



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

**Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης με προϋπηρεσία 0-5 έτη.**

Όλγα Κωστοπούλου, ΑΜ:917

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλική Παπαδοπούλου

Εξεταστές:

1. Ιωάννης Θωίδης
2. Γεώργιος Ιορδανίδης

Φλώρινα, Ιούνιος 2020

Στη γιαγιά μου, Όλγα Κωστοπούλου

13/12/1938-04/05/2020

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη φοίτησή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους υπήρξαν αρωγοί στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας και ιδιαίτερα:

Την επιβλέπουσα της εργασίας μου κ. Παπαδοπούλου Βασιλική για την καθοδήγηση, τις συμβουλές, το χρόνο που αφιέρωσε και όλα όσα μου δίδαξε για τη συγγραφή μιας ερευνητικής εργασίας.

Τους συνεπιβλέποντες κ. Ιορδανίδη Γεώργιο και κ. Θωΐδη Ιωάννη για τις εύστοχες παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους.

Τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με πολύ μεγάλη προθυμία συμμετείχαν στην έρευνά μου ως συνεντευξιαζόμενοι.

Το σύζυγό μου Θεοδόση, τους γονείς μου, Παναγιώτη και Κυριακή και την αδερφή μου Ελένη, για την υποστήριξη, την αμέριστη συμπαράσταση και τη φροντίδα τους, όλους αυτούς τους μήνες.

Copyright © Όλγα Κωστοπούλου, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Όλγα Κωστοπούλου

A.E.M.: 917

Ηλεκτρονική διεύθυνση: olgansalioness@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία 0-5 έτη.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 5 - 6 - 2020

Η δηλούσα

Όλγα Κωστοπούλου

Περιεχόμενα

| | |
|---|-------------------------------------|
| Περίληψη | 8 |
| Λέξεις Κλειδιά | 9 |
| Abstract | 10 |
| Keywords | 11 |
| Εισαγωγή | Error! Bookmark not defined. |
| 1. Οι δυσκολίες των νέων εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας. | Error! Bookmark not defined. |
| 1.1 Προβλήματα και προκλήσεις για τους νέους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους ζωής | Error! Bookmark not defined. |
| 1.2 Τομείς στους οποίους οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση και υποστήριξη | 18 |
| 2. Προγράμματα Οργανωμένης Εισδοχής Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών | Error! Bookmark not defined. |
| 3.Ο Μέντορας | 28 |
| 3.1 Ο ορισμός του Μέντορα | 28 |
| 3.2 Επαγγελματικά προσόντα και χαρακτηριστικά του καλού Μέντορα | 28 |
| 3.3 Η εκπαίδευση του Μέντορα | 35 |
| 3.4 Κίνητρα προκειμένου να αναλάβει κάποιος το ρόλο του Μέντορα | 38 |
| 4. Η ως διάσταση στο ρόλο του Μέντορα | 39 |
| 5. Η σημασία της σχέσης μεταξύ Μέντορα και Μαθητευόμενου Εκπαιδευτικού | Error! Bookmark not defined. |
| 6. Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στην επιτυχία του προγράμματος μεντορείας και την επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού | Error! Bookmark not defined. |
| 6.1 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας | 45 |
| 6.2 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος | 47 |
| 6.3 Ανεπίσημη μεντορεία- ανεπίσημοι Μέντορες | 51 |
| 7. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα | 54 |
| 8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 58 |
| 8.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας | Error! Bookmark not defined. |
| 8.2 Ερευνητική Μέθοδος | 59 |
| 8.3 Δειγματοληψία και Δείγμα | 60 |
| 8.4 Διασφάλιση Πρόσβασης | 63 |
| 8.5 Το εργαλείο της έρευνας | 64 |

| | |
|---|-------------------------------------|
| 8.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία..... | 66 |
| 8.7 Ηθικά ζητήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας..... | 68 |
| 8.8 Καταγραφή και ανάλυση δεδομένων της έρευνας | 69 |
| 8.9 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων | 70 |
| 9. Ανάλυση Περιεχομένου των Συνεντεύξεων | 72 |
| 10. Αποτελέσματα..... | 110 |
| 11. Συζήτηση..... | 120 |
| 12. Περιορισμοί Έρευνας | 124 |
| 13. Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις..... | 124 |
| Βιβλιογραφικές Αναφορές..... | Error! Bookmark not defined. |
| Παράρτημα..... | Error! Bookmark not defined. |

Περίληψη

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα είναι οι απόψεις των νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70, σχετικά με τον θεσμό του Μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, μέσω της συγκεκριμένης μελέτης, ερευνήθηκαν τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών και οι τομείς πάνω στους οποίους χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση, αλλά και οι απόψεις τους σχετικά με τα πεδία στα οποία θα μπορούσε να τους υποστηρίξει ένας Μέντορας προκειμένου να τους βοηθήσει να εξελιχθούν επαγγελματικά. Ακόμη, διερευνήθηκε η άποψή τους σχετικά με τα επαγγελματικά προσόντα και προσωπικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας Μέντορας.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του δεύτερου και τρίτου σχολικού τριμήνου, του διδακτικού έτους 2019-2020 και μελέτησε τις απόψεις 15 αναπληρωτών εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70 οι οποίοι έχουν προϋπηρεσία μικρότερη των πέντε ετών. Το μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως θεωρούν απαραίτητο και πολύ χρήσιμο για την εξέλιξη τους τον θεσμό του Μέντορα, ο οποίος ενώ έχει ψηφιστεί θεσμικά από το 2010, παραμένει ανενεργός έως και σήμερα.

Στη συνέχεια, αναφερόμενοι στους τομείς στους οποίους έχουν ανάγκη να υποστηριχθούν και να καθοδηγηθούν από κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο, οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για υποστήριξη που αφορά την οργάνωση του σχολείου και της σχολικής ζωής και τη σχολική τάξη. Επιπλέον, αναφέρθηκαν και στην ανάγκη τους για ψυχολογική υποστήριξη, αλλά και στην καθοδήγηση σε ό,τι σχετίζεται με το γεγονός ότι είναι συμβασιούχοι του δημοσίου τομέα. Οι τομείς μάλιστα στους οποίους χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση σε μεγαλύτερο βαθμό, φάνηκε πως είναι οι ίδιοι τομείς στους οποίους αντιμετωπίζουν προβλήματα ως νέοι εκπαιδευτικοί και αναπληρωτές.

Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο Μέντορας να εξομαλύνει τα προβλήματά τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κατά βάση στη συμβουλευτική, την συζήτηση, την εργασία ανά ομάδες, μαζί και με άλλους εκπαιδευτικούς και την παροχή πρακτικών και υλοποιήσιμων οδηγιών και συμβουλών, οι οποίες βασίζονται στην εμπειρία και τη γνώση του.

Σε ό,τι έχει να κάνει με την επαγγελματική τους εξέλιξη μέσω του θεσμού του Μέντορα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αυτή μπορεί να επιτευχθεί κατά βάση μέσω της εξέλιξης που σχετίζεται με τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, αλλά και μέσω της περαιτέρω επιμόρφωσης στην οποία θα τους οδηγήσει και προτρέψει ο Μέντορας.

Τέλος, τα επαγγελματικά προσόντα που θα ήθελαν οι νέοι εκπαιδευτικοί να έχει ο μέντορας είναι πρωτίστως η μεγάλη διδακτική εμπειρία και δευτερευόντως τα ακαδημαϊκά προσόντα και οι γνώσεις. Όσον αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί θέλουν ο Μέντορας να είναι κοινωνικός και επικοινωνιακός, να μπορεί να τους εμπνέει ως εκπαιδευτικούς και να τους δημιουργεί κίνητρα, να είναι υπομονετικός, κατανοητικός, ευγενικός και καλοπροαίρετος και να διακατέχεται από εσωτερικά κίνητρα αναφορικά με τον ρόλο και το έργο του.

Λέξεις Κλειδιά

Μέντορας, νέοι εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, υποστήριξη εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Abstract

The main topic negotiated in this research is the beliefs of newly appointed primary school teachers, regarding the Mentor of novice teachers. More specifically, this current study investigated the problems of novice teachers and the areas in which they need support with, as well as their views on the fields a Mentor could guide them in, by contributing to their professional development. We also researched their beliefs on the professional qualifications and the personal characteristics that a Mentor should have.

The research was carried out during the second and third quarter of the 2019-2020 school year and it involved a total of 15 deputy teachers with no more than 5 years of teaching experience. The data for this research was collected through semi-structured interviews.

According to the results of the research, the novice primary school teachers, consider the institution of Mentor very useful and a necessity for their professional development. Additionally, the areas in which they need to be supported by a Mentor include the school life, the teaching and the student's approach. They also referred to their need of psychological support due to the fact that they are new, deputy teachers. The areas in which support and guidance are mandatory, are in fact the same areas the new teachers seem to be having problems with.

Furthermore, the ways in which the Mentor could contribute to their problems as new and deputy teachers, include counseling, discussion, group work with other novice teachers and provision of practical guidelines and advice, that are based on experience and education.

When it comes to their professional development through the institution of Mentor, they stated that this can mainly be achieved through their development related to teaching and pedagogy, but also through their participation in further training.

To conclude with, this research has shown that the professional qualifications the participant teachers would like for the Mentor to have, are great teaching experience, academic qualifications and knowledge. In terms of personal characteristics, they demand a Mentor who is social, communicative, patient, understanding, polite, one who is capable of inspiring and motivating them and who themselves have inner motives regarding their role.

Key Words

New teacher's Mentor, novice teachers, deputy teachers, teacher's support, teacher's training

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή των ραγδαίων αλλαγών και εξελίξεων, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανά τον κόσμο καλούνται να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν μια ποικιλία ζητημάτων. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα, η εξέλιξη της νέας τεχνολογίας και η ολοένα μεγαλύτερη ενασχόληση των μαθητών με αυτήν, ενδοοικογενειακά προβλήματα που ταλανίζουν πολλές σύγχρονες οικογένειες, απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα και διαχείριση της ύλης και των τρόπων και μέσων διδασκαλίας, είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που καθημερινά απασχολούν τους εκπαιδευτικούς παγκοσμίως. Ιδιαίτερα μάλιστα για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς, τα καθημερινά αυτά προβλήματα μπορεί να αποδειχτούν τόσο δυσβάσταχτα, που να τους οδηγήσουν ακόμα και στο να παραιτηθούν από τη θέση τους ή να τους προκαλέσουν μια γενικότερη αρνητική και απαισιόδοξη στάση απέναντι στο επάγγελμά τους, την οποία είναι πολύ πιθανόν να υιοθετήσουν για το υπόλοιπο της καριέρας τους.

Στην ελληνική δε πραγματικότητα, η κατάσταση για τους νέους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι ακόμα πιο δύσκολη, καθώς την τελευταία και πλέον δεκαετία, έχει ανεπίσημα εδραιωθεί ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτό σε συνδυασμό με την απουσία μόνιμων διορισμών εκπαιδευτικού προσωπικού τα τελευταία δέκα χρόνια, βρίσκει τους νέους εκπαιδευτικούς σε νέα εργασιακά περιβάλλοντα, με νέους μαθητές, συναδέλφους και διευθυντές, κυριολεκτικά κάθε χρόνο, κάτι το οποίο τους φθείρει ποικιλοτρόπως, καθώς όχι μόνο βρίσκονται συνήθως μακριά από τον μόνιμο τόπο κατοικίας και την οικογένειά τους, κάτι το οποίο τους βαραίνει ψυχολογικά, αλλά αφήνονται επίσης, εντελώς μόνοι να προσαρμοστούν κάθε χρόνο στο νέο (συνήθως) τόπο εργασίας τους, να οικειοποιηθούν με το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον και να ενταχθούν σε αυτό, αλλά και να ανταποκριθούν επαρκώς στις μαθησιακές ανάγκες μαθητών που δεν γνωρίζουν, να αποτελέσουν ενεργά και χρήσιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, η οποία κάθε χρονιά είναι διαφορετική από την προηγούμενη. Όλα αυτά φυσικά, πραγματοποιούνται χωρίς να λαμβάνει ο καινούργιος εκπαιδευτικός υποστήριξη και καθοδήγηση. Τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, καθιστούν αναγκαία και επιτακτική την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, που

θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα με τον νόμο 3848/2010, αλλά δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι και σήμερα.

Ο μέντορας, είναι ο έμπειρος και ικανός εκείνος εκπαιδευτικός που θα κληθεί να βοηθήσει και να υποστηρίξει ικανοποιητικά, κάθε νέο εκπαιδευτικό στο ξεκίνημα της καριέρας του, προκειμένου ο τελευταίος να μπορέσει να συνδέσει τις θεωρητικές/ακαδημαϊκές του γνώσεις, με την σχολική πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου και να μπορέσει να εξελιχθεί επαγγελματικά και επιστημονικά, προκειμένου να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο έργο του, με διάθεση, καλή ψυχολογία και υψηλά, εσωτερικά κίνητρα.

Η αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, προέκυψε από προσωπικό μου ενδιαφέρον, καθώς η ίδια εργάζομαι σαν αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα τελευταία τρία χρόνια και έχω διαπιστώσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε νέος αναπληρωτής στο ξεκίνημα της καριέρας του, καθώς και την αναγκαιότητα ενεργοποίησης του θεσμού του Μέντορα στη χώρα μας. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον θεσμό του μέντορα, τόσο σχετικά με τη σημασία θεσμοθέτησης του συγκεκριμένου θεσμού, όσο και με τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του μέντορα. Χαρακτηριστικό σημείο της έρευνας είναι πως θα διερευνηθούν απόψεις αναπληρωτών δασκάλων με 0 έως 5 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας σε ελληνικά δημόσια σχολεία.

1. Οι δυσκολίες των νέων εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας

1.1 Προβλήματα και προκλήσεις για τους νέους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους ζωής

Κάθε νέος εκπαιδευτικός στο ξεκίνημα της καριέρας του, βρίσκεται περισσότερο κοντά στην ακαδημαϊκή πραγματικότητα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που έλαβε, από ό,τι στην σχολική πραγματικότητα. Αναγκάζεται πολύ γρήγορα να εγκαταλείψει τον ρόλο του σπουδαστή και να αναλάβει τον ρόλο του διδάσκοντα, να μεταβεί δηλαδή «από το θρανίο, στην έδρα» (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000). Ο Αντωνίου (2006), χαρακτήρισε τη μετάβαση από τον ρόλο του φοιτητή, στον ρόλο του εκπαιδευτικού, χαρακτηριστικά βίαιη. Όλα όσα οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί διδάχτηκαν σε κατά βάση θεωρητικό επίπεδο στο πανεπιστήμιο, συγκρούονται με τα δεδομένα της καθημερινότητας του σχολείου και όλες εκείνες τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων εργασίας τους (Fallona, Pearson & Stanulis, 2002). Η εσωτερική σύγκρουση για την οποία κάνουμε λόγο, σε συνδυασμό με την πρώτη ανάληψη δύσκολων εργασιακών καθηκόντων, αλλά και οι προκλήσεις του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, κάνουν τους νέους εκπαιδευτικούς να βιώνουν το λεγόμενο «σοκ της πραγματικότητας» (reality shock), για το οποίο γίνεται μεγάλος λόγος σε ακαδημαϊκό και ερευνητικό επίπεδο (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000, Eiselen, Gravett & Henning, 2011, Ibrahim, 2012, Majocha, Nuland & Whalen, 2019). Χαρακτηριστική σχετικά με το ζήτημα, είναι η έρευνα των Diment, et al. που διεξήχθη το 2011. Στη συγκεκριμένη έρευνα αποδείχτηκε ότι και οι 45 συμμετέχοντες (νέοι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία) βίωσαν το σοκ της πραγματικότητας κατά τον πρώτο χρόνο που εργάστηκαν, εξαιτίας ζητημάτων που αφορούσαν τη διαχείριση της τάξης, της δυσκολίας διαχείρισης του χρόνου και του να βρύνε ισορροπίες μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής (σ.942).

Μόλις ένας νέος εκπαιδευτικός αναλάβει καθήκοντα, το ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, (συνάδελφοι, διευθυντής, γονείς, μαθητές), αναμένει από εκείνον να προσαρμοστεί γρήγορα και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των νέων του καθηκόντων (Eisenschmidt, Pata & Tammets, 2019, σ.624). Σύμφωνα με τον Βασιλειάδη (2012), ο νέος εκπαιδευτικός αισθάνονται σαν «χαμένοι» μέσα στη σχολική μονάδα, δυσκολεύονται να βρουν πρόσφορο έδαφος και να εφαρμόσουν τις

θεωρητικές τους γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα τους δυσκολεύει και η διαχείριση της τάξης τους (Diment, et al. , 2011), η ένταξη μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και η συνεργασία με τους γονείς (σ.90-91). Άλλα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην αρχή της καριέρας τους, είναι η ελλιπής γνώση σχετικά με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διδακτικά αντικείμενα, οι τρόποι με τους οποίους θα μπορέσουν πρακτικά να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να ανταποκριθούν στις ποικίλες πολιτισμικές, προσωπικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών τους (Fallona, Pearson & Stanulis, 2002) , ο σχεδιασμός του μαθήματος και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι που θα χρειαστεί να εφαρμόσουν (Αντωνίου, 2006, σ. 161). Ο φόρτος εργασίας ο οποίος τους ανατίθενται είναι όμοιος με εκείνον των εμπειρότερων εκπαιδευτικών (Ibrahim, 2012, σ.236) και προσδοκάται από εκείνους να λειτουργούν εξ αρχής σαν να διαθέτουν μεγάλη εμπειρία, χωρίς υποστήριξη και βοήθεια από κανέναν (Kardos & Johnson, όπως αναφέρεται στο Flores et al, 2011, σ.370). Επιπλέον, τους ανατίθενται συνήθως οι πιο δύσκολες τάξεις του σχολείου και εκείνες με τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (Danielson, 2002, Ibrahim, 2012, σ.236), ενώ ο βαθμοθηρικός χαρακτήρας των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο, τους προκαλεί έντονο άγχος και δυσκολίες προσαρμογής στον νέο τους ρόλο, αφού αγωνιούν για τις επιδόσεις των μαθητών τους και φοβούνται μήπως απολυθούν (Barrera, Braley & Slate, 2010).

Εκτός από τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, πολλοί νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί όταν εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο, αντιμετωπίζουν την εχθρική ή ψυχρή συμπεριφορά των αρχαιότερων συναδέλφων τους, οι οποίοι δείχνουν ιδιαίτερα απρόθυμοι και διόλου διατεθειμένοι να τους βοηθήσουν και να μοιραστούν τις γνώσεις και τα υλικά που τους είναι διαθέσιμα, μαζί τους. (Catapano, & Huisman, 2013, σ.265, Du, & Wang, 2017, σ.319-320) Είναι, θα λέγαμε, σαν να διατηρούν μια απόσταση ασφαλείας από τους νέους τους συναδέλφους (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000). Πολλές φορές, νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως οι αρχαιότεροι συνάδελφοί τους δεν τους σέβονται και δεν τους αντιμετωπίζουν ως ισότιμους (Graaf, Meijer & Meirink, 2011, σ.123), με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στην σχολική μονάδα και ότι είναι σαν «ξένα σώματα» μέσα σε αυτήν (Ljalikova, Lofstrom & Meristo, 2013, σ. 436) Κάθε τι καινούργιο και διαφορετικό, φαίνεται να φαντάζει παράταιρο στους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν υιοθετήσει συγκεκριμένες στάσεις και πρακτικές τις οποίες δεν είναι διατεθειμένοι να

αλλάζουν και έτσι προκαλούν στους νέους τους συναδέλφους αρνητικά συναισθήματα, σε τέτοιο βαθμό, που οι τελευταίοι δεν μπορούν να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. (Majocha, Nuland & Whalen, 2019, σ.624) Αυτό τελείται, επειδή οι νέοι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να δεχθούν τον ρόλο τους ως «ξένο σώμα» μέσα στο σχολείο, σαν έναν μηχανισμό επιβίωσης σε αυτήν την ιδιαίτερα ευαίσθητη φάση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (σ.425).

Όλες οι προσδοκίες και απαιτήσεις που υπάρχουν από τους νέους στα σχολεία εκπαιδευτικούς (Lejonberg & Tiplic, 2016) , τους κάνουν τελικά να αισθάνονται απομονωμένοι (Danielson, 2002, Fallona, Pearson & Stanulis, 2002) και να κλείνονται στον εαυτό τους (Majocha, Nuland & Whalen, 2019, σ.623), αφημένοι στη μοίρα τους σχετικά με το να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται ανεπαρκείς και αρχίζουν να αμφισβητούν τις ικανότητές τους και όλα όσα διδάχτηκαν στο πανεπιστήμιο. (Claeys et al, 2011, σ.375) Επιπλέον, παρατηρείται πως στο ξεκίνημα της καριέρας τους λόγω των προβληματικών καταστάσεων που συναντούν και την απουσία καθοδήγησης και υποστήριξης, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αισθάνονται ανασφάλεια, ενώ αρκετές φορές τα εσωτερικά κίνητρα τα οποία είχαν αρχικά σχετικά με την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, φαίνεται πως σταδιακά φθίνουν και τελικά χάνονται. (Graaf, Meijer & Meirink, 2011, σ.123). Οι νέοι εκπαιδευτικοί εξαιτίας όλων όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως, πολλές φορές παραιτούνται (Fallona, Pearson & Stanulis, 2002), ιδίως στην Αμερική, τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και την Σκανδιναβία (Lejonberg & Tiplic, 2016), εντός των 5 πρώτων χρόνων εργασίας (Catapano & Huisman, 2013, σ.258) και αν δεν παραιτηθούν, βιώνουν αισθήματα τρομερής ψυχολογικής φθοράς (Barrera, Braley & Slate, 2010, Du & Wang, 2017, σ.309, Ferraro & Odell, 1992, όπως αναφέρεται στο Cates & Young, 2010, Kunter & Voss, 2019, σ.7) και αναπτύσσουν χαμηλούς ρυθμούς επαγγελματικής ωρίμανσης.

Στην Ελλάδα, οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι και ανεπαρκείς για διδασκαλία (Κατσουλάκης, όπως αναφέρεται στο Αντωνίου, 2006, σ.161) και νιώθουν πως αυτό οφείλεται στην ελλιπή παιδαγωγική γνώση που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, την απουσία εισαγωγικού προγράμματος υποστήριξης και καθοδήγησης την πρώτη φορά που προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές ή όταν διορίζονται και των γενικότερων αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο

κρίνουν πως χρήζει μεταρρύθμισης (Ιορδανίδης & Μακροπούλου, 2016, σ. 164). Από την πρώτη κιόλας μέρα που ξεκινούν να εργάζονται, έχουν τις ίδιες ή πολλές φορές και περισσότερες ευθύνες από τους συναδέλφους τους με μεγάλη προϋπηρεσία, ακριβώς επειδή είναι νέοι, τους ανατίθενται οι πιο δύσκολες τάξης της σχολικής μονάδας, αλλά και άλλα απαιτητικά καθήκοντα όπως είναι η οργάνωση δραστηριοτήτων, εκδρομών και εκδηλώσεων και ό,τι σχετίζεται με την τεχνολογία (Αντωνίου, 2006, σ. 160). Σύμφωνα μάλιστα με τους Γκότοβο και Μαυρογιώργο (2000), εξαιτίας του ότι είναι νέοι στον χώρο, δεν τους δίνεται συνήθως η δυνατότητα να διαμορφώσουν οι ίδιοι το διδακτικό τους ωράριο, ενώ αυτό διαμορφώνεται από εμπειρότερους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή από τον διευθυντή, με σκοπό όχι να διευκολύνουν τους νέους συναδέλφους τους, αλλά προκειμένου να διευκολυνθούν με κάποιον τρόπο οι ίδιοι. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι συγγραφείς, οι νέοι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγάλη ανασφάλεια, ενώ παλεύουν να προσαρμοστούν και να επιβιώσουν σε έναν χώρο που μοιάζει αφιλόξενος προς εκείνους.

Η μεγάλη ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για βοήθεια και υποστήριξη από εμπειρότερα πρόσωπα, ο χρόνος που έχουν ανάγκη προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα τους θέση, αλλά και να μάθουν όλα όσα πρέπει σχετικά με τη διδασκαλία και τη σχολική πραγματικότητα, η δυστυχία που πολλοί από αυτούς βιώνουν τα πρώτα έτη που εργάζονται (Lejonberg & Tiplie, 2016) και η ανάγκη τους να ενταχθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον, διατηρώντας συνάμα τη μοναδικότητά τους σαν εκπαιδευτικοί, αλλά και σαν άνθρωποι (Cates & Young, 2010), καθιστούν επιτακτική την εφαρμογή προγραμμάτων μεντορείας νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Feiman & Nenser (όπως αναφέρεται στο Ibrahim, 2012), τα πρώτα χρόνια που διδάσκει ένας εκπαιδευτικός είναι καθοριστικά για τον τρόπο διδασκαλίας που θα αναπτύξει και θα υιοθετήσει σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου, αλλά και για το αν τελικά θα παραμείνει στο επάγγελμα και την στάση που θα διατηρήσει απέναντι σε αυτό.

1.2 Τομείς στους οποίους οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση και υποστήριξη

Προκειμένου οι νέοι εκπαιδευτικοί να φτάσουν το διδακτικό και οργανωσιακό επίπεδο των αρχαιότερων συναδέλφων τους, χρειάζονται 3-7 χρόνια εργασιακής εμπειρίας μέσα σε σχολικές τάξεις (Alliance for Excellent Education, όπως αναφέρεται στο Du & Wang, 2017, σ.309), με ταυτόχρονη υποστήριξη μέσω προγραμμάτων μεντορείας, υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση έμπειρων και καταρτισμένων Μεντόρων. Οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών για υποστήριξη και καθοδήγηση, είναι ποικίλες. Σύμφωνα με τους Du & Wang (2017, σ.322), οι εκπαιδευτικοί αναζητούν πρωτίστως βοήθεια που σχετίζεται με το διδακτικό κομμάτι της εργασίας τους, σε τέτοιο βαθμό, ώστε συχνά να παραμελούν να ζητούν καθοδήγηση σχετικά με θέματα που αφορούν τις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών τους. Οι Diment et al. (2011), συμφωνούν με την παραπάνω δήλωση και συμπληρώνουν πως η διαχείριση της τάξης και της διδασκαλίας απασχολεί σε τέτοιο βαθμό τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη μάθηση και επαγγελματική τους εξέλιξη (σ.944). Συγκεκριμένα, οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στοχευμένη υποστήριξη σχετικά με τον σχεδιασμό του μαθήματος και το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων, την εξοικείωση με τη σχολική μονάδα σαν οργανισμό και τις διοικητικές απαιτήσεις που θα έχουν στην επαγγελματική τους καριέρα, την επιλογή και τον εντοπισμό των υλικών και μέσων που θα τους είναι χρήσιμα στην εργασία τους και την χρήση της τεχνολογίας. Οι Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου (2017), μετά από έρευνα που διεξήγαγαν, βρήκαν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρωτίστως υποστήριξη και καθοδήγηση αναφορικά με διοικητικά θέματα, θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και διαφοροποίησης αυτής σε τάξεις με ανομοιογενείς πληθυσμούς και ζητήματα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη. Σε αρκετά μεγάλο επίσης βαθμό, δήλωσαν πως χρειάζονται καθοδήγηση σε ό,τι αφορά την εμπλοκή τους σε συλλογικές και καινοτόμες δράσεις, σχολικά προγράμματα, δραστηριότητες και έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση, την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων πειθαρχίας μέσα στην τάξη (σ.33), την αξιολόγηση των μαθητών, τη σύζευξη θεωρητικών γνώσεων που έλαβαν από το πανεπιστήμιο με την πράξη, την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την ταυτόχρονη εξοικείωσή τους με την επικρατούσα σε αυτό κουλτούρα, τη συνεργασία με συναδέλφους, την οργάνωση

συναντήσεων και συζητήσεων με τους γονείς των μαθητών τους και τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους σε σχέση με ό,τι λαμβάνει χώρα μέσα στη διδασκαλία τους. Επιπλέον δήλωσαν πως χρειάζονται ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους στο ξεκίνημα της καριέρας τους, αλλά και βοήθεια σχετικά με τη διαχείριση της ανασφάλειας και του άγχους που αισθάνονται κατά τα πρώτα τους εργασιακά βήματα.(σ.35) Τέλος δήλωσαν πως χρειάζονται υποστήριξη αναφορικά με το ζήτημα της αποδοχής τους από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε αρκετά χαμηλό βαθμό (σ.34).

Οι Edward & Protheroe (2003), μετά από έρευνα που διεξήγαγαν με συμμετέχοντες νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν πρόσφατα αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο και συμμετείχαν σε ετήσιο πρόγραμμα μεντορείας στην Αγγλία, κατέληξαν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί όταν ξεκινούν να εργάζονται σε σχολεία, έχουν ανάγκη να έχουν επαρκές χρονικό διάστημα για να γνωρίσουν τους μαθητές τους, ενώ επίσης χρειάζονται να γνωρίσουν στρατηγικές για τη διαχείριση της τάξης και του περιεχομένου των αντικειμένων που θα διδάξουν, συμβουλές για το πως θα πειθαρχήσουν τους μαθητές τους και πως θα υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους, καθώς και υποστήριξη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα κάνουν αυτοαξιολόγηση, πως θα αξιολογούν τους μαθητές του και πως θα διαχειρίζονται τον χρόνο και τα διαθέσιμα για τη διδασκαλία υλικά (σ.237). Από τα παραπάνω είναι και πάλι εμφανές πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με το διδακτικό κομμάτι της δουλειάς τους και όχι τόσο στις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών τους (σ.238). Το ίδιο φαινόμενο συναντούμε και σε έρευνα των Gardinier & Gjedia (2018), η οποία διεξήχθη στην Αλβανία. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των 138 νέων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, δήλωσε πως χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση και υποστήριξη σχετικά με το επιστημονικό περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων, τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του μαθήματος, αλλά και τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των μαθητών. Σε μικρότερο βαθμό δήλωσαν πως χρειάζονται υποστήριξη αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών, τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, αλλά και τη γενικότερη επικοινωνία με τους μαθητές και όλους τους υπόλοιπους στο σχολικό πλαίσιο, εμπλεκόμενους (σ.108). Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση σχετικά με την ανάληψη διοικητικών ευθυνών (Eiselen, Gravett & Henning, 2011, σ.133) και τη διαχείριση της γραφειοκρατίας, γνωρίζοντας παράλληλα και το νομοθετικό πλαίσιο (Dumenden,

Morrissey & Nolan, 2013, σ.167). Η πολύ μεγάλη έμφαση που δίνεται στο διδακτικό και γραφειοκρατικό κομμάτι της δουλειάς των νέων εκπαιδευτικών, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα των βαθμοθηρικών και απαιτητικών εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία επιδιώκουν την επιτυχία με κάθε τρόπο και αγνοούν τόσο τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών, όσο και αυτές των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα να λειτουργήσουν σαν εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ποικίλες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και του γενικότερου σχολικού πλαισίου μέσα στο οποίο βρίσκονται.

