

# Διερεύνηση της συμβολής του mentoring στη βελτίωση και ανάδειξη του έργου των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Θεοφίλη Καρυπίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Α/βάθμια Θεσσαλονίκης Β', Msc Σπουδές στην Εκπαίδευση,  
theofilikar@yahoo.gr

## Περίληψη

Στην σύγχρονη εποχή των αλλαγών που βιώνουμε, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μια ποικιλία θεμάτων και ζητημάτων στην προσαρμογή τους στη σχολική τάξη. Παρόλο που σχεδιάζονται προγράμματα εισαγωγής για την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία, ωστόσο κοινή πρακτική για όλα τα κράτη στην Ευρώπη αποτέλεσε ο θεσμός του μέντορα, αναγνωρίζοντας τα οφέλη σε αυτόν τον ρόλο για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και λαμβάνοντας την κατάλληλη καθοδήγηση για την εφαρμογή του (Eurydice, 2015). Η παρούσα έρευνα έχει ως αρχικό σκοπό να καταγράψει τις προϋποθέσεις που μπορούν να διασφαλίσουν ένα πετυχημένο mentoring στην εκπαίδευση και να αναλύσει τους τρόπους που αυτό μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Η έρευνα υλοποιήθηκε με βιβλιογραφική ανασκόπηση (ελληνική και ξένη βιβλιογραφία) και αφορά σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτήν, αναδείχθηκε ότι η σχέση του μέντορα με τον εκπαιδευόμενο διασφαλίζεται ουσιαστικά μέσα από τη δημιουργία αληθινών σχέσεων που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στον σεβασμό, στους προβληματισμούς και, σαφώς, σε συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να πετύχουν μέσα από τη συνεργασία αυτή. Τα οφέλη που αποκομίζονται αναδύουν την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, ως μια δυναμική ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας, αλλαγών και βελτιώσεων στο σχολικό περιβάλλον.

**Λέξεις-κλειδιά:** μέντορας, εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας, συμβουλευτική καθοδήγηση, υποστήριξη, σχολική πραγματικότητα.

## 1. Εισαγωγή

Ο ρόλος ενός σύγχρονου μέντορα καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων που αφορούν κυρίως στην καθοδήγηση του νεότερου εκπαιδευτικού, στη διευκόλυνση της μετάβασης σε μια νέα επαγγελματική ιδιότητα και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του/της. Δημιουργείται, παράλληλα, μια σχέση δυναμική, η οποία και ωριμάζει καλύτερα με τον χρόνο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων. Η καθοδήγηση αυτή αναπτύσσει μια διαπροσωπική καθοδηγητική σχέση, στην οποία αναπτύσσεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη με σκοπό την αφομοίωση της υπάρχουσας γνώσης (Zeichner & Liston, 2014).

Ο μέντορας, συνήθως, είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που θα βοηθήσει και θα υποστηρίξει τους νεότερους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημά τους. Ο νεότερος εκπαιδευτικός προσπαθεί να συνδέσει τις ακαδημαϊκές του γνώσεις με τη σχολική πραγματικότητα, ώστε να ανταπεξέλθει τόσο επαγγελματικά, όσο και επιστημονικά στο νέο του αντικείμενο (καλή ψυχολογία, κίνητρα). Το μέντορινγκ, λοιπόν, μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας, παράλληλα, ένα συνεργατικό κλίμα στο σχολείο (Leithwood & Riehl, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, έτσι, μέσα σε ομάδες και με την καθοδήγηση του μέντορα, ανακαλύπτουν εμπειρίες, επιμορφώνονται και εξελίσσονται σε ένα περιβάλλον μάθησης, ενισχύοντας, παράλληλα, και τη σχολική κουλτούρα.

Καθοριστική σημασία στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί η στάση και η κουλτούρα όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ενώ σε αρκετές χώρες σε όλο τον κόσμο εφαρμόζονται ήδη μοντέλα καθοδήγησης εκπαιδευτικών (mentoring), ωστόσο στη



χώρα μας ο θεσμός παραμένει ανενεργός (αν και είχε ψηφιστεί ήδη από το 2010). Η πιλοτική του εφαρμογή σε ορισμένες περιπτώσεις σχολείων στην Ελλάδα, δεν βοήθησε στην διεύρυνση του θεσμού. Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες, οι οποίες δείχνουν τη θετικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον θεσμό. Ωστόσο, θεωρούν ότι η εφαρμογή τους θεσμού μπορεί να εφαρμοστεί μόνο με ορισμένες προϋποθέσεις (Μπαγάκης, 2010). Θεμελιώδες ζήτημα αναδεικνύεται και η στάση της πολιτείας, η οποία οφείλει να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού συστήματος για την εφαρμογή ενός τέτοιου θεσμού.

Στις περισσότερες ξένες έρευνες, κυρίως, το mentoring αναλύεται ως μια διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός υποστηρίζεται από έναν συγκεκριμένο μέντορα, με μεγαλύτερη εμπειρία και γνώσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη και άλλες προϋποθέσεις, κυρίως, κοινωνικές ή διαπροσωπικές που μπορούν να ευνοήσουν τη σχέση αυτή (Jaques & Salmon, 2006). Μελετούν το mentoring, δηλαδή, ως μια πιο προσωπική διαδικασία που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα μεταξύ δυο ατόμων. Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν επέλθει τα τελευταία χρόνια, σηματοδότησαν, ως αναγκαία, την αύξηση της παραγωγής της νέας γνώσης. Στις σχολικές μονάδες, ομοίως, οι αλλαγές βασίζονται σε πιο υψηλά επίπεδα γνώσεων, με δημιουργικότητα, ανταλλαγή απόψεων, προγράμματα και καινοτομίες μέσα στον οργανισμό.

Η βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών θεωρείται πρωταρχική ανάγκη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σε όλη αυτή την προσπάθεια, η εκπαιδευτική καθοδήγηση και, συνάμα, η συναισθηματική υποστήριξη θα ενισχύσουν τις τεχνικές συμβουλές, για να βελτιωθεί η μονάδα και το έργο των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, ο μέντορας είναι αυτός που βοηθάει στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής δομής μέσα από το όραμα που θα εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, δεν καθορίζονται με σαφήνεια οι τομείς που μπορεί να βελτιώσει το έργο των εκπαιδευτικών (Wang & Odell, 2002). Μέσα από την έρευνα, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να στηρίξουν τον μεντορισμό με έμπρακτο τρόπο, αρκεί αυτό να συνεισφέρει με αρκετούς τρόπους στη βελτίωση της καθημερινής δουλειάς τους.

Αναμφίβολα, όταν ένας καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός στηρίζεται και καθοδηγείται είναι κατανοητό ότι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του, να νιώσει σίγουρος για τις επιλογές και τις δυνατότητές του, να έχει όραμα και βλέψεις για το μέλλον και να γίνεται πιο δραστήριος, αφού γνωρίσει καλά πλέον τι μπορεί να κάνει και να πετύχει (Σαϊτής, 2008). Έτσι, μειώνεται το άγχος που ίσως είχε βιώσει στο παρελθόν και έχει περισσότερη βεβαιότητα για τον εαυτό του. Επιπρόσθετα, η ίδια η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, της δυνατότητας που έχει ο μέντοράς τους να βοηθήσει σε ειδικούς τομείς του έργου τους, αποτελεί, από μόνο του, μια θετική στάση απέναντι στον θεσμό (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012). Υπάρχουν, σαφώς, και άλλοι τομείς που βελτιώνονται και ενισχύουν το έργο των εκπαιδευόμενων και χρήζουν ιδιαίτερης μελέτης και έρευνας. Η παρούσα μελέτη υλοποιείται μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχοντας θέσει, εξ αρχής, τον στόχο και τα ερωτήματα που θα απαντηθούν.

Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση διαφόρων βιβλιογραφικών αναφορών, σχετικά με τις προϋποθέσεις που μπορούν να διασφαλίσουν ένα πετυχημένο mentoring στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, συνάμα, να αναδειχτούν οι τομείς και οι τρόποι που θα βελτιώσουν το έργο των εκπαιδευτικών.

Με αφόρμηση, λοιπόν, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται ως εξής:  
α. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για να πετύχει η εφαρμογή του mentoring στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;



β. Με ποιους τρόπους και σε ποιους τομείς συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;

Πρωταρχικό στόχο, λοιπόν, της ακόλουθης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση όλων αυτών των προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ωφεληθούν από την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού του μέντορα.

## **2. Προϋποθέσεις που διασφαλίζουν ένα πετυχημένο mentoring στην εκπαίδευση**

Το mentoring, λοιπόν, με βάση και τα παραπάνω αποτελεί μια απαιτητική και σύνθετη διαδικασία και οι σχέσεις που καλούνται να αναπτύξουν, μέσα από αυτό, αρκετές φορές είναι μη προβλεπόμενες. Δεν επιτυγχάνεται με ιδιαίτερη ευκολία αυτή η σχέση και παρά την καλή διάθεση, πολλές φορές υπολείπεται των αρχικών σχεδιασμών του (Μαρκάκη, 2014). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να γίνει και επιζήμιο και ανώφελο για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που πρέπει να προϋπάρχουν και να ληφθούν υπόψη, για να μπορέσει αυτή η σχέση να αποδώσει τα καλύτερα οφέλη για όλους.

### **2.1. Γενικοί παράγοντες επιτυχίας**

Η μελέτη της εφαρμογής του mentoring στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύει τα προβλήματα που αναφύονται μέσα από αυτήν τη σχέση. Αυτές οι δυσκολίες εστιάζουν σε 4 γενικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα, αυτές αφορούν: α. στην έλλειψη του χρόνου, β. στη συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου, γ. στις κακές δεξιότητες που αναπτύσσονται, δ. στα θεσμικά εμπόδια που συνυπάρχουν (Ehrlich, 2013). Οι παράμετροι αυτοί είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους και για να μπορούν να ξεπεραστούν πρέπει να αυξηθεί ο χρόνος για την ενίσχυση της σχέσης αυτής, να αναλάβει ρόλο και χρέη και ο διευθυντής του σχολείου, ώστε να ενισχύσει τη διαδικασία υποστήριξης του θεσμού. Επιπρόσθετα, σε έρευνα που υλοποιήθηκε σε σχολεία των Η.Π.Α., αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων η παράμετρος του χρόνου, ως η πιο σημαντική, για να μπορέσουν μαζί μέντορας και εκπαιδευτικός να προγραμματίσουν τη διδασκαλία από κοινού (Clark & Byrnes, 2012).

### **2.2. Ο ρόλος του διευθυντή της μονάδας**

Μια σημαντική, λοιπόν, προϋπόθεση για να καταστεί σημαντικό το mentoring είναι η αποδοχή του από όλα τα μέλη της κοινότητας του σχολείου, στην οποία, όμως, καθοριστικό ρόλο έχει και ο διευθυντής της μονάδας. Ο διευθυντής, λοιπόν, μέσα στο σχολικό περιβάλλον οφείλει να υποστηρίζει τις δράσεις καθοδήγησης, να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα οφέλη, ώστε να τους δοθεί ο κατάλληλος χρόνος να συζητήσουν, να αναστοχαστούν και να νιώσουν και οι ίδιοι ότι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αυτού του θεσμού (Switzer, 2009). Με τη βοήθειά του, συνεισφέρει, ώστε η πλειοψηφία του συλλόγου διδασκόντων να στηρίξει την προσαρμογή του πιο νέου εκπαιδευτικού, τόσο συναισθηματικά, για να ξεπερνά τους φόβους του, όσο και υποστηρικτικά στη διδασκαλία του.

Ο διευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου μπορεί, στο πλαίσιο της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου, να πάρει πρωτοβουλίες, ώστε να μειώσει σε ορισμένες περιπτώσεις τον φόρτο εργασίας των μεντόρων, για να αφοσιωθούν πιο εύκολα στον ρόλο που τους έχει ανατεθεί (Μπουλογεώργος, 2016). Ευθύνη του αποτελεί ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών, με βάση τα χαρακτηριστικά του σχολείου, προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα τον οργανισμό, τους άλλους εκπαιδευτικούς και να αισθανθεί μέλος της κοινότητας του σχολείου (Σαϊτής, 2008). Ταυτόχρονα με την επιστημονική ευθύνη που έχει, στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν αυτοί να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους. Συνάμα, ο διευθυντής μπορεί να στηρίξει και ψυχολογικά τους νέους



εκπαιδευτικούς και να διερευνήσει τις δυνατότητές τους, ώστε να τις αξιοποιήσει δημιουργικά για το καλό της μονάδας. Έχει διαπιστωθεί ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μικρότερες τάξεις στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που τους δημιουργεί συναισθηματική πίεση στη διαχείριση των μικρότερων μαθητών σε ηλικία. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής της μονάδας οφείλει να παρακολουθεί και να ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευσή τους (Achinstein & Davis, 2014). Τέλος, μεριμνά για τη διαρκή επιμόρφωση των μεντόρων, οι οποίοι οφείλουν να παρακολουθήσουν προγράμματα, για να μπορέσουν να υλοποιήσουν με επιτυχία το έργο που τους έχει ανατεθεί.

### **2.3. Συνεργασία και mentoring**

Ένας ακόμα παράγοντας για να πετύχει το mentoring στην εκπαίδευση αποτελεί η συνεργασία και η ετοιμότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος θα χρειαστεί να συνεργαστεί και με άλλους συναδέλφους, φορείς εκπαίδευσης, γονείς κ.ο.κ, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ακόμα, η συχνή επικοινωνία με τον καθοδηγητή είναι κάτι το οποίο πρέπει να αποδεχτεί. Συνεχώς, λόγω της ιδιαιτερότητας της σχολικής τάξης θα προκύπτουν προβλήματα, σκέψεις, προβληματισμοί και φυσικά αυτά θα απαιτούν άμεση ανατροφοδότηση, διαπραγματεύσεις κ.ά, τα οποία θα πρέπει να είναι έτοιμος να ακολουθήσει. Δηλαδή, θα πρέπει οι στόχοι να διαμορφώνονται με βάση τις ανάγκες του ίδιου του σχολείου (μέσα σε ένα ρεαλιστικό περιβάλλον), αλλά και με βάση τις ανάγκες του ίδιου του καθοδηγούμενου. Η μεντορική σχέση δεν είναι μια σχέση ανεξάρτητη (Λουκά & Πέτσιου, 2016).

Ένα πετυχημένο mentoring μπορεί ακόμα να επιτευχθεί στο σχολείο, όταν και οι δυο πλευρές θα έχουν καθορίσει τα όρια και θα προσπαθούν εξίσου να κρατούν την ισορροπία της σχέσης τους, ώστε να μην επέλθει οποιαδήποτε σύγκρουση ή σύγχυση που μπορεί να κλονίσει τη συνεργασία. Παρότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πρόθυμοι να αναπτύξουν μια συνεργασία με τον μέντορά τους, ωστόσο είναι επιφυλακτικοί (Ρεκαλίδου, 2011). Καθοριστικό ρόλο θα έχουν οι ομάδες που συνεργάζονται, όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Η ύπαρξη μιας ομάδας με μη σωστή διαχείριση και ηγεσία, ταυτόχρονα, δημιουργεί έλλειψη εμπιστοσύνης και αδυναμία επικοινωνίας. Σαφώς, πρέπει να γίνεται και σωστή και προσεκτική επιλογή μεντόρων, ώστε να αναλύσουν με ακρίβεια τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού στη μονάδα (Bell, 2001).

Έτσι, για την επιτυχημένη εφαρμογή του θεσμού είναι σημαντικό μέντορας και εκπαιδευόμενος να έχουν επιθυμία, διάθεση, συναγωνισμό, να έχουν ενδιαφέρον, στόχο και να επιδιώκουν την εξέλιξη και να μην διακατέχονται από παθητικότητα (Phillips & Fragoulis, 2010). Για να πετύχει αυτή η συνεργασία, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να γνωρίζει τα αδύναμα σημεία του, να θέτει στόχους για να τους βελτιώσει και να ενισχύει τις δεξιότητές του, γνωρίζοντας όλες τις πτυχές του εαυτού του. Ακόμα, θα πρέπει να δραστηριοποιείται πολύπλευρα σε διαφορετικούς τομείς, να επαναπροσδιορίζει τα προβλήματα, να μην είναι επιφυλακτικός απέναντι στις συμβουλευτικές παρεμβάσεις και να δείχνει δεκτικότητα από την ανατροφοδότηση του μέντορά του (Day, 2003).

### **2.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών - εκπαιδευόμενων**

Παρατηρώντας και την έρευνα των Παππά και Ιορδανίδης (2017), οι οποίοι διερεύνησαν το πώς οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορα δημοτικά σχολεία της χώρας κατανοούν τον ρόλο του μέντορα μέσα στη σχολική μονάδα, κατέγραψαν τις γνώμες των εκπαιδευτικών για το πόσο αναγκαίος είναι ο θεσμός στην ελληνική πραγματικότητα και με βάση ποιες προϋποθέσεις θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά. Το σύνολο των ευρημάτων ανέδειξαν τη



θετική διάθεση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του θεσμού, όμως, θεωρούν ότι η εφαρμογή της πρέπει να γίνει, έχοντας ως πρότυπο άλλα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί ήδη σε άλλες χώρες και έχουν αξιολογηθεί ως πετυχημένα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως παράγοντα επιτυχίας, την επιλογή του μέντορα με καθαρά αξιολογημένα στοιχεία και, μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα των Creasy και Paterson (2005), οι προϋποθέσεις αυτές που θα διασφαλίσουν τη σωστή και αποτελεσματική συνεργασία mentoring στην εκπαίδευση είναι δέκα και αφορούν, σύμφωνα και με τη γνώμη των εκπαιδευόμενων, τις εξής: ανάπτυξη δομημένων συζητήσεων, δημιουργία σχέσεων με εμπιστοσύνη, σεβασμός ο ένας στον άλλον, ευαισθησία στα προβλήματα του άλλου, να θέτουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, να στοιχειοθετούν τις προτεραιότητες των δράσεων τους, να αναγνωρίζουν τις ξεχωριστές εκπαιδευτικές θεωρίες, να δημιουργούν ένα συμβόλαιο μάθησης από κοινού, ώστε να υπάρχει εμπιστοσύνη και, τέλος, να καθορίζουν τις αμοιβαίες συμφωνίες των υποχρεώσεων που έχει ο καθένας.

### **3. Τομείς που συμβάλλει το mentoring στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών**

#### **3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών - Σχετικές μελέτες**

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύουν πολλά χρήσιμα συμπεράσματα για τις απόψεις, καταρχάς, των ίδιων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη βελτίωση και την αναβάθμιση που έχουν δει στον χώρο της εργασίας τους. Συγκεκριμένα, μέσα από έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Αγγλίας, αρκετοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία θεωρούν ότι το mentoring τους βοήθησε στο να διαχειριστούν καλύτερα τις πιέσεις του επαγγέλματός τους (δίνονταν οι κατάλληλες λύσεις όταν το ζητούσαν) και στις περισσότερες περιπτώσεις η αλληλεπίδραση με τους μέντορές τους τους βοήθησε και στην ανέλιξή τους (έπαιρναν πρωτοβουλίες). Ωστόσο, κάποιοι από αυτούς θεωρούσαν ότι η δέσμευση αυτή αρκετές φορές τους πίεζε ψυχολογικά και τους εμπόδιζε στην αυτενέργεια μέσα στη μονάδα (Allen & Eby, 2007). Η διαρκής επίβλεψη από τον μέντορα τους δημιουργούσε ένα άτυπο εργασιακό άγχος.

Παρόμοια, σε μια ελληνική έρευνα που διεξήχθη στον νομό Αχαΐας, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρούσαν, στην πλειοψηφία τους, ότι μόνο θετικά μπορούν να πάρουν από αυτή τη σχέση. Συγκεκριμένα, εστίαζαν στον τομέα των ευκαιριών μάθησης, όπου θα τους δινόταν η δυνατότητα να αναπτύξουν και διαφορετικές διδακτικές πρακτικές με τη συμβουλή του μέντορα, αποκτώντας σημαντικές εμπειρίες και εξειδίκευση σε μαθησιακά αντικείμενα που τους ενδιέφεραν. Όλα αυτά, όπως οι ίδιοι προσδιορίζουν, σε ένα μη απειλητικό, φυσικά, περιβάλλον (Philips & Fragoulis, 2010).

Στην ίδια κατεύθυνση, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Λιθουανίας (σε διαφορετικές πόλεις), εκπαιδευτικοί αλλά και διευθυντές που συμμετείχαν υποστήριξαν τις θετικές επιδράσεις της μεντορικής σχέσης. Εστίασαν, κυρίως, στη συναισθηματική ικανοποίηση που έλαβαν και τους βοήθησε στο να προσαρμοστούν πιο εύκολα στη σχολική τους μονάδα και να ενισχύσουν την εργασιακή τους εμπειρία. Επιπλέον, όπως και σε έρευνες που προαναφέρθηκαν, επικεντρώνονται στο γνωστικό κομμάτι της συνεργασίας τους (μαθησιακό), στο οποίο ενισχύθηκαν τόσο πρακτικά (ήταν δίπλα τους σε κάθε βήμα) όσο και θεωρητικά από τους μέντορές τους (Σιμάτη, 2014).

Η έρευνα επεκτάθηκε και στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που έγινε σε ειδικά δημοτικά σχολεία στις Η.Π.Α, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι θεωρούσαν ότι μέσα από το mentoring θα βελτιωθεί το έργο τους στη σχολική τάξη, με σωστές κατευθύνσεις και συμβουλευτική καθοδήγηση, η οποία μπορεί να φέρει και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η σχέση αυτή αποτιμήθηκε θετικά, καθώς βοήθησε και στη



σχέση των εκπαιδευτικών με τα ίδια τα παιδιά (ενίσχυση επικοινωνίας), τα οποία στην πλειοψηφία τους εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές στη συμπεριφορά τους (Βασιλειάδης, 2012).

### **3.2. Βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών**

Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούμε να διαχωρίσουμε σε τρεις τους κύριους τομείς που βελτιώνονται κατά τη διάρκεια της στήριξης που θα έχει ο εκπαιδευτικός από τον μέντορα του. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προβάλλουν, αρχικά, τον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα, τον οποίο θεωρούν και ως τον πιο σημαντικό (Seifert & Vornberg, 2003). Από τα δικά τους λεγόμενα, φαίνεται ότι θεωρούν ιδιαίτερη τη στήριξη που έχουν στο διδακτικό κομμάτι, όταν οι ίδιοι νιώθουν ότι δεν μπορούν να μετατρέψουν τη θεωρία σε πράξη και όταν δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν διάφορες δυσκολίες της σχολικής τους τάξης (καθημερινή σχολική ζωή). Έτσι, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αποκτήσει ένα δικό του στυλ διδασκαλίας, να αναπτύξει συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές, να εμπλουτίζει τις ικανότητές του, να βελτιώσει τις δεξιότητες σχεδιασμού και οργάνωσης σε πιο ιδιαίτερους-εξεζητημένους τομείς διδασκαλίας, αποκτώντας περισσότερη πρακτική εμπειρία (Ehrlich et al., 2004). Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να έχει επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ικανοποίηση που μπορεί να νιώσει μέσα στον οργανισμό που εργάζεται (σχολική μονάδα).

Ένας άλλος τομέας που θα βελτιωθεί κατά τη διάρκεια της μεντορικής σχέσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, είναι το συναισθηματικό και ψυχολογικό κομμάτι της σχέσης αυτής. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιμένουν μόνο συμβουλές διδακτικές από τους μέντορές τους αλλά και ευρύτερη συναισθηματική κάλυψη, κοινωνικοποίηση και ενθάρρυνση στις αποφάσεις τους, ώστε να βοηθηθούν και ψυχολογικά. Πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν στον ρόλο του μέντορα το συναισθηματικό τους στήριγμα, ο οποίος θα τους προστατεύσει και θα τους στηρίξει, αναπτύσσοντας, ταυτόχρονα, μια ισότιμη ανθρώπινη σχέση. Ο νέος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει στην τάξη του και προβλήματα που έχουν να κάνουν με συμπεριφορές παιδιών και αρκετές φορές δυσκολεύεται να το αντιμετωπίσει (Μπαραλός, 2015). Ο μέντορας, δείχνοντας τον τρόπο, τον κατευθύνει στο να επιλύσει πιο εύκολα τέτοιου είδους συναισθηματικές εμπλοκές.

Τέλος, το mentoring συμβάλλει και στη βελτίωση του διοικητικού και οργανωτικού τομέα (σε λιγότερο, όμως, βαθμό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές απορίες που πηγάζουν από την άγνοιά τους στον τομέα της οργάνωσης της διοίκησης και τις ελλείψεις αυτές έρχεται να καλύψει ο μέντοράς τους. Οι έρευνες αναφέρουν ότι ο τομέας αυτός θεωρείται ότι δεν είναι, σαφώς, άμεσης προτεραιότητας του μέντορα, αλλά λειτουργεί, κυρίως, συμπληρωματικά στη δουλειά του. Ωστόσο, τα οργανωσιακά προβλήματα σε μια σχολική μονάδα μπορούν να επηρεάσουν και το έργο του εκπαιδευτικού, χωρίς, όμως, να του προκαλέσουν την ανασφάλεια και το άγχος, το οποίο νιώθει, κυρίως, για τον διδακτικό τομέα (Σαϊτής, 2008). Στον τομέα αυτό να επισημανθεί ότι ο μέντορας θα λειτουργήσει συμπληρωματικά με τον διευθυντή της μονάδας, ο οποίος τον κατευθύνει παράλληλα στο διοικητικό κομμάτι.

### **4. Συζήτηση**

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδεικνύεται η σημαντική προσφορά του μέντορα στην ανάπτυξη και βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Αρχικά, μελετήθηκαν όλες αυτές οι προϋποθέσεις που μπορούν να βοηθήσουν στην εφαρμογή του θεσμού. Καταλήξαμε μέσα από την έρευνα ότι παράγοντες, όπως: η συνεργασία των δύο πλευρών, ο ρόλος του



διευθυντή της μονάδας, η θετική διάθεση μέντορα και εκπαιδευτικού, η διάθεση χρόνου για συνεργασία, η διαρκής επιμόρφωση του μέντορα, πρότυπα από προγράμματα του εξωτερικού κ.ο.κ, καθορίζουν με επιτυχία τη σχέση αυτή. Στη συνέχεια, εντοπίσαμε βιβλιογραφικά τους τομείς που επιδρά θετικά η σχέση αυτή στο έργο των εκπαιδευτικών και καταλήξαμε ότι τα οφέλη είναι πολλά και σχετίζονται, κυρίως, με την καθημερινή πρακτική στήριξη στη σχολική τάξη και με βάση πάντοτε τις ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού (παιδαγωγικές και διδακτικές).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, καθιερώνεται η συμβολή του μέντορα στη σωστή επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη αυτή της καθοδήγησης είναι εμφανής στη ελληνικό σχολείο, στο οποίο ο θεσμός αυτός, παρά την ψήφιση του νόμου που τον ορίζει (Ν. 3848/2010), δεν έχει εισαχθεί στην πράξη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Έτσι, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στερούνται τον πιο σημαντικό μοχλό για το ξεκίνημά τους. Τέλος, γίνεται σαφές ότι η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να εμπλουτίσει τις υπάρχουσες και τα ευρήματα παρόμοιων μελετών να βοηθήσουν στην ενίσχυση δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής και πολιτικής χάραξης, όπου, στο μέλλον, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας να ωφελούνται ουσιαστικά από τον θεσμό του mentoring.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Achinstein, B., & Davis, E. (2014). *The Subject of Mentoring: Towards a Knowledge and Practice Base for Content-focused Mentoring of New Teachers. Mentoring & Tutoring*. Santa Cruz. California: Partnership in Learning.
- Allen, T.D., & Eby, L.T. (2007). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Clark, S.K., & Byrnes, D. (2012). *Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support*. Rocky Mountain. U.S.A: Teacher Development.
- Creasy, J., & Paterson, F. (2005). *Leading coaching in schools*. Nottingham: National College.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment*. England: University of Queensland.
- Ehrich, L.C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). *Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature*. Εδιμβούργο, Ηνωμένο Βασίλειο: Συνέδριο British Education Research Association.
- Eurydice. (2015). *Key Data on Education*. Brussels.
- Jaques, D., & Salmon, G. (2006). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments*. London: Routledge.
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). *Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. Review of European Studies*. Canada: Center of Science and Education.
- Seifert, E.H., & Vornberg, J.A. (2003). *The new school leader for the 21st century: The principal*. Lanham: Rowman & Littlefield.



- Switzer, J.S. (2009). E-mentoring. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning*. Hershey: Information Science Reference.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*. *Review of Educational Research*. Uppsala Univeristet.
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (2014). *Reflective teaching. An introduction*. New York: Routledge.
- Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λουκά, Δ., & Πέτσιου, Χ. (2016). *Το mentoring στην εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Π.Ε.Σ.Σ.
- Μαρκάκη, Ε. (2014). *Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση και η εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2010). *Αυτό-αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική. Κείμενα για την Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαράλος, Γ. (2015). *Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουλογεώργος, Ε. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή στην υποδοχή και υποστήριξη των εκπαιδευτικών*. ΕΑΠ: Πάτρα.
- Παπά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). *Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού*. Θεσσαλονίκη: Έρευνα στην Εκπαίδευση.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ., & Φραγκούλης, Γ. (2012). *Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια: Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση για τη Μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σιμάτη, Ε. (2014). *Οι απόψεις των φοιτητών/τριων για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων μεντόρων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Σταυρίδης, Σ. (2013). *Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

