.2.1. Οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών που επιβάλλουν την ύπαρξη μέντορα	79
6.9.2.2. Η καθοδήγηση που βρίσκουν οι νεοεισερχόμενοι σήμερα	88
6.9.2.3. Τα προσόντα που ζητούν οι νεοεισερχόμενοι από έναν μέντορα	92
6.9.2.4. Η συμβολή του διευθυντή στην εφαρμογή του θεσμού του μέντορα	97
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	123
Πρωτόκολλο συνέντευξης	123

1. Εισαγωγή

Όταν ένας νέος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει για πρώτη φορά εργασία σε ένα σχολείο έχει να αντιμετωπίσει πολλές πρωτόγνωρες και δύσκολες καταστάσεις. Πώς θα είναι οι σχέσεις του με τους υπόλοιπους συναδέλφους; Πώς θα καταφέρει να πειθαρχήσει τους μαθητές του; Πώς θα διαχειριστεί τη σχέση του με τους γονείς των μαθητών του; Πώς θα κάνει ενδιαφέρον το μάθημά του; Πώς λειτουργεί το φωτοτυπικό του σχολείου; Τι παπούτσια θα πρέπει να αγοράσει για να μην τον πονούν τα πόδια του στο τέλος κάθε μέρα; Αυτά και πολλά ακόμα είναι τα θέματα που έχει να σκεφτεί και να αντιμετωπίσει (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000, p.102-106) . Φαντάζουν όλα σαν ένα πανύψηλο βουνό που ψάχνεις από ποια μεριά θα προσεγγίσεις την κορυφή του. Γι' αυτό η υποδοχή και η υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική.

Οι Everard & Morris (1999, σ.104) κάνουν λόγο για ημέρα εγκατάστασης. Την ημέρα αυτή ο προϊστάμενος θα δείξει στον νέο εκπαιδευτικό τους χώρους του σχολείου, τα ερμάρια, τα κλειδιά, θα τον ενημερώσει για τους κανονισμούς του σχολείου, τις τυπικές διαδικασίες κτλ. Έπειτα ακολουθεί η υποδοχή στον σύλλογο διδασκόντων. Οι συνάδελφοι θα συστηθούν και γνωρίσουν τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που έχει ο καθένας ώστε να γνωρίζει και ο νέος σε ποιον θα απευθυνθεί για το κάθε θέμα. Η διαδικασία της υποδοχής μπορεί να κρατήσει από μερικές εβδομάδες έως και μήνες (Guthrie & Reed, 1991, p.337). Ο καινούριος εκπαιδευτικός είναι λογικό να μην γνωρίζει τους κανονισμούς και τις συνήθειες του εκπαιδευτικού οργανισμού που καλείται να ενταχθεί, και φυσικά δεν γνωρίζει τους ανθρώπους που εργάζονται και φοιτούν σε αυτόν (Ανθοπούλου, 1999, σ.48). Για να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη του νέου εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να υπάρχει μία οργανωμένη δομή που να τον υποστηρίζει για όσο χρόνο χρειαστεί.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ένταξης. Οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορεί να καθοδηγούνται από μέντορα, μπορεί να συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες ένταξης, όπως σχεδίαση και προγραμματισμό διδακτικής ύλης, ή να παίρνουν μέρος σε συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς. Στις πολιτείες των ΗΠΑ, ήδη από το 2000, 8 στους 10 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς συμμετείχαν σε κάποιου τέτοιου είδους προγράμματα ένταξης (Smith & Ingersoll, 2004, 681). Η έρευνα των Smith & Ingersoll στην Pennsylvania έδειξε πως μια από της πιο αποτελεσματικές μεθόδους *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

ομαλής ένταξης είναι ο μεντορισμός και μάλιστα όταν ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός ίδιας ειδικότητας, έχει ίδιο πρόγραμμα μαθημάτων που διδάσκει και ανήκει σε ένα κοινό ευρύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών με τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό (Smith & Ingersoll, 2004, 706). Γι' αυτό τον λόγο και έχει λάβει τόσο ευρεία εφαρμογή ο θεσμός του μέντορα και όλο και εξαπλώνεται.

Σύμφωνα με τους Carter & Francis (2001, p.249), η υποστήριξη που παρέχεται στους αρχάριους εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν για πρώτη φορά εργασία *«είναι καθοριστική τόσο για την ποιότητα των άμεσων επαγγελματικών τους εμπειριών όσο και για την μακροπρόθεσμη επαγγελματική τους ανάπτυξη»*. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεχθεί υποστήριξη και καθοδήγηση κατά το πρώτο χρόνο εργασίας τους σε μικρότερο ποσοστό εγκαταλείπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Smith & Ingersoll, 2004, p.681). Το μέντορινγκ είναι ένα είδος τέτοιας μορφής επαγγελματικής υποστήριξης.

Στα ελληνικά δεδομένα, εισήχθη ο θεσμός του μέντορα των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών με τον νόμο 3848/2010. Ο νόμος αυτός αναφέρει ότι *«Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του.»* (άρθρο 4 ,παρ. 6). Ωστόσο, ο νόμος έχει παραμένει ανενεργός και δεν έχει εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε διεθνές επίπεδο, η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει ευρέως εδώ και τέσσερις δεκαετίες τους ερευνητές. Στην Ελλάδα ωστόσο δεν υπάρχουν ακόμα διατριβές που να έχουν ασχοληθεί με τον τρόπο και τις προϋποθέσεις εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο ορισμένες διπλωματικές εργασίες. Αυτό από μόνο του μας εφιστά την προσοχή και αναδεικνύει ερευνητικό κενό. Επιπλέον, πριν εφαρμοστεί ο νόμος θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι προσδοκούν από τον θεσμό αυτό, ώστε να δημιουργηθούν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις προετοιμασίας των συσχετιζόμενων προσώπων.

Στόχος της παρούσης εργασίας, λοιπόν, είναι να διερευνήσει τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών γύρω από τον θεσμό του μέντορα, όπως αυτός περιγράφεται στον ν.3848/2010. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών, που έχουν πρόσφατη την εμπειρία ένταξής τους στα σχολεία, γύρω από το ποιες ανάγκες για καθοδήγηση και

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

υποστήριξη έχουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και ποια προσόντα θεωρούν ότι πρέπει να έχουν αυτοί που θα αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα. Επιπλέον, στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με το ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ώστε να λειτουργήσει όσο το δυνατόν καλύτερα ο θεσμός. Τέλος, μέσα από την έρευνα που έγινε, προσπαθήσαμε να αναδειχθεί η παρούσα κατάσταση καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Κατά πόσο βρίσκουν μέχρι σήμερα καθοδήγηση και από ποια πρόσωπα την βρίσκουν.

Η εργασία αυτή αποτελείται από τρία μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο, το ερευνητικό κομμάτι και τον επίλογο, τα οποία διαρθρώνονται σε αντίστοιχα κεφάλαια. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στην αρχή συνδέεται θεωρητικά ο θεσμός του μέντορα με τον τομέα της διοίκησης, καθώς υπεύθυνος για τον συντονισμό του θεσμού είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος, οι οποίοι ασκούν διοίκηση. Έπειτα, παρουσιάζεται ο τρόπος επιλογής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και τα προσόντα που καλούνταν να έχουν από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα έως σήμερα, ώστε να αναδειχθεί η ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξής τους. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο θεσμός του μέντορα και δεδομένα για την καλή λειτουργία του, με βάση το πώς εφαρμόζεται στο εξωτερικό και με σχετικές έρευνες που έχουν γίνει κυρίως στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α.. Τέλος, γίνεται αναφορά στον νόμο 3848/2010 και μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και αφορούν τον θεσμό του μέντορα.

Το δεύτερο μέρος διαπραγματεύεται την καθαυτό έρευνα. Παρουσιάζεται πρώτα η ερευνητική μέθοδος που επιλέγει και οι λόγοι για τους οποίους την διαλέξαμε ανάμεσα στην ποικιλία μεθόδων που υπάρχουν. Έπειτα παρουσιάζεται ο τρόπος που έγινε η δειγματοληψία και, τέλος, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, έγινε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε νέους εκπαιδευτικούς που εργάζονται τα τελευταία δέκα χρόνια σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του νομού Αττικής. Ακολούθως, αναφέρεται ο τρόπος που έγινε η καταγραφή των δεδομένων και γίνεται η ανάλυση των δεδομένων.

Ως επίλογος, γίνεται μία σύνοψη των θεματικών που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Στη σύνοψη αυτή πραγματοποιείται και η σύνδεση των αποτελεσμάτων με το αρχικό θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, παρατίθεται ένας σχολιασμός της υπάρχουσας ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Θεωρητικό μέρος

2. Το mentoring ως τομέας της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού

2.1 Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού

Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού είναι μια πρόκληση για την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία του. Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης είναι πολλές, πολυδιάστατες και κάθε μία από αυτές προσθέτουν το δικό τους σημαντικό λιθαράκι. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού που λέγεται σχολείο έχει τις εξής βασικές λειτουργίες: α) τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, β) τη στελέχωση του οργανισμού, γ) την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, δ) την παρακίνηση και την εμπύχωση του ανθρώπινου δυναμικού, ε) τον καθορισμό και την παροχή αμοιβών, κινήτρων, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών, στ) την αξιολόγηση του έργου, ζ) την επικοινωνία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, η) τις εργασιακές σχέσεις και τέλος θ) την υγιεινή και την ασφάλεια στην εργασία (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σσ. 42-44). Αυτή η εργασία θα ασχοληθεί με μία πτυχή της τρίτης λειτουργίας, δηλαδή, της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

2.2. Επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Όταν κάνουμε λόγο για την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αναφερόμαστε στην *«κατάρτιση προγραμμάτων εργασιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και παροχή επιπλέον ευκαιριών για προσωπική εξέλιξη, επαγγελματική ανάπτυξη και προσαρμογή στην εργασία»* (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ.43). Σύμφωνα με τους Byars & Rue (2006), τα προγράμματα εργασιακής εκπαίδευσης αποσκοπούν στην απόκτηση και ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

απόδοση στην εργασία και την κατανόηση του οργανισμού και των στρατηγικών στόχων του (όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013, σ. 111). Η εργασιακή εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο της βελτίωσης της οργανωτικής απόδοσης ενός οργανισμού (Wooldridge, 1988, p. 210) και *«συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των εργαζομένων, στην υποκίνηση και ικανοποίηση από την εργασία, στη διεύρυνση των ευκαιριών και στην επίτευξη των προσωπικών στόχων»* (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ.111).

Η εργασιακή εκπαίδευση διακρίνεται σε τρία βασικά είδη ανάλογα με τον σκοπό και την κατηγορία προσωπικού που αναφέρεται (νέο προσωπικό χωρίς πείρα, έμπειρο νέο προσωπικό, τακτικό προσωπικό και στελέχη του οργανισμού). Τα είδη αυτά είναι η εισαγωγική εκπαίδευση, που σκοπό έχει την ομαλή ένταξη και τον προσανατολισμό του νέου εργαζόμενου, η διαρκής εκπαίδευση, για την ανανέωση και τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων στα πλαίσια της εργασίας, και η προαγωγική εκπαίδευση, που προετοιμάζει τον εργαζόμενο για μία θέση υψηλότερης ευθύνης (ό.π., σσ. 119-120).

Στην παρούσα εργασία ασχοληθούμε με το πρώτο είδος της εργασιακής εκπαίδευσης, την εισαγωγική. Η εκπαίδευση αυτή, όπως αναφέρει και ο Mullins (2007), αποτελεί απαραίτητη επένδυση για το μέλλον. Ο νέος εκπαιδευτικός όταν αρχίζει την επαγγελματική του σταδιοδρομία καθοδηγείται και υποστηρίζεται από παλαιότερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (mentoring). Αυτό συμβάλει στην ομαλότερη εισαγωγή και κοινωνικοποίησή του στο περιβάλλον εργασίας του και στην μετάδοση της εμπειρίας, των γνώσεων και των πρακτικών από τους παλαιότερους, πιο έμπειρους και πιο ικανούς στους νεότερους (Kools & Stoll, 2016, p. 39). Η πλειοψηφία των ερευνών δείχνουν πως εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος σε κάποιου είδους εισαγωγική εκπαίδευση αποδίδουν καλύτερα σε ποικίλες περιστάσεις και καταστάσεις της διδακτικής πράξης (Ingersoll & Strong, 2011, 201).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, την σπουδαιότητα της εκπαίδευσης αυτής.

Στις πολιτείες των ΗΠΑ, στην Αυστραλία, στην Ιαπωνία, σε κάποιες αφρικανικές και στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών έχει θεσπιστεί και λειτουργεί η εισαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με την μορφή του μεντορισμού (Ingersoll & Strong, 2011; Henriques & Curado, 2009; McCaughtry, Hodges, Kulinna, Cothran, Martin & Faust, 2005; Carter & Francis, 2001; Australia, 2000). Στην Ελλάδα έχει θεσπιστεί η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα για την υποστήριξη των νεοδιόριστων

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

εκπαιδευτικών με τον Ν.3848/2010. Ωστόσο, ο νόμος δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή καθώς εκκρεμεί η αποσαφήνιση του τρόπου επιλογής των μεντόρων και ο τρόπος εκπαίδευσής τους. Στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από τις προσδοκίες τους από αυτόν τον θεσμό.

3. Η επιλογή και τα προσόντα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

3.1. Τρόποι διορισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από το 1950 έως σήμερα

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών μέσα από το πρίσμα της νομοθεσίας και των μεταρρυθμίσεως στην εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα από το 1950 έως σήμερα. Θεωρήθηκε σκόπιμη αυτή η ανασκόπηση προκειμένου να δούμε με ποια κριτήρια και ποια προσόντα εισέρχονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στα σχολεία. Αυτό θα αναδείξει και τις ανάγκες για καθοδήγηση που έχουν όταν εισέρχονται. Το αν έχουν παιδαγωγική επάρκεια, παραδείγματος χάρη, ή αν έχουν περάσει πολλά χρόνια από την απόκτηση του πτυχίου μέχρι να μουν σε τάξη είναι τεκμήρια που αναδεικνύουν την ανάγκη υποστήριξης και καθοδήγησης τον πρώτο χρόνο εργασίας, και ίσως όχι μόνο. Για αυτόν τον λόγο θα επιχειρήσουμε μία σύντομη παρουσίαση του τρόπου διορισμού τις τελευταίες δεκαετίες.

Κάνοντας αρχή με τα Νομοθετικά Διατάγματα του 1955, στο Ν.Δ.3379/1955 «*Περί του προσωπικού της Δημοσίας Εκπαιδύσεως*» και συγκεκριμένα στο άρθρο 35 ο διορισμός των εκπαιδευτικών γίνεται λαμβάνοντας υπόψιν τον βαθμό του πτυχίου και την ηλικία, καθώς το κατώτερο όριο ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν τα 35 έτη.

Μια δεκαετία αργότερα, το 1964, υπό την κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου, στο Ν.Δ. 4379/1964 «*Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως*» δεν έγινε καμία αναφορά στον τρόπο εισαγωγής των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο, επομένως παρέμεινε ο ίδιος τρόπος δίχως αλλαγές (Καραφύλλης, 2013, σ.164).

Όσον αφορά την περίοδο της εγκαθίδρυσης της δικτατορίας των Συνταγματαρχών το 1967, πραγματοποιείται η εξ' ολοκλήρου κατάργηση του Ν.Δ. 4379/1964 και η αντικατάστασή του από τον Α.Ν. 129/1967. Αξίζει να αναφερθεί ότι στον Α.Ν. 129/1967, και στο άρθρο 12 με τίτλο «*Οργάνωσις και λειτουργία των σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως*», γίνεται αναφορά στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί εισάγονταν στα Γυμνάσια του πρώτου (κατώτερου) κύκλου

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

σπουδών, στα οποία παρέμεναν υποχρεωτικά για τα επόμενα τρία χρόνια, δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης του πρώτου κύκλου σπουδών από την έναρξη έως και τη λήξη, σε περιοχές απομακρυσμένες από την Αθήνα και γενικότερα την Αττική, τη νήσου Σαρωνικού και τη Θεσσαλονίκη. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που είχαν τοποθετηθεί ήδη σε σχολεία των παραπάνω περιοχών, κρινόταν απαραίτητη η μετάθεσή τους προκειμένου να τηρηθεί η παραπάνω προϋπόθεση (Άρθρο 12).

Βέβαια, τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών και ό,τι άλλο σχετιζόταν με το διορισμό και την πρόσληψή τους, καθώς και το επίπεδο της υπηρεσιακής κατάστασης των αποφοίτων τόσο των Πανεπιστημίων όσο και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, αποτελούσαν ζητήματα που διευθετούνταν από Βασιλικά Διατάγματα, τα οποία προτάσσονταν από τους Υπουργούς Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, συναρτήσει της συμφωνίας του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (Άρθρο 13). Επιπροσθέτως, στις διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου, γινόταν πλήρης αναφορά στην εκ νέου προσκόμιση των Πιστοποιητικών Κοινωνικών Φρονημάτων, πράγμα που καταργήθηκε από το Ν.Δ. 842/1971, σύμφωνα με το οποίο φαίνεται ότι το 1967 ήταν η τελευταία αναφορά σε Πιστοποιητικά Κοινωνικών Φρονημάτων, καθώς πλέον δεν απαιτούνταν η αστυνομική «έγκριση» (Καραφύλλης, 2008, σ.2).

Το 1970 εκδόθηκε το Νομοθετικό Διάταγμα 651, στο οποίο γινόταν αναφορά στον τρόπο διορισμού των λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης καθώς και στα κριτήρια εισαγωγής. Σύμφωνα με το άρθρο 22, το διδακτικό προσωπικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης διακρίνεται σε δύο κλάδους, των νηπιαγωγών και των διδασκάλων. Απαραίτητο προσόν για τον διορισμό των νηπιαγωγών ήταν το Πτυχίο της Σχολής Νηπιαγωγών ή το πτυχίο από Παιδαγωγικές Ακαδημίες μονοετών τμημάτων εκπαίδευσης των νηπιαγωγών. Ακόμη, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός μπορούσε να κατέχει απολυτήριο Γυμνασίου και ειδικό δίπλωμα ή πτυχίο νηπιαγωγικών σπουδών από Πανεπιστήμια που δεν ήταν ελληνικά και από ειδικά Ινστιτούτα. Όσον αφορά τους διδασκάλους, αυτοί έπρεπε να είναι κάτοχοι Πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή πτυχίου από το Ιεροδιδασκαλίο Βελλάς των Ιωαννίνων ή της Ανώτερης Εκκλησιαστικής Σχολής της Θεσσαλονίκης με βάση τους περιορισμούς του Ν.Δ. 3885/1958. Εστιάζοντας στη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης, αυτή διενεργούνταν ύστερα από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Δικαίωμα υποβολής αιτήσεων είχαν όσοι υποψήφιοι είχαν συμπληρώσει το 35ο έτος της ηλικίας τους.

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΠΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Εξαίρεση αποτελούσαν οι υποψήφιοι που είχαν διατελέσει ως εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση για τουλάχιστον πέντε έτη. Για αυτούς το όριο ηλικίας αυξανόταν στο 40ο. Όλοι οι υποψήφιοι που υπέβαλαν αίτηση διορισμού εισάγονταν στους πίνακες διοριστέων κατά σειρά αρχαιότητας με βάση το βαθμό του πτυχίου και στην περίπτωση ισοβαθμίας με βάση τη χρονολογία υποβολής της αίτησης. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρχαν και ορισμένα «ειδικά κριτήρια», σύμφωνα με τα οποία λαμβάνονταν υπόψη τα τέκνα θυμάτων και αναπήρων πολέμου, συνταξιοδοτούμενων και πολυτέκνων. Σε περίπτωση διορισμού, όπου ο διοριστέος αρνούνταν τον διορισμό του για οποιονδήποτε λόγο, στερούνταν του δικαιώματος νέας υποβολής αίτησης διορισμού για τα επόμενα δύο χρόνια (Ν.Δ. 651/1970, Άρθρο 32, Παράγραφος 1, 3). Το παρόν Διάταγμα, αναφέρεται λεπτομερώς και στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, όπου ουσιαστικά, πρόκειται για συνέχεια των διατάξεων προηγούμενων χρόνων που όριζαν την περίπτωση των αναπληρωτών καθηγητών, επισημαίνοντας τον όρο «σύμβαση ιδιωτικού δικαίου». Πιο συγκεκριμένα, οριζόταν ότι στις περιπτώσεις κατά τις οποίες υπήρχαν διαθέσιμες κενές θέσεις σε σχολεία σε χρονική περίοδο άνω των τριών μηνών και με αιτιολογία την απουσία βασικών εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδεύσεως για διάφορους λόγους, πραγματοποιούνταν πρόσληψη προσωρινών εκπαιδευτικών, ως αναπληρωτές, οι οποίοι ανήκαν στην ίδια ειδικότητα. Οι διαδικασίες τόσο για τις προσλήψεις όσο και για τις απολύσεις των αναπληρωτών, πραγματοποιούνταν από τους διοικητικούς Επιθεωρητές ή τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές. Οι ενέργειες αυτές ξεκινούσαν μετά από πρόταση του οικείου Νομαρχιακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Ν.Υ.Σ.Δ.Ε. - Ν.Υ.Σ.Μ.Ε.) και με έγκριση του οικείου Νομάρχου. Το Ν.Δ. 651/1970 διατηρήθηκε μέχρι και κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης του 1974. Στο τέλος εκείνης της περιόδου καταργήθηκε.

Το 1976 ψηφίστηκε από την Βουλή το νομοσχέδιο 309/1976 «Περί Οργανώσεων και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως». Σχετικά με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών γίνεται αναφορά τόσο στους λειτουργούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης όσο και σε αυτούς της Μέσης Εκπαίδευσης. Έτσι, σύμφωνα με το άρθρο 15 του νόμου 309 του 1976 δικαίωμα διορισμού ως διδασκάλου είχαν όσοι υποψήφιοι ήταν κάτοχοι Πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή πτυχίου από το Ιεροδιδασκαλείο Βελλάς των Ιωαννίνων ή της Ανώτερης Εκκλησιαστικής Σχολής της Θεσσαλονίκης. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι όφειλαν να διαθέτουν τα προκαθορισμένα

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

κριτήρια και να υποβάλλουν την αίτηση ενδιαφέροντος και όλα τα απαραίτητα δικαιολογητικά στα Γραφεία των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι αιτήσεις ελέγχονταν από τους Επιθεωρητές και στη συνέχεια αποστέλλονταν στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου. Οι υποψήφιοι περιλαμβάνονταν στους ειδικούς πίνακες κατά το έτος της αίτησης τους με βάση το βαθμό πτυχίου, ενώ σε περίπτωση ισοβαθμίας η σειρά προσδιοριζόταν από τους Επιθεωρητές Δ.Ε με βάση τη χρονολογία υποβολής της αίτησης. Σύμφωνα με την παράγραφο 3 του άρθρου 44, ειδική κατηγορία αποτελούσαν και πάλι τα τέκνα των θυμάτων και αναπήρων πολέμου και ειρηνικής περιόδου και τα τέκνα πολυτέκνων (Άρθρο 44, Παράγραφοι 1-3). Δεν μπορούσαν να υποβάλουν αίτηση οι ενδιαφερόμενοι που δεν είχαν συμπληρώσει το 21ο έτος της ηλικίας τους και όσοι είχαν συμπληρώσει το 35ο έτος τη χρονολογία υποβολής της αίτησης. Εξάιρεση αποτελούσαν όσοι είχαν συμπληρώσει το 35ο έτος της ηλικίας τους, αλλά είχαν πενταετή προϋπηρεσία σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία, καθώς και οι υποψήφιοι του Κλάδου των Νηπιαγωγών που είχαν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους. Σε κάθε περίπτωση δεν μπορούσε να γίνει δεκτός κάποιος που είχε συμπληρώσει το 45ο έτος. Οι διοριζόμενοι που δεν αποδέχονταν τον διορισμό τους ή παραιτούνταν εντός του έτους, δεν είχαν το δικαίωμα υποβολής νέας αίτησης για τα επόμενα δύο χρόνια (Ν. 309/1976, Άρθρο 44, Παράγραφοι 4-6). Ακόμη, σχετικά με τον διορισμό των εκπαιδευτικών αξίζει και σημειωθεί το άρθρο 48 όπου αναφερόταν στη πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το διορισμό των αναπληρωτών ίσχυαν οι ίδιες διατάξεις με αυτές του Ν.Δ. 651/1970.

Το 1982 ψηφίστηκε το νομοσχέδιο Ν.1304/1982 «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» το οποίο έφερε πολλές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατήργησε το θεσμό του Επιθεωρητή, εισήγαγε το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης που ασκούσαν τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των σχολείων. Στον ίδιο νόμο και στο άρθρο 28 γινόταν λόγος και για την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Σύμφωνα με τον νόμο η πρόσληψη των προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών γινόταν με πράξη των Διευθυντών Μέσης ή Δημοτικής Εκπαίδευσης ύστερα από πρόταση των οικείων Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων. Στην περίπτωση περισσότερων αιτήσεων για την ίδια

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόσκι Μαρία-Γκέτρουντ

θέση, προτεραιότητα είχε ο υποψήφιος που είχε καταβάλει νωρίτερα την αίτηση. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί απολύονταν αυτοδικαίως με το πέρας του σχολικού έτους και οι αποδοχές τους αντιστοιχούσαν στο κατώτερο μισθολογικό κλιμάκιο του εισαγωγικού βαθμού του εκάστοτε κλάδου (Άρθρο 28).

Ωστόσο, ο νόμος που χάραξε την εκπαιδευτική πολιτική της εποχής μας ήταν ο Ν.1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» με τον οποίο διαμορφώθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και αποτέλεσε μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Σιπητάνου, 1993, σ.95). Ο νόμος 1566 αναφέρεται λεπτομερώς και στο «Εκπαιδευτικό Προσωπικό» των σχολείων, στους κλάδους και τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών. Έτσι, όσον αφορά τους λειτουργούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, αυτοί ανήκουν στον κλάδο των δασκάλων ΑΤ κατηγορίας. Απαιτούμενα προσόντα για το διορισμό στον κλάδο του δασκάλου ήταν σύμφωνα με το άρθρο 13, το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Ε.Ι. κατεύθυνσης δασκάλων ή το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή του Ιεροδιδασκαλείου Βελλάς Ιωαννίνων ή της Ανώτατης Εκκλησιαστικής Σχολής Θεσσαλονίκης ή ισότιμο πτυχίο σχολής της αλλοδαπής και απολυτήριο εξατάξιου Γυμνασίου ή Λυκείου. Η αναγνώριση των πτυχίων της αλλοδαπής γινόταν με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Εντούτοις, σύμφωνα με την παράγραφο 3 του άρθρου 13 ύστερα από την παρέλευση τριών ετών από την παύση λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, απαιτούνταν αποκλειστικά πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Ε.Ι. κατεύθυνσης δασκάλων της ημεδαπής ή ισότιμο πτυχίο ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής.

Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985 ο διορισμός των δασκάλων και των νηπιαγωγών γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μέσα από τους ετήσιους πίνακες που συντάσσονται στο τέλος κάθε έτους. Όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έπρεπε να καταβάλουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά στις κατά τόπους αρμόδιες Διευθύνσεις ή Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου στη συνέχεια διαβιβάζονταν στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί που υπέβαλαν αίτηση το ίδιο έτος κατατάσσονταν στους πίνακες διοριστέων με βάση το βαθμό του πτυχίου τους, ενώ αν υπήρχε ισοβαθμία στο πτυχίο λαμβάνονταν υπόψη η ημερομηνία υποβολής της αίτησης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη σύνταξη του πίνακα διοριστέων προτάσσονταν υποχρεωτικά

και ανεξάρτητα από το βαθμό του πτυχίου όσοι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, τα θύματα πολέμου ή εθνικής αντίστασης ή ειρηνικής περιόδου, οι ανάπηροι πολέμου ή εθνικής αντίστασης ή ειρηνικής περιόδου και τα τέκνα τους και ακολουθούσαν οι πολύτεκνοι και τα τέκνα τους. Η σειρά όσων ανήκαν σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες γινόταν σύμφωνα με το βαθμό του πτυχίου τους (Ν.1566/1985, Άρθρο 15, Παράγραφοι 3-4). Γενικότερα, δεν μπορούσαν να υποβάλουν αίτηση διορισμού όσοι δάσκαλοι δεν είχαν συμπληρώσει το 20ο έτος της ηλικίας τους και όσοι νηπιαγωγοί δεν είχαν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους, καθώς και όσοι είχαν συμπληρώσει το 40^ο έτος. Από την άλλη πλευρά δεν μπορούσαν να διοριστούν όσοι εκπαιδευτικοί είχαν συμπληρώσει το 45^ο έτος της ηλικίας τους. Εξαιρέση στην υποβολή της αίτησης αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμπληρώσει το 40ο έτος, αλλά είχαν πενταετή τουλάχιστον υπηρεσία στο Δημόσιο ή ν.π.δ.δ. ή στην ιδιωτική εκπαίδευση. Εδώ ο διορισμός δεν επιτρεπόταν μετά την ολοκλήρωση 50ου έτους της ηλικίας τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είχαν εργαστεί σε αναγνωρισμένα ελληνικά σχολεία της αλλοδαπής ή σε ξένα σχολεία ελληνοπαίδων, μπορούσαν να διοριστούν έχοντας συμπληρώσει το 45ο έτος και εφόσον κάθε έτος μετά τη συμπλήρωση του 40ου έτους αντιστοιχεί ένα έτος προϋπηρεσίας σε αυτά τα σχολεία (Άρθρο 15, Παράγραφος 5, 7). Οι διοριζόμενοι που δεν αποδέχονταν το διορισμό τους ή παραιτούνταν μέσα σε ένα έτος από τη στιγμή της απόφασης διορισμού τους δεν μπορούσαν να υποβάλουν νέα αίτηση για τα επόμενα δύο χρόνια. Αξιοσημείωτο είναι ότι βουλευτές, δήμαρχοι, πρόεδροι κοινοτήτων, δημοτικοί και κοινοτικοί σύμβουλοι μπορούσαν να μην αποδεχτούν το διορισμό τους την περίοδο της θητείας τους και είχαν το δικαίωμα διορισμού μετά τη λήξη αυτής (Άρθρο 15).

Συνοψίζοντας, σχετικά με τον Ν. 1566/1985 και τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, φαίνεται να ισχύει το σύστημα της επετηρίδας με βασικό κριτήριο για την κατάταξη στους πίνακες διοριστέων το βαθμό του πτυχίου. Σε αυτό το νόμο αξιοσημείωτο είναι ότι προτεραιότητα έναντι των υπολοίπων είχαν ορισμένες οινωνικές ομάδες ή άτομα με περεταίρω κατάρτιση, ενώ εντυπωσιακό στο νόμο είναι το άρθρο 15 που δίνει το δικαίωμα σε βουλευτές, δημάρχους, προέδρους κοινοτήτων, δημοτικούς και κοινοτικούς συμβούλους να μην αποδεχτούν το διορισμό τους την περίοδο της θητείας τους και να διοριστούν μετά τη λήξη αυτής.

Η επετηρίδα ως σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών άρχισε να βρίσκεται στο επίκεντρο των πολιτικών συζητήσεων ήδη από το 1990 και μέχρι το 1997 έγιναν προσπάθειες για την κατάργησή της, χωρίς όμως αποτέλεσμα. Τα βασικά επιχειρήματα για την κατάργησή της ήταν ότι δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, εάν δεν επιλέγονταν οι καλύτεροι από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που δεν μπορούσε να συμβεί μέσω της επετηρίδας λόγω του μεγάλου αριθμού των εγγεγραμμένων (Λυμπέρης, 2007: 104-105). Το μεγάλο διάστημα αναμονής στους πίνακες των διοριστέων από τη στιγμή της αποφοίτησης κάποιου εκπαιδευτικού μέχρι την απασχόληση του, φαίνεται ότι αποτελούσε εκείνη την περίοδο ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα της ελληνικής παιδείας και είχε αντίκτυπο και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *«Η έλλειψη οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης για τον διορισμό, η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού αποφοίτων που είχε ως συνέπεια τα πολλά χρόνια αναμονής, η ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και η μεγάλη ηλικία των εκπαιδευτικών που διορίζονταν»* (Κλάδης 1991, σ.10-11) κατέστησαν την επετηρίδα ανεπαρκή ως τρόπο διορισμού. *«Το σύστημα της επετηρίδας παρά τα χρόνια της εφαρμογής του, πλέον είχε πολλά κενά σημεία που έπρεπε να συμπληρωθούν με νέες μεταρρυθμίσεις, όπως ήταν και αυτή των εξετάσεων μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π»* (Γεωργιάδου, 2017,σ.49). Την λύση έδωσε ο Ν.2525/1997.

Το 1997 ο νόμος 2525 κατήργησε το σύστημα διορισμού μέσω της επετηρίδας και εισήγαγε ένα σύστημα διορισμού μέσω εξετάσεων. Σύμφωνα με το νόμο την ευθύνη της προκήρυξης και της διενέργειας των εξετάσεων αυτών έχει το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.). Το Α.Σ.Ε.Π. είναι μία ανεξάρτητη αρχή που συστάθηκε με το Ν. 2190/1994 με έργο του την εφαρμογή των νόμων και των κανονισμών που διέπουν την επιλογή των διοριστέων στον δημόσιο τομέα. Από το 1998 και, με αρχικό σχεδιασμό, ανά δύο χρόνια το Α.Σ.Ε.Π. διενεργεί εξετάσεις για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά κλάδους και ειδικότητες που ισχύουν για δύο έτη. Τα γνωστικά αντικείμενα και η ύλη ανά ειδικότητα των εξετάσεων καθορίζονται με απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (Ν. 2525/1997, Άρθρο 6). Δεκτοί στο διαγωνισμό σύμφωνα με το νόμο και το άρθρο 6 ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν τα τυπικά προσόντα όπως αυτά ορίστηκαν με τον Ν.1566/1985, καθώς και

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Στο διαγωνισμό γίνονταν δεκτοί χωρίς Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, όσοι είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών και πτυχίο των Τμημάτων, Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών των Α.Ε.Ι. ή πτυχίο της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑ.ΤΕ.Σ.), της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) και της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.) και όσοι ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής ή τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής. *«Με τον Ν. 3194/2003, όμως, η κατοχή του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας δεν απαιτούνταν για τον διορισμό εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, επανέρχεται ως βασικό προσόν για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. με τον Ν. 3848/2010.»* (Γεωργιάδου, 2017, σ.51). Επιτυχών στο διαγωνισμό ήταν ο υποψήφιος που ο βαθμός του σε κάθε μάθημα αντιστοιχούσε σε ποσοστό 70% της ανώτατης βαθμολογίας (Ν. 2525/1997, Άρθρο 6).