Πέρα από την ανάγκη που έχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί για καθοδήγηση και υποστήριξη σε όσα αφορούν το διδακτικό και πρακτικό κομμάτι της εργασίας τους, φαίνεται πως χρειάζονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό ανατροφοδότηση από κάποιον πιο έμπειρο σχετικά με το έργο τους, προτροπή και θετική ενίσχυση για να μην απογοητευτούν και να συνεχίσουν να προσπαθούν, αλλά και ευκαιρίες να συμμετέχουν σε ενεργό διάλογο μέσα στη σχολική μονάδα, να μοιράζονται τις γνώσεις και τις ιδέες τους και να έχουν την δυνατότητα να κάνουν ερωτήσεις και να ζητούν βοήθεια όποτε το χρειάζονται. (Leshem, Smith & Tillema, 2011, σ. 148-149). Επιπλέον, επιθυμούν να υποστηριχθούν στην αρχή της επαγγελματικής τους καριέρας, προκειμένου να μπορέσουν να εξελιχθούν επιστημονικά, για να μπορούν να εξελίσσονται διαρκώς σαν επαγγελματίες και να διευκολυνθούν με τη μετάβασή τους από το πανεπιστήμιο στο σχολείο και με τη σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων που έχουν με την πράξη. Ακόμη, επιδιώκουν να υποστηριχθούν προκειμένου να περιοριστεί το άγχος που αισθάνονται για τη δουλειά και το ξεκίνημά τους σε αυτή, αλλά και για να περιοριστεί μέσα τους η αίσθηση της απομόνωσης μέσα στο σχολείο, αφού έχουν ανάγκη να συζητάνε με άλλα άτομα, να μοιράζονται μαζί τους τα προβλήματα και τις ιδέες τους και να χτίζουν σταδιακά επαγγελματικές σχέσεις υποστήριξης και κατανόησης (Dumenden, Morrissey & Nolan, 2013, σ. 165-167).

Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας των Majocha, Nuland & Whalen (2019), αποδείχτηκε πως όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας, οι οποίοι ήταν νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί σε σχολεία του Καναδά, χρειάζονται να υποστηριχθούν κατάλληλα και επαρκώς στο ξεκίνημα του εργασιακού τους βίου, με απώτερο σκοπό το να παραμένουν οι ίδιοι χαρούμενοι και ψυχολογικά ήρεμοι και ισορροπημένοι, για να μπορούν και να προσφέρουν στους μαθητές τους και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (σ.12). Το να καλλιεργηθεί ακόμη η αποδοχή, η κατανόηση και ο σεβασμός απέναντί τους, βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν ευκολότερα και καλύτερα στο ρόλο τους και να νιώσουν κομμάτι του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν την ανάγκη να νιώσουν πως αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και πως τους δίνονται ευκαιρίες συμμετοχής και επιστημονικής εξέλιξης, πράγματα τα οποία τονώνουν την αυτοπεποίθηση και περιορίζουν την συναισθηματική δυσφορία που αισθάνονται στα πρώτα τους εργασιακά βήματα (Sheridan & Young, 2017, σ. 665).

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ξανά πως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι με ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά, ιδιαίτερες ανάγκες, επιθυμίες, προσδοκίες, στάσεις και αξίες. Είναι βαρύνουσας σημασίας, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να έχουν ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς, με διάθεση για εργασία και διαρκή επιστημονική εξέλιξη, για να συμβάλλουν ουσιαστικά στην πρόοδο των μαθητών τους, να διερευνώνται οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και να αξιολογούνται από προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης και μεντορείας. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση που δεν καλύπτει τις απαιτήσεις της πραγματικότητας του σχολείου, η ποικιλία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο ξεκίνημά τους, καθώς και η αβεβαιότητα, το άγχος και η ψυχολογική φθορά που αισθάνονται στα πρώτα χρόνια που διδάσκουν, καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

2. Προγράμματα Οργανωμένης Εισδοχής Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών

Το 2005, οι Christie, F. & O'Brien, J. , όρισαν τη μεντορεία ως μια περίπλοκη και διαδραστική διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μεταξύ δύο ατόμων με διαφορετικό επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας και εξειδίκευσης και η οποία περιλαμβάνει τη διαπροσωπική, ψυχολογική και επιστημονική εξέλιξη και κοινωνικοποίηση των νέων εκπαιδευτικών.

Οι νέοι στον χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικοί, στο ξεκίνημα της καριέρας τους έχουν ιδιαίτερα μεγάλη ανάγκη για εισαγωγή στο νέο επαγγελματικό πλαίσιο, για κατεύθυνση μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και εξοικείωση με καλές και θετικές για την εκπαίδευση, πρακτικές. Ακόμη, χρειάζονται να μάθουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να διαχειρίζονται τους μαθητές και τις ανάγκες αυτών, να υποστηριχθούν ουσιαστικά για να υποστηρίξουν τους μαθητές τους και να μάθουν να είναι ανοιχτοί και πρόθυμοι να συνεργαστούν, να μάθουν και να συμμετάσχουν στην από κοινού λήψη αποφάσεων μέσα στο σχολείο. (Aderibigbe, S. , Colluci- Gray, L. & Gray, D. , 2016.) Μια πληθώρα ερευνών έχει αποδείξει πως όταν οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν λάβουν την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη που χρειάζονται κατά την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά παραιτούνται από τη θέση τους. (Catapano, S. & Huisman, S. , 2013. ; Fallona, C.A. , Pearson, C.A. & Stanulis, R.N. , 2002. ; He, Y. & Waterman, S. , 2011. ; Ibrahim, A. , 2012.) Αυτό είναι κατανοητό πως έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας συνολικά.

Ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου το φαινόμενο του να εγκαταλείπουν οι νέοι εκπαιδευτικοί την εργασιακή τους θέση είναι αρκετά συχνό, τα προγράμματα μεντορείας χρησιμοποιούνται σαν στρατηγικές αντιμετώπισης του ζητήματος αυτού, αφού θεωρείται ένα ζήτημα με ακαδημαϊκές και οικονομικές συνέπειες για τη χώρα. (He, Y. & Waterman, S. , 2011.) Ιδιαίτερα μετά την υπογραφή του νόμου No Child Left Behind το 2002, δόθηκε ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση στην αρχική εισαγωγή και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών, μέσα από προγράμματα μεντορείας (Bullough, V.R. , 2012.). Όμως και νωρίτερα, το 1998 στην Καλιφόρνια, ψηφίστηκε νόμος σύμφωνα με τον οποίο κάθε νέος εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινά τον εργασιακό του βίο με ένα Εξατομικευμένο Εισαγωγικό Σχέδιο (I.I.P.), το

οποίο βασίζεται στις ανάγκες του και του παρέχει εντατική υποστήριξη και βοήθεια, εξασφαλίζοντας την ομαλή προσαρμογή του στο σχολείο και ενισχύοντας την επιστημονική του εξέλιξη. Χαρακτηριστικά, το σχολικό έτος 2008-2009, προσφέρθηκαν για κάθε νέο εκπαιδευτικό, πάνω από 6.000\$ από την Πολιτεία της Καλιφόρνια, για την ένταξη και υποστήριξή τους. Το πιο γνωστό πρόγραμμα μεντορείας νέων εκπαιδευτικών στην Καλιφόρνια, παρέχεται από τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό New Teacher Center και διαρκεί για 2 χρόνια. Οι αρχές του μεντορικού αυτού προγράμματος είναι οι εξής: α) αυστηρή επιλογή μεντόρων, β) διαρκής επιστημονική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, γ) επαρκής χρόνος για συναντήσεις μεντόρων και νέων εκπαιδευτικών, δ) εντατική και συγκεκριμένη καθοδήγηση με στόχους, βασισμένη σε επιστημονικά διδακτικά πρότυπα, ε) ξεκάθαροι ρόλοι και ευθύνες για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και στ) συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα/ενδιαφερόμενα μέλη (New Teacher Center, 2008, σ. 14-15.). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρείται ένα εξαιρετικό πρόγραμμα μεντορείας, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες κατευθύνσεις, στοχοθέτηση, έμφαση στα ουσιαστικά και σεβασμό στον νέο εκπαιδευτικό, τον μέντορα και φυσικά τους μαθητές της Πολιτείας. Σύμφωνα με τον Bullough, (2012, σ.63.) στην Καλιφόρνια, ο θεσμός του Μέντορα νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται σαν εργαλείο για τη συνολική σχολική βελτίωση και πολιτιστική μεταρρύθμιση.

Στην Πολιτεία του Τέξας, μια πολιτεία σχεδόν τόσο μεγάλη σε έκταση όσο η Γαλλία, οι παραιτήσεις των νέων εκπαιδευτικών είναι τόσο συχνές, που επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση και την εκπαίδευση των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο, η πολιτεία προσφέρει κοινοτικά και ιδιωτικά προγράμματα μεντορείας κατά τον πρώτο χρόνο εργασίας των νέων εκπαιδευτικών (Barrera, A. , Braley, T. R. & Slate, R.J. , 2010). Τα προγράμματα που χρηματοδοτούνται από ομοσπονδιακές επιχορηγήσεις, ξεκίνησαν να λειτουργούν το 1999. Χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι: α) η συνέχιση της επιστημονικής εξέλιξης των νέων εκπαιδευτικών, β) λιγότερες αναθέσεις εργασιών στους εκπαιδευτικούς αυτούς, γ) ευκαιρίες για να επισκεφθούν και να παρακολουθήσουν διδασκαλίες έμπειρων εκπαιδευτικών, δ) εργασία σε ομάδες μελέτης, μέσω των οποίων οι νέοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διαμοιράζονται και να συνεργάζονται (Wong, όπως αναφέρεται στο Frels, K.R. , Onwuegbuzie, J.A. & Zientek, R.L. , 2013).

Στη Νέα Υόρκη, τα πρώτα προγράμματα μεντορείας καθιερώθηκαν το 1986 με σκοπό την καθοδήγηση και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών που εργάζονται για πρώτη ή δεύτερη χρονιά. Στα συγκεκριμένα προγράμματα η επιλογή των Μεντόρων γίνεται από μια λίστα εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν επιδείξει άριτες παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες, καθώς επίσης και διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και οι οποίοι είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. (New York State United Teachers, 2010, σ.7.) Τα κριτήρια επιλογής των μεντόρων και τα χαρακτηριστικά τους θα τα συζητήσουμε σε επόμενο κεφάλαιο της μελέτης μας. Τα προγράμματα αυτά προσφέρουν υποστήριξη σε νέους εκπαιδευτικούς για έναν χρόνο και 10% μειωμένο διδακτικό ωράριο, ενώ ταυτόχρονα σχεδιάζεται ένα σχέδιο δράσης, αντίστοιχο με αυτών στην Καλιφόρνια, σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού. Τα τελευταία όμως χρόνια, η πορεία της χρηματοδότησης των προγραμμάτων μεντορείας έχει μια καθοδική πορεία και φαίνεται πως αυτά θα καταλήξουν να μείνουν χωρίς κρατική χρηματοδότηση. Το ίδιο ζήτημα υπάρχει και στην Πολιτεία της Γιούτα, μαζί με τα ζητήματα του περιορισμένου χρόνου συναντήσεων μεντόρων και εκπαιδευτικών και της συνολικής αναποτελεσματικότητας των προγραμμάτων.

Ενώ όμως τα προγράμματα μεντορείας για νέους εκπαιδευτικούς είναι υποχρεωτικά στις 27 Πολιτείες της Αμερικής, μικρή έμφαση έχει δοθεί στην μεντορεία νέων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και οι διαθέσιμοι Μέντορες για αυτήν την ιδιαίτερα ευαίσθητη ομάδα εκπαιδευτικών είναι ελάχιστοι (Cornelius, K. E. , Rosenberg, M.S. & Sandmel, K.N. , 2019, σ.1-2).

Στον Καναδά, τα προγράμματα μεντορείας έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και βρίσκεται στην ευχέρεια του νέου εκπαιδευτικού το να βρει κάποιο πρόγραμμα ή κάποιον μέντορα, προκειμένου να υποστηριχθεί, αν και θεωρείται αμφίβολο το αν θα βρει κάποιο πρόγραμμα που να καλύπτει τις ανάγκες του και αν αυτό θα τον βοηθήσει ουσιαστικά (Majocha, E. , Nuland, S. & Whalen, C. , 2019. , σ. 9-10).

Προγράμματα μεντορείας για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, συναντούμε και σε αρκετές χώρες της Ευρώπης, όπως είναι η Αγγλία, η Γερμανία, η Ολλανδία, η Νορβηγία, η Σουηδία και άλλες, αφού κατά τη διάρκεια συνάντησης όλων των Υπουργών Παιδείας των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης τον Σεπτέμβριο του 2009, συναποφασίστηκε η θεσμοθέτηση του Μέντορα ως θεσμού, προκειμένου να

υποστηριχθούν οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους (Βασιλειάδης, 2012, σ. 11).

Στη Γερμανία, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό καθοδήγηση Μέντορα λαμβάνει χώρα πρώτα στο πανεπιστήμιο με τη μορφή πρακτικής άσκησης και εν συνεχεία κατά τα 2 πρώτα χρόνια διδασκαλίας τους στα σχολεία (Kunter & Voss, 2019, σ. 4.). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας των Kunter & Voss, τα προγράμματα για νέους εκπαιδευτικούς της χώρας είναι επιτυχημένα σε έναν αρκετά μεγάλο βαθμό, αφού παρατηρήθηκαν μικρές συναισθηματικές μεταβολές και χαμηλά ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης των νέων εκπαιδευτικών μετά την υποστήριξη από Μέντορες.

Στην Αγγλία, από τα μέσα του 1990, οι μαθητευόμενοι όπως χαρακτηρίζονται οι νέοι εκπαιδευτικοί, μαθαίνουν να διδάσκουν κατά τη διάρκεια προγραμμάτων συνεργασίας σχολείων και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στα προγράμματα αυτά μέντορες είναι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με μεγάλη διδακτική εμπειρία (Furlong et al., όπως αναφέρεται στο Edwards, A. & Protheroe, L. , 2003.). Στην Αγγλία δίνεται μεγάλη έμφαση στην επίδοση των μαθητών και οι δάσκαλοι θεωρούνται απλοί μεταφορείς των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η διδασκαλία είναι κατά κύριο λόγο ατομική, οι συνδιδασκαλίες και συνεργασίες απουσιάζουν και οι νέοι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των μαθημάτων και όχι τόσο στην ουσιαστική εκπαίδευση των μαθητών και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο και ο ρόλος του Μέντορα είναι συγκεκριμένος και περιορισμένος θα λέγαμε, αφού αναμένεται από αυτούς να πραγματοποιούν παραδοσιακές εποπτείες στις τάξεις των νέων εκπαιδευτικών και να τους παρέχουν γνώσεις και συμβουλές σχεδόν αποκλειστικά και μόνο για ζητήματα που αφορούν την διεξαγωγή του μαθήματος και τη διαχείριση της διδακτικής ύλης (Edwards,A. & Protheroe, L. , 2003. , σ. 227-235). Στη Σκωτία, από τον Αύγουστο του 2002, λειτουργεί το Πρόγραμμα Εισαγωγής Εκπαιδευτικών, το οποίο προσφέρει στους νέους εκπαιδευτικούς, δομημένη υποστήριξη από έναν πιο έμπειρο συνάδελφο, μειωμένο διδακτικό ωράριο και ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης (Christie & O'Brien, 2005). Στα συγκεκριμένα προγράμματα αποφεύγεται η χρήση του όρου Μέντορας και προτιμάται ο όρος υποστηρικτής (supporter), ο οποίος είναι κάποιος μεγαλύτερος σε ηλικία και με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία συνάδελφος του νέου εκπαιδευτικού.

Η σουηδική κυβέρνηση το 2008 με νόμο της, όρισε πως θα πρέπει να υπάρχει ένα εθνικό σύστημα εισαγωγής και προετοιμασίας των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με αυστηρούς κανόνες, υποστήριξη των εκπαιδευτικών για 1 έτος υπό την εποπτεία Μεντόρων, οι οποίοι θα πρέπει να τους παρέχουν συμβουλές και να τους αξιολογεί μαζί με τον διευθυντή του σχολείου τους (Fransson, G. ,2010. , σ. 379). Το συγκεκριμένο σύστημα είναι ενεργό έκτοτε και έχει κριθεί αρνητικά εξαιτίας του μέρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Μέντορά του. Για την αξιολόγηση στα προγράμματα μεντορείας και τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών, αλλά και των Μεντόρων σχετικά με αυτήν, θα αναφερθούμε εκτενώς σε διαφορετικό, σχετικό κεφάλαιο.

Στην Εσθονία, όπου τα ποσοστά πρόωρης παραίτησης των νέων εκπαιδευτικών είναι πολύ υψηλά (Ljalikova, A. ,Lofstrom,E. & Meristo, M., 2013. , σ.428), το πρόγραμμα μεντορείας που εφαρμόζεται, είναι αντίστοιχο με αυτό της Ελλάδας. Ουσιαστικά δεν υπάρχει κάποιο εν ενεργεία πρόγραμμα μεντορείας των νεοδιοριζόμενων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αλλά υφίσταται πρόγραμμα εποπτείας και υποστήριξης στα πανεπιστήμια, κατά τη διάρκεια των σπουδών των εν δυνάμει εκπαιδευτικών της χώρας, όπου συμμετέχουν μέντορες από τα σχολεία και ακαδημαϊκό προσωπικό (Eisenschmidt, Pata & Tammets, 2019, σ.39). Όπως είναι προφανές όμως, τα σύντομα αυτά προγράμματα μεντορείας που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των σπουδών, δεν επαρκούν, προκειμένου να αποκτήσουν οι καινούργιοι στον χώρο εκπαιδευτικοί ουσιαστικές και επαρκείς γνώσεις, μέσω συνεργασίας, αυτενέργειας, στοχοθέτησης και αναστοχασμού (σ.38).

Στην Αλβανία, τον Ιούνιο του 2009, ψηφίστηκε στη βουλή της χώρας ο νόμος 10171, σύμφωνα με τον οποίο κάθε νέος εκπαιδευτικός πρέπει να περάσει 1 χρόνο σαν δόκιμος εκπαιδευτικός, πρωτού πάρει το δίπλωμά του για να μπορέσει να εργαστεί (Gardinier, M.P. & Gjedia, R. , 2018, σ. 102). Με αφορμή την ψήφιση του παραπάνω νόμου, από το 2011, προσφέρεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς επίσημο πρόγραμμα μεντορείας, το οποίο σκοπό έχει να τους καθοδηγήσει κατά το δοκιμαστικό έτος εργασίας τους και να τους προετοιμάσει για τις εξετάσεις για την απόκτηση του επίσημου διπλώματος διδασκαλίας. (σ.105) Παρόλο που είναι πολύ σημαντική η λειτουργία τέτοιου προγράμματος, φαίνεται πως ο βασικός του σκοπός είναι η επιτυχία των νέων εκπαιδευτικών στις εξετάσεις του διπλώματος και όχι η ουσιαστική τους υποστήριξη.

Στην Ελλάδα, όπου πρόκειται να διεξαχθεί η δική μας έρευνα, ο θεσμός του Μέντορα ψηφίστηκε με το νόμο 3848/2010, όμως μέχρι και σήμερα παραμένει ανενεργός. Η μόνη ενεργή μορφή του θεσμού στη χώρα μας, ήταν αυτή που λάμβανε χώρα στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ) και κατά την οποία προσφέρονταν και υλοποιούνταν υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση όλων των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, ενώ διενεργούνταν ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και διαρκούσε 2 εβδομάδες (Ιορδανίδης & Μακροπούλου, 2016, σ. 156. ; Μανωλάκος, 2010, σ. 58). Φυσικά, στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας, υπάρχουν μέντορες κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, όμως αυτή είναι τόσο σύντομη σε διάρκεια, που δεν μπορεί να θεωρηθεί σαν επίσημος και αποτελεσματικός μηχανισμός καθοδήγησης και υποστήριξης. Από τα παραπάνω, είναι προφανές πως για την ευαίσθητη ομάδα των νέων εκπαιδευτικών η απουσία, αλλά και η μη ουσιαστική ύπαρξη προγραμμάτων μεντορείας, αποτελεί σημαντική τροχοπέδη στην επαγγελματική τους προσαρμογή και εξέλιξη. Μπορεί στην Ελλάδα το φαινόμενο της παραίτησης των νέων εκπαιδευτικών να μην είναι τόσο συχνό, ίσως εξαιτίας της οικονομικής δυσχέρειας των τελευταίων ετών, όμως η απαισιοδοξία και η απόγνωση που βιώνουν επαγγελματικά λόγω της απουσίας υποστήριξης, είναι ιδιαίτερα έντονη και χαρακτηριστική και θα πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Προκειμένου να γίνουν οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων εκπαιδευτικοί υψηλής ποιότητας, θα πρέπει να λειτουργούν ισχυρά προγράμματα καθοδήγησης και υποστήριξης, τα οποία θα πρέπει να τους παρέχουν ουσιαστική ανατροφοδότηση και να τους δίνουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τα βιώματα και τους προβληματισμούς τους με τους Μέντορές τους, αλλά και με άλλους συναδέλφους τους (Fallona, Pearson & Stanulis). Οι συχνές και επαρκείς συναντήσεις με τους Μέντορες και η διαρκής συνεργασία μαζί τους, η μάθηση σε υποστηρικτικά και ανοιχτά πλαίσια και η συνεργασία με τους συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, θα ενισχύσει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την ίδια την εκπαίδευση. (Choi & Tang, 2005, σ.383).

3. Ο Μέντορας

3.1 Ο ορισμός του Μέντορα

Την έννοια του Μέντορα, τη συναντούμε για πρώτη φορά στην Οδύσσεια του Ομήρου. Συγκεκριμένα, ο Μέντωρ είναι το πρόσωπο εκείνο στο οποίο αναθέτει ο Οδυσσεύς πριν φύγει για να πολεμήσει στην Τροία, την φροντίδα των ζητημάτων του Οίκου του και κυρίως του γιου του Τηλέμαχου. Ο Μέντορας, συνήθως υποκινούμενος από τη θεά Αθηνά, προστατεύει, συμβουλεύει και παρακινεί τον Τηλέμαχο, όποτε εκείνος το έχει ανάγκη.

Στις μέρες μας, τόσο γενικότερα, όσο και στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα, η σημασία του όρου του Μέντορα δεν έχει διαφοροποιηθεί από τον όρο που συναντούμε στο ομηρικό έπος. Το 2010, οι Barrera, Braley & Slate, όρισαν τον Μέντορα ως το έμπειρο εκείνο άτομο (από άποψη ηλικίας και εκπαιδευτικής εμπειρίας), το οποίο προσφέρει πληροφορίες, συμβουλές και συναισθηματική υποστήριξη σε έναν νεοεισερχόμενο και επομένως δίχως πείρα, εκπαιδευτικό. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας πως η σχέση Μέντορα και νέου εκπαιδευτικού, θα πρέπει να διαρκεί για ένα εκτεταμένο χρονικό διάστημα και θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αφοσίωση και σεβασμό εκ μέρους και των δύο. Οι Larson και Mullen, (όπως αναφέρεται στο Aderibigbe, Gray & Gray, 2016.) συμφωνούν με την προηγούμενη άποψη, αναφέροντας πως Μέντορας είναι το άτομο που κατέχει εκπαιδευτική εμπειρία και παρέχει συμβουλές, πληροφορίες και ψυχολογική υποστήριξη σε αρχάριους εκπαιδευτικούς για κάποιο χρονικό διάστημα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε επιδέξιους και επιστημονικούς μέντορες, οι οποίοι φροντίζουν να τους εισάγουν στο σχολικό περιβάλλον και να τους κοινωνικοποιήσουν, εξοικειώνοντάς τους με τις πρακτικές του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και σχολείου.

Ο Μέντορας είναι εκείνος ο οποίος αναλαμβάνει να διδάξει στους νέους εκπαιδευτικούς πως να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο, εμπλέκοντάς τους σε πραγματικές και ουσιαστικές διδακτικές εμπειρίες, υπό την καθοδήγησή του, προκειμένου να μάθουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για το επάγγελμα. (Ibrahim, A., 2012). Από αυτό συμπεραίνουμε πως ο Μέντορας δεν είναι απλώς υπεύθυνος για να διευκολύνει και να υποστηρίξει τον νέο εκπαιδευτικό στη μετάβασή του από το πανεπιστήμιο, στο σχολείο, αλλά και να τον εμπλέξει ουσιαστικά σε διαδικασίες

διδασκαλίας, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός θα διδαχθεί πώς να αξιοποιεί τις θεωρητικές γνώσεις που έχει λάβει ως φοιτητής, στην πράξη. Με τα προαναφερθέντα συμφωνούν και οι Catapano, S. & Huisman, S. (2013) και επιπλέον προσθέτουν πως ο Μέντορας έμμεσα συμβάλλει και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, αφού βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς με τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους και τη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Αναφέρουν επιπλέον πως μέσα από το θεσμό του Μέντορα, ακόμη και ο ίδιος ο Μέντορας ωφελείται και εξελίσσεται σαν επιστήμονας, αλλά και σαν άνθρωπος (σ.259).

Από ό,τι φαίνεται στη μελέτη της βιβλιογραφίας, ο Μέντορας νέων εκπαιδευτικών , θα πρέπει να έχει πολλούς, συνδυαστικούς ρόλους. (Butler, B. & Cuenca, A. , 2012. ; Gardinier, M.P. & Gjedia, R. , 2018. ; Verloop, N. , Vermunt, J. & Zanting, A. , 2011.) Συγκεκριμένα, θα πρέπει να λειτουργεί σαν καθοδηγητής σχετικά με τη διδασκαλία, δηλαδή να παρέχει παιδαγωγικές, τεχνικές και οργανωσιακές συμβουλές και γνώσεις, να παρατηρεί και να αξιολογεί πρακτικές διδασκαλίας των νέων εκπαιδευτικών και να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση, προκειμένου να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί τις μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, θα πρέπει να αποτελεί συναισθηματικό και ψυχολογικό υποστηρικτή των νεοεισερχόμενων στο σχολείο εκπαιδευτικών, να βοηθά ουσιαστικά, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον μάθησης που χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον και αγάπη, να φροντίζει να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ του ίδιου και του αρχάριου εκπαιδευτικού, να συνεργάζεται και να επικοινωνεί μαζί του, δημιουργώντας έτσι θετικές συνθήκες μάθησης για τους νέους εκπαιδευτικούς. Τέλος, θα πρέπει να λειτουργεί και σαν κοινωνικοποιητής, να εξοικειώνει και να εντάσσει τους νέους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον, να διευκολύνει τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τον διευθυντή, τους μαθητές και τους γονείς τους. (Butler & Cuenca , 2012, σελ. 302). Τελικά ο Μέντορας, φαίνεται πως είναι συνολικά και έμμεσα υπεύθυνος να βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα και την ποιότητα της παρεχόμενης στους μαθητές, εκπαίδευσης, αποτελώντας πηγή μάθησης, φροντίδας και υποστήριξης για τους νέους εκπαιδευτικούς και βοηθώντας τους να ανταπεξέλθουν με τη μετάβαση από το θεωρητικό περιβάλλον του πανεπιστημίου, στο «σοκ της πραγματικότητας» και του «αληθινού κόσμου του σχολείου», πράγματα για τα οποία θα γίνει λόγος σε επόμενο κεφάλαιο. (Oshrat-Fink, 2014:σ. 734-737.)

Η σχέση μεταξύ Μέντορα και νέων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να έχει επίσημο και θεσμοθετημένο χαρακτήρα, δηλαδή να ορίζεται και να λειτουργεί σαν επίσημος και ενεργός θεσμός από το εκάστοτε κράτος και να έχει ως βασικό σκοπό την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των αρχάριων εκπαιδευτικών. (Wong, όπως αναφέρεται στο Ibrahim, A, 2012: σ.236).

3.2 Επαγγελματικά προσόντα και χαρακτηριστικά του καλού Μέντορα

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, σύμφωνα με τους Barrera, Braley & Slate (2010), τα ποσοστά των συναισθημάτων απογοήτευσης, άγχους και ψυχικής φθοράς των νέων εκπαιδευτικών, φαίνεται πως περιορίζονται σημαντικά όπου λειτουργούν προγράμματα μεντορείας. Προκειμένου όμως τα προγράμματα αυτά να είναι επιτυχημένα και να συμβάλλουν, τόσο στην αποτροπή των παραιτήσεων και των αρνητικών συναισθημάτων των νέων εκπαιδευτικών στο ξεκίνημά της καριέρας τους, όσο και στη συνολική και διά βίου επαγγελματική και επιστημονική τους εξέλιξη, καθοριστικό ρόλο παίζει ο ίδιος ο Μέντορας. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, προκειμένου ένα πρόγραμμα μεντορείας να επιτύχει τους σκοπούς του, θα πρέπει να εμπλέκει μέντορες οι οποίοι σε προηγούμενο στάδιο θα έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση και προετοιμασία για τον ρόλο τους. Οι Christie & O'Brien, το 2005, σε έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων μεντορείας στη Σκωτία, συμφωνούν με την παραπάνω διαπίστωση και συμπληρώνουν πως οι Μέντορες θα πρέπει να επιλέγονται πολύ προσεκτικά και με αυστηρά κριτήρια. Επιπλέον, αναφέρουν πως στο Πρόγραμμα Εισαγωγής Νέων Εκπαιδευτικών που λειτουργεί στα σχολεία της χώρας, αντί για τον όρο Μέντορας, χρησιμοποιείται ο όρος Υποστηρικτής (supporter). Για προσεκτική και αυστηρή επιλογή Μεντόρων, έκαναν λόγο και οι Ιορδανίδης και Μακροπούλου, το 2016 και πρότειναν πως πιο ιδανικό για το εκπαιδευτικό σύστημα θα ήταν να επιλέγονται από τους Συμβούλους με υψηλά προσόντα και όχι από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (σ.160). Οι ίδιοι έκαναν επίσης λόγο για συγκεκριμένα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας Μέντορας νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τα προσόντα που θα πρέπει να έχουν οι Μέντορες για τους νέους εκπαιδευτικούς, οι Γκελαμέρης και Κατσίμπρας (2018), ανέφεραν πως σε αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνονται σύγχρονες γνώσεις παιδαγωγικής ψυχολογίας και κοινωνιολογίας, υψηλό θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο, τεχνολογικές γνώσεις, διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες και ενσυναίσθηση. Το προσωπικό στοιχείο της ενσυναίσθησης του Μέντορα, τόνισε και ο Bayar το 2014, ενώ το συσχέτισε και με το πόσο διαθέσιμος, θετικός και υποστηρικτικός είναι ένας Μέντορας με τους μαθητευόμενούς του (σ.304). Ο Ibrahim (2012), διαπίστωσε πως οι Μέντορες είναι το πιο σημαντικό στοιχείο σε ένα πρόγραμμα μεντορείας και συνέχισε αναφέροντας πως ένας καλός Μέντορας, είναι εξειδικευμένος στην

Παιδαγωγική Επιστήμη, εξελίσσει διαρκώς τις δεξιότητες και ικανότητές του, διαθέτει 8-15 έτη διδακτικής εμπειρίας, συμμετέχει αποδεδειγμένα σε εκπαιδευτικά προγράμματα, έχει λάβει και λαμβάνει εντατική και διαρκή εκπαίδευση σχετική με τον ρόλο του ως Μέντορα και είναι πραγματικά διατεθειμένος να αναλάβει αυτή την ευθύνη με όρεξη και πάθος. Παράλληλα, συνέχισε αναφέροντας πως ένας καλός Μέντορας είναι καλός ακροατής, υπομονετικός, ευέλικτος, ρεαλιστικός, υποστηρικτικός, ενώ νοιάζεται για τη βοήθεια και τη στήριξη των συναδέλφων του και λειτουργεί σαν πρότυπο για εκείνους (σ.238, 244). Ακόμη, ένας επιτυχημένος Μέντορας γνωρίζει τις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις και διδακτικές μεθόδους και φροντίζει να εξοικειώσει τους νέους εκπαιδευτικούς με αυτές (Catapano & Huisman, 2013, σ.268), χωρίς όμως να τους αναγκάζει να υιοθετήσουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις και στάσεις, αλλά βοηθώντας τους να σκεφτούν και να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις πιο κατάλληλες για εκείνους διδακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ακριβώς για αυτόν τον λόγο, ένας καλός Μέντορας προτρέπει τους μαθητευόμενούς του (τους νέους εκπαιδευτικούς), να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτόνομοι στη δουλειά τους και δημιουργεί κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης, εξασφαλίζοντας έτσι την ψυχική ηρεμία των νέων εκπαιδευτικών που έχει υπό την επίβλεψή του (Cates & Raymond, 2010). Εν συνεχεία, τους καλούς Μέντορες θα πρέπει να χαρακτηρίζουν η υπομονή και επιμονή προκειμένου να συμβάλλουν στη μακροπρόθεσμη βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ Μέντορες με υψηλού επιπέδου ικανότητες, γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν έναν νέο εκπαιδευτικό να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, τόσο αναφορικά με τη διδασκαλία, όσο και μέσα στη σχολική κοινότητα, ενώ διευκολύνουν την εξοικείωσή του με το σχολικό περιβάλλον και την κουλτούρα σε αυτό (Claeys et al., 2011, σ.380). Οι Christie & O'Brien το 2005, συμφώνησαν με τα παραπάνω προσόντα και σε αυτά προσέθεσαν την ικανότητά του Μέντορα να προτρέπει τους νέους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη σχολική ζωή και να βοηθά, δίχως να κρίνει, παρέχοντας ουσιαστικές συμβουλές και εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Θα μπορούσαμε δηλαδή να πούμε πως ο Μέντορας θα πρέπει να είναι «διευκολυντής» και καθοδηγητής των νέων εκπαιδευτικών, να είναι δηλαδή και πηγή πληροφόρησης (μέσω συμβουλών, οδηγιών και προτάσεων) και πηγή συναισθηματικής υποστήριξης, αλλά και ανατροφοδότησης (Zanting, Verloop & Vermunt, 2001, σ. 66).

Είναι επίσης χαρακτηριστική η διαπίστωση πως ο καλός Μέντορας θα πρέπει να αποτελεί πρότυπο για τους νέους εκπαιδευτικούς, μια γονική θα μπορούσαμε να πούμε φιγούρα, που σκοπό έχει να τους βοηθήσει και να τους στηρίξει στο ξεκίνημά τους, να συντελέσει θετικά στο να αναπτύξουν δεξιότητες και ταλέντα, ένα πρόσωπο το οποίο θα εμπιστεύονται και στο οποίο θα βασίζονται για να μπορέσουν με τον καιρό να προσαρμοστούν και να εξελιχθούν σε καλούς εκπαιδευτικούς και επιστήμονες (Ado, 2013, σ.298). Ο Fink το 2014, ο οποίος διερεύνησε τις απόψεις 14 νέων εκπαιδευτικών που παρακολουθούσαν πρόγραμμα μεντορείας στο βόρειο Ισραήλ, τόνισε πως ο Μέντορας τελικά, θα πρέπει να αποτελεί έμπνευση για τους μαθητευόμενους του εκπαιδευτικούς (σ.743). Σύμφωνα μάλιστα με τους Gardinier & Gjedia (2018), προκειμένου να είναι επιτυχημένος ένας Μέντορας με όσα μόλις προαναφέραμε, θα πρέπει να γνωρίζει το πως να παρέχει ουσιαστική ανατροφοδότηση στους νέους εκπαιδευτικούς, να είναι όπως αναφέρουν σε έρευνά τους οι Christophersen et al. (2019), ικανός να συσχετίζει με οξύτητα θεωρία και πράξη για να μπορεί να παρέχει τέτοιου είδους ανατροφοδότηση, μέσω της οποίας και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα διδάσκονται πώς να αναστοχάζονται με βάση τη σχετική θεωρία (σ.8-9).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου (2017), οι οποίες διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον θεσμό του Μέντορα, κατέληξαν πως ένας αποτελεσματικός Μέντορας θα πρέπει επιπλέον να διαθέτει δεξιότητες για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (να είναι συνεργάσιμος, επικοινωνιακός, υπομονετικός), να είναι ηθικά δεσμευμένος στο έργο του, να είναι εφοδιασμένος με τη δεξιότητα του να μεταδίδει τη «σιωπηρή» γνώση του, αλλά και να ξεχωρίζει για την ηρεμία και το ανοιχτό του πνεύμα σε κάθε τι νέο και αδοκίμαστο κουβαλά μαζί του κάθε καινούργιος εκπαιδευτικός. Χαρακτηριστικό σημείο της συγκεκριμένης έρευνας είναι πως διαπιστώθηκε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν περισσότερο τη γνωστική επάρκεια του Μέντορα σε θέματα παιδαγωγικά και θέματα καινοτομίας, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκτιμούν περισσότερο τη γνωστική επάρκεια ενός Μέντορα αναφορικά με θέματα διδασκαλίας και πολυετούς εμπειρίας μέσα σε σχολικές τάξεις. (σ.36)

Σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο 3848/2010, σύμφωνα με τον οποίο θεσμοθετείται στη χώρας μας ο θεσμός του Μέντορα, ο τελευταίος θα πρέπει να έχει τα εξής τυπικά

προσόντα: 1) να έχει σπουδάσει Παιδαγωγικές Επιστήμες, 2) να έχει υψηλού επιπέδου γνώσεις στις νέες τεχνολογίες και να γνωρίζει πώς να τις αξιοποιεί διδακτικά και παιδαγωγικά, 3) να εμπλέκεται σε συχνή ενασχόληση με καινοτομίες στην εκπαίδευση και 4) να έχει τουλάχιστον 5 έτη προϋπηρεσίας σαν εκπαιδευτικός (Δάφκου, 2014, σ. 45). Διευθυντές οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα της Δάφκου το 2014, πρότειναν πως οι Μέντορες θα πρέπει να κατέχουν τίτλους σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο, να συμμετέχουν τακτικά σε σεμινάρια, να έχουν πολύ καλή γνώση των νέων τεχνολογιών και να διαθέτουν προσωπικά χαρακτηριστικά που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους νέους εκπαιδευτικούς (σ.59). Στα προσωπικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται η διάθεση να βοηθήσει και να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, το να είναι καθοδηγητικός σαν χαρακτήρας και να εμπνέει εμπιστοσύνη, το αίσθημα της ευθύνης, η ανθρωπιά και η συνείδηση, η υποστηρικτικότητα και το να είναι φιλικός και συνεργάσιμος (σ.59-60). Εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε δημόσια διαβούλευση σχετικά με τον θεσμό του Μέντορα κατέληξαν πως ένας καλός Μέντορας θα πρέπει να έχει πάνω από 9 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ διάφοροι συμμετέχοντες πρότειναν πως ένας Μέντορας θα πρέπει να διαθέτει επιστημονικό έργο και δημοσιεύσεις, να διαθέτει επιπλέον γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, ιδανικά να διαθέτει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, να γνωρίζει επαρκώς τις αρχές και τα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, να μην έχει πειθαρχικά παραπτώματα και ΕΔΕ, να έχει την ίδια ακριβώς ειδικότητα με τους μαθητευόμενους τους και να έχει εκπαιδευτεί και αξιολογηθεί ως Μέντορας (Βασιλειάδης, 2012, σ. 106-108). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στα πλαίσια της δημόσιας διαβούλευσης, ήταν το να είναι ο Μέντορας δημιουργικός, ανεκτικός, ανοιχτός, δεκτικός, πρόθυμος να προσφέρει και να βοηθήσει τους νέους του συναδέλφους, να είναι μεθοδικός και συνεργάσιμος, ηθικός και εμπνευστής και τέλος να εμπνέει σιγουριά, ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό (σ.107-108). Όπως φαίνεται από όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, ο ρόλος ενός καλού Μέντορα θα πρέπει να είναι πολύπλευρος και ο ίδιος ο Μέντορας πολυπράγμων. Πέρα από τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει, πρέπει να έχει και κάποια ατομικά χαρακτηριστικά και χαρίσματα, τα οποία θα τον κάνουν αποτελεσματικό στη δουλειά του, αφού θα καθοδηγήσει και θα υποστηρίξει νέους εκπαιδευτικούς με επιτυχία, αλλά και θα αποτελέσει για αυτούς και την εκπαιδευτική κοινότητα συνολικά, πρότυπο.

3.3 Η εκπαίδευση του Μέντορα

Σε χώρες όπου λειτουργούν δημόσια και ιδιωτικά προγράμματα μεντορείας, φαίνεται πως αυτά σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα και δεν επιτυγχάνουν τον βασικό τους σκοπό, το να υποστηρίξουν, δηλαδή, ποικιλοτρόπως τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους πορείας, ζήτημα το οποίο πολύ συχνά οφείλεται στην ανεπάρκεια των Μεντόρων. Όπως αναφέρουν οι Fallona, Pearson & Stanulis (2002), πολλές φορές οι Μέντορες είναι τόσο απροετοίμαστοι και ακατάλληλοι για το ρόλο τους, που αντί να βοηθούν ουσιαστικά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, ενισχύουν το άγχος και την ανασφάλειά τους και γίνονται και οι ίδιοι ένα από τα προβλήματά τους.

Πολύς λόγος έχει γίνει για την σημασία της προετοιμασίας και εκπαίδευσης του Μέντορα πριν αναλάβει καθήκοντα (He & Waterman, 2011, Choi & Tang, 2005), όμως δεν συναντώνται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία συγκεκριμένες και υλοποιήσιμες προτάσεις σχετικά με το τι ακριβώς θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση του Μέντορα και με ποιους τρόπους θα πρέπει να γίνεται αυτή, προκειμένου να γίνονται οι εκπαιδευτικοί με τα κατάλληλα προσόντα και την προθυμία να συμβάλλουν στην υποστήριξη και εκπαίδευση των νέων συναδέλφων τους, Μέντορες. Κρίνεται σημαντικό το να έχει το πρόγραμμα εκπαίδευσης Μεντόρων συγκεκριμένους και ακριβείς στόχους, συναφείς και ταιριαστούς με τους στόχους του προγράμματος μεντορείας στο οποίο θα συμμετάσχουν, το να είναι πλήρες και με επαρκή χρονική διάρκεια και να προετοιμάζει κατάλληλα τους Μέντορες για απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης, με απώτερο σκοπό οι ίδιοι να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς για να εμπλέκονται σε επαγγελματικά και επιστημονικά περιβάλλοντα μάθησης (Cornelius, Rosenberg & Sandmel, 2019, σ.12).

Οι Odell & Wang (όπως αναφέρεται στο Choi & Tang, 2005,σ.385) και οι Cates & Young (2010) , ανέφεραν πως τα μοντέλα προετοιμασίας των Μεντόρων είναι τρία και είναι τα εξής: 1) το μοντέλο της μεταφοράς γνώσεων, στο οποίο ο υποψήφιος Μέντορας διδάσκεται παθητικά παραδοσιακές μεθόδους υποστήριξης ενηλίκων, χωρίς να έχει ενεργητικό ρόλο να ανακαλύψει και να διδαχθεί μέσω εμπειρίας, 2) το μοντέλο που συνδέει θεωρία και πράξη, το οποίο εμπλέκει τον εν δυνάμει Μέντορα

σε περισσότερες ενεργητικές δραστηριότητες και 3) το συνεργατικό-ερευνητικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο υποψήφιος Μέντορας μπαίνει στη διαδικασία του να διερευνήσει και να κατασκευάσει τη γνώση που θα πρέπει να αποκτήσει, μέσω συνεργασίας με άλλους υποψήφιους Μέντορες και εκπαιδευτές.

Σύμφωνα με το συνεργατικό-ερευνητικό μοντέλο, το οποίο φαίνεται να προτιμάται περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες για την προετοιμασία των Μεντόρων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, μεγάλη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στο να μάθουν να στοχεύονται κριτικά και να παρέχουν κριτική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους μαθητευόμενούς τους, με σκοπό να γίνουν τελικά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κριτικοί στοχαστές σχετικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Danielson, 2002, σ.184). Επιπλέον, όπως αναφέρει και ο Ibrahim το 2012, οι υποψήφιοι Μέντορες θα πρέπει να εκπαιδευτούν ως προς το να δουλεύουν με επαγγελματίες εκπαιδευτικούς και όχι με μαθητές και να τους βοηθούν να αναπτύσσουν και οι ίδιοι τρόπους διδασκαλίας τους οποίους εν συνεχεία θα είναι σε θέση να αξιολογούν με τρόπο στοχαστικό και όχι να μιμούνται άκριτα, όσα βλέπουν ή μαθαίνουν από εκείνους. Ακόμη προσθέτει πως η εκπαίδευση των Μεντόρων θα πρέπει να περιλαμβάνει την εξοικείωση με τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, την βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους, την εκμάθηση δεξιοτήτων παρατήρησης της διδασκαλίας και παροχής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και την ενίσχυση των δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων και επίλυσης προβλημάτων (σ. 238-239). Στην έρευνα των Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου (2017), οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε ποσοστό 90,8% ότι η εκπαίδευση των Μεντόρων θα πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμφωνώντας όπως φαίνεται με τα ευρήματα του Ibrahim (2012), τον εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών και διδακτικών γνώσεών τους, σε ποσοστό 86,3%, την εξοικείωση με τις αρχές συμβουλευτικής ενηλίκων και τις καινοτόμες προσεγγίσεις των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε ποσοστό 83% και 82,2% αντίστοιχα, τη μεθοδολογία έρευνας στην εκπαίδευση σε ποσοστό 75% και την αξιολόγηση του επαγγελματικού έργου των νέων εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 74,2% (σ.36-37). Μεγάλη έμφαση στο να εκπαιδεύονται οι Μέντορες να αντιμετωπίζουν τους νέους εκπαιδευτικούς σαν μαθητευόμενους και όχι σαν μαθητές, έδωσαν και οι Diment, et al, το 2011, σε έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία και αφορούσε το πώς συμβάλλουν οι Μέντορες στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για την επαγγελματική εξέλιξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (σ.950). Ο Wang το

2018, τόνισε πως πολύ σημαντικά στοιχεία στην εκπαίδευση των Μεντόρων, είναι η παρακολούθηση άλλων έμπειρων και εξοικειωμένων με τη μεντορεία Μεντόρων, η συζήτηση, η μοντελοποίηση καλών πρακτικών διδασκαλίας και η συμβουλευτική σχετικά με την συναισθηματική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών (σ.294).

Σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στα προγράμματα μεντορείας σύμφωνα με τους Christophersen et al (2019), θεωρείται η αφοσίωση και ο κόπος ο οποίος καταβάλλει ένας Μέντορας, επιδιώκοντας να συμβάλει σημαντικά στην εκπαίδευση μέσω του ρόλου του (σ.8). Όπως προσθέτει ο ίδιος, η εκπαίδευση και προετοιμασία των Μεντόρων, δεν μπορεί να επηρεάσει τον κόπο τον οποίο πρόκειται να καταβάλουν για το έργο τους, θα επηρεάσει όμως σημαντικά την αφοσίωσή τους σε αυτό (σ.11).

Τέλος, αναφορικά με την αξιολόγηση των Μεντόρων με το πέρας της εκπαίδευσής τους, η Δάφκου το 2014, μετά από έρευνα που διεξήγαγε σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό του Μέντορα, κατέληξε πως θα πρέπει να γίνεται με τελικές εξετάσεις για έλεγχο των γνώσεων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (σ.60).

3.4 Κίνητρα προκειμένου να αναλάβει κάποιος τον ρόλο του Μέντορα

Σύμφωνα με τους Ιορδανίδη και Μακροπούλου (2016), τα πιο βασικά κίνητρα για να αναλάβει κάποιος το ρόλο του Μέντορα είναι το οικονομικό και το κίνητρο περαιτέρω επαγγελματικής εξέλιξης (σ.162). Με το να αμείβονται με περισσότερα χρήματα ως κίνητρο για να αναλάβουν τα καθήκοντα του Μέντορα συμφωνούν και οι Ibrahim (2012, σ.244 και 248), Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου (2017, σ.38), Βασιλειάδης (2012, σ.113) και Δάφκου (2014, σ.50 και 61), μέσω των σχετικών ευρημάτων τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, αλλά και τους Gardinier & Gjedia (2018, σ.110), κίνητρο θα μπορούσε να αποτελέσει και το να έχουν οι Μέντορες περιορισμένα διδακτικά καθήκοντα (εφόσον είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε τάξεις με μαθητές) και μειωμένο ωράριο εργασίας, έχοντας έτσι περισσότερο χρόνο για προετοιμασία και αναστοχασμό πάνω στο έργο τους. Η Δάφκου (2014), διαπίστωσε πως κινητήρια δύναμη για τους Μέντορες θα αποτελούσαν επίσης και οι επιπλέον άδειες για σκοπούς επιμόρφωσης και περαιτέρω αυτοβελτίωσης. Το να προηγούνται σε προγράμματα επιμόρφωσης και να συμμετέχουν σε σεμινάρια στο εξωτερικό, να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας και να έχουν δυνατότητες εξέλιξης σαν στελέχη της εκπαίδευσης, αναφέρθηκαν επίσης σαν κίνητρα για την ανάληψη του ρόλου του Μέντορα.

Στις σχετικές έρευνες των Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου (2017) και Βασιλειάδη (2012), έγινε ιδιαίτερος λόγος για εσωτερικά κίνητρα τα οποία θα πρέπει να ενυπάρχουν στους εν δυνάμει Μέντορες και τα οποία θα τους κινητοποιούν προκειμένου να αναλάβουν τον απαιτητικό αυτό ρόλο. Συγκεκριμένα, σαν κίνητρα αναφέρθηκαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό η ευαισθησία και το ενδιαφέρον για τους νέους συναδέλφους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο ξεκίνημα της καριέρας τους, η αγάπη για τους μαθητές και την ελληνική δημόσια εκπαίδευση, αλλά και την Παιδαγωγική Επιστήμη γενικότερα, η ηθική επιβράβευση μετά από πρόθυμη κατάθεση εμπειριών και γνώσεων, η ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργασιών με άλλους συναδέλφους και η γενικότερη επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Όπως αναφέρουν και οι Christophersen et al (2019, σ.10), τα θετικά συναισθήματα του υποψήφιου Μέντορα σχετικά με την υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελούν το πιο σοβαρό κίνητρο για να αναλαμβάνουν τη θέση και να ανταποκρίνονται καλύτερα στα καθήκοντά τους.

4. Η αξιολόγηση ως διάσταση στο ρόλο του Μέντορα

Οι πρακτικές και αρχές μεντορείας διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Τα προγράμματα μεντορείας σε χώρες όπως η Σουηδία, βασίζονται κατά βάση στη συναισθηματική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ηρεμίας, μέσα στο οποίο εκπαιδευτικοί και Μέντορες θα συνεργάζονται και θα βελτιώνονται σαν επαγγελματίες. Σύμφωνα με έρευνα των Lejonberg & Tirlic, το 2016, η μεντορεία που χαρακτηρίζεται από υποστήριξη και εμπιστοσύνη, συμβάλλει πιο θετικά στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ικανότητές τους, σε σχέση με τη μεντορεία που χαρακτηρίζεται από έντονη αξιολόγηση και κριτική. Προγράμματα μεντορείας με ιδιαίτερο το στοιχείο της αξιολόγησης και της κριτικής, συναντούμε στην Αγγλία. Υποστηρικτές των συγκεκριμένων πρακτικών στα προγράμματα μεντορείας, πιστεύουν πως μόνο μέσω της αυστηρής αξιολόγησης θα καταστούν οι νέοι εκπαιδευτικοί όσο το δυνατόν καλύτεροι στο επάγγελμά τους. Επιπλέον, πιστεύουν πως πέρα από τους Μέντορες, τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αξιολογουν και άλλοι επίσημοι, εξωτερικοί παράγοντες, για να διασφαλιστεί ότι το πρόγραμμα μεντορείας λαμβάνεται σοβαρά υπόψη (Ibrahim, 2012, σ.246). Οι Ingersoll & Smith (όπως αναφέρεται στο Bullough, 2012, σ.66), δήλωσαν πως υπάρχουν προγράμματα μεντορείας σχεδιασμένα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού (εννοώντας τα προγράμματα τα οποία δεν χαρακτηρίζονται από έντονα στοιχεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού) και άλλα για να τους αξιολογούν και να τους αποκλείουν.

Οι Gardinier & Gjedia, το 2018, μετά από έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με το πώς μπορεί να βελτιωθεί ο θεσμός του Μέντορα στην Αλβανία, κατέληξαν στο ότι ένα από τα πιο αρνητικά σημεία των υφιστάμενων προγραμμάτων είναι το ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται από τον Μέντορά τους (σ.110). Όποτε συμβαίνει αυτό, ο ρόλος του Μέντορα ως υποστηρικτή είναι σαν να ακυρώνεται, η αξιολόγηση καθίσταται αφορητή διαδικασία και για τους δύο εμπλεκόμενους σε αυτή και υποτιμώνται οι σπουδές των εκπαιδευτικών και το ίδιο το πρόγραμμα μεντορείας, αφού χάνει τον καθοδηγητικό και υποστηρικτικό του ρόλο και γίνεται μέσο ελέγχου και αξιολόγησης των νέων εκπαιδευτικών (Fransson, 2010, σ.382). Στη Νορβηγία, όπου το πρόγραμμα μεντορείας είναι κομμάτι των προπτυχιακών σπουδών των εν

δυνάμει εκπαιδευτικών, η αξιολόγησή τους γίνεται από τους Μέντορες που βρίσκονται στη σχολική μονάδα όπου κάνουν την πρακτική τους άσκηση και από καθηγητές του πανεπιστημίου όπου φοιτούν (Christophersen et al, 2019, σ. 107). Σε σχετικές με το θεσμό του Μέντορα έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ιδιαίτερα πως η μεντορεία δεν θα πρέπει να συσχετιστεί με την αξιολόγηση του νέου εκπαιδευτικού και εξέφρασαν το φόβο τους πως αν ο θεσμός του Μέντορα ενεργοποιηθεί κάποια στιγμή στην Ελλάδα, αυτό θα γίνει με σκοπό την αξιολόγηση και τις απολύσεις των εκπαιδευτικών (Βασιλειάδης, 2012, σ. 101, Δάφκου, 2014, σ. 53). Διευθυντές σχολικών μονάδων που ρωτήθηκαν σχετικά με την αξιολόγηση στα προγράμματα μεντορείας, συμμερίστηκαν την ίδια ακριβώς άποψη με τους εκπαιδευτικούς και δήλωσαν πως σε περίπτωση που λειτουργήσει ο θεσμός στη χώρα μας, θα πρέπει να καταστεί σαφές από το Υπουργείο, πως αυτός δεν θα σχετίζεται με την αξιολόγηση και θα έχει ως μόνο στόχο την καθοδήγηση και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών (Δάφκου, 2014, σ.58).

Είναι λογικό πως τα προγράμματα μεντορείας θα πρέπει να περιλαμβάνουν κάποιας μορφής ανατροφοδότηση, για να μπορέσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους και να αξιολογήσουν με τρόπο κριτικό τα όσα έμαθαν μέσω του προγράμματος και της συνεργασίας με το Μέντορά τους και άλλους εμπλεκόμενους. Ο Ibrahim το 2012, πρότεινε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να πραγματοποιείται από κάποιον διαφορετικό παράγοντα από τον Μέντορα, για να μην χαθεί το νόημα στη μεταξύ τους συνεργασία και σχέση. Πρότεινε επίσης τη διαμορφωτική αξιολόγηση εκ μέρους του Μέντορα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος μεντορείας, αλλά και την αυτοαξιολόγηση των νέων εκπαιδευτικών μέσω στοχαστικών ημερολογίων και portfolio στα οποία να φαίνεται η εξέλιξη και οι αδυναμίες τους (σ.244). Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του προγράμματος μεντορείας, συμφώνησαν και ο Αντωνίου, το 2006 (σ.166), αλλά και οι Cornelius, Rosenberg & Sandmel, το 2019 (σ.11). Είναι απαραίτητο κάθε νέος εκπαιδευτικός να λαμβάνει ξεκάθαρη ανατροφοδότηση και συμβουλές κατά τη διάρκεια του προγράμματος, προκειμένου να βοηθηθεί, να κατανοήσει το ρόλο του και να μπορέσει να ανταπεξέλθει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα σε αυτόν (Lejonberg & Tiplic, 2016). Η ανατροφοδότηση αυτή, θα πρέπει να δίνει έμφαση στη διαδικασία, δηλαδή την προσπάθεια και την ουσία και όχι στα αποτελέσματα και τη βαθμολόγηση. Με αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση θα

γίνεται μέσω αλληλοκατανόησης, διαλόγου και συζήτησης. (Leshem, Smith & Tillema, 2011, σ. 147) Από αυτό λοιπόν φαίνεται, πως η αξιολόγηση που θα πρέπει να πραγματοποιείται στα προγράμματα μεντορείας, πρέπει να έχει σκοπό τη μάθηση και τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε και από τους Barrera, Braley & Slate (2010), οι μέντορες δεν θα πρέπει να θεωρούνται αξιολογητές ή επιθεωρητές των νέων εκπαιδευτικών, αλλά καθοδηγητές και βοηθοί τους. Σε κάθε διαφορετική περίπτωση, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούν να εμπιστευθούν τον Μέντορά τους και θα νιώθουν απομονωμένοι και αγχωμένοι, αφού δεν θα έχουν κανέναν στον οποίο θα μπορούν να απευθυνθούν για ό,τι τους αγχώνει και τους προβληματίζει (Christie & O'Brien, 2005). Η κριτική τους δηλαδή σχετικά με το έργο των εκπαιδευτικών προτείνεται να έχει βοηθητικό και ευγενικό χαρακτήρα, χωρίς να απογοητεύει τους εκπαιδευτικούς (Bullough, 2012, σ.67). Τελικά, ο χαρακτήρας της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του Μέντορα, θα πρέπει να είναι στοχαστικός και να στοχεύει στο να γίνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μελλοντικά, αναστοχαστικοί επαγγελματίες. Μέσω της αναστοχαστικής αυτής κριτικής, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει τη συζήτηση, τη συνέντευξη, το ημερολόγιο ή το portfolio, θα βοηθηθεί κάθε νέος εκπαιδευτικός να σκεφτεί διαφορετικά ή περισσότερο καθαρά, θα στοχαστεί κριτικά πάνω σε πράξεις ή αποφάσεις του και τελικά θα αλλάξει τρόπο σκέψης και νοοτροπία, θα βελτιωθεί σαν επαγγελματία και θα συμβάλλει σημαντικά στην εξέλιξη του ίδιου, των μαθητών του και της κοινωνίας (Collin, Karsenti & Komis, 2013, σ.106 και 108).

5. Η σημασία της σχέσης μεταξύ Μέντορα και Μαθητευόμενου Εκπαιδευτικού

Πολλοί νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, θεωρούν τη σχέση που θα αναπτύξουν με το Μέντορά τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος μεντορείας, τον πιο σημαντικό παράγοντα, προκειμένου οι ίδιοι να είναι ήρεμοι και ευτυχισμένοι και να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος (Baker et al, 2010, σ.163, Bayar, 2014, σ. 303, Bullough, 2012, σ.65). Σύμφωνα με τους Frels, Onwuegbuzie & Zientek (2013), όποτε η σχέση μεταξύ των δύο δεν είναι καλή, παρατηρείται περιορισμένη επικοινωνία και συνεργασία, μικρή συναισθηματική υποστήριξη του Μέντορα στον νέο εκπαιδευτικό και αναπόφευκτη απογοήτευση από το θεσμό συνολικά. Οι Sheridan & Young (2017), σε ποιοτική έρευνα που διεξήγαγαν και μελέτησαν τις απόψεις νέων εκπαιδευτικών και Μεντόρων, σχετικά με το ποιες πλευρές της μεντορείας θεωρούν τις πιο σημαντικές, κατέληξαν στο ότι η θετική σχέση μεταξύ των δυο είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας του προγράμματος. Η σχέση αυτή θα πρέπει να βασίζεται στην επικοινωνία και το διάλογο και να είναι σχέση φροντίδας, επαγγελματισμού και συνεργασίας. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις και θα αποβάλλουν τα έντονα αισθήματα πίεσης και άγχους που τους διακατέχουν (σ.664).

Στο ξεκίνημα της καριέρας του, κάθε νέος εκπαιδευτικός βιώνει μέσα του μια εσωτερική διαλεκτική σύγκρουση: από τη μία θέλει να γίνει μέλος της σχολικής μονάδας, αλλά από την άλλη θέλει και να ξεχωρίσει μέσα στο σύνολο. Ένας αποτελεσματικός Μέντορας, μέσω της επικοινωνίας, του χιούμορ και της διαμόρφωσης κλίματος άνεσης και εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευόμενό του, βοηθάει να έρθουν σε ισορροπία οι δύο αυτές ανάγκες του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα όντας κατανοητικός και ένας καλός ακροατής, χτίζει μεταξύ τους μια σχέση ποιότητας, η οποία θα ωφελήσει τον νέο εκπαιδευτικό, αλλά και τον ίδιο μακροπρόθεσμα (Cates & Young, 2010).

Για να αναπτυχθεί μια ουσιαστική, επαγγελματική και ταυτόχρονα ανθρώπινη σχέση μεταξύ Μέντορα και νέου εκπαιδευτικού, σημαντικό ρόλο φαίνεται πως παίζει η στάση και των δύο. Συγκεκριμένα, θα πρέπει Μέντορας και εκπαιδευτικός να επιδείξουν προθυμία και όρεξη για συνεργασία και από κοινού μάθηση, να είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο στο χτίσιμο της μεταξύ τους σχέσης, να δείχνουν

εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον και να είναι ειλικρινείς και αληθινοί μεταξύ τους (Barrera, Braley & Slate, 2010). Ο Riser (όπως αναφέρεται στο Du & Wang, 2017, σ.311), κατέληξε στο ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χτίζουν ισχυρούς δεσμούς με τους Μέντορές τους, οι οποίοι θα βασίζονται στο ενδιαφέρον, την συχνή αλληλεπίδραση και τον χρόνο. Όσο πιο πολύ χρόνο αφιερώνουν και οι δύο στη διαμόρφωση της σχέσης, τόσο πιο ισχυρή γίνεται. Ταυτόχρονα η σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους θα πρέπει να έχει πάντοτε απώτερο σκοπό την εξέλιξη και βελτίωση του νέου εκπαιδευτικού, ο οποίος με βάση του αυτή την ωφέλιμη σχέση, θα έχει την ευκαιρία μέσω της υποστήριξης, του ανοιχτού διαλόγου και της επικοινωνίας, να κατασκευάσει τη γνώση του και να κινητοποιηθεί προκειμένου να εξελιχθεί σαν επαγγελματίας (Lejonberg & Tirlic, 2016). Όπως αναφέρθηκε και από τον Ζαρίφη (2008), στόχος κάθε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να είναι η χειραφέτηση και ενδυνάμωση του μαθητευόμενου, μέσω μιας ενεργούς σχέσης, η οποία λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες και τις ανάγκες των μαθητευόμενων. Πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση της σχέσης, αλλά και την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων είναι και η ετοιμότητα και δεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών για συνεργασία και αλλαγή (Baker, et al. ,2010, σ. 166).

Είναι κατανοητό πως στον ίδιο τον Μέντορα βρίσκεται το μεγαλύτερο βάρος της “ευθύνης” για διαμόρφωση μιας καλής σχέσης με το μαθητευόμενό του. Ένας Μέντορας θα πρέπει να κάνει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό που έχει υπό την προστασία του να νιώσει πως τον σέβεται και τον εκτιμά σαν εκπαιδευτικό, να δημιουργήσει ένα καλό και ευχάριστο κλίμα συνεργασίας και να τον υποστηρίξει πέρα από επαγγελματικά και συναισθηματικά, δείχνοντάς του κατανόηση στο ξεκίνημά του (Aderibigbe, Colluci-Gray & Gray, 2016). Σε έρευνα του Ross (όπως αναφέρεται στο Danielson, 2002), οι νέοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι Μέντορες που τους βοήθησαν πραγματικά ήταν εκείνοι οι οποίοι έδειξαν κατανόηση προς τις δυσκολίες και τις ανάγκες τους και εκείνοι που τους υποστήριζαν συναισθηματικά. Έχει σημασία να αισθάνεται κάθε νέος εκπαιδευτικός σε πρόγραμμα μεντορείας, πως έχει κάποιον στον οποίο μπορεί να μιλήσει και από τον οποίο μπορεί να ζητήσει βοήθεια για ό,τι χρειαστεί. Για να γίνει αυτό, Μέντορας και νέος εκπαιδευτικός θα πρέπει να συναντιούνται και να επικοινωνούν τακτικά, διά ζώσης και από απόσταση, κάτι το οποίο θα συμβάλλει στη διαμόρφωση της πιο ουσιαστικής μεταξύ τους σχέσης και στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του προγράμματος, αφού οι

εκπαιδευτικοί θα αισθανθούν ικανοποίηση και σιγουριά στο επάγγελμά τους (Catapano & Huisman, 2013, σ. 265-268). Ο Μέντορας θα πρέπει να ακούει προσεκτικά τον εκπαιδευόμενό του, να τον ενθαρρύνει και να τον διαβεβαιώνει σε κάθε του βήμα, διότι με αυτό τον τρόπο ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοαποτελεσματικότητά του (Claey et al, 2011, σ.378). Συνάμα, θα πρέπει να διακατέχεται από γνήσιο ενδιαφέρον για παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους νέους εκπαιδευτικούς και να χτίζει μαζί τους σχέση ουσίας, συζητώντας με εκείνους σχετικά με προσωπικά βιώματα και επιδιώκοντας να βρει κοινά ενδιαφέροντα (Baker et al. ,2010, σ.163). Προκειμένου να χτιστεί εμπιστοσύνη μεταξύ Μέντορα και εκπαιδευόμενου, θα πρέπει ο τελευταίος να αισθανθεί πως ο Μέντορας είναι σύμμαχός του και βρίσκεται εκεί για να τον υποστηρίξει, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και να τον ενθαρρύνει να εξελιχθεί ολόπλευρα. Παράλληλα, για να νιώσει ο νέος εκπαιδευτικός κοντά στον Μέντορά του, εκείνος θα πρέπει να δείχνει ανοιχτός σε ιδέες και σε εποικοδομητικό διάλογο και όχι επικριτικός ή ακατάδεκτος απέναντι στον εκπαιδευτικό. Όπως ένας καλός εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και αξιοποιεί διδακτικά και παιδαγωγικά τις ανάγκες των μαθητών του, έτσι και ένας καλός Μέντορας κατανοεί τις διαφορετικές πεποιθήσεις και ικανότητες των προστατευόμενων του εκπαιδευτικών και τις αξιοποιεί διδακτικά προς όφελός τους.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει εδώ να τονίσουμε, πως όσο κοντινή και προσωπική και αν είναι η σχέση μεταξύ Μέντορα και νέου εκπαιδευτικού, αυτή δεν μπορεί να αποτελεί φιλική σχέση. Κάθε νέος εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζει τον Μέντορά του ούτε σαν προϊστάμενο ή αξιολογητή του, αλλά ούτε και σαν φίλο του. Ο Μέντορας είναι υπεύθυνος να θέσει τα όρια του ρόλου του και της σχέσης που θα αναπτύξει με τον μαθητευόμενό του (Baker et al, 2010, σ.165). Η σχέση αυτή θα πρέπει να είναι μια σχέση επαγγελματική, που χαρακτηρίζεται από ηθική, εμπιστοσύνη και συναδελφικότητα και η οποία δουλεύεται διαρκώς και από τους δύο εμπλεκόμενους, με ειλικρίνεια, θετικότητα και σεβασμό. Μόνο μέσω μιας τέτοιας σχέσης θα αισθανθούν οι νέοι εκπαιδευτικοί ότι υποστηρίζονται και βελτιώνονται διαρκώς στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους ζωής και το πρόγραμμα μεντορείας θα είναι επιτυχημένο (Sheridan & Young, 2017, σ. 665).

6. Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού

6.1 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τους Baker et al. (2010, σ.165), η στάση της διοίκησης της σχολικής μονάδας απέναντι στο πρόγραμμα μεντορείας και το νέο εκπαιδευτικό, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία, τόσο της σχέσης μεταξύ Μέντορα και νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, όσο και του ίδιου του προγράμματος μεντορείας. Ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο εργάζεται ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός, να παρέχει χώρο και χρόνο στον νέο του συνάδελφο προκειμένου να προσαρμοστεί, να εγκλιματιστεί με το περιβάλλον και να εξελιχθεί, ενώ το ίδιο θα πρέπει να κάνει και στον Μέντορά του, εφόσον λαμβάνουν χώρα προγράμματα μεντορείας και θα πρέπει να κατανοεί και να ενθαρρύνει διαρκώς όλους τους συμμετέχοντες σε προγράμματα μεντορείας και κυρίως τους νέους εκπαιδευτικούς (Ado,2013, σ.142). Όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Majocha, Nuland και Whalen, το 2019, οι νέοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν όμως, πως οι διευθυντές τους είναι τόσο απασχολημένοι με γραφειοκρατικές κατά βάση υποχρεώσεις, που δεν έχουν καθόλου χρόνου για να ασχοληθούν μαζί τους και να τους υποστηρίξουν στο νέο τους ξεκίνημα (σ.10).

Προκειμένου οι διευθυντές να μπορέσουν να συμβάλλουν θετικά στην προσαρμογή και εξέλιξη των νεοεισερχόμενων συναδέλφων τους, θα πρέπει πρωτίστως να καλλιεργήσουν κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μέσα στη σχολική μονάδα, ξεκινώντας από προσωπική τους προσφορά και στήριξη απέναντι σε άλλους και εν συνεχεία προτρέποντας όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να πράξουν κατ'αυτόν τον τρόπο (Βασιλειάδης, 2012, σ.101). Επιπλέον, θα πρέπει να προτρέπουν τους συναδέλφους τους να εμπλέκονται σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης/βελτίωσης, να δίνουν ευκαιρίες και κίνητρα συμμετοχής σε σεμινάρια ανάπτυξης, για να καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι νέοι τους συνάδελφοι δεν είναι οι μόνοι που χρειάζονται βοήθεια και στήριξη, να δίνουν γενικότερα έμφαση στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, τα στοιχεία δέσμευσης και προσωπικής εξέλιξης και να παρέχουν υποστήριξη σε όλους τους τους συναδέλφους όποτε εκείνη την έχουν ανάγκη. Η επίλυση προβλημάτων που αφορούν τη σχολική μονάδα, θα πρέπει να γίνεται με θετικό και

ήρεμο τρόπο εκ μέρους τους, οι σχέσεις που θα αναπτύσσει με τους συναδέλφους του είναι σημαντικό να είναι αυθεντικές και να βασίζονται στο σεβασμό, την ειλικρίνεια και την αναγνώριση των προσπαθειών που καταβάλλονται, ενώ σε περιπτώσεις που δεν πραγματοποιούνται προγράμματα μεντορείας για τους νέους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές τους θα πρέπει να αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα (Cornelius, Rosenberg & Sandmel, 2019). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το άρθρο 27 του ΦΕΚ 1340/2002, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας, είναι υπεύθυνος να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, ενώ άτυπα μπορεί να λειτουργήσει ως μέντορας για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Δάφκου, 2014, σ.17-18). Στην έρευνα των Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου (2017), αρκετοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως δεν θεωρούν απαραίτητο το θεσμό του Μέντορα, αιτιολόγησαν την άποψή τους αυτή, λέγοντας πως ο διευθυντής μπορεί και πρέπει να αναλάβει αρμοδιότητες και καθήκοντα Μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας την οποία διοικούν (σ.35).

Ο βασικότερος ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου, είναι αυτός ο οποίος θα παίζει στην ψυχολογία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Σε έρευνα των Graaf, Meijjer και Meirink, το 2011, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, δήλωσαν πως ένιωθαν πολύ καλύτερα ψυχολογικά και είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όταν ο διευθυντής τους τους έδειχνε εμπιστοσύνη και τους στήριζε (σ.436). Είναι χαρακτηριστικό, πως όταν οι διευθυντές είναι θετικοί, ανοιχτοί και υποστηρικτικοί απέναντι στους νέους συναδέλφους και τις ανάγκες τους, εκείνοι αισθάνονται περισσότερο ήρεμοι και σίγουροι στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα. Παράλληλα μαθαίνουν μέσω ενός θετικού για αυτούς προτύπου, να δημιουργούν και οι ίδιοι τέτοιες επαγγελματικές και συνεργατικές σχέσεις, που προάγουν την αλληλοβοήθεια, τη στήριξη και τη διάθεση για βελτίωση και εξέλιξη, ενώ περιορίζουν τον αθέμιτο ανταγωνισμό μεταξύ συναδέλφων και τον αρνητικό ή αδιάφορο τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται πολλές φορές οι νέοι εκπαιδευτικοί (Frels, Onwuegbuzie & Zientek, 2013).

6.2 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος

Όπως ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός για τα προγράμματα μεντορείας, αλλά και για την ευρύτερη επαγγελματική εξέλιξη των νέων του συναδέλφων, εξίσου καθοριστικής σημασίας είναι και ο ρόλος ο οποίος θα διαδραματίσει το σχολικό περιβάλλον της κάθε σχολικής μονάδας σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα (Wang, 2018, σ. 295). Όταν κάνουμε λόγο για σχολικό περιβάλλον, εννοούμε τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς και την κυρίαρχη σε κάθε σχολείο κουλτούρα, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση που θα υιοθετηθεί απέναντι στους νέους συναδέλφους. Οι εργασιακές συνθήκες και η κουλτούρα του σχολείου, επηρεάζουν έντονα την προσωπικότητα, την επαγγελματική ποιότητα και την απόδοση των νέων εκπαιδευτικών (Claeys et al., 2011).

Όπως είναι εύκολα αντιληπτό, η σχολική κοινότητα πολλές φορές αποτυγχάνει να προσφέρει βοήθεια και υποστήριξη στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Ibrahim, 2012, σ.235). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Baker et al., το 2010, οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ένα από τα βασικότερα προβλήματα στο πρόγραμμα μεντορείας στο οποίο συμμετέχουν, είναι η απουσία υποστήριξης και συνεργασίας με τους εμπειρότερους συναδέλφους του σχολείου (σ.164). Άλλοι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν πως αντί οι εμπειρότεροι συνάδελφοί τους να τους βοηθούν και να τους καθοδηγούν, είναι ανταγωνιστικοί και αρνητικοί μαζί τους (Graaf, Meijer & Meirink, 2011, σ.436), ενώ άλλες φορές φαίνεται ότι αντιμετωπίζονται σαν πρόβλημα μέσα στο σχολείο (Ιορδανίδης & Μακροπούλου, 2016, σ.164). Οι Majocha, Nuland και Whalen, το 2019, διαπίστωσαν πως οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί στον Καναδά, είναι συνήθως απρόθυμοι να βοηθήσουν τους νεότερους συναδέλφους τους ή δεν έχουν κανένα κίνητρο για να το κάνουν αυτό, παρόλο που οι τελευταίοι πιστεύουν πως η υγιής αλληλεπίδραση μεταξύ επαγγελματιών είναι ευεργετική και για τις δύο πλευρές (σ.11). Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δείχνουν απρόθυμοι και αρνητικοί και στις νέες ιδέες και αντιλήψεις που φέρνουν οι νέοι τους συνάδελφοι από το πανεπιστήμιο και τους κατακρίνουν, ζητώντας τους να συμμορφωθούν με τις ιδέες του σχολείου (Catapano & Huisman, 2013, σ.266). Όταν συμβαίνει αυτό, οι ιδέες και αντιλήψεις αυτές, που δεν ταιριάζουν με τις αποδεκτές νόρμες του σχολείου, αποθαρρύνονται και τελικά χάνονται (Diment, 2011, σ.949). Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί πως όταν η κουλτούρα συνεργασίας και μάθησης είναι περιορισμένη σε ένα σχολείο, προκύπτουν νέοι εκπαιδευτικοί με χαμηλές ικανότητες

συνεργασίας και μάθησης, οι οποίοι δεν λαμβάνουν επαρκή και ουσιαστική ανατροφοδότηση, δεν συζητούν αρκετά και δεν μαθαίνουν σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα στο εργασιακό τους περιβάλλον (Eisenschmidt, Pata & Tammets, 2019, 42). Τελικά, ακόμα και το καλύτερο πρόγραμμα μεντορείας φαίνεται πως δεν μπορεί να επανορθώσει για ένα ανθυγιεινό σχολικό κλίμα και μια επικρατούσα σε αυτό ανταγωνιστική και μη συνεργατική κουλτούρα (Feimar-Nemser, όπως αναφέρεται στο Claeys et al., 2011, σ.366).

Σύμφωνα με στοιχεία έρευνας των Johnson et al. (όπως αναφέρεται στο Wang, 2018, σ.295-296), υπάρχουν τρία είδη κουλτούρας στα σχολεία: η 1^η είναι η κουλτούρα η οποία είναι προσανατολισμένη στους εκπαιδευτικούς με εμπειρία, ενώ η ενασχόληση με τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη και δεν υπάρχουν επίσημοι ή ανεπίσημοι μέντορες για να τους υποστηρίξουν, η 2^η είναι η κουλτούρα που είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, όμως η αλληλεπίδραση με τους μέντορες είναι μη τακτική και η 3^η είναι η μικτή κουλτούρα, στην οποία οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σταθερή υποστήριξη από τους συναδέλφους τους, επικοινωνούν μαζί τους και μοιράζονται ιδέες και συμβουλές και συναντιούνται συχνά με το Μέντορά τους.

Τα μικτά αυτά περιβάλλοντα, έχουν χαρακτηριστεί και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και φαίνεται πως μέσα σε αυτά, οι νέοι εκπαιδευτικοί ευνοούνται και εξελίσσονται επαγγελματικά, αφού ενεργοποιούνται, λαμβάνουν μέρος σε ουσιαστικές συζητήσεις με συναδέλφους τους, μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, να σκεφτούν κριτικά και να λειτουργήσουν μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον (Choi & Tang, 2005, σ.384, Ζαρίφης, 2008, σ. 14). Παράλληλα λαμβάνουν επιβεβαίωση, τονώνεται σημαντικά η αυτοπεποίθησή τους και υποστηρίζονται (Danielson, 2002, σ.183), ενώ μαθαίνουν να συνεργάζονται και να μοιράζονται εμπειρίες και απόψεις και με άλλους νέους εκπαιδευτικούς (Ibrahim, 2012, σ.245). Η υποστηρικτική αυτή κουλτούρα σε ένα σχολείο, περιλαμβάνει τη διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και το διάλογο, πράγματα που προτείνεται να πραγματοποιούνται μέσα σε ομάδες ενεργών προγραμμάτων, στα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν με το τι θα ασχοληθούν με βάση τις πραγματικές τους ανάγκες (Ado,2013,σ.139-141). Ταυτόχρονα, διευκολύνεται και ενισχύεται η επιστημονική και επαγγελματική μάθηση των νέων εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα του σχολείου, αφού μαθαίνουν να

μετατρέπουν τις πανεπιστημιακές τους γνώσεις σε ουσιαστικές, πρακτικές γνώσεις, μέσω του διαμοιρασμού και του διαλόγου στην κοινότητα (Eisenschmidt, Pata & Tammets, 2019, σ.37-38). Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης (Vygotsky, όπως αναφέρεται στο Baker, 2010, σ.163) η μάθηση δεν είναι μια διαδικασία παθητική και προσωπική, αλλά μια ενεργητική διαδικασία συμμετοχής σε συστήματα συνεργατικών πρακτικών κουλτούρας. Έτσι, μέσω της συνεργασίας τους με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με κοινωνικά και πολιτισμικά ερεθίσματα που αφορούν το σχολείο και αυτό τους κάνει πολιτισμικά και κοινωνικά αποτελεσματικούς. (Claeys et al., 2011, σ.369). Επιπλέον, ο Vygotsky θεωρεί πως κάθε άτομο μπορεί να διδαχθεί υπό την καθοδήγηση των πιο έμπειρων μελών μιας ομάδας, μέσω της αλληλεπίδρασης μαζί τους και της εμπειρίας που αποκτά με τον καιρό (όπως αναφέρεται στο Wang, 2018, σ.284). Όσο πιο ανοιχτό είναι ένα σχολείο σε νέες ιδέες και αντιλήψεις και όσο πιο πολλές δυνατότητες δίνει στους νέους εκπαιδευτικούς για να προσαρμοστούν και να εξελιχθούν, τόσο περισσότερο θα ευνοηθεί η επαγγελματική και μαθησιακή τους πρόοδος (Diment, 2011, σ.949). Οι νέοι εκπαιδευτικοί κρίνεται απαραίτητο να αισθανθούν αποδεκτοί από το σχολικό περιβάλλον, να νιώσουν πως αντιμετωπίζονται σαν ισότιμα μέλη του περιβάλλοντος αυτού (Sheridan & Young, 2017, σ.665).

Όσον αφορά τα προγράμματα μεντορείας για τους νέους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρεται στο θεωρητικό κεφάλαιο του Wang (2018, σ. 295), έχει διαπιστωθεί πως όταν το σχολικό περιβάλλον δείχνει κατανόηση και υποστηρίζει συστηματικά τους νέους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα του προγράμματος είναι καλύτερα. Ακόμη, οι Eiselen, Gravett και Henning αναφέρουν, ότι είναι σημαντικό η σχολική κοινότητα να κάνει τους νέους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται σημαντικοί και μέρος αυτής και παράλληλα να τους παρέχει όλα όσα χρειάζονται (υλικά και ηθικά) κατά τη διάρκεια του προγράμματος μεντορείας στο οποίο συμμετέχουν (2011, σ.136). Για να γίνει αυτό πραγματικότητα, το κλίμα του σχολείου θα πρέπει να είναι ευχάριστο, δημιουργικό και συνεργατικό, η λήψη αποφάσεων να γίνεται από κοινού, από όλους τους διδάσκοντες και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και η κουλτούρα της να είναι κουλτούρα αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας και συνεργασίας, ελευθερίας και δημοκρατίας (Αντωνίου, 2006, σ.165, Δάφκου, 2014, σ. 44), αφού η μεντορεία είναι μια ολιστική διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο τους Μέντορες και τους νέους εκπαιδευτικούς, όσο και τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές (He

& Waterman, 2011). Η ευαλωτότητα των νέων συναδέλφων, θα πρέπει τελικά να εμπνέει σε όλους τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς και διευθυντές αισθήματα κατανόησης και σεβασμού, αλλά και να αποτελεί για εκείνους κίνητρο να καταστούν οι ίδιοι αρωγοί των καινούργιων τους συναδέλφων, οραματιζόμενοι πάντα ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον (Conway, et al, 2012, σ. 633).

6.3 Ανεπίσημη μεντορεία- ανεπίσημοι Μέντορες

Όπως έχει αναφερθεί με λεπτομέρεια σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, οι νέοι εκπαιδευτικοί όταν ξεκινούν να εργάζονται σε σχολικές μονάδες για πρώτη φορά, είναι ευάλωτοι, αισθάνονται ανασφάλεια και άγχος και σε περιπτώσεις όπως τη χώρα μας, που δεν λειτουργούν οργανωμένα προγράμματα μεντορείας, νιώθουν απροετοίμαστοι για τα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα, δυσκολεύονται να διαχειριστούν τους μαθητές τους και πολλές φορές απομονώνονται, καθώς δεν λαμβάνουν βοήθεια, για να μπορέσουν να εξοικειωθούν και να προσαρμοστούν στο νέο τους ρόλο (Fallona, Pearson & Stanulis, 2002). Σε περιπτώσεις και περιβάλλοντα που ο θεσμός του Μέντορα νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού δεν είναι ενεργοποιημένος, πολλές φορές το ρόλο του καθοδηγητή και υποστηρικτή λαμβάνουν άλλα πρόσωπα μέσα στη σχολική μονάδα, όπως ο διευθυντής ή κάποιος/κάποιοι από τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις κάνουμε λόγο για ανεπίσημη μεντορεία ή ανεπίσημους μέντορες, οι οποίοι με δική τους πρωτοβουλία και μέσω προσωπικής κινητοποίησης, επιδιώκουν να βοηθήσουν τους νέους τους συναδέλφους για να γίνουν ενεργά και χρήσιμα μέλη του σχολείου στο οποίο εργάζονται (Du & Wang, 2017, σ. 310-312). Στην έρευνα των Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου το 2017, οι συμμετέχοντες, στη σχετική με το θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού έρευνα, οι οποίοι δήλωσαν πως δεν θεωρούν αναγκαίο τον θεσμό, αιτιολόγησαν την άποψή τους αυτή, αναφέροντας πως οι νέοι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να συνεργάζονται και να βοηθούνται από τους συναδέλφους τους, με επικεφαλής κάποιον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό ο οποίος άτυπα, θα λειτουργεί ως Μέντορας (σ.35). Διευθυντές οι οποίοι συμμετείχαν σε σχετική επίσης έρευνα, δήλωσαν και αυτοί πως ο θεσμός δεν χρειάζεται να ενεργοποιηθεί στην Ελλάδα, αφού είναι πεπεισμένοι ότι υφίσταται αναμφίβολα ανεπίσημη μεντορεία για τους νέους εκπαιδευτικούς στα ελληνικά σχολεία (Δάφκου, 2014, σ.58). Τέλος και στην έρευνα του Βασιλειάδη το 2012, όπου εξέτασε τις απόψεις των συμμετεχόντων στη δημόσια διαβούλευση για το θεσμό του Μέντορα, υπήρξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως τον επίσημο Μέντορα μπορούν να αντικαταστήσουν οι διευθυντές, οι εδραιωμένοι εκπαιδευτικοί των σχολείων και οι σύμβουλοι, μέσω της αλληλοβοήθειας, της εσωτερικής επιμόρφωσης και της σύγκλησης πιο τακτικών συλλόγων διδασκόντων, προκειμένου να γίνεται ουσιαστική συζήτηση, ανταλλαγή

απόψεων και ανάπτυξη σχέσεων, από τις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί θα εξελίσσονται επαγγελματικά και προσωπικά (σ.99).

Πολλές φορές οι ίδιοι οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι επιλέγουν κάποιον ανεπίσημο μέντορα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με βάση την προθυμία ή απροθυμία που δείχνει κάθε συνάδελφος για να τους βοηθήσει, το ενδιαφέρον για εκείνους και την εμπιστοσύνη που κάθε μέλος της κοινότητας τους εμπνέει (Du & Wang, 2017,σ.317-318). Σημαντικό ρόλο στην επιλογή ανεπίσημων μεντόρων από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, φαίνεται πως παίζει η ηλικία των εν δυνάμει ανεπίσημων μεντόρων. Σύμφωνα με τους Christie και O'Brien (2005), άλλοι επιλέγουν μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς σαν ανεπίσημους μέντορες, λόγω μεγάλης εκπαιδευτικής εμπειρίας και άλλοι μικρότερους, καθώς μαζί τους συνήθως είναι πιο κοντά ηλικιακά και νιώθουν μεγαλύτερη άνεση να ζητήσουν βοήθεια και καθοδήγηση, αφού πιστεύουν ότι εκείνοι θα τους δείξουν μεγαλύτερη κατανόηση, είναι πιο κοντά στα προβλήματά τους και θυμούνται και οι ίδιοι πως είναι να είσαι νέος εκπαιδευτικός στα πρώτα του εργασιακά βήματα (Cates & Young, 2010, σ. 268).

Προκειμένου να γίνει συνειδητή επιλογή ανεπίσημου μέντορα από έναν νέο εκπαιδευτικό, φαίνεται πως μεταξύ των δύο θα πρέπει να υπάρχει προσωπική και επαγγελματική χημεία, η ιδιοσυγκρασία τους να συμπίπτει και να χαρακτηρίζονται από κοινή φιλοσοφία αναφορικά με τη διδασκαλία. Σε σχολικές μονάδες οι οποίες χαρακτηρίζονται από αυστηρότητα και τυπικότητα, οι καινούργιοι στο χώρο εκπαιδευτικοί, φοβούνται ότι οι συνάδελφοί τους θα τους κατακρίνουν, διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια και τελικά δεν αναπτύσσονται ανεπίσημες μεντορικές σχέσεις. Αυτό πολλές φορές προκαλείται και από την έλλειψη χρόνου για συζήτηση, συνεργασία και ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ή να εξαφανίζεται η προθυμία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών να αναζητήσουν ανεπίσημους μέντορες. Στις περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει χρόνος και διάθεση για διαμόρφωση συνεργατικών και υποστηρικτικών σχέσεων και όποτε οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους νέους τους συνάδελφους με κατανόηση, ευγένεια, φιλικότητα ειλικρίνεια και σεβασμό, οι τελευταίοι βελτιώνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις απαραίτητες και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, κατανοούν ευκολότερα τα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών τους, διαχειρίζονται καλύτερα τη διδασκαλία, η οποία αποκτά

μαθητοκεντρική μορφή και αποκτούν γενικότερες γνώσεις για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τόσο του σχολείου, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος (Du & Wang, 2017, σ. 318- 323). Η ανεπίσημη μεντορεία παίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχολογία και αυτοπεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών, αφού όπου συντελείται, εκείνοι πιστεύουν περισσότερο στον εαυτό τους, μαθαίνουν να ζητούν βοήθεια και καθοδήγηση, δίχως να φοβούνται και περιορίζεται το άγχος και η ανασφάλεια που αισθάνονται μέσα στο σχολείο.

7. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85, σε περιπτώσεις στις οποίες απουσιάζουν εκπαιδευτικοί από σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή προκύψουν έκτακτες ανάγκες κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Προκειμένου να μπορέσουν να προσληφθούν εκπαιδευτικοί ως αναπληρωτές, δημιουργούνται πίνακες με σειρά κατάταξης και στη συνέχεια γίνεται δήλωση περιοχών. Με βάση τον πολύ πρόσφατο νόμο 4589/2019 και συγκεκριμένα το άρθρο 53, η επιλογή των εκπαιδευτικών (μόνιμων και αναπληρωτών), θα γίνεται μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), βάσει των ακαδημαϊκών τους προσόντων (βαθμός πτυχίου, κατοχή μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων, γνώση ξένων γλωσσών και Η/Υ, παρακολούθηση σεμιναρίων) και της διδακτικής τους προϋπηρεσίας. Εδώ να σημειώσουμε πως στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών από το 2008 και τα κενά που υφίστανται έκτοτε καλύπτονται μόνο με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρεται από τον αιρετό της ΔΟΕ Φασφαλή Νίκο, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2019-2020, μέχρι τον Φεβρουάριο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν προσληφθεί 23.982 αναπληρωτές και αναμένεται μέχρι την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς, να προσληφθούν κι άλλοι. Ακολουθεί ο ενδεικτικός πίνακας με τον αριθμό των μέχρι τώρα προσλήψεων για την τρέχουσα σχολική χρονιά:

| ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ | | | | ΣΜΕΑΕ - ΤΕ | | | | Δ.Υ.Ε.Π. | | | |
|----------------------|--------------|-----|------|------------------|------------|-------|------|----------|-----|-----|-----|
| | ΑΠΩ | ΑΜΩ | | Α.Π.Ω | Α.Μ.Ω | | | Α.Π.Ω | ΑΜΩ | | |
| ΠΕ60 | 3204 | 0 | | ΠΕ60 | 411 | 0 | 411 | ΠΕ60 | 103 | 0 | 103 |
| | | | | ΠΕ70 | 2096 | 0 | 2096 | ΠΕ70 | 54 | 21 | 75 |
| ΕΝΙΑΙΟΥ ΤΥΠΟΥ | | | | ΠΕ06 | 9 | 0 | 9 | ΠΕ06 | 0 | 39 | 39 |
| | ΑΠΩ | ΑΜΩ | | ΠΕ08 | 40 | 0 | 40 | ΠΕ08 | 0 | 2 | 2 |
| ΠΕ70 ΕΝΙΑΙΟΥ | 4761 | 0 | 4761 | ΠΕ11 | 47 | 0 | 47 | ΠΕ11 | 0 | 28 | 28 |
| ΠΕ05 | 0 | 148 | 148 | ΠΕ79 | 65 | 0 | 65 | ΠΕ79 | 0 | 9 | 9 |
| ΠΕ06 | 637 | 37 | 674 | ΠΕ86 | 59 | 0 | 59 | ΠΕ86 | 0 | 27 | 27 |
| ΠΕ07 | 0 | 287 | 287 | ΠΕ91.01 | 30 | 0 | 30 | ΠΕ91.01 | 0 | 7 | 7 |
| ΠΕ08 | 1313 | 18 | 1331 | ΠΕ91.02 | 2 | 0 | 2 | ΠΕ91.02 | 0 | 0 | 0 |
| ΠΕ11 | 510 | 34 | 544 | | 2759 | 0 | 2759 | | 157 | 133 | 290 |
| ΠΕ79.01 | 529 | 26 | 555 | ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ | | | | | | | |
| ΠΕ86 | 469 | 37 | 506 | | Α.Π.Ω | Α.Μ.Ω | | | | | |
| ΠΕ91.01 | 771 | 30 | 801 | ΠΕ60 | 1083 | 0 | 1083 | | | | |
| ΠΕ91.02 | 31 | 4 | 35 | ΠΕ70 | 5485 | 0 | 5485 | | | | |
| | 9021 | 621 | 9642 | | 6568 | 0 | 6568 | | | | |
| ΠΕ70 ΤΥΖΕΠ | 1366 | | | ΚΕΣΥ | | | | | | | |
| ΠΕ70 ΜΕΙΩΝ | 20 | | | ΠΕ60 | 53 | | | | | | |
| ΠΕ70 ΕΥΡΩ | 5 | | | ΠΕ70 | 73 | | | | | | |
| ΠΕ60 ΕΥΡΩ | 2 | | | | | | | | | | |
| ΣΥΝΟΛΟ | 23982 | | | | 126 | | | | | | |

Κάθε χρόνο κατά την ανάληψη καθηκόντων στην εκάστοτε Πρωτοβάθμια που διορίζονται προσωρινά οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, πρέπει να καταθέσουν εκ νέου τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, καθώς και βεβαιώσεις πως είναι ικανοί για να ασκήσουν διδακτικά καθήκοντα, υπογεγραμμένες από παθολόγο και ψυχίατρο, αλλά και αντίγραφο ποινικού μητρώου. Ταυτόχρονα, μαθαίνουν για την πρόσληψή τους με τρόπο αφηνιαστικό, αφού οι προσλήψεις ανακοινώνονται τη μία μέρα και μέσα σε ένα διάστημα δύο ή τριών ημερών πρέπει να παρουσιαστούν και να αναλάβουν καθήκοντα, ειδάλλως χάνουν τη θέση τους και τη δυνατότητα να εργαστούν ξανά ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί για το τρέχον σχολικό έτος (Σαΐτης, όπως αναφέρεται στο Κυριακάκη & Λούπη, 2016 σ.16). Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι αναπληρωτές στην Ελλάδα καλούνται να καλύψουν διδακτικές ανάγκες μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, με αποτέλεσμα να μετακινούνται διαρκώς από τόπο σε τόπο, αλλάζοντας κάθε χρόνο τόπο διαμονής και εργασίας, σχολικό περιβάλλον, μαθητές και συναδέλφους, αναζητώντας κάθε φορά εκ νέου σπίτι προκειμένου να στεγαστούν, ενώ πολλές φορές καλούνται να ζήσουν τη συγκεκριμένη κατάσταση μαζί με τις οικογένειές τους και τα ανήλικα παιδιά τους χωρίς ποτέ να έχουν σίγουρο επαγγελματικό μέλλον ή προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002, σ.17). Φυσικά δεν λαμβάνουν κάποιο επίδομα στέγασης ή κάποιο άλλο επίδομα για να διευκολυνθούν με τα διαρκή έξοδα μετεγκατάστασης, μετακίνησης και διαβίωσης, ενώ απαιτείται από εκείνους να αναλάβουν διδακτικά καθήκοντα άμεσα.

Αναφορικά με τις υποχρεώσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αυτές είναι ακριβώς οι ίδιες με αυτές των μόνιμων, τόσο εκπαιδευτικά, όσο και διοικητικά. Τα εργασιακά όμως δικαιώματα των αναπληρωτών διαφέρουν σημαντικά. Συγκεκριμένα, οι διαφορές σχετίζονται με τις άδειες που δικαιούνται να πάρουν (δικαιούνται λιγότερες μέρες άδειας, ενώ για κάθε αναρρωτική ή κανονική άδεια που παίρνουν χάνουν χρήματα από το μισθό τους), την άδεια μητρότητας και ανατροφής των αναπληρωτριών, την αναγνώριση προϋπηρεσίας και τα μισθολογικά κλιμάκια και τη διαρκή «αξιολόγησή τους, αφού η σύσταση και αναθεώρηση των πινάκων για προσλήψεις αναπληρωτών είναι πολύ συχνή. Παρόλο όμως που οι θέσεις που καλούνται κάθε χρόνο να καλύψουν είναι πλέον πάγιες και είναι σαν να αναπληρώνουν τον ίδιο τους τον εαυτό, το Υπουργείο τους αντιμετωπίζει σαν εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας και καλύπτει τις πολύ μεγάλες σε αριθμό

ανάγκες του με αυτούς, δίχως με κάποιον τρόπο να τους ανταμείβει για τη στήριξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002, σ.18).

Είναι προφανές πως η συγκεκριμένη κατάσταση έχει σοβαρές επιπτώσεις στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, τόσο πρακτικά, αφού δεν έχουν σταθερό τόπο διαμονής και εργασίας, μετακινούνται συνεχώς και δεν προλαβαίνουν να προσφέρουν στους μαθητές τους όσα επιθυμούν ως εκπαιδευτικοί, όσο και προσωπικά και ψυχολογικά, αφού η εργασιακή τους κατάσταση επιβαρύνει τους ίδιους και την οικογένειά τους και τους προκαλεί συναισθήματα άγχους, απογοήτευσης και στενοχώριας. Στην έρευνα των Κυριακάκη και Λούπη (2016), αποδείχτηκε πως η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι πιο επιρρεπείς στο να εξουθενωθούν επαγγελματικά. Επιπλέον και σε συνδυασμό και με την οικονομική κρίση, οι αναπληρωτές φαίνεται πως αισθάνονται μεγάλη ανασφάλεια, ενώ τα ποσοστά εργασιακής τους ικανοποίησης είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Οι συνεχείς αλλαγές στο περιβάλλον τους επιβαρύνουν συναισθηματικά και τους κάνουν ευάλωτους, ενώ συγχρόνως δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στον εκάστοτε εργασιακό χώρο, απομονώνονται, δυσκολεύονται να συνεργαστούν και να εξελιχθούν σαν εκπαιδευτικοί, ενώ πολλές φορές παραιτούνται (σ. 101-102).

Σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, θα μπορούσε να παίξει η ενεργοποίηση του θεσμού του Μέντορα για τους νέους και όχι μόνο, εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη επίσημων και κατάλληλων Μεντόρων σε κάθε σχολική μονάδα θα διαδραμάτιζε πολύ ουσιαστικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή των αναπληρωτών, αφού θα διευκόλυνε την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον, θα τους καθοδηγούσε με βάση τις συνθήκες του εκάστοτε περιβάλλοντος και περιοχής, αλλά και τις προσωπικές τους ανάγκες, θα τους υποστήριζε γνωστικά σε ό,τι έχει να κάνει με τη διδασκαλία, την παιδαγωγική και τη διοίκηση, ενώ θα κατεύναζε τα συναισθήματα άγχους, απογοήτευσης και ανασφάλειας τα οποία εκείνοι νιώθουν. Με αυτόν τον τρόπο θα περιόριζε και τα υψηλά ποσοστά παραίτησής τους, που τελευταία έχουν αυξηθεί, καθώς τα εργασιακά και οικονομικά κίνητρα για να εργαστεί κάποιος ως αναπληρωτής είναι σχεδόν ανύπαρκτα. Παράλληλα, θα ενημέρωνε τους μόνιμους και αρχαιότερους εκπαιδευτικούς των σχολείων για τις συνθήκες εργασίας και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών αυτών και θα φρόντιζε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα συμπάθειας και

κατανόησης απέναντί τους. Τελικά, θα απέτρεπε όσο γίνεται την απομόνωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και θα ενίσχυε τη σχέση τους με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, αλλά και την ουσιαστική τους συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου, τους συναδέλφους, τους γονείς και κυρίως τους μαθητές, διαδραματίζοντας τον δικό του ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία συνεργατικής, υποστηρικτικής και δημοκρατικής κουλτούρας μέσα στις σχολικές μονάδες της χώρας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η δήλωση του σκοπού της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι κάνει εισαγωγή στο θέμα της έρευνας και προσδιορίζει τις διαδικασίες οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν από τους ερευνητές για τη συλλογή δεδομένων και για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Μετά τη δήλωση του σκοπού της έρευνας, περιορίζουμε την πρόθεσή μας σχετικά με την έρευνα την οποία διεξάγουμε σε επιμέρους στόχους ή όπως αλλιώς ονομάζονται, σε ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2015, σ.9).

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με 0-5 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, σχετικά με το θεσμό του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, βασική επιδίωξη της έρευνας, είναι να εντοπίσει τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του μέντορα, καθώς και να αναδείξει τους λόγους εκείνους για τους οποίους οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, χρειάζονται τον μέντορα.

Οι πιο ειδικοί στόχοι της έρευνας αυτής είναι:

- 1) Να παρουσιαστούν οι απόψεις των νέων αναπληρωτών σχετικά με τον θεσμό του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς.
- 2) Να διερευνηθούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα.
- 3) Να εξεταστούν οι απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη τους για υποστήριξη και καθοδήγηση, στα πρώτα χρόνια που εργάζονται.
- 4) Να αναδειχθούν τα προσόντα και προσωπικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο μέντορας, σύμφωνα με τους νέους αναπληρωτές.
- 5) Να αναδειχθούν τρόποι με τους οποίους ο μέντορας μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών.

8.2 Ερευνητική Μέθοδος

Οι μέθοδοι έρευνας διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 2). Σύμφωνα με τον Creswell (2015, σ.13), οι ποσοτικές μέθοδοι έχουν περισσότερο συγκεκριμένο, μετρήσιμο και αντικειμενικό χαρακτήρα και συνήθως στόχος τους, είναι ο συσχετισμός ή η σύγκριση των αποτελεσμάτων τους, με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, μέσω της στατιστικής ανάλυσης. Οι ποιοτικές έρευνες από την άλλη, δεν χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον για γενίκευση των αποτελεσμάτων ή για στατιστική ανάλυση, αλλά επιδιώκουν να εντοπίσουν τις προσωπικές αντιλήψεις όσων συμμετέχουν στην έρευνα (Bell, 1993, σ. 28). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παπαγεωργίου (όπως αναφέρεται στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ.3), ένας ποιοτικός ερευνητής επιθυμεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα και να εντοπίσει τις κοινωνικές επιρροές που εκείνοι έχουν δεχτεί. Σε περιπτώσεις στις οποίες ένας ερευνητής δεν γνωρίζει τις μεταβλητές που σχετίζονται με το θέμα που θέλει να διερευνήσει και ενδιαφέρεται να λάβει απαντήσεις για την ιδέα ή τα φαινόμενα που σχετίζονται με ένα θέμα, τότε χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους για την έρευνά του (Creswell, 2015, σ.17).

Για την παρούσα έρευνα, έγινε επιλογή της ποιοτικής έρευνας, προκειμένου να δοθεί έμφαση στις απόψεις, αντιλήψεις και στα βιώματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, δεν θα είναι δυνατόν να προβούμε σε γενίκευση στον πληθυσμό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, όπως πιθανώς θα κάναμε σε μια ποσοτική έρευνα, όμως θα λάβουμε απαντήσεις με πλούσιο περιεχόμενο, περίπλοκες και πιθανώς μη προβλέψιμες. Άλλωστε ο θεσμός του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς δεν είναι ενεργός ακόμη στη χώρα μας, οπότε δεν υφίστανται εκ των πραγμάτων απτά, ποσοτικά δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για να δώσουμε εξηγήσεις ή να προβούμε σε πληθυσμιακές γενικεύσεις. Προκειμένου να εντοπίσουμε τις προσδοκίες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από ένα θεσμό που δεν λειτουργεί προς το παρόν στην Ελλάδα, επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα για την μελέτη μας.

8.3 Δειγματοληψία και Δείγμα

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σκοπός της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού, αλλά η κατανόηση σε βάθος ενός ζητήματος, μέσα από τη σκοπιά των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό, η επιλογή του δείγματος της έρευνας δεν γίνεται συνήθως με τυχαίο τρόπο, αλλά στοχευμένα, με συγκεκριμένη επιλογή ατόμων ή τοποθεσιών. Η μέθοδος αυτή δειγματοληψίας λέγεται σκόπιμη δειγματοληψία (Creswell, 2015, σ. 2016). Μέσω της σκόπιμης δειγματοληψίας, επιδιώκεται η λεπτομερής κατανόηση ενός θέματος, ενώ η επιλογή της τοποθεσίας διεξαγωγής της έρευνας γίνεται με στόχο τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων, προκειμένου να νιώθουν άνετοι να εκφραστούν. Στην παρούσα έρευνα η τοποθεσία διεξαγωγής των συνεντεύξεων είχε αρχικά αποφασιστεί να είναι εκτός των χώρων του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και σε χώρους όπου αισθάνονται οικεία και άνετα, για να απαντήσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια και ελευθερία. Λόγω όμως των ιδιαίτερων συνθηκών που προέκυψαν με το ξέσπασμα της επιδημίας του κορωνοϊού, μόνο οι οκτώ από τις δεκαπέντε συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, σε χώρους οικείου για τους συμμετέχοντες, ενώ οι υπόλοιπες επτά έγιναν μέσω τηλεφώνου και της εφαρμογής Skype.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, έγινε συνδυαστική χρήση της δειγματοληψίας ευκολίας και της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Αρχικά, προκειμένου να εμπλακούν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με 0-5 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, απευθυνθήκαμε σε ανθρώπους του οικείου περιβάλλοντος της ερευνήτριας, στους οποίους υπάρχει εύκολη πρόσβαση, καθώς και η ίδια είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός με περιορισμένη διδακτική προϋπηρεσία και στη συνέχεια τους ζητήσαμε να βοηθήσουν να έρθει η ερευνήτρια σε επαφή με άλλα άτομα με τα χαρακτηριστικά που μας ενδιαφέρουν, για να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις και με εκείνους (δειγματοληψία χιονοστιβάδας). Με αυτόν τον συνδυαστικό τρόπο, στοχεύουμε στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία αντιλήψεων, απόψεων και εμπειριών.

Το δείγμα της έρευνάς μας, είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ70, δηλαδή εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, με διδακτική εμπειρία 0-5 έτη. Μας ενδιαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών με μικρή διδακτική εμπειρία, καθώς σε

αυτούς ακριβώς θα απευθυνόταν ο θεσμός του μέντορα και τα προγράμματα μεντορείας, αν λειτουργούσαν στη χώρα μας.

Σύμφωνα με τον Creswell (2015, σ.209-210), το μέγεθος του δείγματος σε μια ποιοτική έρευνα θα πρέπει να είναι σχετικά μικρό, προκειμένου να δοθεί έμφαση στις πληροφορίες και λεπτομέρειες που απορρέουν από συγκεκριμένα περιβάλλοντα και συγκεκριμένους συμμετέχοντες. Η μελέτη καθίσταται περισσότερο επιφανειακή με την εμπλοκή πολλών συμμετεχόντων, καθώς δεν διερευνώνται σε βάθος πεποιθήσεις και βιώματα αυτών. Επιπλέον, όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα σε μια ποιοτική έρευνα, τόσο πιο δύσκολο για τον ερευνητή είναι και ο χρόνος που απαιτείται για την εξαγωγή αποτελεσμάτων είναι πολύ μεγαλύτερος. Για τον λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στη μελέτη μας ήταν 15.

Αναλυτικότερα, τα 8 από τα 15 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες και τα 7 άνδρες. Κρίθηκε σκόπιμο να διαφοροποιηθούν οι συμμετέχοντες με βάση τα εξής χαρακτηριστικά: φύλο, μήνες προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές, επίπεδο σπουδών και περιοχές εργασίας. Επιπλέον, δόθηκε στον καθένα ένα κωδικοποιημένο όνομα με βάση τη σειρά που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, στον πρώτο συμμετέχοντα δόθηκε το όνομα Σ1, στον δεύτερο το Σ2 κ.ο.κ.

Ακολουθεί ο δημογραφικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων:

Πίνακας 1

Δημογραφικός πίνακας συμμετεχόντων.

| Αριθμός Συνηεντευξιαζόμενων | Φύλλο | Μήνες Προϋπηρεσίας | Επίπεδο Σπουδών | Περιοχή Εργασίας |
|--------------------------------|---------|-----------------------|--------------------|------------------------------------|
| Σ1 | Αντρας | 3 | Βασικό πτυχίο | Αττική |
| Σ2 | Αντρας | 15 | Βασικό πτυχίο | Αττική |
| Σ3 | Γυναίκα | 21 | Μεταπτυχιακό | Εύβοια |
| Σ4 | Γυναίκα | 2 | Μεταπτυχιακό | Αττική |
| Σ5 | Γυναίκα | 5 | Βασικό πτυχίο | Αττική |
| Σ6 | Γυναίκα | 4 | Μεταπτυχιακό | Αργολίδα |
| Σ7 | Αντρας | 17 | Μεταπτυχιακό | Πέλλα- Εύβοια |
| Σ8 | Αντρας | 18 | Μεταπτυχιακό | Κυκλάδες- Αιτ/νια- Αττική |
| Σ9 | Γυναίκα | 28 | Μεταπτυχιακό | Κορινθία- Λακωνία |
| Σ10 | Γυναίκα | 24 | Μεταπτυχιακό | Αττική- Φθιώτιδα- Εύβοια |
| Σ11 | Αντρας | 4 | Βασικό πτυχίο | Αττική |
| Σ12 | Γυναίκα | 21 | Μεταπτυχιακό | Ιωαννίνων- Πρεβέζης- Αττικής |
| Σ13 | Γυναίκα | 17 | Μεταπτυχιακό | Φθιώτιδας- Φωκίδας |
| Σ14 | Αντρας | 13 | Βασικό πτυχίο | Αττικής- Ρεθύμνου |
| Σ15 | Αντρας | 12 | Μεταπτυχιακό | Λάρισας- Εύβοιας |

8.4 Διασφάλιση Πρόσβασης

Όπως αναφέρεται από τον Creswell (2015,σ. 210), κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, απαιτείται πρόσβαση στο χώρο ή στο άτομο/ άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα που διεξάγεται. Στη δική μας έρευνα η οποία διεξήχθη εκτός εργασιακού χώρου, δεν απαιτείται πρόσβαση σε κάποιον εργασιακό χώρο, αλλά πρόσβαση στον κάθε ξεχωριστό συμμετέχοντα στην έρευνά μας. Για αυτόν τον λόγο, στις πρώτες 8 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα έντυπο συγκατάθεσης για να υπογράψουν προκειμένου να επιτρέψουν και την ηχογράφηση της συνέντευξής τους, ενώ στους υπόλοιπους 7 στους οποίους πήραμε συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου ή Skype, ζητήθηκε προφορική άδεια σχετική με τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξής τους, αλλά και προκειμένου να γίνει χρήση των απαντήσεών τους στην έρευνά μας, η οποία και δόθηκε από όλους.

8.5 Το εργαλείο της έρευνας

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να επιτευχθούν οι στόχοι μιας ποιοτικής έρευνας, οι ερευνητές προβαίνουν στη συλλογή δεδομένων με τους εξής τρόπους: συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, παρατήρηση, έγγραφα και οπτικοακουστικό υλικό (Creswell, 2015, σ.212). Για την παρούσα εργασία, έγινε επιλογή της συνέντευξης.

Καθώς ο θεσμός του μέντορα παραμένει μη ενεργός στη χώρα μας μέχρι και σήμερα, μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι δεν υφίστανται απτά δεδομένα τα οποία μπορούν να παρατηρηθούν ή να καταγραφούν με κάποιο μέσο. Μοναδικό δεδομένο που μπορούμε να διερευνήσουμε, είναι οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι σκέψεις και τα βιώματα των νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με τον θεσμό του μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους Cannel & Kahn (όπως αναφέρεται στο Cohen, L. , Manion, L. & Morrison, K. , 2008, σ.452), η συνέντευξη σε μια έρευνα ορίζεται ως η «συζήτηση» μεταξύ δύο ατόμων, η οποία ξεκινά από τον ερευνητή και έχει ως βασικό σκοπό της την απάντηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων και την επίτευξη σκοπών σχετιζόμενων με την έρευνα που διεξάγουν. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ δύο ατόμων, γίνεται η συλλογή δεδομένων, ενώ παράλληλα δίνονται και ποικίλες ευκαιρίες για διευκρίνιση των απαντήσεων, ευκαιρίες για περαιτέρω ερωτήσεις και αρκετές πιθανότητες για μεγαλύτερη εμβάθυνση στο θέμα το οποίο ερευνάται (Cohen, L. , Manion, L. & Morrison, K. , 2008, σ. 452-453).

Μια συνέντευξη μπορεί να είναι 1)δομημένη, 2)ημιδομημένη, 3) μη δομημένη. Οι δομημένες συνεντεύξεις βασίζονται σε ερωτήσεις οι οποίες είναι προκαθορισμένες, ρωτώνται σε συγκεκριμένη σειρά και για συγκεκριμένους σκοπούς, ενώ δεν επιτρέπουν την εμβάθυνση ή την ανάδειξη νέων θεμάτων πάνω σε ένα θέμα. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο δεν είναι ιδιαίτερα προτιμητέες στην ποιοτική έρευνα. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις υπάρχει μεν ένα προϋπάρχον πρωτόκολλο συνέντευξης με ερωτήσεις ή θέματα τα οποία επιδιώκεται να συζητηθούν, όμως σε αυτές οι ερευνητές διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά που τίθενται οι

ερωτήσεις, την εμβάθυνση ή μη σε συγκεκριμένα ζητήματα με βάση τους συνεντευξιαζόμενους και την τροποποίηση των ερωτήσεων. Οι μη δομημένες συνεντεύξεις, είναι ένα είδος ανοικτού διαλόγου μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, ενώ δεν υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις. Ο ερευνητής έχει κατά νου κάποια θέματα για τα οποία θέλει να γίνει συζήτηση, όμως κατά βάση επιδιώκει την ανάδειξη νέων θεματικών και την εμβάθυνση σε αυτά μέσω του διαλόγου (Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. , 2015, σ.97).

Τα είδη των συνεντεύξεων εξαρτώνται επίσης και από τον τρόπο πρόσβασης στους συνεντευξιαζόμενους. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις χωρίζονται σε προσωπικές συνεντεύξεις, σε εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, σε τηλεφωνικές συνεντεύξεις και σε συνεντεύξεις που διεξάγονται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Creswell, 2015, σ. 218-220). Οι προσωπικές συνεντεύξεις είναι περισσότερο προτιμητέες στην έρευνα για την εκπαίδευση, λόγω της άμεσης επαφής του ερευνητή με τον συνεντευξιαζόμενο, αλλά και των σημαντικών μη λεκτικών πληροφοριών που ενυπάρχουν κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου. Ως μη λεκτικές πληροφορίες εννοούμε τις εκφράσεις του προσώπου, τις σιωπές κατά τη διάρκεια του λόγου, αλλά και τις χειρονομίες (Cohen, Lawrence & Morrison, 2008, σ. 210).

Στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των νέων αναπληρωτών, μέσω ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να πραγματοποιηθούν όλες οι συνεντεύξεις διά ζώσης, όμως οι εξελίξεις της πανδημίας του κορωνοϊού που συνέπεσαν με το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, ανάγκασαν την ερευνήτρια να πραγματοποιήσει τις 7 από τις 15 συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου ή μέσω Skype.

8.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Σύμφωνα με τους Πυργιωτάκη και Συμεού (2016), η αξιοπιστία και η εγκυρότητα σε μία ποιοτική έρευνα, εξαρτώνται κατά βάση από την εμπειρία, τις ικανότητες και την ευαισθησία του ερευνητή. Προκειμένου να διακατέχεται μία ποιοτική έρευνα από εγκυρότητα και αξιοπιστία, οι ερευνητές θα πρέπει να επεξηγούν με λεπτομέρεια τις στρατηγικές τις οποίες εφαρμόζουν και να περιγράφουν με ακρίβεια όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, ενδυναμώνοντας την ποιότητα και το κύρος της έρευνας (σ.211).

Στην ποιοτική έρευνα, ο πιο πρακτικός τρόπος για να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα από τους ερευνητές, είναι η ελάττωση σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό, της μεροληψίας. Πηγές της μεροληψίας στην ποιοτική έρευνα είναι α) οι συμπεριφορές και οι απόψεις του ερευνητή, β) η τάση του ερευνητή να δει τον συμμετέχοντα όπως ο ίδιος φαντάζεται ή επιθυμεί, γ) η τάση του ερευνητή να καταλήξει σε απαντήσεις, οι οποίες υποστηρίζουν προϋπάρχουσες απόψεις του, δ) οι παρανοήσεις εκ μέρους του ερευνητή αναφορικά με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και ε) οι παρανοήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με αυτά που τους ρωτούν. (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ.205).

Σε ό,τι αφορά την αξιοπιστία μιας ποιοτικής έρευνας, ο Silverman (όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ.206) αναφέρει ότι αυτή είναι δυνατό να βελτιωθεί μέσω της απουσίας καθοδηγητικών ερωτήσεων προς τους συνεντευξιαζόμενους, μέσω της προσεκτικής πιλοτικής επίδοσης των χρονοδιαγραμμάτων της συνέντευξης και της εκπαίδευσης των ερευνητών. Ο Oppenheim, έρχεται να συμπληρώσει σε αυτά την επιλογή μη μεροληπτικού δείγματος, την απουσία τροποποιήσεων στην αλληλουχία των ερωτήσεων της συνέντευξης και την επιλεκτική καταγραφή των δεδομένων των συνεντεύξεων κατά την απομαγνητοφώνηση και κωδικοποίηση. (όπως αναφέρεται Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ.207).

Στην παρούσα έρευνα, για να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, έγινε προσεκτική επιλογή του τρόπου συλλογής των δεδομένων, προκειμένου ο τρόπος αυτός να συνάδει με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον γενικότερο σκοπό της έρευνας. Δεδομένου ότι ο σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με 0-5 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, σχετικά με το θεσμό του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς, με βάση τα βιώματα, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους, κρίθηκε η συνέντευξη ως καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων, για να διασφαλιστεί και η εγκυρότητα της μεθόδου που επιλέξαμε. (Ιωσηφίδης, 2008).

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, έγινε προσπάθεια επιλογής δείγματος το οποίο μπορεί να συμβάλλει με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει συλλογή χρήσιμων και πολύτιμων πληροφοριών. Το δείγμα της έρευνας επελέγη με τρόπους μη μεροληπτικούς. Στη συνέχεια, μέσω της προσεκτικής συγγραφής του πρωτοκόλλου συνέντευξης, εξασφαλίστηκε η ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων και η ομοιόμορφη μεταχείριση των συμμετεχόντων, αφού επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό η απάντηση των ερωτήσεων με ακολουθία και η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων. Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ξεκάθαρες και κατανοητές, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη με άτομο του στενού φιλικού περιβάλλοντος της ερευνήτριας. Σχετικά με τις ερωτήσεις της συνέντευξης, είναι δυνατόν να πούμε πως αυτές προέκυψαν μετά από προσεκτικό σχεδιασμό, εξασφαλίζοντας μέσω αυτού, τις μη καθοδηγημένες απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Συνάμα, η συνεντεύκτρια, απέφυγε να καθοδηγεί και να επηρεάζει τη συζήτηση σε κάθε στάδιο της συνέντευξης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τους στόχους της έρευνας, καθώς και για το περιεχόμενο των ερωτήσεων και εξασφαλίστηκε η ανωνυμία τους. Το ήρεμο, χαλαρό και έμπιστο κλίμα, μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις συνέβαλλε σημαντικά στην εξαγωγή ειλικρινών, μη μεροληπτικών απαντήσεων. Τελικά, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν στο σύνολό τους, με ιδιαίτερη ακρίβεια και σχολαστικότητα, για να μην παραλειφθεί οποιαδήποτε πληροφορία.

8.7 Ηθικά ζητήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Κρίνεται πολύ σημαντικό κατά τη διεξαγωγή μίας ποιοτικής έρευνας, το να ληφθούν υπόψη ηθικά ζητήματα και ζητήματα δεοντολογίας. Πρώτα από όλα, ο ερευνητής θα πρέπει να ενημερώσει από την αρχή τους συμμετέχοντες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας την οποία διεξάγει (Creswell, 2015, σ. 231). Στη συνέχεια θα πρέπει να λάβει την συνειδητή συναίνεση κάθε συμμετέχοντα, σύμφωνα με το δικαίωμα κάθε ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 82). Κάθε άτομο που συμμετέχει στην έρευνα, έχει το δικαίωμα να αποσύρει τη συμμετοχή του στην έρευνα, ακόμη και μετά τη διεξαγωγή αυτής (Frankfort-Nachmias & Nachmias, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ.82).

Σύμφωνα με τον Briggs (όπως αναφέρεται στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 7), οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και δικαιοσύνη, να τους παρέχεται ασφάλεια και η σχέση μεταξύ των δύο να χαρακτηρίζεται από ισοτιμία. Επίσης, ο ερευνητής δεν θα πρέπει να κατευθύνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Στη δική μας περίπτωση, οι συμμετέχοντες έμαθαν εκ των προτέρων το θέμα και τον σκοπό της έρευνας και κλήθηκαν να δώσουν την γραπτή ή προφορική τους συγκατάθεση τόσο για την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, όσο και για την συμπερίληψη των λεγόμενων τους στην παρούσα έρευνα. Τους γνωστοποιήθηκε ακόμη ότι μπορούν να αρνηθούν να συμμετάσχουν ή να αποσύρουν τη συμμετοχή τους σε επόμενο χρόνο, εάν το επιθυμούν. Τέλος, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους, δεν χρησιμοποιήθηκε κανένα προσωπικό τους στοιχείο στην έρευνα, ενώ για την περιγραφή και συζήτηση των αποτελεσμάτων, θα γίνει χρήση, όπως προαναφέρθηκε και προηγουμένως, ένα κωδικό όνομα για κάθε συμμετέχοντα.

8.8 Καταγραφή και ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προσπάθησε να διατηρήσει μια στάση ενεργητικής ακρόασης κάθε ατόμου, προσπαθώντας να μην διακόπτει συχνά και να ακούει προσεκτικά τα λεγόμενα κάθε συμμετέχοντα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.94). Η ερευνήτρια προσπάθησε επιπλέον να κρατάει σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δίνοντας όμως το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής της στον συνεντευξιαζόμενο και τη συζήτηση, ενώ μετά από έγκριση των συμμετεχόντων, όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με το κινητό της ερευνήτριας.

Σημαντικός αρωγός κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δεδομένης της απειρίας της ερευνήτριας, στάθηκε το πρωτόκολλο συνέντευξης το οποίο δημιουργήθηκε εκ των προτέρων και περιελάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αλλά και βολιδοσκοπήσεις, δηλαδή κάποιες ερωτήσεις κάτω από τις βασικές ερωτήσεις, οι οποίες βοήθησαν στην εμβάθυνση ή επεξήγηση των πληροφοριών που έδωσαν οι συμμετέχοντες. Ολόκληρο το πρωτόκολλο συνέντευξης το οποίο χρησιμοποιήθηκε κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας.

Οι ηχογραφήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια, συστηματικά και προσεκτικά για την αποφυγή λαθών και παραλείψεων τυχόν δεδομένων. Προκειμένου να γίνει ορθή ανάλυση των δεδομένων που συνέλλεξε η ερευνήτρια για να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα, ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης.

8.9 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Μέσω της θεματικής ανάλυσης, πραγματοποιείται η συστηματική κωδικοποίηση και δημιουργία θεμάτων, τα οποία θα βοηθήσουν στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που απορρέουν από μία ποιοτική έρευνα. (Γαλάνης, 2018).

Σύμφωνα με τις Braun & Clarke (2006), προτείνονται 6 βήματα κατά τη διάρκεια της θεματικής ανάλυσης τα οποία είναι τα εξής:

- 1) **Εξοικείωση με τα ερευνητικά δεδομένα:** Προκειμένου ένας ερευνητής να μπορέσει να εξοικειωθεί με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, θα πρέπει σε αρχικό στάδιο, να μελετήσει αρκετές φορές το περιεχόμενό τους και να ξεκινήσει σιγά σιγά να κρατάει κάποιες σημειώσεις που σχετίζονται με χαρακτηριστικά σημεία ή επαναλαμβανόμενα μοτίβα των συνεντεύξεων.
- 2) **Κωδικοποίηση:** Ως κωδικοποίηση ορίζεται η απόδοση εννοιολογικών προσδιορισμών σε κάθε απόσπασμα της συνέντευξης. Είναι πιθανόν να αποδοθούν περισσότεροι από έναν κωδικοί σε κάθε απόσπασμα. Στη συνέχεια, είναι δυνατόν κάποιοι κωδικοί οι οποίοι είναι παρόμοιοι ή αποδίδουν παρόμοια νοήματα, να ενοποιηθούν.
- 3) **Αναζήτηση και δημιουργία θεμάτων:** Με τον συνδυασμό ή την ενοποίηση των κωδικών από τους ερευνητές, προκύπτουν τα βασικότερα θέματα και υποθέματα του υλικού, τα οποία βοηθούν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων και την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα μίας ποιοτικής έρευνας.
- 4) **Επανεξέταση των θεμάτων:** Στο τέταρτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης, τα θέματα και υποθέματα που έχουν δημιουργηθεί, επανεξετάζονται από τους ερευνητές, προκειμένου να διατηρηθούν τα θέματα εκείνα που είναι τα πιο αντιπροσωπευτικά και σχετικά με τους κωδικούς των δεδομένων. Τα θέματα θα πρέπει να έχουν συνοχή μεταξύ τους και να έχουν νόημα.
- 5) **Ορισμός των θεμάτων:** Αφού γίνει επιλογή των πιο αντιπροσωπευτικών θεμάτων του υλικού, σε αυτά θα πρέπει να αποδίδεται κάποια ονομασία και ένας ορισμός, τα οποία θα εντάσσονται στο πλαίσιο της ευρύτερης ιστορίας που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας και πάντα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ορισμοί των θεμάτων και των υποθεμάτων θα

πρέπει να είναι περιεκτικοί και να αποδίδουν με όσο το δυνατόν πιο άμεσο τρόπο στον αναγνώστη, το βασικό νόημα του κάθε θέματος.

- 6) **Συγγραφή των αποτελεσμάτων:** Αφού συγκεντρωθούν όλα τα θέματα και υποθέματα που δημιουργήθηκαν στα προηγούμενα στάδια από τους ερευνητές, γίνεται η συγγραφή των αποτελεσμάτων της κάθε έρευνας, σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους γενικότερους στόχους της έρευνας. Προκειμένου να τεκμηριωθούν τα θέματα και υποθέματα κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, χρειάζεται και η παράθεση σχετικών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων. (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.114-117).

Ομοίως εργάστηκε και η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας. Αφού μελετήθηκαν αρκετές φορές οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και οι σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής τους, έγινε η απόδοση των πρώτων κωδικών στα σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Ακολούθως, οι κωδικοί επανεξετάστηκαν και κάποιοι από αυτούς είτε ενοποιήθηκαν είτε καταργήθηκαν ως μη σχετικοί ή ουσιαστικοί. Με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους αλλά και τη χρησιμότητά τους αναφορικά με την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, η ερευνήτρια επεξεργάστηκε και ενοποίησε τους κωδικούς περαιτέρω, καταλήγοντας σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης, τα θέματα και τα υποθέματα. Τα θέματα επανεξετάστηκαν, τους δόθηκαν σχετικοί με τους σκοπούς της έρευνας κωδικοί και χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

9. Ανάλυση Περιεχομένου των Συνεντεύξεων

Η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, είχε ως στόχο την απάντηση πέντε ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν τα εξής:

- 1) Ποια είναι η άποψη των νέων αναπληρωτών σχετικά με τον θεσμό του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς;
- 2) Τι πιστεύουν οι νέοι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ανάγκη τους για υποστήριξη και καθοδήγηση, κατά τα πρώτα χρόνια που εργάζονται;
- 3) Ποιες δυσκολίες και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα;
- 4) Πώς μπορεί ο μέντορας να συμβάλει στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών;
- 5) Ποια επαγγελματικά προσόντα και προσωπικά χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο μέντορας σύμφωνα με τους νέους αναπληρωτές;

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης δημιουργήθηκαν με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, αναλύοντας τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων στην έρευνά μας, παρουσιάζονται οι βασικότερες κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν κατά την θεματική ανάλυση, καθώς και οι απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Κατηγορία: 1: Απόψεις νέων αναπληρωτών αναφορικά με τον θεσμό του μέντορα

Απόψεις Νέων Αναπληρωτών Αναφορικά με τον Θεσμό του Μέντορα

| Άποψη | Συνεντευξιαζόμενοι | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 | Σ11 | Σ12 | Σ13 | Σ14 | Σ15 |
| Θετική άποψη | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| Επιφυλακτική άποψη | - | - | - | - | - | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | - | - | - |

- Υποκατηγορία 1.1: Θετική άποψη αναφορικά με τον θεσμό
- Υποκατηγορία 1.2: Επιφυλακτική άποψη αναφορικά με τον θεσμό

Στο ξεκίνημα της κάθε συνέντευξης, προκειμένου να κάνω μια εισαγωγή στο θέμα, αλλά και να ενημερώσω όσους εκπαιδευτικούς δεν γνώριζαν σχετικά με την ύπαρξη σχετικού με τον μέντορα νομοσχεδίου, ανέφερα στους συμμετέχοντες πως ο θεσμός έχει ψηφιστεί στη χώρα μας από το 2010, αλλά παραμένει ανενεργός μέχρι και σήμερα. Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν πως δεν είχαν υπόψη τους το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, ενώ η πλειοψηφία αυτών δεν γνώριζε ούτε για τον θεσμό του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς. Μερικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον μέντορα ο οποίος τους υποστήριξε κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών.

«Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω έρθει σε, δεν το έχω ξανακούσει. Τον θεσμό του μέντορα, δεν γνώριζα την ύπαρξή του στον εκπαιδευτικό χώρο, ούτε ότι είχε ψηφιστεί νόμος.» (Σ1)

«Η αλήθεια είναι ότι για το μέντορα ήξερα από το προπτυχιακό, δηλαδή είχαμε μέντορες στην πρακτική μας, κάποιους καθηγητές οι οποίοι κατά τη διάρκεια της πρακτικής, μας καθοδηγούσαν, μας βοηθούσαν με κάποια πράγματα, μας έδιναν ανατροφοδότηση... Τότε αυτούς θυμάμαι τους λέγαμε μέντορες. Τώρα από κει και πέρα δεν ήξερα ότι υπάρχει ο μέντορας για τον, για τους νέους εκπαιδευτικούς και φυσικά δεν ήξερα ότι έχει ψηφιστεί και νόμος στην Ελλάδα.» (Σ3)

«Εγώ να ξέρεις δεν το έχω ξανακούσει. Δεν τον ξέρω τον θεσμό του μέντορα.» (Σ11)

«Βασικά [μικρή παύση] η αλήθεια είναι ότι δεν γνώριζα ότι ο θεσμός του μέντορα για νέους εκπαιδευτικούς ψηφίστηκε το 2010 και απλά δεν εφαρμόζεται. Δεν έτυχε να με ενημερώσει και κάποιος συνάδελφος ή ακόμη περισσότερο διευθυντής σχετικά με το θεσμό.» (Σ15)

Υποκατηγορία 1.1: Θετική άποψη αναφορικά με τον θεσμό

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με την άποψή τους αναφορικά με τον μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς, με βάση τα όσα γνωρίζουν ή φαντάζονται σχετικά με αυτόν. Οι περισσότεροι αναπληρωτές που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν τη θετική τους άποψη με ενθουσιασμό σχετικά με τον θεσμό και τα οφέλη που θα προκύψουν αν αυτός ενεργοποιηθεί. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, εξέφρασαν μάλιστα και τη μεγάλη επιθυμία τους για ενεργοποίηση του θεσμού του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς. Κρίνουν απαραίτητη την ύπαρξη του μέντορα, προκειμένου να υποστηριχθούν οι χιλιάδες νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της απόκτησης νέων γνώσεων, τον εμπλουτισμό των ήδη υπάρχοντων, την ψυχολογική και συναισθηματική τους υποστήριξη και την ευρύτερη επαγγελματική τους εξέλιξη.

«Όποιον αναπληρωτή και να ρωτήσεις στη χώρα για το αν ή όχι επιζητούν βοήθεια από μέντορα. Όλοι μα όλοι θα πούνε το ίδιο πράγμα. Σαφώς και θέλουμε τον μέντορα.» (Σ2)

«Θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμος ο θεσμός. Φαντάσου τον κάθε αναπληρωτή που μπαίνει στο σχολείο να είχε έναν μέντορα ο οποίος πως ήμασταν στο πανεπιστήμιο, να μας καθοδηγούσε και πώς να κινηθούμε. Να μην είμαστε στα τυφλά.» (Σ5)

«Απλά θα ήθελα να επισημάνω ... θεωρώ ότι ο μέντορας είναι πάρα πολύ σημαντικός και μπράβο σου που ασχολείσαι με αυτό το θέμα, για να μαθαίνουμε κι εμείς που δεν ξέρουμε, να μαθαίνετε κι εσείς με τις εργασίες σας. Ο μέντορας χρειάζεται.» (Σ7)

«Είμαι πολύ θετική και θα ήταν πολύ χρήσιμος ο θεσμός αυτός για όλους εμάς τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά το πρόβλημα είναι ότι δεν υλοποιείται και δεν ξέρω και [παύση] ξέρεις, αν θα υλοποιηθεί και ποτέ... Μακάρι να υπάρξει στο μέλλον.» (Σ12)

- Υποκατηγορία 1.2: Επιφυλακτική άποψη αναφορικά με τον θεσμό

Υπήρξαν και μερικοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν κάπως επιφυλακτικοί ή όχι ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με τον θεσμό του μέντορα.

«Ε κοίτα εντάζει, δεν με τρελαίνει και υπερβολικά η ιδέα.»(Σ10)

Ένας εκπαιδευτικός μάλιστα, εξέφρασε το προβληματισμό του σχετικά με τον θεσμό, φοβούμενος πιθανές ανταγωνιστικές ή τιμωρητικές συμπεριφορές που μπορεί να υιοθετηθούν κατά την εφαρμογή του, τόσο από τους ίδιους τους μέντορες, όσο και από την Πολιτεία και την εκάστοτε κυβέρνηση. Αυτοί του οι προβληματισμοί είναι πιθανό να οφείλονται σε προσωπικά του βιώματα με συναδέλφους μέσα στο σχολείο.

« Το θέμα είναι όντως ο μέντορας να βοηθάει, να τον νέο εκπαιδευτικό, να τον εντάσσει γενικότερα στο περιβάλλον και στο γενικότερα στην ψυχολογία και την ατμόσφαιρα της τάξης και της διδασκαλίας, χωρίς ίχνος ανταγωνισμού ή τιμωρητικό χαρακτήρα να έχει όλο αυτό... Τώρα έχουμε χάσει τη μπάλα. Βλέπουμε εκπαιδευτικούς, αρκετούς μόνιμους εκπαιδευτικούς οι οποίοι το βλέπουν ανταγωνιστικά. Προφανώς ο μέντορας θα είναι μεγαλύτερης ηλικίας, θα είναι μόνιμος και ναι το βλέπουν ανταγωνιστικά. Σου βάζουν εμπόδια, σε αποθαρρύνουν πολλές φορές, σε μειώνουν μερικοί... Έχει πολλά αλλά, δηλαδή αν τεθεί και από τη κεντρική ηγεσία ως πραγμ.. εεε πραγματικά καθοδηγητικό εργαλείο μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ... Θέλω να κλείσω με αυτό, ότι καλό είναι να έρθει, απλά και τι επιδιώκει και η εκάστοτε ηγεσία μέσω αυτών των θεσμών. Επιδιώκει όντως τη βοήθεια των εκπαιδευτικών; Ή την τιμωρία τους;» (Σ8)

Τέλος, μια άλλη εκπαιδευτικός θεωρεί πως ο θεσμός του μέντορα δεν πρέπει να εφαρμόζεται θεσμικά και επίσημα, αλλά άτυπα μέσα στη σχολική μονάδα.

«Σαν θεσμός είναι πολύ ωραίος, αλλά για εμένα δεν θα έπρεπε να υπάρχει σαν όρος και σαν θεσμός νομικά και επίσημα. Για μένα ανθρώπινα θα έπρεπε να ισχύει πώς να σου πω ρε παιδί μου, να είναι μια αρχή που απλά λειτουργεί. Δηλαδή σε ένα χώρο ρε παιδί μου είμαστε άνθρωποι, έρχεται ένα καινούργιο παιδί στο σχολείο, θα το βοηθήσω να εγκλιματιστεί, θα του δείξω και δυο πράγματα αν θέλει, δηλαδή πρέπει να θεσπίσουμε ένα νόμο; ... Για εμένα η μεντορική θα πρέπει να λειτουργεί στο σχολείο άτυπα. Οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη διάθεση να αγκαλιάσουν ένα νέο μέλος. Να θέλουν να του δείξουν από αυτό που ζέρον.» (Σ9)

Κατηγορία 2: Ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για υποστήριξη και καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια εργασίας τους

Ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για υποστήριξη και καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια εργασίας τους

| Πεδίο | Συνεντευξιαζόμενοι | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 | Σ11 | Σ12 | Σ13 | Σ14 | Σ15 |
| Οργάνωση σχολείου/σχολικής ζωής | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ |
| Σχολική τάξη | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - |
| Ψυχολογική υποστήριξη | - | ΝΑΙ | - | - | - | ΝΑΙ | - | - | - | - | - | - | - | - | ΝΑΙ |
| Υποστήριξη σχετικά με διοικητ./υπαλληλ. Θέματα | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | ΝΑΙ | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ |

- Υποκατηγορία 2.1: Αναγκαιότητα για υποστήριξη σχετικά με την οργάνωση του σχολείου και της σχολικής ζωής
- Υποκατηγορία 2.2: Αναγκαιότητα για υποστήριξη σχετικά με τη σχολική τάξη
- Υποκατηγορία 2.3: Αναγκαιότητα για ψυχολογική υποστήριξη
- Υποκατηγορία 2.4: Αναγκαιότητα για υποστήριξη σχετικά με διοικητικά/υπαλληλικά θέματα

Στη συνέχεια της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το αν χρειάστηκαν υποστήριξη και καθοδήγηση στο ξεκίνημα της εργασιακής τους ζωής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάστηκαν υποστήριξη και καθοδήγηση όταν ξεκίνησαν να εργάζονται σαν εκπαιδευτικοί. Αρκετοί από αυτούς, απέδωσαν την ανάγκη τους αυτή, στο ότι οι θεωρητικές γνώσεις που έλαβαν σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, αλλά και κατά τη διάρκεια παρακολούθησης σεμιναρίων, απέχουν σημαντικά από την πραγματικότητα που συναντούν όταν ξεκινούν να εργάζονται στα σχολεία. Αυτό, σε έναν μεγάλο βαθμό, οφείλεται στις περιορισμένες πρακτικές εμπειρίες που δίνονται στους νέους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια των σπουδών και επιμορφώσεών τους.

«...γιατί και σεμινάρια να έχεις κάνει , που προσωπικά έχω κάνει ένα σεμινάριο σχετικό με την διδασκαλία των μαθημάτων στο σύγχρονο σχολείο νομίζω ότι όταν έχεις κάποιον ο οποίος είναι αρμόδιος και πιο κατάλληλος να σου εμφυσήσει ίσως συγκεκριμένους τρόπους περί πρακτικής διδασκαλίας, γιατί στη θεωρία είναι πολύ διαφορετικά τα πράγματα...» (Σ4)

«...και η θεωρία από την πράξη απέχουν πολύ, μην βλέπεις τώρα αυτά που μάθαμε στο πανεπιστήμιο[...] αυτά καμία σχέση...» (Σ12)

«Εφόσον εγώ αισθάνομαι σαν εκπαιδευτικός ότι δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις ή εμπειρίες εξαιτίας της [παύση] ελλιπούς κατάρτισης και επιμόρφωσης. Δεν τα μαθαίνουμε τα πρακτικά στη σχολή. Οι πανεπιστημιακές σπουδές απέχουν πολύ από την πράξη και τη διδασκαλία στο σχολείο.» (Σ15)

Στη συνέχεια, οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν για τους τομείς εκείνους, στους οποίους χρειάστηκαν υποστήριξη ή καθοδήγηση σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν ξεκίνησαν να εργάζονται. Μετά την προσεκτική θεματική ανάλυση, καταλήξαμε σε **τέσσερις** βασικούς τομείς στους οποίους οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση, όταν ξεκινούν να εργάζονται.

- Υποκατηγορία 2.1: Αναγκαιότητα για υποστήριξη σχετικά με την οργάνωση του σχολείου και της σχολικής ζωής

Το σχολείο και η σχολική ζωή , θεωρήσαμε με βάση τα δεδομένα των συνεντεύξεων πως περιλαμβάνουν, το ευρύτερο περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας, το οποίο περιλαμβάνει α) το νέο σχολικό περιβάλλον, β) τους συναδέλφους των εκπαιδευτικών, γ) τη λειτουργία του σχολείου και δ) τους γονείς των μαθητών.

α) Το νέο σχολικό περιβάλλον

Σε ό,τι έχει να κάνει με το σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν ότι χρειάζονται υποστήριξη ή καθοδήγηση στο ξεκίνημά τους, τόσο επειδή δεν γνωρίζουν καθόλου το περιβάλλον του σχολείου στο οποίο έχουν προσληφθεί, όσο και επειδή ως αναπληρωτές, αναγκάζονται να αλλάζουν εργασιακό περιβάλλον σχεδόν κάθε χρόνο, κάτι το οποίο τους προβληματίζει σημαντικά. Χρειάζονται να μάθουν την νοοτροπία και την κουλτούρα του κάθε σχολείου στο οποίο εργάζονται

και το υπόβαθρο των ατόμων που είναι μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, είτε αυτοί είναι οι συνάδελφοι, είτε οι γονείς και οι μαθητές της μονάδας.

«στον τρόπο διαχείρισης του νέου επαγγελματικού περιβάλλοντος δηλαδή με τι, ποια είναι η νοοτροπία του σχολείου... εκεί, αυτά ένιωσα την ανάγκη εγώ ξεκινώντας. Αυτά ήταν άγνωστα για εμένα και χρειάστηκα βοήθεια... στο κομμάτι δηλαδή του να εγκλιματιστείς στο σχολείο δηλαδή περισσότερο.» (Σ1)

«Το νέο περιβάλλον όπου στην αρχή δεν γνώριζα απολύτως τίποτα... ούτε για το κοινωνικό περιβάλλον, ούτε για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση...» (Σ2)

«νομίζω ναι κάποιες στιγμές το έχεις ανάγκη ειδικά όταν πηγαίνεις [...] σε ένα σχολείο ξένο, που δεν έχεις ασ πούμε κάποιον άλλο γνωστό.» (Σ6)

β) Οι συνάδελφοι

Μερικοί από τους συμμετέχοντες, φαίνεται πως προβληματίζονται αρκετά με την γνωριμία και συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Για αυτόν τον λόγο, εξέφρασαν την ανάγκη τους για υποστήριξη σχετικά με την πρώτη επαφή με αυτούς, αλλά και με τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Έγινε μάλιστα αναφορά από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι θα αισθάνονταν καλύτερα αν είχαν κάποια καθοδήγηση σχετικά με το επαγγελματικό ιστορικό των συναδέλφων τους, αλλά και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, προκειμένου να γνωρίζουν καλύτερα με τι ανθρώπους θα χρειαστεί να συνεργαστούν και τον τρόπο με τον οποίο θα το καταφέρουν αυτό. Αυτό οφείλεται σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό στο ότι οι αναπληρωτές, λόγω του ότι εργάζονται κάθε χρόνο σε διαφορετικό περιβάλλον, έχουν κάθε χρόνο διαφορετικούς συναδέλφους.

«...ένα κάποιου είδους ιστορικό σχετικά με άλλους συναδέλφους...» (Σ1)

«Αν είσαι συνέχεια στα μαχαίρια με συναδέλφους κλπ [...] σίγουρα χρειάζεσαι υποστήριξη και σε αυτό το κομμάτι, αλλά και στο να κάνεις το έργο σου γιατί πολλές φορές άμα δεν έχεις καλές σχέσεις δεν μπορείς και να αποδώσεις και στη δουλειά σου.» (Σ6)

«Αυτό σε έναν βαθμό ακόμη με προβληματίζει γιατί υπάρχουν πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και εκπαιδευτικών ειδικής της παράλληλης που

δυσκολεύονται να συνεργαστούν και οι πρωτοβουλίες του ενός μπορεί να θίγουν τον άλλο... Δεν είναι σίγουρα ασυνήθιστο το να μην συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της γενικής με αυτούς της παράλληλης και να δημιουργούνται προβλήματα» (Σ15, εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης)

γ) Η λειτουργία του σχολείου

Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί, αναφερόμενοι στην ανάγκη τους για υποστήριξη ή καθοδήγηση αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου, αναφέρθηκαν κατά βάση στο ότι θα ήθελαν κάποιας μορφής υποστήριξη, σχετικά με το πώς λειτουργούν οι συνάδελφοι και διευθυντές τους, αλλά και με ζητήματα που αφορούν το πρόγραμμα και την οργάνωση μαθημάτων και δραστηριοτήτων, θέματα με τα οποία οι ίδιοι λόγω απειρίας, δεν είναι εξοικειωμένοι. Η υποστήριξη θα ήταν σημαντική προκειμένου και οι ίδιοι να μπορέσουν να λειτουργήσουν με βάση τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας και εν συνεχεία να γίνουν ευρύτερα αποδεκτοί και αποτελεσματικοί σαν εκπαιδευτικοί.

«...και όσα και να ξέρει κάποιος, σου λέω είναι ότι μπαίνεις σε ένα χώρο και θέλεις να δεις πως λειτουργεί... Θεες να δεις γενικά πως λειτουργεί. Πως λειτουργεί ο χώρος του σχολείου.» (Σ9)

«Είναι η καθοδήγηση νομίζω, ότι θέλεις ο άλλος να σε καθοδηγήσει. Στο πως πρέπει να λειτουργήσεις ακόμα και στο πρόγραμμα που θα κατασκευάσεις. Δηλαδή σου ξεκινάω από το πιο απλό, το πώς να φτιάξεις ένα πρόγραμμα. Πώς να βάλω τα μαθήματα...» (Σ9)

«Καταρχάς θα ήθελα γενικότερα στο πως λειτουργεί το σχολείο, στο πρόγραμμα, στο τι κάνουνε οι άλλοι συνάδελφοι καθημερινά...» (Σ11)

δ) Οι γονείς των μαθητών

Τρεις από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, έκαναν λόγο για ανάγκη υποστήριξης και καθοδήγησης που αφορά τους γονείς των μαθητών τους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν πως θα ήθελαν υποστήριξη για να μάθουν πώς να διαχειρίζονται τους γονείς, αλλά και πώς να συνεννοούνται αποτελεσματικά μαζί τους και να προστατεύονται σε περιπτώσεις συγκρούσεων.

«Στο πώς να διαχειρίζομαι τους γονείς... Γιατί εντάζει ρε παιδί μου, με τους μαθητές έχουμε το αναλυτικό πρόγραμμα, ξέρω τι θα τους κάνω, μελετάω στο σπίτι. Με τους γονείς είναι το θέμα, ειδικά το πώς να αντιμετωπίσω τους γονείς. Εγώ δεν είμαι με την τάξη από την αρχή της χρονιάς, έχω λίγο μόνο και δεν με ακούν και θα μου πουν πότε πρόλαβες εσύ να καταλάβεις το δικό μου το παιδί; Οπότε χρειαζόμαστε βοήθεια με τους γονείς. Πάρα πολλή.» (Σ5)

«Είναι η τάξη σου, είναι οι μαθητές, είναι οι συνάδελφοι, **είναι οι γονείς**, είναι είναι είναι... **Είμαστε εκτεθειμένοι πάρα πολύ...**» (Σ9)

«Ε ναι και κανείς δεν μας είπε πώς να[...] διαχειριστούμε γονείς...» (Σ12)

- Υποκατηγορία 2.2: Αναγκαιότητα για υποστήριξη σχετικά με τη σχολική τάξη

Στην αναφορά μας στη σχολική τάξη, περιλαμβάνουμε οτιδήποτε σχετίζεται με τη διδασκαλία, τη μεθοδολογία και τους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, έκαναν λόγο για ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση α) στο κομμάτι της διδασκαλίας και β) στην προσέγγιση και διαχείριση των μαθητών.

α) Η διδασκαλία

Μερικοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι οποίοι εξέφρασαν την ανάγκη τους να υποστηριχθούν ή να καθοδηγηθούν σχετικά με θέματα που αφορούν το διδακτικό κομμάτι, ανέφεραν με τρόπο δυσανεσθημένο, ότι η πρακτική άσκηση σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών είναι πολύ σύντομη και δεν αρκεί για να τους εξοικειώσει με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Σε αυτό ακριβώς το γεγονός απέδωσαν και την ανάγκη τους για περαιτέρω υποστήριξη πάνω στο διδακτικό κομμάτι, ως νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Σίγουρα όλα αυτά είναι σε ένα θεωρητικό επίπεδο και πλαίσιο, γιατί όταν δεν υπάρχει ουσιαστική πρακτική, όταν μπαίνεις σε τάξη για 2 εβδομάδες μόνο για να μπεις. Για το πανεπιστήμιο λέω... Ε ναι, εκεί δεν κρίνεται τίποτα, δεν μαθαίνεις τίποτα, δεν αξιοποιείς καμία γνώση [πολύ έντονα]» (Σ4)

«Εεεε κοίταζε επειδή η αλήθεια είναι ότι η πρακτική μας δεν ήταν πάρα πολύ μεγάλη σε διάρκεια... Θα το χρειαζόμουν αυτό ξεκάθαρα. Ο καθένας μας θα το χρειαζόταν αυτό.» (Σ8)

«Τα ξέρεις ότι η πρακτική άσκηση στο πανεπιστήμιο ήταν περιορισμένη... Δεν τα μαθαίνουμε τα πρακτικά στη σχολή. Οι πανεπιστημιακές σπουδές απέχουν πολύ από την πράξη και τη διδασκαλία στο σχολείο.» (Σ13)

Αναφερόμενοι στο κομμάτι της διδασκαλίας των μαθητών, οι συνεντευξιζόμενοι ανέφεραν πως θα ήθελαν να υποστηριχθούν και να καθοδηγηθούν αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα και την ύλη, τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, την οργάνωση του μαθήματος και τη διδακτική μεθοδολογία που θα πρέπει να υιοθετήσουν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί σαν εκπαιδευτικοί, αλλά και για να κερδίσουν τους μαθητές τους.

«Για τη μεθοδολογία, το πώς θα προσεγγίσεις τους μαθητές, να γνωρίζεις σε τι υστερούν και τι χρειάζονται. Νομίζω ότι η υποστήριξη θα διευκόλυνε πάρα πολύ. Πάρα πολύ... Πιο πολύ στην προσέγγιση των μαθητών και την διαχείριση της τάξης. Και όσον αφορά τη διδασκαλία. Πώς να σου πω τώρα. Πώς να χρησιμοποιήσω κάποιες μεθόδους ώστε να γίνουν τα αντικείμενα πιο οικεία, ενδιαφέροντα και ευχάριστα για τους μαθητές.» (Σ4)

«...θα ήθελα μια ενημέρωση πάνω στην ύλη, στους στόχους το τι πρέπει να, στην οργάνωση γενικότερα της διδασκαλίας και του μαθήματος. μια βοήθεια τέτοια νομίζω θα ήταν πάρα πολύ καλή. Θα βοηθούσε να γίνει ακόμα καλύτερο το μάθημα γενικά. Στη διαχείριση κίολας και του χρόνου και της τάξης. Θα το χρειαζόμουν αυτό ξεκάθαρα. Ο καθένας μας θα το χρειαζόταν αυτό.» (Σ8)

β) Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση- Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς- μαθησιακών δυσκολιών

Η προσέγγιση των μαθητών αναφέρθηκε μεν από κάποιους εκπαιδευτικούς, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό όσο το διδακτικό κομμάτι. Οι περισσότεροι από τους αναπληρωτές που αναφέρθηκαν στην προσέγγιση των μαθητών, έκαναν λόγο για επιθυμία υποστήριξης και καθοδήγησης, για τη διαχείριση επιθετικών ή προβληματικών συμπεριφορών από μαθητές.

«Δεν μπορούσα να καταλάβεις να διαχειριστώ το παιδί σαν παιδί... γιατί είναι... είναι πολύ δύσκολο παιδί. Δεν μπορούσα να τον διαχειριστώ λόγω προβλημάτων που έχει... Επιθετικότητα είχε.» (Σ7)

«Βασικά εγώ [μικρή παύση] όταν ξεκίνησα να εργάζομαι είχα μεγάλη ανασφάλεια για το αν θα τα καταφέρω, αν θα κάνω σωστά τη δουλειά μου πως θα αντιμετωπίσω διάφορα περιστατικά. Είχα μεγάλη ανάγκη κάποιον να με υποστηρίξει.... Και χρειάστηκα υποστήριξη σε ορισμένα περιστατικά που συνέβαιναν μεταξύ των μαθητών στην τάξη. Τσακωνόταν και βριζόταν πολύ συχνά δηλαδή.» (Σ8)

Μερικοί εκπαιδευτικοί μάλιστα, αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στο ότι θα ήθελαν υποστήριξη η οποία να σχετίζεται με τις διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών που υποστηρίζουν σαν παράλληλη στήριξη. Είναι γεγονός πως πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ70, εργάζονται σαν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, καθώς ο τομέας της ειδικής εκπαίδευσης έχει πολλά κενά τα οποία καλούνται να καλύψουν, είτε διαθέτοντας σχετική εξειδίκευση, είτε όχι. Αυτό σημαίνει πως πολλές φορές δεν διαθέτουν τις απαραίτητες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρόλα αυτά, προσλαμβάνονται για τον ρόλο αυτό.

«Εγώ ξεκίνησα να δουλεύω, με κάλεσαν πρώτη φορά σαν παράλληλη στήριξη. Εντωμεταξύ δεν είχα ιδέα [μικρή παύση] τι πάει να πει παράλληλη στήριξη. Δεν ήξερα ακριβώς τι θα πρέπει να κάνω, ποιος θα είναι ο ρόλος μου στην τάξη, απέναντι στο παιδί απέναντι στο σχολείο. Οπότε ναι σίγουρα χρειάστηκα υποστήριξη.» (Σ3)

« Αυτό νομίζω είναι απαραίτητο, να έχουμε κάποιον να μας συμβουλεύει για την κάθε περίπτωση παιδιού ξεχωριστά που αναλαμβάνουμε σαν παράλληλη στήριξη . Αλλά να γίνεται όμως αυτό πράξη γιατί στα λόγια... Έπρεπε να υπάρχει ένας αρμόδιος άνθρωπος να μας βοηθήσει. Να μας βοηθάει όμως σε πρακτικά ζητήματα. Σχετικά με τα της παράλληλης.» (Σ10)

«...το τι πρέπει να κάνω εγώ με το παιδί που του κάνω παράλληλη στήριξη. Γιατί με πήραν και σε παράλληλη στήριξη που δεν έχω καν πτυχίο οπότε μου είναι κάτι τελείως άγνωστο και θα ήθελα συμβουλές από κάποιον το πώς να το χειριστώ.» (Σ11)

Μία εκπαιδευτικός που εργάζεται κατά το σχολικό έτος 2019-2020 για τρίτη φορά σαν παράλληλη στήριξη, ανέφερε πως αναγκάστηκε να μάθει να προσεγγίζει τους

μαθητές μόνη της, χωρίς κάποια βοήθεια και πρότεινε πως θα πρέπει να υπάρχουν αρμόδια άτομα, τα οποία από την ημέρα της πρόσληψης, θα ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης σχετικά με το ιστορικό του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που θα πρέπει να υποστηρίζουν και στη συνέχεια να προτείνουν τρόπους προσέγγισης και διαχείρισης των μαθητών αυτών με βάση τη διάγνωση και τις ανάγκες τους.

«Όλα μόνα μας τα βρήκαμε, όλα μόνοι μας ενώ θα μπορούσε να υπάρχει ένα αρμόδιο άτομο από την πρώτη μέρα που μας παίρνανε, μας λέγανε έχετε αυτό το παιδί. Την επόμενη ημέρα να μας έπαιρνε αυτό το άτομο και να μας έλεγε έλα εδώ, αυτά και αυτά και αυτά πρέπει να κάνεις, να ξέρεις κι εσύ τι πρέπει να κάνεις, να είσαι καλυμμένος.» (Σ10)

- Υποκατηγορία 2.3: Αναγκαιότητα για ψυχολογική υποστήριξη

Τρεις μόνο από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες ανέφεραν πως είχαν ιδιαίτερη ανάγκη από ψυχολογική υποστήριξη στο ξεκίνημα της εργασιακής τους ζωής. Οι δύο από τους τρεις, συσχέτισαν την ανάγκη τους αυτή με την γενικότερη αλλαγή στη ζωή τους κατά την πρόσληψή τους, αφού κλήθηκαν να εργαστούν ως αναπληρωτές πολύ μακριά από τον μόνιμο τόπο κατοικίας τους.

«Αν τα παίρνουμε χρονικά, είχα ανάγκη για υποστήριξη ουσιαστική [μικρή παύση] δηλαδή που θα πάω, που θα κατευθυνθώ, διότι εντός τριμήνου θα πρέπει να οργανώσω μια απόλυτη ζωή... Ξέρεις που θα βρω κατοικία. Ψυχολογικά είχα ανάγκη να υποστηριχθώ, κάτι το οποίο και τις 2 χρονιές έγινε από την οικογένεια μου και από φίλους.» (Σ2)

«Ψυχολογικά και μόνο ας πούμε πολλές φορές όχι για κάτι εκπαιδευτικό, για το έργο ας πούμε συγκεκριμένα... Σίγουρα σε ένα γενικότερο κλίμα αυτό που λέγαμε, ψυχολογικά. Εεε βέβαια εδώ έτσι όπως λειτουργούν και τα πράγματα το ψυχολογικά περιλαμβάνει και το ότι πας σε έναν ξένο τόπο. Και την προσαρμογή εκεί. Δηλαδή θα μπορούσε να βοηθήσει κι εκεί αυτός ο άνθρωπος, ο μέντορας. Πιο ανθρώπινα.» (Σ6)

Αυτό μάλλον εξηγεί το λόγο για τον οποίο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ψυχολογική υποστήριξη σημαντική. Αυτός λοιπόν είναι πως και οι δύο συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ότι δεν βρήκαν συμπαράσταση ή βοήθεια μέσα στο σχολικό περιβάλλον, σε αντίθεση με

άλλους συνεντευξιαζόμενους που έκαναν λόγο για μεγάλη υποστήριξη από συναδέλφους και διευθυντές. Το συγκεκριμένο γεγονός μπορεί να τους κάνει να αισθάνονται περισσότερο ευάλωτοι ψυχολογικά και επομένως να νιώθουν την ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη ως νέοι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο σχολείο.

«Σε όλα αυτά λοιπόν φυσικά και χρειάστηκα υποστήριξη. Και δεν την είχα ούτε φέτος, ούτε πέρσι ... Ουσιαστικά καμία υποστήριξη... Ούτε οι διευθυντές των σχολείων.» (Σ2)

«...αν δεν είναι και ένα περιβάλλον καλό, δεν τα βρίσκεις όλα ρόδινα... Εάν δεν νιώθεις συμπαράσταση από κανέναν αυτό μπορεί να βγει κάποια στιγμή...» (Σ6)

Ο τρίτος εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη με τρόπο έμμεσο, αναφέροντας πως είναι σημαντικό να υπάρχει ένας άνθρωπος στον οποίο θα μπορεί να καταφύγει ένας νέος εκπαιδευτικός, όποτε το έχει ανάγκη.

«...αλλά όπως και να το κάνουμε είναι αλλιώς να έχεις έναν άνθρωπο που θα σε βοηθήσει στα πρώτα σου βήματα. Να ξέρεις ότι έχεις έναν άνθρωπο στον οποίο μπορείς να απευθυνθείς σε περίπτωση που σε απασχολεί κάτι σε σχέση με τη δουλειά.» (Σ15)

- Υποκατηγορία 2.4: Αναγκαιότητα για υποστήριξη σχετικά με διοικητικά/υπαλληλικά θέματα

Οι νέοι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές, διαφέρουν σημαντικά από τους νέους εκπαιδευτικούς που διορίζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Αυτό σημαίνει πως κατά πάσα πιθανότητα εργάζονται μακριά από τον μόνιμο τόπο κατοικίας τους και συνήθως κάθε χρόνο προσλαμβάνονται σε διαφορετική περιοχή της Ελλάδας, σε αντίθεση με τους νεοδιορισθέντες, οι οποίοι διορίζονται σε μια περιοχή και ένα συγκεκριμένο σχολείο, στο οποίο σταθερά από εκεί και πέρα εργάζονται. Είναι χαρακτηριστικές οι σχετικές αφηγήσεις δύο συμμετεχόντων:

«...αλλά και στο ξεκίνημα που με καλούν ως αναπληρωτή. Αν τα παίρνουμε χρονικά, είχα ανάγκη για υποστήριξη ουσιαστική [μικρή παύση] δηλαδή που θα πάω, που θα κατευθυνθώ, διότι εντός τριημέρου θα πρέπει να οργανώσω μια απόλυτη ζωή... Ξέρεις που θα βρω κατοικία.» (Σ2)

«Εεεε [μικρή παύση] νομίζω ναι κάποιες στιγμές το έχεις ανάγκη ειδικά όταν πηγαίνεις [μικρή παύση] σε ένα σχολείο ξένο, που δεν έχεις ας πούμε κάποιον άλλο γνωστό...»

Εεεεμ [μικρή παύση] σίγουρα σε ένα γενικότερο κλίμα αυτό που λέγαμε, ψυχολογικά. Εεε βέβαια εδώ έτσι όπως λειτουργούν και τα πράγματα το ψυχολογικά περιλαμβάνει και το ότι πας σε έναν ξένο τόπο. Και την προσαρμογή εκεί. Δηλαδή θα μπορούσε να βοηθήσει κι εκεί αυτός ο άνθρωπος, ο μέντορας. Πιο ανθρώπινα. (Σ6)

Από τις δύο αφηγήσεις, διαφαίνονται κάποιες από τις καταστάσεις που σχεδόν όλοι οι αναπληρωτές καλούνται να αντιμετωπίσουν και μάλιστα, σχεδόν κάθε χρόνο. Η μετάβαση σε έναν ξένο και άγνωστο σε εκείνους τόπο, τα αυστηρά χρονικά περιθώρια που τους δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να κάνουν ανάληψη υπηρεσίας και να ξεκινήσουν να εργάζονται, ακόμα και η εύρεση κατοικίας που μπορεί να αποδειχτεί δύσκολη υπόθεση, χρήζουν υποστήριξης, προκειμένου η μετάβαση να γίνεται πιο ομαλά και ανθρώπινα.

α) Άγνοια αναφορικά με τις αρμοδιότητες και τα εργασιακά δικαιώματα

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, αρκετοί εκπαιδευτικοί που ανήκουν στον κλάδο ΠΕ70, καλούνται να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες ειδικής αγωγής, με ή χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα εξειδίκευσης. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσλαμβάνονται ως παράλληλη στήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναφέρθηκαν εκτενώς στην ανάγκη τους να υποστηριχθούν και να καθοδηγηθούν πάνω στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις που έχουν αναλαμβάνοντας τον συγκεκριμένο ρόλο.

«Πρώτα από όλα δεν ήξερα ποια ακριβώς είναι τα καθήκοντά μου, τι θα πρέπει να κάνω όπως είπα και πριν με το παιδί μέσα στην τάξη ποια είναι η θέση μου. Δεν ήξερα ότι πρέπει να είμαι μαζί με τα παιδιά στα διαλείμματα... Γιατί δεν ήξερα ουσιαστικά για ποιο πράγμα με προσέλαβαν... Θα ήθελα κάποιον όλα αυτά να μου τα ξεκαθαρίσει. Όλο το πλαίσιο το νομικό και φυσικά το πλαίσιο για την παράλληλη στήριξη.» (Σ3)

«Φυσικά γιατί ούτε τα καθήκοντά μου τα ήξερα και έψαξα μόνη μου να βρω ποιες είναι οι υποχρεώσεις μου, τα καθήκοντά μου, οι αρμοδιότητές μου και δεν είχα κάποιον να με στηρίξει... Ε μα ναι, τόσες υποχρεώσεις, δε λένε ότι στο τέλος πρέπει να δώσουμε κάποια καθήκοντα, αυτά δεν τα ξέραμε.» (Σ10)

Οι συνεντευξιαζόμενοι, αναφέρθηκαν επίσης και στα εργασιακά τους δικαιώματα. Ανέφεραν πως θα ήθελαν κάποια καθοδήγηση πάνω σε αυτά στο ξεκίνημα της

εργασιακής τους ζωής, καθώς οι ίδιοι δεν τα γνωρίζουν και δεν ενημερώνονται για αυτά, παρά μόνο αν ασχοληθούν και ψάξουν μόνοι τους.

«...δεν ήξερα τίποτα για τα δικαιώματά μου. Κανείς δεν μου είπε για τις άδειές μου, τίποτα τίποτα τίποτα. Και έκατσα αναγκαστικά και τα έψαξα όλα μόνη μου ή ρώτησα άλλα άτομα... δεν ήξερα τι δικαιώματα έχω σαν εργαζόμενη. Τι δικαιούμαι, γιατί εντάξει φυσικά έχω υποχρεώσεις και λοιπά αλλά νομίζω ότι το μόνο που σου λένε στην αρχή όταν πας σε ένα σχολείο είναι οι υποχρεώσεις σου.» (Σ3)

Η αναπληρώτρια Σ9, έκανε αναφορά στην σημασία του να υποστηριχθούν οι νέοι αναπληρωτές, σχετικά με την αυτοπροστασία τους από πιθανούς κινδύνους στον επαγγελματικό τους χώρο. Με τη συγκεκριμένη αναφορά της, η εκπαιδευτικός εννοεί την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν οι ίδιοι να προστατεύουν τον εαυτό τους από δύσκολες ή προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν στο χώρο εργασίας. Εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας κατά το ξεκίνημά τους, οι νέοι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι περισσότερο επιρρεπείς σε λάθη, με αποτέλεσμα να είναι πιο πιθανό να κινδυνεύσουν μέσα στον εργασιακό τους χώρο.

«Ο μέντορας μπορεί να σου δείξει μέχρι και πώς να προφυλαχθείς από τον περίγυρο. Να σου πει εκεί πρόσεχε... Δηλαδή ένας νέος εκπαιδευτικός έχει όλη την καλή διάθεση, πάει με όλη του την καρδιά... Ο νέος εκπαιδευτικός δεν ξέρει να θωρακίσει τον εαυτό του, δεν ξέρει να προστατέψει τον εαυτό του από κάτι τέτοιο.» (Σ9)

β) Άγνοια πάνω σε θέματα γραφειοκρατίας

Δύο εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν σε θέματα που άπτονται της γραφειοκρατίας, αναφερόμενοι στα παρουσιολόγια που υπογράφουν οι αναπληρωτές κάθε μήνα προκειμένου να πληρωθούν, στις αξιολογήσεις μαθητών που καλούνται να συντάξουν και στη γενικότερη εξοικείωση με διάφορα έγγραφα.

«...και φυσικά η γραφειοκρατία... Και φυσικά δεν ξέραμε πώς να συμπληρώσουμε το πρόγραμμα, πώς να κάνουμε αξιολόγηση... Αυτά θα ήθελα να τα μάθω από κάποιον και σίγουρα ένας μέντορας θα βοηθούσε με αυτά.» (Σ12)

«...δεν ήξερα ακριβώς τι πρέπει να κάνω και από εκεί και πέρα και στο γραφειοκρατικό κομμάτι, τα χαρτιά που θα πρέπει να συμπληρώσω, τι πρέπει να κάνω

με τα παρουσιολόγια, στην αρχή που δεν ήξερα που δεν είχα ιδέα. Με το ημερολόγιο στο τέλος της χρονιάς που έπρεπε πάλι κάποιος να μας πει ακριβώς να μας εξηγήσει τι πρέπει να κάνουμε.» (Σ14)

Κατηγορία 3: Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα

Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Νέοι Αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα

| Τομέας | Συνεντευξιαζόμενοι | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 | Σ11 | Σ12 | Σ13 | Σ14 | Σ15 | |
| Περιβάλλον του σχολείου | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | - | - | ΝΑΙ |
| Διδασκαλία και μαθητές | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - |
| Μορφή εργασίας | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |

- Υποκατηγορία 3.1: Προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον του σχολείου και τη σχολική ζωή
- Υποκατηγορία 3.2: Προβλήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη σχολική τάξη
- Υποκατηγορία 3.3: Προβλήματα που σχετίζονται με τη μορφή εργασίας των νέων εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το ποια προβλήματα και ποιες δυσκολίες έχουν αντιμετωπίσει ως νέοι εργαζόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, τους ζητήθηκε να αναφέρουν και κάποια χαρακτηριστικά περιστατικά δυσκολιών ή προβλημάτων που έχουν αντιμετωπίσει.

- Υποκατηγορία 3.1: Προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον του σχολείου και τη σχολική ζωή

α) Προβλήματα με συναδέλφους και διευθυντές

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δυσκολεύτηκαν ή τελικά δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν με συναδέλφους και διευθυντές τους, γεγονός το οποίο επηρέασε σημαντικά το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και την ψυχολογία τους. Επίσης αρκετοί συνεντευξιζόμενοι ανέφεραν, ότι κανένας στα σχολεία που βρέθηκαν δεν έδειξε προθυμία να τους βοηθήσει και να τους υποστηρίξει στα πρώτα τους βήματα, ενώ μερικοί αντιμετωπίστηκαν και ως “εκπαιδευτικοί δεύτερης κατηγορίας” από τους συναδέλφους τους.

«[μικρή παύση] δεν ήξερα, δεν βοηθήθηκα αρχικά. Έπεσα κατευθείαν στα βαθιά και έπρεπε να κολυμπήσω ας πούμε... Επίσης με δυσκόλεψε κάπως το περιβάλλον, η διευθύντρια ήταν έτσι κάπως περίεργη δεν ήταν τόσο υποστηρικτική τόσο συνεργάσιμη. Και η δασκάλα της μιας τάξης στην οποία έμπαινα ήτανε πολύ περίεργη σαν προσωπικότητα, δεν μπορούσαμε να συνεργαστούμε. Συμπεριφερόταν σαν αυθεντία, εμένα με αντιμετώπιζε σαν μικρή και άσχετη ας το πω [γέλιο].» (Σ3)

«Κανένας γιατί όλοι ήταν απaráδεκτοι... Δηλαδή δεν υπήρξε κανείς να με βοηθήσει, όλοι κοιτούσαν να... Μου δημιουργούσαν προβλήματα.» (Σ7)

«Τα τρία χρόνια που δουλεύω δηλαδή σαν παράλληλη δεν έχω συνεργαστεί ποτέ. Ενώ θα μπορούσα να κάνω πολλά πράγματα... Θα ήθελα να είμαι κι εγώ σαν δασκάλα, όχι να είμαι ξέρω γω η παρείσακτη της τάξης που πρέπει να κάνω ησυχία και να μην μιλάω... Και δεν μπορούσα να υλοποιήσω κάποιο πρόγραμμα για το παιδί...» (Σ10)

«Ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σαν παράλληλη στήριξη υπάρχει μια γενικότερη αντίληψη ότι είμαστε νέοι και άπειροι ότι είμαστε δεύτερης κατηγορίας δάσκαλοι και βοηθοί των δασκάλων της γενικής τάξης... Άσε που υπάρχει και η τακτική πολλών διευθυντών να μας αντιμετωπίζουν ως εφεδρεία όταν λείπει ο δάσκαλος της γενικής τάξης. Αυτό εντωμεταξύ απαγορεύεται αλλά οι τυπικοί κατά τα άλλα διευθυντές μας εμάς μας βάζουν σε μη νόμιμες διαδικασίες. Γιατί αν δεν το κάνεις θα το πληρώσεις με κάποιον τρόπο.» (Σ15)

β) Προβλήματα με τους γονείς των μαθητών

Ένα μέρος των νέων εκπαιδευτικών έκανε αναφορά στα προβλήματα που τους προκαλεί η επαφή και αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν πως πολύ συχνά οι γονείς των μαθητών δεν αποδέχονται τις δυσκολίες των παιδιών τους, ούτε αυτά για τα οποία τους ενημερώνουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, κάποιες φορές παρεμβαίνουν στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο των δασκάλων και δεν είναι σπάνιο φαινόμενο το να υπάρχει δυσκολία στη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεννόηση.

«Βασικά θυμάμαι με τον πατέρα ενός μαθητή μου ο οποίος ενώ το παιδί είχε είχε διαγνωστεί, ήταν διαγνωσμένο με αυτισμό αρκετά βαρύ αυτισμό ο πατέρας δεν αναγνώριζε και δεν καταλάβαινε το πρόβλημα, το μέγεθος του προβλήματος του παιδιού του. Δεν συνειδητοποιούσε δηλαδή την κατάσταση και πάντα είχε πολύ υψηλές προσδοκίες και πολύ υψηλούς στόχους για το παιδί του και κάθε φορά που του έλεγα για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζαμε ή για κάτι που δεν μπορούσε να κάνει το παιδί, για κάτι που δεν συνέβαινε... δεν καταλάβαινε. Οπότε εμένα αυτό και με άγχωνε και με προβλημάτιζε.» (Σ3)

«Μίλησα με την μητέρα και μετά γύρισα και μου είπε να η κυρία Σοφία ήταν λίγο πιο αυστηρή. Ότι εγώ φταίω που πήγε να κόψει τη φράντζα του. Και λέω κοιτάζτε να δείτε εγώ προσπαθώ να βάλω όρια μέσα στην τάξη και δεν επιτρέπω κάποια πράγματα να γίνονται. Υπονόησε ότι δεν κάνω καλά την δουλειά μου. Θα μου πεις ότι η άλλη ήταν πιο αυστηρή...» (Σ5)

«Οι γονείς ειδικά [μικρή παύση] να μην ξέρεις πώς να τους μιλήσεις και πώς να τους κάνεις να καταλάβουν και να συνεννοηθείς... Αλλά βασικά είχα θέμα με τους γονείς που δεν καταλάβαιναν το πόσο βαρύ έτσι θέμα υπήρχε γενικά [μικρή παύση]με το παιδί τους και είχαν πολύ υψηλές προσδοκίες. Δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε όλη τη χρονιά.» (Σ12)

Μάλιστα, μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως μία μητέρα την αντιμετώπισε με διαφορετικό, πιο άσχημο τρόπο, επειδή είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός και όχι μόνιμη και έφτασε σε σημείο να επηρεάσει και το παιδί της, που φοιτά στην τάξη της εκπαιδευτικού.

«Εγώ σαν αναπληρώτρια, με βλέπουν ότι παίρνουν τηλέφωνο ρωτάνε πότε θα γυρίσει η άλλη η δασκάλα και μήπως θα γυρίσει και μας το κρύβετε. Μέχρι έφτασε ένα κοριτσάκι να μου πει εσείς είστε απλά μια αναπληρώτρια και εμάς θα γυρίσει η δασκάλα μας... Κι όμως μου το είπανε. [δυσανεστημένα]... Και είναι η ίδια η μάνα που πήρε τηλέφωνο να ρωτήσει αν θα γυρίσει η άλλη δασκάλα και αν της το κρύβουμε. [αγανακτισμένη].» (Σ5)

γ) Οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος

Η τρίτη δυσκολία που αντιμετωπίζουν πολλές φορές οι νέοι εκπαιδευτικοί και σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον, είναι οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες που υπάρχουν για εκείνους, κυρίως από τους συναδέλφους τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως πεπειραμένοι και αναμένεται από εκείνους να συμπεριφερθούν όπως οι συνάδελφοί τους, οι οποίοι έχουν πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

«Νόμιζαν ότι εγώ ξέρω ακριβώς τι πρέπει να κάνω, οπότε εμένα αυτό με δυσκόλεψε πολύ γιατί και δεν ήξερα τι να κάνω και από την άλλη δεν είχα και βοήθεια...» (Σ3)

«Τώρα εντάζει το ότι ας πούμε οι περισσότεροι δεν σε ρωτάνε καν και απαιτούν κάποια πράγματα, οι πιο μόνιμοι ας πούμε και σταθεροί...» (Σ6)

« Ή και κάποιοι συνάδελφοι περίμεναν να τα ξέρω εγώ [...] όλα ξέρεις για το σχολείο και τους νόμους και τι πρέπει να κάνω. Λες και μου τα είχε εξηγήσει και ποτέ κανένας. Αφού δεν είχα ξαναδουλέψει.» (Σ12)

- Υποκατηγορία 3.2: Προβλήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη σχολική τάξη

Σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν σε προβλήματα που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν, τα οποία σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη σχολική τάξη.

α) Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

Κάνοντας λόγο για τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία που τους δυσκολεύει και τους προβληματίζει, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν συγκεκριμένα σε

ζητήματα διδασκαλίας, μεθοδολογίας, ύλης και γνωστικών αντικειμένων. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται πολλές φορές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη, να επιλέξουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και να διαχειριστούν την ύλη και τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα.

«Όποτε αντιμετωπίζα ή αντιμετωπίζω κάποιο θέμα με τους μαθητές, προσπαθώ μόνος διαβάζοντας ή συζητώντας με φίλους αναπληρωτές να λύσω τα όποια θέματα. Ψυχολογικά έχει σωρευτεί [μικρή παύση]. Επιβαρύνθηκα απ'όλα αυτά. Αυτό κάποιες φορές με αποτρέπει από το να γίνομαι λειτουργικός...» (Σ2)

«Με προβληματίζει όμως και η μαθησιακή διαδικασία. Η βελτίωση της διδασκαλίας της μεθοδολογίας. Δεν μπορώ να διαχειριστώ νομίζω τα μαθήματα με τρόπο που να είναι αποτελεσματικός, δηλαδή η έλλειψη εμπειρίας και γνώσεων μεθοδολογίας είναι θέμα για μένα.» (Σ4)

«Σκέψου ότι τους έβαλα να κλίνουν το τρέχω. Και κάποια παιδιά μου το κλίνανε εγώ τρέχω, εσύ τρέχω, αυτός τρέχω, εμείς τρέχω... Τι να σώσω. Με τι να πρωτοασχοληθώ. Δεν μπορώ να μένω και στάσιμη, κάποια παιδιά βαριούνται. Πώς να κινήσεις το ενδιαφέρον των παιδιών που βαριούνται, αλλά ταυτόχρονα να προσπαθήσεις να μην αφήσεις πίσω και συγκεκριμένα παιδιά.» (Σ5)

Μερικοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και οι ίδιοι πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο κομμάτι της διδασκαλίας, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με αρκετές προκλήσεις με την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που διαθέτουν, σε πρακτικό επίπεδο.

«...μια δυσκολία που αντιμετωπίσα ήταν σαφώς και η εφαρμογή των γνώσεων από το πανεπιστήμιο μέσα στην τάξη γιατί είναι εντελώς διαφορετικές οι συνθήκες ακόμα και από την πρακτική ίσως γιατί θεωρώ ότι κάθε σχολείο είναι και διαφορετικό.» (Σ1)

«σίγουρα η θεωρία με την πράξη δεν έχει άμεση σχέση, δηλαδή το τι έχω διαβάσει με το τι κάνω τώρα στην πραγματικότητα και τι βλέπω είναι [μικρή παύση] αρκετά διαφορετικά... Οπότε με το ότι απέχουν δεν βοηθάει η απειρία μου [μικρή παύση] στο σχολείο.» (Σ6)

Ο εκπαιδευτικός Σ11 που εργάζεται ως παράλληλη στήριξη, χωρίς να διαθέτει προσόντα σχετικά με την ειδική αγωγή, ανέφερε ότι δυσκολεύεται σημαντικά κατά το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο, εξαιτίας του ότι δεν διαθέτει σχετική επιμόρφωση και εξειδικευμένες γνώσεις στην ειδική αγωγή.

«Καταρχάς όταν πήγα και μου είπαν θα έχω ένα κοριτσάκι με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, δεν ήξερα καν τι σημαίνει αυτό... Ναι καμία ιδέα δεν είχα. Και έκατσα και ρωτούσα και έψαχνα μόνος... Ε και εγώ δεν ξέρω τι να την κάνω. Δεν μπορώ τόσο εύκολα να την χειριστώ, δηλαδή τις εξάρσεις του, όταν θυμώνει να μπορέσω να το ελέγξω, να το βοηθήσω... Ναι επειδή δεν έχω κάποιο πτυχίο πάνω σε αυτά, δεν ξέρω από ειδική αγωγή.» (Σ11)

Τέλος, η εκπαιδευτικός Σ6 αναφέρθηκε στις δυσκολίες που αντιμετώπισε αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών της στο τμήμα υποδοχής στο οποίο δίδασκε.

«Να βάλεις πχ μια άλλη άσκηση και τελείως διαφορετικό σχέδιο διδασκαλίας. Πρέπει να το βγάλεις εκείνη τη στιγμή μέσα από το μυαλό σου αν δεις ότι δεν λειτουργεί αυτό... Μου τα έχωσαν μαζί και πρέπει να τους κάνω [...] διαφορετικά πράγματα. Τρελαίνεσαι, είσαι πάνω από το κεφάλι και πας από τον έναν στον άλλον...» (Σ6)

β) Η προσέγγιση των μαθητών

Περίπου οι μισοί συνεντευξιζόμενοι, έκαναν λόγο για κάποια δυσκολία ή κάποιο πρόβλημα που έχουν αντιμετωπίσει ως νέοι εκπαιδευτικοί και σχετίζεται με την προσέγγιση των μαθητών τους. Η απειρία τους με τη διαχείριση της τάξης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τα συμπεριφορικά προβλήματα κάποιων μαθητών, δυσκολεύουν τους νέους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημά τους και προκαλούν αγωνία και άγχος, καθώς και σκέψεις ότι δεν θα μπορέσουν να τα καταφέρουν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις.

« Μια δεύτερη δυσκολία ήτανε [μικρή παύση] στο πως [μικρή παύση] πως θα διαχειριστώ ας πούμε κάποιους μαθητές που ήτανε έτσι λίγο ιδιαίτερες περιπτώσεις όπως για παράδειγμα κάποιοι μαθητές ίσως με κάποιες ειδικές ανάγκες, όχι απαραίτητα με διαγνώσεις και κάποιοι που φαινότανε ότι δυσκολεούντουσαν, ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες.» (Σ1)

«Έχουμε θέματα και γενικά στο να προσαρμοστούν και τα ίδια τα παιδιά γιατί έχουμε θέματα [μικρή παύση] γιατί είχαν καιρό χωρίς δασκάλα και είναι ακόμη σαν να είναι στο νηπιαγωγείο, Οπότε στο πως να μπουν τα όρια δυσκολεύομαι, στους μαθητές αυτούς, πώς να μάθουν να συμπεριφέρονται μέσα στην σχολική τάξη και θέματα ενσωμάτωσης.» (Σ5)

«Ένα από τα προβλήματα που αντιμετώπισα ήταν η πρώτη μου επαφή με τα παιδιά. Φοβόμουν πως ότι πω μπορεί να είναι λάθος, ότι δεν θα μπορώ να διαχειριστώ πολλά παιδιά μαζί... Παράδειγμα είναι η πρώτη μου χρονιά όπου με κάλεσαν να διδάξω σε μια τάξη με 20 παιδιά από τα οποία το ένα είχε μαθησιακές δυσκολίες και ήταν ένα αρκετά ζόρικο τμήμα. Πώς να το κάνω φοβήθηκα πως δεν θα μπορέσω να επιβληθώ στα παιδιά και δεν θα καταφέρω να τους διδάξω.» (Σ13)

«Επειδή το παιδί είχε επιθετική συμπεριφορά είχε μια διάσπαση εκτός από τον αυτισμό που είναι η κύρια διάγνωση ήταν δύσκολο να τον κρατήσω μέσα στην τάξη ήταν δύσκολο να του περάσω αυτά που ήθελα να του περάσω...» (Σ14)

- Υποκατηγορία 3.3: Προβλήματα που σχετίζονται με τη μορφή εργασίας των νέων εκπαιδευτικών

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα δημόσια σχολεία στην Ελλάδα, εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, οι οποίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λήγουν την 21^η Ιουνίου κάθε χρονιάς. Η επαναπρόσληψη των εκπαιδευτικών αυτών δεν είναι δεδομένη για την επόμενη χρονιά, ενώ πολλοί από τους αναπληρωτές μπορεί να εργαστούν τη μία χρονιά και την επόμενη να μην εργαστούν ξανά. Για το διάστημα που διαμεσολαβεί από τη μία πρόσληψη έως την επόμενη, οι εκπαιδευτικοί αυτοί παραμένουν συνήθως άνεργοι. Από την άλλη και όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως στην παρούσα έρευνα, η περιοχή, αλλά και ο χρόνος της πρόσληψης μεταβάλλονται σχεδόν κάθε χρόνο, δημιουργώντας συνθήκες απόλυτης αβεβαιότητας και άγχους στους υπάλληλους αυτούς της εκπαίδευσης. Είναι λοιπόν προφανές πως οι συνθήκες αυτές προκαλούν ποικίλα και πάσης φύσεως προβλήματα στους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να εργαστούν ως συμβασιούχοι του δημοσίου τομέα και όχι ως νεοδιοριζόμενοι, μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

α) Η εργασιακή και προσωπική αβεβαιότητα

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν στην μεγάλη αβεβαιότητα που βιώνουν ως συμβασιούχοι στο δημόσιο, τόσο εργασιακά, όσο και προσωπικά, αφού δεν μπορούν να προγραμματίσουν και να διαμορφώσουν την προσωπική τους ζωή όπως θα επιθυμούσαν. Αυτό πολλές φορές τους κάνει να μην είναι απόλυτα συγκεντρωμένοι στο έργο τους, αφού ταλαιπωρούνται διαρκώς με προβλήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με το σχολείο και τη δουλειά τους.

«Δημιουργεί μια αβεβαιότητα σίγουρα το οποίο αν θέλεις πιστεύω σε αποσπά λίγο και από την απαραίτητη συγκέντρωση που θα έπρεπε να δίνεις στο έργο που επιτελείς εκείνη τη στιγμή στα παιδιά... Γιατί το έχεις μια έννοια, το σκέφτεσαι αυτό το πράγμα επίσης γνωρίζοντας ότι κατά πάσα πιθανότητα του χρόνου δεν θα είσαι με τα ίδια παιδιά, ίσως αυτό σε ένα σημείο, δεν εμβαθύνεις σε κάποιες καταστάσεις ή δεν δίνεις τόσο έμφαση.» (Σ1)

«...αρχικά δεν ξέρεις που θα είσαι κάθε χρονιά και αν θα είσαι κάπου, αν θα δουλέψεις. Είναι τέρμα αβέβαιο το μέλλον σου. Επηρεάζει θέλοντας και μη και όλους τους άλλους παράγοντες της ζωής σου πέρα από τον επαγγελματικό και οτιδήποτε άλλο θες να κάνεις στη ζωή σου και σχεδιάζεις επηρεάζεται.» (Σ6)

«Ε νομίζω πως ναι γιατί στην ουσία είναι 8 μήνες δουλειά και μετά γύρνα πίσω άνεργος και αγωνία πότε θα σε ξαναπάρουν. Οπότε είναι πολύ χάλια ο θεσμός του αναπληρωτή... Δεν γίνεται κάθε χρόνο αυτό το πράγμα. Και μελλοντική αβεβαιότητα και οικονομική αβεβαιότητα. Γενικότερα προκαλεί ένα άγχος... απλά ότι η εμπειρία μου σαν αναπληρωτής δεν μου άρεσε.» (Σ11)

«Ναι σίγουρα είναι σίγουρα είναι δυσκολότερο γιατί δεν ξέρεις τι σου ξημερώνει δεν ξέρεις τι που θα είσαι του χρόνου δεν ξες τι κινήσεις να κάνεις κάθε χρονιά έχεις θέματα με την ενοικίαση σπιτιών με τους ανθρώπους που γνωρίζεις δεν μπορείς να κάνεις σταθερές παρέες οπότε εντάξει... Νιώθεις σαν να είσαι μετανάστης κάθε Σεπτέμβριο ή κάθε Νοέμβριο.» (Σ14)

«Οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί εντωμεταξύ δεν μπορούν να καταλάβουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας αναπληρωτής που θα πρέπει κάθε χρόνο να αλλάζει τόπο και να μην είναι καν σίγουρος ότι θα προσληφθεί

ξανά... Αυτό ακριβώς η απόλυτη αβεβαιότητα αλλά κανείς δεν σε καταλαβαίνει.»
(Σ15)

β) Η υποτίμηση από το εργασιακό περιβάλλον

Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς, συνέδεσαν το γεγονός πως είναι αναπληρωτές με περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουν υποτιμηθεί από πρόσωπα του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου. Αισθάνονται πως το περιβάλλον τους αντιμετωπίζει διαφορετικά και τους υποτιμά σαν επαγγελματίες, αποκλειστικά και μόνο επειδή είναι αναπληρωτές και όχι μόνιμοι. Αντιμετωπίζονται με τρόπο υποτιμητικό, αφού οι περισσότεροι τους αντιμετωπίζουν ως προσωρινά πρόσωπα με τα οποία δεν θα ξαναχρημαστεί να συνεργαστούν στο μέλλον.

« Τα πράγματα τώρα αν ήταν αλλιώς και υπήρχε διάλογος και υπολογίζανε και λίγο παραπάνω και τη δικιά σου [μικρή παύση] γνώμη... Και αυτό που λέγαμε. Μέσα στο σχολείο δεν με υπολογίζουνε και τόσο... Ναι οι πιο παλιοί.» (Σ6)

«Διότι όταν είσαι αναπληρωτής σε αντιμετωπίζουν σαν κάτι προσωρινό, σαν κάτι που δεν έχει αξία... Οι συνάδελφοι.» (Σ7)

«Τώρα πόσο μάλλον όταν μπαίνεις σε έναν χώρο που υπάρχουν οι μόνιμοι οι οποίοι ο καθένας έχει τη θέση του στην καρέκλα του και στο γραφείο δεν ξέρεις και πώς να πας και να καθίσεις να στο πω κι έτσι. Μήπως κάτσεις στο γραφείο του άλλου και είναι η θέση του. Αυτά θα τα βλέπεις κι εσύ... Δηλαδή είσαι αναπληρωτής και το ότι είσαι αναπληρωτής πρέπει να βρεις το καημένο να ανοίξεις ή να κάτσεις σε μια καρέκλα κάπου που να μην ενοχλεί. Μόνο από εκεί να ξεκινήσω, ότι αυτή είναι σίγουροι εκεί αλλά εμείς είμαστε οι περαστικοί. Πρώτα από αυτό υπάρχει μια προκατάληψη . Πέραν όλων των άλλων.» (Σ9)

«Οι αναπληρωτές γενικά αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Άρα καταλαβαίνεις ότι δημιουργούνται και κάποια προβλήματα από τη μεριά του συλλόγου διδασκόντων.» (Σ13)

γ) Η αίσθηση ότι δεν μπορούν να ενταχθούν στο εργασιακό περιβάλλον

Μερικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το γεγονός ότι είναι αναπληρωτές τους προκαλεί την αίσθηση ότι είναι “ξένα σώματα” στο σχολείο. Δεν είναι συνήθως εξοικειωμένοι με την περιοχή στην οποία καλούνται να εργαστούν, δεν γνωρίζουν τους συναδέλφους τους, δεν έχουν επαφές με την κοινωνία, ακριβώς επειδή βρίσκονται σε έναν τόπο μακριά από τον μόνιμο τόπο κατοικίας τους, προκειμένου να εργαστούν εκεί προσωρινά. Αυτή η αίσθηση τους γεμίζει ανασφάλεια, άγχος και στεναχώρια, αφού σχεδόν κάθε χρόνο καλούνται να την βιώσουν εκ νέου.

«Μου δημιουργεί το ότι όπου και να πάω είμαι πάντα καινούργιος εκπαιδευτικός, τώρα εγώ ξεκίνησα, θεωρώ ότι αυτό θα αντιμετωπίσω και τις άλλες χρονιές... Πέραν το ότι εσύ νιώθεις τον εαυτό σου ένα ξένο σώμα μέσα στο σχολείο, στην αρχή σίγουρα και οι άλλοι πιστεύω σε θεωρούν ένα ξένο σώμα.» (Σ1)

«Θεωρώ ότι αντιμετωπίζω περισσότερα προβλήματα γιατί είναι έτσι δομημένο το όλο σύστημα ώστε να εξυπηρετούνται αυτοί που έχουν ενταχθεί ήδη στο σχολείο, οι μόνιμοι δηλαδή. Και αυτός ο νέος εκπαιδευτικός που θέλει να μπει, εγώ ας πούμε θα το καταφέρει με μεγάλη δυσκολία... Εγώ δυσκολεύομαι πολύ να ενταχθώ, ταλαιπωρούμαι αρκετά, ψάχνομαι με πίεση, με άγχος και τελικά μπορεί να μην καταφέρω να ενταχθώ καν.» (Σ4)

δ) Τα περιορισμένα εργασιακά δικαιώματα σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν καθήκοντα και επωμίζονται ακριβώς τις ίδιες υποχρεώσεις και ευθύνες με τους μόνιμους συναδέλφους τους, όμως τα δικαιώματά τους δεν είναι ίδια με εκείνους. Παραδείγματος χάριν, οι άδειες που δικαιούνται να πάρουν ως εργαζόμενοι είναι αρκετά περιορισμένες και όποτε τις πάρουν, χάνουν μισά ή ολόκληρα ημερομίσθια από τον μισθό τους (ανάλογα με το είδος της άδειας).

«Δεν έχεις δικαιώματα, μόνο θεσμικά και νομικά να το πάρεις, δεν έχω δικαίωμα να λείπω από το σχολείο. Δεν έχουμε το δικαίωμα. Δηλαδή αρρωσταίνεις [μικρή παύση] και σου κόβεται το ημερομίσθιο. Δηλαδή έχεις τα έξοδά σου, έχεις τις έγνοιες και τα άγχη σου, είσαι μακριά από το σπίτι σου και και χίλια δυο. Και έρχεται και το κράτος και γενικά πώς να σου πω, πρώτα η πολιτεία είναι απέναντι

στον αναπληρωτή. Και υπάρχει αδικία.... Εσύ δικαιούσαι εσύ δεν δικαιούσαι. Θα τύχεις σε έναν καλό διευθυντή που μπορεί να τύχει μια μέρα να λείψεις να μπορεί να σου δικαιολογήσει γιατί είναι άνθρωπος, μπορεί να λειτουργήσει. Δεν θα τύχεις σε τέτοιο άνθρωπο, θα σου χρεώσει και 2 μέρες που έλειπες και δεν θα έχεις να πάρεις και για το σούπερ μάρκετ το Σάββατο.» (Σ9)

« Που δεν έχουμε τις άδειες που έχουνε οι μόνιμοι. Δηλαδή εγώ αν αρρωστήσω πρέπει να πάω σε ένα δημόσιο κέντρο να πάρω χαρτί... Και δεν φτάνει αυτό μου κόβουνε και το μισθό μου. Δηλαδή δεν μπορούμε να αρρωστήσουμε.» (Σ10)

Κατηγορία 4: Η επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του μέντορα

Η επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του μέντορα

| Τρόποι | Συνεντευξιαζόμενοι | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 | Σ11 | Σ12 | Σ13 | Σ14 | Σ15 |
| Εξέλιξη ως εκπαιδευτικοί & παιδαγωγοί | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| Εξέλιξη μέσω της επιμόρφωσης | - | ΝΑΙ | - | - | - | ΝΑΙ | - | - | - | - | - | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | - |

- Υποκατηγορία 4.1: Επαγγελματική εξέλιξη ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί
- Υποκατηγορία 4.2: Επαγγελματική εξέλιξη μέσω της επιμόρφωσης

Η ερώτηση που ακολούθησε, αφορούσε τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, σχετικά με το πως ο μέντορας θα μπορούσε να συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί, εκφράστηκαν με θετικό τρόπο σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική εξέλιξή τους, πέρα από την εξομάλυνση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ως νέοι και δίχως εμπειρία εκπαιδευτικοί.

- Υποκατηγορία 4.1: Επαγγελματική εξέλιξη ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί

Οι συνεντευξιαζόμενοι, ανέφεραν ότι ο βασικότερος τρόπος που θα συνέβαλλε θετικά ο μέντορας στην επαγγελματική τους εξέλιξη, θα ήταν μέσω της **συστηματικής υποστήριξης και καθοδήγησης**, που έχει να κάνει με τη διδακτική και την παιδαγωγική διαδικασία. Οι συνεντευξιαζόμενοι εννοούν ότι μέσω της συμβουλευτικής και της καθοδήγησης του μέντορα, θα γινόταν μακροπρόθεσμα, καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον ανέφεραν, ότι θα αποκτούσαν εφόδια, με τα οποία θα μπορούσαν να διδάξουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο και να ανταποκριθούν καλύτερα, στις μαθησιακές και παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών τους.

« Σίγουρα όλα αν τα κατακτούσα από την αρχή θα τα έκανα έτσι βίωμά μου και μετά θα μπορούσα σαν εκπαιδευτικός να τα χρησιμοποιήσω, να τα αξιοποιήσω χωρίς να δυσκολεύομαι τόσο όσο στην αρχή που είμαι ανίδη [γέλιο] κατάλαβες... Έτσι είναι οπότε όλα αυτά θα τα έκανα βίωμά μου, θα ήξερα ενδεχομένως πώς να ανταποκριθώ και να αμυνθώ σε κάποιο πρόβλημα ή σε κάποια δυσκολία. Δεν θα ήμουν στα χαμένα, ψάχνοντας μόνη μου και αβοήθητη . Θα μου έδινε δηλαδή κάποιες δεξιότητες σε κάποια πράγματα και με τους μαθητές ακόμα πρακτικά, που θα μπορούσα να τους βοηθάω καλύτερα.» (Σ3)

«Θα μου έλεγε ο άνθρωπος τις εμπειρίες του, θα με βοηθούσε πάνω στη διδακτική πράξη. Θα μου έλεγε πώς να κάνω κάποια πράγματα και σίγουρα αυτό θα με έκανε καλύτερη δασκάλα.» (Σ5)

«Κοίτα σίγουρα μπορεί να σε βελτίωνε και στον τρόπο διδασκαλίας να γινόντουσαν ακόμα καλύτερος στη δουλειά σου. Να σου έδειχνε τρόπους για πράγματα που δυσκολεύεσαι και να τα υλοποιείς στην πράξη και να γίνεσαι ακόμα καλύτερος στην πορεία σου.» (Σ6)

« Ίσως από τις συμβουλές που θα μου έδινε για το πώς να χειριστώ γενικά το παιδί, θα αποκτούσα μία καλύτερη εμπειρία για το μέλλον. Πώς να χειριστώ καλύτερα παρόμοιες καταστάσεις. Αυτό θα με βοηθούσε να εξελιχθώ.» (Σ11)

Η εκπαιδευτικός Σ9, έκανε μία πολύ χαρακτηριστική αναφορά στο κομμάτι της ευσυνειδησίας που θα μπορούσε να καλλιεργήσει σε εκείνη ο μέντορας, προκειμένου να είναι και εκείνη μακροπρόθεσμα μια εκπαιδευτικός με συνείδηση, παράγοντα τον οποίο θεωρεί δείγμα της επαγγελματικής εξέλιξης ενός εκπαιδευτικού.

«Να μπορεί να σου εμφυσήσει και σένα να έχεις στη δουλειά σου συνείδηση. Μπορεί να σε βοηθήσει να γίνεις ένας συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός. Πρέπει να σε εμπνέει αυτός, για να εμπνέεις κι εσύ.» (Σ9)

Οι εκπαιδευτικοί Σ7 και Σ8, επισήμαναν ότι θα εξελισσόταν επαγγελματικά μέσω της υιοθέτησης μιας στάσης ψυχικής ηρεμίας και ψυχικού σθένους αναφορικά με τη δουλειά τους. Αυτά φυσικά θα βοηθούσε ο μέντορας να καλλιεργηθούν στους νέους εκπαιδευτικούς και θα ήταν πιο εύκολο για εκείνους να ανταπεξέρχονται ψυχολογικά σε διάφορες προκλήσεις και να είναι προσηλωμένοι στο διδακτικό τους έργο.

«Θα με έκανε να νιώθω ηρεμία στη δουλειά μου γενικά . Μέσω του μέντορα θα επηρεαζόταν η πορεία μου.» (Σ7)

«Προφανώς και θα σου μάθαινε από νωρίς να μην καταβάλλεσαι και τόσο εύκολα από ενδεχόμενες αρνητικές εξελίξεις. Να έχεις ίσως άλλες άμυνες. Έτσι θα είμαι όσο το δυνατόν περισσότερο προσηλωμένος στο εκπαιδευτικό μου έργο σαν εκπαιδευτικός.» (Σ8)

- Υποκατηγορία 4.2: Επαγγελματική εξέλιξη μέσω της επιμόρφωσης

Μερικοί από τους αναπληρωτές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, ανέφεραν πως ο μέντορας, εάν καλλιεργούσε την επιθυμία για διά βίου εξέλιξη στους νέους εκπαιδευτικούς, εκείνοι θα ενδιαφερόταν για περαιτέρω επιμόρφωση πάνω σε θέματα του κλάδου τους, όπως η πολυπολιτισμικότητα, οι νέες τεχνολογίες και η ειδική αγωγή.

«Θα αποκτούσα την ψυχολογία να ενασχοληθώ και με περαιτέρω πράγματα στα οποία θα με κατευθύνει. Θα μπορέσει να με βοηθήσει σε κόσμους οι οποίοι εξελίσσονται πχ ζητήματα τεχνολογίας, πολυπολιτισμικότητας. Μέσω της υποβοήθησης θα μπορούσα σταδιακά να ανελιχθώ.» (Σ2)

«Μπορεί να μου πρότεινε κάποια σεμινάρια ή και κάποιο μεταπτυχιακό να κάνω. Για επιμόρφωση σίγουρα [μικρή παύση] αυτά βασικά . Να αποτελέσει βασικά για εμένα έμπνευση να εξελιχθώ και να βελτιωθώ.» (Σ12)

Η συμμετέχουσα στην έρευνα Σ6 ανέφερε ότι ο μέντορας θα μπορούσε να συμβάλει στην επαγγελματική της εξέλιξη με το να την προτρέψει να βελτιωθεί για να γίνει και η ίδια μελλοντικά μέντορας.

«Μπορεί και μετά για κάποιον που θα ήθελε να ακολουθήσει το ίδιο, να γίνει και εκείνος μέντορας, να τον προέτρεπε και ο ίδιος ο μέντορας . Για να εξελιχθεί και ακόμα περισσότερο. Γιατί εγώ τον έχω στο μυαλό μου σαν ένα επίπεδο πάνω από τον εκπαιδευτικό.» (Σ6)

Τέλος, ο συμμετέχων Σ14, δήλωσε με τη σειρά του ότι ο μέντορας θα μπορούσε να τον βοηθήσει να εξελιχθεί επαγγελματικά, με το να τον καθοδηγήσει, προκειμένου να μπορέσει να διοριστεί ευκολότερα.

«Να δώσει κάποιες συμβουλές σε σχέση με το ποιο πεδίο πρέπει να ακολουθήσεις ώστε να διοριστείς ευκολότερα ίσως ποια σεμινάρια θα μπορείς να κάνεις.» (Σ14)

Κατηγορία 5: Τα επαγγελματικά προσόντα του μέντορα

Τα επαγγελματικά προσόντα του μέντορα

| Προσόντα | Συνεντευξιαζόμενοι | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 | Σ11 | Σ12 | Σ13 | Σ14 | Σ15 |
| Επαγγελματική εμπειρία | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| Ακαδημαϊκά προσόντα και γνώσεις | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |

- Υποκατηγορία 5.1: Επαγγελματική εμπειρία
- Υποκατηγορία 5.2: Ακαδημαϊκά προσόντα και γνώσεις

Η επόμενη ερώτηση που κάναμε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, είχε να κάνει με τα επαγγελματικά προσόντα που θα πρέπει κατά τη γνώμη τους να διαθέτει ο μέντορας.

- Υποκατηγορία 5.1: Επαγγελματική εμπειρία

Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρθηκαν στην επαγγελματική εμπειρία που θα πρέπει να διαθέτει οποιοσδήποτε αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα. Η διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, θεωρείται ένα από τα βασικότερα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας μέντορας ο οποίος υποστηρίζει νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Τέσσερις συμμετέχοντες ανέφεραν πως ο μέντορας θα πρέπει να έχει εμπειρία 20 περίπου χρόνων, πέντε 10-15 χρόνων και τρεις πως θα πρέπει να έχει εμπειρία μικρότερη των 10 χρόνων.

« [μικρή παύση] σίγουρα [μικρή παύση] από 15, 10-15 έτη και πάνω. Δηλαδή ακόμα και 10 έτη θεωρώ ότι είναι λίγα.» (Σ1)

«Κοίταξε να δεις, ένας μέντορας για να μπορέσει να είναι μέντορας νομίζω ότι θα πρέπει να είναι αρκετά έμπειρος σαν εκπαιδευτικός, να έχει εμπειρία από τάξη, από τάξεις, να έχει διδάξει αρκετά χρόνια... Ε κοίταξε [μεγάλη παύση] 20 χρόνια σίγουρα. Για να έχει δει πράγματα, να έχει δει καταστάσεις, να έχει δει μαθητές γονείς συναδέλφους. Να έχει έτσι εντυφήσει πρακτικά.» (Σ3)

«Σίγουρα θα ήθελα να έχει πολλή εμπειρία. Να μην είναι ένας άνθρωπος δηλαδή που θα έχει, θα είναι μόνιμος δηλαδή τα τελευταία 2 χρόνια. Ή που είναι αναπληρωτής τα τελευταία 5-6 χρόνια.» (Σ5)

«Ναι βέβαια να έχει προϋπηρεσία σε σχολικές τάξεις... Θεωρώ ότι θα ήταν καλό να έχει πάνω από 20 χρόνια, να είναι κάποιας ηλικίας... Να έχουν δηλαδή δουλέψει τουλάχιστον 20 χρόνια, να ξέρουνε μέσα τι γίνεται...» (Σ10)

Ένας άλλος εκπαιδευτικός, έκανε λόγο για δεκαετή περίπου διδακτική εμπειρία από την πλευρά του μέντορα, αλλά όχι πολύ μεγάλη εμπειρία, πχ 30 ετών, γιατί κάτι τέτοιο θα συνεπαγόταν χάσμα μεταξύ του μέντορα και των νέων εκπαιδευτικών, τόσο από άποψη ηλικίας, όσο και από άποψη επικοινωνίας. Ο συγκεκριμένος συμμετέχων ανέφερε μάλιστα πως ο μέντορας θα πρέπει να βρίσκεται γύρω στην ηλικία των 40, για να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους νεότερους σε ηλικία αναπληρωτές.

«Θα έπρεπε σίγουρα να έχει πείρα. Γιατί νομίζω είναι πολύ σημαντικό κομμάτι στη δουλειά μας η πείρα... Θα προτιμούσα να είναι πάνω κάτω μια δεκαετία. Δεν θα ήθελα

ας πούμε να είναι 30 χρόνια γιατί θεωρώ ότι στο ρόλο του μέντορα θα ήθελα να ήταν ένας άνθρωπος να είμαστε πιο κοντά ηλικιακά... Δεν θα ήθελα έναν μέντορα, μπορεί να είναι ο καλύτερος ένας μέντορας 60 χρονών ας πούμε εγώ προσωπικά θα ένιωθα πιο άνετα με έναν άνθρωπο 40 35 χρονών.» (Σ14)

Τέλος, η συμμετέχουσα Σ5, δήλωσε ότι για εκείνη η εμπειρία του μέντορα είναι το πιο βασικό επαγγελματικό στοιχείο που θα πρέπει εκείνος να έχει, ακόμα πιο βασικό και από την ακαδημαϊκή κατάρτιση.

«Εγώ επίσης δεν θα απαιτούσα να έχει μεταπτυχιακά και να κάνει κάποιος σίγουρα αποκτά [παύση] αποκτά πάρα πολλές γνώσεις αλλά συγκεκριμένα στο θέμα του μέντορα, αυτός που θα σε συμβουλευσει καλύτερα είναι αυτός που έχει πιο πολλή εμπειρία... Βάλε τώρα πχ ένας άνθρωπος που κάνει μεταπτυχιακά, μπαίνει σαν μέντορας στο σχολείο, τι εμπειρία έχει; Τι να μεταδώσει; Έχει τις γνώσεις απλά που θα τις χρησιμοποιήσει για τον εαυτό του.» (Σ5)

- Υποκατηγορία 5.2: Ακαδημαϊκά προσόντα και γνώσεις

Πέρα από τη διδακτική εμπειρία, ένα ακόμη επαγγελματικό προσόν που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν οι μέντορες, είναι τα ακαδημαϊκά προσόντα. Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, εξέφρασαν τη σημασία του να διαθέτουν οι μέντορες υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Οι νέοι αναπληρωτές, θεωρούν τα ακαδημαϊκά προσόντα απαραίτητα, διότι πέρα από την εκπαιδευτική εμπειρία, ένας μέντορας θα πρέπει να έχει και στέρεο ακαδημαϊκό και επιστημονικό υπόβαθρο, προκειμένου να καταστεί αρωγός για εκείνους.

- 1) Μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί τίτλοι

«Και γιατί όχι κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, να έχει δηλαδή τις [μικρή παύση] εξειδικευμένες γνώσεις.» (Σ12)

«Θα ήθελα να έχει. Νομίζω για να γίνει μέντορας θα πρέπει οπωσδήποτε να έχει και ένα μεταπτυχιακό έτσι όπως το φαντάζομαι εγώ πάνω στην εκπαίδευση.» (Σ14)

Οι νέοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας πιστεύουν ότι οι μέντορες θα πρέπει να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων. Αρκετοί μάλιστα από αυτούς τόνισαν, πως ο μέντορας θα πρέπει να κατέχει ανώτερο τίτλο σπουδών

από τους εκπαιδευτικούς τους οποίους υποστηρίζει, ειδάλλως να κατέχει τουλάχιστον ισότιμο επίπεδο σπουδών με τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθύνεται.

«Πρωτίστως θα πρέπει να είναι [παύση] Δεν θα πρέπει να έχει ισότιμους τίτλους. Ή θα πρέπει τουλάχιστον ισότιμους με το άτομο με το οποίο ασχολείται. Δεν μπορεί να έχει κατώτερους τίτλους. Διότι τότε χάνεται το στοιχείο της εμπιστοσύνης. Της αξιοπιστίας. Καταρρίπτεται. Θα πρέπει να έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό.» (Σ2)

«Και σίγουρα θα ήθελα να είναι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου από εμένα, δηλαδή εγώ έχω μεταπτυχιακό να είναι και αυτός τουλάχιστον κάτοχος μεταπτυχιακού ή ιδανικά διδακτορικού... Ναι ρε παιδί μου να ξέρει [μεγάλη παύση] δεν μπορεί να έχουμε το ίδιο μορφωτικό επίπεδο και να περιμένω από εκείνον.» (Σ3)

2) Τακτικές επιμορφώσεις

Οι νέοι στο χώρο της εκπαίδευσης δάσκαλοι, προσδοκούν ο μέντορας να επιμορφώνεται συχνά και η επιμόρφωσή του να αφορά ποικίλους τομείς της εκπαίδευσης. Η προσδοκία τους αυτή έχει να κάνει με το ότι πιστεύουν πως ο μέντορας πρέπει να διαθέτει σύγχρονες και επίκαιρες παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, για να μπορεί να τους καθοδηγεί κατάλληλα, σε οποιονδήποτε τομέα το έχουν ανάγκη. Οι τομείς στους οποίους θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνεται διαρκώς ο μέντορας είναι η ειδική αγωγή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους στο σχολείο κ.α.

«Και το βασικότερο όλων θα πρέπει να βρίσκεται σε μια κατάσταση συνεχούς εξειδίκευσης. Θα πρέπει να μπορεί να βοηθήσει να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα που παρουσιάζονται κάθε φορά.» (Σ2)

3) Συμμετοχή σε εξειδικευμένο πρόγραμμα προετοιμασίας για μέντορες

Τέλος, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις της έρευνας, κρίνουν πολύ σημαντικό το να συμμετέχουν οι μέντορες σε κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και προετοιμασίας τους, προτού αναλάβουν επίσημα καθήκοντα. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως θα μπορέσουν να είναι σε θέση να τους υποστηρίξουν αποτελεσματικά.

« Θα πρέπει σίγουρα να έχει παρακολουθήσει κάποια προγράμματα. Δηλαδή ο ίδιος ο μέντορας πρέπει να έχει εκπαιδευτεί. Πριν αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Πρέπει να προκύπτει από μια διαδικασία εκπαίδευσης.» (Σ1)

«Θα πρέπει να αποκτήσει μέσω ιδιαίτερων σπουδών τα στοιχεία της υποβοήθησης, της [παύση] όλα αυτά τα στοιχεία τα οποία θα πρέπει να έχει ένας που υποστηρίζει.» (Σ2)

Κατηγορία 6: Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα

| Χαρακτηριστικά | Συνεντευξιαζόμενοι | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Σ1 | Σ2 | Σ3 | Σ4 | Σ5 | Σ6 | Σ7 | Σ8 | Σ9 | Σ10 | Σ11 | Σ12 | Σ13 | Σ14 | Σ15 |
| Κοινωνικός και επικοινωνιακός | ΝΑΙ | - | - | - | ΝΑΙ | - | - | - | -- | | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - |
| