



Σχολή Θετικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Διπλωματική Εργασία

Ο ρόλος του Μέντορινγκ στην εκπαίδευση & ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας και την βελτίωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας

Αποστόλου Στέφανος

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Φίλλιπς Νίκη
ΣΕΠ – ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ρέμος Αρμάος
ΣΕΠ – ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Ο ρόλος του Μέντορινγκ στην εκπαίδευση & ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας και την βελτίωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας

Αποστόλου Στέφανος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Φίλιππος Νίκη

ΣΕΠ – ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ρέμος Αρμάος

ΣΕΠ – ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2021

*Με αγάπη στην
Οικογένειά μου*

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει **σκοπό** να εντοπιστούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για το θεσμό του Μέντορινγκ και το ρόλο του Μέντορα, να εξεταστούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμβολή του Μέντορινγκ στην προσωπική τους ανάπτυξη και επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και να εξεταστεί η συμβολή του Μέντορινγκ στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα. Η **μεθοδολογία** που ακολουθήσαμε ήταν να συλλέξουμε τα δεδομένα μας μέσω πρωτογενούς (online) έρευνας με ηλεκτρονική αποστολή 122 ερωτηματολογίων, από τα οποία απαντήθηκαν τα 100. Το ποσοστό ανταπόκρισης ανήλθε στο 82%. Αναλύσαμε τα δεδομένα με τα προγράμματα Excel και SPSS. Αναλύθηκε δείγμα 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω 15 ερωτημάτων. Τα **αποτελέσματα** υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν μεγάλη εμπειρία και είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Περίπου το 75%, δηλώνουν ότι γνωρίζουν και ότι έχουν εξοικείωση με τη λειτουργία του θεσμού του Μέντορα, καθώς και ότι θεωρούν τη συμβολή του Μέντορινγκ στην προσωπική ανάπτυξη και στην επαγγελματική εξέλιξη εξαιρετικά σημαντική. Επίσης, το ίδιο περίπου ποσοστό δήλωσαν ότι κατανοούν της έννοιας του Μέντορα και σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι το Μέντορινγκ συμβάλει στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα. Η **καινοτομία - πρωτοτυπία** της παρούσα διατριβής εστιάζεται, αφενός στην πολύπλευρη προσέγγιση του ρόλου ενός μέντορα, και αφετέρου, στην εκτενή διερεύνηση για το αν οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί προτιμούν τελικά μια συμβουλευτική σχέση που να είναι υποστηρικτική με σχόλια προόδου και ολιστική καθοδήγηση, καθώς και διερεύνηση για το αν οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί προτιμούν τελικά μέντορες από τους οποίους μπορούν να μάθουν ουσιαστικά και να εξελιχθούν προσωπικά και επαγγελματικά, παρά κάποιον που θα τους κρίνει και θα τους βαθμολογεί με βάσει κάποιο κεντρικό αξιολογητικό σύστημα.

Λέξεις – κλειδιά

Εκπαίδευση ενηλίκων, Μέντορας, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Σχολική μονάδα

The role of Μέντορινγκ in the education & development of primary school teachers and the improvement of the school culture

Apostolou Stefanos

Abstract

This dissertation research **purpose** is to identify teachers' knowledge about the institution of Mentoring and the role of Mentoring, to examine teachers' perceptions of Mentoring's contribution to their personal development and professional training, as well as to examine Mentoring's contribution to developing a strong culture of cooperation and teamwork in the school unit. The **methodology** we followed was to collect our data through primary (online) research with electronic sending of 122 questionnaires, of which 100 were answered. The response rate was 82%. We analyzed the data with Excel and SPSS programs. A sample of 100 primary school teachers was analyzed through 15 questions. The **results** indicate that primary school teachers have extensive experience and are of a high level of education. About 75% say they know and are familiar with the operation of the Mentor institution, as well as that they consider Mentoring's contribution to personal development and professional development extremely important. Also, about the same percentage stated that they understand the concept of Mentor and a large percentage believe that Mentoring contributes to the development of a culture of cooperation and teamwork in the school unit. The **innovation - originality** of this dissertation focuses, on the one hand, on the multifaceted approach to the role of a mentor, and on the other hand, on the extensive inquiry into whether guided teachers ultimately prefer a counseling relationship that is supportive of progress feedback and holistic guidance, as well as guided teachers ultimately prefer mentors from whom they can learn effectively and develop personally and professionally, rather than someone who will judge and grade them based on a centralized system.

Keywords

Adult education, Mentor, Primary education, School unit

Περιεχόμενα

Περίληψη	σελ. v
Abstract	σελ. vi
Περιεχόμενα	σελ. vii
Κατάλογος εικόνων/ σχημάτων	σελ. ix

Εισαγωγή	σελ. 1
----------------	--------

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

.....	σελ. 7
1.1 Αποσαφήνιση των όρων «Μέντορας» και «καθοδηγούμενος»	σελ. 9
1.2 Προφίλ και χαρακτηριστικά του Μέντορα	σελ. 11
1.3 Οι πολλαπλοί ρόλοι ενός Μέντορα	σελ. 13
1.4 Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα και του Μέντορινγκ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	σελ. 15

Κεφάλαιο 2^ο : Ανάπτυξη και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

.....	σελ. 18
2.1 Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Π.Ε	σελ. 19
2.2 Ο θεσμός του μέντορινγκ ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης και κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Π.Ε.	σελ. 21
2.3 Ο θεσμός του Μέντορα ως εργαλείο επαναπροσδιορισμού/μετασχηματισμού του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	σελ. 22
2.4 Προδιαγραφές αποτελεσματικής εφαρμογής του Μέντορινγκ στην επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	σελ. 24
2.5 Η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	σελ. 26

Κεφάλαιο 3^ο: Εισαγωγή του θεσμού του μέντορινγκ στη Σχολική Μονάδα

.....	σελ. 29
3.1 Η υφιστάμενη κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας και η ανάγκη βελτίωσής της	σελ. 30
3.2 Ο θεσμός του μέντορινγκ ως παράγοντας διαμόρφωσης κουλτούρας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	σελ. 32
3.3 Οφέλη του θεσμού του Μέντορα για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό, τον Μέντορα και τη Σχολική Μονάδα	σελ. 34

Κριτική Συζήτηση Α΄ Μέρους	σελ. 38
----------------------------------	---------

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 4ο: ΣΚΟΠΟΣ/ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

4.1 Αφετηρία της έρευνας	σελ. 40
4.2 Σκοπός/στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 40

Κεφάλαιο 5ο: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....σελ. 42

5.1 Μεθοδολογία της έρευνας	σελ. 42
5.2 Το δείγμα της έρευνας.....	σελ. 42
5.3 Ερευνητικό εργαλείο – Ερωτηματολόγιο	σελ. 44
5.4 Η διαδικασία συλλογής δεδομένων	σελ. 44
5.5 Εμπόδια-Δυσκολίες	σελ. 44

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ/ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 6ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ σελ.45

6.1 Αποτελέσματα	σελ.45
6.2 Συμπεράσματα	σελ.50
6.3 Συζήτηση	σελ.50
6.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.	σελ.52

Επίλογος..... σελ.54

Βιβλιογραφικές Αναφορές	σελ. 55
Παραρτήματα	σελ. 60

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων / Γραφημάτων

Γράφημα 1	σελ. 36
Γράφημα 2	σελ. 42
Γράφημα 3	σελ. 43
Γράφημα 4	σελ. 43
Γράφημα 5	σελ. 43
Γράφημα 6	σελ. 44
Γράφημα 7	σελ. 45
Γράφημα 8	σελ. 45
Γράφημα 9	σελ. 46
Γράφημα 10	σελ. 46
Γράφημα 11	σελ. 47
Γράφημα 12	σελ. 47
Γράφημα 13	σελ. 48
Γράφημα 14	σελ. 48
Γράφημα 15	σελ. 49
Γράφημα 16	σελ. 49

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της εμπειρία του “Μέντορινγκ” και το εάν τελικά προηγείται σε μεγάλο βαθμό των σύγχρονων συστημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 πρωτοεμφανίστηκε η τοποθέτηση Μέντορινγκ στην ημερήσια διάταξη ζητημάτων σπουδαιότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αρκετοί συγγραφείς (Bova & Phillips, 1984; Blank, 1988) επεσήμαναν τότε την έλλειψη ακριβούς ορισμού του όρου «μέντορας». Άλλες ετικέτες, όπως «πρότυπο», «χορηγός», «ενεργοποιητής», «κύριος δάσκαλος» και «δάσκαλος», έχουν εφαρμοστεί με παρόμοιους, αν όχι συνώνυμους, τρόπους, αλλά καμία δεν έχει ακριβώς το ίδιο νόημα με τον «μέντορα». Το φαινόμενο αυτό γίνεται ακόμα εντονότερο στην κατανόησή του, όταν οι αποδεκτοί ορισμοί για το Μέντορινγκ ή αλλιώς “Μέντορινγκ” διαφέρουν μεταξύ πανεπιστημίων, επιστημονικών κλάδων και χωρών. Είναι επομένως σημαντικό ο όρος «μέντορας» να τοποθετηθεί με ασφάλεια και σαφήνεια στο πλαίσιο για την πλήρη κατανόηση του εύρους του όρου αυτού. Στους κύκλους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει η τάση να συγχέεται ο όρος μέντορας με έναν μεταπτυχιακό επόπτη ή, όπως καλείται συχνά στις Ηνωμένες Πολιτείες, «σύμβουλος προγράμματος». Αν και υπάρχουν σίγουρα περιοχές στις οποίες οι λειτουργίες των δύο όρων αλληλοκαλύπτονται, αυτοί οι όροι δεν είναι σε καμία περίπτωση ταυτόσημοι. Ο επόπτης / σύμβουλος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός μεταπτυχιακού φοιτητή. Είναι ο επόπτης που βοηθά τους φοιτητές να προγραμματίσουν τα μαθήματα των σπουδών τους, να τους εγγράψει στις κατάλληλες τάξεις, να αξιολογήσει την πρόδοό τους και γενικά τους καθοδηγεί μεθοδικά στο πρόγραμμα σπουδών προς ένα πτυχίο. Ο μεταπτυχιακός επόπτης / σύμβουλος συχνά υπηρετεί στην επιτροπή εποπτείας της διατριβής ενός φοιτητή, αλλά αυτό δεν είναι σε καμία περίπτωση αυτεπάγγελτη ευθύνη. Με λίγα λόγια, ο μεταπτυχιακός επόπτης / σύμβουλος είναι ο επίσημος σύνδεσμος του μεταπτυχιακού φοιτητή με το πανεπιστήμιο σε θέματα πολιτικής και σχεδιασμού και δεν ταυτίζεται με την καθολική έννοια ενός μέντορα (William et al, 2006). Επομένως, πρέπει να δούμε σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται οι καθοδηγούμενοι (mentees) εκπαιδευτικοί, τους πολλαπλούς ρόλους του μέντορα, και σε τι ποσοστό αναγνωρίζεται ο θεσμός του Μέντορινγκ ως αποτελεσματικό μέσο ενδυνάμωσής τους. Πρέπει να δούμε ποιές συνειδητές και ρητές ανάγκες εκφράζουν οι καθοδηγούμενοι, όσον αφορά στην επαγγελματική τους εκπαίδευση και εξέλιξη και ποια εμπόδια και δυσκολίες αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα όσον αφορά στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας.

Αφορμή για την παρούσα εργασία στάθηκε το γεγονός ότι ο μέντορας, παίζει σχεδόν πνευματικό ρόλο στη ζωή ενός μεταπτυχιακού φοιτητή ή ενός ενήλικα. Θα λέγαμε ότι χρονικά δύναται να έχει μεγαλύτερο εύρος στη ζωή ενός ατόμου. Ο Daloz (1986) γράφει χαρακτηριστικά, ότι: « Οι μέντορες μας οδηγούν στο ταξίδι της ζωής μας. Τους εμπιστευόμαστε γιατί ήταν εκεί και πριν. Ενσωματώνουν τις ελπίδες μας, ρίχνουν φως στο δρόμο μπροστά μας, ερμηνεύουν άγνωστα σημάδια, μας προειδοποιούν για κρυμμένους κινδύνους και μας επισημαίνουν απροσδόκητες απολαύσεις στο δρόμο μας». Παρόλο που ο όρος «μέντορας» χρησιμοποιείται μερικές φορές ως συνώνυμο του δασκάλου, του συμβούλου και του χορηγού, ο Friedman (1987) υποδηλώνει ότι περιλαμβάνει όλες αυτές τις πτυχές και πολλά άλλα ακόμα. Ο Levinson (1978) προσθέτει ότι η πιο σημαντική λειτουργία του μέντορα είναι: «Να υποστηρίξει και να διευκολύνει την πραγματοποίηση του ονείρου». Αυτό συνεπάγεται την καλλιέργεια του ατόμου, τόσο επαγγελματικά όσο και πνευματικά, έως ότου να είναι έτοιμο να αναδυθεί στον κόσμο με τα όνειρά του ουσιαστικά ανέπαφα. Ο Collins (1983) αναλύει το ρόλο του διαμεσολαβητή ονείρου ένα βήμα παραπέρα προτείνοντας ότι ένας μέντορας πρέπει, επίσης, να μεταδώσει το όραμα στον καθοδηγούμενο. "Τα εκτεταμένα αποτελέσματα της διαμόρφωσης της προσωπικής σας φιλοσοφίας από έναν μέντορα σε επίπεδο υψηλής εκτίμησης είναι σχεδόν ανυπολόγιστα. Μόλις μάθετε να σκέφτεστε τα μεγάλα και τα σημαντικά, δεν θα χάσετε ποτέ αυτή την προοπτική." Εν ολίγοις, υποδηλώνει σαφώς ότι είναι η πρωταρχική λειτουργία του μέντορα είναι να ενεργεί ως οδηγός σε μια "τελετή" μετάβασης από ένα αρχάριο επίπεδο γνωσιακής κατάστασης σε ένα επαγγελματικό επίπεδο. Η σύγχυση, λοιπόν, μεταξύ των μεντόρων και των μεταπτυχιακών εποπτών επιδεινώνεται επειδή πολύ συχνά ένα άτομο παίζει και τους δύο ρόλους στη ζωή ενός μεταπτυχιακού φοιτητή. Δεν είναι ασυνήθιστο για έναν μεταπτυχιακό φοιτητή να ξεκινήσει ένα διδακτορικό πρόγραμμα προκειμένου να σπουδάσει με ένα συγκεκριμένο μέλος σε ένα Πανεπιστημιακό τμήμα. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ο φοιτητής να χαρακτηρίσει το διακεκριμένο μέλος της σχολής ως μεταπτυχιακό επόπτη ή σύμβουλο και η ακαδημαϊκή σχέση τους να εξελιχθεί σε σχέση μέντορα - καθοδηγούμενου εφόρου ζωής. Ακόμα και αν οι μέντορες αυτών των φοιτητών ενήργησαν επίσης ως μεταπτυχιακοί επόπτες τους, είναι ένας ρόλος ο οποίος δεν αποτελεί αντικείμενο εξέτασης της παρούσας εργασίας (William et al, 2006). Η πτυχιακή αυτή εργασία, λοιπόν, στοχεύει να εξετάσει την παρουσία και ορισμένες επιδράσεις των μεντόρων στην εκπαίδευση δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και στην δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Μια τέτοια εξέταση θα περιλαμβάνει μια εξήγηση για το τι ακριβώς κάνει ένας μέντορας, δηλαδή ποιος είναι ο

ρόλος του, τον τρόπο με τον οποίο καθοδηγεί και τις επιπτώσεις του Μέντορινγκ στις αντιλήψεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (William et al, 2006).

Η **προσφορά - εφαρμογή** της ακόλουθης έρευνας εστιάζεται στον εμπλουτισμό της πολιτικής καθοδήγησης για την διαμόρφωση και τη λειτουργία της καθοδήγησης στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία φαίνεται ότι έχει λάβει λίγη προσοχή ως κύριο αντικείμενο έρευνας και ως εκ τούτου δεν έχει προχωρήσει πέρα από μια απλή περιγραφή πολιτικών ή προϋποθέσεων καθοδήγησης στην εκπαίδευση. Μεγάλο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας αναφέρεται στην πολιτική καθοδήγησης ως μέσο βελτίωσης της διατήρησης των εκπαιδευτικών, ακόμα κι αν αυτό συμβεί μέσω επίσημων πολιτικών καθοδήγησης και κυβερνητικών εντολών (Fletcher & Mullen, 2012). Ο πιο κοινός στόχος της έρευνας στην πολιτική φαίνεται να είναι είτε η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων καθοδήγησης είτε το αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ πολιτικής και πρακτικής. Ενώ αυτές οι πτυχές είναι πολύτιμα θέματα που πρέπει να λάβουν υπόψη οι ερευνητές, είναι επίσης σημαντικό να έχουμε κατά νου τον «λόγο πολιτικής» μέσα στον οποίο πραγματοποιούνται αυτές οι αξιολογήσεις. Οι ερευνητές πρέπει να γνωρίζουν ότι κάθε έρευνα ή αξιολόγηση θα μπορούσε απλώς να γίνει «αξιολόγηση ως πολιτική» στην οποία οι άνθρωποι σκόπιμα και/ή ακούσια επικεντρώνονται στην τήρηση των εντολών δημόσιας διοίκησης ως μέρος μιας κουλτούρας λογοδοσίας, αντί να εστιάζουν στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Taubman, 2009). Ενώ οι εστίες των περισσότερων μελετών ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό, ορισμένες ιδέες και δομές φαίνεται να επαναλαμβάνονται στα ευρήματα και τις συστάσεις. Για παράδειγμα, μια κοινή δομή είναι ότι η υιοθετούμενη πολιτική για το mentoring στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας να έχει αντίκτυπο στην πρακτική και να μπορεί να έχει θετικό πρόσημο. Ωστόσο, η εφαρμογή μιας πολιτικής μπορεί επίσης να είναι δύσκολη. Έτσι, ένα άλλο εύρημα είναι ότι η συμμετοχή ατόμων στη διαδικασία ανάπτυξης πολιτικής συμβάλλει στην προώθηση μεγαλύτερου βαθμού ιδιοκτησίας και συμμόρφωσης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη χάραξη συνολικών προγραμμάτων και εντολών που βελτιώνουν την επιτυχία του εκπαιδευτικού. Ένα τρίτο στοιχείο είναι ότι η πολιτική και οι πολιτικές είναι συνυφασμένες και ότι όσοι ασχολούνται με προσπάθειες καθοδήγησης πρέπει να το καταλάβουν και να μάθουν πώς να περιηγούνται στο τοπίο της θέσπισης πολιτικής. Ένα ακόμα στοιχείο, έχει να κάνει με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα μας. Φαίνεται ότι η χρήση στατιστικών προσεγγίσεων είναι πολύ περιορισμένη. Αυτό μπορεί να οφείλεται στις ανεπάρκειες των στατιστικών

δεδομένων, στο κόστος διεξαγωγής αυτού του είδους της έρευνας, στην προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα ή σε κάποιον άγνωστο παράγοντα που δικαιολογεί περαιτέρω διερεύνηση. Αν και αναγνωρίζουμε ότι η αναζήτησή μας μπορεί να μην έχει αποκαλύψει όλη την αλήθεια σχετικά με την πολιτική και την καθοδήγηση σε περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ανασκόπηση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι απαιτείται επείγοντως περισσότερη έρευνα για την πολιτική καθοδήγησης και τον αντίκτυπό της. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, εντοπίσαμε μια σειρά από πιθανές εκτιμήσεις και θέματα για μελλοντική έρευνα. Η ανασκόπηση μας δεν αποκάλυψε καμία έρευνα που να διερεύνησε κριτικά την παραγωγή πολιτικής, όπως το πώς παράγεται και διαπραγματεύεται η πολιτική καθοδήγησης στον πολιτικό στίβο όταν εφαρμόζονται νέα συστήματα καθοδήγησης. Συνεπώς, υπάρχει ανάγκη για έρευνα που επικεντρώνεται στις διαδικασίες χάραξης πολιτικής και παραγωγής πολιτικών, ιδίως από την άποψη της παγκοσμιοποίησης, του δανεισμού πολιτικής και της γνώσης ότι η πολιτική εμφανίζεται ως πολλαπλές πολυδιάστατες και πολυεπίπεδες πολιτικές ομιλίες (Rizvi & Lingard, 2010). Τα μελλοντικά ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να περιλαμβάνουν: τι είδους υποκείμενες ιδεολογίες, ενδιαφέροντα, δυνάμεις και θέσεις έχουν αυτές οι διαδικασίες; Τι είδους διαπραγματεύσεις και τοποθετήσεις συμβαίνουν; Τι είδους ικανότητες, θέματα και «αλήθειες» για τους εκπαιδευτικούς, τους μέντορες και τους καθοδηγητές ερμηνεύονται και τοποθετούνται; Ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμα όταν ερευνάται ένα προτεινόμενο μοντέλο, όπου η πολιτική αναπτύσσεται με τη συνεργασία ενδιαφερομένων σε διαφορετικά επίπεδα του συστήματος ή όπου η ανάπτυξη πολιτικής είναι σε μεγάλο βαθμό αποκεντρωμένη στους τοπικούς φορείς. Αυτό οδηγεί σε μια ακόμη εστίαση για μελλοντική έρευνα σχετικά με την πολιτική καθοδήγησης, κατά την οποία συγκεκριμένα μοντέλα έρευνας αναδύονται, και στα οποία οι ίδιοι οι ερευνητές είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής. Με αυτόν τον τρόπο, οι ερευνητές θα είχαν πρόσβαση σε εμπειρισιακή γνώση και ταυτόχρονα θα ήταν σε καλύτερη θέση να κατανοήσουν τις εμπλεκόμενες διαδικασίες. Τέλος, η ανασκόπηση που ακολουθεί επικεντρώθηκε ειδικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα ήταν χρήσιμο να γίνουν πρόσθετες ανασκοπήσεις που εστιάζουν και σε άλλους οριοθετημένους τομείς, όπως η πολιτική καθοδήγησης, στην δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε ένα προσχολικό περιβάλλον ή σε σχέση με κρατικά ή εθνικά προγράμματα καθοδήγησης. Επομένως, προτείνεται επιπρόσθετα η διενέργεια μιας πιο περιεκτικής μελέτης των πολιτικών καθοδήγησης που θα διευκολύνει ένα ευρύτερο εύρος κατανόησης σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας και τον τρόπο λειτουργίας της πολιτικής καθοδήγησης.