Επίσης, ο Ν.2525/1997 στο άρθρο 6 προέβλεπε ότι θα καταρτίζονταν από τα Α.Ε.Ι. προγράμματα θεωρητικής και πρακτικής άσκησης για δύο ακαδημαϊκά εξάμηνα είτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών είτε μετά το πέρας αυτών. Η παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών θα εξασφάλιζε τη χορήγηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που όπως προαναφέρθηκε ήταν απαραίτητο για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό (Ν. 2525/1997, Άρθρο 6, Παράγραφος 6). Για όσους εκπαιδευτικούς ήταν εγγεγραμμένοι στο σύστημα της επετηρίδας και δεν επιθυμούσαν να πάρουν μέρος στο διαγωνισμό, σχεδιάστηκε για πέντε χρόνια μία μεταβατική περίοδος, κατά την οποία θα μειωνόταν σταδιακά ο αριθμός των διορισμών μέσω της επετηρίδας και θα αυξανόταν οι διορισμοί από τον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. (Αγγελάκος, 2007, σ.2). Όπως όριζε ο Ν. 2525/1997 τα ποσοστά διορισμού από κάθε κατηγορία για το έτος 1998 κυμαίνονταν σε 80% και 20%, για το έτος 1999 σε 60% και 40%, για το έτος 2000 σε 40% και 60%, για το έτος 2001 σε 20% και 80%, για το έτος 2002 σε 10% και 90% αντίστοιχα και από το έτος 2003 προβλεπόταν ότι οι διορισμοί εκπαιδευτικών να γίνονται αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από τη διενέργεια του διαγωνισμού (Άρθρο 6, Παράγραφος 2). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του κλάδου των δασκάλων και τα

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

ειδικά τους προσόντα φαίνεται ότι δεν μπορούσαν να γίνουν δεκτά τα πτυχία του Ιεροδιδασκαλείου Βελλάς Ιωαννίνων και της Ανωτέρας Εκκλησιαστικής Σχολής Θεσσαλονίκης αν είχαν ημερομηνία κτήσης πτυχίου μετά το ακαδημαϊκό έτος 1990-1991. Επιπλέον, όσοι από τους υποψήφιους Έλληνες είχαν πτυχίο αλλοδαπής ή είχαν υποβληθεί στη διαδικασία εξετάσεων για την αναγνώριση απαιτούνταν να έχουν «Βεβαίωση Επανεκπαίδευσης», ενώ όσοι από τους ανωτέρω είχαν εγγραφεί στην επετηρίδα μέχρι τις 31.07.1995 απαιτούνταν να έχουν «Βεβαίωση παρακολούθησης Ειδικού Προγράμματος Επανεκπαίδευσης» διάρκειας έξι μηνών σε κάποιο ελληνικό Παιδαγωγικό Τμήμα (προκήρυξη 25/1Π/ 2004, 10Π/2006, 2Π/2008).

Σύμφωνα με την προκήρυξη 25/1Π/2002 οι υποψήφιοι εξετάζονται γραπτά σε δύο θεματικές ενότητες, με την πρώτη να αφορά το γνωστικό αντικείμενο ανάλογα με τον κλάδο και τη δεύτερη να αφορά τη διδακτική μεθοδολογία του κάθε κλάδου και τα παιδαγωγικά θέματα. Οι υποψήφιοι στον κλάδο των δασκάλων εξετάζονταν στην πρώτη ενότητα στα μαθήματα α) της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, β) στα Μαθηματικά και γ) στις Φυσικές Επιστήμες, ενώ στη δεύτερη ενότητα εξετάζονταν α) στη Γενική διδακτική μεθοδολογία-Παιδαγωγικά θέματα και β) στην Ειδική διδακτική (προκήρυξη 25/1Π/ 2004, 10Π/2006, 2Π/2008). Ο διορισμός των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τον Ν. 3027/2002 ορίστηκε ότι θα γίνεται από το 2003 και μετά σε ποσοστό 75% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και κατά τη σειρά της βαθμολογίας και σε ποσοστό 25% από όσους είναι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών και κατά τη σειρά εγγραφής τους. Τα παραπάνω ποσοστά μετατράπηκαν με τον Ν. 3255/2004, όπου ορίστηκε ότι από το σχολικό έτος 2005-2006 και έπειτα τα ποσοστά των διορισμών θα είναι 60% και 40% αντίστοιχα. Εξαίρεση στον ίδιο νόμο αποτελούσαν από το σχολικό έτος 2004-2005 οι πολύτεκνοι εκπαιδευτικοί με τέκνα που ήταν ανήλικα ή υπηρετούσαν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπούδαζαν. Αυτοί εγγράφονταν μέχρι τις 30 Ιουλίου κάθε έτους σε ειδικό πίνακα και διορίζονταν ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους σε διαγωνισμό Α.Σ.Ε.Π. (Άρθρο 6).

Το 2008 σύμφωνα με τον νόμο 3687 ορίστηκε ότι εκτός από την επιτυχία στον διαγωνισμό προτεραιότητα διορισμού είχαν όσοι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν την 30.06.2008 πραγματική προϋπηρεσία τουλάχιστον τριάντα (30) μηνών προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία και έτσι διορίζονταν από το σχολικό έτος 2008-2009 και το αργότερο μέχρι και το σχολικό

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

έτος 2012-2013. Ακολουθούσαν όσοι συμπλήρωναν είκοσι τέσσερις (24) μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού και είχαν λάβει τη βαθμολογική βάση σε οποιονδήποτε διαγωνισμό εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π. (Ν. 3687/2008). Ωστόσο, προτεραιότητα διορισμού δινόταν και στους γονείς τεσσάρων και άνω τέκνων, ανεξαρτήτως της συμμετοχής τους στο διαγωνισμό (Ν. 3255/2004). Στον Ν. 3848/2010 ορίζεται ότι κατά την περίοδο έως και το σχολικό έτος 2011-2012 οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών γίνονται σε ποσοστό 60% από τους ισχύοντες πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π. και σε ποσοστό 40% από τους ενιαίους πίνακες προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών με πραγματική προϋπηρεσία. Επιπλέον, στους τελικούς πίνακες κατάταξης των εκπαιδευτικών εντάσσονται κατ' εξαίρεση όσοι στις 01.07.2010 θα έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον εικοσιτετράμηνη (24μηνη) προϋπηρεσία και όσοι εκπαιδευτικοί απολύθηκαν από ιδιωτικά σχολεία, λόγω κατάργησης των σχολείων αυτών, που στις 01.07.2010 θα έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον εικοσιτετράμηνη (24μηνη) προϋπηρεσία και τους δίνεται μέσος όρος βαθμολογίας πενήντα (50). Τέλος, σύμφωνα με το νόμο μέχρι και το σχολικό έτος 2014-2015 διορίζονται επιπλέον όσοι από τους προσωρινούς αναπληρωτές ή τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς συμπλήρωσαν την 30ή Ιουνίου 2008 πραγματική προϋπηρεσία τουλάχιστον τριάντα (30) μηνών.

Αξίζει να δούμε λίγο πιο αναλυτικά πώς διεξήχθησαν οι διαγωνισμοί του Α.Σ.Ε.Π. και πώς μοριοδοτούνταν οι συμμετέχοντες. Αυτό θα αναδείξει και το ποια ήταν τα ουσιαστικά κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών και εν τέλει τα προσόντα που είχαν ως νεοδιοριστοί. Αυτά τα προσόντα έχουν και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία καθώς θα αναδείξουν και την ανάγκη ή όχι της ύπαρξης καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Για την διεξαγωγή του διαγωνισμού το Α.Σ.Ε.Π. συγκρότησε την Κεντρική Επιτροπή Διαγωνισμού. Η Κεντρική Επιτροπή Διαγωνισμού ήταν, και είναι κάθε φορά που διεξάγονται διαγωνισμοί, υπεύθυνη για την εκτέλεση των προπαρασκευαστικών ενεργειών που απαιτούνται για την οργάνωση και τη διεξαγωγή του γραπτού διαγωνισμού, την παροχή των κατάλληλων οδηγιών, τη συγκέντρωση των γραπτών των υποψηφίων από κάθε νομαρχία, την αποστολή τους στα βαθμολογικά κέντρα, τον έλεγχο της ορθότητας των καταχωρίσεων των βαθμολογιών και τέλος, την κατάρτιση των πινάκων κατάταξης των υποψηφίων και την υποβολή τους στον Α.Σ.Ε.Π. (Απόφαση υπ' αριθ. 42948, Άρθρο 7). Η Κεντρική

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Επιτροπή Διαγωνισμού είναι πενταμελής και συγκροτείται από ένα τουλάχιστον μέλος του Α.Σ.Ε.Π. ως πρόεδρο και μόνιμους δημοσίους υπαλλήλους ή λειτουργούς, μέλη ΔΕΠ των Α.Ε.Ι. ή καθηγητές Τ.Ε.Ι. ή μόνιμους υπαλλήλους Ν.Π.Δ.Δ. ή Ο.Τ.Α. με βαθμό τουλάχιστον Α ή τακτικούς υπαλλήλους νομικών προσώπων ιδιωτικού δικαίου της παρ. 1 του άρθρου 14 του Ν.2190/1994 με ανώτερο ή ανώτατο βαθμό, ή πρώην μέλη του Α.Σ.Ε.Π. ή ομότιμους καθηγητές Α.Ε.Ι. ή ερευνητές ερευνητικών κέντρων, ιδρυμάτων ή ινστιτούτων εν ενεργεία ή συνταξιούχους ως μέλη. Επιπλέον, μπορούν να πάρουν μέρος και συνταξιούχοι δικαστικοί λειτουργοί ή συνταξιούχοι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περίπτωση που δεν μπορεί να καλυφθεί ο απαιτούμενος αριθμός από εν ενεργεία καθηγητές (Απόφαση υπ' αριθ. 42948, Άρθρο 7).

Όσον αφορά την ύλη που εξετάζονταν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την προκήρυξη 25/1Π/2002 εξετάζονταν γραπτά σε δύο θεματικές ενότητες, με την πρώτη να αφορά το γνωστικό αντικείμενο ανάλογα με τον κλάδο και τη δεύτερη να αφορά τη διδακτική μεθοδολογία του κάθε κλάδου και τα παιδαγωγικά θέματα. Οι υποψήφιοι στον κλάδου των δασκάλων εξετάζονταν στην πρώτη ενότητα στα μαθήματα α) της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, β) στα Μαθηματικά και γ) στις Φυσικές Επιστήμες, ενώ στη δεύτερη ενότητα εξετάζονταν α) στη Γενική διδακτική μεθοδολογία-Παιδαγωγικά θέματα και β) στην Ειδική διδακτική (προκήρυξη 25/1Π/2004, 10Π/2006, 2Π/2008).

Ας εστιάσουμε τώρα στη διαδικασία βαθμολόγησης και στα επιπλέον προσόντα ή τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που μοριοδοτούνται. Κατ' αρχήν υπάρχουν δύο βαθμολογητές που ορίζονται από τον Α.Σ.Ε.Π.. Η βαθμολόγηση του κάθε γραπτού γίνεται χωριστά για τα δύο γραπτά με κλίμακα βαθμών από ένα το (1) έως και το εκατό (100), χωρίς να επιτρέπεται η χρήση δεκαδικών ψηφίων. Ο αριθμητικός μέσος όρος των βαθμών των δύο βαθμολογητών αποτελεί το βαθμό του κάθε γραπτού. Σε περίπτωση όπου η βαθμολογία των δύο βαθμολογητών απέχει δώδεκα (12) μονάδες, προβλέπεται αναβαθμολόγηση του γραπτού από αναβαθμολογητή που ορίζει το Α.Σ.Ε.Π.. Η βαθμολόγηση για τις ερωτήσεις που απαντούν οι υποψήφιοι με τη μέθοδο των πολλαπλών επιλογών γίνεται με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή (scanner), όπως αυτές καθορίζονται ως ορθές από την Κεντρική Επιτροπή Διαγωνισμού.

Ύστερα από την βαθμολόγηση συντάσσονταν δυο πίνακες ανά κλάδο και ειδικότητα κατά φθίνουσα σειρά βαθμολογίας. Ο ένας πίνακας αφορούσε τους υποψήφιους που ήταν γονείς τεσσάρων τουλάχιστον τέκνων ανηλίκων ή στρατευμένων ή σπουδαζόντων και που είχαν απόλυτη προτεραιότητα και ο δεύτερος πίνακας περιελάμβανε όλους τους υπόλοιπους υποψήφιους (προκήρυξη 25/1Π/2002, 25/1Π/2004, 10Π/2006, 2Π/2008). Σύμφωνα με τον Ν. 2525/1997 επιτυχόν στις εξετάσεις ήταν ο υποψήφιος που είχε συγκεντρώσει σε κάθε μάθημα ποσοστό τουλάχιστον 70% της προβλεπόμενης ανωτάτης βαθμολογίας. Στους διαγωνισμούς που θα διενεργούνταν κατά τη διάρκεια πενταετίας 1998-2002, η συνολική βαθμολογία των επιτυχόντων στο διαγωνισμό που υπηρέτησαν ως προσωρινοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον είχαν συμπληρώσει προϋπηρεσία δύο (2) τουλάχιστον διδακτικών ετών με πλήρες διδακτικό ωράριο, προσαυξάνεται με ποσοστό 2% για κάθε διδακτικό έτος. Στις περιπτώσεις διδακτικής προϋπηρεσίας με μειωμένο ωράριο θα γινόταν αναγωγή στο υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας. Τα έτη 2000, 2002 και 2004 η βαθμολογική βάση μειώθηκε από τις εβδομήντα (70) στις εξήντα (60) μονάδες με άριστα το εκατό (100), με βασική προϋπόθεση ο υποψήφιος να έχει λάβει σε κάθε θεματική ενότητα πενήντα πέντε (55) τουλάχιστον μονάδες (προκήρυξη 12/2Π/2000, 25/1Π/2002, 25/1Π/2004). Το 2000 ο Ν. 2834/2000 προέβλεπε ακόμη ότι στις παραπάνω μονάδες θα προσαυζάνονταν επιπλέον ο βαθμός του πτυχίου, οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, το διδακτορικό δίπλωμα και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Συγκεκριμένα, οι μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητα του κλάδου του υποψηφίου λάμβαναν δύο (2) μονάδες, ενώ οι μεταπτυχιακές σπουδές στη διδακτική της ειδικότητας του κλάδου ή στα παιδαγωγικά αξιολογούνταν με τρεις (3) μονάδες. Για την κατοχή διδακτορικού τίτλου στην ειδικότητα του κλάδου του ο υποψήφιος λάμβανε τέσσερις (4) μονάδες ή πέντε (5) μονάδες για το διδακτικό δίπλωμα στη διδακτική της ειδικότητας του κλάδου ή στα παιδαγωγικά.

Στους διαγωνισμούς το 2006 και το 2008 η βαθμολογική βάση μειώθηκε ακόμη περισσότερο. Αναλυτικότερα ο υποψήφιος έπρεπε να συγκεντρώσει στη γραπτή εξέταση μέσο όρο βαθμολογίας πενήντα πέντε (55) μονάδες από τις εκατό (100) με προϋπόθεση να έχει πενήντα (50) τουλάχιστον μονάδες σε κάθε θεματική ενότητα. Σύμφωνα με τις προκηρύξεις και σε αυτή την περίπτωση μπορούσαν να

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

μετρηθούν επιπλέον στη γραπτή εξέταση ο βαθμός του πτυχίου, οι μεταπτυχιακές σπουδές, το διδακτορικό δίπλωμα και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία (προκήρυξη 10Π/2006,2Π/2008).

Το 2010 ο νόμος 3848 στα άρθρα 2 και 3 παρουσίασε τον τρόπο που θα βαθμολογούνταν και θα μοριοδοτούνταν οι συμμετέχοντες σε επόμενο διαγωνισμό που όμως δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμα. Η βαθμολογική βάση για τους επιτυχόντες θα ήταν πενήντα πέντε (55) μονάδες από τις εκατό (100) και βασικό κριτήριο θα ήταν ο υποψήφιος να συγκεντρώσει τουλάχιστον πενήντα (50) μονάδες σε κάθε θεματική ενότητα. Σε αυτή τη βαθμολογία θα προστίθονταν ακαδημαϊκά κριτήρια όπως ο βαθμός του πτυχίου (1 μονάδα για κάθε βαθμό του πτυχίου πάνω από το βαθμό πέντε), η γλωσσομάθεια (2 μονάδες για την άριστη, 1,5 μονάδα για την πολύ καλή και 1 μονάδα για την καλή γνώση ξένης γλώσσας, ενώ δεν θα παρέχονταν μονάδες για τη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας), η πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή (1 μονάδα), η κατοχή δεύτερου πτυχίου στις Επιστήμες της Αγωγής ή σε γνωστικό αντικείμενο σχετικό με τα μαθήματα που διδάσκονται στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης (2,5 μονάδες), το μεταπτυχιακό δίπλωμα (ενός τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους) στο γνωστικό αντικείμενο του κλάδου (2 μονάδες), αντίστοιχο μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Διδακτική του γνωστικού αντικειμένου ή στις Επιστήμες της Αγωγής (2,5 μονάδες), το διδακτορικό στο γνωστικό αντικείμενο (3 μονάδες) και το διδακτορικό στη Διδακτική του γνωστικού αντικειμένου ή στις Επιστήμες της Αγωγής (5 μονάδες). Επιπλέον, θα προσμετρούνταν η πραγματική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, αλλά και κάποια κοινωνικά κριτήρια που είχαν σχέση με τη μόνιμη αναπηρία 67% και άνω ή τη πάθηση από ομόζυγη μεσογειακή αναιμία ή τη σκλήρυνση κατά πλάκας ή τη μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία (7 μονάδες), τη μόνιμη αναπηρία 67% και άνω τέκνου (5 μονάδες), την ύπαρξη περισσότερων των τριών τέκνων που είναι ανήλικα ή υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπουδάζουν (10 μονάδες) και την ύπαρξη περισσότερων των δύο τέκνων που είναι ανήλικα ή υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία ή σπουδάζουν (5 μονάδες).

Για τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους ο ίδιος νόμος στο άρθρο 6 , συμφωνώντας με το άρθρο 6 του Ν.3027/2002 (ΦΕΚ 152 Α'), όπως αυτό αντικαταστάθηκε με το άρθρο 2 του ν. 3687/ 2008 (ΦΕΚ 159 Α'), ορίζει ότι ως προϋπηρεσία λαμβάνεται αυτή που προσφέρθηκε στα: α) στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αρμοδιότητας του Υπουργείου

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, β) στα Μουσικά Σχολεία, γ) στα Τμήματα Αθλητικών Διευκολύνσεων, δ) στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, ε) στα Ναυτικά Λύκεια, στ) στα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, ζ) στα Ολοήμερα Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η) στα Εκκλησιαστικά Σχολεία, θ) στη Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων, ι) σε θέσεις μονίμων εκπαιδευτικών πριν από την αποχώρησή τους, ια) για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Εκπαίδευσης, ιβ) για την εφαρμογή των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ιγ) για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και ιδ) για τα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που τελούν υπό τη διοικητική εποπτεία, του αρμόδιου σε κάθε κράτος, Υπουργείου των χωρών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά την ημερομηνία ένταξης των χωρών αυτών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με την επιφύλαξη της διάταξης της παραγράφου 10 του άρθρου 8 του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α') (Ν. 3687/2008, Άρθρο 2). Τέλος, ο Ν. 3848/2010 (Άρθρο 6) πρόσθεσε και την προϋπηρεσία ιε) στις σχολές τουριστικής εκπαίδευσης Τ.Ε.Ε. του Οργανισμού Τουριστικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Τ.Ε.Κ.) και ιστ) στις σχολικές μονάδες του Εθνικού Ιδρύματος Απροσάρμοστων Παίδων Κρήτης, μετά την υπαγωγή τους στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τις διατάξεις του άρθρου 30 του Ν. 3699/2008(ΦΕΚ 199 Α'), για την υλοποίηση προγραμμάτων για άτομα με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.).

3.2. Προσόντα των νεοδιοριστών και η αναγκαιότητα ύπαρξης μέντορα

Μελετώντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 1950 έως σήμερα, βλέπουμε ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών για διορισμό στα σχολεία είχε μία κλιμάκωση, με συνεχώς αυξανόμενα τα ζητούμενα προσόντα. Όλοι οι νόμοι και τα νομοθετικά διατάγματα είχαν στόχο την οργάνωση του τρόπου διορισμού, όμως το μεγάλο ζητούμενο είναι η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών που μπαίνουν στην εκπαίδευση.

Αρχικά, από το 1955 έως το 1985 τα κριτήρια πάνω κάτω για τον διορισμό ήταν ο βαθμός του πτυχίου, από τις διάφορες σχολές και ακαδημίες της εποχής, η

ημερομηνία αίτησης για διορισμό και η ηλικία του εκπαιδευτικού. Για την περίοδο της δικτατορίας απαραίτητη προϋπόθεση ήταν και το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ηλικία του εκπαιδευτικού. Μέχρι το 1976 για να μπει κάποιος στις λίστες για διορισμό έπρεπε να είναι άνω των 35 ετών. Επομένως, η ηλικία αποτελούσε κριτήριο καταλληλότητας. Από το 1976 και μετά δινόταν προτεραιότητα σε ομάδες εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα κοινωνικά κριτήρια, όπως η πολυτεκνία ή η αναπηρία των ιδίων ή της οικογενείας που ανήκαν.

Με τον 1566/1985, δεν άλλαξαν και πολύ τα κριτήρια για να μπει κανείς στους πίνακες της επετηρίδας. Η μοναδική μεγάλη αλλαγή ήταν ότι άλλαξε το όριο ηλικίας και κατέβηκε στα 20 έτη. Στους πίνακες μπορούσε να μπει κανείς εάν είχε ηλικία από 20 έως 40 ετών. Βασικό κριτήριο και πάλι ήταν ο βαθμός και η ημερομηνία αίτησης και τα κοινωνικά κριτήρια πάνω κάτω τα ίδια.

Με τους τρόπους διορισμού μέχρι το 1997, δεν μπορούμε να πούμε ότι στην εκπαίδευση έμπαιναν οι αποτελεσματικότεροι εκπαιδευτικοί. Δεν υπήρχε κριτήριο που να δείχνει την παιδαγωγική επάρκεια του υποψηφίου, ούτε την διδακτική του ικανότητα. Το πτυχίου που είχε μπορεί να ήταν από μία σχολή που ποτέ δεν είχε διδαχθεί διδακτική, παιδαγωγική ή ψυχολογία και ποτέ να μην είχε κάνει πρακτική άσκηση σε τάξη. Επομένως, οι νέοι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζονταν σίγουρα καθοδήγηση τα πρώτα χρόνια που δίδασκαν σε σχολείο.

Την μεγάλη αλλαγή έκανε ο Ν.2525/1997, που ισχύει μέχρι σήμερα, με τον οποίο εισήχθη ο τρόπος επιλογής των διοριστέων μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π.. Πλέον, οι υποψήφιοι για να μουν στις λίστες των υποψήφιων προς διορισμό κρίνονται με βάση την βαθμολογία τους σε εξετάσεις που είχαν παιδαγωγικό και διδακτικό περιεχόμενο. Ο στόχος των εξετάσεων αυτών ήταν και είναι να μουν στην εκπαίδευση εκπαιδευτικοί όχι απλά και μόνο επειδή ήρθε η ώρα τους να διοριστούν με βάση μια λίστα, αλλά να επιλεγούν οι καλύτερα καταρτισμένοι και στο αντικείμενό τους, όποιο διδάσκει ο καθένας, και στο παιδαγωγικό και διδακτικό κομμάτι. Γι' αυτό βαθμολογείται και η εξέταση αλλά μοριοδοτείται και ο βαθμός πτυχίου και επιπλέον γνώσεων (μεταπτυχιακών, ξένων γλωσσών κτλ.). Είναι ένας πιο σύνθετος τρόπος κρίσης και επιλογής που προσπαθεί κατά το δυνατόν να καλύψει τα κενά των προηγούμενων μεθόδων.

Με τον τρόπο επιλογής μέσω διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι λίγο καλύτερα προετοιμασμένοι για να διδάξουν και χρειάζονται λιγότερη καθοδήγηση στο διδακτικό και στο παιδαγωγικό κομμάτι, καθώς αυτά εξετάζονται στον διαγωνισμό. Ωστόσο, η καθοδήγηση και η υποστήριξη στους άλλους τομείς που σχετίζεται ο μέντορας, όπως για παράδειγμα η ψυχολογική υποστήριξη, η ένταξη στο κλίμα και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, η βοήθεια στη διαχείριση των σχέσεων με τους γονείς, η διαχείριση της πειθαρχίας της τάξης, παραμένει απαραίτητη, καθώς δεν καλύπτεται από έναν διαγωνισμό όπως του Α.Σ.Ε.Π..

Επομένως, ύστερα από αυτή την ανασκόπηση στον τρόπο επιλογής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την οποία και μελετάμε στην παρούσα εργασία, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητος ο θεσμός του μέντορα στους αρχάριους εκπαιδευτικούς.

4. Ο θεσμός του μέντορα ως φορέας στήριξης και καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

4.1 Τι είναι ο Μέντορας. Απόπειρες Ορισμού

4.1.1 Σύντομη Ιστορική Αναδρομή Του Όρου

Ο όρος μέντορας βρίσκει την αφετηρία του στα ομηρικά έπη. Όταν ο βασιλιάς της Ιθάκης Οδυσσέας αναχώρησε για τον Τρωικό πόλεμο, εμπιστεύτηκε τη φροντίδα του βασιλείου του και του γιου του στον πιστό φίλο του Μέντορα (Colley, 2002, p.249). Ο γιός του Οδυσσέα, ο Τηλέμαχος, που ήταν και ο διάδοχος του θρόνου, ήταν μωρό ακόμα και ως εκ τούτου ανίκανο να αναλάβει την βασιλεία για όσο καιρό θα έλειπε ο πατέρας του. Τη μορφή του Μέντορα έπαιρνε πολλές φορές η θεά Αθηνά. Τη μορφή του Μέντορα πήρε για να συνοδέψει τον γιο του Οδυσσέα τον Τηλέμαχο όταν ταξίδεψε στην Πύλο και την Σπάρτη για να μάθει νέα για τον πατέρα του. Η Αθηνά εμφανίστηκε με τη μορφή του Μέντορα και στον Οδυσσέα για να τον βοηθήσει στην εξόντωση των μνηστήρων (Μανιάτης & Μπάτρα, 2013, σ.157).

Ο Μέντορας παρουσιάζεται ως ένας σοφός και ευγενικός γέροντας, ένας αναπληρωτής γονέας, ένας έμπιστος σύμβουλος, ένας δάσκαλος και οδηγός. Ο ρόλος του περιγράφεται ποικιλοτρόπως. Είναι τροφός, προστάτης, καθοδηγητής, σύμβουλος και εμπνευστής και αναπτύσσει με τον Τηλέμαχο μια βαθιά σχέση που βασίζεται σε αμοιβαία αγάπη και σεβασμό (Colley, 2011, p.249). Αναλύοντας, λοιπόν, τον ρόλο του μυθικού αυτού προσώπου δόθηκαν στην έννοια του μέντορα ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για ένα πρόσωπο σοφό, φιλικό που αναλαμβάνει υπό την προστασία του κάποιο νεότερο άτομο, άπειρο και φοβισμένο, με σκοπό να τον βοηθήσει να αναλάβει αποτελεσματικά τις ευθύνες του (Chitpin, 2011, p.228).

Τη μορφή του Μέντορα την συναντούμε στη λογοτεχνία και το 1699, όπου ο Γάλλος συγγραφέας Φρανσουά Φενελόν, στο έργο του «Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου», παρουσιάζει το Μέντορα – Αθηνά να συνοδεύει τον Τηλέμαχο στο ταξίδι του, να του δίνει κατευθύνσεις με τη φιλική γνώμη του και να τον επαναφέρει τελικά κοντά στον πατέρα του, τον Οδυσσέα. *«Με τον τρόπο αυτόν, η λέξη «Μέντωρ», στη γαλλική γλώσσα και από αυτή και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, και ως μερικό*

αντιδάνειο και στη νέα ελληνική, σημαίνει και γενικά το σύμβουλο και φίλο που δρα ως πνευματικός οδηγός και καθοδηγητής» (Μανιάτης & Μπάτρα, 2013, σ.157).

Ο όρος της καθοδήγησης-mentoring εμφανίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία τη δεκαετία του '80 και τα χαρακτηριστικά του καθοδηγητή – μέντορα περιγράφηκαν και τέθηκε η αφετηρία για το σύγχρονο μεντορισμό (Gray & Gray, 1985). Όμως, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, θεωρήθηκε ένας τρόπος να εκπαιδεύσουν οι επιχειρήσεις τα

στελέχη τους, ώστε να εξασφαλίσουν την παραμονή τους στο επάγγελμα, να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για περαιτέρω εξέλιξη και σταδιοδρομία και να διαμορφώσουν ηγετικές φυσιογνωμίες (Onchwari & Keengwe, 2008, p.20). Η καθοδήγηση έλαβε ευρέως επίσημη εφαρμογή στις βιομηχανίες, στις επιχειρήσεις και σε επαγγέλματα όπως η ιατρική, η νομική και η πολιτική (Collinson et al., 2009, p.6). Από την δεκαετία του '80 και μέχρι σήμερα η καθοδήγηση έχει γίνει πολύ δημοφιλής σε πολλές χώρες, κυρίως αγγλόφωνες, καπιταλιστικές χώρες, και διαδίδεται όλο και περισσότερο ως στοιχείο πολιτικών λύσεων σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων. Αποτελεί πλέον βασικό χαρακτηριστικό της αρχικής κατάρτισης σε επαγγέλματα δημοσίων υπηρεσιών, για παράδειγμα στους τομείς της διδασκαλίας, της νοσηλευτικής και της επαγγελματικής καθοδήγησης, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών επιχειρήσεων. Η καθοδήγηση-mentoring έχει επίσης μετακινηθεί στο επίκεντρο πολλών κυβερνητικών πρωτοβουλιών των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου, τόσο στην υποχρεωτική όσο και μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού μεταξύ των νέων (Colley, 2002, p.247).

Στην εκπαίδευση υπήρχε συνήθως άτυπα, με την έννοια ότι ένας παλιός και κατ'επέκταση πιο έμπειρος εκπαιδευτικός αναλάμβανε υπό την προστασία του έναν νεότερο εκπαιδευτικό (Collinson et al., 2009). Σήμερα, το mentoring έχει βρει ευρεία εφαρμογή στους νέους εκπαιδευτικούς για την ομαλή ένταξή τους στο επάγγελμα και έχει αποδειχθεί πως διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Για το λόγω αυτό τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες έχει εφαρμοστεί σε ένα σημαντικό αριθμό προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Carter & Francis, 2001, p.249). Σήμερα, πλέον, σχεδιάζονται σε όλο τον κόσμο προγράμματα ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, με στόχο να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών, να εξασφαλιστεί η διαρκής

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

επαγγελματική τους ανάπτυξη και να τεθούν οι βάσεις για δια βίου μάθηση, προκειμένου να καταστούν οι κοινωνίες, διαμέσου της εκπαίδευσης, ανταγωνιστικές (Collinson et al., 2009, p.6). Αυτό το είδος του mentoring θα μας απασχολήσει και στην παρούσα εργασία.

4.1.2. Ορισμοί

Από την ιστορική καταβολή του όρου του μέντορα προκύπτει ένας αρχικός προσδιορισμός του ρόλου και των χαρακτηριστικών του. Ωστόσο, πολλοί έχουν δώσει κατά καιρούς ορισμούς για τον όρο αυτό. Η Ανθοπούλου (1999) ορίζει τον μέντορα ως έναν ώριμο άνθρωπο (συνήθως, αλλά όχι πάντοτε, και στην ηλικία), «ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον αρχάριο, διαμορφώνοντας μαζί του μια ζεστή σχέση. Μέσα από αυτή τη σχέση ο πρωτοδιοριζόμενος καλύπτει τις ανάγκες του και αισθάνεται ασφάλεια διότι δεν είναι πλέον μόνος του, έχει έναν δικό του άνθρωπο που τον υποστηρίζει» (σ.50). Σύμφωνα με τους Heller & Sindelar (1991) «ως μέντορας χαρακτηρίζεται ένα έμπειρο άτομο που διαθέτει επαγγελματική γνώση και πρόθυμα αναλαμβάνει την ευθύνη να διευκολύνει την επαγγελματική εξέλιξη και την υποστήριξη ενός νέου συναδέλφου μέσω μιας ώριμης και ευεργετικής σχέσης» (όπως αναφέρεται από Γκούσια-Ρίζου, 2005, σ.109). Συμβατός με τους παραπάνω ορισμούς είναι και ο λίγο πιο γενικός ορισμός που αναφέρει στην συγκριτική μελέτη του ο Wai-Packard (2009, p.1), ότι ο όρος του μέντορα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει μια σχέση μεταξύ ενός λιγότερο έμπειρου ατόμου, που ονομάζεται καθοδηγούμενος ή προστατευόμενος (mentee, protégé), και ενός πιο έμπειρου ατόμου, γνωστού ως μέντορα. Η σχέση αυτή είναι «μία δυαδική, πρόσωπο με πρόσωπο μακροχρόνια σχέση ενός εποπτεύοντα ενήλικα και ενός αρχάριου μαθητευόμενου, όπου ο πρώτος προωθεί την επαγγελματική, ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη του δεύτερου» (Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2000, όπως αναφέρεται από Wai-Packard, 2009, p.1). Ως εκ τούτου, μέντορα μπορεί να έχει ένας εργαζόμενος, όπως ένας νέος εκπαιδευτικός, ή και ένας μαθητής ή φοιτητής (Crisp & Cruz, 2009, p.525).

Ορισμό για τον μέντορα στον νέο εκπαιδευτικό συγκεκριμένα, δίνει ο Βασιλειάδης (2012, σ.14) όπου ορίζει τον μέντορα στην εκπαίδευση, ως έναν «έμπειρο εκπαιδευτικό, του οποίου οι λειτουργίες, οι συμπεριφορές και οι

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

δραστηριότητες αφορούν στην υποστήριξη, την ενθάρρυνση, την παροχή συμβουλών και την φιλική συμπαράσταση προς έναν νέο εκπαιδευτικό».

Τον όρο μέντορα τον βρίσκουμε στην βιβλιογραφία και με τον όρο του καθοδηγητή. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός που θα καθοδηγήσει ο μέντορας εμφανίζεται με τους όρους: αρχάριος εκπαιδευτικός, καθοδηγούμενος, νεοδιόριστος, μεντορευόμενος. Στις περισσότερες περιπτώσεις όταν γίνεται αναφορά στην καθοδήγηση ή αλλιώς μεντορισμό ή mentoring εννοούν την καθοδήγηση τον πρώτο χρόνο που θα αναλάβει εργασία ένας εκπαιδευτικός. Τον πρώτο χρόνο της επαγγελματικής του καριέρας (Hubson, 2012, p.70), ανεξάρτητα αν έχει πλήρες ή μειωμένο ωράριο. Σε ορισμένες περιπτώσεις καθοδήγηση δέχεται ο εκπαιδευτικός τον πρώτο χρόνο την εργασίας του σε μια καινούρια εκπαιδευτική μονάδα ανεξάρτητα από το αν έχει ξαναδουλέψει ή όχι σε άλλη εκπαιδευτική μονάδα.

4.2 Τα μοντέλα του μεντορισμού

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα του Wai-Packard (2009, p.1), υπάρχουν πολλά μοντέλα καθοδήγησης. Αυτά κατηγοριοποιούνται με βάση δύο κριτήρια: α) τη δομή και β) τη λειτουργία της καθοδήγησης.

Όσον αφορά τη δομή, η καθοδήγηση μπορεί να γίνεται με μία σχέση ένας προς έναν ή με ένα δίκτυο πολλαπλών μεντόρων. Τα δίκτυα μεντόρων ποικίλουν όσον αφορά α) το χρονοδιάγραμμα πρόσβασης στους διαφορετικούς μέντορες και β) το περιεχόμενο της υποστήριξης. Συγκεκριμένα, μπορεί οι πολλαπλοί μέντορες να ενταχθούν ταυτόχρονα ή διαδοχικά.

Όσον αφορά το περιεχόμενο, οι μέντορες μπορεί να είναι ομότιμοι με τον καθοδηγούμενο ή προϊστάμενοί του. Μια άλλη δημοφιλής μορφή καθοδήγησης στους κύκλους της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι ο «καταρράκτης καθοδήγησης», όπου ένας καθηγητής μπορεί να επιβλέπει μεταπτυχιακούς φοιτητές ή προχωρημένους στην έρευνα, οι οποίοι με την σειρά τους επιβλέπουν τους κατώτερους π.χ. προπτυχιακούς φοιτητές.

Άλλες κατηγοριοποιήσεις της μεντορικής σχέσης είναι σε επίσημη και σε ανεπίσημη, σε μακροπρόθεσμη ή βραχυπρόθεσμη, που να συγκαλείται δια ζώσης ή ηλεκτρονικά εξ αποστάσεως. Κάθε δομή καθοδήγησης μπορεί να είναι πιο

κατάλληλη για την υποστήριξη συγκεκριμένης καθοδηγητικής λειτουργίας ή επιθυμητού αποτελέσματος (Wai-Packard, 2009, p.2).

Με βάση τη λειτουργία του θεσμού της καθοδήγησης προκύπτουν δύο κατηγορίες για να περιγράψουν τους ρόλους των μεντόρων: α) την ψυχοκοινωνική υποστήριξη και β) την επαγγελματική καθοδήγηση. Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη περιλαμβάνει ρόλους του μέντορα όπως σύμβουλος ή φίλος. Η καθοδήγηση που σχετίζεται με την επαγγελματική σταδιοδρομία περιλαμβάνει ρόλους του μέντορα όπως προπονητής ή χορηγός. Ωστόσο, το mentoring δεν είναι ή όλα ή τίποτα. Ένας μέντορας μπορεί να είναι μόνο ρόλο ή να αναλάβει πολλούς ρόλους (Wai-Packard, 2009, p.1).

Γενικά, οι εναλλακτικές λύσεις του παραδοσιακού μοντέλου μπορεί να φανούν πιο αποτελεσματικές και λειτουργικές ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Οι ανάγκες της εκάστοτε ομάδας και οι διαθέσιμοι ανθρώπινοι πόροι είναι αυτοί που θα καθορίσουν την καταλληλότερη λύση στα μοντέλα καθοδήγησης.

Οι Feiman & Parker (1993, p.713-714) κάνουν κι αυτοί μια κατηγοριοποίηση των τύπων του μεντορισμού με έναν λίγο διαφορετικό τρόπο από τον παραπάνω. Ύστερα από μία εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση κατατάσσουν τους μέντορες σε τρεις κατηγορίες με βάση τον ρόλο που αναλαμβάνουν κατά την ένταξη των εκπαιδευτικών στην σχολική τους μονάδα, είτε είναι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είτε είναι απλώς νέοι στην δική τους σχολική μονάδα. Διότι μέντορα χρειάζονται για την ένταξή τους σε μια σχολική μονάδα όλοι οι εκπαιδευτικοί ακόμα κι αν έχουν εμπειρία εργασίας. Η ένταξη σε ένα νέο εργασιακό περιβάλλον γίνεται πιο ομαλά όταν υπάρχει ένας καθοδηγητής.

Οι Feiman & Parker, λοιπόν, αναφέρουν πως οι μορφές του μεντορισμού μπορούν να προσδιοριστούν με τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση δίνει στους μέντορες τον ρόλο του ξεναγού, η δεύτερη τον ρόλο του εκπαιδευτικού συντρόφου και η τρίτη τον ρόλο του παράγοντα αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Οι προσδοκίες από την λειτουργία του θεσμού του μέντορα ποικίλουν ανάλογα με την επιλογή της προσέγγισης. Ας δούμε πιο αναλυτικά την κάθε προσέγγιση.

α) Ο μέντορας ως ξεναγός.

Οι μέντορες που λειτουργούν ως ξεναγοί προσπαθούν να εξομαλύνουν την ένταξη των εκπαιδευτικών στην διδακτική πράξη. Παρουσιάζουν και εξηγούν στους

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

καινούριους εκπαιδευτικούς την πολιτική και τις πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο, τους κανονισμούς του και την κουλτούρα του. Έχουν ως αρμοδιότητά τους να δείξουν τις μεθόδους που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο σχολείο και να δώσουν στους καινούριους εκπαιδευτικό υλικό. Επιπλέον, είναι δίπλα στον εκπαιδευτικό για να τον βοηθήσουν να λύσει άμεσα τυχόν προβλήματα. Κύρια μέριμνα αυτού του τύπου των μεντόρων είναι να βοηθήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς να ενταχθούν ομαλά στο περιβάλλον του συγκεκριμένου σχολείου και να μάθουν να διδάσκουν με την λιγότερη δυνατή αναστάτωση. Αυτού του είδους οι μέντορες δίνουν πρόθυμα την συμβουλή τους, ειδικά όταν τους ζητηθεί, όμως δεν έχουν μακροπρόθεσμες βλέψεις. Οι στόχοι τους είναι βραχυπρόθεσμοι. Μόλις δουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και έλεγχο των καταστάσεων, απομακρύνονται σιγά σιγά.

β) Οι μέντορες ως εκπαιδευτικοί σύντροφοι.

Οι μέντορες που λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί σύντροφοι, αναλαμβάνουν έναν κυρίως εκπαιδευτικό ρόλο. Εξακολουθούν, βεβαίως, να βοηθούν τους νέους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τα άμεσα προβλήματά τους, αλλά ενδιαφέρονται, κυρίως, για μακροπρόθεσμους επαγγελματικούς στόχους. Για παράδειγμα, ενισχύουν τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών ώστε να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές και βοηθούν στο να αναπτύξουν ηθική αντίληψη για την διδασκαλία, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι μέντορες αυτού του τύπου έχουν στόχο να βάλουν τον αρχάριο εκπαιδευτικό στη διαδικασία να σκέφτεται κατά πόσο αποδίδει ο τρόπος που διδάσκει, στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες που έχει. Του θέτουν ερωτήσεις όπως: «Τι κατάλαβαν οι μαθητές από αυτή την δραστηριότητα; Γιατί διάλεξες αυτή την δραστηριότητα; Πώς μπορούμε να μάθουμε αν είχε τελικά το αποτέλεσμα που επιθυμούσες;».

γ) Οι μέντορες ως παράγοντες αλλαγής.

Οι μέντορες αυτού του είδους της προσέγγισης ενεργούν ως διαμεσολαβητές της αλλαγής της κουλτούρας. Ένας βασικός τους στόχος, για να επιτύχουν αυτήν την αλλαγή, είναι η κατάργηση της παραδοσιακής απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό προωθούν την συνεργασία και την από κοινού έρευνα. Χτίζουν δίκτυα και συνδέουν τους αρχάριους με τους έμπειρους συναδέλφους. Επίσης, δημιουργούν ευκαιρίες ώστε να επισκέπτονται οι εκπαιδευτικοί ο ένας την τάξη του άλλου και διευκολύνουν τις συνομιλίες μεταξύ των

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΠΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με την διδασκαλία. Έτσι λειτουργούν ως παράγοντες αλλαγής, από μια κουλτούρα απομόνωσης σε μια κουλτούρα συνεργασίας, από μια κουλτούρα «κλειστής πόρτας», σε μια κουλτούρα «ανοιχτής πόρτας».

Η κατηγοριοποίηση αυτή των Feiman & Parker (1993) βάζει μια άλλη οπτική στους ρόλους των μεντόρων. Και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και στα μοντέλα του Wai-Packard (2009), ένας μέντορας μπορεί να εμφανίζει χαρακτηριστικά από περισσότερες από μία κατηγορίες. Τα όρια των κατηγοριών δεν είναι στεγανά.

4.3 Ο ρόλος του μέντορας

Στην αγγλική έρευνα των Williams, Butt, Gray, Leach, Marr & Soares (1998), οι ρόλοι του μέντορα ομαδοποιούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) την προσωπική υποστήριξη, β) την διδακτική υποστήριξη και γ) την αξιολόγηση (p.225-239). Ο μέντορας καλείται πρώτ' απ' όλα να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Τον ενημερώνει για τους κανονισμούς και τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας, για την κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, τον βοηθάει να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του, να διαχειριστεί τις σχέσεις του με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών και να βρει μια ισορροπία μεταξύ της εργασίας και της προσωπικής ζωής του (Hubson, 2012, p.70).

Σύμφωνα με τον Wagner (1997) ο μέντορας πρέπει να είναι ένας καλός ακροατής για να μπορεί να κατανοήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καθοδηγούμενος από αυτόν εκπαιδευτικός και να μπορεί να τον στηρίξει σ' αυτά του τα προβλήματα (p.13). Καλείται επίσης να είναι διαθέσιμος για συζητήσεις όποτε ο καθοδηγούμενος το χρειαστεί, το οποίο μπορεί να είναι πολύ συχνά ειδικά τον πρώτο καιρό, και να δείχνει την απαιτούμενη κατανόηση. Και τα θέματα που θα συζητούν να είναι από τα πιο απλά και πρακτικά έως τα πιο σύνθετα που θα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν στην έρευνά τους οι Fairbanks et al. (2000), μέντορας είναι αυτός που θα ρωτήσεις να σου πει πού θα βρεις τα υλικά μέσα στο εργαστήριο του σχολείου, που μπορείς να αγοράσεις παπούτσια που θα σε κάνουν να μην πονούν τα πόδια σου στο τέλος κάθε μέρας, πώς θα διαχειριστείς έναν καβγά εφήβων που πάει να αρχίσει αλλά

και που θα σε βοηθήσει να οργανώσεις μια ολόκληρη εκδήλωση στην λήξη του σχολικού έτους (p. 104).

Για να υποστηρίξει διδακτικά τον νέο εκπαιδευτικό ο μέντορας, σύμφωνα με τους Williams et al. (1998, σ.227-229), καλείται να:

- ✓ παρέχει πληροφορίες
- ✓ προσφέρει πρακτικές στρατηγικές
- ✓ παρέχει ευκαιρίες μάθησης
- ✓ παρέχει ευκαιρίες αναστοχασμού
- ✓ παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τα μαθήματα
- ✓ λειτουργεί ως πρότυπο.

Με όλους αυτούς τους τρόπους θα βοηθήσει ώστε να χτίσει ο αρχάριος εκπαιδευτικός ο δικό του διδακτικό προφίλ και να θέσει τις βάσεις για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ένας άλλος ρόλος του μέντορα είναι να θέτει διαρκώς υψηλότερους στόχους, χωρίς όμως να αγχώνει, να αποθαρρύνει ή να απογοητεύει τον καθοδηγούμενο (Achinstein & Athanases, 2005, p.840). Για να επιτύχει αυτούς τους στόχους ο νέος εκπαιδευτικός τον βοηθάει ο μέντοράς του να κάνει ατομικό αναστοχασμό και του παρέχει ανατροφοδότηση (Fairbanks et al., 2000, p.110· Hudson, 2012, p.70). Λειτουργεί ενίοτε και ως αξιολογητής. Οι μέντορες παρατηρούν τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και στη συνέχεια, αναλύουν το υλικό της παρατήρησης από κοινού με τον αρχάριο εκπαιδευτικό, με σκοπό να τον βοηθήσουν να αντιληφθεί τυχόν αθέατες πλευρές ή παραλείψεις, οι οποίες είναι σημαντικές γιατί επηρεάζουν τη μάθηση (Brandbury, 2010, p.1066). Ως αξιολογητής κρίνεται αναγκαίο να διατηρεί μια ισορροπία μεταξύ επαίνου και υπόδειξης σφαλμάτων καθώς επίσης και να δίνει έμφαση στα δυνατά σημεία του καθοδηγούμενου (Williams et al., 1998, p.231).

Σύμφωνα με τους Collinson et al. (2009), μέσω της αξιολόγησης, της ανατροφοδότησης, του αναστοχασμού και των νέων υψηλότερων στόχων που θέτει ο μέντορας στον καθοδηγούμενο, τον ωθεί σε μια διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη (p.6). Ένας ακόμη ρόλος του μέντορα είναι να θέσει τις βάσεις για δια βίου μάθηση του νέου εκπαιδευτικού (Bradbury, 2010, p.1049). Να του καλλιεργήσει μια αντίστοιχη κουλτούρα και να του δείξει τον δρόμο και τον τρόπο προς τα εκεί. Η

συνεργασία με τον πιο έμπειρο-βετεράνο εκπαιδευτικό αποτελεί μια αρχή της επαγγελματικής αυτής ανάπτυξης (Bradbury, 2010, p.1050).

Η έρευνα που έκαναν στις ΗΠΑ (Καλιφόρνια) οι Achinstein & Athanases (2005) σε πολυπολιτισμικά σχολεία έδειξε πως ένας ακόμα ρόλος του μέντορα είναι να στηρίζει και να καθοδηγήσει τον νέο εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών των πολιτιστικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών του (p.843). Αυτή η καθοδήγηση είναι σημαντική για την αποφυγή παρερμηνειών. Οι μέντορες είναι απαραίτητο να ενημερώνουν τους νέους εκπαιδευτικούς για τις ζωές των μαθητών τους, για την κουλτούρα των πολιτισμών που προέρχονται οι μαθητές και το πώς αυτές οι κουλτούρες έχουν επηρεάσει την κουλτούρα του σχολείου (p.850). Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί «πώς να εργαστούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους, γνωρίζοντας την ιστορία, τις αξίες, τους οικογενειακούς δεσμούς και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των πολιτισμικών ομάδων από τις οποίες προέρχονται» (p.850). Κι ένας καλός μέντορας γνωρίζει πολλούς τρόπους για να έχει πρόσβαση σε αυτές της πληροφορίες. Έτσι θα βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό να αποφύγει παρεξηγήσεις και δυσάρεστες καταστάσεις.

Μια άλλη βασική αρμοδιότητα του μέντορα είναι η συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη του αρχάριου εκπαιδευτικού (Collinson et al., 2009, p.6). Η ψυχολογική έρευνα των Gavish and Friedman (2010), όπου έλαβαν μέρος 492 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, εντόπισε τρεις παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς αυτούς σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout) : α) την έλλειψη εκτίμησης και επαγγελματικής αναγνώρισης από τους μαθητές, β) την έλλειψη εκτίμησης και επαγγελματικής αναγνώρισης από την κοινωνία και γ) την έλλειψη συνεργατικής και υποστηρικτικής ατμόσφαιρας στον χώρο του σχολείου (p.141). Τα κενά αυτά καλείται να τα καλύψει σε έναν βαθμό ο μέντορας. Καθήκον του μέντορα είναι να παρέχει αναγνώριση και στήριξη στον αρχάριο, καθησυχάζοντάς τον ότι όσα νιώθει είναι φυσιολογικά. Να υποστηρίζει συναισθηματικά και να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό να καταφέρει να ενταχθεί στο σύλλογο διδασκόντων και να συνεργαστεί αποδοτικά με αυτόν. Για να επιτευχθεί αυτό ο μέντορας πρέπει να είναι καλός ακροατής και να συζητά με τον καθοδηγούμενό του εκτενώς (Νικολακοπούλου, 2017, σ.49).

Όσον αφορά τώρα την υποστήριξη σε ζητήματα διδακτικά, ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο (Νικολακοπούλου, 2017, σ.49). Πληροφορεί τον νέο για

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

ζητήματα ύλης, του παρέχει σημειώσεις, σχέδια εργασίας και διδακτικές δραστηριότητες και του δίνει πρακτικές λύσεις για καθημερινά προβλήματα (Bradbury, 2010, p.1052). Τον βοηθάει να αναπτύξει τις παιδαγωγικές του γνώσεις, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του σε προβλήματα των μαθητών, και κάποιες φορές σχεδιάζουν μαζί τις κατάλληλες δραστηριότητες, προκειμένου να πετύχουν τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Ραβανίδου, 2013, σ.23).

Ένας ρόλος του μέντορα που έχει αναδειχθεί από τις πιο σύγχρονες έρευνες είναι η προώθηση της διαρκούς έρευνας πάνω στις διδακτικές πρακτικές και η προώθηση της εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Bradbury, 2010, p.1052, 1067). Ο μέντορας που είναι ενημερωμένος μέσα από μεταπτυχιακά ή άλλα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις πεποιθήσεις του νέου εκπαιδευτικού σχετικά με την διδασκαλία και να προβάλει νέους μεταρρυθμιστικούς τρόπους. Έτσι μπορεί να γίνει ο μεντορισμός ένα εργαλείο για την επίτευξη ευρείας μεταρρύθμισης. Ωστόσο, για να συμβεί αυτό πρέπει τα ενδιαφερόμενα μέλη της επιστημονικής κοινότητας τόσο στα πανεπιστήμια όσο και στα σχολεία να συνεργαστούν και να δείξουν προσήλωση στον σκοπό αυτό (Bradbury, 2010, p.1066-1067).

Δεδομένου ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών όλο και δυσκολεύουν καθώς δυσκολεύει από την μία η διαχείριση των σχέσεων με τους μαθητές και με τους γονείς και από την άλλη αυξάνουν οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων για υψηλότερες αποδόσεις των μαθητών και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Πολλές φορές αυτό παρατηρείται σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα των Smith and Ingersoll (2004) έδειξε πως ο μεντορισμός στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς συμβάλει αποτελεσματικά στην μείωση της εγκατάλειψης του επαγγέλματος (p.693). Επομένως, ο μέντορας έχει έναν ακόμα ρόλο. Να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό να παραμείνει στο επάγγελμα και να μην το εγκαταλείψει πρόωρα.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε αναφορά στους ρόλους του μέντορα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι μέντορες για το ποια είναι τα καθήκοντά τους και η πιθανότητα να προσαρμόζουν τους ρόλους τους στις εκάστοτε ανάγκες των καθοδηγούμενων (McCaught et al., 2005, p.339) . Δηλαδή, ο μέντορας που λειτουργεί αρχικά υποστηρικτικά ως

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

πρότυπο, βοηθός και προπονητής, και στην συνέχεια λειτουργεί ως κριτικός φίλος και συνεργάτης (Νικολακοπούλου, 2017, σ.49-50). Είναι πολύ σημαντική η ευελιξία του μέντορα ανάλογα με τις ανάγκες του αρχάριου εκπαιδευτικού (Bradbury, 2010, 1054).

4.4 Η μεντορική σχέση

4.4.1 Ο σκοπός και τα χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης

Ο εκπαιδευτικός-μέντορας και ο καθοδηγούμενος από αυτόν εκπαιδευτικός καλούνται να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων για να χτίσουν την σχέση τους και να υλοποιηθεί η καθοδήγηση. Στο παιχνίδι αυτό ο μέντορας γίνεται φίλος, συνάδελφος και δάσκαλος και ο καθοδηγούμενος γίνεται φίλος, συνάδελφος και μαθητής. Μέσα σε αυτήν την σχέση λαμβάνει χώρα η καθοδήγηση, η αμοιβαία μάθηση και η ανάπτυξη δεσμού φιλίας (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000, p.102). Οι συμμετέχοντες γίνονται συν-ερευνητές και βοηθοί ο ένας για τον άλλον, όπως διαπιστώθηκε στο πρόγραμμα EMEE (Effective Mentoring in English Education) που έγινε στην Αγγλία (Wagner, 1997, p.13).

Ένας σκοπός του μεντορισμού είναι να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Britzman, 1991). Σύμφωνα με τους Fairbanks et al.(2000), οι νεοδιόριστοι φέρνουν μαζί τους ποικίλες εμπειρίες και αντιλήψεις για την πράξη της διδασκαλίας. Προσωπικές εμπειρίες από όταν ήταν μαθητές, πρώτες προσωπικές εμπειρίες από την εργασία τους στην τάξη, επιρροές από τις δημοφιλείς κουλτούρες και άλλες αλληλεπιδράσεις στο χώρο του σχολείου. Αυτές οι αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις γύρω από το επάγγελμά του συχνά συγκρούονται με την πραγματικότητα του σχολείου και τις παιδαγωγικές γνώσεις που έλαβαν στις σπουδές τους. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι το να μάθει κάποιος να διδάσκει είναι μια κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να διαπραγματευτεί την αντίφαση ανάμεσα στις προγενέστερες αντιλήψεις του και τις παρούσες προσπάθειές του για την κατασκευή μιας προσωπικής επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία βέβαια δεν θα παύει να είναι προσωρινή και συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενη. Όπως απέδειξαν και οι Glifford & Green (1996), το να μάθει κανείς να διδάσκει είναι μία διαδικασία που εξαρτάται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (όπ. αναφ. οι Fairbanks et al., 2000, p.104). Μέσα από αυτό το πρίσμα, επαναπροσδιορίζουμε το mentoring ως μία κατάσταση διδασκαλίας και μάθησης στην οποία ο καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός αλλάζει διανοητικά και γνωστικά δημιουργώντας μια προσωπική επαγγελματική ταυτότητα (Fairbanks et al., 2000, p.103).

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Για να είναι επιτυχημένη μια μεντορική σχέση η συνεργασία πρέπει να μπορεί να προκύψει και αυθόρμητα αλλά να είναι και συστηματικά οργανωμένη και τακτική. Να υπάρχει η δυνατότητα συνεχούς επικοινωνίας για να μπορούν να γίνουν εκτεταμένες συζητήσεις γύρω από τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Wagner, 1997, p.13). Να υπάρχει η δυνατότητα για ομαδικές δραστηριότητες αλλά και για ατομικό αναστοχασμό (Fairbanks et al., 2000, p.110). Οι επιτυχημένοι μέντορες γίνονται συνταξιδιώτες στο ταξίδι των νέων εκπαιδευτικών αλλά μπορούν να λάβουν ανάλογα με τις περιστάσεις και τον ρόλο του ξεναγού και τον ρόλο του διπλωματικού ακόλουθου και αν χρειαστεί και τον ρόλο του οργανωτή κέντρου περισυλλογής «προσφύγων» (Fairbanks et al., 2000, p.111). Ανάλογα με τις δυσκολίες που θα εμφανιστούν, να επεμβαίνουν με τον κατάλληλο τρόπο, που εκείνοι από την πείρα τους και από τις γνώσεις τους θα κρίνουν κάθε φορά, ώστε να υποστηρίξουν και να καθοδηγήσουν με τον καλύτερο τρόπο.

Ένας πολύ βασικός παράγοντας για να χτιστεί μια επιτυχημένη και αποτελεσματική μεντορική σχέση είναι να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία και ουσιαστική συνεργασία (Fairbanks et al., 2000, p.107). Αυτό για να επιτευχθεί πρέπει η σχέση να διέπεται από υψηλά επίπεδα σεβασμού, εμπιστοσύνης ,και θα τολμούσαμε να αναφέρουμε, και αγάπης ώστε να αναπτύσσεται αμοιβαία δέσμευση (Παππά & Ιορδανίδης, 2017, σ.113). Ο Flechter θέλοντας να τονίσει την ανάγκη για ισχυρή σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου αναφέρει : «Για να είστε καλός μέντορας πρέπει να υπάρχει και προσωπική και επαγγελματική δέσμευση» (2000, p.8). Ευτυχώς, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού λόγω της φύσης του επαγγέλματος, είναι εύκολο να εντοπιστούν άτομα που να έχουν ισχυρή θέληση να στηρίξουν και να βοηθήσουν για τη βελτίωση του συνανθρώπου τους (Ανθοπούλου, 1999, σ.50).

Οι μεντορικές σχέσεις, όπως και όλες οι ανθρώπινες σχέσεις εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου. Ορισμένα απρόβλεπτα αλλά σημαντικά γεγονότα δίνουν κίνητρα ώστε η σχέση αυτή να γίνει πιο ισχυρή (Fairbanks et al., 2000, p.103). Η Kram (1983) τονίζει, ότι η μεντορική σχέση είναι δυναμική και ωριμάζει με την πάροδο του χρόνου σε συνάρτηση με την ανάπτυξη εμπειρίας και τεχνογνωσίας του καθοδηγούμενου (όπ. αναφ. στους Παππά & Ιορδανίδη, 2017, σ. 114). Συχνά, μια μεντορική σχέση αποκτά δια βίου διάρκεια. Ξεκινά , δηλαδή, με τον διορισμό σε ένα σχολείο και στη συνέχεια , παρόλο που μπορεί να φύγει από το συγκεκριμένο σχολείο

ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς, η σχέση αυτή εξακολουθεί να υφίσταται όπως και προηγουμένως (Ανθοπούλου, 1999, σ.50).

4.4.2. Για μια επιτυχημένη μεντορική σχέση

Το κλειδί στα προγράμματα μεντορισμού, είτε αφορούν αρχάριους είτε αφορούν έμπειρους εκπαιδευτικούς, είναι η αποτελεσματικότητα του μέντορα (Mc Caughtry et. al., 2005, p.327). Για να κρίνουμε αν κάποιος είναι αποτελεσματικός σε κάτι που αναλαμβάνει πρέπει να έχουμε θέσει από πριν συγκεκριμένους στόχους για αυτό που του ζητάμε να κάνει. Εν προκειμένω, το εκάστοτε πρόγραμμα μεντορισμού πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους και με αυτούς θα κριθεί και η αποτελεσματικότητα ή μη των μεντόρων. Για παράδειγμα, αν στόχος του προγράμματος είναι οι μέντορες να βοηθήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς να εισαχθούν στην κουλτούρα του σχολείου, στη διαχείριση της τάξης και τα παρόμοια, τότε η κατοχή πλούσιας και ενημερωμένης γνώσης της ύλης μπορεί να μην είναι απαραίτητη για να είναι αποτελεσματικός ο μέντορας. Αν όμως το πρόγραμμα μεντορισμού έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς να μάθουν πώς να διδάσκουν την ύλη καλύτερα, πώς να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες ή να μάθουν πώς να εφαρμόζουν νέα προγράμματα σπουδών, τότε η γνώση της ύλης είναι εξαιρετικά σημαντική για τον μέντορα (McCaughtry et. al., 2005, p.339).

Συνεπώς, ο εκάστοτε υποψήφιος μέντορας πριν αναλάβει πρέπει να προσδιοριστούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που χρειάζεται να έχει ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τον νέο εκπαιδευτικό με βάση τις ιδιαιτερότητες των καταστάσεων. Όπως απέδειξε και η έρευνα των McCaughtry, Cothran, Kullina, Martin, Faust (2005) που έγινε σε 5 πολιτείες των ΗΠΑ, το να είναι κάποιος απλώς έμπειρος εκπαιδευτικός δεν αρκεί για να γίνει ένας αποτελεσματικός μέντορας. Γι' αυτό και η επιλογή μεντόρων δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Ένα πολύ βασικό στοιχείο του αποτελεσματικού μέντορα είναι να κατέχει εκσυγχρονισμένες και επίκαιρες γνώσεις. Συμβαίνει πολλές φορές οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν πιο εκσυγχρονισμένες γνώσεις από τους μέντορές τους, κι αυτό είναι ένα σημαντικό θέμα για τον μεντορισμό. Οι μέντορες πρέπει να έχουν γνώση της νέας ύλης (σε όσα μαθήματα υπάρχει), των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των νέων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων (McCaughtry

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΠΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

et. al., 2005, p.339). Έναν άλλο σημαντικό παράγοντα θέτει η McNamara. Η McNamara (1995) υποστηρίζει πως το πόσο ισχυρή και ποιοτική είναι η σχέση αντικατοπτρίζεται στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μέντορας και στο κατά πόσο εντάσσει στις δικές του πρακτικές τον καθοδηγούμενο από αυτόν εκπαιδευτικό.

4.4.3. Τα οφέλη της επιτυχημένης μεντορικής σχέσης

Πολλά είναι τα οφέλη από μια επιτυχημένη μεντορική σχέση. Οι πλειονοψφία των ερευνών στη συγκριτική βιβλιογραφική έρευνα των Ingersoll & Strong (2011, p.225) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος σε προγράμματα ένταξης όπως είναι ο μεντορισμός αποδίδουν καλύτερα σε ποικίλες περιστάσεις της διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα:

- κρατούν τους μαθητές συγκεντρωμένους στο θέμα του μαθήματος και δεν φεύγει το μάθημα από τον έλεγχό τους
- χρησιμοποιούν αποτελεσματικές πρακτικές ερωταποκρίσεων
- προσαρμόζουν τις δραστηριότητες της τάξης στα ενδιαφέροντα των μαθητών
- διατηρούν ένα θετικό κλίμα και μια καλή ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη
- πετυχαίνουν την καλή διαχείριση της τάξης
- και οι μαθητές τους πετυχαίνουν υψηλές βαθμολογίες στα εθνικού επιπέδου τεστ (academic achievement tests) .

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως γίνονται επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί από την πρώτη κιόλας χρονιά της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας καθώς αναπτύσσουν ταχύτατα τις γνώσεις τους γύρω από διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτόχρονα πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις των μαθητών.

Σύμφωνα με την έρευνα των Smith & Ingersoll (2004), οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έτυχαν μίας καλής μεντορικής σχέσης δεν εγκατέλειψαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και δεν ζήτησαν αλλαγή σχολικής μονάδας μετά το πρώτο έτος εργασίας τους. Αυτό δείχνει πως η μεντορική τους σχέση τους βοήθησε να έχουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Ένα άλλο όφελος, όπως έδειξε η έρευνα των McCaught et al. (2005, pp.337-338), είναι ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που τελούν μέντορες όσο και οι καθοδηγούμενοι αυξάνουν το αίσθημα αυτοπεποίθησής τους μέσα από την μεντορική τους σχέση. Συγκεκριμένα, οι μέντορες καθώς τελούν την καθοδήγηση με το πέρασμα του χρόνου αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους. Αυτό αντανακλάται στους καθοδηγούμενους και ως συνέπεια αυξάνουν κι αυτοί την δική τους αυτοπεποίθηση.

Στην έρευνα των Fairbanks et al. οι μέντορες συνειδητοποίησαν τη δυνατότητα να μαθαίνουν πράγματα από τους νέους συναδέλφους που καθοδηγούσαν (2000, p.108). Μπορεί ο νέος εκπαιδευτικός να μην έχει την πείρα όμως έχει πιο ανανεωμένες επιστημονικές γνώσεις καθώς μόλις έχει βγει από το πανεπιστήμιο. Μέσα από την συνεργασία μεταδίδει αυτές τις γνώσεις στον μέντορά του και μαζί βρίσκουν τρόπους πρακτικής εφαρμογής της θεωρητικής γνώσης.

Όταν οι μέντορες είναι μέλη της ευρύτερης επιστημονικής κοινότητας της εκπαίδευσης και ερευνητικών προγραμμάτων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας, γίνονται οδηγοί προς την αλλαγή. Το να υλοποιηθεί μια μεταρρύθμιση που έχει γραφτεί απλά στα πολιτικά κείμενα απαιτεί χρόνο και διάθεση από τους εκπαιδευτικούς της πράξης προς υλοποίησή της. Σε αυτό το σημείο είναι καθοριστική η συνδρομή των μεντόρων. Αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών γύρω από τον τρόπο διδασκαλίας, να προβάλλουν τις νέες μεταρρυθμιστικές πρακτικές και εν τέλει οι νέοι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους αντικαθιστώντας τις με τις νέες μεταρρυθμιστικές (Bradbury, 2010, p.1067). Ο μέντορας μπορεί να γίνει, λοιπόν, φορέας μεταρρυθμίσεων.

4.5 Η κατάρτιση των μεντόρων

Για να υπάρχουν θετικά οφέλη σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό από τον μεντορισμό, είναι απαραίτητη η ποιοτική προετοιμασία και η προσεκτική επιλογή των μεντόρων (Hobson et al., 2009, όπ. αναφ. στον Hudson, 2012, p.70). Η επιλογή του κατάλληλου προσώπου που θα αναλάβει τον ρόλο του μέντορα στην Ελλάδα αποτελεί ευθύνη του διευθυντή (Ανθοπούλου, 1999, σ.50). Ο εκπαιδευτικός που θα επιλεγεί πρέπει να έχει συγκεκριμένα προσόντα. Πρέπει να έχει ίδια ή συναφή ειδικότητα με τον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει και να έχει ισχυρή θέληση να *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

στηρίζει και να καθοδηγήσει τον νέο εκπαιδευτικό (Ανθοπούλου, 1999, σ.50). Σύμφωνα με τον νόμο 3848/2010, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για την επιλογή των μεντόρων αρμόδιος είναι ο διευθυντής και ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος (παρ.6 άρθρο 4). Τώρα όσον αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα, αυτό είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολύ και δεν είναι πολύ σαφές. Η ανάγκη για προετοιμασία και επιμόρφωση έχει αναδειχθεί από πολλούς ερευνητές (Ingersoll & Strong, 2011; Bradbury, 2010; Achinstein & Athanases, 2005; Stroot, Fowlkes, Langholz, Paxton, Stedman, Steffes & Valtman, 1999).

Συνοψίζοντας την έρευνά τους για την αποτελεσματική καθοδήγηση οι Stroot et al. (1999, p.40), σημείωσαν ότι οι αποτελεσματικοί μέντορες διαθέτουν πλούσιες και σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές γνώσεις, ισχυρές ικανότητες ακρόασης και επικοινωνίας οι οποίες να μπορούν να υποστηρίξουν, να κινητοποιήσουν και να στηρίξουν συναισθηματικά τον καθοδηγούμενο. Αυτές όλες οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες για να αποκτηθούν και να καλλιεργηθούν προϋποθέτουν την αντίστοιχη κατάρτιση.

Ο Bradbury (2010) θεωρεί σημαντικό ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει τον ρόλο του μέντορα να έχει σύγχρονες επιστημονικές γνώσεις και γνώσεις γύρω από τις τελευταίες μεταρρυθμιστικές πολιτικές. Το ιδανικό γι' αυτόν θα ήταν εάν είχε πρόσφατες μεταπτυχιακές σπουδές. Έτσι μόνο θα μπορεί ο μέντορας να βοηθήσει τον αρχάριο εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει τις πεποιθήσεις του γύρω από την διαδικασία της διδασκαλίας και να εφαρμόσει παιδαγωγικές μεθόδους όπως τις υπαγορεύουν οι τελευταίες μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής (p.1054). Κι αυτό είναι σημαντικό καθώς ο μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να καθοδηγήσει προς την αλλαγή. Να καλλιεργήσει στον νέο κουλτούρα επαναπροσδιορισμού και αλλαγής (p.1066-67).

Ο Kajs (2002), όπως αναφέρει ο Λασκαράκης (2012, σ.60-61), απαριθμεί τα βασικά θέματα που θα πρέπει να περιλαμβάνουν τα προγράμματα κατάρτισης των μεντόρων. Είναι πολύ συγκεκριμένος και αξίζει να τα αναφέρουμε όπως τα κατονομάζει. Τα θέματα αυτά είναι: α) τα στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, β) οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, γ) γνώσεις σχετικά με την αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, δ) διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills) για να

βοηθήσει ο μέντορας με τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την καθοδήγηση και ε) γνώσεις και δεξιότητες που προάγουν τη σχολική επιτυχία.

Οι Achinstein & Athanases (2005) θίγουν έναν τομέα της επιμόρφωσης των μεντόρων που, ίσως φαινομενικά είναι ήσσονος σημασίας, όμως στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αναδεικνύεται όλο και περισσότερο αναγκαίο. Οι μέντορες πρέπει να μπορούν να καθοδηγήσουν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα διαχείρισης της ισότητας. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να αποκτήσουν γνώση των παιδαγωγικών πρακτικών για να διδάξει κανείς σε πολυπολιτισμική τάξη και γνώση τρόπων πώς να διδάξουν και πώς να καθοδηγήσουν τους προστατευόμενους απ' αυτούς εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των μεντορικών συναντήσεών τους ώστε να προάγουν την δίκαιη μάθηση (p.848).

Θα μπορούσε κανείς να θέσει αυτά και άλλα πολλά θέματα που θα χρειαζόταν να έχουν προετοιμαστεί οι εκπαιδευτικοί πριν αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα. Ωστόσο, συνήθως, η επιλογή των μεντόρων βασίζεται μόνο στην εμπειρία που έχουν, όπως αυτή κρίνεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή τον τοπικό σύμβουλο εκπαιδεύσεως. Δυστυχώς, οι περισσότεροι μέντορες δεν έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση στις δεξιότητες που απαιτούνται για την καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου η σχέση μέντορα- καθοδηγούμενου είναι απίθανο να επιτύχει την πλήρη υπόσχεσή του (Mc Caughtry et al., 2005, p.327).

5. Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

5.1. Νομικό πλαίσιο του θεσμού του μέντορα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1985 η «Εισαγωγική Επιμόρφωση» των νεοδιόριστων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Εκεί ο νεοδιόριστος περνούσε μια *«βραχυπρόθεσμη φάση επιμόρφωσης με στόχο τη θεωρητική επικαιροποίηση, την πρακτική εξάσκηση, τη γνωστική και μεθοδολογική εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες»* (Ν. 1566/1985, άρθρο 28). Το 2010, ακολούθησε η θέσπιση του θεσμού του μέντορα με τον νόμο 3848/2010. Ειδικότερα, στην παρ. 5 του άρ. 4 του Ν. 3848/2010 ορίζεται ότι *«Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση»*. Στην παρ. 6 προστίθεται ότι *«Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων»*. Ωστόσο, ο θεσμός του μέντορα παραμένει ακόμα ανενεργός στην Ελλάδα.

5.2 Προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την έρευνα της Παππά και του Ιορδανίδη (2017), που πραγματοποιήθηκε στον νομό Θεσσαλονίκης με δείγμα 215 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί στην εφαρμογή αυτού του νόμου. Συγκεκριμένα, συναινούν σε αρχικό στάδιο στην πιλοτική εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, η οποία να στηριχθεί σε ερευνητικά πορίσματα και επιτυχημένες διαρθρώσεις προγραμμάτων που έχουν βρει ήδη εφαρμογή στο εξωτερικό. Βεβαίως, να γίνουν προηγουμένως και οι απαραίτητες προσαρμογές στα *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ*

ελληνικά δεδομένα. Με βάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, «η ενσωμάτωση του θεσμού στις σχολικές μονάδες διαφαίνεται ότι εξυπηρετεί την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών του εκπαιδευτικού πληθυσμού» (Παππά & Ιορδανίδης, 2017, σ.112). Συνάμα, η εφαρμογή ενός τέτοιου είδους θεσμού πιστεύουν ότι θα αναπτύξει την συνεργατική κουλτούρα σε ολόκληρη την εκπαιδευτική μονάδα και η ωφέλεια θα διαχυθεί μέσω όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, καταγράφηκε και μια κάποια δυσπιστία στο θεσμό κυρίως από το έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό. Εξέφρασαν, την ανησυχία τους για τις ενδοσχολικές διαδικασίες επιλογής των μεντόρων καθώς, όπως αναφέρουν, στις σχολικές μονάδες ενυπάρχουν συμμαχίες που διαμορφώνουν τις απόψεις των διευθυντών (ό.π., σ.123). Ωστόσο, παρόλη την δυσπιστία για τις τυπικές διαδικασίες, επιβεβαιώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των νεοδιοριστών και η επαγγελματική επαναδιαπραγμάτευση των έμπειρων. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία του θεσμού πιστεύουν ότι είναι η διδακτική υποστήριξη των μεντόρων και ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους σε ζητήματα διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, καθώς το παγιωμένο διδακτικό ρεπερτόριο θεωρούν πως είναι ανεπαρκές. Επίσης, ως κύρια ανάγκη καταγράφεται η ενημέρωση για καινοτομίες.

Ο Βασιλειάδης (2012) έκανε μία επίσης πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη στην οποία ανέλυσε τη διαβούλευση που πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2010 σχετικά με τον νόμο 3848/2010 και συγκεκριμένα με το κομμάτι που αφορούσε την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα. Ως συμπεράσματα στην ανάλυσή του ήταν ότι οι νεοδιοριζόμενοι έχουν ανάγκη από υποστήριξη από έναν έμπειρότερο εκπαιδευτικό, ο οποίος να διαθέτει επαγγελματική εμπειρία και συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνιακού και σχεσιακού χαρακτήρα. Τις ικανότητες αυτές εάν δεν τις διαθέτει ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, που θα κλιθεί να αναλάβει τον ρόλο του μέντορα, μπορεί με κατάλληλη εκπαίδευση να τις αποκτήσει (Βασιλειάδης, 2012, σ.3).

Στην ίδια μελέτη διαφάνηκε και η αμφιβολία για τον τρόπο που θα λειτουργήσει ο θεσμός, για το αν θα εξυπηρετήσει τελικά τους λόγους για τους οποίους νομοθετήθηκε και αν θα υπάρξει αξιοκρατία στην επιλογή των μεντόρων (ό.π., σ.114). Για να είναι αποτελεσματικός ένας μέντορας θεωρήθηκε απαραίτητο να έχει τα εξής προσόντα: να θέλει να αναλάβει τον ρόλο του μέντορα, να μην έχει

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

κριτική στάση προς τον υποστηριζόμενο, να έχει ενσυναίσθηση και εντιμότητα, να είναι ενεργός ακροατής, να δίνει θετική ανατροφοδότηση και να έχει έφεση για συνεχή μάθηση (ό.π., σ.116).

Μια άλλη έρευνα που ασχολήθηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην Ελλάδα όπως αυτός περιγράφεται στον νόμο 3848/2010, είναι η ποιοτική έρευνα της Ραβανίδου (2013). Σ' αυτήν την μεταπτυχιακή εργασία πάρθηκαν συνεντεύξεις από δέκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Στην ανάλυση των δεδομένων καταγράφηκε από την μία μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό και από την άλλη μια καχυποψία για τον τρόπο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επισημάνθηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών σε διδακτικά, παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα με προϋπόθεση, όμως, την αξιοκρατική η επιλογή των μεντόρων και την αποδέσμευση του θεσμού από την διαδικασία της επικείμενης αξιολόγησης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν κατήγγειλαν την ελλιπή ενημέρωση για τον θεσμό που ψηφίστηκε και εκφράστηκαν με δυσπιστία για το αν τελικά θα εφαρμοστεί (Ραβανίδου, 2013,σ.5).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι διδακτορικές διατριβές δεν υπάρχουν προς το παρόν σε αυτό το θέμα. Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναδεικνύει την ανάγκη μελέτης του θέματος αυτού, καθώς δεν έχει καλυφθεί και τεκμηριωθεί επαρκώς. Σε διεθνές επίπεδο, το μέντορινγκ και οι τρόποι εφαρμογής του είναι θέματα που έχουν απασχολήσει πολλές έρευνες εδώ και δεκαετίες. Αυτό αποτελεί ένα τεκμήριο της σπουδαιότητας μελέτης του θέματος και στην χώρα μας.

6. Ερευνητικό μέρος. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.

6.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.

Βασικό στοιχείο που προηγείται κάθε έρευνας είναι ο ακριβής καθορισμός του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων, που στη συνέχεια προσδιορίζουν τα υπόλοιπα ζητήματα της έρευνας, όπως είναι ο πληθυσμός, το δείγμα, οι τεχνικές, τα ερευνητικά εργαλεία. Η δήλωση του σκοπού περιλαμβάνει το κύριο σημείο εστίασης της μελέτης, δηλαδή τον γενικό στόχο ή την πρόθεση, και τους συμμετέχοντες στη μελέτη. Αυτή η δήλωση έπειτα περιορίζεται στα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις η μελέτη (Creswell, 2015, σ.9). Ο ερευνητής αναλύει κάθε ερευνητικό σκοπό σε επιμέρους στόχους και οι επιμέρους στόχοι διατυπώνονται πιο εξειδικευμένα σε συγκεκριμένα ερωτήματα, που απαιτούν απαντήσεις. Τα ερωτήματα αυτά θα μας οδηγήσουν στην επιλογή είδους μελέτης τους, με ποιοτική ή ποσοτική έρευνα, καθώς και ερευνητικών εργαλείων που χρειαζόμαστε για να συλλέξουμε και να αναλύσουμε τις απαντήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008, pp.117-123).

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα έχει ως κύριο σκοπό να διερευνήσει το θεσμό του μέντορα και να καταγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του μέντορα, ο οποίος εισήχθη για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα με το νόμο 3848/2010. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού αυτού, καθώς και να αποτυπώσει τα σχόλιά τους σχετικά με την σωστή λειτουργία του θεσμού.

Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας που απορρέουν από το γενικό σκοπό είναι εξής:

1. Να καταγραφεί αν θεωρείται απαραίτητη η στήριξη του νέου εκπαιδευτικού
2. Να καταγραφεί η καθοδήγηση που βρίσκουν οι νεοδιόριστοι σήμερα
3. Να καταγραφεί ποια πιστεύουν οι νέοι εκπαιδευτικοί ότι είναι τα προσόντα ενός καλού μέντορα

4. Να αποτυπωθούν οι απόψεις σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην λειτουργία του θεσμού του μέντορα

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με αφορμή τους παραπάνω στόχους της έρευνας έγινε ομαδοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων σε τέσσερις γενικές κατηγορίες: α) σε αυτά που αφορούν την αναγκαιότητα καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών, β) σε αυτά που ανιχνεύουν την παρούσα ύπαρξη καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, γ) σε αυτά που αφορούν την περιγραφή του μέντορα και γ) σε αυτά που περιγράφουν την θέση της διοίκησης και συγκεκριμένα του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην λειτουργία της καθοδήγησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα, λοιπόν, που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που επιβάλλουν την ύπαρξη μέντορα, τόσο ως νεοδιοριζόμενων όσο και ως νέων σε μια σχολική μονάδα;
2. Ποια είναι η παρούσα κατάσταση καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών;
3. Ποια προσόντα και ποια χαρακτηριστικά πιστεύουν οι νέοι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει ένας καλός μέντορας;
4. Ποιος πιστεύουν ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή στην λειτουργία του θεσμού του μέντορα;

Κατά την προετοιμασία διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων λήφθηκε υπόψιν ότι, σύμφωνα με τον Bell (1993, σσ.144-145), οι ερωτήσεις είναι σημαντικό να είναι διατυπωμένες με απλή και κατανοητή γλώσσα και να αποφευχθούν ερωτήσεις καθοδηγητικές ή προσβλητικές ή αόριστες που μπορεί να δυσκόλευαν τους ερωτώμενους. Επιπλέον, ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στη σαφή διατύπωση, ώστε οι ερωτήσεις να αποδεικνύουν ό,τι πραγματικά ψάχνουν (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2016, σ.77).

Έχοντας καθορίσει τους σκοπούς, στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, το αμέσως επόμενο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για τη συλλογή των δεδομένων.

6.3. Ερευνητική μέθοδος

Για να επιλέξει ο ερευνητής ποια ερευνητική μέθοδο ανταποκρίνεται περισσότερο στα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματά του χρειάζεται να μελετήσει πρώτα την υπάρχουσα επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με τις υπάρχουσες μεθόδους έρευνας (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2016, σσ. 72-73). Κατά τη διαδικασία αυτή ο ερευνητής διαπιστώνει διαφωνίες μεταξύ των ειδικών που αφορούν τυπολογικά ζητήματα, που σχετίζονται με τις ονομασίες και τους ορισμούς των μεθόδων (ό.π., σ.73), οι οποίες είναι λογικό να δυσχεραίνουν την επιλογή για έναν άπειρο ερευνητή.

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2016· Creswell, 2015· Bell, 1993). Οι ποσοτικοί ερευνητές συγκεντρώνουν δεδομένα, τα μελετούν και τα συσχετίζουν με κάποια άλλα. Οι ποσοτικές έρευνες ενδιαφέρονται περισσότερο να καταγράψουν την συχνότητα εμφάνισης ενός φαινομένου και χρησιμοποιώντας κατάλληλες επιστημονικές τεχνικές, να οδηγηθούν στην διατύπωση πιθανών γενικών συμπερασμάτων. Από την άλλη, οι ερευνητές που υιοθετούν ποιοτική προσέγγιση στην έρευνά τους, ενδιαφέρονται περισσότερο να κατανοήσουν τις προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τα υπό εξέταση θέματα, αδιαφορώντας για στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Bell, 1993, σσ.27 – 28). «Ο U. Flick (2006) στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών διέκρινε δύο κατηγορίες ποιοτικών μεθόδων: τις μεθόδους επεξεργασίας λεκτικών δεδομένων και τις μεθόδους επεξεργασίας οπτικών δεδομένων» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.20). Κάθε προσέγγιση έχει τα δυνατά και αδύνατά της σημεία, όπως επίσης, δεν αποκλείεται ο ερευνητής να συνδυάσει διαφορετικές προσεγγίσεις στο υπό εξέταση θέμα του (Bell, 1993, σ.38).

Για την προσέγγιση ενός ερευνητικού προβλήματος που δεν γνωρίζουμε τις μεταβλητές και πρέπει να τις διερευνήσουμε καταλληλότερη είναι η ποιοτική έρευνα. Επειδή, σε τέτοιες περιπτώσεις, η βιβλιογραφία συνήθως δίνει λιγοστές πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της μελέτης, η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα να μάθουμε περισσότερα από τους συμμετέχοντες μέσω διερεύνησης (Creswell, 2015, σ.17). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί και κάτι ακόμη που αναφέρει ο Creswell (2015, σ.17). Στην ποιοτική έρευνα η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παίζει λιγότερο σημαντικό ρόλο στην αρχή της μελέτης από ό,τι στην ποσοτική έρευνα, κι *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

αυτό γιατί η ανασκόπηση στη βιβλιογραφία δεν παρέχει σημαντική κατεύθυνση στα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτό συμβαίνει διότι η ποιοτική έρευνα βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων στη μελέτη και λιγότερο στην κατεύθυνση που αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία. «Έτσι, η χρήση της βιβλιογραφίας για να προαγγελθεί ή για να προσδιοριστεί η κατεύθυνση της μελέτης είναι ασύμβατη με την ποιοτική προσέγγιση της μάθησης από τους συμμετέχοντες» (ό.π., σ.17).

Στην παρούσα μελέτη, η ποιοτική έρευνα είναι πιο ταιριαστή διότι ο θεσμός του μέντορα δεν έχει ακόμα λάβει σάρκα και οστά στη χώρα μας και δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός προγενέστερων ερευνών ώστε να μπορεί η βιβλιογραφία να καλύψει τις ανάγκες μιας ποσοτικής έρευνας. Στην ποσοτική έρευνα μελετώνται καλύτερα προβλήματα στα οποία πρέπει να προσδιοριστούν τάσεις ή να δοθούν εξηγήσεις (ό.π., σ.20). Εν προκειμένω, δεν έχουν διαμορφωθεί ακόμα τάσεις και δεν υφίστανται εξηγήσεις για τον θεσμό του μέντορα καθώς ακόμα δεν έχει εφαρμοστεί. Αυτό που θα μας απασχολήσει είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων για έναν θεσμό που κάνει τα πρώτα του βήματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για την εις βάθος κατανόηση ενός προβλήματος καταλληλότερη είναι η ποιοτική έρευνα.. Γι' αυτό για την διερεύνηση των προσδοκιών από τον νέο αυτό θεσμό θα χρησιμοποιήσουμε ποιοτική μέθοδο.

Η διαδικασία συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων αποτελείται από πέντε στάδια. Κατ' αρχήν ο ερευνητής πρέπει να προσδιορίσει ποιοι θα είναι οι συμμετέχοντες και ποιες οι τοποθεσίες, έπειτα να διασφαλίσει πρόσβαση, να καθορίσει τα είδη των δεδομένων που θα συγκεντρώσει, να συντάξει έντυπα συγκέντρωσης δεδομένων και τέλος να εφαρμόσει την διαδικασία με βάση τις αρχές της ηθικής (ό.π., σ.204).

Ακολουθώντας τα στάδια με την σειρά που προτείνει ο Creswell, θα ξεκινήσουμε από τον προσδιορισμό του δείγματος.

6.4. Δειγματοληψία

Στην ποιοτική έρευνα, η πρόθεση δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά το πώς θα διερευνηθεί ένα κεντρικό φαινόμενο σε βάθος. Επομένως, ο ποιοτικός ερευνητής, για να κατανοήσει καλύτερα το φαινόμενο αυτό, επιλέγει σκόπιμα ή με πρόθεση άτομα και τοποθεσίες (Creswell, 2015, σ.206). Στην *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*, ΠΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

ποσοτική έρευνα , εστιάζουμε στην τυχαία δειγματοληψία, στην επιλογή αντιπροσωπευτικών ατόμων και έπειτα στην γενίκευση από τα άτομα αυτά σε κάποιον πληθυσμό. Στην ποιοτική έρευνα, όμως, επιλέγονται άτομα και τοποθεσίες που να βοηθήσουν με τον καλύτερο τρόπο ώστε να γίνει κατανοητό το κεντρικό φαινόμενο.

Η επιλογή τοποθεσίας γίνεται με τρόπο ώστε να διευκολυνθούν τα άτομα που συμμετέχουν. Τα κριτήρια επιλογής τοποθεσίας σύμφωνα με τον Creswell (2015, σ.6), είναι τα εξής: α) να δοθεί η δυνατότητα να μιλήσουν άτομα που είναι «αναγκασμένα» να σιωπούν, β) να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να «μάθουν» για το φαινόμενο (π.χ. εργαστήριο πειραμάτων) και γ) να εξασφαλίσει «χρήσιμες πληροφορίες» (π.χ. σε περιπτώσεις παρατήρησης). Στην συγκεκριμένη έρευνα η τοποθεσία θα είναι σε χώρο εκτός του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, για να εξασφαλιστεί η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και για να είναι τα άτομα ξεκούραστα.

Για την ποιοτική δειγματοληψία χρησιμοποιείται ο όρος σκόπιμη δειγματοληψία. Στη σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), οι ερευνητές επιλέγουν εκ προθέσεως άτομα και τοποθεσίες για να μάθουν ή να κατανοήσουν το κεντρικό φαινόμενο (ό.π., σ.6). Σύμφωνα με τον Patton (2002, p.169), το κριτήριο που χρησιμοποιείται για την επιλογή συμμετεχόντων και τοποθεσιών είναι το αν εξασφαλίζουν “πλούτο πληροφοριών”.

Οι στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας, σύμφωνα είναι οι εξής:

-Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, όπου ο ερευνητής ζητά από τους συμμετέχοντες να του προτείνουν άλλα άτομα προς μελέτη, είτε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είτε σε ανεπίσημη συζήτηση (Creswell, 2015, σ.209). Συγκεκριμένα ο ερευνητής αρχικά επιλέγει ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον πληθυσμό που τον ενδιαφέρει, τα οποία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την κοινωνική δικτύωση ώστε να τον οδηγήσουν στον εντοπισμό και άλλων (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.82

- Η δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης. Οι περιπτώσεις επιλέγονται εδώ βάσει της λογικής ότι «εάν συμβεί εκεί, θα συμβεί οπουδήποτε» ή «εάν δεν συμβεί εκεί, δεν θα συμβεί πουθενά».

-Η δειγματοληψία μεγίστης διακύμανσης, όπου τα άτομα αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κατηγορίες ώστε να έχω μεγάλο εύρος στις απόψεις. Λαμβάνεται

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

σκόπιμα ένα δείγμα ατόμων που μπορούν να μιλήσουν από διαφορετικές οπτικές (Creswell, 2015, σ.210,223). Ο Patton (2002) αυτή τη στρατηγική την ονομάζει δειγματοληψία μεγίστης ποικιλίας-ανομοιογένειας (όπ. αναφ. από Ίσαρη, 2015, σ.82). Η συγκεκριμένη στρατηγική επιδιώκει να συλλάβει και να περιγράψει σημαντικά κοινά θέματα και μοτίβα σε μικρά ανομοιογενή δείγματα. Επιλέγονται περιπτώσεις που εκφράζουν ένα μεγάλο εύρος αποκλίσεων για τη μελέτη ενός φαινομένου. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015, σ.83) το μικρό ανομοιογενές δείγμα επιτρέπει : α) τη λεπτομερή περιγραφή κάθε περίπτωσης και την καταγραφή της μοναδικότητάς της, β) αναδεικνύει κοινά θέματα-μοτίβα τα οποία έχουν ιδιαίτερη σημασία δεδομένου ότι αναδύονται παρόλη την ανομοιογένεια του δείγματος.

- Ομοιογενούς δείγματος.

- Η δειγματοληψία ευκολίας. Σε αυτήν επιλέγονται περιπτώσεις επειδή είναι άμεσα διαθέσιμες και υπάρχει εύκολη πρόσβαση. Αυτή η στρατηγική είναι η λιγότερο επιθυμητή (ό.π.).

- Η δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης.

- Η δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης.

- Η δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης. Στόχος αυτής της δειγματοληψίας είναι η επιλογή περιπτώσεων που θεωρούνται ότι είναι «τυπικές», δηλαδή που τοποθετούνται στον μέσο όρο ως προς τα χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (ό.π.).

- Τέλος, θα μπορούσε να γίνει και συνδυασμός στρατηγικών. Αυτό δίνει ευελιξία προκειμένου να εξυπηρετηθούν ερευνητικές ανάγκες (ό.π.).

Όλες οι στρατηγικές δειγματοληψίας, παρότι μπορεί να εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, αποσκοπούν όλες στον εντοπισμό περιπτώσεων οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να αποφέρουν τη μέγιστη δυνατή πληροφόρηση σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας και προσφέρονται για ενδελεχή και εις βάθος μελέτη (ό.π., σ.84).

Στην εν λόγω έρευνα, θα μελετήσουμε τις απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής. Ως νεοδιόριστους ορίζουμε τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται για πρώτο ή για δεύτερο χρόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν δική τους τάξη. Αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών επιλέγει γιατί έχει πρόσφατη την εμπειρία της ανάγκης καθοδήγησης για ένταξη στον χώρο εργασίας. Μπορεί να προσδιορίσει τον βαθμό που αισθάνεται

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

αναγκαία την ύπαρξη μέντορα καθώς και τους τομείς που θα μπορούσε ένας μέντορας να επέμβει και να υποστηρίξει ή να καθοδηγήσει.

Στο δείγμα θα προσθέσουμε και διευθυντές δημοτικών σχολείων. Αυτό αποφασίστηκε μαζί με τον επιβλέποντα καθηγητή, με σκοπό να διερευνηθεί και η οπτική γωνία αυτών, μιας και η διοίκηση παίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των θεσμών. Έτσι, εν προκειμένω για τον θεσμό του μέντορα, θεωρήθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν και οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με το πώς θεωρούν εκείνοι ότι θα μπορέσουν να βοηθήσουν στην εφαρμογή του θεσμού. Για τον ρόλο του διευθυντή θα ερωτηθούν και όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, όμως θέλαμε να δούμε εάν η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο του διευθυντή διαφέρει από αυτή που έχουν οι ίδιοι οι διευθυντές για τον ρόλο τους, αναφορικά πάντα με την εφαρμογή και τη λειτουργία του θεσμού του μέντορα.

6.4.1. Περιγραφή του δείγματος

Η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε είναι συνδυασμός της δειγματοληψία ευκολίας και της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί ως αναπληρωτές σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής και με συμβάσεις σε αντίστοιχα ιδιωτικά. Το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που ασκούν σχετικά λίγα χρόνια το επάγγελμά τους ώστε να έχουν πρόσφατες τις εμπειρίες της ένταξης στο επάγγελμα για πρώτη φορά ή της ένταξης σε καινούρια σχολική μονάδα λόγω μετακίνησης και τοποθέτησης σε άλλον τόπο, όπως συμβαίνει με τους αναπληρωτές από το 2009 έως σήμερα. Συγκεκριμένα, οι νέοι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν είχαν διδακτική εμπειρία από ένα έως 10 χρόνια. Συνολικά ερωτήθηκαν 13 νέοι εκπαιδευτικοί και 2 διευθυντές ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από εκπαιδευτικούς που να διαφέρουν στα χαρακτηριστικά τους. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν και ιδιωτικά σχολεία που λειτουργεί ήδη ο θεσμός του μέντορα και θεωρήσαμε σκόπιμο να ερωτηθούν και εκπαιδευτικοί από τέτοιου είδους σχολεία. Πιο συγκεκριμένα ερωτήθηκαν δύο νέοι εκπαιδευτικοί από τέτοιου είδους σχολεία, το ένα με μονό μέντορα και το άλλο με πολλαπλούς μέντορες (ομάδα μεντόρων).

Για να μπορέσω, ωστόσο, να εντοπίσω τους εκπαιδευτικούς που χρειάστηκα, ξεκίνησα με άτομα που είχα εύκολη πρόσβαση (δειγματοληψία ευκολίας) και ύστερα

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόσκι Μαρία-Γκέτρουντ

ρώτησα αυτά τα άτομα μήπως γνωρίζουν και μπορούν να με συνδέσουν με άλλα άτομα (δειγματοληψία χιονοστιβάδας), ώστε να συμπληρώσω την ποικιλία των απόψεων που στόχευα. Στόχος είναι να προκύψει ποικιλία απόψεων και να παρουσιαστούν διαφορετικές οπτικές γωνίες από εκπαιδευτικούς που είχαν βιώματα σε διαφορετικές συνθήκες, για το λόγο αυτό η δειγματοληψία τείνει να λάβει και μία μορφή δειγματοληψίας μεγίστης διακύμανσης, καθώς λήφθηκαν συνεντεύξεις και από δημόσια και από ιδιωτικά σχολεία, και από διευθυντές, και από απλούς εκπαιδευτικούς καθώς και από σχολεία που λειτουργεί ο θεσμός του μέντορα και από αυτά που δεν λειτουργεί. Δεν θα τολμούσα, ωστόσο, να πω ότι λήφθηκαν όλες οι οπτικές γωνίες, διότι σίγουρα κάθε σχολείο λειτουργεί με τον δικό του τρόπο και δεν μπορώ να ισχυριστώ πως παίρνοντας λίγα άτομα από δημόσια σχολεία έχω καλύψει τον τρόπο που λειτουργούν τα δημόσια σχολεία, ούτε παίρνοντας λίγα άτομα από τα ιδιωτικά έχω καλύψει τον τρόπο που λειτουργούν τα ιδιωτικά. Άλλωστε σε μία ποιοτική έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, στόχος είναι η μελέτη σε βάθος και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Μας ενδιαφέρει να παρουσιαστεί η πολυπλοκότητα των πληροφοριών που παρέχουν τα άτομα.

Σύμφωνα με τον Creswell (2015, σ.209-210) σε μια ποιοτική έρευνα συνήθως εξετάζονται λίγα άτομα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συνολική ικανότητα ενός ερευνητή να παρέχει μια λεπτομερή εικόνα μειώνεται με την προσθήκη νέων ατόμων. Λόγω της ανάγκης για αναφορά λεπτομερειών για κάθε άτομο ο μεγάλος αριθμός περιπτώσεων μπορεί να γίνει δύσχρηστος και να έχει ως αποτέλεσμα τη συλλογή επιφανειακών απόψεων.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα που πήρα ήταν το εξής: 13 εκπαιδευτικοί ΠΕ70 (δάσκαλοι πρωτοβάθμιας), εκ των οποίων οι 5 έχουν εργαστεί ως αναπληρωτές σε δημόσια σχολεία και οι 8 ως εκπαιδευτικοί με συμβάσεις σε ιδιωτικά σχολεία, και 2 διευθύντριες, η μία από δημόσιο σχολείο και η άλλη από ιδιωτικό σχολείο. Όλοι αυτοί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στον νομό Αττικής. Συνολικά το δείγμα μου είναι 15 άτομα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν και στους 15 ήταν οι ίδιες, ανεξάρτητα από το εάν ήταν διευθυντές ή απλοί εκπαιδευτικοί.

Για να μπορέσω να σχολιάσω τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος, κρίνω σκόπιμο να τους ονοματίσω με κάποιον τρόπο και να δώσω τρία στοιχεία που κρίνω πως τους διαφοροποιούν, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το αν ατά τα χρόνια ήταν σε ιδιωτικό ή σε δημόσιο σχολείο. Έτσι, λοιπόν, ο πρώτος

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

είναι γυναίκα, είχε δύο χρόνια εργασίας σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της Αττικής και την ονομάζω Σ.1. Το δεύτερο άτομο του δείγματος είναι γυναίκα, με ένα χρόνο προϋπηρεσίας σε ιδιωτικό σχολείο, στο ίδιο που εργάζεται το Σ.3 και η διευθύντρια Σ.15, και το ονομάζω Σ.2. Το τρίτο Σ.3 είναι γυναίκα με 8 χρόνια προϋπηρεσίας σε ιδιωτικό σχολείο, από το οποίο ερωτήθηκε και η διευθύντρια Σ.15. Το τέταρτο Σ.4 είναι άντρας με 3 χρόνια σε ιδιωτικό σχολείο. Το πέμπτο Σ.5 είναι γυναίκα με 2 χρόνια εργασίας σε ιδιωτικό και μετά άλλα 3 σε δημόσιο σχολείο, συνολικά 5 χρόνια προϋπηρεσίας. Το έκτο άτομο του δείγματος Σ.6 είναι άντρας με 7 χρόνια προϋπηρεσίας σε ιδιωτικό σχολείο. Το έβδομο Σ.7 είναι γυναίκα με 10 χρόνια εργασίας σε δημόσια σχολεία με 4 μεταθέσεις. Το όγδοο Σ.8 είναι γυναίκα με 5 χρόνια εργασίας σε δημόσια ειδικά σχολεία και 5 μεταθέσεις. Το ένατο πρόσωπο Σ.9 είναι γυναίκα με τέσσερα χρόνια εργασίας στο ίδιο ιδιωτικό με τον ερωτηθέντα Σ.6. Το δέκατο πρόσωπο Σ.10 είναι γυναίκα με 4 χρόνια σε ιδιωτικό σχολείο, στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός του μέντορας με πολλαπλούς μέντορες. Το ενδέκατο Σ.11 είναι γυναίκα με 7 χρόνια εργασίας σε ιδιωτικά σχολεία. Το Σ.12 είναι γυναίκα με 4 χρόνια σε ιδιωτικό σχολείο που λειτουργεί ο θεσμός του μέντορα. Το δέκατο τρίτο πρόσωπο του δείγματος Σ.13 είναι γυναίκα με 1 χρόνο εργασίας σε δημόσιο σχολείο. Και τέλος το Σ.14 είναι γυναίκα διευθύντρια σε δημόσιο δημοτικό σχολείο και το Σ.15 διευθύντρια σε ιδιωτικό σχολείο, στο οποίο μάλιστα εργάζονται και οι εκπαιδευτικοί Σ.3 και Σ.13. Η σύντομη ονομασία που έλαβαν τα άτομα του δείγματος έχει σκοπό να διευκολύνει την ανάλυση έπειτα.

6.5. Διασφάλιση Πρόσβασης

Το επόμενο στάδιο στην ποιοτική έρευνα είναι η διασφάλιση πρόσβασης στον χώρο και στα άτομα. Η απόκτηση πρόσβασης απαιτεί την εξασφάλιση αδειών σε διαφορετικά επίπεδα, όπως του οργανισμού, του χώρου, των ατόμων και των θεσμοθετημένων συμβουλίων της πανεπιστημιούπολης (Creswell, 2015, σ.210). Στην δική μας περίπτωση, που η συνάντηση με τα άτομα σκοπεύουμε να πραγματοποιηθεί εκτός του εργασιακού τους χώρου, δεν θα χρειαστεί άδεια πρόσβασης στον χώρο αλλά και ούτε από κάποιον οργανισμό. Η μοναδική άδεια που θα χρειαστεί είναι η συγκατάθεση των ατόμων για συμμετοχή στην έρευνα. Για το

λόγω αυτό, πριν δώσουν την συνέντευξη, θα ερωτηθούν εάν συμφωνούν να δημοσιευτούν τα λεγόμενά τους και να χρησιμοποιηθούν για την παρούσα έρευνα.

6.6. Ερευνητικό Εργαλείο

Για να συγκεντρωθούν τα ποιοτικά δεδομένα είναι απαραίτητος και ο προσδιορισμός του είδους των δεδομένων που θα αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σύμφωνα με τον Creswell (2015, σ.212) μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τον ποικιλόμορφο χαρακτήρα των ποιοτικών μορφών δεδομένων όταν τοποθετηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

- ✓ παρατηρήσεις
- ✓ συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια
- ✓ έγγραφα
- ✓ οπτικοακουστικό υλικό.

Σε όλες αυτές τις κατηγορίες όταν τίθενται ερωτήσεις στους συμμετέχοντες αυτές είναι γενικές και ευρείες ώστε να επιτρέπουν να εκφέρουν τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή.

Στην παρούσα έρευνα ως εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη. Καθώς ο θεσμός του μέντορα δεν εφαρμόζεται ακόμα, δεν είναι δυνατή η παρατήρηση, και έγγραφα ή οπτικοακουστικό υλικό δεν υπάρχουν. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις) (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2016, σ.77). Ως εκ τούτου είναι κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για την διερεύνηση των απόψεων, των γνώσεων και των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τον θεσμό του μέντορα.

Έναν ορισμό για το τι είναι συνέντευξη σε ποιοτική έρευνα δίνουν οι Cohen & Manion (1992, p.307-308). Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή τον ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας. Κύριο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα. Ένας ικανός ερευνητής μέσω της συνέντευξης μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, κίνητρα και συναισθήματα, παρατηρώντας τις χειρονομίες του συνομιλητή, τον τόνο της φωνής

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

και τις εκφράσεις του προσώπου, που όλα αυτά απουσιάζουν από ένα ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, με τη συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα να ζητηθούν διευκρινίσεις και μπορεί να προκύψει ένα ιδιαίτερα πλούσιο υλικό μέσα από τις ερωταπαντήσεις των δύο συνομιλητών (Bell, 1993, σ.143). Η συνέντευξη δεν είναι απλώς μια συζήτηση μεταξύ συνομιλητών. Στόχος του ερευνητή παραμένει πάντα η συλλογή πληροφοριών και η καταγραφή στάσεων και απόψεων. Ωστόσο, υπάρχει πάντα το στοιχείο της ανατροφοδότησης, καθώς η διατύπωση μιας άποψης από την πλευρά του ερωτώμενου μπορεί να πυροδοτήσει διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή και όλη αυτή η διαδικασία να συμβάλει θετικά στην εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας. (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2016, σ.75).

Σύμφωνα με τον Mills (2011), υπάρχουν οι εξής κατηγορίες συνεντεύξεων:

- ✓ μη δομημένη, ανοιχτή συνέντευξη που ο ερευνητής κρατάει σημειώσεις από αυτή
- ✓ μη δομημένη, ανοιχτή συνέντευξη, που ηχογραφείται και μετά μεταγράφεται
- ✓ ημιδομημένη συνέντευξη, που ηχογραφείται και μετά μεταγράφεται
- ✓ εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, που ηχογραφούνται και μεταγράφονται
- ✓ συγκέντρωση ανοιχτών απαντήσεων με μια συνέντευξη με ηλεκτρονική επικοινωνία (όπ. αναφ από τον Creswell, 2016, σ.213).

Σύμφωνα με τον Bell (1993, σ.145 – 146) οι περισσότερες συνεντεύξεις διαμορφώνονται μεταξύ δύο άκρων, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η δομημένη συνέντευξη, στην οποία ο ερευνητής συμπεριφέρεται, όσο βέβαια είναι δυνατό, σαν μηχανή και στο άλλο άκρο, είναι η αδόμητη συνέντευξη, όπου ο κάθε ερωτώμενος χωριστά καθορίζει ο ίδιος το σχήμα της συνέντευξης. Στην εντελώς δομημένη συνέντευξη, ο ερευνητής χρησιμοποιεί συνήθως ένα ερωτηματολόγιο με προκαθορισμένες ερωτήσεις ή ένα κατάλογο με συγκεκριμένα θέματα, τον οποίο και συμπληρώνει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Τις ερωτήσεις τις καθορίζει αυστηρά ο ίδιος ο ερευνητής και σε περίπτωση που ο ερωτώμενος, κατά τη διάρκεια της προφορικής συνομιλίας, τείνει να παρεκκλίνει από τα υπό εξέταση θέματα, ο ερευνητής τον «επαναφέρει» ή καλύτερα, τον καθοδηγεί, μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις. Όπως είναι αυτονόητο, ο τύπος αυτός της συνέντευξης περιορίζει

σημαντικά το βαθμό ελευθερίας του ερωτώμενου, ενώ ενεδρεύει ο κίνδυνος να μην έχουν τεθεί οι κατάλληλες ερωτήσεις για το υπό εξέταση θέμα.

Στον αντίποδα, οι εντελώς αδόμητες συνεντεύξεις, επικεντρώνονται σε ένα θέμα, στο οποίο ο ερωτώμενος καλείται ελεύθερα να καταθέσει την άποψή του. Πρόκειται ουσιαστικά για μια συζήτηση, μεταξύ ερωτώμενου και ερευνητή, όπου, βέβαια, η ελευθερία της σχετίζεται με τη φύση της συζήτησης, το θέμα που ερευνάται και το βαθμό της δόμησης των ερωτήσεων. (Bell, 1993, σσ.146-147). Ωστόσο, το είδος αυτό της συνέντευξης μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα προβληματικό – και δη για έναν άπειρο ερευνητή – διότι μπορούν να προκύψει ένας τεράστιος όγκος πληροφοριών, μη σχετιζόμενων άμεσα με το υπό εξέταση θέμα, οι οποίες αφενός είναι δύσκολο να ταξινομηθούν και να αξιοποιηθούν αφετέρου μπορεί να αφήσουν αναπάντητα τα θέματα, που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (ό.π.,σσ.147–148). Προκειμένου, λοιπόν, να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα που προκαλούν οι παραπάνω δύο ακραίοι τύποι συνεντεύξεων, προτείνεται ένας ενδιάμεσος τύπος, η ημιδομημένη συνέντευξη, ή αλλιώς εστιασμένη ή εντοπισμένη (Bell, 1993, σ.147· Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2016, σ.77). Σε αυτού του είδους τη συνέντευξη ορίζεται εξ αρχής ένα γενικότερο πλαίσιο θεμάτων γύρω από τα οποία θα κινηθεί η συζήτηση. Ο ερωτώμενος διαθέτει την ελευθερία να μιλήσει σχετικά με τα θέματα αλλά και ως ένα βαθμό να αποκλίνει από τη συζήτηση, αλλά ο ερευνητής με συγκεκριμένες ερωτήσεις τον κατευθύνει έμμεσα, ή μάλλον, τον παροτρύνει να μιλήσει για τα συγκεκριμένα θέματα (Bell, 1993, σ.147).

Οι συνεντεύξεις κατηγοριοποιούνται και με άλλο κριτήριο, με βάση τον τρόπο πρόσβασης στους συμμετέχοντες. Υπάρχουν οι προσωπικές συνεντεύξεις, οι εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις και οι συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (Creswell, 2016, σ.218-219). Η προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview) είναι μια δημοφιλής προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Σ' αυτήν ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από ένα άτομο κάθε φορά. Η δια ζώσης συνέντευξη είναι η πιο χρονοβόρα και δαπανηρή, όμως η αμεσότητα στην επικοινωνία είναι σημαντική στην καλύτερη αποτύπωση των απόψεων. Η οπτική επαφή με τον ερωτώμενο και με το περιβάλλον γύρω από αυτόν βοηθάει στην συγκέντρωση μη λεκτικών πληροφοριών, που είναι ζωτικής σημασίας, καθώς αυτοί που δίνουν τη συνέντευξη ενδέχεται να μην είναι ξεκάθαροι, όσον αφορά το νόημα πίσω από τις λέξεις και τις δηλώσεις (Cohen,

Manion & Morrison, 2008, σ.210). «Μέσω της συνέντευξης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και τις εκφράσεις χειρών και προσώπου, τον τόνο της φωνής κ. ά., στοιχεία χρήσιμα για την αποφυγή επιφανειακών ερμηνειών. Τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο» (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2016,σ.79). Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι οι προσωπικές συνεντεύξεις είναι ιδανικές για συμμετέχοντες που δεν διστάζουν να μιλήσουν, εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση (Creswell, 2016, σ.218). Εάν αντιληφθεί ο ερευνητής δισταγμό από την πλευρά του ερωτώμενου πρέπει να βρει τον τρόπο να σπάσει τον πάγο.

Η δεύτερη μορφή συνέντευξης, η τηλεφωνική, είναι σαφώς πιο βολική στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες είναι γεωγραφικά διασκορπισμένοι και δεν μπορούν να έρθουν σε ένα κεντρικό σημείο συνάντησης. Ένα μειονέκτημα που έχει αυτή η μορφή συνέντευξης είναι ότι ο ερευνητής δεν έχει άμεση επαφή με τον συμμετέχοντα. *«Αυτό προκαλεί περιορισμένη επικοινωνία, η οποία μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα του ερευνητή να κατανοεί τις αντιλήψεις του ατόμου που δίνει τη συνέντευξη. Επίσης, η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει σημαντικό κόστος για τηλεφωνικά έξοδα.»* (Creswell, 2016, σ.219)

Οι συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου είναι μια ενδιάμεση λύση. Δεν έχει κανένα οικονομικό κόστος, ούτε μετακίνησης, ούτε τηλεφωνικού κόστους, είναι λιγότερο χρονοβόρο και παρέχει οπτική επαφή. Ωστόσο, η επαφή αυτή δεν είναι της ίδιας ποιότητας με της προσωπικής συνέντευξης. Κάποιες φορές, χρησιμοποιείται και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο όπου ο συμμετέχων καταγράφει μόνος του τις απαντήσεις του και τις αποστέλλει (ό.π., σ.220)

Τέλος, η ομαδική συνέντευξη είναι η διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων μέσα από συνεντεύξεις με μια ομάδα τεσσάρων έως έξι ατόμων. «Ο ερευνητής θέτει ένα μικρό αριθμό γενικών ερωτήσεων και παίρνει απαντήσεις από όλα τα άτομα της ομάδας» (ό.π., σ.218). Οι ομάδες έχουν πλεονέκτημα όταν η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα είναι πιθανό να παρέχει καλύτερες πληροφορίες και όταν τα άτομα μοιάζουν και συνεργάζονται (ό.π.).

Ο ερευνητής πριν καταλήξει στο ποιο είδος συνέντευξης θα επιλέξει πρέπει να συνυπολογίσει όλους τους παραπάνω παράγοντες και να βρει ποιο είναι καταλληλότερο. Να δει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε μεθόδου, να υπολογίσει τον χρόνο και τα χρήματα που μπορεί να διαθέσει και να αποφανθεί.

Στην παρούσα έρευνα, έχοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη που θα ηχογραφηθεί και θα μεταγραφεί. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων θα γίνει με έναν συνδυασμό προσωπικής και τηλεφωνικής συνέντευξης, ανάλογα με το τι εξυπηρετεί τον ερωτώμενο. Θα προτιμηθεί η προσωπική συνέντευξη, καθώς είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμη για έναν άπειρο ερευνητή, αλλά σε περιπτώσεις που κάποια δυσκολία δεν το επιτρέπει, θα χρησιμοποιηθεί η τηλεφωνική επικοινωνία. Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί προσωπική ή τηλεφωνική ημιδομημένη συνέντευξη.

6.7. Προϋποθέσεις για μια ποιοτική συνέντευξη

Η συνέντευξη μπορεί να δίνει την ψευδαίσθηση μιας συζήτησης, όμως είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Είναι μια διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων που καλούνται να απαντήσουν συγκεκριμένα ερωτήματα. Για να πετύχει, λοιπόν, η συνέντευξη είναι απαραίτητες και κάποιες προϋποθέσεις. Ο Creswell (2016, σ.221-222) δίνει ορισμένες πολύ χρήσιμες κατευθύνσεις.

Κατ' αρχήν, είναι σημαντικό η συνέντευξη να λάβει χώρα σε ένα ήσυχο μέρος που να είναι κατάλληλο για καλή επικοινωνία. Αν είναι δυνατόν, στο μέρος αυτό να μην υπάρχουν πράγματα που αποσπούν την προσοχή και να είναι ένα περιβάλλον που να προσφέρεται για μαγνητοφώνηση.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης πρέπει να έχει διασφαλιστεί η συναίνεση του ατόμου για συμμετοχή στη μελέτη. Αυτό εξασφαλίζεται ζητώντας από το άτομο να υπογράψει ένα έντυπο συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης. Επιπλέον, είναι σκόπιμο, πριν ξεκινήσει η συνέντευξη να ενημερωθεί ο συμμετέχων για τον σκοπό της μελέτης, το χρόνο που θα χρειαστεί για την ολοκλήρωσή της, τα σχέδια για τη χρήση των αποτελεσμάτων και ότι θα είναι στην διάθεσή του, εάν επιθυμεί, η περίληψη της μελέτης όταν ολοκληρωθεί η έρευνα.

Μια άλλη συμβουλή που αναφέρει ο Creswell είναι κατά την διάρκεια της συνέντευξης να μαγνητοφωνούνται και οι ερωτήσεις μαζί με τις απαντήσεις. Αυτό θα βοηθήσει έπειτα στην ακριβέστερη καταγραφή της συζήτησης. Επίσης, για μεγαλύτερη ασφάλεια, είναι σκόπιμο να κρατά ο ερευνητής σύντομες σημειώσεις. Έτσι, σε περίπτωση που το μέσο μαγνητοφώνησης για κάποιο λόγο δεν λειτουργήσει σωστά δεν θα χαθεί η συνέντευξη. Οι σημειώσεις αυτές καταγράφονται με συντομία σε μία έντυπη μορφή που λέγεται πρωτόκολλο συνέντευξης.

Ένα ακόμα σημείο που χρειάζεται προσοχή είναι η ευελιξία του ερευνητή. Σίγουρα ο ερευνητής έχει ένα σχέδιο με τις ερωτήσεις που θα θέσει. Ωστόσο, είναι σημαντικό να είναι ευέλικτος ώστε να παρακολουθεί την συζήτηση με το άτομο και αν χρειαστεί να αλλάξει την σειρά που θα θέσει τις ερωτήσεις. Βέβαια υπάρχει ο κίνδυνος να εκτροχιαστεί η συζήτηση, καθώς ο ερωτώμενος μπορεί να βγει από το θέμα. Εκεί έγκειται στην ικανότητα του ερευνητή πώς θα επαναφέρει την συζήτηση με ευγενικό τρόπο. Επιπλέον, σημαντικό είναι να μην ξεχνάει ο ερευνητής ότι το κλειδί για μια καλή συνέντευξη είναι να είναι καλός ακροατής. Όπως αναφέρει και ο *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*, ΠΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Kvale (1996, p.128) η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, έως και «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων. Κάτι ακόμα που επισημαίνει σ' αυτό το σημείο ο Creswell (2016, σ.221), είναι πως ο ερευνητής οφείλει να οδηγεί με τέτοιο τρόπο την συζήτηση ώστε εν τέλει να σεβαστεί τον χρόνο του συμμετέχοντα και να τηρήσει τον χρόνο που του είχε προαναφέρει.

Πολλές φορές τυχαίνει ο ερωτώμενος να δίνει μονολεκτικές απαντήσεις και ουσιαστικά να μην συγκεντρώνουμε τα δεδομένα που θα θέλαμε. Για το λόγο αυτό είναι χρησιμοποιούμε βολιδοσκοπήσεις για την εξασφάλιση επιπλέον πληροφοριών. Οι βολιδοσκοπήσεις (probes) είναι υποερωτήματα κάτω από κάθε ερώτηση, τα οποία θέτει ο ερευνητής για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες. Τις χρησιμοποιούμε για να αποσαφηνίσουμε διάφορα σημεία ή για να κάνουμε το άτομο που δίνει τη συνέντευξη να επεκταθεί πάνω σε ιδέες. Οι βολιδοσκοπήσεις αυτές έχουν στόχο τη διερεύνηση του περιεχομένου σε μεγαλύτερο βαθμό (ανάπτυξη) ή το να ζητηθεί από το άτομο να εξηγήσει την απάντηση με περισσότερες λεπτομέρειες (αποσαφήνιση) (ό.π.).

Ένα άλλο σημείο που επισημαίνουν οι Παρασκευοπούλου και Κόλλια (2016, σ.79) είναι ότι οι ενήλικες (που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι όλοι οι συμμετέχοντες) δυσκολεύονται να πουν την αλήθεια. Για το λόγο αυτό ο ερευνητής οφείλει «να επιδείξει σημαντικές επικοινωνιακές δυνατότητες και ικανότητες, προκειμένου να πετύχει ουσιαστική (λεκτική και όχι μόνο) αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι δυνατότητες αυτές του ερευνητή υποβάλλονται συνεχώς σε κρίση: πρέπει να καταφέρει να χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη προς όφελος της έρευνας που διεξάγεται αλλά και προς όφελος των ερωτώμενων. Κάνοντας λόγο για όφελος των ερωτώμενων εννοείται το να κατορθώσει ο ερευνητής να απελευθερώσει τα βαθύτερα συναισθήματα που έχουν αναφορικά με το ζήτημα που αναλύεται». (ό.π.)

Τέλος, όταν ολοκληρωθεί η συνέντευξη, δείχνει επαγγελματισμό το να ευχαριστήσει ο ερευνητής το άτομο για τον χρόνο που διέθεσε και για την προθυμία του να συμμετάσχει. Επιπλέον, ο ερευνητής να διαβεβαιώσει για άλλη μια φορά το άτομο πως οι απαντήσεις του είναι εμπιστευτικές και να τον ρωτήσει αν θα επιθυμούσε μια σύνοψη της μελέτης όταν ολοκληρωθεί. Η ευγένεια και ο επαγγελματισμός είναι σημαντικό να υπάρχει από την αρχή έως το τέλος της διαδικασίας της συνέντευξης (ό.π., σ.222).

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΠΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

6.8. Η Καταγραφή των δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, ύστερα από ανάλυση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της κάθε μεθόδου που προηγήθηκε, επιλέχθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γιατί ο στόχος ήταν ο πρωταγωνιστικός ρόλος να δοθεί στο υποκείμενο της έρευνας με διακριτική την καθοδηγητική παρουσία του ερευνητή. Για διευκόλυνση της ερευνήτριας χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, όπως το περιγράφει ο Creswell (2016, σσ.221-222), το οποίο είναι ένα έντυπο με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που σκοπεύει να κάνει ο ερευνητής και επιπλέον βοηθητικές ερωτήσεις, που ονομάζονται και βολιδοσκοπήσεις. Αυτές οι βολιδοσκοπήσεις είναι είτε ερωτήσεις για αποσαφήνιση είτε ερωτήσεις για περαιτέρω ανάπτυξη της βασικής ερώτησης. Χρησιμοποιούνται όταν δημιουργείται ένα κλίμα αμηχανίας ή μία σιωπή που δηλώνει ότι ο ερωτώμενος δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ερώτηση. Το πρωτόκολλο αυτό βρίσκεται ολόκληρο στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων είχε, λοιπόν, η ερευνήτρια ως βοηθητικό εργαλείο το πρωτόκολλο αυτό και προσπάθησε να μην καθοδηγεί τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Αυτό ωστόσο, δεν ήταν κάτι πολύ εύκολο ούτε και απόλυτα κατορθωτό λόγω της απειρίας της. Το πρωτόκολλο είχε πέντε βασικές ερωτήσεις που αποτελούσαν τον βασικό άξονα όλης της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις αυτές τέθηκαν με την σειρά στις περισσότερες περιπτώσεις. Ωστόσο, υπήρξαν και περιπτώσεις που επειδή ο ερωτώμενος άλλαζε θέμα μόνος του και μεταπηδούσε σε άλλη ερώτηση ή η συζήτηση οδηγούσε στο να τεθούν οι ερωτήσεις με άλλη σειρά, και η ερευνήτρια ανάλογα με το πώς έκρινε σε κάθε περίπτωση άλλαξε την σειρά των ερωτήσεων. Υπήρξαν και περιπτώσεις που σε μία απάντηση υπάρχουν στοιχεία άλλης ερώτησης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις κατά την απομαγνητοφώνηση σημειωνόταν σε παρένθεση ότι αφορούσε άλλη ερώτηση, για να διευκολυνθεί ύστερα η επεξεργασία.

Ως μέθοδος συλλογής των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε η μαγνητοφώνηση μέσω υπολογιστή με το πρόγραμμα Audacity (Cross-Platform Sound Editor) και ταυτόχρονα με μαγνητοφωνάκι, για να αποφευχθεί η πιθανότητα λάθους χειρισμού και να χαθεί κάποια συνέντευξη. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι στην αρχή έγιναν δύο συνεντεύξεις που μαγνητοφωνήθηκαν μόνο μέσω υπολογιστή και *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

επειδή οι συμμετέχοντες είχαν πολύ χαμηλή φωνή και ταυτόχρονα μιλούσαν πολύ γρήγορα, εν τέλει δεν είχαν καλή ποιότητα και δεν ήταν δυνατή η απομαγνητοφώνηση. Γι' αυτό και δεν χρησιμοποιήθηκαν. Μετά από αυτό το ατυχές γεγονός έγινε διπλή μαγνητοφώνηση για λόγους ασφαλείας και καλής απομαγνητοφώνησης.

Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν στον σπίτι της ερευνήτριας σε ένα ήσυχο δωμάτιο. Κάποιες συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά λόγω δυσκολίας συνάντησης, καθώς κατοικούν πολύ μακριά από την ερευνήτρια. Σ' αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε συσκευή σταθερού τηλεφώνου με ανοιχτή ακρόαση. Επίσης, επιλέχθηκε κάποιος χρόνος επικοινωνίας που να μπορούν και αυτά τα άτομα να είναι σε θέση να σκεφτούν καθαρά και να έχουν άνεση χρόνου για επικοινωνία.

Ο Creswell (2016, σ.221) αναφέρει ότι καλόν είναι να κρατάμε σύντομες σημειώσεις την ώρα της συνέντευξης. Αυτό, όμως, αποσπούσε πολύ την ερευνήτρια και προκειμένου να μην χάνει την οπτική επαφή με τον ερωτώμενο αλλά και να είναι σε μεγαλύτερη εγρήγορση ώστε να κάνει άμεσα κάποια βοηθητική ερώτηση όταν χρειαζόταν, δεν έγινε. Έτσι τα μόνα στοιχεία ήταν τα ηχητικά αρχεία. Εάν, είχε και γραπτές σημειώσεις ίσως να μην χάνονταν και οι δύο συνεντεύξεις που δεν ηχογραφήθηκαν ποιοτικά. Η καλύτερη συγκέντρωση στον ομιλητή, όμως, εν προκειμένω, κρίθηκε πιο σημαντική.

6.9. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

6.9.1. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων της παρούσης έρευνας θα γίνει με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015 ,σ.116). *«Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα»* (Braun & Clark, 2006, όπ. αναφ. από Ίσαρη & Πούρκος, 2015, σ.117).

Συγκεκριμένα, ο ερευνητής, ύστερα από την εξοικείωση με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, αναζητά τρόπους ομαδοποίησης των δεδομένων του με την δημιουργία υποθεμάτων και έπειτα θεμάτων. Τα θέματα είναι μοτίβα που επαναλαμβάνονται στις απαντήσεις των συνεντεύξεων και βοηθούν στην ανάλυση και στον μετέπειτα σχολιασμό των δεδομένων. Σύμφωνα με τους Clarke, Braun & Hayfeld (2015) «τα θέματα που εντοπίζονται στη θεματική ανάλυση μπορεί να αφορούν α) ένα έκδηλο επίπεδο το οποίο εστιάζει στο ρητό ή επιφανειακό νόημα των δεδομένων, ή β) ένα λανθάνον και περισσότερο ερμηνευτικό επίπεδο το οποίο εστιάζει στα λανθάνοντα νοήματα και προϋποθέτει την πληρέστερη κατανόηση/ερμηνεία του ερευνητή για τα λόγια των συμμετεχόντων» (όπ. αναφ. από Ίσαρη & Πούρκος, 2015, σ.117). Με αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο κωδικοποιήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και σχολιάστηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην εργασία αυτή.

Στο παράρτημα της παρούσας έρευνας παρατίθενται τα τελικά κείμενα των συνεντεύξεων, ώστε να μπορεί κανείς να ανατρέξει εάν θέλει να δει τις ολοκληρωμένες απαντήσεις. Στην διαδικασία της ανάλυσης θα χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα των απαντήσεων, ανάλογα με το ποια έκρινε ο ερευνητής πιο αντιπροσωπευτικά για το κάθε θέμα.

6.9.2. Ανάλυση Περιεχομένου των Συνεντεύξεων

Η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη είχε ως στόχο να απαντήσει σε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά είναι:

1. Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που επιβάλλουν την ύπαρξη μέντορα, τόσο ως νεοδιοριζόμενων όσο και ως νέων σε μια σχολική μονάδα;
2. Ποια είναι η παρούσα κατάσταση καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών;
3. Ποια προσόντα και ποια χαρακτηριστικά πιστεύουν οι νέοι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει ένας καλός μέντορας;
4. Ποιος πιστεύουν ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή στην λειτουργία του θεσμού του μέντορα;

Τα ερωτήματα αυτά οδήγησαν στην δημιουργία συγκεκριμένων ερωτήσεων κατά τις συνεντεύξεις. Έτσι, καθώς θα αναλυθούν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων, θα απαντηθούν και τα παραπάνω ερωτήματα.

6.9.2.1. Οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών που επιβάλλουν την ύπαρξη μέντορα

Στην αρχή των συνεντεύξεων, ως μία εισαγωγή στο θέμα, παρουσίασα τον νόμο 3848/2010 που εισάγει τον θεσμό του μέντορα στα ελληνικά σχολεία. Ο νόμος αναφέρει πολύ επιγραμματικά ότι σκοπός του μέντορα είναι να υποστηρίζει και να καθοδηγεί τον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό. Η πρώτη αντίδραση των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις ήταν θετική. Η αλήθεια είναι πώς ελάχιστοι είχαν ακούσει για την ύπαρξη ενός τέτοιου θεσμού και ενός τέτοιου νόμο. Ωστόσο, όλοι εκφράστηκαν με ενδιαφέρον και τον έκριναν χρήσιμο και απαραίτητο στη σχολική πραγματικότητα.

«Εμάς κάτι που μας είχαν πει πέρσι στο σεμινάριο που έκανα, κι από και έχω προϋδεαστεί. Γενικά μου φαίνεται πολύ καλό ως προς το ότι από τη στιγμή που εκπαιδεύεσαι αποφεύγεις μετά διδακτικά λάθη που θα τα δεις μόνος σου στην εμπειρία.»

Σ.9(ιδιωτικό)

«Κοίτα, όπως το ακούω, γιατί δεν ήξερα ότι έχει ψηφιστεί και τέτοια, αλλά, ναι, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμο.»

Σ.7(δημόσιο)

«Το θεωρώ πολύ χρήσιμο, όπως το ακούω»

Σ.5(δημόσιο)

«... και χρήσιμο και αναγκαίο»

Σ.2(ιδιωτικό)

«Η αλήθεια είναι ότι δεν είχα υπόψιν μου αυτά που αναφέρει ο νόμος. Πολύ χρήσιμος και απαραίτητος φαίνεται.»

Σ.15(διευθύντρια ιδιωτικού)

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών τον πρώτο χρόνο εργασίας τους. Σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν με εκτενή τρόπο και ανακάλεσαν κι από την δική τους κοντινή εμπειρία ορισμένα βιώματά τους. Αυτή αποτέλεσε και την βασική πηγή πληροφοριών γύρω από τις απόψεις των ερωτώμενων για τον θεσμό του μέντορα και την πρακτική χρησιμότητά του. Διότι αυτές τις ανάγκες θα έρθει να καλύψει ο μέντορας. Κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις προκύπτουν οι εξής τομείς στους οποίους έχουν οι μέντορες να στηρίζουν και να καθοδηγήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς:

α) την ένταξη και τη γνωριμία με την σχολική μονάδα

β) την διαχείριση των παιδιών και της τάξης

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

- γ) τη γραφειοκρατία
- δ) τη διδακτική υποστήριξη
- ε) την ψυχολογική υποστήριξη
- ζ) τη διαχείριση των γονέων
- στ) την επαγγελματική ανάπτυξη
- και η) την αξιολόγηση του έργου του νέου εκπαιδευτικού.

Όπως βλέπουμε οι αρμοδιότητες και οι τομείς που θεωρούν ότι πρέπει να ασχοληθεί και να βοηθήσει ένας μέντορας ποικίλουν. Βεβαίως, δεν ανέφεραν όλοι οι ερωτώμενοι άλλους τους αυτούς τους τομείς. Ο κάθε ένας ανάλογα με τις εμπειρίες του έδωσε έμφαση σε διαφορετικούς τομείς.

Όταν κάνουμε λόγο για την ένταξη στη σχολική μονάδα εννοούμε την γνωριμία με τους χώρους και το προσωπικό του σχολείου, με τα υλικά που διαθέτουν τα εργαστήρια και οι τάξεις, την ένταξη στην κουλτούρα και στο κλίμα του συγκεκριμένου σχολείου, στις ιδιαίτερες συνήθειες, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και στους άγραφους νόμους. Όλα αυτά είναι αυτονόητα για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς που έχουν χρόνια στο ίδιο σχολείο. Ο νέος όμως έχει πολλά να μάθει και μόνος του θα δυσκολευτεί και θα του πάρει χρόνο. Γι' αυτό είναι απαραίτητη μία βοήθεια τους πρώτους μήνες. Αυτό το κομμάτι της καθοδήγησης, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αφορά μόνο τους νεοδιόριστους, αφορά και κάθε εκπαιδευτικό που είναι καινούριος σε μία σχολική μονάδα, ανεξάρτητα τα χρόνια προϋπηρεσίας του.

«Να τον βάλει στο πλαίσιο του σχολείου. Υπάρχει και ο άγραφος νόμος, και το κλίμα, τύπου τι ζητείται απ' το σχολείο. Ακόμα και το ενδυματολογικό ας πούμε είναι ένας άγραφος κανόνας. Ας πούμε να έρθει μια συνάδελφος με τρύπα στη μύτη, ας πούμε. Που όμως τώρα που πήγα στην Ισπανία ήταν Οκ το να είχε σκουλαρίκι στη μύτη. Ή για εμάς το τζιν απαγορεύεται. Απαγορεύεται αλλά πάλι είναι άγραφο, δεν υπάρχει κάπου να είναι γραμμένο.[...] Για το πώς πρέπει να μιλάμε με τους γονείς. Ας πούμε πάλι κι αυτό είναι άγραφος κανόνας. Αλλά τον γραπτό κανονισμό του σχολείου, τύπο ότι θέλει το σχολείο κάποια τακτικά διαγωνίσματα, είναι ένα σύστημα που το έχουμε εφεύρει εμείς για να εξετάζουμε τα παιδιά. Ξέρεις... Τις συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου ας πούμε. Που μπορεί να ναι από τα διαγωνίσματα μέχρι του πώς θα τους πάμε γήπεδα, ότι έχουμε επιλέξει κάθε μήνα από μία αξία την οποία δουλεύουμε με τα

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

παιδιά, πώς λειτουργούν τα πειθαρχικά του σχολείου, πώς βαθμολογούμε, το αν στέλνουμε μαθήματα ή όχι στους απόντες, στο πώς λειτουργεί η πλατφόρμα μας, τι κάνουμε στα εφημερίδες μας, στο τι επιπλέον υποχρεώσεις έχουμε εκτός ωραρίου, το πώς θα μοιραζόμαστε τα εργαστήρια εντός ωραρίου, γιατί είναι τρία τα εργαστήριά μας και χρειάζεται συνεργασία με τους υπόλοιπους, πού βρίσκεται κάθε το στο εργαστήριό μας...» Σ.12(ιδιωτικό)

«[...] πώς συνηθίζουν να πειθαρχούν τους μαθητές στο συγκεκριμένο σχολείο, πώς να γράφουν στα τετράδια π.χ. την ημερομηνία, με κόκκινο τα νούμερα και με μολύβι την ημέρα και τον μήνα. Κάτι τέτοιες λεπτομέρειες που είναι συνήθειες που τηρούνται σε όλες τις τάξεις του σχολείου αυτού. Μπήκα λίγο στο κλίμα, πώς να το πω.» Σ.3(ιδιωτικό)

«Κατ' αρχήν θα πρέπει να ενημερωθούν απόλυτα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κάθε σχολείο έχει ορίσει διαφορετικό τρόπο λειτουργίας. Πέρα από τα συνηθισμένα που ακολουθούν όλα τα σχολεία, τα τυπικά ως προς το υπουργείο κτλ, κάθε σχολική μονάδα ακολουθεί ένα διαφορετικό είδος συνεργασίας και διαφορετικά πρότυπα. Κι όλα αυτά τα προσαρμόζει ανάλογα με τα παιδιά που έχει, με τις οικογένειες που συναναστρέφεται, έτσι. Άρα, θα πρέπει να μάθει το πώς λειτουργεί αυτή η σχολική μονάδα. Δηλαδή, πώς πρέπει να κινηθεί μέσα σ' αυτή τη σχολική μονάδα, πού είναι τα απαραίτητα εργαλεία που θα χρειαστεί σαν εκπαιδευτικός. Δηλαδή, χάρτες, χημείο αν υπάρχει, εργαστήριο φυσικής, βιβλιοθήκη, ωράριο βιβλιοθήκης. Δηλαδή, χώρους και τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ας πούμε κάθε πότε έχει ορίσει το σχολείο ώρες συνάντησης με τους γονείς, αν γίνονται διάφορες επιμορφωτικές ημερίδες στο σχολείο, ή απ' το σχολείο. Άρα δηλαδή να ενημερωθεί ως προς αυτό, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.» Σ.7(δημόσιο)

Είναι λεπτομέρειες που αν προσπαθήσει ο νέος εκπαιδευτικός να τις “ανακαλύψει” μόνος του θα του πάρει και χρόνο και η ασυμφωνία με το υπόλοιπο σύνολο του σχολείου θα φανεί άσχημα και σε γονείς και σε μαθητές και σε συναδέλφους. Κάποιος, λοιπόν, πρέπει να καλύψει αυτή την ανάγκη για ένταξη του νέου συναδέλφου.

Η επόμενη ανάγκη που εξέφρασαν οι ερωτώμενοι ότι έχει κάθε νέος εκπαιδευτικός είναι η καθοδήγηση στη διαχείριση των παιδιών ως μονάδες και της τάξης ως σύνολο. Στην αρχή εμφανίζεται συνήθως δυσκολία στο να πειθαρχήσει την

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

τάξη και να διαχειριστεί δύσκολες συμπεριφορές μαθητών ή ακόμα και μαθησιακές δυσκολίες μαθητών. Αυτά είναι ζητήματα που όλοι οι εκπαιδευτικοί λίγο πολύ δυσκολεύονται, πόσο μάλλον οι νέοι.

«Δυσκολεύονται κυρίως στο να πειθαρχήσουν την τάξη. Αυτό βεβαίως δεν δυσκολεύει μόνο τα νέα παιδιά αλλά και εμάς τους μεγάλους, αλλά τέλος πάντων οι νέοι δυσκολεύονται λίγο παραπάνω λόγω της απειρίας τους και πολλές φορές καταφεύγουν στο να φωνάζουν πολύ στα παιδιά. Ένα λοιπόν, είναι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που θα τους βοηθήσουν να πειθαρχήσουν.»

Σ.15(διευθύντρια ιδιωτικού)

«[...] το ζήτημα της πειθαρχίας είναι πολύ βασικό, πώς να ανταποκριθεί κάποιος νέος δάσκαλος της τάξης, γενικά τα ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών.»

Σ.11(ιδιωτικό)

«[...] θέλω μια κατεύθυνση να δω πώς θα προσεγγίσω το παιδί, όχι μόνο εκπαιδευτικά, αλλά και στην συμπεριφορά του, στην ψυχολογία του»

Σ.8(δημόσιο)

«[...] να τον καθοδηγήσουν πώς είναι η ψυχολογία των παιδιών, τι πρέπει να κάνει, πώς πρέπει να διαχειριστεί ορισμένα θέματα, εμ..., της ηλικίας ας πούμε, πώς να αντιμετωπίσει κάποιες συμπεριφορές των παιδιών μες στην τάξη.»

Σ.7(δημόσιο)

Ένα άλλο σημείο που ειπώθηκε ως ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών ήταν η νομική καθοδήγηση. Ομολογώ πώς αυτή η απάντηση με ξάφνιασε για την πρωτοτυπία της. Κι όμως, οι συνάδελφοι είχαν απόλυτο δίκιο. Είναι πολύ εύκολο να μπλεχτεί νομικά κάποιος λόγω άγνοιας. Σε μια εποχή μάλιστα που οι μηνύσεις στους εκπαιδευτικούς γίνονται πιο συχνά απ' ότι παλαιότερα. Γιατί νομικό θέμα είναι ακόμα και η ύλη που θα διδάξεις και ο τρόπος που θα την διδάξεις.

«Για μένα η νομική υποστήριξη, για μένα, ήταν η πιο αναγκαία.»

Σ.13(δημόσιο)

«Να τον ενημερώσουν, κι ο ίδιος δηλαδή πρέπει να το ψάξει για τις οδηγίες και τα προεδρικά διατάγματα το τι γράφουν κάθε φορά. Το πόση ώρα πρέπει κάθε φορά πόση ώρα εργασίας πρέπει να έχει η κάθε τάξη. Ας πούμε η Πέμπτη, πόση ώρα θα πρέπει να εργαστεί στο σπίτι ας πούμε. Τι θα πρέπει να δίνεις Θα πρέπει να δίνει φωτοτυπίες; Πόσο; Τι ασκήσεις; Θα είναι εμπαιδωτικές; Επαναλήψεις κάθε πότε θα κάνει; Δηλαδή, καθαρά πρακτικά.»

Σ.7(δημόσιο)

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

«Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, στο ποια κομμάτια να διδάζουν. Την ύλη. Και στο τι λέει ο νόμος όσον αφορά τα κομμάτια που μπορούν να παραλείμουν, να αφήσουν πίσω ή να κάνουν παραπάνω. Αν επιτρέπεται να προσθέσουν κάποια άλλα βιβλία ας πούμε σαν προτάσεις.» Σ.5(δημόσιο)

Παρατηρούμε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στην ανάγκη για νομική υποστήριξη ήταν από δημόσια σχολεία. Αυτό ίσως μπορεί να ερμηνευτεί διότι στα ιδιωτικά, προκειμένου να μην υπάρξουν προβλήματα, προλαμβάνουν οι διευθυντές ή όποιοι καθοδηγούν τους καινούριους στο σχολείο και τους ενημερώνουν.

Η επόμενη μεγάλη ανάγκη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι η διδακτική καθοδήγησή τους. Από το πώς θα διαχειριστούν την ύλη, πώς θα την διδάξουν, ποιες μεθόδους θα χρησιμοποιήσουν, πώς θα διαχειριστούν τον χρόνο, πού θα πρέπει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο, πώς θα είναι ο χρόνος τους ποιοτικός, πώς θα αξιολογήσουν τους μαθητές. Ακόμα, και να τους ενημερώσει κάποιος για το τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές που θα αναλάβει, από την προηγούμενη τάξη, σε πιο επίπεδο είναι, π.χ. αν έχουν κενά. Όλα αυτά είναι καθημερινές ανάγκες που χρήζουν καθοδήγησης στο ξεκίνημα του εκπαιδευτικού. Γιατί είναι εύκολο να μείνεις πίσω στην ύλη ή να μην μπορείς να διαχειριστείς το χρόνο όπως τον έχεις προγραμματίσει ή να αξιολογήσεις πολύ αυστηρά ή με πολύ επιείκεια κτλ.

«Να τον καθοδηγήσουν λίγο ως προς την ύλη. Πώς θα προγραμματίσει την ύλη του. Να τον βοηθήσουν από την αρχή να οργανώσει αυτά που θα χρειαστεί μέσα στην τάξη, να μην τα ψάχνει τελευταία στιγμή, ας πούμε. Τι θα χρειαστεί να εξοπλίσει την τάξη. Να τον ενημερώσουν για τον τρόπο αξιολόγησης της τάξης που θα πάρει, γιατί αλλιώς αξιολογείται η πρώτη, η Δευτέρα αλλιώς.»

Σ.7(δημόσιο)

«Πρώτον να γνωρίζεις πολύ καλά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Τι είχαν μάθει στην προηγούμενη τάξη. [...] Επίσης, ο μέντορας θεωρώ ότι βοηθάει πάρα πολύ στο κομμάτι της εφαρμογής. Δηλαδή, τις προεκτάσεις που παίρνει το διδακτικό αντικείμενο. Για παράδειγμα, βλέπω εγώ φέτος που έχω δεύτερη χρονιά πρώτη. Πέρσι μπορεί να μην ήξερα ότι αυτό το κομμάτι που διδάσχω εγώ τώρα αργότερα θα δυσκολέψει. Ενώ τώρα είμαι προϊδεασμένη, θα διδάξω ξέρω ποια βήματα θα ακολουθήσω. Και πολύ σημαντικό κομμάτι η διαχείριση του χρόνου σε σχέση με τον προγραμματισμό. Ένα πρόγραμμα ούτως ή αλλιώς

δίνεται. Όμως ο χρόνος που έχεις πρέπει να είναι ποιοτικός. Δηλαδή, σε κάποια πράγματα θα επιμείνεις τρεις φορές περισσότερο απ' ό τι θα επιμείνεις σε κάτι άλλο το οποίο μπορεί να χρειαστεί μόνο μία φορά να το πεις. Δηλαδή, η ποιοτική αξιοποίηση του χρόνου όχι μόνο καταμερισμός, ας πούμε, αυτό το κεφάλαιο τόσο, αυτό τόσο. Αυτό το κομμάτι κάποιος για να το αποκτήσει πρέπει να έχει μια γενικότερη εμπειρία από το δημοτικό.» Σ.9(ιδιωτικό)

«Από την οργάνωση της ύλης, για να έχω μια σιγουριά ότι το 'χουμε, ότι δεν είμαι πολύ πίσω, εκτός προγραμματισμού κι όλα αυτά. Μέχρι τι πώς θα οργανώσω μια εκδρομή, όλα τα πρακτικά βήματα...» Σ.10(ιδιωτικό)

«Να τον βοηθήσει να φτιάξει το υλικό της τάξης, τις φωτοτυπίες, τα φυλλάδια, τις δραστηριότητες. [...] Μέσα στην ώρα του μαθήματος να δομήσει το μάθημα, πώς μπορεί να χειριστεί γενικά το χρόνο των μαθημάτων.» Σ.11(ιδιωτικό)

Το άλλο μεγάλο κεφάλαιο είναι η ψυχολογική υποστήριξη του νέου. Είναι κάτι που δεν υπολογίζεται συνήθως αλλά είναι πολύ βασικό. Ο δάσκαλος έχει να κάνει με παιδιά και πρέπει να είναι ψυχικά δυνατός όταν μπαίνει στην τάξη. Αν όμως κάτι τον έχει τσακίσει, τον έχει δυσκολέψει μέσα του πού θα βρει την δύναμη να μπει ευδιάθετος και δυνατός στο στοίβα της τάξης; Χρειάζεται, λοιπόν, υποστήριξη. Κάποιον που να μπορεί να μοιραστεί την δυσκολία του και κάποιον που να του πει ότι αυτό που έπαθες εσύ το έχουμε πάθει κι οι άλλοι, δεν είσαι μόνο εσύ, πάρε μια βαθιά ανάσα, προχώρα κι όλα θα πάνε καλά.

«Θεωρώ ότι για τον εκπαιδευτικό την πρώτη του χρονιά το πιο σημαντικό είναι να μπορεί να μοιράζεται τις εμπειρίες του και τις δυσκολίες του, για να καταλάβει ότι όλοι έχουν περάσει από αυτό και ότι δεν είναι αυτός μόνο που... [...] Πάντως πιστεύω ότι χρειάζεται υποστήριξη, γιατί υποφέρει ο άλλος, ας πούμε. Αν δεν έχει κάποιον να τα μοιραστεί και να βγάλει όλο το αυτό, απογοητεύεται. Εύκολα μπορεί να πέσει κανείς. Αυτό που εγώ συνήθως προτείνω είναι ότι όταν έχει κάποιος προβλήματα διαχείρισης της τάξης, να είναι πολύ καλά οργανωμένος, να ξέρει ας πούμε πολύ καλά το αντικείμενό της, για να μην φαίνεται κάποια αδυναμία, και μετά όταν τελειώνει το μάθημα να προσπαθεί να το ξεχνάει. Δηλαδή όταν κλείνει η πόρτα τα αφήνει όσα έχουν συμβεί εκεί μέσα, γιατί μετά ξεκινάει κάτι καινούριο με το επόμενο παιδί, με την επόμενη τάξη. Τελείωσε, μια βαθιά ανάσα και πάμε για το επόμενο και όλα θα πάνε τέλεια. Δηλαδή μια εμψύχωση.» Σ.12(ιδιωτικό)

«Σίγουρα χρειάζεται και ψυχολογική υποστήριξη, γιατί όταν κάποιος έρχεται αντιμέτωπος με τις δύσκολες συμπεριφορές των γονιών ή τις δύσκολες συμπεριφορές των παιδιών και δεν είναι έτοιμος να το αντιμετωπίσει αυτό, και με ποιον τρόπο θα το αντιμετωπίσει, θέλει μια ψυχολογική υποστήριξη. Καθότι πρέπει να επιμείνει, να παραμείνει στην θέση του, να διατηρήσει τη διάθεσή του, γιατί όλα αυτά επηρεάζουν τη διδασκαλία.»

Σ.6(ιδιωτικό)

«... θα μπορούσε να τον στηρίζει και ψυχολογικά. Σε κάθε τάξη οπωσδήποτε θα συναντήσει δυσκολίες. Είτε μαθησιακές απ' τα παιδιά, οπότε αυτές θα τον προβληματίσουν, θα τον φέρουν σε δύσκολη θέση. Οπότε ο μέντορας θα πρέπει να τον στηρίζει με τις συμβουλές του, να τον καθοδηγήσει...

Να τον κάνει να καταλάβει ότι αυτά συμβαίνουν κι ότι με τον καιρό θα έχει περισσότερο πείρα πώς θα αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις. Όχι μόνο στην τάξη μέσα αλλά και γενικά στο σχολείο. Με τους συναδέλφους, με όλα.»

Σ.7(δημόσιο)

Ένας από τους τομείς που δυσκολεύονται οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, και τους ρίχνει και αρκετές φορές και την ψυχολογία τους, είναι η διαχείριση των γονέων. Η επικοινωνία με τους γονείς είναι ένα κομμάτι που χρήζει καθοδήγησης. Ο τρόπος που θα αναφερθείς στις δυσκολίες των παιδιών τους, ο τρόπος που θα διαχειριστείς τον χρόνο για να μην πλατειάσεις κι εσύ κι αυτοί, η ευγένεια και η τυπικότητα που πρέπει να έχεις και η εμπιστοσύνη που πρέπει να εμπνεύσεις παρόλο το νεαρό της ηλικίας σου είναι ζητήματα που μπορεί ένας έμπειρος να καθοδηγήσει και να βοηθήσει.

«Σίγουρα ο μέντορας θα βοηθήσει στη σχέση με τους γονείς, σίγουρα με τους γονείς. Δεν μπορεί να γνωρίζει ο νέος εκπαιδευτικός πώς να τους μιλήσει, το παιδαγωγικό τακ, την τυπική ευγένεια, πώς συμπεριφερόμαστε, πώς μιλάμε, πώς αναφερόμαστε για τα θέματα του παιδιού, ότι δε μιλάμε για τα αρνητικά αλλά για τα θετικά, και μετά στο τέλος... εε.. προσπαθώντας να κερδίσουμε την εύνοια του γονέα, γιατί αλλιώς τον χάσαμε, χα χα χα χα! τον χάσαμε μετά!»

Σ.14(διευθύντρια δημοσίου)

«Έχει να τα βάλει τους γονείς. [...] Ναι, αυτό θέλει μια Α εμπειρία η αλήθεια είναι. Αλλά αν μιλήσω με την ελάχιστη εμπειρία που έχω όσον αφορά τους γονείς, έχουν κι οι ίδιοι ανάγκη να τους μιλήσει κάποιος, οπότε για να τους μιλήσει ένας δάσκαλος πρέπει να ξέρει τι να τους πει. Να μπει στη θέση του

γονιού δηλαδή. Κάτι το οποίο ένας δάσκαλος που δεν είναι γονιός, προφανώς και δεν θα ξέρει, άρα, ναι, χρειάζεται ένα μέντορα.» Σ.2(ιδιωτικό)

«Αλλά κυρίως το κομμάτι επικοινωνίας με τους γονείς, γιατί τα άλλα πάνω κάτω τα βρίσκουν, τα διδάσκονται στη σχολή και λοιπά. Εκείνο είναι ένα θέμα πιο ιδιαίτερο.» Σ.5(δημόσιο)

«...και πολύ πολύ σημαντικό είναι ο τρόπος που θα χειριστούμε τις δύσκολες καταστάσεις των γονέων, όταν έχουνε έτσι κάποιες ιδιαιτερότητες.»

Σ.6(ιδιωτικό)

Ένας άλλος τομέας που θα μπορούσε να χρειάζεται βοήθεια ο νέος εκπαιδευτικός είναι η καθοδήγηση για επαγγελματική ανάπτυξη και για επιπλέον επιμόρφωση. Αυτό δεν το ανέφεραν πολλοί, όμως αναφέρθηκε από κάποιους και αξίζει να σημειωθεί, μιας και αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία ως τομέας που μπορεί να ασχοληθεί ένας μέντορας.

«Το να με βοηθήσει στο ποια σεμινάρια θα μπορούσα να παρακολουθήσω. [...] Να μου πει ας πούμε, γι' αυτό το πρόβλημα έχω ακούσει υπάρχει ένα σεμινάριο, πήγαινε, ή μιλάει κάποιος σε μια ομιλία που ειδικεύεται στο συγκεκριμένο κομμάτι πάρα πολύ» Σ.1(ιδιωτικό)

«Αναλόγως πόσο έμπειρος, πόσο καλά κατηρτισμένος είναι (ο μέντορας), πόσο έχει το αίσθημα της συνεργασίας, προφανώς θα μπορούσε να σε βοηθήσει και σε πολλούς άλλους τομείς, και για το πώς να προωθηθείς εσύ στην εργασία σου, να σου πει τι σεμινάρια πρέπει να ακολουθήσεις, ποιες τεχνικές μπορείς να εφαρμόσεις.» Σ.6(ιδιωτικό)

«Εγώ ας πούμε πήγα πέρσι και παρακολούθησα ένα σεμινάριο που ήταν για την ειδική αγωγή όμως είχε κομμάτια που δεν αφορούσαν μόνο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά που μπορούσαν να εφαρμοστούν σε όλα τα παιδιά. Αυτό το βρήκα τυχαία. Και συνειδητοποίησα ότι τότε κατάλαβα και κατέκτησα πράγματα που κάνουμε στην πρώτη. Και φέτος στην πρώτη συνάντηση γονέων είχα πολλά πράγματα να τους πω. Και θεώρησα πως αυτό το σεμινάριο θα έπρεπε να το είχα κάνει, και κάθε δάσκαλος της πρώτης θα έπρεπε να το έχει κάνει. Και πιστεύω ότι ένας μέντορας αυτό θα μου το 'χε πει.»

Σ.9(ιδιωτικό)

«... και επιμορφώσεις μπορώ να στείλω, για σεμινάρια, αν ενδιαφέρεται κάποιος και θέλει να πάει να πάει χωρίς να είναι υποχρεωτικό φυσικά.»

Σ.12(ιδιωτικό)

Όπως, φαίνεται από τα παραπάνω, η ανάγκη για καθοδήγηση για επιπλέον επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρθηκε μόνο από εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα. Αυτό, βεβαίως, δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων δεν επιμορφώνονται, όμως, στα ιδιωτικά το έχουν πιο έντονα στο νου τους για να είναι και πιο ανταγωνιστικοί, λόγω ιδιωτικού τομέα, όπου λειτουργεί και πιο έντονα η αξιολόγηση.

Για τον ρόλο του μέντορα ως αξιολογητή, αναφέρθηκαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων, οι οποίοι έχουν και μία εμπειρία καθοδήγησης από κάποιο επιτετραμμένο πρόσωπο του σχολείου. Το να μπει ο μέντορας στην τάξη του νέου και να παρακολουθήσει πώς κάνει το μάθημα θα μπορούσε να βοηθήσει στην μετέπειτα καθοδήγηση, μιας και ο μέντορας θα έχει εικόνα του ποια είναι τα ελλείμματα του νέου καθώς και ποιες οι συμπεριφορές των μαθητών. Έτσι η καθοδήγηση δεν θα βασίζεται μόνο στα λεγόμενα του νέου.

«Θεωρώ ότι ο μέντορας είναι απαραίτητο να μπαίνει στην τάξη να παρακολουθεί και να αξιολογεί, ας πούμε. Εκείνη τη στιγμή δεν είναι σε βοηθάει εμένα αυτό το πράγμα, αλλά τελικά για να μπορέσει να σε βοηθήσει εκείνος, νομίζω ότι πρέπει να σε δει και επί τω έργω.»

Σ.11(ιδιωτικό)

«Τώρα, καλό θα ήταν να έφευγε κι από αυτό και να πήγαινε σε ένα ακόμα στάδιο που θα μπορούσε πέρα από τη συζήτηση να υπάρχει και μια αξιολόγηση αλλά σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, δηλαδή ο ένας να παίρνει τα μαθήματα του άλλου, ο μεν εκπαιδευόμενος να μπαίνει για παρατήρηση στον μέντορα και ο μεν μέντορας να μπαίνει για αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό για να μπορούν να τα συζητάνε.»

Σ.12(ιδιωτικό)

«Ιδανικά, θα ήταν καλό να μπαίνει ο μέντορας στην τάξη του νέου. Όμως, σε real συνθήκες εγώ ξέρω άτομα που κομπλάρουν πάρα πολλά να μπαίνει κάποιος στην τάξη τους. Οπότε, δε βοηθάει αυτό ενδεχομένως. Εγώ είμαι ένας άνθρωπος που δεν είχα ποτέ πρόβλημα να μπει ο άλλος στην τάξη μου, όταν ξέρω ότι οι προθέσεις του είναι καλές εννοώ. Αν νιώσω ότι απειλούμε από κάτι, ότι μπαίνει ο άλλος για να με κρίνει, να με καταρρακώσει, προφανώς και θα

αγχωθώ. [...] Εγώ ιδανικά θα ήθελα όποτε υπάρχει κάποιο πρόβλημα στην τάξη να μπορεί κάποιος να παρίσταται.»

Σ.10(ιδιωτικό)

6.9.2.2. Η καθοδήγηση που βρίσκουν οι νεοεισερχόμενοι σήμερα

Τις παραπάνω ανάγκες, όποιες ο καθένας θεωρεί πιο σημαντικές για τον εαυτό του, θα ήθελε να υπάρχει κάποιος να του τις καλύψει. Κάποιες από αυτές προσπάθησε ο καθένας από τους ερωτώμενους να τις καλύψει, αναζητώντας ένα ή περισσότερα άτομα μέσα στη σχολική μονάδα του που να διατίθενται να τον βοηθήσουν. Άλλοι βρήκαν βοήθεια από τους διευθυντές τους, άλλοι από συναδέλφους, άλλοι από τον υπεύθυνο ως μέντορα που είχε ορίσει το σχολείο και άλλοι δεν βρήκαν κανέναν. Ωστόσο, όσοι βρήκαν καθοδήγηση συνήθως δεν ήταν από ένα μόνο πρόσωπο αλλά από συνδυασμό δύο ή και περισσότερων.

Όσοι βρήκαν υποστήριξη και καθοδήγηση από τους διευθυντές τους αυτή ήταν είτε σε ζητήματα διαχείρισης της σχέσης τους με τους γονείς, είτε διαχείρισης μαθητών, είτε στο διδακτικό κομμάτι. Επίσης έχει σε ορισμένες περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων και ρόλο αξιολογητή. Έμπαινε, δηλαδή, στην τάξη, παρακολουθούσε μάθημα και έκανε στοχευμένες παρατηρήσεις ανάλογα με τις αδυναμίες που έβλεπε.

«Η νυν διευθύντρια με βοήθησε σε ζητήματα διαχείρισης γονέων...»

Σ.3 (ιδιωτικό)

«Επίσης έχουμε γενικότερα ως εμψυχωτή και υποστηρικτή την διευθύντρια, πας και την ρωτάς πράγματα, της δίνεις τον προγραμματισμό τον εβδομαδιαίο, ξέρω γω. Και είναι πολύ υποστηρικτική γενικά. Και στο διδακτικό και σ' άλλα κομμάτια.»

Σ.9(ιδιωτικό)

«Εμένα την πρώτη χρονιά και τις επόμενες, η διευθύντρια μου έλεγε πολύ συγκεκριμένα, ας πούμε στα φυλλάδια και ένθετο ξέρω γω, αλλά ήταν πολύ συγκεκριμένες οι οδηγίες και για γραμματοσειρά που θα χρησιμοποιήσω και τα λοιπά. Και κοιτούσε και τα διαγωνίσματα που έφτιαχνα και τις εκθέσεις που έγραφαν τα παιδιά. [...] Και σε θέματα με τους γονείς γενικά ήταν αρκετά υποστηρικτική, σε γονείς που ήταν υπερβολικά απαιτητική ας πούμε ξέρω 'γω ή κάποιοι που πράγματι είχαν πρόβλημα συμπεριφοράς και μπορεί να την πλήρωνε ο δάσκαλος. Ήταν αρκετά υποστηρικτική, μπορώ να πω. [...] Και πόσο χρόνο περίπου να διαρκή (η συνάντηση με τους γονείς) και διάφορες οδηγίες ας πούμε,

τύπου να μην αναφερόμαστε σε όλους μαθητές, παρά μόνο στο δικό τους, οπότε ναι, μας είχε καθοδηγήσει, μας καθοδηγούσε και πώς να χειριζόμαστε τις συναντήσεις με τους γονείς, ναι. Έμπαινε, επίσης, στο μάθημα και παρακολουθούσε κάθε τόσο, οπότε έλεγχε και ίσως και βοηθούσε ας πούμε. Αξιολογούσε, ναι, το έργο μας, ξέρω 'γω. Τα φυλλάδια που φτιάχναμε, το πώς χειριζόμασταν την τάξη.»

Σ.11(ιδιωτικό)

«Εμένα με καθοδήγησε η διευθύντρια πάρα πολύ...»

Σ.13(δημόσιο)

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι βρήκαν βοήθεια από τους συναδέλφους τους. Τις πιο πολλές φορές βρίσκεται κάποιος εμπειρότερος και παλαιότερος εκπαιδευτικός του σχολείου που έχει τη διάθεση να καθοδηγήσει τους νέους στα πρώτα τους βήματα. Πολλές φορές είναι και ο δάσκαλος του άλλου τμήματος της ίδιας τάξης, καθώς οι διευθυντές φροντίζουν να δίνουν το ένα τμήμα σε νέο και το άλλο σε πιο έμπειρο για να υπάρχει μια βοήθεια και να συμβαδίζουν όσο το δυνατόν. Η βοήθεια από συναδέλφους είναι σε ψυχολογικό επίπεδο, σε διδακτικό, σε παιδαγωγικό και στο ζήτημα της ένταξης στο κλίμα και στην κουλτούρα του σχολείου.

«Τη πρώτη χρονιά είχα την κυρία Χ στο άλλο τμήμα, η οποία γνώριζε πάρα πολύ καλά την τάξη και μου έδινε συμβουλές. Έπαιρνα κι εγώ πρωτοβουλίες παράλληλα. Αλλά μπορούσε να με καθοδηγήσει στο κομμάτι διαχείρισης της ύλης. Πού πρέπει να σταθείς, κι όλο αυτό το κομμάτι. Που ήταν πολύ σημαντικό.»

Σ.9(ιδιωτικό)

«Με βοήθησε η υποδιευθύντρια η οποία ήταν πολύ πιο έμπειρη. Πήρε την ίδια τάξη με μένα που ήμουν καινούρια στο σχολείο. Με καθοδήγησε πάρα πολύ ως προς τα παιδιά επειδή ήταν η πρώτη φορά που έπαιρνα πρώτη. Πώς θα χειριστώ τα παιδιά. Στον τρόπο οργάνωσης της ύλης, πώς θα διδάξω ένα μάθημα, ένα κεφάλαιο, εποπτικό υλικό... Ε.. με βοήθησε πάρα πολύ. [...] Κατ' αρχήν με έβαλε στον τρόπο σκέψης της διευθύντριας, πώς σκέφτεται, πώς εργάζεται. Με κατατόπισε σε όλα, στο εργαστήριο υπολογιστών, μου είπε εδώ βάζουμε αυτό, εδώ κάνουμε αυτό. Όλα. Μου εξήγησε και τον τρόπο κατανομής των καθηκόντων. Γιατί η νοοτροπία της διευθύντριας ήταν να περάσουμε από όλα. Εκδρομές, myschool, υπολογιστές, βιβλιοθήκες, από όλα. Με στήριζε και ψυχολογικά. Θυμάμαι που είχα ένα πρόβλημα με ένα παιδάκι που είχε πει ψέματα στην μητέρα του ότι δεν βάζω τίποτα για το σπίτι. Εγώ στην αρχή πελάγωσα. Είπα, ποπο τι

γίνεται τώρα εδώ πέρα. Με συνέφερε και μου είπε: «Έχεις υλικό για να αντιμετωπίσεις αυτό το περιστατικό. Μου εξήγησε πώς θα αντιμετωπίσω τη μητέρα. Μετά μου είπε ότι τέτοια περιστατικά θα συναντήσεις παντού από δω και πέρα, οπότε δεν χρειάζεται να δίνεις ιδιαίτερη βάση. Αν εσύ είσαι σωστή δεν έχεις να φοβηθείς κανέναν!»

Σ.7(δημόσιο)

«Ναι, ναι. Βρήκα. Θεωρώ ότι γενικότερα βρήκα αρκετούς. Έναν πιο ξεκάθαρο αλλά όλοι οι παλαιότεροι είχαν, έτσι, μια διάθεση αλληλοβοήθειας. Και στο διδακτικό κομμάτι και στο ψυχολογικό. Σε όλο το κλίμα. Πάντοτε, το ψυχολογικό παίζει περισσότερο ρόλο στο νέο εκπαιδευτικό.»

Σ.6(ιδιωτικό)

«Τα εργαστήρια του σχολείου μου τα έδειξαν κάποιοι άλλοι συνάδελφοι. Ας πούμε, είχαμε ένα εργαστήριο πειραμάτων. Μου έδειξαν πώς να το χρησιμοποιώ, που να κάθονται οι μαθητές και πού εγώ. Και ένα εργαστήριο για χειροτεχνίες. Μου έδειξαν πώς να πηγαίνουν τα παιδιά εκεί, τι να έχουν μαζί τους, πώς να το αφήνουν όταν φεύγουμε.»

Σ.4(ιδιωτικό)

«...κάποιες συνάδελφοι με στήριζαν σε δυσκολίες. Είχα κάποιον να πω τον πόνο μου.»

Σ.3(ιδιωτικό)

Σε ορισμένα ιδιωτικά σχολεία λειτουργεί με τον Α ή τον Β τρόπο ο θεσμός του μέντορα, με ένα πρόσωπο που έχει ορίσει η διεύθυνση για καθοδηγητή. Αυτό το πρόσωπο είναι ο παλιός διευθυντής που έχει συνταξιοδοτηθεί και παραμένει ως σύμβουλος στο σχολείο ή ο γιος ή η κόρη του διευθυντή και ιδιοκτήτη του σχολείου ή κάποιος υποδιευθυντής. Ωστόσο, η θέση εξουσίας που διαθέτει δυσχεραίνει τη σχέση διότι υπάρχει έντονο το στοιχείο του ελέγχου και της αξιολόγησης. Όπως και να 'χει πάντως είναι μια υπαρκτή μορφή μεντορισμού αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα. Οι μέντορες αυτοί υποστηρίζουν και καθοδηγούν, όπως αναφέρουν οι ερωτηθέντες, σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, στην διαχείριση των γονέων και γίνονται αξιολογητές του έργου των εκπαιδευτικών.

«Στο σχολείο που ήμουν όπως προανέφερα είχα πολλή καθοδήγηση από την τέως διευθύντρια του σχολείου που λειτουργεί ως σύμβουλος των νέων. Αυτή κυρίως σε ζητήματα διδακτικά και διαχείρισης τάξης μας βοηθούσε. Αυτή παρακολουθούσε και διδασκαλίες μας και τις αξιολογούσε και μας έκανε υποδείξεις.»

Σ.3(ιδιωτικό)

«Τον μέντορα μας τον έκανε ο γιος του διευθυντή όμως, που ήταν κι αυτός σαν διευθυντής. Και ήταν λίγο πιεστικό αυτό γιατί αισθανόσουν πολύ τον έλεγχο. Πιστεύω πρέπει να δίνεται λίγο ελευθερία στον δάσκαλο, κι ας είναι νέος να κάνει και κάτι όπως το θέλει αυτός. Όπως το θεωρεί αυτός καλύτερο. [...] Θα μιλήσω για τους τομείς που μας καθοδηγούσε εμάς ο μέντορας. Μας καθοδηγούσε κυρίως στην ποσότητα και στην ποιότητα των ασκήσεων που θα κάνουμε και στην τάξη αλλά και αυτές που θα βάλουμε για το σπίτι. [...] Με καθοδηγούσε στο πώς να φερθώ με τα παιδιά στην τάξη, πώς να τα προσεγγίσω, πώς να προσεγγίσω τους γονείς, πώς να τους μιλήσω στις συναντήσεις γονέων. Μου έλεγε ακόμα και πού να πάμε εκδρομές. Επίσης, τους πρώτους τρεις μήνες έμπαινε στην τάξη μου δύο-τρεις ώρες κάθε μέρα και παρακολουθούσε πώς κάνω μάθημα. Αυτό με άγχωνε πάρα πολύ. Έκανα πολύ καιρό να το ξεπεράσω αυτό το άγχος. Έλεγε το κάθε τι. Να το κάνω όπως ήθελε αυτός.»

Σ.4(ιδιωτικό)

«Κοίτα ο ρόλος υπήρχε, είχα την διευθύντρια, κόρη του ιδιοκτήτη, αλλά ήτανε κακός μέντορας. Δηλαδή μου έκανε πιο πού σχόλια για να με ταπεινώσει παρά για να με βοηθήσει. Ήταν μια πολύ κακή αξιολόγηση, και όχι μόνο αυτό μου χρέωνε και πράγματα που δεν έκανα. Όχι μόνο δεν υπήρχε ενθάρρυνση, αλλά υπήρχε φόβος απόλυσης, γιατί φοβόμουν ότι θα ... Μου χρέωνε και πράγματα που δεν έκανα. Ας πούμε τις έδειχνα τα φύλλα εργασίας, γιατί το συνηθίζουμε στην αρχή να τα ελέγχει ο μέντορας τα φύλλα εργασίας, και παρότι δεν ήταν και στην ειδικότητά μου, ήταν καθηγήτρια αγγλικών, μου διόρθωνε λάθη τα οποία δεν στέκονταν γιατί δεν καταλάβαινε πχ τη φυσική, ή... ήταν κακώς άνθρωπος. Δηλαδή, λάθη δικά της τα χρέωνε πάνω μου, είναι λίγο επικίνδυνο αυτό.»

Σ.12(ιδιωτικό)

«Αυτή που έχει το σχολείο σαν μέντορα δεν αισθάνομαι ότι με έχει βοηθήσει. Δεν ήταν ο ρόλος της πού αισθητός και συγκεκριμένος.» Σ.1(ιδιωτικό)

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν και ερωτώμενοι που απάντησαν πως δεν βρήκαν καμία υποστήριξη στο σχολείο που βρέθηκαν, ούτε από συνάδελφο, ούτε από διευθυντή, ούτε από κάποιον άλλον. Το αιτιολόγησαν ότι ήταν πολύ ανταγωνιστικό το σχολείο τους ή δεν υπήρχε διάθεση βοήθειας.

«Όχι! Στο σχολείο μας είχαμε πολύ ανταγωνισμό. Δεν είχαμε βοήθεια.»

Σ.5(ιδιωτικό)

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

«Εμένα; Κανείς! Όταν πήγα, επειδή πήγα και αργότερα, ε..., απλά μου 'δώσαν την τάξη. Δεν με βοήθησε κανείς. Μου είπαν απλά αυτή είναι η τάξη σου.»

Σ.7(δημόσιο)

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε γενικές γραμμές υπάρχει μια καθοδήγηση στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Αλλού πιο οργανωμένα, αλλού πιο άτυπα οι νέοι χρειάζονται καθοδήγηση και σε κάποιον βαθμό την βρίσκουν. Αυτό θα μπορούσε να μας ωθήσει και στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αναγκαιότητα λειτουργία του θεσμού του μέντορα.

6.9.2.3. Τα προσόντα που ζητούν οι νεοεισερχόμενοι από έναν μέντορα

Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε τα χαρακτηριστικά που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να έχει ένας καλός μέντορας, ένας ιδανικός στο μυαλό τους μέντορας. Σ' αυτήν την ερώτηση είχαν πολύ σαφείς απόψεις και φάνηκε ότι έχουν σχηματίσει μια εικόνα για το πρόσωπο που θα ήθελαν να τους καθοδηγεί και να τους υποστηρίζει. Οι άξονες που κινήθηκαν οι απαντήσεις αφορούσαν την εμπειρία του εκπαιδευτικού-μέντορα, την κατάρτισή του, τις ψυχικές αρετές του, την διάθεσή του να επιτελέσει τον ρόλο του καθοδηγητή και το να ταιριάζει με τον ψυχισμό του νέου εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την εμπειρία του μέντορα σχεδόν όλοι ανέφεραν ως αρχικό και βασικό στοιχείο την πολυετή επαγγελματική εμπειρία. Ακούστηκαν ποικίλες απόψεις, όπως το να έχει υπάρξει δάσκαλος σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, να έχει υπηρετήσει και σε μονοθέσιο και σε ολιγοθέσιο και σε πλήρες σχολείο, να έχει την ίδια τάξη με τον νέο την χρονιά που θα αναλάβει την καθοδήγησή του, να έχει πολλά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα, να εργάζεται πολλά χρόνια. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

«Να έχει υπάρξει δάσκαλος και να έχει εμπειρία πάνω σ' αυτό. Για πολύ χρόνο και σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Όχι να πει «Α, πήγα σε ένα σχολείο, ξέρω γω, 20 χρόνια». Να έχει αλλάξει αρκετά μαθησιακά περιβάλλοντα. Να έχει μια σφαιρική εικόνα, ναι. Δηλαδή να έχει διδάξει και σε μονοθέσιο και σε διθέσιο και να έχει μία γκάμα σχολείων, ε, έτσι ώστε να έχει και μία γκάμα προβλημάτων σε θέματα που ενδεχομένως να προκύπτουν στα σχολεία.»

Σ.2 (ιδιωτικό)

«Να έχει αρκετά χρόνια υπηρεσίας. Όχι δέκα, έντεκα , ας πούμε. Πολλά. Δεύτερον, να είναι πολλά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα. Να μην έχει , ας πούμε , δύο χρόνια, τρία. Να είναι τουλάχιστον μια δεκαετία στο σχολείο.[...] Να μην έχει αφήσει κάποια τάξη που να μην έχει πάρει. Να έχει περάσει απ' όλες τις τάξεις. Απ' όλες.»

Σ.7 (δημόσιο)

«Θα ήταν καλό να ήταν ο μέντορας δάσκαλος που να έχει την ίδια τάξη και να είχε ξαναπάρει την ίδια.»

Σ.10 (ιδιωτικό)

Η ειδική κατάρτιση του εκπαιδευτικού μέντορα ήταν κάτι που δεν βρήκε πολλούς σύμφωνους. Οι περισσότεροι θεωρούν επαρκεί την επαγγελματική εμπειρία και την καλή διάθεση του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ακούστηκαν και απόψεις σχετικά με την ειδική κατάρτιση που θα ήταν καλό να έχει κάποιος.

«Ειδική εκπαίδευση; Όχι. Διάθεση να έχει. Και να έχει περίσσευμα καρδιάς.»

Σ.14 (διευθ. Δημοσίου)

Από την άλλη πλευρά ακούστηκαν απόψεις όπως:

«Να έχει και κάποια μικροεκπαίδευση γύρω από το τι είναι μέντορας και πώς να παίζει τον ρόλο του μέντορα. Ίσως κάποιο σεμινάριο ή και κάποια workshops. Να έχει δηλαδή μια κατεύθυνση, κάποιες τεχνικές, κάποιες καλές πρακτικές. Να μην πάει στα τυφλά υποκινούμενος μόνο από την καλή του διάθεση. Νομίζω θα τον βοηθήσουν να αποφύγει κακοτοπιές και να, ναι, αυτό, να μην μάθει αφού πειραματιστεί πρώτα σε δυο τρεις νέους. Ας έχει έναν μπούσουλα κι αυτός, βρε παιδάκι μου.»

Σ.3 (ιδιωτικό)

«[...]να έχει και κάποια εκπαίδευση. Για να με καθοδηγεί πρέπει να ξέρει αυτό πώς να το κάνει. Δεν ξέρω τι. Δεν είναι μόνο η εμπειρία. Να έχει κάνει σίγουρα συμβουλευτική.»

Σ.9 (ιδιωτικό)

«Θεωρώ ότι πρέπει να έχει εκπαίδευση, όχι ννν... Θεωρώ ότι πρέπει να πάει κι αυτός ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε.... σε έναν ψυχολόγο, σ' ένα συμβουλευτή, σ' ένα πνευματικό. Να έχει.. Δηλαδή πιστεύω ότι για να φτάσεις σαν είσαι, να έχεις όλες αυτές τις ψυχικές αρετές πρέπει να το παλεύεις, γιατί είναι μεγάλο ταξίδι θεωρώ το προς τα μέσα σου. Επομένως πρέπει να είναι σε μια διαρκή ανίχνευση και να είναι σε μια διαρκή αυτογνωσία.»

Σ.2 (ιδιωτικό)

Παρατηρούμε ότι ειδική εκπαίδευση ζητούν και θεωρούν απαραίτητη εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι εκεί

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόσκι Μαρία-Γκέτρουντ

είναι και πιο έντονες οι απαιτήσεις για επιπλέον προσόντα και μάλιστα πιστοποιημένα προσόντα, γι' αυτό για έχουν ανεπτυγμένη μια κουλτούρα ειδικής εκπαίδευσης για το κάθε τι. Οι εκπαιδευτικοί από τα δημόσια σχολεία τόνιζαν αντίστοιχα ότι η επαγγελματική εμπειρία και η καλή διάθεση για βοήθεια αρκούν.

Ένα άλλο κομμάτι που αφορά την κατάρτιση των μεντόρων και αναφέρθηκε είναι το να παρακολουθούν την εκπαιδευτική επικαιρότητα, να μην αρκούνται στις αρχικές σπουδές που είχαν.

«Να θέλει να ασχολείται με πράγματα καινούρια. Να έχει γνώση των αντικειμένων του σχολείου. Να ενδιαφέρεται για την επιμόρφωσή του, ώστε ο νέος να έχει και σαν κίνητρο αυτό. Ότι ο μέντορας ας πούμε θέλει, επιμορφώνεται, άρα κι εγώ για να γίνω καλύτερη.» Σ.7(δημόσιο)

«[...]να είναι και κοντά στις εξελίξεις. Αν είναι ένας που έχει ας πούμε τριάντα χρόνια εμπειρία, πολλές φορές οι πιο παλιοί δεν εκπαιδεύονται και χάνουν λίγο τις εξελίξεις, είτε αυτό είναι διδακτική προσέγγιση, είτε αυτό είναι τεχνολογία...» Σ.5(δημόσιο)

«[...] να είναι κατηρτισμένος» Σ.6 (ιδιωτικό)

Το να παρακολουθούν τις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης και να έχουν γνώση των νέων δεδομένων που αφορούν το σχολείο και το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, θεωρείται κι αυτό αναγκαίο για κάποιον που θα γίνει μέντορας.

Πέρα από την εμπειρία και την κατάρτιση, αναφέρθηκε ως βασικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού μέντορα πως πρέπει να έχει τη διάθεση, το μεράκι να βοηθήσει τον νεότερο. Να έχει όρεξη να ασχοληθεί και να μεταδώσει τις γνώσεις και την πείρα του τόσο στον διδακτικό όσο και στον παιδαγωγικό τομέα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ένας συνάδελφος που να έχει όρεξη να είναι (μέντορας), που να μην είναι με το ζόρι.» Σ.10(ιδιωτικό)

«Να έχει όρεξη να προσφέρει.» Σ.5(δημόσιο)

«[...]να έχει διάθεση να ασχοληθεί και διάθεση να μοιραστεί αυτά που ξέρει.» Σ.3(ιδιωτικό)

« Έπειτα, πιστεύω ότι πρέπει να έχει τη διάθεση να ασχοληθεί με τους νέους...» Σ.15(διευθύντρια ιδιωτικού)

«Διάθεση να έχει. Και να έχει περίσσευμα καρδιάς.»

Σ.14 (διευθύντρια δημοσίου)

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Όπως είδαμε από τα παραπάνω, και οι δύο διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα επεσήμαναν την ανάγκη να έχει διάθεση ο εκπαιδευτικός που θα επιτελέσει το ρόλο του μέντορα να το κάνει. Το να ανατεθεί ως ρόλος από κάποιον τρίτο δεν αρκεί.

Έπειτα, το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα είχα να κάνουν με τις αρετές που θέλουν οι νέοι να έχει ο μέντοράς τους. Υπήρχε μεγάλη ποικιλία απόψεων, που έδειξε και πόσο σημαντικό είναι για αυτούς να έχει ψυχικές αρετές ώστε να μπορέσουν να έχουν μία ποιοτική επικοινωνία, να αισθανθούν εμπιστοσύνη και εν τέλει να βοηθηθούν από αυτή την σχέση. Διότι, όπως αναφέρθηκε, αν δεν υπάρχει πραγματικά καλή σχέση δεν θα είναι και εποικοδομητική και θα καταλήξει να είναι ανεπαρκής, τυπική και να έχει χαρακτήρα ελεγκτικό.

« Να ξέρει να ακούει και να μη μιλάει, να είναι υπομονετικός και να έχει οξυδέρκεια. [...] Να είναι ανοιχτόμυαλος [...] Να αγαπάει τα παιδιά. Να ξέρει να αγαπάει τα παιδιά.»

Σ.1(ιδιωτικό)

«Να είναι φιλικός, φιλότιμος [...] Να μην είναι ανταγωνιστικός.»

Σ.3(ιδιωτικό)

«Να είναι σαφής, να είναι ευθύς στη σχέση του. [...] Πρέπει να μην νιώθει τόσο έντονο τον έλεγχο και την εξουσία πάνω σου. Να νιώθει πιο ελεύθερα. Να σε αφήνει να κάνεις και κάτι δικό σου.»

Σ.4(ιδιωτικό)

«Να είναι πράος και ειρηνικός.[...] Να μην είναι ανταγωνιστικός, να 'ναι ειλικρινής, να μην είναι ευέξαπτος άνθρωπος, να έχει υπομονή.»

Σ.5(δημόσιο)

«Να είναι οπωσδήποτε αισιόδοξος, ανοιχτόμυαλος, να σου βγάζει το αίσθημα της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας.»

Σ.6(ιδιωτικό)

«Να είναι ήρεμος. Να είναι επιεικής, αλλά στο μέτρο του φυσιολογικού. Δηλαδή, να μεν να με συμβουλέψει στην αρχή με επιείκεια, με ηρεμία. Αλλά αν δει ότι κάνω και λάθος, εγώ δεν καταλαβαίνω κάτι, εκεί να γίνει και αυστηρός όσο χρειάζεται.[...] Να έχει ευγένεια. Να ξέρει να ελίσσεται σε καταστάσεις οξείες. Δηλαδή, να μην επιδιώκει τον καβγά ή την ένταση. [...] Να είναι πρότυπο για τα παιδιά.[...] Να έχει μια υγιή σχέση με τα παιδιά.»

Σ.7(δημόσιο)

«Να έχω μια καλή συνεργασία, να μην υπάρχουν προστριβές. Να με καταλαβαίνει. Και το άγχος μου, και την ψυχολογία μου, να με καταλαβαίνει.»

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Σ.8(δημόσιο)

«[...] να είναι φιλικός. Να είναι προσιτός, να το πω έτσι.[...]. Να είναι υποστηρικτής, καθοδηγητής, βοηθός. Γιατί ο σκοπός δεν είναι να σε ελέγξει ούτε να σε, να σου υποχρεώσει πράγματα, αλλά να σε βοηθήσει να αξιοποιήσεις αυτά που θα σου πει.»

Σ.9(ιδιωτικό)

«Πρώτο και σπουδαιότερο να έχει ανιδιοτέλεια, ξέρεις, να μην βάζει μέσα το εγώ του. Να ξέρω ότι ό,τι θα πω θα μένει εκεί. Εχεμύθεια. Δεν θα αρχίσει να με κουτσομπολεύει στο διευθυντή.[...] ξέρεις εσύ έρχεσαι νέος, έχεις σπουδές, αυτοί νιώθουν ότι αρχίζουν να υστερούν, ναι μεν έχουν την πείρα αλλά αν εσύ μάθεις να κάνεις αυτό που κάνουν, αυτοί τελείωσαν μετά, οπότε μετά τους μένει να αρχίσουν το «Α, κι αυτή και...»»

Σ.12(ιδιωτικό)

«Γενικότερα σαν άνθρωπος να είναι πολύ δεκτικός,[...] να έχει σεβασμό για μένα.[...] Ουσιαστικά να είναι εκεί για να καλύψει ό,τι θα κάνεις εσύ λάθος. Αν κάνεις εσύ κάποιο λάθος να σε καθοδηγήσει πώς να το αντιμετωπίσεις.»

Σ.13(δημόσιο)

Παρατηρούμε, από όλα τα παραπάνω, πως όλοι ζητούν από το πρόσωπο του μέντορα έναν ιδανικό εκπαιδευτικό και έναν ιδανικό άνθρωπο, που να έχει μια προσωπική καλλιέργεια και ποικίλες αρετές. Αυτό το θεωρούν ως προϋπόθεση ώστε και μπορέσουν να τον εμπιστευτούν και να στηριχθούν επάνω του. Ξέρουν ότι χρειάζεται υπομονή, αγάπη και κατανόηση για να μπορέσει κάποιος να επιτελέσει το έργο του μέντορα. Επίσης, ζητούν έναν άνθρωπο με εχεμύθεια, που να καλύπτει στον υπόλοιπο σύλλογο τυχόν λάθη τους, με σεβασμό και με ανιδιοτέλεια, έτσι ώστε να τους βοηθήσει, να τους δώσει υλικό καλό και να μην έχει δευτερες σκέψεις, ότι μην γίνει ο νέος καλύτερος από μένα. Ο κάθε ένας από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις είχε κάτι ξεχωριστό να καταθέσει ανάλογα με τις προσωπικές του ανάγκες και τις προσωπικές του εμπειρίες.

Τέλος, ορισμένοι υπογράμμισαν την ανάγκη να επιλέγεται ο μέντορας από τον ίδιο τον νέο εκπαιδευτικό και όχι να ορίζεται από κάποιον τρίτο. Αυτό το αιτιολογούν με διάφορα επιχειρήματα.

«Μετά εγώ αυτό που θα έκανα, και βλέπω το κάνουν κι οι υπόλοιποι συνάδελφοι, είναι να τσεκάρουν έναν άνθρωπο που να ταιριάζει στο δικό τους χαρακτήρα, ώστε να μπορέσουνε, και λίγο στο στυλ διδασκαλίας τους και του τρόπου τους. Είναι κάποιοι άνθρωποι που είναι ήρεμοι, σ' αυτούς θα πάει να

κολλήσει ένας ήρεμος, δεν θα πάω να κολλήσω εγώ που είμαι διαφορετική, χα χα χα. Εγώ θέλω έναν άνθρωπο πιο έντονο, για να μπορέσω να κλέψω χαρακτηριστικά, τρόπους του.» Σ.12(ιδιωτικό)

«Καλό θα ήταν να τον επιλέγει ο δάσκαλος, να είναι κάποιος που του ταιριάζει.

Να υπάρχουν κάποιοι διαθέσιμοι και να διαλέγεις.» Σ.4(ιδιωτικό)

«Θεωρώ ότι ο νεότερος να αποφασίζει για ποιον του ταιριάζει, για να τον καθοδηγήσει.» Σ.6(ιδιωτικό)

Το ζήτημα της επιλογής του μέντορα από τον ίδιο τον νέο εκπαιδευτικό, βλέπουμε ότι το έθιξαν μόνο εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία. Αυτό ίσως μπορεί να ερμηνευτεί διότι εκείνοι έχουν και προσωπική εμπειρία της λειτουργίας του θεσμού, σε όποιον βαθμό και με όποιον τρόπο εφαρμόζεται στα σχολεία τους, και η πείρα τους τους έδειξε πως όταν ο μέντορας επιβάλλεται από πάνω μπορεί να μην είναι ο πιο ταιριαστός για σένα. Έτσι η επιλογή του μέντορα από τον νέο θα οδηγούσε σε καλύτερο αποτέλεσμα της λειτουργίας του θεσμού.

6.9.2.4. Η συμβολή του διευθυντή στην εφαρμογή του θεσμού του μέντορα

Στην πέμπτη για τελευταία ερώτηση, στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στη λειτουργία του θεσμού του μέντορα. Με ποιους τρόπους, δηλαδή, πιστεύουν ότι ένας διευθυντής μπορεί να βοηθήσει να γίνει αποτελεσματική και αποδοτική η ύπαρξη μεντόρων στο σχολείο του. Οι απαντήσεις κινήθηκαν σε πέντε βασικά σημεία: α) την συμβολή των διευθυντών στην επιλογή των μεντόρων, β) την καθοδήγηση των μεντόρων, γ) την υποστήριξη και την επίβλεψη της σχέσης μέντορα και νέου εκπαιδευτικού, δ) την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για να λάβει χώρα η επικοινωνία του μέντορα με τον νέο και τέλος ε) αν θα μπορούσε ο ίδιος ο διευθυντής να είναι και μέντορας. Κάποια από αυτά τα σημεία αναλύθηκαν εκτενέστερα και κάποια πιο σύντομα, ανάλογα και με την σπουδαιότητα που τους επέδιδαν οι ερωτώμενοι.

Ξεκινώντας από την συμβολή των διευθυντών στην επιλογή των μεντόρων, ειπώθηκαν δύο αντίθετες μεταξύ τους απόψεις. Από την μία υπήρξε η μερίδα που υποστήριξε ότι ως ηγέτης ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει το προσωπικό που διοικεί και ως εκ τούτου να γνωρίζει ποια άτομα είναι κατάλληλα να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα και επιπλέον είναι σε θέση να συνταιριάζει ποιος μέντορας ταιριάζει σε

ποιον νέο ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επομένως, ο διευθυντής είναι το πιο αρμόδιο πρόσωπο να επιλέξει μέντορες.

«Ο διευθυντής τι κάνει ουσιαστικά; Κάνει διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Ότι κάνει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη το κάνει ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων. Το να γνωρίζει λοιπόν πάρα πολύ καλά ποιους ανθρώπους έχει απέναντί του. Ποιους μπορεί να χρησιμοποιήσει σαν μέντορες; Γιατί το 'χουν. Έχουν ενσυναίσθηση, έχουν ευγένεια, έχουν διάθεση, δεν είναι κόπροι. Έτσι; Το να κόψει λοιπόν το μάτι του, το να έχει αντίληψη, το να είναι εκεί, το να μην είναι, α! ήρθε ο καινούριος να του βάλουμε ένα μέντορα μωρέ, καλά βάλ' του τον τάδε, που απλά δε θα πει όχι. Θεωρώ ότι ο διευθυντής θα έπρεπε να είναι αυτός ο οποίος θα γνωρίζει καλύτερα το υλικό του.» Σ.10(ιδιωτικό)

«Ο διευθυντής μπορεί να παίζει ρόλο στην επιλογή του μέντορα, αρκεί να υπάρχει αμεροληψία.» Σ.8(δημόσιο)

Από την άλλη υπήρξε η μερίδα των υπέρμαχων της απόψεως ότι τον μέντορα πρέπει να τον επιλέγει ο κάθε νέος εκπαιδευτικός ανάλογα με το ποιος κρίνει εκείνος ότι του ταιριάζει καλύτερα. Ωστόσο, ο διευθυντής θα μπορούσε να παίζει ένα ρόλο στην οργάνωση της διαδικασίας επιλογής. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε, ότι μπορεί, για παράδειγμα, να ρωτήσει ποιοι εμπειρότεροι θέλουν να γίνουν μέντορες και να τους παρουσιάσει στους νέους ώστε να επιλέξουν μετά μόνοι τους ή να δημιουργήσει συνθήκες κατάλληλες ώστε οι νέοι να δουν και να γνωρίσουν τους υποψήφιους μέντορες ώστε να μπορούν ύστερα να επιλέξουν. Τα κριτήρια επιλογής του μέντορα διαφέρουν από άτομο σε άτομο ανάλογα με τις ανάγκες του.

«Για μένα, όχι, δεν πρέπει να έχει κάποιο ρόλο στην επιλογή του μέντορα ο διευθυντής. Θα πρέπει στην αρχή της χρονιάς να ρωτήσει ποιοι εκπαιδευτικοί από το σχολείο είναι διαθέσιμοι να το κάνουν, την πρώτη μέρα, εκεί στους συλλόγους, να θέσει αυτή την ενότητα, να θέσει και τα οφέλη. Να αφήσει ένα διάστημα, διορίας να το σκεφτούνε και να τον ρωτήσουνε ότι θέλουν. Ιδίως αν υπάρχει κάποιος καινούριος, να μπορούν να ρωτήσουν πρακτικά ας πούμε θέματα, τι είναι αυτό; πώς να το κάνω; τι ευθύνες έχει ο μέντορας; Και μετά από μία βδομάδα να πει «δηλώστε σας παρακαλώ πολύ σε μένα», όχι στην γραμματεία, για να υπάρχει μία προσωπική δέσμευση, «να δηλώσετε σε μένα ποιοι θα θέλατε να συμμετάσχετε». Να τους παροτρύνει να συμμετάσχουν αλλά να μην πιέσει κάποιον και να πει. Και μετά να παρουσιάσει στους καινούριους

που θα 'ρθουν ποιοι θα μπορούσαν να κάνουν τον μέντορά τους και να διαλέξουν.» Σ.12(ιδιωτικό)

«Ο διευθυντής μπορεί να φτιάξει τις συνθήκες ώστε να συνεργαστεί ο νέος με τον παλαιότερο. Ας πούμε για την οργάνωση μιας εκδήλωσης. Να τον δει τον άλλον πάνω στην δουλειά. Και μέσα από αυτή τη συνεργασία να μπορέσει κανείς να πάρει απόφαση για το ποιον θέλει για μέντορα. Να τον δει.»

Σ.6(ιδιωτικό)

«Τον μέντορα πιστεύω πρέπει να τον επιλέγει ο ίδιος ο δάσκαλος και όχι ο διευθυντής, γιατί ο καθένας ταιριάζει με διαφορετικούς ανθρώπους. Δηλαδή, να υπάρχει μια δυνατότητα επικοινωνίας με διάφορους, ανάλογα με το σχολείο που βρίσκεσαι και αντίστοιχα να μπορείς να επιλέξεις. Να μην είναι κάτι δεσμευτικό. Ανάλογα με τον ποιον ταιριάζεις σαν χαρακτήρες. Και ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο ή ανάλογα με την δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσεις. Ο καθένας μπορεί να έχει διαφορετική δυσκολία, ο πρωτόπειρος. Άλλος μπορεί να έχει τους γονείς, άλλος μπορεί να έχει τους μαθητές, άλλος να έχει το γνωστικό αντικείμενο, άλλος να έχει το νομικό πλαίσιο... ξέρω γω.»

Σ.13(δημόσιο)

Υπήρξε και η άποψη μίας διευθύντριας ότι η επιλογή πρέπει να γίνεται από κοινού.

«Την επιλογή του μέντορα θα την κάνουν από κοινού. Ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενός και του άλλου για να μπορεί να δει ποιος ταιριάζει με ποιον.»

Σ.14(δημόσιο)

Αφού πραγματοποιηθεί η επιλογή των μεντόρων, το επόμενο βήμα και η επόμενη αρμοδιότητα που θεωρούν οι ερωτώμενοι ότι χρειάζεται να έχει ο διευθυντής είναι να καθοδηγεί τους μέντορες. Να τους προσδιορίσει σε πρώτη φάση ποιες είναι οι ευθύνες και τα καθήκοντά τους, ποια τα όρια των αρμοδιοτήτων τους, και στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της χρονιάς να τους καθοδηγεί στο έργο τους. Να τους δίνει ιδέες για θέματα προς συζήτηση, να τους προσδιορίζει τι απαιτήσεις έχει ως διευθυντής από τους νέους εκπαιδευτικούς, τι στυλ και τι κουλτούρα θέλει να διαμορφώσει στο σχολείο, ώστε αυτά να περνάνε κι εκείνοι, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ιδιωτικό σχολείο.

«Θα μπορούσε βεβαίως να δίνει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές στους μέντορες. Σίγουρα. Να είναι ας πούμε ο μέντορας των μεντόρων. Διοίκηση δεν κάνει; Είναι ρόλος του αυτός.» Σ.3(ιδιωτικό)

«Θεωρώ ότι ο διευθυντής το πρώτο προσωπικό που θα απευθύνεται είναι οι μέντορες, ώστε οι μέντορες αυτό που θα περνάνε στους εκπαιδευόμενους, να είναι φορείς αυτών που έχει να πει ο διευθυντής. Δηλαδή, θεωρώ ότι μέσω του μέντορα θα περνάνε και οι απόψεις του διευθυντή. Δεν μπορεί να είναι ξεχωριστοί αυτοί οι δύο. Για να μην υπάρχει και σύγκρουση μέντορα και διευθυντή.» Σ.9 (ιδιωτικό)

«Να δίνει την κουλτούρα του σχολείου, και το στυλ και τις απαιτήσεις και το τι ζητάει από τους δασκάλους, οπότε κι ο ίδιος θα πρέπει να κατευθύνει και τους μέντορες. Μπορεί εν τέλει να μην μπορεί να είναι ο ίδιος μέντορας αλλά σίγουρα θα περιορίσει ή καλύτερα θα ορίσει τον ρόλο του μέντορα κάπως.»

Σ.11(ιδιωτικό)

«Έπειτα θα μπορούσε κι αυτός με τη σειρά του να διευκολύνει κάπως τη διαδικασία ως εξής. Θέτοντας ανά μήνα θέματα συζήτησης. Κάποια τροφή για συζήτηση, κάποια βιντεάκια, κάποιο paper, τα οποία ο μέντορας να τα έχει διαβάσει και να συζητήσουν με τον εκπαιδευόμενο πάνω σ' αυτά.»

Σ.12(ιδιωτικό)

«Ένα πράγμα που μπορώ να πω είναι ότι θεωρώ ότι ο διευθυντής μπορεί να δίνει κάποιες οδηγίες στους μέντορες ώστε να έχουν έναν μπούσουλα στο ποια θέματα πρέπει να θίξουν εξ αρχής με τους νέους, ώστε να προβλεφθούν και να αποφευχθούν κακοτοπιές. Π.χ. να συζητήσουν το πώς μιλάμε με τους γονείς ή ιδέες για την διαχείριση της τάξης ή για τον τρόπο βαθμολόγησης. Να τους δώσει ο διευθυντής ένα φύλλο χαρτί να θέματα προς συζήτηση. Έναν ετήσιο προγραμματισμό, κατά κάποιο τρόπο. Ωστε να είναι κάποια θέματα κοινά από όλους τους μέντορες.»

Σ.15(διευθύντρια ιδιωτικού)

«Οι διευθυντές έχουν πολλές αρμοδιότητες, παρόλ' αυτά θα ήταν σημαντικό να καθοδηγούν τους μέντορες.»

Σ.8(δημόσιο)

«Να είναι καθοδηγητικός ως προς το ρόλο της σχέσης. Να εξηγεί στους νέους εκπαιδευτικούς ποιος είναι ρόλος του μέντορα και να θυμίζει και στον μέντορα ποιος είναι ο ρόλος του, αν πάει να γίνει πολύ παρεμβατικός, χωρίς να εμπλέκεται κι ο ίδιος στη σχέση τη δυαδική αυτή.»

Σ.5(δημόσιο)

Παρατηρούμε, ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών, επειδή έχουν εμπειρία μιας κάποιου είδους καθοδήγησης, έχουν και πιο συγκεκριμένες απόψεις. Έχουν να προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις και τρόπους καθοδήγησης των μεντόρων. Ενώ του δημοσίου είναι λίγο πιο αόριστες οι απόψεις.

Έπειτα, ένα θέμα που συζητήθηκε, εκτός από την καθοδήγηση των μεντόρων, ήταν η επίβλεψη και η υποστήριξη της σχέσης του μέντορα. Ενίοτε, θα μπορούσαμε να πούμε και ο έλεγχος της σχέσης. Υπήρξαν οι υποστηρικτές της απόψεως ότι από την στιγμή που τίθεται ένας μέντορας σε έναν νέο εκπαιδευτικό μετά ο διευθυντής δεν πρέπει να εμπλακεί καθόλου στη σχέση τους και να τους δώσει ελευθερία.

«Όχι, απ' την στιγμή που ο διευθυντής θα εγκρίνει ότι ο μέντορας ας πούμε της Κατερίνας είναι η κυρία Ελένη, δεν θα πρέπει να επέμβει. Θα πρέπει να βρούμε τις ισορροπίες τους μεταξύ τους, αυτό.» Σ.7(δημόσιο)

«Δεν θα πρέπει να είναι παρεμβατικός. [...] Να εξηγεί στους νέους εκπαιδευτικούς ποιος είναι ρόλος του μέντορα και να θυμίζει και στον μέντορα ποιος είναι ο ρόλος του, αν πάει να γίνει πολύ παρεμβατικός, χωρίς να εμπλέκεται κι ο ίδιος στη σχέση τη δυαδική αυτή.» Σ.5(δημόσιο)

Δεν ξέρω αν είναι τυχαίο που την άποψη αυτή την υποστήριξαν μόνο εκπαιδευτικοί δημοσίου. Στα ιδιωτικά είναι καθημερινότητα ο έλεγχος και η αξιολόγηση και ως εκ τούτου γίνεται πιο αποδεκτή και καταλήγει να θεωρείτε και βοηθητική. Στα δημόσια η αξιολόγηση είναι λίγο πιο ξένη ως διαδικασία.

Οι πλειονότητα ωστόσο θεώρησε απαραίτητη μια κάποια επίβλεψη της μεντορικής σχέσης προκειμένου να λειτουργήσει καλύτερα. Αν ο νέος ή ο μέντορας έχουν μια δυσκολία στη σχέση να μπορούν να ζητήσουν παρέμβαση από τον διευθυντή. Να υπάρχει μία βοήθεια στην αρχή ώστε να γνωριστούν ο μέντορας με τον νέο και μια υποστήριξη σε τυχόν δυσκολίες. Επίσης, αν ο διευθυντής έχει μία επίβλεψη σε τακτά χρονικά διαστήματα των αποτελεσμάτων της συνεργασίας αυτής, μπορεί και να ελέγξει αν όντως υπάρχει καθοδήγηση ή αν έχει χαλαρώσει. Λειτουργεί και ως κίνητρο για εργασία η επίβλεψη, ως δέσμευση. Όπως ανέφερε η Σ.12 ο βούρδουλας βοηθάει σε κάποιες περιπτώσεις.

Επιπλέον, σκόπιμο είναι ο διευθυντής να ενημερώνεται για τις ανάγκες των νέων και για το τι συμβαίνει στις τάξεις ώστε να μπορεί να υποστηρίξει κατάλληλα και να βοηθήσει. Όχι με στόχο τον έλεγχο αλλά με στόχο να καλύψει τις ανάγκες που

προκύπτουν εκείνος. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται επικοινωνία μέντορα και διευθυντή.

«Κατ' αρχάς να πλησιάσει κάθε έναν για να φτιάξει αυτή τη σχέση του μέντορα με τον νεοδιοριζόμενο, να λειάνει αυτή τη σχέση στην αρχή, να τους έχει από κοντά δηλαδή. Και στο ξεκίνημα και οτιδήποτε μετά δει ότι υπάρχει πουθενά πρόβλημα να είναι από κοντά. Από κοντά να παρακολουθεί.»

Σ.14(διευθύντρια δημοσίου)

«Καλό θα ήταν όμως, πέρα απ' αυτό, να μη δίνει λεπτομερή εξήγηση ο μέντορας στον διευθυντή, αλλά να υπάρχει μια είδους εξέλιξη. Για να το κρατήσει κάτι σταθερό χρειάζεται λίγο βούρδουλα, χαχαχα. Στο δίμηνο ή στο μήνα πάνω θα χρειάζεται ένα feedback ότι σε τι βοηθήθηκε, ας πούμε να λέει ο μέντορας ότι ο νέος βοηθήθηκε σ' αυτό το πρότζεκτ, βοηθήθηκε στο να Και να παρουσιάζεται με κάποιο τρόπο, ίσως με κάποια φύλλα εργασίας μια δουλειά, την οποία θα την παρουσιάζει ο μέντορας μαζί με τον εκπαιδευτικό στον διευθυντή. Όστε να υπάρχει μια είδους δέσμευση σ' αυτό το κομμάτι, αλλά δεν θα μουν στη διαδικασία, δεν θα ελέγξουν συγκεκριμένα προβλήματα. Ο άλλος μπορεί όλη αυτή την περίοδο μπορεί να έχει προβλήματα με έναν συγκεκριμένο μαθητή ή έναν γονέα, να μου μουν στη διαδικασία απαραίτητα ενώπιον της διοίκησης να συζητήσουν τα προσωπικά και να εκτιθεί ο άνθρωπος, αλλά να παρουσιαστούν θετικά αποτελέσματα για τα οποία σίγουρα θα είναι περήφανος και ο ένας και ο άλλος.»

Σ.12(ιδιωτικό)

«Πιστεύω πρέπει να βάλει ο διευθυντής μπροστά στόχους οι οποίοι πρέπει να δουλετούν από κοινού, με αποτέλεσμα ο ένας να κοιτάει τη δουλειά του άλλου, ο ένας να δει τον τρόπο που δουλεύει ο άλλος.»

Σ.6(ιδιωτικό)

«Να έχει ένα κλίμα ότι για οτιδήποτε είμαι εδώ. Να γίνονται συναντήσεις και με τους τρεις, με διευθυντή και μέντορα και νέο, δηλαδή, που να γίνονται όχι μόνο στην αρχή για τη γνωριμία αλλά να γίνονται τακτικά όλο το χρόνο. Και να ρωτήσει καθέναν ξεχωριστά «πώς σου φαίνεται ο μέντορας;» και αντίστοιχα «πώς σου φαίνεται ο νέος εκπαιδευτικός;». Για να δει αν λειτουργεί καλά η σχέση, ο ρόλος αυτός. Ναι, αυτό. Αν όλα πάνε, ας πούμε, καλά. Αλλά τον πάγο εκείνος θα τον σπάσει στην ουσία στην αρχή.»

Σ.1(ιδιωτικό)

«Ωστόσο εάν υπάρξει κάποια σύγκρουση μέντορα και εκπαιδευόμενου, θεωρώ ότι πρέπει να παρέμβει ο διευθυντής.»

Σ.9(ιδιωτικό)

«Και αυτή η αρχή πρέπει να είναι ο διευθυντής, ή ο διευθυντής θα πρέπει, θα οφείλει να ενημερώνεται για να έχει επίγνωση της κατάστασης του σχολείου του. Για το τι συμβαίνει στις τάξεις, τι ανάγκες έχουν οι δάσκαλοι, για να μπορεί κι αυτός να υλοποιεί, να καλύπτει και να στηρίζει, προφανώς, τους δασκάλους. Ναι, θα ενημερώνεται απ'τον μέντορα. Θα ενημερώνεται απ'τον μέντορα, θα μαθαίνει, για το τι συμβαίνει για τους εκπαιδευτικούς, θα καλύπτει ίσως τις ανάγκες τους, θα υποστηρίζει.» Σ.2(ιδιωτικό)

Μια άλλη συμβολή του διευθυντή για την καλή λειτουργία του θεσμού είναι να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες για να λάβει χώρα η επικοινωνία του μέντορα με τον νέο. Πρωτίστως, να διαμορφώσει έτσι το ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε να έχουν τον χρόνο να επικοινωνήσουν και δευτερευόντως να έχει μεριμνήσει ώστε να υπάρχει ένας χώρος επικοινωνίας. Να μην είναι μέσα στο γραφείο κάτω από την παρακολούθηση των λοιπών συναδέλφων.

«Να φτιάξει ένα πλαίσιο που θα ξέρει και θα είναι ενημερωμένοι και οι δύο, ας πούμε πχ να φαίνεται στο πρόγραμμα ότι την τάδε ώρα θέλουν να βρεθούν και οφείλουν να βρίσκονται στην τάδε αίθουσα, που θα 'ναι μια συγκεκριμένη αίθουσα mentoring, ας πούμε.» Σ.12(ιδιωτικό)

«Είναι κομμάτι της οργάνωσης του σχολείου και άρα αρμοδιότητα του διευθυντή το να ορίσει ώρες συνάντησης, τακτικής συνάντησης. Όχι να τρέχει ο πρωτοδιορισμένος δάσκαλος να βρει τον μέντορα σ' ένα διάλειμμα ή σε μια εφημερία ή στα σκαλιά. Χρειάζεται μία ώρα την εβδομάδα στην αρχή, μία ώρα στις δεκαπέντε μέρες στη συνέχεια, μία τακτική συνάντηση σ' ένα κοινό κενό τους. Αυτό είναι έργο του διευθυντή.» Σ.10(ιδιωτικό)

«Κατ' αρχάς, κάτι που βλέπω τώρα σαν κενό απ' το σχολείο που είμαι, να υπάρχει χώρος αποκλειστικά που θα μπορεί να συναντιέται ο μέντορας με τους εκπαιδευτικούς. Να υπάρχει δηλαδή ατομικός χώρος για επικοινωνία. Να μην είναι με άλλο κόσμο, καμιά φορά η ιδιωτικότητα είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί ο εκπαιδευτικός να θέλει να πει κάποια πράγματα που να μην θέλει να τα αντιληφθούν οι άλλοι, να μην εκτεθεί στους συναδέλφους του.» Σ.5(δημόσιο)

Αυτό είναι κατεξοχήν αρμοδιότητα που δεν μπορεί άλλος να την αναλάβει. Είναι έργο της διοίκησης. Η οργάνωση του ωραρίου και η χρήση των χώρων του σχολικού συγκροτήματος ώστε να υπάρξει κατάλληλος χώρος για τις συναντήσεις,

είναι θέματα που αν δεν έχουν λυθεί δεν μπορεί να λάβει υλοποιηθεί η καθοδήγηση-μέντορινγκ.

Τέλος, θίχτηκε και το αν μπορεί ο ίδιος ο διευθυντής να είναι και μέντορας. Κάποιοι πιστεύουν ότι μπορεί να έχει κι αυτό τον ρόλο, μιας και τώρα αυτός είναι που συνήθως καθοδηγεί τους νέους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Άλλοι πάλι θεωρούν πως δεν μπορεί να επιτελεί κι αυτόν τον ρόλο γιατί έχει ήδη πολλές αρμοδιότητες και ευθύνες ή ότι η θέση ισχύος που κατέχει είναι τροχοπέδι στο να δημιουργηθεί μια κοντινή σχέση, σχεδόν φιλική όπως αυτή του μέντορα με τον νέο εκπαιδευτικό.

«Ο διευθυντής θα μπορούσε να αναλάβει αυτός τον ρόλο του μέντορα, αν έχει εκπαιδευτεί. Ναι. Δεν με φοβίζει ότι έχει ρόλο εξουσίας. Όχι. Γιατί έτσι κι αλλιώς ο ρόλος του μέντορα έχει ένα εξουσιαστικό χαρακτήρα. Γιατί πάντα είναι από πάνω.»

Σ.9(ιδιωτικό)

«Αν δεν τον πάει πίσω στα καθήκοντά του τα διοικητικά, μπορεί να γίνει κι ο διευθυντής μέντορας.»

Σ.5(δημόσιο)

Η αντίθετη με αυτήν πλευρά υποστηρίζει:

«Όχι. Ο διευθυντής δεν μπορεί να παίζει τον ρόλο του μέντορα γιατί ο ρόλος του είναι άλλος. Πρώτ' απ' όλα δεν έχει ιδέα, δεν έχει εικόνα από τάξη, γιατί είναι στο γραφείο του, ακόμα κι αν ήταν πιο παλιά δάσκαλος. Πρώτον αυτό. Δεύτερον, έχει άλλες αρμοδιότητες στο κεφάλι του, δεν μπορεί να βάλει και αυτό, αλλιώς θα είναι ανεπαρκής στα άλλα του σχολείου.»

Σ.1(ιδιωτικό)

«Δεν, μπορεί ο διευθυντής να έχει και τον ρόλο του μέντορα. Γιατί έχει ήδη αυξημένα καθήκοντα, κρίνοντας απ' τον δικό μου τώρα έτσι; Πολλές φορές για λόγους σχολείου ή για τρέχοντα θέματα προγράμματος κτλ αναγκάζεται και λείπει απ' το σχολείο, βρίσκεται στην πρωτοβάθμια..., δεν είναι παρόν, οπότε αφήνει στο πόδι του τον υποδιευθυντή ή την υποδιευθύντρια, κι έτσι δεν μπορεί να τον βρίσκει όποτε θέλει ο νέος, δεν μπορεί να επιφορτιστεί με την καθοδήγηση ενός... , κατ' αρχήν, αν είναι συγχρόνως τρεις τέσσερις πέντε νέοι θα πρέπει να επιλέξει. Δεν μπορεί να έχει όλους. Οπότε θα ήταν και μια διάκριση ως προς το πρόσωπο κάποιων εκπαιδευτικών.»

Σ.7(δημόσιο)

Είναι γεγονός ότι οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι πολλές και συνεχώς αυξάνονται, οπότε είναι δύσκολο να είναι πάντα διαθέσιμος σε έναν νέο που ίσως χρειάζεται μια καθοδήγηση πιο στενή και πιο τακτική. Η μία από της διευθύντριες,

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

που έθιξε κι αυτό το θέμα είπε χαρακτηριστικά: «Κι ο διευθυντής μπορεί να παίζει το ρόλο του μέντορα, και βέβαια μπορεί. Στη διάρκεια του σχολείου γίνονται πολλά βέβαια, αλλά από λίγο... κάτι θα μπορούσε να κάνει.» Δηλαδή, δυνητικά θα μπορούσε αλλά πρακτικά έχει λίγο χρόνο για αυτό.

7. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφενός σχετικά με το θεσμό του μέντορα, όπως αυτός εισήχθη, για πρώτη φορά επίσημα στα ελληνικά δεδομένα, με το νόμο 3848/2010, και αφετέρου να διερευνήσει γενικότερα τις ανάγκες τους για καθοδήγηση και υποστήριξη. Προσπάθησε, επιπλέον, διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με τις συνθήκες που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία που θεσμού, όπως τα απαραίτητα προσόντα των μεντόρων και η συμβολή των διευθυντών για την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών στον χώρο της σχολικής μονάδας, ώστε να λειτουργήσει ο θεσμός. Η έρευνα εστίασε σε νέους εκπαιδευτικούς, με εργασιακή εμπειρία από ένα έως δέκα χρόνια, διότι σε αυτούς απευθύνεται, κατά κύριο λόγο, ο νόμος αλλά και για να αναδείξει την οπτική γωνία εκπαιδευτικών που είναι και θα είναι για πολλά χρόνια ακόμα μάχιμοι στην εκπαίδευση.

Η παράθεση και ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, μας έδωσε μία εικόνα της παρούσης κατάστασης τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία και ανέδειξε την αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του μέντορα. Τεκμήριο αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι χρειάστηκαν βοήθεια και την αναζήτησαν στα σχολεία που βρέθηκαν. Άλλοι βρήκαν συναδέλφους, άλλοι διευθυντές, άλλοι βοηθούς που είχε ορίσει το σχολείο τους για να καθοδηγηθούν και να βοηθηθούν. Πάντως ανάγκη για καθοδήγηση είχαν όλοι. Κι αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συστηματικού τρόπου καθοδήγησης. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι όσοι ερωτήθηκαν εκφράστηκαν θετικά για τον θεσμό και τον αποκάλεσαν *απαραίτητο, σημαντικό, αναγκαίο*.

Το ίδιο θετικοί ήταν και στην έρευνα των Παππά και Ιορδανίδη (2017,σ.112) οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα οι νέοι εκπαιδευτικοί. Διότι στην έρευνα εκείνη, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και εμπειρία εκπαιδευτικοί ήταν πιο διστακτικοί για την εφαρμογή του θεσμού, χωρίς, όμως, κι αυτοί να αμφισβητούν την ανάγκη για στήριξη των νεοδιοριστών. Την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό και την υποστήριξή του ως αναγκαίου συμπέρανε και ο Βασιλειάδης στην μελέτη του (2012, σ.3), καθώς, και η Ραβανίδου (2013, σ.5).

Από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων βλέπουμε ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση του ότι ο θεσμός του μέντορα έχει νομοθετηθεί και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κάτι αντίστοιχο συμπέρανε στην έρευνά της και η Ραβανίδου (2013,σ.5). Ο νόμος θέσπισε την καθοδήγηση μέσω μέντορα, όμως, δεν έχει υπάρξει ιδιαίτερη ενημέρωση επί τούτου, ακόμα και σε εκπαιδευτικούς που βγήκαν από τα πανεπιστήμια πολύ αργότερα από την θέσπιση του Ν.3848/2010.

Η παρούσα έρευνα είχε μικρό δείγμα, οπότε δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα, ωστόσο δίνει πληροφορίες για την πολυπλοκότητα των αναγκών των νέων εκπαιδευτικών. Οι ανάγκες που έχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, όπως τις παρουσίασαν στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί, δεν ήταν από όλους οι ίδιες. Αυτό μας βοήθησε καθώς οι ποικιλομορφία των απόψεων είναι το ζητούμενο στην ποιοτική έρευνα και δίνει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Οι ανάγκες, λοιπόν, που καταγράφηκαν από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων και που υπογραμμίστηκαν ως οι πιο βασικές ήταν η ανάγκη καθοδήγησης στην διαχείριση των μαθητών κατ' άτομο και της τάξης ως σύνολο, στην διαχείριση της σχέσεως με τους γονείς και η ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης. Η διαχείριση των ανθρώπινων αυτών σχέσεων είναι κάτι που δεν διδάσκεται στις Παιδαγωγικές σχολές, και αν διδάσκεται εν μέρει δεν αρκεί διότι χρήζει πολλής πρακτικής άσκησης μέχρι να κατακτηθεί ως δεξιότητα. Όπως αναφέρει και ο Hubson (2012, p.70) είναι ευθύνη του μέντορα να βοηθήσει τον καθοδηγούμενό του να διαχειριστεί τις σχέσεις του με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών. Από την άλλη μεριά, η ψυχολογική υποστήριξη που ζητούν οι νέοι είναι πολύ ουσιαστική διότι, η δυσκολία κυρίως της διαχείρισης των σχέσεων με μαθητές και γονείς, απογοητεύει πολλές φορές τους άπειρους εκπαιδευτικούς. Και ένας απογοητευμένος και αποθαρρυνμένος εκπαιδευτικός γίνεται και αναποτελεσματικός. *«Καθότι πρέπει να επιμείνει, να παραμείνει στην θέση του, να διατηρήσει τη διάθεσή του, γιατί όλα αυτά επηρεάζουν τη διδασκαλία.»*(Σ.6) Οι Collinson et al. (2009, p.6) υπογραμμίζουν ότι βασική αρμοδιότητα του μέντορα είναι η συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη του αρχάριου εκπαιδευτικού.

Άλλη ανάγκη που επεσήμαναν οι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα ήταν η ανάγκη για ένταξη και γνωριμία με την σχολική μονάδα. Η εξοικείωση με τους χώρους της σχολικής μονάδας, με τους τρόπους που συνηθίζεται να

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

χρησιμοποιούνται οι χώροι και με τις συνήθειες που έχουν καθιερωθεί. Η ένταξη στο κλίμα και στην κουλτούρα του συγκεκριμένου σχολείου. Η ανάγκη αυτή εκφράστηκε και ως ανάγκη όχι μόνο για τους νεοδιόριστους αλλά και για κάθε εκπαιδευτικό που είναι για πρώτη χρονιά σε μία σχολική μονάδα. *«Κάθε σχολείο έχει ορίσει διαφορετικό τρόπο λειτουργίας. [...] Άρα, θα πρέπει να μάθει το πώς λειτουργεί αυτή η σχολική μονάδα.»* (σ.7) Η αρμοδιότητα του μέντορα να εντάξει ομαλά στο σχολικό περιβάλλον τον νέο εκπαιδευτικό, να τον ενημερώσει για τους κανονισμούς και τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας, για την κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, αναφέρεται και από τον Hubson (2012, p.70).

Μια άλλη ανάγκη που εμφανίζεται στους αρχάριους εκπαιδευτικούς είναι η καθοδήγηση και η βοήθεια που χρειάζονται σε διδακτικό επίπεδο. *«Να τον καθοδηγήσουν λίγο ως προς την ύλη. Πώς θα προγραμματίσει την ύλη του. [...] Να τον ενημερώσουνε για τον τρόπο αξιολόγησης της τάξης που θα πάρει...»* (Σ.7) *«Να τον βοηθήσει να φτιάξει το υλικό της τάξης, τις φωτοτυπίες, τα φυλλάδια, τις δραστηριότητες.»* (Σ.11) Για να υποστηρίξει διδακτικά τον νέο εκπαιδευτικό ο μέντορας, σύμφωνα με τον Bradbury (2010, p.1052), καλείται να τον πληροφορήσει για ζητήματα ύλης, να του παρέχει σημειώσεις, σχέδια εργασίας και διδακτικές δραστηριότητες και να του δίνει πρακτικές λύσεις για καθημερινά προβλήματα. Έτσι, θα βοηθήσει ώστε να χτίσει ο αρχάριος εκπαιδευτικός ο δικό του διδακτικό προφίλ.

Η ενημέρωση για νομικά και γραφειοκρατικά ζητήματα αναφέρθηκε, επίσης, ως ανάγκη. Στο κομμάτι αυτό ενέταξαν οι ερωτηθέντες και την ανάγκη τους για ενημέρωση γύρω από τα προεδρικά διατάγματα που καθορίζουν την ύλη που προβλέπεται να διδαχθεί σε κάθε τάξη και τις λοιπές διδακτικές λεπτομέρειες, όπως πόσες ασκήσεις πρέπει να μπαίνουν για το σπίτι και τι είδους. Αυτό είναι κάτι που έχει σημειωθεί και στην βιβλιογραφία ως καθήκον και ρόλο του μέντορα που θα καθοδηγήσει τους νέους. Συγκεκριμένα, ο Bradbury (2010, p.1067) αναφέρει ότι ένας ακόμα ρόλος του μέντορα που αναδεικνύεται στην εποχή μας είναι η προώθηση της εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ο μέντορας που είναι ενημερωμένος μέσα από μεταπτυχιακά ή άλλα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις πεποιθήσεις του νέου εκπαιδευτικού σχετικά με την διδασκαλία και να προβάλει νέους μεταρρυθμιστικούς τρόπους. Επομένως, η ανάγκη που επεσήμαναν οι ερωτηθέντες στην έρευνά μας συμφωνεί και υπογραμμίζει ως ανάγκη των αρχάριων εκπαιδευτικών και επομένως καθήκον των μεντόρων την

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόσκι Μαρία-Γκέτρουντ

ενημέρωση γύρω από νομοθετικές αλλαγές και όλη τη νομοθεσία που πλαισιώνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τέλος, δύο ακόμα ανάγκες των νέων που αναφέρθηκαν είναι η ανάγκη για καθοδήγηση όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και η ανάγκη για ύπαρξη κάποιου είδους αξιολόγησης του έργου τους, προκειμένου να υποστηριχθούν στους τομείς που υστερούν. Η αξιολόγηση αυτή ανέφεραν ότι θα τους φανεί πολύ χρήσιμη, όμως τη ζητούν υπό προϋποθέσεις. Ζητούν το άτομο που θα την κάνει να μην έχει κάποιου είδους εξουσία στο σχολείο, να είναι ανιδιοτελής και να είναι φιλικά διακείμενο απέναντί τους. Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική και είναι αλληλένδετη με την επαγγελματική ανάπτυξη. Άλλωστε, όπως σημειώνουν και οι Collinson et al. (2009, p.6), μέσω της αξιολόγησης, της ανατροφοδότησης, του αναστοχασμού και των νέων υψηλότερων στόχων που θέτει ο μέντορας στον καθοδηγούμενο, τον ωθεί σε μια διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη.

Όλες αυτές τις ανάγκες που ανέφεραν οι ερωτηθέντες, μπόρεσαν οι ίδιοι κάπως να τις καλύψουν; Η απάντηση είναι ότι ορισμένες από τις ανάγκες τους σε καθοδήγηση και υποστήριξη τις κάλυψαν είτε αναζητώντας οι ίδιοι κάποιον συνάδελφο που έδειχνε την διάθεση να βοηθήσει είτε το σχολείο –ιδιωτικό κυρίως– είχε μεριμνήσει ώστε να έχει αναθέσει σε κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο την ευθύνη της καθοδήγησης. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, ο διευθυντής αναλάμβανε να καλύψει κάποιες από τις ανάγκες των αρχαρίων.

Στην ερώτηση για το ποια θεωρούν ότι πρέπει να είναι τα προσόντα ενός ιδανικού μέντορα οι ερωτηθέντες εστίασαν κυρίως στον χαρακτήρα που θα ήθελαν να έχει και λιγότερο στις ειδικές γνώσεις. Η υπομονή, η κατανόηση, η ικανότητα να ξέρει να τους ακούει και όχι μόνο να δίνει συμβουλές, η ανιδιοτέλεια, η εχεμύθεια, η ευγένεια, η πραότητα, η φιλική διάθεση και η όρεξη να βοηθήσει ήταν τα γνωρίσματα που αναφέρθηκαν περισσότερες φορές. Βεβαίως, αναφέρθηκε και η επαγγελματική εμπειρία και η καλή γνώση του διδακτικού και παιδαγωγικού αντικειμένου, όμως αυτή δεν θεωρήθηκε από μόνη της επαρκής.

Την κατοχή ισχυρής ικανότητας ακρόασης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από πλευράς του μέντορα την αναφέρουν και ο Wagner (1997, p.13) και οι Stroot et al. (1999, p.40). Τις υπόλοιπες ψυχικές αρετές που θεωρούν απαραίτητες οι ερωτηθέντες, τις υπονοεί ο Βασιλειάδης (2012, σ.3) όταν κάνει λόγο δεξιότητες

σχεσιακού χαρακτήρα. Ωστόσο, τόσο αναλυτικά όπως τις ανέφεραν στις συνεντεύξεις της παρούσης έρευνας δεν τις συνάντησα στην βιβλιογραφική ανασκόπησή μου.

Τώρα, όσον αφορά την εκπαίδευση των μεντόρων, μπορεί να μην δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα, όμως, αξίζει να καταγραφεί ότι αναφέρθηκε πως χρήσιμο θα ήταν να έχουν γνώσεις συμβουλευτικής καθώς και κάποιες γνώσεις γύρω από το mentoring. Θα βοηθούσε αν προστεθεί κι αυτό στην εμπειρία, την καλή διάθεση και τον καλό χαρακτήρα. Επίσης, για να είναι αποτελεσματικός ένας μέντορας αναφέρθηκε ότι πρέπει να έχει κουλτούρα δια βίου μάθησης και να παρακολουθεί τις εξελίξεις της επιστήμης του για να μεταδώσει ό,τι πιο καινούριο στους νέους και όχι παρωχημένες γνώσεις και πρακτικές.

Ένα άλλο θέμα που απασχόλησε την έρευνα αυτή ήταν ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή της καθοδήγησης. Ο διευθυντής από την θέση διοικητικής ισχύος που κατέχει μπορεί με πολλούς τρόπους να διευκολύνει και να καθοδηγήσει τον μεντορισμό στο σχολείο του. Κατ' αρχήν ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην επιλογή των μεντόρων. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής είναι αυτός που γνωρίζει καλύτερα το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και μπορεί να κρίνει ποιοι είναι κατάλληλοι για μέντορες, καθώς και ποιος μέντορας ταιριάζει σε ποιον νέο. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι την επιλογή του μέντορα πρέπει να την κάνει ο νέος εκπαιδευτικός και ο ρόλος του διευθυντή να είναι απλά βοηθητικός. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι θα μπορούσε να παρουσιάσει στους νέους ποιοι από τους εμπειρότερους είναι διαθέσιμοι να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα και να δημιουργήσει ευκαιρίες, πριν την τελική επιλογή, ώστε οι νέοι να γνωρίσουν λίγο τους υποψήφιους μέντορες ώστε έπειτα να επιλέξουν ποιον θα προτιμούσαν.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι ο νόμος 3848/2010 προσδιορίζει ότι η επιλογή του μέντορα θα γίνεται από τον διευθυντή σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο. Ωστόσο, ο τρόπος ακριβώς της επιλογής δεν έχει καθοριστεί. Οπότε οι απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή για συζήτηση γύρω από το πώς ακριβώς θα γίνεται αυτή η επιλογή.

Έναν άλλο ρόλο που απέδωσαν οι ερωτηθέντες στον διευθυντή ήταν ο ρόλο του καθοδηγητή των μεντόρων. Να τους δίνει υλικό προς επεξεργασία που θα τους βοηθήσει στην καθοδήγηση των νέων, να τους προσδιορίζει ποια είναι η γραμμή και ποιοι οι ειδικοί στόχοι του σχολείου ώστε αυτούς να περνούν και οι μέντορες στους

νέους, να επιβλέπει το έργο τους και τη σχέση τους με τον νέο, να τους στηρίζει όποτε του ζητήσουν βοήθεια, να τους εμπνέει και να τους παρακινεί. Άλλωστε, όπως αναφέρουν και οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013, σσ.42-44), η επιμόρφωση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και η παρακίνηση και η εμπύχωσή του, αποτελούν βασικές λειτουργίες της διοίκησης. Επομένως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να υποστηρίζει τους μέντορες σε όσα προαναφέρθηκαν.

Μια άλλη αρμοδιότητα που απέδωσαν οι ερωτηθέντες στον διευθυντή είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε να μπορεί να λειτουργήσει ο θεσμός. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής να φροντίσει ώστε να υπάρχει ο χρόνος και ο χώρος για συνάντηση του μέντορα με τον καθοδηγούμενο. Είναι στην ευχέρεια του διευθυντή να διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο το ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε να έχουν κοινά κενά και να μπορούν να βρεθούν εντός του ωραρίου εργασίας τους. Επίσης, ειπώθηκε ότι τόσο ο μέντορας όσο και ο νέος εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να έχουν μία ή δύο ώρες λιγότερες διδασκαλία ή να απαλλαγούν από κάποιες άλλες επιπλέον αρμοδιότητες που θα μπορούσαν να έχουν, προκειμένου να έχουν την δυνατότητα με μια άνεση να συναναστραφούν. Ένα άλλο θέμα που ο διευθυντής θα μπορούμε να ρυθμίσει είναι η ύπαρξη κάποιου χώρου για συνάντηση. Θα μπορούσε να ορίσει μία αίθουσα που να χρησιμοποιείται για την καθοδήγηση η οποία να είναι και εξοπλισμένη με κατάλληλο τρόπο, όπως για παράδειγμα να έχει υλικά για να μπορεί να γίνει μία υποδειγματική διδασκαλία. Ο χώρος του γραφείου διδασκόντων από ορισμένους κρίθηκε επαρκής, κάποιοι, όμως, είπαν ότι δεν αισθάνονται άνετα κάτω από την επίβλεψη των λοιπών συναδέλφων. Ο ιδιωτικός χώρος παρέχει προϋποθέσεις για εχεμύθεια.

Άλλωστε, όπως αναφέρουν και οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013, σσ.42,44,308), ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού και η υγιεινή στην εργασία, αποτελούν καθήκοντα που αφορούν τον διευθυντή. Ο προγραμματισμός εν προκειμένου έχει να κάνει με την διασφάλιση χρόνου για την μεντορική σχέση εντός του εργασιακού χρόνου και η υγιεινή με την ύπαρξη κατάλληλου χώρου για την εργασία που σχετίζεται ώστε να δοθεί καθοδήγηση και υποστήριξη.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι και ο διευθυντής του σχολείου μπορεί με ποικίλους τρόπους να συμβάλει στην ομαλή λειτουργία του θεσμού του μέντορα. Θα μπορούσαμε να τολμήσουμε να πούμε ότι εάν ο διευθυντής δεν βοηθήσει, με τους

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

τρόπους που προαναφέρθηκαν, δεν μπορεί να υπάρξει μεντορισμός ή εάν υπάρξει θα είναι με πολλά εμπόδια που θα πρέπει να διαχειριστούν και να ρυθμίσουν οι εμπλεκόμενοι. Επομένως, εάν τεθεί σε εφαρμογή ο νόμος 3848/2010 χρειάζεται να προσδιοριστούν σε κάποιο βαθμό και τα αντίστοιχα καθήκοντα των διευθυντών.

Μέσα από τις συνεντεύξεις και την συζήτηση που έγινε με τους νέους εκπαιδευτικούς, μπορούμε να συνάγουμε και κάποια συμπεράσματα για την σημερινή κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορεί να μην έχει εφαρμοστεί ο νόμος για τον μεντορισμό, ωστόσο, βλέπουμε ότι στα ιδιωτικά σχολεία έχει επισημανθεί η αναγκαιότητα ύπαρξης μεντορισμού και γίνονται ορισμένες συστηματικές προσπάθειες καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων. Μπορεί να μην ονομάζεται μέντορας, αλλά επόπτης ή σύμβουλος, η ύπαρξή του όμως ως ρόλου υφίσταται. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, μπορεί κανείς να εντοπίσει ποιες αδυναμίες υπάρχουν στον τρόπο που λειτουργεί η καθοδήγηση και τι θα ήθελαν οι νέοι εκπαιδευτικοί να γίνεται διαφορετικά.

Από την άλλη μεριά, στα δημόσια σχολεία μπορεί μεν να μην έχει ανατεθεί επίσημα ο ρόλος σε κάποιον, γίνεται, όμως, μια προσπάθεια καθοδήγησης των νέων, είτε από τους διευθυντές είτε από συναδέλφους του οικειοθελώς αναλαμβάνουν έναν υποστηρικτικό ρόλο. Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι νέοι έχουν ανάγκη για καθοδήγηση και την επιζητούν ενίοτε και μόνοι τους. Μόνοι τους προσεγγίζουν κάποιον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου που τους εμπνέει και τους εκφράζει και του ζητούν τις συμβουλές του.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μεντορισμός αυτή την στιγμή στα ελληνικά σχολεία, όμως σε πρώιμο στάδιο και χωρίς συστηματικότητα. Η εφαρμογή του νόμου 3848/2010 θα σήμαινε την αρχή για μια συστηματική και τακτική καθοδήγηση και υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, με συγκεκριμένους όρους, ρόλους, καθήκοντα και υποχρεώσεις. Έτσι θα μπορούσαν να καλυφθούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, απ' ότι τώρα, οι ανάγκες των νέων.

Κλείνοντας, θα είχα να προτείνω ορισμένα θέματα για περαιτέρω μελέτη που άπτονται του ζητήματος του μεντορισμού στα ελληνικά σχολεία. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είδους επιμόρφωση θα ήθελαν να έχει ένας μέντορας. Ένα άλλο θέμα, που άπτεται πιο πολύ της διοίκησης της σχολικής μονάδας, είναι το πώς ο διευθυντής θα

μπορούσε να παρακινήσει τους μέντορες ώστε να αποδώσουν καλύτερα στον ρόλο τους και πώς ο διευθυντής θα μπορούσε να μετρήσει την απόδοση αυτή.

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσση

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.

Australia, M. (2000, July). Mentoring: Benchmarks for effective and responsible mentoring programs. In *Dusseldorp Skills Forum*.

Bell, J. (1993). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα : Gutenberg.

Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94(6), 1049-1071.

Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262.

Chitpin S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator, *Professional Development in Education*, 37, 2, 225 – 240.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.

Colley, H. (2008). A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective, *Journal of Education for Teaching*, 28, 3, 257 – 273.

Collinson V., Kozina E., Lin Y., K., Ling L., Matheson I., Newcombe L. & Zogla I. (2009). Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32, 1, 3-19.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).

Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in higher education*, 50(6), 525-545.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.

Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.

Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1993). Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718.

Fletcher, S., 2000. *Mentoring in schools. A handbook of good practice*. London: Kogan Page.

Henriques, P. L., & Curado, C. (2009). Pushing the boundaries on mentoring: Can mentoring be a knowledge tool?. *Journal of Business Economics and Management*, 10(1), 85-97.

Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP bulletin*, 88(638), 28-40.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167.

Gray, W. & Gray, M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers, *Educational Leadership*, November, pp. 37-43.

Guthrie, J., & Reed R. (1991). *Educational administration and policy Effective leadership for American Education*, Allyn & Bacon, Boston, MA

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management journal*, 26(4), 608-625.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? Education Working Paper No. 137.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486.

McCaughtry, N., Hodges Kulinna, P., Cothran, D., Martin, J. J., & Faust, R. (2005). Teachers mentoring teachers: A view over time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4), 326-343. Available at: http://digitalcommons.wayne.edu/coe_khs/16

Mullins, L.J. (2007). *Management and organizational behavior* (7th edition). Harlow QFT/Prentice Hall. Αρκει ως παράθεση; Έτσι μου την εβγαλε το GoogleScholar

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.

Onchwari, G., & Keengwe, J. (2008). The impact of a mentor-coaching model on teacher professional development. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 19-24.

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26, 13-22.

Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A., & Soares, A. (1998). Mentors' use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Review*, 50(3), 225-239.

Wai-Packard, B. (2009). Definition of mentoring. *Mount Holyoke College*.

Wooldridge, B. (1988). Increasing the productivity of public sector training, *The public productivity review*, XII(2), Winter, pp.205-217.

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.

Stroot, S. A., Fowlkes, J., Langholz, J., Paxton, S., Stedman, P., Steffes, L., & Valtman, A. (1999). Impact of a collaborative peer assistance and review model on entry-year teachers in a large urban school setting. *Journal of Teacher Education*, 50(1), 27-41.

B. Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος, Κ. (2007). Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τον νέο τρόπο πρόσληψής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Θ. Πυλαρινός (επιμ.), *Ιόνιος Λόγος* (Επιστημονική Περιοδική Έκδοση-Τόμος Α). Κέρκυρα: Εκδόσεις Ιονίου Πανεπιστημίου

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Αρβανιτίδου, Σ., & Παπαδοπούλου, Β. (2018). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 63.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τόμος Β, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τ.Ε.Κ.Π., Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14825>

Γεωργιάδου, Ο. (2017). *Το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1950 έως σήμερα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <http://83.212.168.214/jspui/handle/123456789/10543>

Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σ. 105-118.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τ.Ε.Κ.Π., Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15239>

Λυμπέρης, Λ. Ν. (2007). Οι διορισμοί των δασκάλων και νηπιαγωγών: Μία αναδρομή από την επετηρίδα στο διαγωνισμό Α.Σ.Ε.Π. *Τα Εκπαιδευτικά*, 85-86, 104-115.

Μανιάτης, Α., & Μπάτρα, Π. (2016). Το όνομά μου είναι Νέστωρ, Μέντωρ Νέστωρ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(1Α).

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα Αν, Ανθόπουλου Σ, Κατσουλάκη Σ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ. Β' σελ.*, 142-143.

Μπουμπουλέντρα, Ν. Π. (2016). *Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.*

(Μεταπτυχιακή εργασία). Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε από:

http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10417/1/Boumpoulentra%20Niki-Polina_2015.pdf

Ντάβαρος, Χ. (2015). *Το μετέωρο βήμα της καινοτομίας του μεντορισμού στην ελληνική εκπαίδευση: απόψεις νεοδιοριστών και έμπειρων εκπαιδευτικών.*

(Μεταπτυχιακή εργασία). Π.Τ.Δ.Ε. πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από:<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45726/14609.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130.

Ραβανίδου, Θ. (2013). *Ο θεσμός του μέντορα από τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (νόμος): απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Π.Τ.Δ.Ε. πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/44132/12164.pdf?sequence=1>

Σιπητάνου, Α. (1992). *Μηχανισμοί επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: 1834-1985.* (Δημοσιευμένη Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 14/2/2019 από την ιστοσελίδα: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2414#page/100/mode/1up>

Τόλης, Β. Ε. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Π.Τ.Δ.Ε.

πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε στις 16/4/2019

από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41954/9214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2016). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

Γ. Νόμοι- Νομοθετικά Διατάγματα-Αναγκαστικοί Νόμοι- Προκηρύξεις Διαγωνισμών Α.Σ.Ε.Π.- Αποφάσεις

Νόμοι

- Ν. 309/1976, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 100/Α'/30.04.1976).
- Ν. 576/71977, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 102/Α'/13.04.1977).
- Ν. 1268/1982, *Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων* (ΕτΚ αριθμ. 87/Α' / 16.07.1982).
- Ν. 1304/1982, *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 144/Α' /07.12.1982).
- Ν. 1404/1983, *Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων* (ΕτΚ αριθμ. 173/Α' /24.11.1983).
- Ν. 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 167/Α' /30.09.1985).
- Ν. 2190/1994, *Σύσταση ανεξάρτητης αρχής για την επιλογή προσωπικού και ρύθμιση θεμάτων διοίκησης* (ΕτΚ αριθμ. 28/Α' /03.03.1994).
- Ν. 2525/1997, *Ενιαίοι Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 188/Α' /23.09.1997).
- Ν. 2834/2000, *Ρύθμιση θεμάτων διορισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 160.Α' /07.07.2000).
- Ν. 3027/2002, *Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 152/Α' /28.06.2002).
- Ν. 3194/2003, *Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 267/Α' /20.11.2003).
- Ν. 3244/2004, *Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων* (ΕτΚ αριθμ. 138/Α' /22.07.2004).
- Ν. 3687/2008, *Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 159/Α' /01.08.2008).

Ν. 3848/2010, *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 71/Α'/19.05.2010).

Ν. 4325/2015, *Εκδημοκρατισμός της Διοίκησης - Καταπολέμηση Γραφειοκρατίας και Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Αποκατάσταση αδικιών και άλλες διατάξεις* (ΕτΚ αριθμ. 2/Α'/11.03.2015).

Νομοθετικά Διατάγματα

Ν.Δ. 3379/1955, *Περί του προσωπικού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 260/Α'/26-9-1955).

Ν.Δ. 4379/1964, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως* (ΕτΚ αριθμ. 182/Α'/24.10.1964).

Ν.Δ. 651/1970, *Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής* (ΕτΚ αριθμ. 179/Α'/29.08.1970).

Αναγκαστικοί Νόμοι

Α.Ν. 129/1967, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων* (ΕτΚ αριθμ. 63/Α'/25.09.1967)

Προκηρύξεις Διαγωνισμών Α.Σ.Ε.Π. Εκπαιδευτικών

Γραπτός Διαγωνισμός Εκπαιδευτικών – Προκήρυξη (Αριθμός 12/2Π/2000) (ΕτΚ αριθμ. 362/Τεύχος Προκηρύξεων Α.Σ.Ε.Π./17.07.2000).

Γραπτός Διαγωνισμός Εκπαιδευτικών – Προκήρυξη (Αριθμός 25/1Π/2002) (ΕτΚ αριθμ. 262/Τεύχος Προκηρύξεων Α.Σ.Ε.Π./12.08.2002).

Γραπτός Διαγωνισμός Εκπαιδευτικών – Προκήρυξη (Αριθμός 25/1Π/2004) (ΕτΚ αριθμ. 475/Τεύχος Προκηρύξεων Α.Σ.Ε.Π./25.11.2004).

Γραπτός Διαγωνισμός Εκπαιδευτικών – Προκήρυξη (Αριθμός 10Π/2006) (ΕτΚ αριθμ. 500/Τεύχος Προκηρύξεων Α.Σ.Ε.Π./24.08.2006).

Γραπτός Διαγωνισμός Εκπαιδευτικών – Προκήρυξη (Αριθμός 2Π/2008) (ΕτΚ αριθμ. 515/Τεύχος Προκηρύξεων Α.Σ.Ε.Π./08.11.2008).

Αποφάσεις

Απόφαση υπ. αριθμ. 42948, *Πλήρωση θέσεων του δημοσίου τομέα* (ΕτΚ αριθμ. 1854/Β'/11.12.2003).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Φύλο εκπαιδευτικού:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Ιδιωτικό ή Δημόσιο σχολείο:

Δάσκαλος τάξης ή παράλληλης στήριξης ή διευθυντής:

Η έρευνα που κάνω έχει σκοπό με διερευνήσει τις απόψεις των νέων δασκάλων γύρω από το θεσμό του μέντορα. Το 2010 θεσπίστηκε ο νόμος 3848/2010 που εισάγει το θεσμό του μέντορα τον νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

Συγκεκριμένα, ο νόμος αυτός στην παρ. 6 του άρθρου 4 αναφέρει ότι *«Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων»*. Ωστόσο, ο θεσμός του μέντορα παραμένει ακόμα ανενεργός στην Ελλάδα.

Ερωτήσεις:

1. Εσύ πώς αντιλαμβάνεσαι το θεσμό του μέντορα;
 - Ο νόμος λέει πως θα κάνει δύο πράγματα ο μέντορας, θα **καθοδηγεί** και θα **υποστηρίζει** τον νέο. Εσύ πώς αντιλαμβάνεσαι /τι καταλαβαίνεις ότι θα κάνει ο μέντορας αρχικά για να καθοδηγήσει τον νέο;
 - Και πώς αντιλαμβάνεσαι την υποστήριξη του νέου δασκάλου από έναν μέντορα; Τι είδους υποστήριξη θα είναι αυτή; (παροχή βοήθειας, σε ποιους τομείς;)
 - Έχεις κάποια άλλη **σκέψη γύρω από το πρόσωπο** του μέντορα ή γενικά για την λειτουργία του θεσμού;
 - Εσένα πώς σου φαίνεται αυτός ο θεσμός;
2. Ποιες πιστεύεις ότι είναι **οι ανάγκες των νέων** δασκάλων που επιβάλλουν την ύπαρξη ενός μέντορα;
 - Εσύ σε τι δυσκολεύτηκες την πρώτη χρονιά που εργάστηκες;

Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ΦΠΨ, Μπρονόβσκι Μαρία-Γκέτρουντ

- Θα ήθελες να είχες βοήθεια από κάποιον πιο έμπειρο που θα τον είχες πλάι σου όποτε το χρειαζόσουν; Σε ποιους τομείς αισθάνεσαι ότι χρειαζόσουν καθοδήγηση ή υποστήριξη;
 - ✓ **ένταξη στην κουλτούρα και στο κλίμα** του σχολείου (Κανονισμό του σχολείου, συνήθειες, ειδικούς στόχους του σχολείου, ειδικά προβλήματα των μαθητών, ιδιαιτερότητες μαθητών-γονέων-συναδέλφων)
 - ✓ **διδασκτικό τομέα**
 - ✓ **προώθηση της συνεργασίας με άλλους συναδέλφους- παρακολούθηση μαθημάτων στις τάξεις των εμπειρότερων**
 - ✓ **παιδαγωγικό τομέα**
 - ✓ **καθοδήγηση για επιπλέον επιμόρφωση - επαγγελματική ανάπτυξη**
 - ✓ **ψυχολογική υποστήριξη**
 - ✓ **καθοδήγηση στη διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων** (Ήθελες βοήθεια στη διαχείριση των σχέσεων με τους συναδέλφους, με τους γονείς, με τους μαθητές;)
 - ✓ **υλικοτεχνικό τομέα** (Ήθελες να υπάρχει κάποιος να σου δείξει τους χώρους του σχολείου, το υλικό που διέθετε το σχολείο π.χ. χρήση φωτοτυπικού, γεωμετρικά όργανα για την τάξη, υλικά για το μάθημά σου όπως βιβλία ή αφίσες;)
 - ✓ **προώθηση : 1) της συνεργασίας** με άλλους συναδέλφους και 2) παρακολουθήσεις μαθημάτων στις τάξεις των εμπειρότερων (από θεωρητικό σ. 20-21).
 - (για όσους έχουν αλλάξει πολλά σχολικά περιβάλλοντα) Όταν βρισκόσουν σε **καινούριο σχολείο** σε τι χρειαζόσουν βοήθεια για να ενταχθείς στο νέο σχολικό περιβάλλον; Σε **ποιους τομείς** αισθάνεσαι ότι χρειαζόσουν καθοδήγηση ή υποστήριξη;
3. Στα σχολεία που έχεις βρεθεί μέχρι τώρα **υπήρξε κάποιος διευθυντής ή συνάδελφος που** να σε βοήθησε σε αυτούς τους τομείς;
- Έπαιξε ο διευθυντής ή κάποιος συνάδελφος το ρόλο του μέντορα;
 - Με ποιον τρόπο σε καθοδήγησε ο διευθυντής ή ο συνάδελφος; Παιδαγωγικά- διδακτικά- υλικοτεχνικά- σε ζητήματα διαχείρισης μαθητών, γονέων, συναδέλφων- προώθησε την συνεργασία με άλλους συναδέλφους/παρακολούθηση μαθημάτων στις τάξεις των εμπειρότερων

- Θυμάσαι **κάποιο περιστατικό** που σε **καθοδήγησε** πώς να το διαχειριστείς (παιδαγωγικά ή διδακτικά ή υλικοτεχνικά ή σχέσεων);
 - Σε **υποστήριξε ψυχολογικά**; Θυμάσαι κάποιο περιστατικό που σε στήριξε;
4. Ένας **καλός μέντορας** ποια **χαρακτηριστικά** πιστεύεις ότι πρέπει να έχει;
- εσένα πώς θα σου άρεσε να ήταν ο **χαρακτήρας** του;
 - Ποια **προσόντα** πιστεύεις ότι πρέπει να έχει ένας μέντορας ενός νέου δασκάλου (π.χ. έτη υπηρεσίας, μεταπτυχιακά, πείρα σε καθοδήγηση, να έχει καθοδηγηθεί κι εκείνος από άλλον);
 - θεωρείς ότι αυτοί που θα αναλάβουν να γίνουν μέντορες πρέπει να έχουν κάποια **ειδική εκπαίδευση**;
5. Όταν με το καλό εφαρμοστεί ο θεσμός του μέντορα και έχει ο κάθε νέος δάσκαλος τον μέντορά του, ποιος πιστεύεις ότι πρέπει να είναι ο **ρόλος του διευθυντή** του σχολείου ώστε να λειτουργήσει ο θεσμός όσο το δυνατόν καλύτερα;
- ο διευθυντής μπορεί να είναι και **μέντορας**;
 - ο διευθυντής θα έχει κάποιο **ρόλο στην επιλογή** του μέντορα;
 - ο διευθυντής θα έχει **λόγο στη σχέση δασκάλου και μέντορα**;
 - σε πολυθέσια σχολεία όπου υπάρχουν πολλοί μέντορες ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή;
6. (μπορεί να είναι ερώτηση που να βοηθάει στο να βρει η ερευνητής **άλλα άτομα για μελέτη**)
- **Πολύ ενδιαφέρουσες** μου φάνηκαν οι απόψεις σου. Ευχαριστώ πάρα πολύ για την συνεργασία και για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσες...

(**Ευχαριστήστε** τα άτομα για τη **συνεργασία** και τον **χρόνο** που διέθεσαν σε αυτή τη συνέντευξη. Διαβεβαιώστε τα ότι οι απαντήσεις τους είναι **εμπιστευτικές** και ρωτήστε εάν επιθυμούν να λάβουν **περίληψη των αποτελεσμάτων** τις μελέτης.)