Οι **περιορισμοί** της παρούσας έρευνας εστιάζονται στην έλλειψη συστηματικής και μακροχρόνιας διαδικασίας αναζήτησης, η οποία ενδέχεται να μην έχει καταγράψει ολοκληρωμένα όλες τα σχετικές τάσεις. Επίσης, οι περιορισμοί της διερεύνησης της καθοδήγησης στην έρευνά μας επικεντρώνονται στον ανεπαρκή χρόνο που απαιτείται για να αναπτυχθεί σωστά η συζήτηση για το φαινόμενο με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, καθώς και το απρόσωπο ερωτηματολόγιο, όπως και η πιθανότητα μιας «αναντιστοιχίας» μεταξύ των όσων δηλώνει ο εκπαιδευτικός με αυτά που πραγματικά πιστεύει, με απώτερη συνέπεια την «αποτυχία» της δόμησης ενός ουσιαστικού αποτελέσματος. Αυτό σημαίνει ότι η επίδραση της κοινωνικής επιθυμητότητας μπορεί να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα, αλλά έχουν καταβληθεί όλες οι προσπάθειες για τον προσεκτικό χειρισμό των δεδομένων. Μια πιθανή διαχρονική μελέτη μπορεί να επικεντρωθεί στη σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των συμβούλων στην αρχή ενός προγράμματος καθοδήγησης με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μεντόρων στο τέλος του προγράμματος καθοδήγησης. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στο πώς και τι μαθαίνει ο ένας από τον άλλον, επεκτείνοντας τη μελέτη σε πολλούς οργανισμούς. Σε αυτή τη μελέτη, εξετάσαμε τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τα προγράμματα καθοδήγησης. Ένας **πρώτος περιορισμός** αυτής της μελέτης είναι ότι έχει διατομή χαρακτήρα. Για να ξεπεραστεί αυτός ο περιορισμός, η μελλοντική έρευνα πρέπει να περιλαμβάνει τον σχεδιασμό μιας διαχρονικής μελέτης. Μια πιθανή διαχρονική μελέτη θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην εξέταση της συμπεριφοράς των συμβούλων που παρουσιάστηκε στην αρχή του προγράμματος καθοδήγησης με μαθησιακά αποτελέσματα των μεντόρων στο τέλος. Μια δεύτερη πιθανή διαχρονική μελέτη μπορεί να επικεντρωθεί στη μελέτη των επιδόσεων των ατόμων που εισέρχονται στους οργανισμούς με εμπειρία καθοδήγησης σε σχέση με την απόδοση των ατόμων που εισέρχονται στους οργανισμούς χωρίς εμπειρία. Ένας **δεύτερος περιορισμός** αυτής της μελέτης είναι ότι έχουμε εστιάσει στη μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω των μεντόρων. Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτός ο περιορισμός, η μελλοντική έρευνα πρέπει να επικεντρωθεί στο πώς και τι μπορούν να μάθουν οι μέντορες ο ένας από τον άλλον, καθώς και από τους καθοδηγημένους τους. Ένας **τρίτος περιορισμός** είναι ότι η επίδραση της κοινωνικής επιθυμητότητας μπορεί να έχει επηρεάσει τα ευρήματά μας. Παρά τις προσπάθειές μας να αποφύγουμε την προκατάληψη, είναι αναπόφευκτα παρούσα καθώς διεξάγουμε ανάλυση. Ένας **τέταρτος περιορισμός** αυτής της μελέτης είναι ότι εστιάσαμε μόνο σε δύο μεμονωμένες γεωγραφικές περιοχές (Μεσσηνία και μέρος της Αττικής) και ως εκ τούτου, είναι πιθανό τα ευρήματά μας να μην μπορούν να γενικευτούν για προγράμματα καθοδήγησης.

Η **οργάνωση** της παρούσας διπλωματικής εργασίας εστιάζει και στρέφεται γύρω από το ερευνητικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο **πρώτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η σημασία και ο ρόλος του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων, μέσω της αποσαφήνιση των όρων μέντορας και καθοδηγούμενος. Επίσης, παρουσιάζεται το προφίλ και χαρακτηριστικά του μέντορα, καθώς και οι πολλαπλοί ρόλοι του και η συμβολή του θεσμού αυτού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ακόμα, καταγράφονται οι προδιαγραφές αποτελεσματικής εφαρμογής του μέντορινγκ στην επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η διαδικασία ανάπτυξης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μέσω τις προσέγγισης των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Καταγράφεται ο θεσμός του μέντορινγκ ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης και κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ως εργαλείο επαναπροσδιορισμού/μετασχηματισμού του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** γίνεται η εισαγωγή του θεσμού του μέντορινγκ στη σχολική μονάδα. Προσεγγίζεται η υφιστάμενη κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας και η ανάγκη για την βελτίωσή της. Αναλύεται ο θεσμός του μέντορινγκ ως παράγοντας διαμόρφωσης κουλτούρας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσιάζονται τα οφέλη του θεσμού του Μέντορα για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό, τον ίδιο τον μέντορα και τη Σχολική Μονάδα.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** της παρούσας διπλωματικής εργασίας καταγράφονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου για να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό του μέντορινγκ. Καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι κεντρικοί και επιμέρους στόχοι της έρευνας, μεθοδολογία της έρευνας, το επιλεγμένο δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο. Σε επόμενο κεφάλαιο ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, η συζήτηση επάνω στα δεδομένα που προέκυψαν, καθώς και επιμέρους προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Εισαγωγή: στο κεφάλαιο αυτό θα δούμε τη σημασία και το ρόλο του Μέντορα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θα αποσαφηνιστούν οι όροι «Μέντορας» και «καθοδηγούμενος» και θα προσδιοριστούν με σαφήνεια το προφίλ και χαρακτηριστικά του Μέντορα, καθώς και οι πολλαπλοί του ρόλοι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ο προβληματισμός που αναπτύσσεται εδώ είναι να κατανοήσουμε πλήρως το αντικείμενο το οποίο μελετάμε και να υπάρξει σαφής προσδιορισμός των εννοιών που πραγματευόμαστε με στόχο να προσεγγίσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το σκοπό της έρευνάς μας. Εξετάζουμε σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται οι καθοδηγούμενοι (mentees) εκπαιδευτικοί, τους πολλαπλούς ρόλους του μέντορα και την εξοικείωση τους με την έννοια και τη λειτουργία του θεσμού του μέντορινγκ. Η ύπαρξη του συγκεκριμένου κεφαλαίου στην παρούσα διπλωματική είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε σε βάθος τις γεωμετρικά προοδευτικές αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια στις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και τεχνολογικές πτυχές των κοινωνιών μας έχουν προκαλέσει έντονη ζωντάνια στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναγνωρίσει την κατάρτιση ενηλίκων ως απαραίτητη δραστηριότητα των σύγχρονων κοινωνιών και την έχει ενσωματώσει στις πολιτικές της, ενθαρρύνοντας τα μέλη της να επιλέξουν στρατηγικά.

Μια επιτυχημένη αντιμετώπιση των σημερινών προκλήσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εισαγωγής νέων μεθόδων μάθησης, οι οποίες μπορούν να ενδυναμώσουν τους ανθρώπινους πόρους, παρέχοντάς τους νέες γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν δυναμικά αλλαγές και ανασφάλειες που προέρχονται από αυτές. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση αλλάζει κατεύθυνση, με επαναπροσδιορισμό αυτού του ρόλου στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης, με άμεση σύνδεση με την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της δια βίου μάθησης, εκτός από τις βασικές δεξιότητες (όπως ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, κ.λπ.). Οι πρόσθετες γνώσεις περιλαμβάνουν: α) λήψη αποφάσεων, β) ομαδική εργασία, γ) επίλυση προβλημάτων, δ) διαπολιτισμική εν συναίσθηση, ε) συνεχή μάθηση και δεξιότητες υπολογιστών. Οι ενήλικες εκπαιδευτές θα πρέπει να μπορούν να υποστηρίζουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από την εμπειρογνομosύνη τους ή τον τομέα της κατάρτισης (Chatziefstathiou & Phillips, 2011).

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτές μπορούν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του ρόλου τους ενσωματώνοντας στις πρακτικές τους μια σειρά γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Όταν λαμβάνεται υπόψη η φιλοσοφία και οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και η ιδιαιτερότητα του ενήλικου εκπαιδευόμενου, το παραδοσιακό μοντέλο εκπαιδευτή με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να μεταδώσει γνώσεις (ρυθμιστικός ρόλος), αποδεικνύεται αναποτελεσματικό και μη κατάλληλο για την επίτευξη των στόχων της διαδικασίας κατάρτισης ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και ο εκπαιδευτής πρέπει να ενεργεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ως διαμεσολαβητής και ως πηγή γνώσεων και δεδομένων (Jarvis, 2004).

Ο σύγχρονος ρόλος του μέντορα καθορίζεται σαφώς μέσω της ποιότητας του θεωρητικού του υποβάθρου, της τεχνογνωσίας και των ικανοτήτων σχετικά με τη συναισθηματική και κοινωνική ταυτότητα. Σε ένα σύγχρονο και απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός-δάσκαλος θα πρέπει να συνδυάσει μια σειρά χαρακτηριστικών όπως ηγέτης, διοργανωτής, σχεδιαστής, εμπνευστής, διαμεσολαβητής, ερευνητής, σύμβουλος, καινοτόμος, παρουσιαστής ή αξιολογητής. Ωστόσο, η θεωρητική αναζήτηση των επιθυμητών προσόντων του ενήλικου εκπαιδευτή δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί σε μια κοινώς αποδεκτή κατηγοριοποίηση. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι το πεδίο Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων συνορεύει με πεδία όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, το Ανθρώπινο Δυναμικό, η Επαγγελματική Συμβουλευτική, κ.λπ. την εφαρμογή του ρόλου του. Συνολικά, η θεωρητική και συστηματοποίηση της χειραφετητικής κριτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (σε σχέση με τη γνώση, τα ιδανικά, τη φιλοσοφία, τους στόχους, τις αρχές, τις μεθόδους και τις τεχνικές), συμβάλλει στην επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτών και οδηγεί σε μια βαθύτερη πραγματοποίηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα του εκπαιδευτικός-εκπαιδευτής ενηλίκων διπλός ρόλος. Τους βοηθά επίσης να αναπτύξουν την ικανότητα να αλλάζουν και να μεταμορφώνουν στάσεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές, μέσω αυτο-μελέτης, προβληματισμού και επαναδιαπραγμάτευσης (Chatziefstathiou & Phillips, 2011).

Ο χειρισμός των ενηλίκων ως παιδιών αναπαράγει την παθητικότητα και δημιουργεί μια εσωτερική σύγκρουση μεταξύ του εξαρτώμενου εκπαιδευόμενου μοντέλου και της υποσυνείδητης ανάγκης τους για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Το αποτέλεσμα αυτής της ψυχολογικής σύγκρουσης είναι η δημιουργία εμποδίων στην εκπαίδευση ενηλίκων και η εγκατάλειψη προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων. Ο Illeris (2009) υπογραμμίζει ότι «η

έννοια της εκμάθησης τι επιλέγουμε να μάθουμε (επιλεκτικότητα) και της μεταμορφωτικής μάθησης (σκεπτικισμός), φαίνεται ιδανική και αποτελεί τη διαφορά στην εκμάθηση ενηλίκων». Αυτές οι πτυχές της μάθησης πρέπει πάντα να τοποθετούνται από τον ενήλικο εκπαιδευτή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα άλλο κρίσιμο και καταλυτικό στοιχείο που επηρεάζει την ποιότητα του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι οι διαφορετικές εμπειρίες που έχουν οι ενήλικες και τα παιδιά. Η σημασία των μαθητών του σχολείου βιώνει την εμφάνισή της, καθώς γίνονται το κέντρο της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας των σύγχρονων σχολικών προγραμμάτων σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Chatziefstathiou & Phillips, 2011).

1.1 Αποσαφήνιση των όρων «Μέντορας» και «καθοδηγούμενος»

Το Μέντορινγκ, ή αλλιώς Μέντορινγκ, έχει αντικαταστήσει την εποπτεία στις περισσότερες περιπτώσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά μέχρι πρόσφατα δεν είναι σαφές από την ερευνητική βιβλιογραφία πώς εφαρμόζεται και πως λειτουργεί ακριβώς το Μέντορινγκ σε αυτό το πλαίσιο (Walkington, 2005).

Ο όρος «Μέντορας» συχνά περιλαμβάνει τους ρόλους του δασκάλου, του αφεντικού, του αξιολογητή, του συμβούλου και του εμπειρογνώμονα, ενώ ιδανικά θα έπρεπε να περιλαμβάνει τις έννοιες βοήθεια, φιλία, Μέντορινγκ και συμβουλευτική. Το Μέντορινγκ όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία περιλαμβάνει γενικά την υποστήριξη και την παροχή ανατροφοδότησης χωρίς κρίση. Αυτή είναι και η λεπτή διαχωριστική γραμμή της έννοιας του Μέντορα, με άλλες συγγενείς έννοιες. Χωρίς κρίση - κριτική. Μια σημαντική διαφορά μεταξύ της εποπτείας και του Μέντορινγκ (Μέντορινγκ) στη ευρύτερη μελέτη για το Μέντορινγκ των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία, είναι το θέμα της αξιολόγησης και της κριτικής του καθοδηγούμενου. Η αξιολόγηση σχετίζεται με την εποπτεία και όχι το Μέντορινγκ, δηλαδή οι επόπτες κρίνουν την απόδοση των καθοδηγούμενων, ενώ οι μέντορες δεν το κάνουν (Bray & Nettleton, 2006).

Οι Hudson και Millwater περιγράφουν την επίβλεψη ως βασικό σκοπό της απόδοσης αξιολόγησης, ενώ το Μέντορινγκ είναι η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσα σε μια σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου ανεξαρτήτως βαθμίδας εμπειρίας. Από αυτή την άποψη, ο όρος «επίβλεψη» έχει αρνητική χροιά, δηλαδή ότι κάποιος χρειάζεται να παρακολουθείται ή ότι κάτι πρέπει να διορθωθεί, καθώς επίσης και ότι υπάρχει ένα ιεραρχικό σύστημα. Η έννοια της εποπτείας είναι ένα ξεπερασμένο μοντέλο το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη διαδικασία της

μάθησης. Παρά τις διαφορές μεταξύ των εννοιών του Μέντορινγκ και της εποπτείας, οι μέντορες στην εκπαίδευση ενηλίκων εμπλέκονται τόσο σε ρόλους Μέντορινγκ, όσο και σε ρόλους εποπτείας (Hudson & Millwater, 2008).

Οι μέντορες καλλιεργούν την ανάπτυξη του καθοδηγούμενου μέσω της δημιουργίας διαπροσωπικών λειτουργιών, όπως υποστήριξη, παροχή συμβουλών, ενσυναίσθηση και μοντελοποίηση ρόλων. Ωστόσο, ως απαίτηση της επαγγελματικής τοποθέτησης, όπως ορίζεται με επιστημονικούς όρους στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι μέντορες αξιολογούν τις λειτουργικές ικανότητες των καθοδηγούμενων σε κάποια στάδια της συνολικής διαδικασίας (Hall et al. 2008).

Το Μέντορινγκ (Μέντορινγκ) ποικίλλει σε διάρκεια και δομή. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν αρκετούς διαφορετικούς σχολικούς χώρους καθ' όλη τη διάρκεια του πτυχίου τους, συναντώντας έτσι μια ποικιλία εκπαιδευτικών μεντόρων. Επομένως, τα είδη σχέσεων Μέντορινγκ που διαμορφώνει ένας δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν ή κατά τη διάρκεια της πραγματικής υπηρεσίας του με τον μέντορά τους μπορεί να διαφέρουν σημαντικά. Το Μέντορινγκ παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των ευκαιριών των αρχάριων και περισσότερο έμπειρων δασκάλων να μάθουν στα πλαίσια της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να μάθουν να διδάσκουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σύμφωνα με τις εισηγήσεις του αρμόδιου Υπουργείου. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν μεμονωμένα μέσα στην τάξη τους και ευθύνονται για όλες τις πτυχές των δραστηριοτήτων και για τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτές τις τάξεις. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να υποχρεωθεί να αναλάβει όλα τα καθήκοντα που κάνει ο μέντορας, απαιτώντας περίπλοκο σχεδιασμό και οργάνωση της σχέσης και της διαδικασίας Μέντορινγκ (Hudson, 2004).

Παραδοσιακά, η βιβλιογραφία καταγράφει τους μέντορες ως σοφότερους και πιο έμπειρους από τους καθοδηγούμενους που είναι συνήθως ηλικιακά νεότεροι και λιγότερο έμπειροι. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία εμφανίστηκε μια πιο σύγχρονη άποψη για το ποιοι είναι οι μέντορες και ποιοι οι καθοδηγούμενοι. Σύμφωνα με τον Smith (2007), ένας μέντορας σήμερα μπορεί να είναι συνάδελφος ή ομότιμος, κάποιος που είναι ίσος στην γνωσιακή κατάσταση και στην ηλικία. Οι συνομήλικοι που είναι μέντορες μπορούν να είναι πιο έμπειροι από τον καθοδηγούμενο στα ίδια επίπεδα. Οι μέντορες, με την παραδοσιακή έννοια του όρου, είναι συνήθως άνθρωποι σε ηγετικούς ρόλους ή άνθρωποι με τους οποίους ο καθοδηγούμενος επιθυμεί να εμπλακεί. Ωστόσο, σχετική έρευνα του Dr. Cox δείχνει ότι

οι καθοδηγούμενοι μπορεί να έχουν τόσο αρνητικές όσο και θετικές εμπειρίες σε αυτόν τον τύπο σχέσης. Οι αρνητικές εμπειρίες Μέντορινγκ, οφείλονται κυρίως στο ότι οι δεξιότητες του μέντορα (ή η έλλειψη αυτών) και οι αναντιστοιχίες προσωπικότητας είναι οι κύριες αιτίες της αρνητικότητας στις παραδοσιακές σχέσεις Μέντορινγκ (Cox, 2005).

1.2 Προφίλ και χαρακτηριστικά του Μέντορα

Οι μέντορες είναι ένα σημαντικό μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης για έναν καθοδηγούμενο. Είναι οδηγοί σε περιόδους που οι καθοδηγούμενοι χρειάζονται κάποιον που μπορεί να τους οδηγήσει προς τη σωστή κατεύθυνση. Οι καλοί μέντορες είναι ενθουσιώδεις άνθρωποι, απολαμβάνουν το ρόλο που διαδραματίζουν βοηθώντας τους άλλους στην επίτευξη των στόχων τους. Υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά ενός καλού μέντορα. Ο καλός μέντορας βασίζεται στο σεβασμό των άλλων και είναι εμπειρογνώμονας στον τομέα του. Πιο αναλυτικά, ακολούθως καταγράφονται οκτώ βασικά χαρακτηριστικά ενός μέντορα.

1. Οι μέντορες πρέπει να είναι ενθουσιώδεις: Μια πολύ σημαντική πτυχή της προσωπικότητας του μέντορα είναι ο ενθουσιασμός του. Πρέπει να είναι σε θέση να μεταδώσει την ειλικρίνειά του με τέτοιο τρόπο που να είναι ξεκάθαρη για τον καθοδηγούμενο η επιθυμία του να βοηθήσει. Οι καλοί μέντορες είναι παθιασμένοι με τη λαχτάρα τους να βοηθήσουν τους άλλους και να λάβουν τις ανταμοιβές τους, όχι με τη μορφή υλικών αντικειμένων ή χρημάτων, αλλά βλέποντας τους ανθρώπους που έχουν βοηθήσει να πετυχαίνουν τους στόχους τους (Loretto, 2019).
2. Ένας μέντορας πρέπει να ταιριάζει με τον καθοδηγούμενο: Πολλοί άνθρωποι διαφέρουν στην πορεία της καριέρας τους, και δέχονται ποικίλες επιρροές για να αναπτύξουν τους καθοδηγούμενούς τους με τρόπους που λειτούργησαν καλά για αυτούς, ή ότι πιστεύουν ότι είναι καλύτεροι. Ένας καλός μέντορας θα δημιουργήσει μια στρατηγική που ταιριάζει στις ανάγκες, τα ταλέντα, τις δεξιότητες και τις επιθυμίες του καθοδηγούμενου και θα τον ωθήσει προς έναν καλύτερο εαυτό, όχι προς έναν κλώνο τους.
3. Εκμάθηση αξίας: Οι καλοί μέντορες είναι δια βίου μαθητές και πρέπει να θέλουν να μεταδώσουν αυτήν την επιθυμία σε όλους όσους έρχονται σε επαφή. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ενώ είναι ειδικοί, δεν μπορούν να γνωρίζουν τα πάντα. Ένα πολύτιμο χαρακτηριστικό σε έναν μέντορα είναι η κατανόηση ότι είναι φυσιολογικό να

είσαι ειδικός και να μην γνωρίζεις κάτι. Ένας μέντορας που μπορεί να απαντήσει σε μια ερώτηση με τη φράση: "Δεν ξέρω, αλλά θα σας βρω μια απάντηση σύντομα" είναι κάποιος που αξίζει να επενδύσετε χρόνο. Οι καλοί μέντορες είναι πρόθυμοι να διερευνήσουν την πιθανότητα να έχετε απαντήσεις που δεν έχουν (Loretto, 2019).

4. Οι μέντορες πρέπει να ενθαρρύνουν την έξοδο από τη ζώνη άνεσης (comfort zone): Όλοι οι άνθρωποι έχουν μια ζώνη στην οποία λειτουργούν και ζουν με άνεση. Αυτό ονομάζεται ζώνη άνεσης. Για να αναπτυχθεί κάποιος, θα πρέπει να βγει έξω από αυτή τη ζώνη για να αποκτήσει νέες εμπειρίες και να μάθει. Ένας καλός μέντορας είναι ικανός να προσδιορίσει τη ζώνη άνεσης για ένα καθοδηγούμενο και να αναπτύξει δραστηριότητες εντός των στόχων του οι οποίες θα τον αναγκάσουν να νιώσει άνετα και έξω από την ζώνη άνεσης (Loretto, 2019).

5. Είναι ενεργοί ακροατές: Ένας μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να ακούσει αυτά που λέει ο καθοδηγούμενος. Θα πρέπει να συμμετέχει σε συνομιλίες, ζητώντας σαφήνεια ή περισσότερες πληροφορίες. Δεν πρέπει να σας αποσπούν την προσοχή όταν τους μιλάτε. Ένας μέντορας που επιτρέπει στον εαυτό του να διακόπτεται από τηλέφωνα, μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή άτομα που περπατούν όταν είναι σε μια συνεδρία με τον καθοδηγούμενο δεν ακούει ενεργά.

6. Οι μέντορες ξέρουν πώς να παρέχουν σχόλια: Όλοι μπορούν να επωφεληθούν από τα σχόλια. Ακόμα και το πιο εξειδικευμένο και καταρτισμένο άτομο είναι αρχάριος σε κάτι, και απαιτείται ανατροφοδότηση για να συνεχίσει να αναπτύσσει νέες δεξιότητες. Τα σχόλια είναι απαραίτητα για τη βελτίωση. Ένας μέντορας θα πρέπει να δημιουργήσει μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους για να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο να γίνει και αυτός ειδικός.

7. Αντιμετωπίζουν τους άλλους με σεβασμό: Ο σεβασμός για τους άλλους δεν περιορίζεται στους μέντορες, αλλά θα πρέπει να περιλαμβάνεται στη λίστα με τις απαιτήσεις του καθοδηγούμενου. Οι μέντορες πρέπει να γνωρίζουν πώς να είναι συνετοί στις συνομιλίες τους και να είναι συναισθηματικά έξυπνοι. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα σε άλλους και στον εαυτό τους, και να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις και να επηρεάζουν τους άλλους. Ο ρόλος του μέντορα δεν είναι να κρίνει τους άλλους ανθρώπους (Loretto, 2019).

8. Είναι ειδικοί στον τομέα τους: Οι μέντορες θεωρούνται ειδικοί στον τομέα τους και η επιλογή ενός μέντορα ενδέχεται να μην έχει πάντοτε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πολλοί

άνθρωποι χρησιμοποιούν μέντορες για να αναπτυχθούν, αλλά και για να συσχετιστούν με το όνομά τους. Αυτό δίνει την απαραίτητη αξιοπιστία διασφαλίζοντας παράλληλα ότι ο καθοδηγούμενος έχει λάβει οδηγίες και Μέντορινγκ (Loretto, 2019).

Ανασκοπώντας τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου μέντορα εστιάζουν στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (προσωπική και επαγγελματική), καθώς και στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα.

1.3 Οι πολλαπλοί ρόλοι ενός Μέντορα

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι το Μέντορινγκ αν και είναι μια περίπλοκη διαδικασία, είναι αμοιβαία επωφέλης για τους μέντορες και τους καθοδηγούμενους, αλλά οι ρόλοι τους περιγράφονται συχνά με μη ειδικούς όρους. Αυτή η ενότητα επικεντρώνεται στην περιγραφή, με κάποια λεπτομέρεια, του ρόλου του μέντορα προκειμένου να προσδιοριστεί η φύση της σχετικής εργασίας.

Οι Cherian (2007) και Scalon (2008) προτείνουν ότι το πλαίσιο της κατάστασης Μέντορινγκ, και επομένως η φύση της σχέσης Μέντορινγκ μπορεί να επηρεάσει τους ρόλους που λαμβάνονται και διαδραματίζονται σε αυτήν τη σχέση. Αν και αυτό καταγράφεται συχνά στη βιβλιογραφία, η έρευνα που επικεντρώνεται συγκεκριμένα στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τους ρόλους του μέντορα είναι σπάνια και οι ρόλοι δεν εξηγούνται πάντοτε με σαφήνεια ως προς το τι κάνουν οι μέντορες.

Οι συγγραφείς Ambrosetti και Dekkers,, λοιπόν, στο πεδίο του Μέντορινγκ καταγράφουν τους ακόλουθους ρόλους για έναν μέντορα. Ένας μέντορας:

- Παρέχει υποστήριξη - παροχή σχολίων, ενθάρρυνση, ανταλλαγή ιδεών, Μέντορινγκ, σκηνοθεσία, μοντελοποίηση και επίδειξη (διευκολυντής).
- Παρέχει υποστήριξη για πανεπιστημιακά καθήκοντα - ευκαιρίες για παρατηρήσεις, μια τάξη για να διδάξετε και να συμπληρώσετε στοιχεία αξιολόγησης (καθοδηγητής).
- Είναι κριτικός αξιολογητής - δίνοντας εποικοδομητική κριτική, ενθαρρύνοντας τον προβληματισμό και την επίλυση προβλημάτων (αξιολογητής).
- Είναι δάσκαλος ομάδας - ενισχύει τη συνεργασία και την ομαδική διδασκαλία (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

Επίσης, ένας μέντορας ειδικεύεται στους ακόλουθους τομείς:

- Στην μοντελοποίηση - μεθοδική εκτέλεση εργασιών για να παρακολουθήσει ο μαθητής.
- Στο Coaching - προσφέροντας συμβουλές, σχόλια, προτάσεις και υπενθυμίσεις.
- Κλιμακούμενη στήριξη - συμβουλές, βοήθεια, σχόλια και φυσικές υποστηρίξεις.
- Πάροχος σχολίων - συζήτηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού.
- Σύμβουλος - βοήθεια με επαγγελματικά ή προσωπικά προβλήματα.
- Παρατηρητής - παρατηρώντας μαθήματα, προετοιμασία και επαγγελματική συμπεριφορά.
- Μοντέλο ρόλου - που αποτελεί ένα καλό παράδειγμα επαγγελματικής συμπεριφοράς.
- Κρίσιμος φίλος - εποικοδομητική κριτική στην διδασκαλία των μαθητών.
- Εκπαιδευτής - παροχή συγκεκριμένων οδηγιών για το πώς να διδάξετε.
- Παροχή ένταξης - ώστε ο δάσκαλος των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να γίνεται ευπρόσδεκτος και αποδεκτός (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

Επίσης, άλλες κρίσιμες λειτουργίες στον ρόλο του μέντορα είναι:

- Παροχή υποστήριξης - συμβουλές, ομαδική εργασία, επικοινωνία και ανατροφοδότηση.
- Κοινωνικοποίηση - καθιστώντας τον καθοδηγούμενο άνετο, εισάγοντάς τον στην τάξη και ευαισθητοποιώντας τον σχετικά με τους κανόνες.
- Υποστήριξη στη μάθηση - διαπραγμάτευση μαθησιακών στόχων, δίνοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση, μοντελοποίηση και επίδειξη.
- Αξιολογητής - δίνει ανατροφοδότηση για την απόδοση εάν του ζητηθεί.
- Παροχή υποστήριξης - ακρόαση και παροχή συμβουλών (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι γεννάται η ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω ρόλων και χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της θέσπισης ερευνητικών ερωτημάτων που να απαντούν με σαφήνεια στους πυλώνες αυτούς. Για παράδειγμα, θα πρέπει να διερευνηθεί μέσω ερωτηματολογίων σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται οι καθοδηγούμενοι (mentees) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους πολλαπλούς ρόλους ενός μέντορα.

1.4 Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα και του Μέντορινγκ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει εξελιχθεί σημαντικά παγκοσμίως και έχει διαφοροποιηθεί θεσμικά ως επαγγελματική πρακτική, καθώς και ως πεδίο επιστημονικής μελέτης και έρευνας. Ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζει ιδιαίτερη ανάπτυξη σε πολλές χώρες, καθώς όλο και περισσότεροι ενήλικες συμμετέχουν σε διάφορες μαθησιακές διαδικασίες, ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους (Fehring & Rodrigues, 2017).

Η εφαρμογή του Μέντορινγκ στην εκπαίδευση ενηλίκων εξελίσσεται σε βιωματική και συμμετοχική προκειμένου να διεγερθεί το ενδιαφέρον των ενηλίκων και να διασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοιες τεχνικές εμπλέκουν ενήλικες μαθητές, αυξάνουν την αλληλεπίδρασή τους καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και προάγουν την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, προωθώντας ταυτόχρονα τη μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας με πιο ολοκληρωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, το μέντορινγκ ενηλίκων πρέπει να χρησιμοποιεί, ανάλογα με την περίπτωση, τεχνικές όπως: συζήτηση, ομάδες εργασίας, επίδειξη, παιχνίδι ρόλων, ανταλλαγή απόψεων και μελέτη περίπτωσης συμβάλλοντας στην άρτια εκπαίδευση (Chugai et al, 2017).

Συγκεκριμένα, η συζήτηση επικεντρώνεται στην ανταλλαγή απόψεων με τη μορφή διαλόγου και στην επεξεργασία ενός ζητήματος σε βάθος, είτε μεταξύ δύο συμμετεχόντων είτε σε ομάδες εργασίας. Ο θεσμός του μέντορινγκ ενηλίκων στηρίζεται στις διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας, όπως η συζήτηση η οποία προάγει τον δημιουργικό διάλογο, δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν προσωπικές απόψεις και επιχειρήματα, ενεργοποιεί τη σκέψη των μαθητών. Επίσης, η συμμετοχή συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους και ενισχύει την εδραίωση του σεβασμού για διαφορετικές απόψεις. Επιπλέον, η συζήτηση πιστεύεται ότι είναι μια από τις πιο σημαντικές τεχνικές, λόγω της δυνατότητάς της να διασκορπίζει δημοκρατικά την εξουσία γύρω από την ομάδα μάθησης (Brookfield, 2013).

Οι ομάδες εργασίας ως εκπαιδευτική τεχνική αφορούν τη διαίρεση όλων των μαθητών σε υπο-μικρές ομάδες, στις οποίες ανατίθενται διάφορα καθήκοντα από τον εκπαιδευτικό και στο τέλος τα έργα παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Μια τέτοια τεχνική ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, την κοινωνικοποίηση και την αλληλεγγύη, ενώ ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως «διαμεσολαβητής μάθησης» υποστηρίζοντας έμμεσα ολόκληρη τη διαδικασία. Οι ομάδες εργασίας, ανάλογα με την εκμάθηση, μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλά μαθήματα και θεματικές (Burke, 2011).

Ο θεσμός του μέντορινγκ εισήχθη στην εκπαίδευση ενηλίκων αρχικά ως τεχνική επίδειξης, όπως ο μέντορας εισάγει ένα αντικείμενο ή εκτελεί μια συγκεκριμένη ενέργεια και στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να το επαναλάβουν υπό την καθοδήγησή του. Μέσω του ρόλου, ένα ζήτημα ή ένα πρόβλημα που βρίσκεται υπό διερεύνηση μπορεί να γίνει μια ζωντανή εμπειρία για τους μαθητές, ενεργοποιώντας τα μέσα έκφρασης και αναπτύσσοντας την κριτική τους ικανότητα. Επιπλέον, αυτή η τεχνική είναι μια συμμετοχική μορφή διδασκαλίας που δίνει έμφαση στη συνέργεια των αισθήσεων, ενισχύει τη φαντασία των μαθητών και συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους (Dorgu, 2015).

Με την άνοδο του ιδιωτικού τομέα, είδαμε να εισάγεται στο θεσμό του μέντορινγκ το Brainstorming, μια τεχνική διδασκαλίας στην οποία οι μαθητές φέρνουν στο μυαλό τους προϋπάρχουσες έννοιες αυθόρμητα και αβίαστα, εκφράζοντας λέξεις-κλειδιά και όρους που συνδέονται με μια κεντρική έννοια που δίνεται από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει τη λίστα λέξεων και στη συνέχεια τις χρησιμοποιεί στη διαδικασία μάθησης, ταξινομώντας κάθε μία από αυτές τις λέξεις με τη βοήθεια των εκπαιδευομένων. Αυτή η τεχνική δίνει έμφαση στην εισαγωγή και εξήγηση νέων όρων και σημασιών, καθώς και στην υπενθύμιση των εννοιών που παλαιότερα ήταν γνωστές στους μαθητές. Επιπλέον, η ανταλλαγή ιδεών δίνει έμφαση στον αυθορμητισμό και τη συμμετοχή, προωθεί τη δημιουργική σκέψη, ενισχύει την κριτική σκέψη και δίνει μια αίσθηση ευρετικής-διερευνητικής μάθησης (Unin & Bearing, 2016).

Επίσης, σήμερα ο θεσμός του μέντορινγκ έχει υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό τη μελέτη περίπτωσης, ως τεχνική διδασκαλίας, η οποία είναι μια εις βάθος ανάλυση και διεξοδική διερεύνηση μιας πραγματικής ή εικονικής περίπτωσης, προβλήματος, διαδικασίας ή φαινομένου προκειμένου να καταλήξουμε σε πρακτικά συμπεράσματα (Popil, 2011). Έτσι, τα τελευταία χρόνια, το Μέντορινγκ ενηλίκων έχει αναδυθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, περιγράφοντας «μια τυπική διαδικασία στην οποία ένα άτομο με περισσότερες γνώσεις και εμπειρία δημιουργεί έναν υποστηρικτικό ρόλο, λιγότερο εποπτείας και κυρίως διευκόλυνσης της σκέψης και της μάθησης σε ένα λιγότερο έμπειρο άτομο». Ειδικά στην εκπαίδευση ενηλίκων, η καθιέρωση καλής σχέσης εργασίας μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευόμενου αποτελεί βασική προϋπόθεση για αποτελεσματικό Μέντορινγκ (Fletcher & Mullen, 2012).

Σύνοψη - Συμπεράσματα: Στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν καταγραφεί προοδευτικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση άλλαξε κατεύθυνση, με επαναπροσδιορισμό αυτού του ρόλου στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης. Η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και ο εκπαιδευτής πρέπει να ενεργεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ως διαμεσολαβητής και ως πηγή γνώσεων και δεδομένων, και όχι ως κριτής ή αξιολογητής. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαίδευση με περισσότερες και διαφορετικές εμπειρίες από αυτές που έχουν τα παιδιά, με συνέπεια να μην είναι πρόθυμοι να μάθουν κάτι που θεωρούν ότι δεν έχει νόημα.

Το Μέντορινγκ έχει αντικαταστήσει την εποπτεία στις περισσότερες περιπτώσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο καλός μέντορας διαθέτει 8 βασικά χαρακτηριστικά, και αυτά είναι ότι:

- A) πρέπει να είναι ενθουσιώδης,
- B) να ταιριάζει με τον καθοδηγούμενο,
- Γ) να προωθεί την εκμάθηση της αξίας,
- Δ) να ενθαρρύνει την έξοδο από τη ζώνη άνεσης (comfort zone),
- E) να είναι ενεργός ακροατής,
- ΣΤ) να ξέρει πώς να παρέχει σχόλια,
- Z) να αντιμετωπίζει τους άλλους με σεβασμό,
- H) να είναι ειδικός στον τομέα του.

Ανασκοπώντας όλα τα παραπάνω παρατηρούμε ότι η συλλογιστική της παρούσας διπλωματικής εργασίας πρέπει να εστιάσει στον αν η μετάβαση έχει είναι ώριμη για τα ελληνικά δεδομένα και ειδικότερα στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας.

Κεφάλαιο 2^ο : ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Εισαγωγή: στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας. Επίσης, αναλύεται ο θεσμός του μέντορινγκ ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης και κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, καθώς και ως εργαλείο επαναπροσδιορισμού/μετασχηματισμού του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ακόμα, καταγράφονται οι προδιαγραφές αποτελεσματικής εφαρμογής του Μέντορινγκ στην επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του Μέντορινγκ στην προσωπική τους ανάπτυξη και στην επαγγελματική τους εκπαίδευση. Οπότε, διερευνάται σε τι ποσοστό αναγνωρίζεται ο θεσμός του Μέντορινγκ ως αποτελεσματικό μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ποιες συνειδητές και ρητές ανάγκες εκφράζουν οι καθοδηγούμενοι (mentees) όσον αφορά στην επαγγελματική τους εκπαίδευση και εξέλιξη, καθώς και ποια είναι η γνώμη των καθοδηγούμενων για την αξία του μέντορινγκ στην κάλυψη αυτών των αναγκών. Η ύπαρξη του συγκεκριμένου κεφαλαίου στην παρούσα διπλωματική είναι εξαιρετικά σημαντική γιατί μας κατευθύνει στο να κατανοήσουμε τις πραγματικές ανάγκες και των δύο πλευρών (mentor-mentee), ώστε να καταγράψουμε σωστά τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται σε επόμενο κεφάλαιο.

Η θεωρητική εμπειρία του δασκάλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο «κοινωνικοπολιτισμικό» περιβάλλον του 21ου αιώνα χαρακτηρίζεται από μια βαθιά γνώση του ρόλου του κοινωνικού πλαισίου στη μαθησιακή διαδικασία και την προσωπική ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να επιλέξουν μια επικοινωνιακή και διαδραστική προσέγγιση σχετικά με τις μαθησιακές εμπειρίες και θα πρέπει να εφαρμόζουν ενεργές τεχνικές κατάρτισης, όπως ομαδική εργασία, περιπτώσιολογικές μελέτες, παιχνίδια ρόλων, κ.λπ. Επομένως, η μάθηση μετατρέπεται από μια γραμμική σε μια διαδραστική, μη γραμμική διαδικασία κατάρτισης, στην οποία ο μαθητής μπορεί και πρέπει να ενεργεί με ευελιξία σε διάφορες πηγές πληροφοριών και γνώσεων. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η δυναμική του συμμετοχή σε κοινωνικά ζητήματα δεν μπορεί να επιτύχει, όταν ο δάσκαλος κατέχει αποκλειστικά το ρόλο του τεχνικού της τάξης και όταν η τάξη λειτουργεί ως ιδιωτικός χώρος κατάρτισης (Chatziefstathiou & Phillips, 2011).

2.1 Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται από τις ικανότητές τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα, να αναπτύσσουν μεθοδολογικά ευέλικτες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των παιδιών και να επιδεικνύουν ισχυρές επιδόσεις σε παιδαγωγικές πρακτικές. Ωστόσο, η παραγωγή τέτοιων ποιοτικών πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται μόνο από την προετοιμασία πριν από την ανάληψη υπηρεσία. Οι ευκαιρίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω τον επαγγελματισμό τους σε όλες τις πτυχές που σχετίζονται με τη γνώση τους, τις δεξιότητές τους και το επαγγελματικό πλαίσιο της επαγγελματικής τους άσκησης είναι απαραίτητες και υλοποιούνται μέσω προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης (Zein, 2015).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δείχνει ότι οι περισσότερες πρακτικές προσωπικής ανάπτυξης αποκαλύπτουν την περιορισμένη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται υπεύθυνοι για την έλλειψη σαφήνειας στον καθορισμό των στόχων και της θεωρίας δράσης, ενώ σε άλλες οι εκπαιδευτικοί είναι ακόμη απρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Η συσσώρευση αυτών των παραγόντων εκτός από την περιορισμένη υποστήριξη σε επίπεδο υπηρεσίας και τα απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα που διαμορφώνουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών (Daniel & Peercy, 2014).

Αντίθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι βιώσιμη μέσω αποτελεσματικών και συνεχών προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης τα οποία καλύπτουν τις ανάγκες τους αποτελεσματικά. Τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης που ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν σε βελτιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, να εμβαθύνουν τις παιδαγωγικές γνώσεις και να αυξήσουν τις πεποιθήσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι ερμηνείες των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, όχι μόνο ο σχεδιασμός των ίδιων των δραστηριοτήτων, είναι σημαντικές στη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητάς τους. Η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής συνδέεται στενά με την ανάπτυξη και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας, και αυτό είναι πιθανό να συμβάλει στην ενδεχόμενη πρόοδο των επιδόσεων και των επιτευγμάτων των μαθητών (Barlow et al, 2014).

Ένα πρόγραμμα δια βίου προσωπικής ανάπτυξης είναι αποτελεσματικό στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών εάν αποτελεί συνεκτικό μέρος ενός ευρύτερου συνόλου ευκαιριών για μάθηση και ανάπτυξη. Αυτό απαιτεί την αντιστοιχία μεταξύ του περιεχομένου εκπαίδευσης με των αναγκών των εκπαιδευτικών, είτε από άποψη γνώσεων, είτε σε επίπεδο δεξιοτήτων. Ένας τέτοιος συνδυασμός στοχεύει στις κύριες ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες εστιάζουν α) στον μετασχηματισμό των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, β) στην αυξημένη κατανόηση των επαγγελματικών τους ρόλων, και γ) στη βελτιωμένη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Προγράμματα ανάπτυξης τα οποία εστιάζουν στο περιεχόμενο και δίνουν σημαντική προσοχή στο κατά πόσον το περιεχόμενο ταιριάζει με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών έχει θετικά αποτελέσματα (Garet et al, 2001).

Τα προγράμματα υψηλής ποιότητας διασφαλίζουν επίσης την ενεργό μάθηση μέσω συλλογικής συμμετοχής. Δηλαδή, όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την ανακλαστική έρευνα μέσω συζήτησης, προγραμματισμού και πρακτικής. Ευκαιρίες που οδηγούν σε ενεργή μάθηση μπορούν να πραγματοποιηθούν με διάφορες μορφές, όπως η παρατήρηση εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και παρατήρηση της διδασκαλίας, ο προγραμματισμός και η συζήτηση προγραμμάτων, μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, μέσω ανάλυσης των υλικών και των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη και μέσω ανασκόπησης της εργασίας των μαθητών. Τέτοιες ευκαιρίες θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να βρουν τους δεσμούς μεταξύ των άυλων εννοιών και αρχών που μελέτησαν στη βιβλιογραφία και το πλαίσιο της τάξης τους. Η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, του συλλογισμού και της συνεργασίας κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων αυτών είναι πολύ πιθανόν να ενισχύσει γενικότερα τον επαγγελματισμό τους (Delli-Carpini, 2009).

Όταν οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται για να αμφισβητήσουν τους στόχους και τους κανόνες που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και προβληματίζουν τους ρόλους που διαδραματίζουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών, δημιουργείται η μάθηση με βάση την έρευνα. Η καθιέρωση μιας τέτοιας **νέας κουλτούρας** διερεύνησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ενισχύει την ικανότητα εντός των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της προόδου και την αποτελεσματικότητα, μετατοπίζοντας τη λογοδοσία από την απλή εξωτερική πολιτική για να συμπεριλάβει την εσωτερική πρακτική, δημιουργώντας γνώσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εξειδικευμένα προγράμματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

2.2 Ο θεσμός του μέντορινγκ ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης και κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Π.Ε

Κεντρικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας οποιουδήποτε προγράμματος Μέντορινγκ, είναι η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης με ένα άλλο άτομο. Η σχέση Μέντορινγκ, επομένως, πρέπει να θεωρηθεί σημαντικό συστατικό του εκπαιδευτικού ταξιδιού ενός δασκάλου και για τους εκπαιδευτικούς που αναζητούν μια νέα κατεύθυνση, ο μέντορας κρατά την υπόσχεση για κάτι μεγαλύτερο. Κάθε δάσκαλος χρειάζεται «ένα αξιόπιστο άτομο που θα κάνει προκλητικές ερωτήσεις και θα προσφέρει χρήσιμες κριτικές. Ένας αξιόπιστος συνάδελφος κατανοεί το πλαίσιο της διδασκαλίας και είναι σε θέση να παράσχει ειλικρινή ανατροφοδότηση ενώ είναι υποστηρικτής της επιτυχίας του έργου αυτού. Οι δάσκαλοι βλέπουν την αξία να έχουν έναν ειδικό για να συμβουλευτούν και αναφέρουν ότι έχουν ανάγκες και ερωτήσεις που μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά από άλλους πιο έμπειρους, αξιόπιστους συναδέλφους. Αισθάνονται άνετα να ζητήσουν βοήθεια με τους δικούς τους όρους και είναι ενδιαφέρον ότι αυτοί οι δάσκαλοι θέλουν συμβουλές, αλλά δεν θέλουν να κριθούν ως λιγότερο ικανοποιητικοί ή ως αναποτελεσματικοί (Efron et al, 2013).

Υπάρχουν πολλά άλλα οφέλη από τη δημιουργία προγραμμάτων Μέντορινγκ προσανατολισμένων στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών οι οποίοι επιθυμούν να ενδυναμωθούν. Αυτά τα οφέλη υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να:

- μαθαίνουν και αναπτύσσονται συνεχώς υπό το Μέντορινγκ ενός μέντορα,
- να πειραματίζονται με δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα
- να γίνονται πιο δυνατοί και πιο στοχευμένοι στη διδασκαλία τους (Byington, 2010).

Στον συνεχώς μεταβαλλόμενο χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς, πάρα πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι οι βετεράνοι δάσκαλοί μας δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν ή είναι ανίκανοι να μάθουν νέες μεθόδους και πρακτικές. Οι δραματικές αλλαγές στη χρήση της τεχνολογίας, οι νέες πρακτικές αξιολόγησης και η προσαρμογή της μάθησης σε διαφορετικές ανάγκες είναι παραδείγματα τομέων, όπου οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να επωφεληθούν από το συνεχές Μέντορινγκ και βοήθεια. Ένας καταρτισμένος μέντορας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να πλοηγηθούν στο νέο πεδίο της διδασκαλίας και να βρουν την επιτυχία στο να δοκιμάσουν νέες και ίσως προκλητικές ψηφιακές πρακτικές (Efron et al, 2013).

Οι Hobson και Malderez (2013) προειδοποίησαν για τον ανεπιθύμητο αντίκτυπο που μπορεί να έχουν διάφορες μορφές Μέντορινγκ στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Εφαρμόζοντας τον όρο «κρίση» για να περιγράψουν τις επιβλαβείς συνέπειες της συγχώνευσης των ρόλων του αξιολογητή και του μέντορα. Οι Hobson και Malderez προτείνουν ότι για πολλούς δασκάλους, η «κρίση έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ευημερία τους, με ορισμένους να περιγράφουν τον εαυτό τους, μετά τις συναντήσεις τους με κριτές, ως απογοητευμένο, αποθαρρυνμένο, απομονωμένο και μοναχικό. Επομένως, για να ξεπεραστεί το άγχος της αρνητικής κρίσης, είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να αισθάνεται σίγουρος ότι ο μέντορας έχει έναν υποστηρικτικό παρά αξιολογικό ρόλο. Η έρευνα για το Μέντορινγκ, γενικά, υποδηλώνει ότι η αλλαγή συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με έναν μέντορα και γνωρίζουν ότι ο μέντορας είναι εκεί για να τους βοηθήσει να βελτιωθούν, όχι να τους αξιολογήσει επίσημα. Από την άλλη πλευρά, το Μέντορινγκ που αγκαλιάζει τη χρήση της τυποποιημένης αξιολόγησης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται βαθιά τη δική τους διδασκαλία, με στόχο τη συνεχή βελτίωση (Hobson & Malderez, 2013).

2.3 Ο θεσμός του Μέντορα ως εργαλείο επαναπροσδιορισμού / μετασχηματισμού του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Το πλαίσιο της διδασκαλίας έχει αλλάξει δραματικά τις τελευταίες δεκαετίες και μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία σήμερα είναι να βρουν τρόπους για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς να συμβαδίσουν με αυτές τις αλλαγές (Johnson, 2004). Η αυξημένη προσφορά εργασίας, η αλλαγή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών, η χρήση νέων τεχνολογιών και η μεγαλύτερη εστίαση στη σύνδεση των επιτευγμάτων των μαθητών με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μερικές από τις νέες προσδοκίες που έχουν δημιουργήσει μεγαλύτερο άγχος και απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς. Αυτά είναι τα είδη των αλλαγών που δημιουργούν αυξημένη ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω Μέντορινγκ (Gatens, 2014).

Οι Rodríguez & McKay (2010) εξηγούν ότι οι έμπειροι δάσκαλοι διαφέρουν από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πεποιθήσεις τους. Διαφέρουν επίσης από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στις επαγγελματικές τους ανάγκες. Η διδασκαλία είναι πιο περίπλοκη αυτή τη δεκαετία από ποτέ. Επίσης, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι ουσιαστικές και σχετικές, ώστε οι εκπαιδευτικοί

να συνδέονται με τους μέντορές τους και να χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες αυτές με τρόπους που επηρεάζουν ουσιαστικά την πρακτική τους. Ως εκ τούτου, το Μέντορινγκ μπορεί να ενθαρρύνει ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις για την πλοήγηση σε ερωτήσεις ή αβεβαιότητες που προκαλούν ακόμη και τους πιο ικανούς δασκάλους που είναι απογοητευμένοι από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή δασκάλους που ενδέχεται να αισθάνονται ή να είναι απροετοίμαστοι.

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond και Baratz-Snowden (2007) η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ικανοποίηση από την εργασία και τα κίνητρα ενισχύονται όταν οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται με τρόπους που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους για ανάπτυξη. Οι στόχοι του Μέντορινγκ και η διαδικασία με την οποία παραδίδεται πρέπει να προσαρμόζονται με τρόπο που να αντικατοπτρίζει τις ξεχωριστές ανάγκες του δασκάλου. Ως εκ τούτου, το πλεονέκτημα του Μέντορινγκ των εκπαιδευτικών ως μιας μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ότι συνδέεται άμεσα με το συγκεκριμένο περιβάλλον τους και παρέχει εξαιρετικά εξατομικευμένες ευκαιρίες για την εξέταση νέων ιδεών και στρατηγικών με άλλους επαγγελματίες, αναπτύσσοντας ουσιαστικούς τρόπους επικοινωνίας προς τα επάνω και προς τα κάτω (Darling-Hammond και Baratz-Snowden, 2007).

Μέσω της καλύτερης κατανόησης των επιπέδων υποστήριξης, προσωποποίησης και συνεργασίας που αναζητούν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να επαναπροσδιοριστεί ένα νέο πρότυπο για Μέντορινγκ. Πρώτα απ' όλα, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να καθορίσουν τη δημιουργία ενός νέου προγράμματος Μέντορινγκ που να είναι συγκεκριμένο και κατάλληλα προσαρμοσμένο στις παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μερικές προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση περιλαμβάνουν τα εξής:

1. Προσφορά βραχυπρόθεσμων, κρίσιμων ευκαιριών Μέντορινγκ που είναι αρκετά ευέλικτες για την αντιμετώπιση αναδυόμενων ζητημάτων ή απαιτήσεων του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως μέσο για την προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
2. Επέκταση σε νέα προγράμματα εκπαιδευτικών που προσφέρονται αυτήν τη στιγμή σε σχολεία ή σχολικές περιοχές. Εξέταση του ενδεχόμενου ωφέλειας από την εκπαίδευση που έχουν ήδη οι υφιστάμενοι μέντορες και επέκταση του μοντέλου Μέντορινγκ για την

υποστήριξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης ενδιαφερόμενων, έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών.

3. Δημιουργία ευκαιριών Μέντορινγκ για εκπαιδευτικούς μέσω ανάπτυξης νέων φίλων. Απαιτείται να δοθεί αρκετός χρόνος στους εκπαιδευτικούς για να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης γύρω από κοινά ενδιαφέροντα, ερωτήσεις και ζητήματα που σχετίζονται με τα διάφορα προγράμματα σπουδών, την τεχνολογία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που απαιτούνται στο σχολικό περιβάλλον τους με τους μέντορές τους.

4. Η αξιοποίηση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης ως μέρος για την προώθηση ανεπίσημων εμπειριών Μέντορινγκ για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επέκταση της μάθησης για να συμπεριλάβει την παρατήρηση από δάσκαλο σε δάσκαλο και το Μέντορινγκ από ομότιμους και συν-διδασκαλία γύρω από θέματα κοινού ενδιαφέροντος.

5. Η χρήση βίντεο και άλλες αναδυόμενες τεχνολογίες για την διευκόλυνση της σύζευξης μέντορα-καθοδηγούμενου εάν η συνάντηση πρόσωπο με πρόσωπο δεν είναι εφικτή. Επίσης, πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία για τον εμπλουτισμό των προσωπικών παρατηρήσεων στην τάξη, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν «ουσιαστικά» να επισκέπτονται ο ένας τον άλλον με σκοπό την παρατήρηση, την εκπαιδευτική διαβούλευση και τη συνεργασία (Schwille, 2016).

2.4 Προδιαγραφές αποτελεσματικής εφαρμογής του Μέντορινγκ στην επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την εξέλιξη των σταδίων ανάπτυξης ή ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ορισμένα μοντέλα αναφέρονται στα στάδια ως «κύκλοι ζωής», ενώ άλλα τα αποκαλούν κύκλους καριέρας. Αυτά τα μοντέλα χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό δεικτών ανάπτυξης και ικανοτήτων που καλύπτουν την επαγγελματική σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού, από την εισαγωγή του στο εκπαιδευτικό σύστημα ως δάσκαλοι έως τη συνταξιοδότησή τους. Ενώ αυτά τα μοντέλα μπορεί να διαφέρουν στον αριθμό των σταδίων που σχετίζονται με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθένα περιγράφει τα στάδια ως προόδους ανάπτυξης. Τα στάδια αυτά συνοψίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) στα πρώιμα χρόνια, β) στη μεσαία σταδιοδρομία και γ) στην μεταγενέστερη σταδιοδρομία.

1. Στάδιο πρώιμης σταδιοδρομίας: Σε αυτό το στάδιο, οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαγγελματική αυτοπεποίθηση και λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό σε «λειτουργία

επιβίωσης». Επικεντρώνονται ως επί το πλείστον στις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες, εστιάζοντας συγκεκριμένα στη διαχείριση τάξεων, στην ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών και στην παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου (Coutler & Lester, 2011)

2. Στάδιο μεσαίας σταδιοδρομίας: Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο μεγαλώνουν με αυτοπεποίθηση και έχουν την αίσθηση της άνεσης σχετικά με τις προσεγγίσεις τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η προσοχή τους μετατοπίζεται από τον εαυτό τους στους μαθητές τους και διερευνούν τρόπους να εμπλουτίσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες και να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών τους (Coutler & Lester, 2011).

3. Στάδιο μεταγενέστερης καριέρας: Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, οι βετεράνοι δάσκαλοι εμβαθύνουν την εμπειρία τους και τη σαφήνεια σχετικά με το όραμά τους για εκπαίδευση. Προσπαθώντας να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους, διερευνούν διάφορες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση, θεωρώντας τον κόσμο της εκπαίδευσης πέρα από την τάξη τους και βλέπουν τη μάθηση των μαθητών τους στο πλαίσιο των μεγαλύτερων κοινωνικών ζητημάτων (Coutler & Lester, 2011).

Δεδομένου ότι αυτά τα τρία στάδια ανάπτυξης απεικονίζουν την εξέλιξη της ανάπτυξης για τους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πρόοδος από στάδιο σε στάδιο δεν είναι αυτόματη, προβλέψιμη ή καθολική. Οι εκπαιδευτικοί με παρόμοια χρόνια εμπειρίας δεν πρέπει να υποθεθεί ότι προχωρούν γραμμικά από στάδιο σε στάδιο (Coutler & Lester, 2011).

Ενώ η διδασκαλία περιλαμβάνει εντατική αλληλεπίδραση με νέους, το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται σε μεγάλο βαθμό μεμονωμένα από τους υπόλοιπους συναδέλφους. Οι σχολικοί μεταρρυθμιστές και οι ερευνητές επεσήμαναν εδώ και πολύ καιρό ότι αυτή η απομόνωση μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τους νέους δασκάλους, οι οποίοι, όταν αποδεχτούν την πλήρωση μιας νέας θέσης σε ένα σχολείο, αφήνονται συχνά μόνοι τους να πετύχουν ή να αποτύχουν εντός των ορίων των δικών τους τάξεων. Η απομόνωση, δυστυχώς, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε απάθεια ή αποδέσμευση των δασκάλων με αποτέλεσμα την έλλειψη ενθουσιασμού για αυτούς τους εκπαιδευτικούς στην καριέρα τους. Εδώ κρίνεται αναγκαίος ο θεσμός του μέντορα, ώστε να βοηθήσει τους δασκάλους να εφαρμόσουν αποτελεσματικά το διδακτικό τους έργο και να αναπτυχθούν μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ingersoll & Strong, 2011).

Τα σχολεία σήμερα δεν μπορούν να αντέξουν την απώλεια δασκάλων σε μια περίοδο αυξημένων δοκιμών και λογοδοσίας. Επιπλέον, οι εθνικές ελλείψεις δασκάλων

τροφοδοτούν την ανάγκη διατήρησης και έμπνευσης έμπειρου προσωπικού δημόσιου σχολείου. Η αποχώρηση δασκάλων επηρεάζει αρνητικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και εντείνει τα μειονεκτήματα των μαθητών που αναγκάζονται να προσαρμοστούν σε μια «παρέλαση» δασκάλων, διακόπτοντας τους συναισθηματικούς δεσμούς που σχηματίστηκαν με μερικούς από τους πιο σημαντικούς ενήλικες στην καθημερινή τους ζωή. Προκειμένου να διατηρηθεί η δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, η υποστήριξη της πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής επιτροπής και άλλων ειδικευμένων μεντόρων από τον ακαδημαϊκό χώρο είναι απαραίτητη για τη διατήρηση καλών εκπαιδευτικών και την ολοκλήρωση μιας πλήρους καριέρας διδασκαλίας (Bennet et al, 2013).

2.5 Η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι Fairbanks, Freedman και Kahn (2000) όρισαν το Μέντορινγκ στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως «σύνθετες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαπραγματεύονται για διάφορους επαγγελματικούς σκοπούς και ως απόκριση στους παράγοντες που συναντούν». Το Μέντορινγκ περιγράφεται επίσης ως μια έντονη διαπροσωπική σχέση (Kram, 1985) και ως «μια σχέση και μια διαδικασία» (Kwan & Lopez, 2005). Ο Lai (2005) εντούτοις ενσωματώνει το Μέντορινγκ επισημαίνοντας τρία συστατικά που δημιουργούν μια ολιστική σχέση Μέντορινγκ, αυτά που είναι σχεσιακά, αναπτυξιακά και συμφραζόμενα στοιχεία. Η σχεσιακή συνιστώσα επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ μεντόρων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αναπτυξιακή συνιστώσα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι αναπτύσσονται προσωπικά και επαγγελματικά ενώ στοχεύουν σε καθορισμένους στόχους. Η συνιστώσα αυτή με βάση τα συμφραζόμενα επικεντρώνεται στα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της μεταξύ τους σχέσης (Lai, 2005).

Παραδοσιακά, το Μέντορινγκ θεωρείται ως μια ιεραρχική σχέση όπου ο μέντορας είναι πιο έμπειρος από τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ή ότι ο μέντορας έχει ή μπορεί να παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που ο εκπαιδευόμενος θέλει ή χρειάζεται (McCormack & West, 2006). Ωστόσο, πρόσφατη έρευνα έχει αναγνωρίσει ότι το Μέντορινγκ είναι μια αμοιβαία σχέση, που σημαίνει ότι, τόσο οι μέντορες όσο και οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τρόπο να συμβάλουν και κάτι να κερδίσουν από αυτή τη διμερή σχέση (Heirdsfield et al., 2008)

Οι ρόλοι των μεντόρων και των καθοδηγούμενων περιγράφονται συχνά με μη ειδικούς όρους. Για παράδειγμα, όροι όπως οδηγός, σύμβουλος, σύμβουλος, εκπαιδευτής, ευρύτερος και υποστηρικτής χρησιμοποιούνται συνήθως για να περιγράψουν το ρόλο ενός μέντορα. Ωστόσο, ο ρόλος του μέντορα είναι πιο περίπλοκος για την ανάπτυξη αυτής της σχέσης. Οι Hudson and Millwater (2008) περιγράφουν το ρόλο του μέντορα ως ρόλο που τροφοδοτεί την ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου μέσω της οικοδόμησης μιας προσωπικής σχέσης. Ωστόσο, οι Cherian (2007) και Scaloni (2008) προτείνουν ότι το πλαίσιο της κατάστασης Μέντορινγκ, και επομένως η φύση της σχέσης Μέντορινγκ μπορεί να επηρεάσει τους ρόλους που λαμβάνονται και διαδραματίζονται στη σχέση αυτή μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρήκε περιορισμένη έρευνα σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ο ρόλος ενός μέντορα μπορεί να περιγραφεί ως προς τις λειτουργίες και τις αλληλεπιδράσεις στις οποίες συμμετέχουν. Καθώς το Μέντορινγκ είναι ένας αμοιβαίος τύπος σχέσης, ο εκπαιδευόμενος έχει εξίσου σημαντικό ρόλο να παίζει στο πλευρό του μέντορα (Freeman, 2008). Αν και κάθε συμμετέχων έχει έναν συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς σε μια συμβουλευτική σχέση, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η στάση των μεντόρων και των καθοδηγούμενων διασυνδέονται και αλλάζουν καθ' όλη τη διάρκεια της σχέσης. Ο Lucas (2001) αναφέρει ότι «ο χρόνος, η εμπειρία του “μαζί”, και οι αντιλήψεις και οι ερμηνείες κάθε ατόμου επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τους ρόλους του μέντορα και του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας».

Η αξιολόγηση ενός δασκάλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν από την υπηρεσία του ή κατά τη διάρκεια αυτής της επαγγελματικής εμπειρίας είναι βασικό χαρακτηριστικό των πτυχίων διδασκαλίας πριν από την υπηρεσία σχεδόν σε όλον τον κόσμο με τον όρο πρακτική άσκηση. Οι δάσκαλοι μέντορες, στις περισσότερες περιπτώσεις, υποχρεούνται να αξιολογήσουν τον εκπαιδευτικό πριν από την υπηρεσία χρησιμοποιώντας κριτήρια που καθορίζονται από το εκάστοτε Πανεπιστήμιο. Ωστόσο, παραδοσιακά, το Μέντορινγκ αναφέρεται στην υποστήριξη και την παροχή ανατροφοδότησης σε εκπαιδευόμενους χωρίς κρίση (Walkington, 2005).

Οι Bouquillon, Sosik και Lee (2005) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «οι σχέσεις Μέντορινγκ είναι δυναμικά φαινόμενα που εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και σε διαφορετικές φάσεις». Το στάδιο της σχέσης Μέντορινγκ θα επηρεάσει τον τρόπο λειτουργίας της σχέσης και γενικότερα το τι συμβαίνει μέσα σε αυτήν (Bouquillon et al., 2005). Επομένως, ένας μέντορας που μόλις ξεκίνησε το εκπαιδευτικό του ταξίδι μπορεί να χρειαστεί περισσότερη υποστήριξη από αυτόν που πλησιάζει στο τέλος του ταξιδιού του

(Le Maistre et al, 2006). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του είναι το επίκεντρο της επαγγελματικής τοποθέτησης, ωστόσο μεγάλο μέρος της πρόσφατης βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στον καθηγητή (mentor).

Σύνοψη - Συμπεράσματα: στο κεφάλαιο αυτό είδαμε ότι η επιστήμη της σύγχρονης εκπαίδευσης εστιάζει το ενδιαφέρον της στη σχέση μεταξύ του μικρο-επιπέδου της σχολικής μονάδας ή της τάξης και του μακρο-επιπέδου της κοινωνίας. Η μάθηση μετατρέπεται από μια γραμμική σε μια διαδραστική, μη γραμμική διαδικασία κατάρτισης, στην οποία ο μαθητής μπορεί και πρέπει να ενεργεί με ευελιξία σε διάφορες πηγές πληροφοριών και γνώσεων. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι βιώσιμη μέσω αποτελεσματικών και συνεχών προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης τα οποία καλύπτουν τις ανάγκες τους αποτελεσματικά. Η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής συνδέεται στενά με την ανάπτυξη και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας, και αυτό είναι πιθανό να συμβάλει στην ενδεχόμενη πρόοδο των επιδόσεων και των επιτευγμάτων των μαθητών. Τα προγράμματα υψηλής ποιότητας διασφαλίζουν επίσης την ενεργό μάθηση μέσω συλλογικής συμμετοχής. Τέτοιες ευκαιρίες θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να βρουν τους δεσμούς μεταξύ των άυλων εννοιών και αρχών που μελέτησαν στη βιβλιογραφία και το πλαίσιο της τάξης τους. Η έρευνα για το Μέντορινγκ, γενικά, υποδηλώνει ότι η αλλαγή συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με έναν μέντορα και γνωρίζουν ότι ο μέντορας είναι εκεί για να τους βοηθήσει να βελτιωθούν, όχι να τους αξιολογήσει επίσημα. Κεντρικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας οποιουδήποτε προγράμματος Μέντορινγκ, είναι η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης με ένα άλλο άτομο. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βλέπουν την αξία να έχουν έναν ειδικό για να συμβουλευτούν και αναφέρουν ότι έχουν ανάγκες και ερωτήσεις που μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά από άλλους πιο έμπειρους, αξιόπιστους συναδέλφους. Οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι ουσιαστικές και σχετικές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνδέονται με τους μέντορές τους και να χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες αυτές με τρόπους που επηρεάζουν ουσιαστικά την πρακτική τους. Οι στόχοι του Μέντορινγκ και η διαδικασία με την οποία παραδίδεται πρέπει να προσαρμόζονται με τρόπο που να αντικατοπτρίζει τις ξεχωριστές ανάγκες του δασκάλου και να οδηγεί τη προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη μέσα από μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αρωγής.

Κεφάλαιο 3^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΙΝΓΚ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Εισαγωγή: στο κεφάλαιο αυτό θα δούμε τη το θεσμό του μέντορινγκ στη σχολική μονάδα, καθώς και την υφιστάμενη κουλτούρα της σχολικής μονάδας και την ανάγκη βελτίωσής της. Ειδικότερα, καταγράφεται ο θεσμός του μέντορινγκ ως παράγοντας διαμόρφωσης κουλτούρας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τα οφέλη του θεσμού του μέντορα για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό, τον μέντορα και τη σχολική μονάδα. Το κεφάλαιο αυτό συμβάλει στην αποσαφήνιση του 3^{ου} στόχου της έρευνας που ακολουθεί στο 4^ο κεφάλαιο και εστιάζει στο να εντοπιστεί η συμβολή του μέντορινγκ στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα. Για να γίνει αυτό εφικτό πρέπει να δούμε ποια εμπόδια και δυσκολίες αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα όσον αφορά στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας, ποια η συμβολή του μέντορα και του θεσμού του μέντορινγκ στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα, και ποιες δεξιότητες του μέντορα επηρεάζουν θετικά τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό. Η ύπαρξη του συγκεκριμένου κεφαλαίου στην παρούσα διπλωματική είναι εξόχως σημαντική, δεδομένου ότι η ανάπτυξη ισχυρή συνεργατικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες αναμένεται να δημιουργήσει υγιείς και ολοκληρωμένες σχέσεις μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων στο διηνεκές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι 50% των σχολικών διευθυντών στις Η.Π.Α. παραιτήθηκαν κατά τη διάρκεια του τρίτου έτος τους, δημιουργώντας ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης της διατήρησης των διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από τους αρχάριους δασκάλους, δεν είμαστε επίσης πιο κοντά στην κατανόηση του τι χρειάζονται οι διευθυντές όσον αφορά το Μέντορινγκ ή άλλες συμπληρωματικές παρεμβάσεις που μπορούν να τους ενθαρρύνουν να παραμείνουν στη δουλειά τους. Ενώ υπάρχει βιβλιογραφία σχετικά με τις προοπτικές των μεντόρων σχετικά με τη σχέση Μέντορινγκ και σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει το επιχείρημα ότι η μεγαλύτερη διατήρηση της σύνδεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβαίνει με αποτελεσματικό Μέντορινγκ, υπάρχουν λίγα που εξετάζουν πώς οι μέντορες συνδέουν τις δικές τους εμπειρίες σταδιοδρομίας με την καθοδήγησή τους και πώς η καθοδήγησή τους μπορεί να επηρεαστεί από αυτές τις δικές τους εμπειρίες (Martin et al, 2016).

Συχνά οι μέντορες αντανακλούν τις προσπάθειές τους για Μέντορινγκ, καθώς επίσης και για τη σταδιοδρομία τους ως διευθυντές σε ένα σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι προοπτικές τους υπογραμμίζουν τις αυξημένες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νέοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί στο αστικό περιβάλλον. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η δυνατότητα των συμβούλων να συμμετάσχουν σε συλλογικό προβληματισμό που αναφέρεται ως ένα μοντέλο αντανακλαστικής Μέντορινγκ προς όφελος της αυτομάθησης ενός μέντορα. Για τους σκοπούς αυτούς, το Μέντορινγκ ορίζεται ως μια σκόπιμη, στρατηγική σχέση για την υποστήριξη και Μέντορινγκ δασκάλων και νέων διευθυντών. Το ανακλαστικό Μέντορινγκ ορίζεται ως ο δομημένος χώρος για τους μέντορες, ώστε να προβληματιστούν για την πρόοδο μαθητών και δασκάλων (Callahan, 2016).

Το Μέντορινγκ είναι ένας σημαντικός μηχανισμός για την προετοιμασία και τη διατήρηση των διευθυντών στα σχολεία. Οι σχολικές μονάδες παρέχουν Μέντορινγκ σε άπειρους ή σε νεοεισερχόμενους διευθυντές, και ειδικότερα στις Η.Π.Α. σε περισσότερες από 32 πολιτείες τα προγράμματα Μέντορινγκ για νέους διευθυντές και εκπαιδευτικούς είναι υποχρεωτικά με νόμο. Παρά το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες χρησιμοποιούν επίσημα, υποχρεωτικά Μέντορινγκ ως στρατηγικές παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους αρχάριους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πρώτο έτος στην εργασία τους, ο «κύκλος αλλαγής» της ηγεσίας του σχολείου εξακολουθεί να είναι υψηλός (Bynoe et al, 2015).

3.1 Η υφιστάμενη κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας και η ανάγκη βελτίωσής της

Οι υφιστάμενες μελέτες για το Μέντορινγκ στις σχολικές μονάδες επικεντρώνονται σε τρεις προσεγγίσεις, όσον αφορά τη στοχοθεσία της κουλτούρας Μέντορινγκ:

- α. την ανάπτυξη σταδιοδρομίας,
- β. την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη,
- γ την επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι πρώτες μελέτες στο πεδίο επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η μοντελοποίηση ρόλων προστέθηκαν ως ξεχωριστές λειτουργίες αργότερα. Στην προσέγγιση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, οι μέντορες προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη για να βοηθήσουν τους καθοδηγούμενους να εργαστούν μέσω διεύρυνσης των

δυνατοτήτων τους και να αναπτύξουν νέα πλαίσια εργασίας. Στην προσέγγιση επαγγελματικής ανάπτυξης του Μέντορινγκ, οι μέντορες οδηγούν με παραδείγματα ή προτείνουν πόρους για τους εκπαιδευόμενους για να συνεχίσουν στην πορεία της μάθησης. Ωστόσο, οι λειτουργίες του Μέντορινγκ είναι δύσκολο να διακριθούν και να ξεχωρίσουν, και οι λειτουργίες Μέντορινγκ συχνά επικαλύπτονται. Η υφιστάμενη κουλτούρα με προσεγγίσεις στο Μέντορινγκ, ως επί το πλείστον, απεικονίζει το Μέντορινγκ ως μια θετική σχέση. Η ιεραρχική δομή της σχέσης, ωστόσο, αντιλαμβάνεται τον μέντορα ως «επικεφαλής» και διαχωρίζεται από τις σύγχρονες ακαδημαϊκές εισηγήσεις στις οποίες έχει επικριθεί η διατήρηση της κυριαρχίας ισχύος και του «status quo» των μεντόρων στους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Mullen, 2016).

Οι σημερινοί δάσκαλοι που δεν έχουν βιώσει ποτέ συναντήσεις μεμονωμένων ή συλλογικών ομότιμων ομάδων μεντόρων αντιμετωπίζουν αυξημένη πίεση για να εκτελέσουν μια εργασία με έναν μαθητή τον οποίο δεν μπορούν να καθοδηγήσουν. Οι μέντορες παρατηρούν ότι οι σημερινοί δάσκαλοι βλέπουν την περιοχή αυτή περισσότερο ως αξιολογητική παρά ως υποστηρικτική. Η υποστήριξη και η εμπιστοσύνη που δημιουργείται στις ομάδες εργασίας εξαφανίζεται εάν το πλαίσιο εργασίας δεν εξασφαλίζει μια κοινή αιτία ή εμπειρία, δεδομένου ότι οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου ασχολούνται με διαφορετικά ζητήματα από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Yip & Kram, 2017).

Οι μέντορες αναφέρουν ότι η μεγαλύτερη αλλαγή που παρατηρούν στο Μέντορινγκ των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η σταδιακή απώλεια ενθουσιασμού και διασκέδασης σχετικά με τη δουλειά τους. Αυτό οφείλεται στη μειωμένη αυτονομία και στην αυξημένη λογοδοσία μαζί με την έλλειψη κατάρτισης οι οποίες αφαιρούν τη χαρά από τη δουλειά τους και δημιουργούν παράλληλα μια μακρά ατελείωτη καμπύλη μάθησης. Οι μέντορες πιστεύουν ότι οι καταστάσεις στις οποίες βρέθηκαν ορισμένοι από τους καθοδηγούμενούς τους είναι εκπαιδευτικά άδικες για τους λόγους αυτούς (Mullen, 2016).

Πιο αναλυτικά, εξηγούν ότι ορισμένοι από τους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναρωτιούνται ήδη εάν «αυτό δεν είναι για μένα». Είναι ξεκάθαρο ότι από την οπτική γωνία των μεντόρων, οι μαθητές τους - δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντιλαμβάνονται ως εξαιρετικά δύσκολη την καμπύλη μάθησης. Επιπλέον, η συνειδητοποίησή τους για την αξιολόγηση αυξάνει το φόβο τους να κάνουν λάθη και να μάθουν από αυτά. Οι εντάσεις που βιώνουν καθημερινά απαιτούν χρόνο και τους κρατάνε μακριά από τα οφέλη του Μέντορινγκ, καθώς τους ζητούνται «γρήγορες διορθώσεις» σε τακτική βάση. Οι μέντορες

αντιλαμβάνονται ότι η διασκέδαση που είχαν βιώσει στις μέρες τους ως δάσκαλοι, σχετίζεται με την αίσθηση εμπιστοσύνης που τους απέδιδε η ανώτερη διοίκηση στην περιοχή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό παρατηρούν ότι δεν συμβαίνει πλέον. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, δεδομένης της αξιολόγησης από πάνω προς τα κάτω, είναι ένα βασικό στοιχείο που λείπει στις σχέσεις που αναπτύσσονται σήμερα μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι υπάρχει απώλεια δημιουργικότητας για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι το οποίο θεωρούν ως το πιο σημαντικό εργαλείο για έναν μέντορα στο σχολικό περιβάλλον (Yip & Kram, 2017).

Συνολικά, σύμφωνα με τις σκέψεις των μεντόρων - συμβούλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα πρωταρχικά πλαίσια της ηγεσίας τους, το παρόν συγκρίνεται λιγότερο ευνοϊκά με το παρελθόν και οι δικές τους εμπειρίες, πίσω στις ημέρες που ήταν οι ίδιοι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαντάζουν πιο υποστηρικτικές και αξιόπιστες από την κατάσταση την οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα. Αυτός είναι και ο λόγος της ανάγκης για την ανάπτυξη μιας ανακλαστικής κουλτούρας Μέντορινγκ στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα δούμε αμέσως μετά.

3.2 Ο θεσμός του μέντορινγκ ως παράγοντας διαμόρφωσης κουλτούρας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σε αντίθεση με τις ιεραρχικές μορφές Μέντορινγκ, τα εναλλακτικά πλαίσια Μέντορινγκ προώθησαν μια πιο δημοκρατική ή αμοιβαία σχέση μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Crow (2012) έθεσε τη μάθηση και όχι τη μετάδοση γνώσεων στο επίκεντρο μιας κριτικής εποικοδομητικής Μέντορινγκ που περιλάμβανε α) έρευνα, β) λογική και γ) προβληματισμό. Η προσέγγιση του Crow στο Μέντορινγκ υπογράμμισε και επέμεινε στον προβληματισμό, καταγράφοντας δύο τύπους προβληματισμού, έναν που πραγματοποιείται ενώ λαμβάνει χώρα δράση και έναν δεύτερο ο οποίος συντελείται μετά από μια ενέργεια. Προσαρμοσμένη στο Μέντορινγκ, η ανακλαστική πρακτική για τους μέντορες είναι ένας τρόπος ανάπτυξης της αυτογνωσίας που μπορεί να επιβεβαιώσει τις υποθέσεις κάποιου, να βρει νέους τρόπους υποστήριξης της μάθησης και να συνεργαστεί με άλλους συμβούλους για να προσφέρει συμβουλές για μια ποικιλία καταστάσεων (Crow, 2012).

Η έρευνα για τους νέους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναγνωρίζει την ανάγκη οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί να λάβουν υποστήριξη κατά τα πρώτα χρόνια της κοινωνικοποίησής τους. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τον διευθυντή ενός σχολείου μπορούν να δημιουργήσουν εφέ κυματισμού σε ποικίλες περιοχές. Ο ρόλος του διευθυντή έχει μετακινηθεί πλέον από τη διαχείριση ενός σχολείου σε έναν εκπαιδευτικό ηγέτη που ασχολείται με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και την απάντηση σε διάφορους ενδιαφερόμενους. Οι διευθυντές των αστικών σχολείων αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις που περιλαμβάνουν εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, όπως ανεπαρκείς διδακτικές πρακτικές, ψυχολογικούς παράγοντες, καθώς και το οικογενειακό εισόδημα, το περιβάλλον του σπιτιού δασκάλων και μαθητών, τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών, κ.λπ. (Oplatka & Lapidot, 2018).

Η σύγχρονη έρευνα στο πεδίο του Μέντορινγκ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει επικεντρωθεί στο πώς οι ερευνητές βλέπουν τη σχέση και τα οφέλη από το Μέντορινγκ αυτή κάθε αυτή (Hernandez et al, 2017). Ένα από τα ευρήματα της σύγχρονης Μέντορινγκ αναφέρει ότι οι συναντήσεις με άλλους μέντορες επιτρέπει την διεύρυνση της συζήτησης για τις δεξιότητες Μέντορινγκ. Οι μέντορες χρησιμοποιούν το χρόνο των συναντήσεων αυτών για να προβληματιστούν σχετικά με τις ανάγκες των τεχνικών τους και τους τρόπους ανταλλαγής ιδεών για να παρέχουν καλύτερο Μέντορινγκ. Οι μέντορες, λόγω εμπειρίας, είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και τις αυξημένες ευθύνες των νέων δασκάλων και τις πιέσεις που δέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα όταν τους ζητηθεί να κάνουν περισσότερα με λιγότερους πόρους. Το άγχος της ηγεσίας ενός σχολείου επιδεινώνεται σε τομείς που ο Milner (2012) αναφέρεται ως το αστικό αναδυόμενο πλαίσιο. Σε τέτοια περιβάλλοντα, ένας αριθμός παραγόντων που εντοπίζεται εκτός σχολείου επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα, η στέγαση, η φτώχεια και οι περιορισμένοι πόροι μιας οικογένειας.

Οι μέντορες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με τις προκλήσεις των αστικών σχολείων, έχοντας διευθύνει τις περισσότερες φορές τέτοια σχολεία, και περαιτέρω γνωρίζουν τις πολιτικές και τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας. Οι δομημένες συναντήσεις και η περιφερειακή υποστήριξη και εμπιστοσύνη εκ μέρους της κεντρικής διοίκησης έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο να επιτρέψουν σε νέους δασκάλους να συζητήσουν και να ενημερωθούν για εκπαιδευτικές πρακτικές, τόσο με τους συνομηλίκους τους, όσο και με ανώτερα διευθυντικά στελέχη. Οι τρέχουσες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί περιλάμβαναν πιέσεις

υπευθυνότητας και διοίκησης από πάνω προς τα κάτω, καθώς και έναν κρυφό φόβο να θεωρηθούν ως «ανίκανοι» στην διδασκαλία τους στο σχολικό περιβάλλον. Αφηγήσεις μεντόρων αποκαλύπτουν ότι οι περισσότεροι νέοι ή επίδοξοι δάσκαλοι αισθάνονται ότι κρίνονται από τους επόπτες τους και είναι ανυπόμονοι να προσπαθήσουν να επιλύσουν τα προβλήματα της τάξης τους μόνοι τους παρά να φανούν ανίκανοι στα μάτια των προϊσταμένων τους. Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν το κοινωνικό κεφάλαιο όσον αφορά την γνώση των βασικών παικτών στην περιοχή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν γνωρίζουν τις πολιτικές διαμορφώσεις που θα τους βοήθησαν να κατανοήσουν βαθύτερα το ρόλο και τις γνώσεις των μεντόρων τους. Οι εξειδικευμένοι μέντορες είναι πρόθυμοι να μεταδώσουν ιδέες που θα μετατραπούν σε ενεργά και χρήσιμα στοιχεία προόδου και προσωπικής ανάπτυξης για τους δασκάλους. Οι μέντορες, από την διαδικασία αυτή, έχουν το όφελος του χρόνου που μπορούν να ξοδέψουν με νέους εκπαιδευτικούς για να καλλιεργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης που περιλαμβάνουν την ακρόαση και τη διεξαγωγή μη κρίσιμων διαλόγων με τους καθοδηγούμενους τους, ώστε να βελτιώσουν περαιτέρω τις δράσεις τους. Αυτή είναι μια προϋπόθεση που είναι απαραίτητη για την επιτυχία του Μέντορινγκ σε όλα τα επίπεδα εμπλοκής (Mendels, 2012).

3.3 Οφέλη του θεσμού του Μέντορα για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό, τον Μέντορα και τη Σχολική Μονάδα

Ο οδηγός της σύγχρονης σκέψης των εμπειριών Μέντορινγκ κατά τη διάρκεια των ομάδων εστίασης μεταξύ μεντόρων, εστιάζει στο γεγονός ότι όλοι οι μέντορες συζητούν τους τρόπους με τους οποίους επωφελούνται από το Μέντορινγκ και από τις ερευνητικές μελέτες με τις οποίες εμπλέκονται. Οι μελετητές εξηγούν ότι τα οφέλη για τους μέντορες μπορεί να είναι α) αλτρουιστικά, β) γνωστικά, γ) κοινωνικά και δ) προσωπικά. Επιπλέον, τα οφέλη για τους μέντορες μπορεί να περιλαμβάνουν την εκμάθηση μέσω ακρόασης με υποστηρικτική κριτική αυτοβελτίωσης (Grima et al, 2014).

Οι μέντορες έχει καταγραφεί ότι ανυπομονούν για την ευκαιρία να «μεταδώσουν τη γνώση» και τις εμπειρίες τους στους καθοδηγούμενους. Το Μέντορινγκ που παρέχον μέσω των εστιασμένων ομάδων εργασίας κρατά ενήμερους τους εκπαιδευτικούς για τις νέες εξελίξεις στην περιοχή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θέτουν νέους προβληματισμούς που αρκετές φορές είναι «παλιά προβλήματα», αλλά εντοπίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μια νέα μορφή και ενδεχομένως αναφέρονται σε μια νέα κατάσταση. Οι μέντορες απολάμβαναν να μελετούν αυτό που θεωρούν ως «εκτεταμένη εργασία» για τους

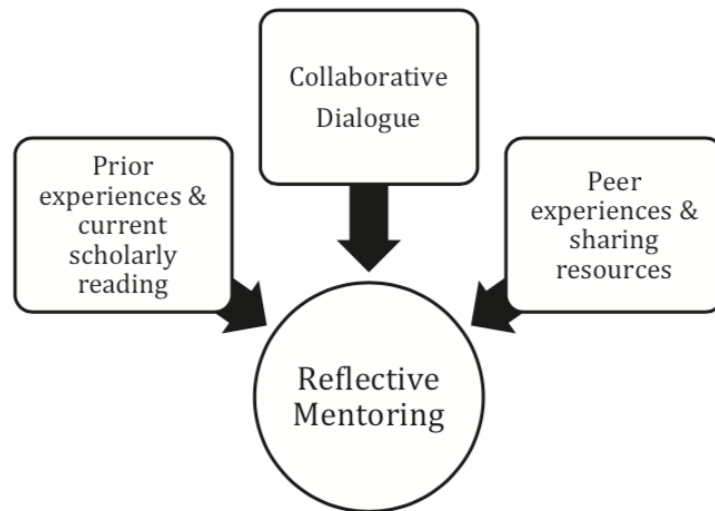
συνεργάτες τους και επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση και η εμπειρία που έχουν συσσωρεύσει τους επιτρέπει να καινοτομήσουν και να σκεφτούν βαθύτερα, κάνοντας τη συμβουλή τους δική τους. Οι συζητήσεις τους καθιστούν σαφές ότι περισσότερο από οποιαδήποτε δομημένη κατάρτιση, οι συλλογικές συζητήσεις και οι διαβουλεύσεις με ομότιμους για εκπαιδευτικούς προβληματισμούς τους βοηθούν και τους προετοιμάζουν για το Μέντορινγκ που καλούνται να φέρουν εις πέρας. Ένας ακόμα κλασικός τρόπος ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους είναι να διαβάζουν τις σχετικές έρευνες με το Μέντορινγκ και τα τρέχοντα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι του σχολείου, ενσωματώνοντας τις νέες αυτές πληροφορίες στην καθοδήγησή τους. Για το σκοπό αυτό, τα ευρήματα των σύγχρονων μελετών δείχνουν τα οφέλη της ανακλαστικής Μέντορινγκ ως ευεργετικό μοντέλο για το Μέντορινγκ (Μέντορινγκ) στους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Aravena, 2018).

Το ανακλαστικό μέντορινγκ καθιστά διαφανείς τις επιρροές των εμπειριών των μεντόρων στο πώς βλέπουν και αντιλαμβάνονται το Μέντορινγκ, καθώς μπορούν να συγκρίνουν τι αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους σε καθημερινό επίπεδο με τις δικές τους προσωπικές προκλήσεις από την εμπειρία τους. Ο ανακλαστικός τρόπος Μέντορινγκ φέρνει αυτήν την πτυχή του Μέντορινγκ στο προσκήνιο, ενώ επιτρέπει παράλληλα στους μέντορες να αλληλεπιδρούν μαζί και να προκαλούν παραγωγικά ο ένας τον άλλον ή να αισθάνονται «καλή πίεση» για να σκεφτούν βαθύτερα τα ζητήματα και τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής των ενηλίκων εκπαιδευτικών. Εάν το Μέντορινγκ είναι ένας τρόπος για να διασφαλιστεί ότι υποστηρίζονται οι αρχές της εκπαιδευτικής πρακτικής, το ανακλαστικό Μέντορινγκ μπορεί να είναι ένα μοντέλο που επιτρέπει στους μέντορες να σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο καθοδηγούν και να επιδεικνύουν αυτήν την πτυχή του προβληματισμού στους μαθητές τους - δασκάλους. Το ανακλαστικό Μέντορινγκ διευκολύνεται μέσω των συζητήσεων που έχουν οι μέντορες ο ένας με τον άλλο και μέσω συνομιλιών και φόρουμ συζητήσεων, τόσο από ακαδημαϊκούς πόρους, όσο και τις δικές τους προηγούμενες εμπειρίες (Aravena, 2018).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το μοντέλο του στοχαστικού-αναστοχαστικού Μέντορινγκ βασίζεται στις ακόλουθες 4 αρχές:

1. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ επιτρέπει στους μέντορες να σκέφτονται τις δικές τους εμπειρίες.
2. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ επιτρέπει στους μέντορες να μαθαίνουν από εμπειρίες ομότιμων μεντόρων.

3. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ χρησιμοποιεί τον αμοιβαίο οριζόντιο διάλογο, εκτός κάθετης μεταλαμπάδευση εμπειριών ως καταλύτη για προβληματισμό.
4. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ χρειάζεται ακαδημαϊκό χώρο για συνεργατικό διάλογο.



Γράφημα 1. Στοχαστικό-αναστοχαστικό μοντέλο Μέντορινγκ

Σύνοψη - Συμπεράσματα: Οι μέντορες παρατηρούν ότι οι σημερινοί δάσκαλοι βλέπουν την περιοχή αυτή περισσότερο ως αξιολογητική παρά ως υποστηρικτική. Η υποστήριξη και η εμπιστοσύνη που δημιουργείται στις ομάδες εργασίας εξαφανίζεται εάν το πλαίσιο εργασίας δεν εξασφαλίζει μια κοινή αιτία ή εμπειρία. Από την οπτική γωνία των μεντόρων, οι μαθητές τους - δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντιλαμβάνονται ως εξαιρετικά δύσκολη την καμπύλη μάθησης. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, δεδομένης της αξιολόγησης από πάνω προς τα κάτω, είναι ένα βασικό στοιχείο που λείπει στις σχέσεις που αναπτύσσονται σήμερα μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προσαρμοσμένη στο Μέντορινγκ, η ανακλαστική πρακτική για τους μέντορες είναι ένας τρόπος ανάπτυξης της αυτογνωσίας που μπορεί να επιβεβαιώσει τις υποθέσεις κάποιου, να βρει νέους τρόπους υποστήριξης της μάθησης και να συνεργαστεί με άλλους συμβούλους για να προσφέρει συμβουλές για μια ποικιλία καταστάσεων. Η έρευνα για τους νέους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναγνωρίζει την ανάγκη οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί να λάβουν υποστήριξη κατά τα πρώτα χρόνια της κοινωνικοποίησής τους. Οι μέντορες, λόγω εμπειρίας, είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις

και τις αυξημένες ευθύνες των νέων δασκάλων και τις πιέσεις που δέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα όταν τους ζητηθεί να κάνουν περισσότερα με λιγότερους πόρους. Οι μέντορες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με τις προκλήσεις των αστικών σχολείων, έχοντας διευθύνει τις περισσότερες φορές τέτοια σχολεία, και περαιτέρω γνωρίζουν τις πολιτικές και τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας. Ο ανακλαστικός τρόπος Μέντορινγκ φέρνει αυτήν την πτυχή του Μέντορινγκ στο προσκήνιο, ενώ επιτρέπει παράλληλα στους μέντορες να αλληλεπιδρούν μαζί και να προκαλούν παραγωγικά ο ένας τον άλλον. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ διευκολύνεται μέσω των συζητήσεων που έχουν οι μέντορες ο ένας με τον άλλο και μέσω συνομιλιών και φόρουμ συζητήσεων, τόσο από ακαδημαϊκούς πόρους, όσο και τις δικές τους προηγούμενες εμπειρίες. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ βασίζεται στις ακόλουθες 4 αρχές:

1. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ επιτρέπει στους μέντορες να σκέφτονται τις δικές τους εμπειρίες,
2. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ επιτρέπει στους μέντορες να μαθαίνουν από εμπειρίες ομότιμων μεντόρων,
3. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ χρησιμοποιεί τον αμοιβαίο οριζόντιο διάλογο, εκτός κάθετη μεταλαμπάδευση εμπειριών ως καταλύτη για προβληματισμό,
4. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ χρειάζεται ακαδημαϊκό χώρο για συνεργατικό διάλογο.

Κριτική Συζήτηση Α΄ Μέρους

Στο πρώτο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας καταγράψαμε τον ρόλο του Μέντορινγκ για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζοντας ποικίλες πηγές της διεθνούς βιβλιογραφίας. Επισημάναμε ότι η αξιολόγηση σχετίζεται με την εποπτεία και όχι το Μέντορινγκ, δηλαδή οι επόπτες κρίνουν την απόδοση των καθοδηγούμενων, ενώ οι μέντορες δεν το κάνουν. Τονίσαμε, τα πολλά χαρακτηριστικά ενός καλού μέντορα, όπως ο ενθουσιασμός, η συνέργεια με τον καθοδηγούμενο, η εκμάθηση της αξίας, κ.α. Ένας μέντορας μα απλά λόγια είναι ταυτόχρονα διευκολυντής, καθοδηγητής και αξιολογητής (με την συμβουλευτική έννοια του όρου). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το Μέντορινγκ έχει αντικαταστήσει την εποπτεία στις περισσότερες περιπτώσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Είδαμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι βιώσιμη μέσω αποτελεσματικών και συνεχών προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης. Είδαμε ότι τα προγράμματα υψηλής ποιότητας διασφαλίζουν την ενεργό μάθηση μέσω συλλογικής συμμετοχής και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την αξία να έχουν έναν ειδικό για να συμβουλευτούν και αναφέρουν ότι έχουν ανάγκες και ερωτήσεις που μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι ουσιαστικές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνδέονται με τους μέντορές τους και να χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες αυτές με τρόπους που επηρεάζουν ουσιαστικά την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Επίσης, είδαμε ότι η αμοιβαία εμπιστοσύνη, δεδομένης της αξιολόγησης από πάνω προς τα κάτω, είναι ένα βασικό στοιχείο που λείπει στις σχέσεις που αναπτύσσονται σήμερα μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μέντορες, λόγω εμπειρίας τους, είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και τις αυξημένες ευθύνες των νέων δασκάλων και τις πιέσεις που δέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μέντορες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με τις προκλήσεις των αστικών σχολείων, έχοντας διευθύνει τις περισσότερες φορές τέτοια σχολεία, και περαιτέρω γνωρίζουν τις πολιτικές και τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας. Το στοχαστικό-αναστοχαστικό Μέντορινγκ διευκολύνεται μέσω των συζητήσεων που έχουν οι μέντορες για τις εμπειρίες τους με αμοιβαίο οριζόντιο και συνεργατικό διάλογο.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι δεν προσπαθήσαμε σε αυτήν την εργασία να παράσχουμε μια γενικευμένη περιγραφή της πρακτικής καθοδήγησης. Αντ' αυτού,

ξεκινήσαμε να εξετάσουμε γιατί η πρακτική καθοδήγησης είναι πολύ μεταβλητή και σε ορισμένες περιπτώσεις αποτυγχάνει να πραγματοποιήσει τον εκπαιδευτικό σκοπό της. Οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την άνθηση του mentoring δεν υπάρχουν για όλους τους αρχάριους δασκάλους. Τα δεδομένα μας αποκλείουν να εκτιμήσουμε τον επιπολασμό καθενός από τις «αδυναμίες» που εντοπίσαμε, αν και - με βάση τις αναλύσεις μας και την ευρύτερη γνώση και εμπειρία μας στον τομέα - πιστεύουμε ότι η πρακτική της κριτικής είναι πιθανό να είναι ευρέως διαδεδομένη, στις περισσότερες από τις αποτυχίες μικρο-και μεσο-επιπέδου που έχουμε περιγράψει όσον αφορά τον θεσμό του mentoring στις σχολικές μονάδες.

Όπως αναφέραμε, ορισμένες από τις απειλές για την αξιοποίηση του δυναμικού της καθοδήγησης στο σχολείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών - συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων που σχετίζονται με την έλλειψη αυστηρότητας στην επιλογή μέντορα, τις ανεπαρκείς ευκαιρίες για αποτελεσματική εκπαίδευση και ανάπτυξη μέντορα και την έλλειψη παροχής επαρκούς χρόνου για καθοδήγηση - έχουν εντοπιστεί από προηγούμενες μελέτες. Είναι απογοητευτικό το γεγονός ότι η πολιτική και η πρακτική δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς από τέτοιες έρευνες και αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης είναι πρόθυμοι και/ή ικανοί να συμμετάσχουν σε σχετικές μελέτες και σχετικά με το εάν η έρευνα είναι αρκετά ευρεία, ώστε να «διαδοθεί» κατάλληλα στο «σωστό» κοινό για να έχει ουσιαστικό εκπαιδευτικό αντίκτυπο.

Από άλλες απόψεις, η εργασία μας ανοίγει νέους δρόμους, κυρίως μέσω της ταυτοποίησης και της εξέτασης της φύσης και ορισμένων από τις αιτίες και τις συνέπειες αυτού που λέμε κριτική, και πώς αυτή και άλλες αποτυχίες στην παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης για αρχάριους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχέση καθοδήγησης, μπορεί να αποδοθεί, εν μέρει, σε σχετικές αποτυχίες σε θεσμικό και εθνικό επίπεδο πολιτικής. Η πρακτική της κρίσης ενδέχεται να εμποδίσει την ανάπτυξη του πρωταρχικού πλαισίου για τη μάθηση (σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας), εμποδίζει την ανάπτυξη του ενημερωμένου αντανakλαστικού ή «εκμάθησης», δημιουργεί «μαθησιακή αδυναμία», και επηρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική ευημερία του εκπαιδευόμενου.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 4ο: ΣΚΟΠΟΣ / ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

4.1 Αφετηρία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας και της ευρύτερης περιοχής της Β' Ανατολικής Αττικής κατά το σχολικό έτος 2020-2021, αναφορικά με το θεσμό του μέντορινγκ ως διαδικασία εκπαίδευσης και ανάπτυξης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Επίσης, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση θα εντοπιστούν οι προδιαγραφές αποτελεσματικής εφαρμογής του Μέντορινγκ, καθώς και η σημασία του για την επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.2 Στόχοι και Ερευνητικά ερωτήματα

- ◆ **1^{ος} στόχος:** Να εντοπιστούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό του Μέντορινγκ και το ρόλο του Μέντορα.
- ◆ **2^{ος} στόχος:** Να εντοπιστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του Μέντορινγκ στην προσωπική τους ανάπτυξη και επαγγελματική εκπαίδευση.
- ◆ **3^{ος} στόχος:** Να εντοπιστεί η συμβολή του Μέντορινγκ στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα.

Επιμέρους Ανάλυση

(*) Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τον 1^ο στόχο είναι τα ακόλουθα:

1. Σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται οι καθοδηγούμενοι (mentees) εκπαιδευτικοί, τους πολλαπλούς ρόλους του μέντορα;
2. Ποια η εξοικείωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας με την έννοια και τη λειτουργία του θεσμού του μέντορινγκ ;

(*) Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τον 2^ο στόχο είναι τα ακόλουθα:

3. Σε τι ποσοστό αναγνωρίζεται ο θεσμός του Μέντορινγκ ως αποτελεσματικό μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών;
4. Ποιες συνειδητές και ρητές ανάγκες εκφράζουν οι καθοδηγούμενοι (mentees) όσον αφορά στην επαγγελματική τους εκπαίδευση και εξέλιξη;
5. Ποια η γνώμη των καθοδηγούμενων για την αξία του μέντορινγκ στην κάλυψη αυτών των αναγκών;

(*) Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τον 3^ο στόχο είναι τα ακόλουθα:

6. Ποια εμπόδια και δυσκολίες αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα όσον αφορά στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας;
7. Ποια η συμβολή του μέντορα και του θεσμού του Μέντορινγκ στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα;
8. Ποιες δεξιότητες του Μέντορα επηρεάζουν θετικά τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό;

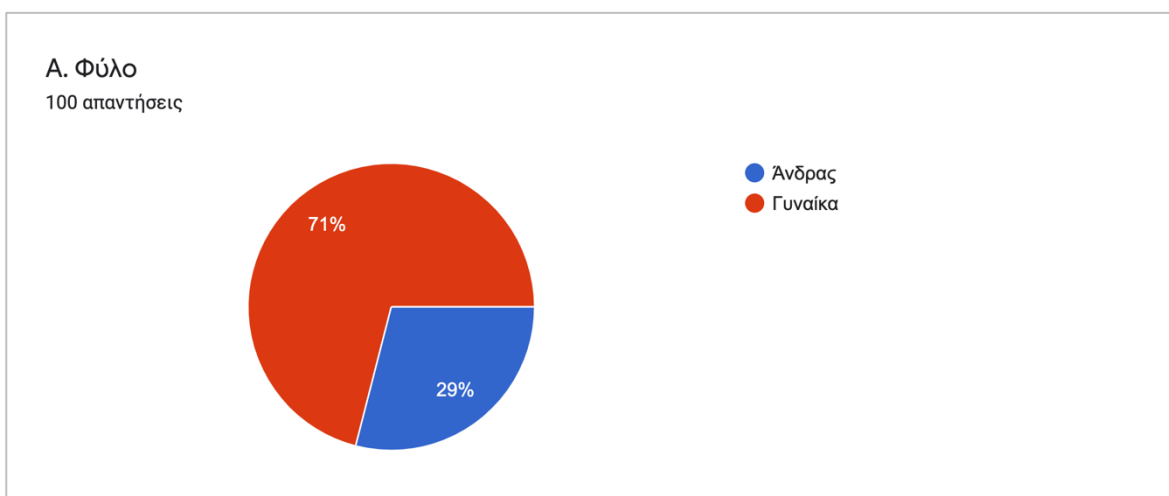
Κεφάλαιο 5^ο: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

5.1 Μεθοδολογία της έρευνας

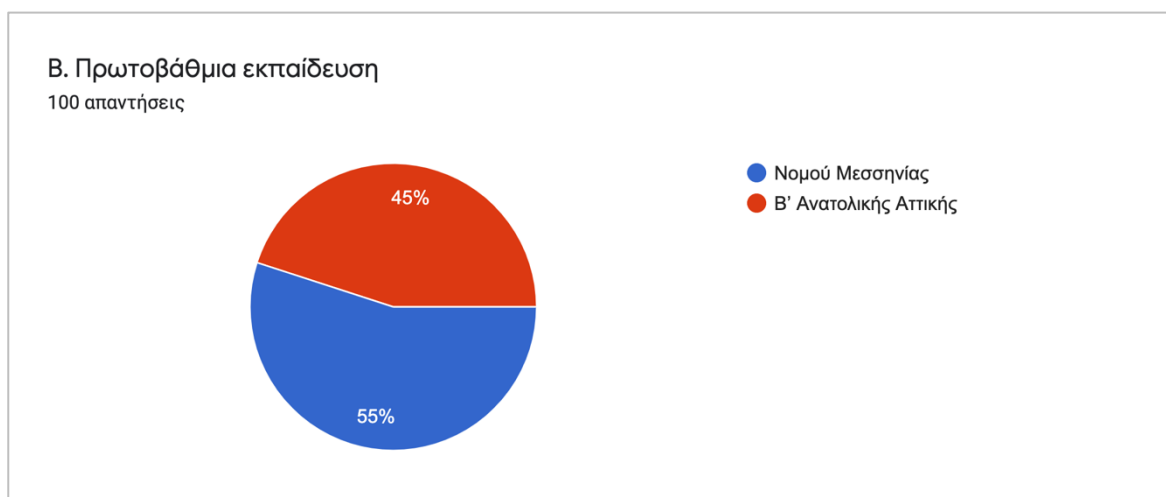
Συλλέξαμε τα δεδομένα μας με πρωτογενή (online) έρευνα μέσω ηλεκτρονικής αποστολής (Google Form) **122 ερωτηματολογίων**, από τα οποία απαντήθηκαν τα **100**. Το ποσοστό ανταπόκρισης ανήλθε στο **82%**. Αναλύσαμε τα δεδομένα με τα προγράμματα Excel και SPSS. Αναλύθηκε δείγμα **100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης** μέσω 15 ερωτημάτων, όπως παρουσιάζονται ακολούθως. Συλλέξαμε τα δεδομένα μας ύστερα από την χορήγηση της σχετικής νόμιμης εξουσιοδότησης.

5.2 Το δείγμα της έρευνας

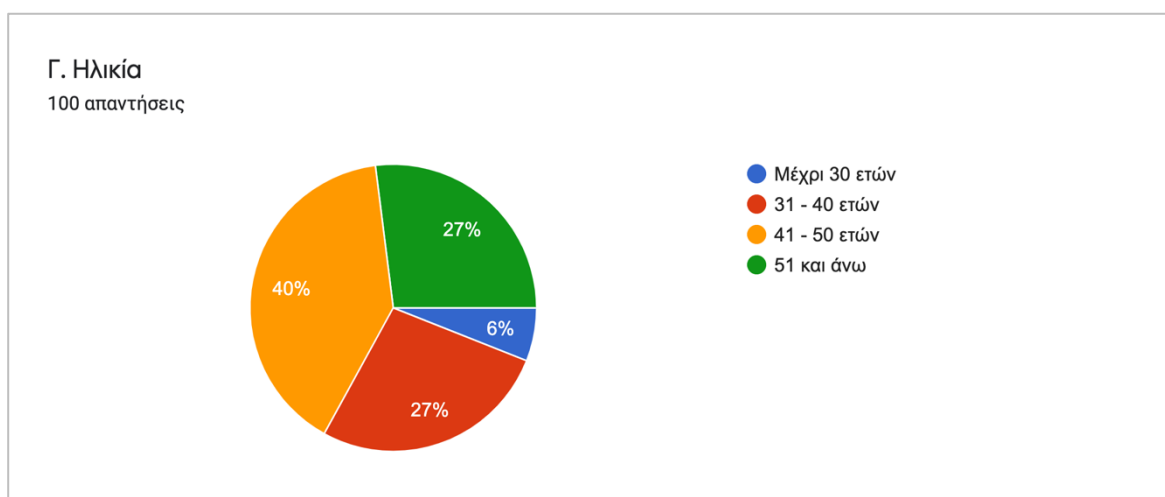
Το δείγμα μας αποτελείται κατά 71% από γυναίκες εκπαιδευτικούς και κατά 29% από άνδρες. Το 55% του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες υπηρετούν σε σχολεία της Μεσσηνίας και κατά 45% εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες υπηρετούν σε σχολεία της Β' Ανατολικής Αττικής. Το 67% του δείγματος είναι από 31 έως 50 ετών, ένα μικρότερο ποσοστό (6%) αναφέρεται σε ηλικίες κάτω των 30 ετών και ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 27% αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών. Το 62% του δείγματος έχει προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη και ένα ποσοστό 32% έχει προϋπηρεσία άνω των 21 ετών. Αναφερόμαστε και μελετάμε, δηλαδή, σε ένα δείγμα πολύ έμπειρων εκπαιδευτικών! Ακόμα το 68% του δείγματος κατέχει πτυχίο Α.Ε.Ι και ένα 28% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές!



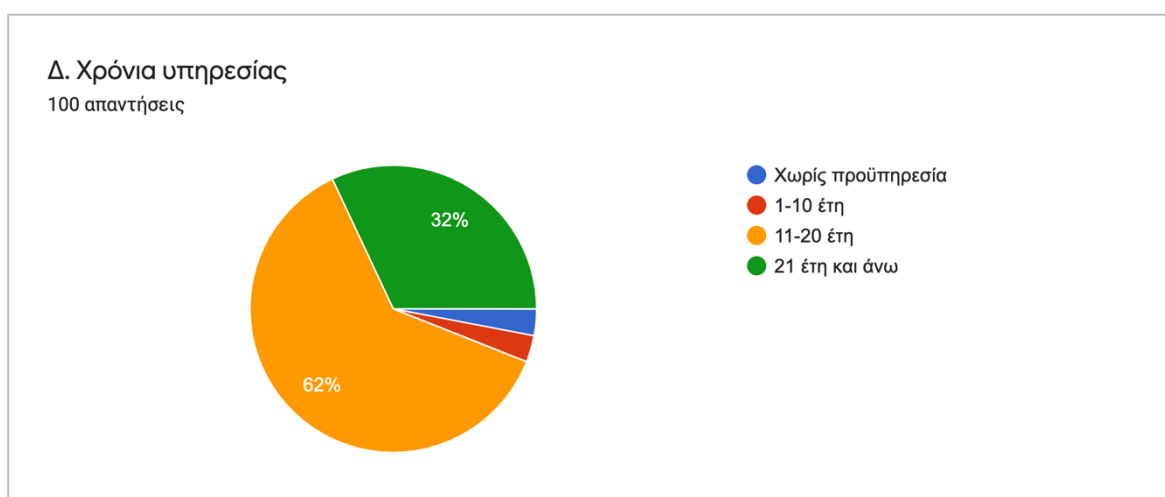
Γράφημα 2



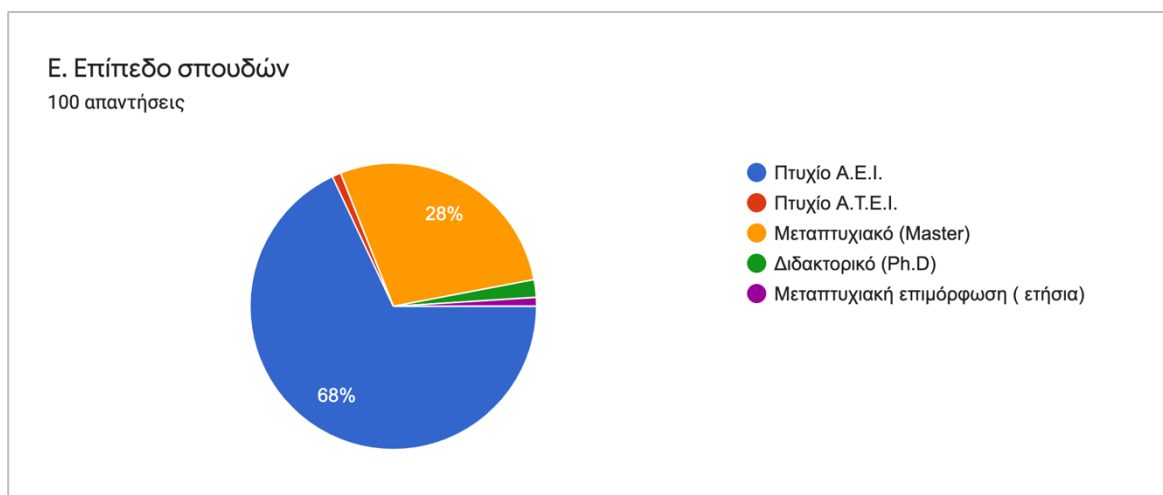
Γράφημα 3



Γράφημα 4



Γράφημα 5



Γράφημα 6

5.3 Ερευνητικό εργαλείο – Ερωτηματολόγιο

Το ερευνητικό μας εργαλείο είναι το online ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert. Για τη διενέργεια της πρωτογενούς μας έρευνας διερευνήσαμε 3 βασικά ερωτήματα, όπως αποτυπώνονται στην ενότητα 4.2. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες επιλέχθηκαν με σκοπό να συγκεντρώσουμε δημογραφικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα συλλέξαμε το φύλο, την εκπαιδευτική περιφέρεια, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Στο δεύτερο τα 10 ερωτήματα χωρίζονται σε τρία γκρουπ με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην ενότητα 4.2. Κάθε ερώτηση εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα.

5.4 Η διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της αποστολής των online ερωτηματολογίων στα email των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων σε Μεσσηνία και Β' Ανατολική Αττική.

5.5 Εμπόδια-Δυσκολίες

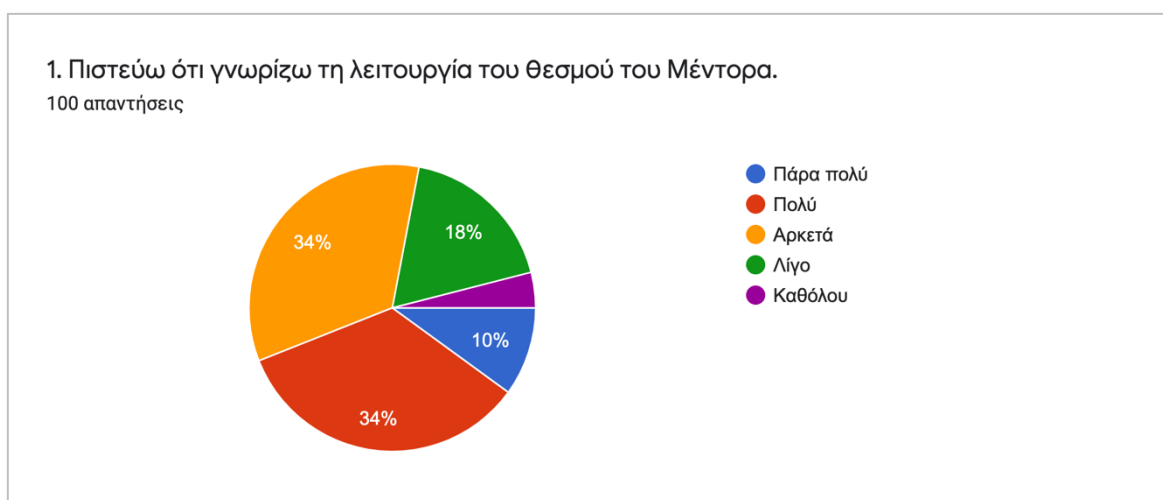
Το κυριότερο εμπόδιο που συναντήσαμε ήταν η ανεύρεση των email των εκπαιδευτικών, καθώς και η απουσία τους από την εργασία τους, λόγω της θερινής περιόδου και των λειτουργικών ανακατατάξεων λόγω της συνεχιζόμενης πανδημίας Covid-19.

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ/ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 6^ο : Αποτελέσματα της Έρευνας

6.1 Αποτελέσματα

Στην ερώτηση «Πιστεύω ότι γνωρίζω τη λειτουργία του θεσμού του Μέντορα» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (αρκετά, πολύ, πάρα πολύ) σε πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 74%.



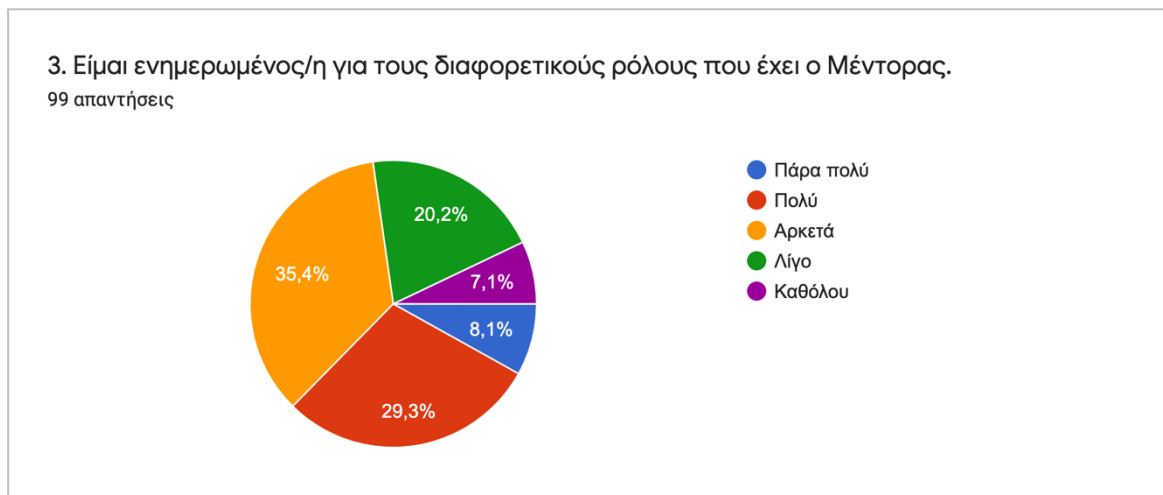
Γράφημα 7

Στην δεύτερη ερώτηση σχετικά με την εξοικείωση με την έννοια Μέντορινγκ οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό της τάξης του 73%.



Γράφημα 8

Στην τρίτη ερώτηση για τους ρόλους του Μέντορα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό της τάξης του 65%. Ομοίως και στην τέταρτη ερώτηση για την αξία του Μέντορινγκ στην προσωπική ανάπτυξη σε ποσοστό 87% και στην πέμπτη ερώτηση σχετικά για την αξία του Μέντορινγκ στην επαγγελματική εξέλιξη σε ποσοστό 84%!



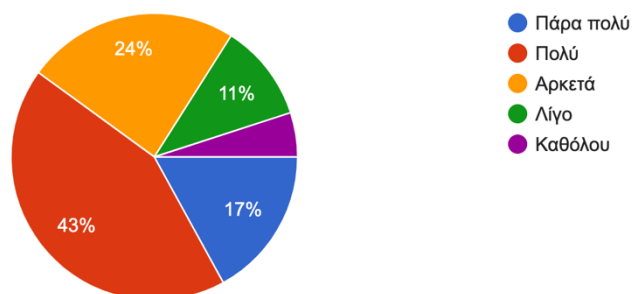
Γράφημα 9

❖ **Συμπερασματικά για τον 1^ο στόχο:** Ανασκοπώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (1, 2 και 3), παρατηρούμε ότι οι καθοδηγούμενοι (mentees) εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται τους πολλαπλούς ρόλους του μέντορα σε μεγάλο βαθμό, και είναι σχεδόν πλήρως εξοικειωμένοι με την έννοια και τη λειτουργία του θεσμού του μέντορινγκ.



Γράφημα 10

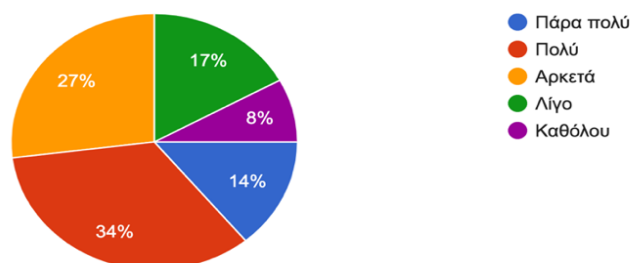
5. Πιστεύω ότι το Μέντορινγκ έχει μεγάλη αξία για την επαγγελματική μου εξέλιξη.
100 απαντήσεις



Γράφημα 11

Στην έκτη ερώτηση σχετικά την κατανόηση της έννοιας του Μέντορα ένα ποσοστό 75% απάντησε θετικά. Ομοίως και στην έβδομη ερώτηση για την συμβολή του θεσμού του Μέντορινγκ στην επαγγελματική εξέλιξη σε ποσοστό 83% και στην κουλτούρα συνεργασίας σε ποσοστό 87%.

6. Έχω ξεκαθαρίσει με ποιο τρόπο αναμένω να βοηθηθώ από τον Μέντορα στην εφαρμογή των καθημερινών μου επαγγελματικών καθηκόντων.
100 απαντήσεις

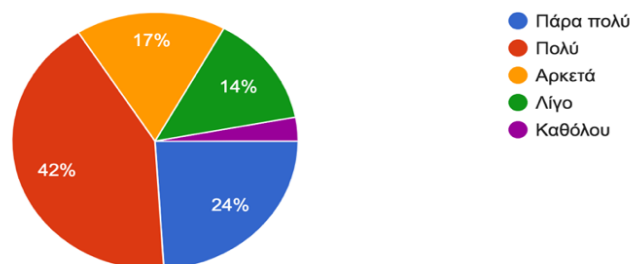


Γράφημα 12

◆ **Συμπερασματικά για τον 2^ο στόχο:** Ανασκοπώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (3, 4, 5, 6 και 7) παρατηρούμε ότι ο θεσμός του Μέντορινγκ ως αποτελεσματικό μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό, και οι ανάγκες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη είναι σαφείς και ισχυρές. Επίσης, προσδίδουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αξία του μέντορινγκ για την κάλυψη αυτών των αναγκών.

7. Αναγνωρίζω τη σημασία του θεσμού του Μέντορινγκ στην επαγγελματική μου εξέλιξη και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής μου προσωπικότητας.

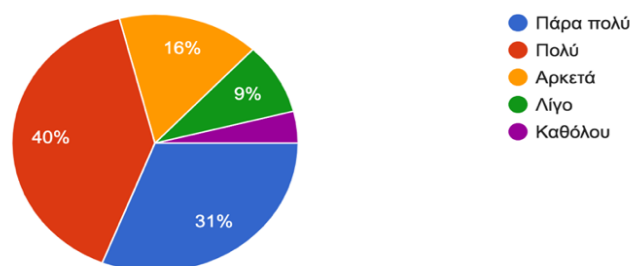
100 απαντήσεις



Γράφημα 13

8. Συμφωνώ ότι το Μέντορινγκ συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα.

100 απαντήσεις

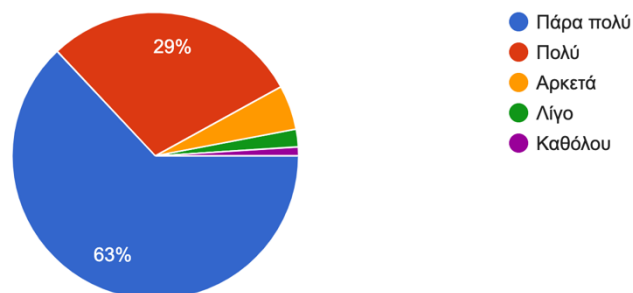


Γράφημα 14

Επίσης, στην ένατη ερώτηση για την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στην σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό άνω του 95%, και στην δέκατη ερώτηση σχετικά με το αν ο ρόλος του μέντορα μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό σχεδόν 90%!

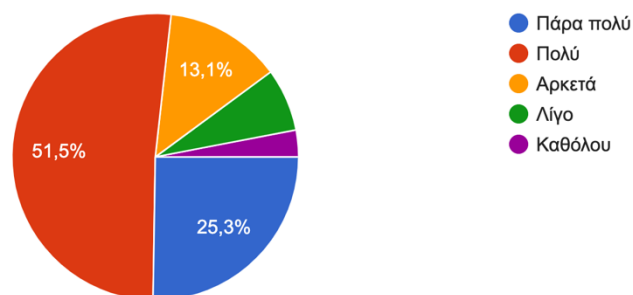
- ◆ **Συμπερασματικά για τον 3^ο στόχο:** Ανασκοπώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (8, 9 και 10), παρατηρείται ότι υφίστανται εμπόδια και δυσκολίες στις σχολικές μονάδες όσον αφορά στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας, καθώς και ότι αναγνωρίζεται σε πολύ υψηλά ποσοστά η συμβολή του μέντορα και του θεσμού του Μέντορινγκ στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα.

9. Συμφωνώ στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στην σχολική μονάδα.
100 απαντήσεις



Γράφημα 15

10. Συμφωνώ με την άποψη ότι ο ρόλος του μέντορα μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος στην σχολική μονάδα.
99 απαντήσεις



Γράφημα 16

6.2 Συμπεράσματα

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εξετάσαμε διαθέτουν μεγάλη εμπειρία και είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Περίπου 3 στους 4, δηλώνουν ότι γνωρίζουν και ότι έχουν εξοικείωση με τη λειτουργία του θεσμού του Μέντορα. Επίσης, θεωρούν την συμβολή του Μέντορινγκ στην προσωπική ανάπτυξη και στην επαγγελματική εξέλιξη εξαιρετικά σημαντική. Επίσης, 3 στους 4 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι κατανοούν της έννοιας του Μέντορα και σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι το Μέντορινγκ συμβάλει στην κουλτούρα συνεργασίας και ομαδικότητας στην σχολική μονάδα. Είδαμε, επίσης, ότι οι καθοδηγούμενοι (mentees) εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται τους πολλαπλούς ρόλους του μέντορα σε μεγάλο βαθμό, και είναι εξοικειωμένοι με την έννοια και τη λειτουργία του θεσμού του μέντορινγκ. Ακόμα, ο θεσμός του Μέντορινγκ ως αποτελεσματικό μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται σε πολύ μεγάλο ποσοστό, και οι ανάγκες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη είναι με σαφήνεια θετικές μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρατηρούνται εμπόδια και δυσκολίες στις σχολικές μονάδες όσον αφορά στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας, ωστόσο παράλληλα αναγνωρίζεται σε υψηλά ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας η συμβολή του μέντορα και του θεσμού του Μέντορινγκ στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα.

6.3 Συζήτηση

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι εξαιρετικά ενημερωμένοι για το θεσμό του Μέντορινγκ και αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας του και στο υψηλό εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου ο λεγόμενος μέντορας είναι υπερβολικά κριτικός απέναντι στον καθοδηγούμενο, οι αρνητικές συνέπειες του judgingoring - για τη συναισθηματική κατάσταση, την επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη του mentee και την πιθανή διατήρησή του στο επάγγελμα - μπορεί να είναι ιδιαίτερα σοβαρές.

Σπάνια οι μέντορες θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις αξιολογήσεις τους με τους καθοδηγημένους άμεσα - όταν, για παράδειγμα, μέσα σε μια καλά εδραιωμένη σχέση εμπιστοσύνης, ένας καθοδηγούμενος τους καλεί να το κάνουν, προετοιμάζοντας μια

επίσημη παρατήρηση και αξιολόγηση από κάποιον άλλο. Υποστηρίζουμε ότι μία από τις κύριες αιτίες της αυστηρής κριτικής είναι η απαίτηση για μέντορες που ενεργούν επίσης ως αξιολογητές και θυρωροί στο επάγγελμα, ειδικά ελλείπει κατάλληλης παροχής ευκαιριών ανάπτυξης μέντορα για προετοιμασία για την εκπλήρωση και των δύο ρόλων και μάλιστα χωρίς συμβιβασμούς. Ένας άλλος - και ίσως πιο θεμελιώδης - παράγοντας που συμβάλλει στην πρακτική της κρίσης και άλλων παθολογιών καθοδήγησης είναι η έλλειψη συναίνεσης σχετικά με το τι είναι η καθοδήγηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τι μπορεί ή πρέπει να επιδιώξει και πώς διαφέρει από την καθοδήγηση σε άλλα πλαίσια.

Εδώ είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ καθοδήγησης στην εκπαίδευση και καθοδήγησης σε άλλα πλαίσια, και έχει μεγάλη σημασία η χάραξη των ορίων μεταξύ καθοδήγησης και συναφών φαινομένων, όπως το coaching, με το οποίο μοιράζεται τον «χώρο της ιδέας». Για εμάς, η καθοδήγηση ορίζεται ως «διευκολυνμένη αντανάκλαστική πρακτική» που στοχεύει στη μετασχηματιστική μάθηση και είναι μέρος του mentoring, όχι ξεχωριστή ή επιπρόσθετη σε αυτό. Στο πλαίσιο της καθοδήγησης των αρχάριων εκπαιδευτικών και της συναφούς έμφασης στην υποστήριξη της μάθησής τους, φαίνεται λογικό ότι η κύρια ενημερωτική βιβλιογραφία για την πρακτική του μέντορα σχετίζεται με τη μάθηση των εκπαιδευτικών και τη μάθηση γενικότερα.

Από την άλλη πλευρά, δεδομένου ότι η καθοδήγηση είναι ουσιαστικά μια σχέση μεταξύ δύο ατόμων (ανεξάρτητα από το επαγγελματικό και άλλο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα), έχει αναπόφευκτα ομοιότητες και μπορεί να διδαχθεί από την εμπειρία της καθοδήγησης σε άλλους κλάδους. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό και τα ευρήματα που αναφέρονται σε αυτή την εργασία, θα υποστηρίζαμε ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αγνοούσαν τη σύσταση, από τη βιβλιογραφία σχετικά με την καθοδήγηση σε οργανισμούς, ότι η καθοδήγηση είναι πιο αποτελεσματική ως "εκτός σύνδεσης" δραστηριότητα, όπου οι μέντορες δεν είναι επίσης υπεύθυνοι για τη διαχείριση γραμμών, την αξιολόγηση ή την αξιολόγηση του έργου των καθοδηγούμενων τους.

Λαμβάνοντας υπόψη πιο ρητά κάποιες πιθανές επιπτώσεις των ευρημάτων μας, πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί πιο σταθερά αποτελεσματική υποστήριξη για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα εάν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για τη δημιουργία και διατήρηση των προϋποθέσεων για αποτελεσματική καθοδήγηση που αποδεικνύεται ότι λείπει σε πολλές περιπτώσεις.

6.4 Προτάσεις - Προτεραιότητες για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο πρέπει να συνεχιστεί με τη διενέργεια ερευνών με μεγαλύτερο και περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα, ενδεχομένως μέσω στρωματοποιημένης δειγματοληψίας σε εθνικό επίπεδο σε περισσότερα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανασκοπώντας τα παραπάνω παρατηρούμε **τρεις κύριες προτεραιότητες - προτάσεις** αυτή τη στιγμή.

Η πρώτη είναι η προσπάθεια για την επίτευξη μεγαλύτερου βαθμού συναίνεσης σχετικά με το νόημα και τους σκοπούς της καθοδήγησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και (αν δεν είναι αργά, με δεδομένες τις εμπειρίες πολλών νέων εκπαιδευτικών) να αποτραπεί η άποψη της καθοδήγησης ως «κρίση», ή αλλιώς η προσπάθεια αντιστροφής ή διόρθωσης αυτού. Αναγνωρίζουμε ότι η επίτευξη του είδους συναίνεσης που προτείνεται παρουσιάζει μια ουσιαστική πρόκληση, κυρίως επειδή απαιτεί αλλαγή κουλτούρας και αναγνωρίζουμε επίσης ότι υπήρξε κάποια προσπάθεια, από την πλευρά των εθνικών φορέων χάραξης πολιτικής στην Ελλάδα, η καθοδήγηση να γίνει ένας αποδεκτός ορισμός.

Ωστόσο, ενώ, αφενός, η συσχέτιση της αξιολόγησης του πλαισίου με την καθοδήγηση μπορεί να ενθάρρυνε την ανάπτυξη της κριτικής κρίσης σε ορισμένα σημεία, αφετέρου, θα περιμέναμε ότι η δημοσιευμένη άποψη μιας ομάδας εμπειρογνομόνων μετά από διαβούλευση θα επηρεάσει σημαντικά το τι συμβαίνει στην καθοδήγηση σχέσεων στα σχολεία. Η στρατηγική μας θυμίζει τα πλέον δυσφημισμένα μοντέλα ανάπτυξης καταρράκτη και αντιπροσωπεύει μια περιορισμένη «ορθολογική-εμπειρική» στρατηγική για την επίδραση της αλλαγής στα ανθρώπινα συστήματα, ενώ «κανονιστικές εκπαιδευτικές στρατηγικές βρέθηκαν να είναι πιο αποτελεσματικές.

Δεύτερον, σε σχέση με την πρώτη προτεραιότητα που καθορίστηκε παραπάνω, παροτρύνουμε τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους διευθυντές των σχολείων να απαλλάξουν τους μέντορες που βασίζονται στο σχολείο από το έργο της επίσημης αξιολόγησης της «επίδοσης» των καθοδηγημένων τους. Η τρίτη μας προτεραιότητα θα ήταν να προσπαθήσουμε να διασφαλίσουμε ότι όλοι οι μέντορες αρχάριων εκπαιδευτικών συμμετέχουν σε κατάλληλες και ενημερωμένες ευκαιρίες κατάρτισης και ανάπτυξης μεντόρων. Από αυτή την άποψη, θα συνιστούσαμε αλλαγές πολιτικής για να οριστεί ότι όλοι οι έμπειροι μέντορες πρέπει να έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς ένα διαπιστευμένο πρόγραμμα προετοιμασίας μέντορα. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να απαιτήσει πρόσθετες αλλαγές πολιτικής για την ενίσχυση της κατάστασης και της αναγνώρισης των συμβούλων,

καθιστώντας έτσι τον ρόλο αυτό ακόμα πιο ελκυστικό για άτομα και σχολεία ώστε να επιτυγχάνεται επαρκής αριθμός αιτούντων.

Μεταξύ των προκλήσεων που σχετίζονται με πιθανές προσπάθειες να ενεργήσουμε σύμφωνα με τις συστάσεις μας είναι η ανάγκη αποφυγής δύο πιθανών αντιφάσεων. Το πρώτο αφορά την επιτακτική ανάγκη να διασφαλιστεί ότι τα σχολεία λαμβάνουν πιο σοβαρά την καθοδήγηση και δημιουργούν συνθήκες για αποτελεσματική καθοδήγηση χωρίς να καταφεύγουν στο βαρύ χέρι της επιτήρησης και λογοδοσίας που αποτελεί μέρος της αιτίας ορισμένων αποτυχιών που έχουμε περιγράψει. Το δεύτερο σχετίζεται με την ανάγκη ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να γίνουν μη-κριτικοί μέντορες (π.χ. μέσω του τύπου της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των μεντόρων που δέχονται) χωρίς εμείς ή άλλοι να «κρίνουμε» τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και πρακτικές τους και να τους «πούμε» πώς μπορούν αν αλλάξουν. Ορισμένες ενδείξεις για την επίλυση αυτών των αιτιγμάτων μπορεί να βρεθούν στις ευρύτερες λογοτεχνίες «εκπαιδευτική αλλαγή» και «εκπαίδευση εκπαιδευτικών», μερικές από τις οποίες αναφέραμε παραπάνω.

Τα ευρήματα που παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία προτείνουν μια σειρά πιθανών δρόμων για περαιτέρω έρευνα. Μπορεί να είναι πολύτιμο, για παράδειγμα, να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο επικρατεί η κριτική στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και να εξεταστούν περαιτέρω οι αιτίες της, ενώ μέσω διαχρονικών μελετών θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε χρήσιμα τον αντίκτυπο των διαφόρων τύπων «καθοδήγησης» στην εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένων τόσο η κριτική προσέγγιση, όσο και αυτό που υποστηρίξαμε ως πιο κατάλληλη μέθοδο, την αναπτυξιακή προσέγγιση) με την πάροδο του χρόνου, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης της μάθησης των καθοδηγούμενων.

Επίλογος

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει τις σχέσεις καθοδήγησης μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και από μια πολύπλευρη οπτική, όπως περιγράφηκε έως τώρα. Οι σχεσιακές και αναπτυξιακές συνιστώσες αποδείχτηκαν έντονα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα θεωρητικά και ερευνητικά ευρήματα αυτής της εργασίας, μπορούν να συναχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς και τη σχέση καθοδήγησης.

- Οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί προτιμούν μια συμβουλευτική σχέση που να είναι υποστηρικτική και άνετη και να λαμβάνουν σχόλια για την πρόοδό τους.
- Οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί προτιμούν μέντορες από τους οποίους μπορούν να μάθουν, παρά κάποιον που θα τους κρίνει και θα τους βαθμολογήσει.

Τα ευρήματα αυτής της εργασίας έχουν αποκαλύψει περαιτέρω ευκαιρίες για έρευνα. Η έρευνα σχετικά με τις σχέσεις καθοδήγησης από την προοπτική των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη, επομένως η περαιτέρω έρευνα θα ωφελήσει την κατανόηση των σχέσεων καθοδήγησης και τον τρόπο με τον οποίο η αναπτυξιακή πρόοδος του εκπαιδευτικού επηρεάζει τους ρόλους και τις διαδικασίες. Αυτή η διερεύνηση συνιστωσών των σχέσεων καθοδήγησης είναι εξαιρετικά σημαντική, διότι μπορεί να βοηθήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και διδακτικών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Ambrosetti Angelina, Dekkers John (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Μέντορινγκ Relationships. Australian Journal of Teacher Education. Vol.35(6), p.45-46.
2. Aravena F (2018). Μέντορινγκ novice school principals in Chile: What do mentors learn? International Journal of Μέντορινγκ and Coaching in Education, Vol.7, p.219–230.
3. Barlow A (2014). Modeling instruction: the impact of professional development on instructional practices. Science Educator, Vol.23(1), p.14–26.
4. Bennet S, Brown J, Kirby-Smith A, Severson B (2013). Influences of the heart: Novice and experienced teachers remaining in the field. Teacher Development, Vol.17(4), p.562-576.
5. Blank, M.A. (1988). Μέντορινγκ and the process of becoming a teacher. Doctoral dissertation University of Tennessee, Knoxville.
6. Bouquillon E. A., Sosik J.J, Lee D. (2005). ‘It’s only a phase’: examining trust, identification and Μέντορινγκ functions received across the Μέντορινγκ phases. Μέντορινγκ and Tutoring, Vol.13(2), p.239-258.
7. Bova B.M, Phillips R. (1984). Μέντορινγκ As a learning experience for adults, Journal of Teacher Education, Vol.35, p.16-20.
8. Bray L, Nettleton P (2006). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. Nurse Education Today, Vol.27, p.848-855
9. Brookfield S. D. (2013). Powerful techniques for teaching adults. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Burke A. (2011). Group Work: How to Use Groups Effectively. Journal of Effective Teaching, Vol.11(2), p.87-95.
11. Bynoe T, Cooper B, McCray C (2015). Μέντορινγκ for school quality: How educators can be more professional and effective. London, England: Rowman & Littlefield.
12. Callahan J (2016). Encouraging retention of new teachers through Μέντορινγκ strategies. Delta Kappa Gamma Bulletin, Vol.83, p.6.

13. Chatziefstathiou E, Phillips N (2011). From Pedagogy to Adult Training: A Comparative Research on the Roles of the Educator-School Teacher and the Adult Trainer. Review of European Studies. Vol.3, No.1.
14. Cherian F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual and contextual influences of responsive mentorship. Canadian Journal of Education, Vol.30(1), p.25-46.
15. Chugai O, Terenko O, Ogienko O. (2017). Methods that work: Best Practices of Adult Educators in the USA. Advanced Education, Vol.8, p.72-77.
16. Cochran-Smith M, Lytle S (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. Review of Research in Education, Vol.24, p.249–305.
17. Coutler S, Lester J (2011). Finding and redefining the meaning of teaching: Exploring the experiences of mid-career teachers. Journal of Curriculum and Instruction, Vol.5(2), p.5-26.
18. Cox E (2005). For better, for worse: The matching process in formal Μέντορινγκ schemes. Μέντορινγκ and Tutoring, Vol.13(3), p.403-414.
19. Crow G (2012) A critical-constructivist perspective on Μέντορινγκ and coaching for leadership, p.228–242, Thousand Oaks, CA: Sage.
20. Collins N.W. (1983). Professional Women and their Mentors, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
21. Daloz L.A. (1986). Effective Teaching and Μέντορινγκ, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
22. Daniel S, Percy M (2014). Expanding Roles: Teacher Educators' Perspectives on Educating English Learners. Action in Teacher Education, Vol.36(2), p.100–116.
23. Darling-Hammond L, Baratz-Snowden J (2007). A good teacher in every classroom: Preparing for the highly qualified teachers our children deserve. Educational Horizons, Vol.85(2), p.111-132.
24. DelliCarpini M (2009). Enhancing cooperative learning in TESOL teacher education. ELT Journal, Vol.63(1), p.42–50.
25. Dorgu T. E. (2015). Different Teaching Methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. International Journal of Secondary Education, Special Issue: Teaching methods and learning styles in education, Vol.3(6), p.77-87.
26. Efron E, Winter J, Bressman S (2013). Toward a more effective Μέντορινγκ model: An innovative program of collaboration. Journal of Jewish Education, Vol.78(4), p.331-336.
27. Fairbanks CM, Freedman D, Kahn C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. Journal of Teacher Education, Vol.51(2), p.102 -112.

28. Fehring H, Rodrigues S. (2017). Teaching, Coaching and Μέντορινγκ Adult Learners. Lessons for professionalism and partnership. New York: Routledge.
29. Fletcher S, Mullen C. (2012). The SAGE Handbook of Μέντορινγκ and Coaching in Education. London: Sage.
30. Freeman H.R. (2008). Μέντορινγκ is a two way street: An examination of mentor/mentee relationships in a pre-service, residency-based, teacher education program. Boston College, Boston.
31. Friedman N. (1987) Memors and Supervisors. New York Institute of International Education.
32. Garet M (2001). What makes professional development effective? results from a national sample of teachers. American Educational Research Journal, Vol.38(4), p.915–945.
33. Gatens B (2014). Why Μέντορινγκ is so vital to new and veteran teachers alike. From the Principal's Office.
34. Grima F, Paille P, Mejia J, Prud'homme L (2014). Exploring the benefits of Μέντορινγκ activities for the mentor. Career Development International, Vol.19, p.469–490.
35. Hall K, Draper R, Smith K, Bullough R (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers'. Μέντορινγκ and Tutoring , Vol.16(3), p.328-345.
36. Heirdsfield AM, Walker S, Walsh K, Wilss L. (2008). Peer Μέντορινγκ for first-year teacher education students: the mentors experience. Μέντορινγκ and Tutoring, Vol.16(2), p.109-124.
37. Hernandez P, Estrada M, Woodcock A, Schultz P (2017). Protege perceptions of high mentorship quality depend on shared values more than on demographic match. The Journal of Experimental Education, Vol.85, p.450–468.
38. Hobson A, Malderez A (2013). Judge Μέντορινγκ and other threats to realizing the potential of school-based Μέντορινγκ in teacher education. International Journal of Μέντορινγκ and Coaching in Education, Vol.2(2), p.89-108.
39. Hudson P (2004). From generic to specific Μέντορινγκ: A five-factor model for developing primary teaching practices. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Melbourne.
40. Hudson P, Millwater J (2008). Mentors' views about developing effective English teaching practices. Australian Journal of Teacher Education, Vol.33(5), p.1-13.

41. Ingersoll R, Strong M (2011). The impact of induction and Μέντορινγκ programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, Vol.81(2), p.201-233.
42. Jarvis P. (2004). *Continuous Education and Training: Theory and Practice*, p.81-128 & 153-203, Athens: Metehmio.
43. Kram KE (1985). *Μέντορινγκ at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
44. Kwan T, Lopez-Real F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in Μέντορινγκ student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.33(3), p.275-287.
45. Lai E. (2005). Μέντορινγκ for in-service teachers in a distance teacher education programme: views of mentors, mentees and university teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Parramatta.
46. Le Maistre C., Boudreau S, Pare A. (2006). Mentor or evaluator Assisting and assessing newcomers to the professions. *The Journal of Workplace Learning*, Vol.18(6), p.344-354.
47. Levinson D.J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York, Alfred A. Knopf.
48. Loretto P (2019). "Eight Qualities of a Good Mentor". *The Balance Career, Basics*, Vol.1, p.1-15.
49. Lucas K.F. (2001). The social construction of Μέντορινγκ roles. *Μέντορινγκ and Tutoring*, Vol.9(1), p.23-47.
50. Martin S, Gourwitz J, Hall K (2016). Μέντορινγκ urban school leaders. *Journal of School Leadership*, Vol.26, p.314–333.
51. McCormack C, West D. (2006). Facilitated group Μέντορινγκ develops key career competencies for university women: a case study. *Μέντορινγκ and Tutoring*, Vol.14(4), p.409-431.
52. Mendels P (2012). Principals in the pipeline: Districts construct a framework to develop school leadership. *Journal of Staff Development*, Vol.33, p.48–52.
53. Milner R (2012). But what is urban education? *Urban Education*. Vol.47, p.556–561.
54. Mullen C (2016). Alternative Μέντορινγκ types. *Kappa Delta Pi Record*, Vol.52, p.132–136.
55. Oplatka I, Lapidot A (2018). Novice principals' perceptions of their Μέντορινγκ process in early career stage: The key role of mentor-protege' relations. *Journal of Educational Administration and History*, Vol.50, p.204–222.
56. Popil I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Education Today*, Vol.31, p.204-207.

57. Rizvi, F., Lingard, B. (2010), *Globalizing Education Policy*, Routledge, London.
58. Rodríguez A, McKay S (2010). Professional development for experienced teachers working with adult English language learners. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
59. Scalón L. (2008). The impact of experience on student mentors' conceptualisations of Μέντορινγκ. *International Journal of Evidence Based Coaching and Μέντορινγκ*, Vol.6(2), p.57-66.
60. Schwille S (2016). *Never give up: An experienced teacher overcomes obstacles to change*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
61. Smith A (2007). Μέντορινγκ for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Μέντορινγκ and Tutoring*, Vol.15(3), p.277-291.
62. Taubman, P. (2009), *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, Routledge, New York.
63. Unin N, Bearing P. (2016). Brainstorming as a way to approach student-centered learning in the ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol.224, p.605-612.
64. Walkington J. (2005). Μέντορινγκ preservice teachers in the preschool setting: Perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.30(1), p.28-35.
65. Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.33(1), p.53-64.
66. William L, Scroggins D, Bonham R (2006). "The mentor in graduate education". *Studies in Higher Education*, Taylor & Francis, Volume 15, No.3.
67. Yip J, Kram K (2017). *Developmental networks: Enhancing the science and practice of Μέντορινγκ*. Sage, p. 88–104, London.
68. Zein M (2015). Factors affecting the professional development of elementary English teachers. *Professional Development in Education*.

Ο ρόλος του Μέντορινγκ στην εκπαίδευση & ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

Διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του Μέντορινγκ ως διαδικασία εκπαίδευσης και ανάπτυξης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Η καταγραφή των απαντήσεών σας είναι ανώνυμη και χρησιμοποιείται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

1. Α. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

☐ Άλλο: _____

2. Β. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Νομού Μεσσηνίας

☐ Β' Ανατολικής Αττικής

☐ Άλλο: _____

3. Γ. Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Μέχρι 30 ετών
- ☐ 31 - 40 ετών
- ☐ 41 - 50 ετών
- ☐ 51 και άνω

4. Δ. Χρόνια υπηρεσίας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Χωρίς προϋπηρεσία
- ☐ 1-10 έτη
- ☐ 11-20 έτη
- ☐ 21 έτη και άνω

5. Ε. Επίπεδο σπουδών

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πτυχίο Α.Ε.Ι.
- ☐ Πτυχίο Α.Τ.Ε.Ι.
- ☐ Μεταπτυχιακό (Master)
- ☐ Διδακτορικό (Ph.D)
- ☐ Άλλο: _____

Ερωτήσεις διερεύνησης

Η καταγραφή των απαντήσεών σας είναι ανώνυμη και χρησιμοποιείται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

6. 1. Πιστεύω ότι γνωρίζω τη λειτουργία του θεσμού του Μέντορα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

7. 2. Διαθέτω εξοικείωση και εμπειρία με την έννοια και τη λειτουργία του θεσμού του μέντορινγκ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

8. 3. Είμαι ενημερωμένος/η για τους διαφορετικούς ρόλους που έχει ο Μέντορας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

9. 4. Πιστεύω ότι το Μέντορινγκ έχει μεγάλη αξία για την προσωπική μου ανάπτυξη.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

10. 5. Πιστεύω ότι το Μέντορινγκ έχει μεγάλη αξία για την επαγγελματική μου εξέλιξη.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

11. 6. Έχω ξεκαθαρίσει με ποιο τρόπο αναμένω να βοηθηθώ από τον Μέντορα στην εφαρμογή των καθημερινών μου επαγγελματικών καθηκόντων.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

12. 7. Αναγνωρίζω τη σημασία του Θεσμού του Μέντορινγκ στην επαγγελματική μου εξέλιξη και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής μου προσωπικότητας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

13. 8. Συμφωνώ ότι το Μέντορινγκ συμβάλει στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική μονάδα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

14. 9. Συμφωνώ στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στην σχολική μονάδα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
☐ Πολύ
☐ Αρκετά
☐ Λίγο
☐ Καθόλου

15. 10. Συμφωνώ με την άποψη ότι ο ρόλος του μέντορα μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος στην σχολική μονάδα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πάρα πολύ
- ☐ Πολύ
- ☐ Αρκετά
- ☐ Λίγο
- ☐ Καθόλου

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.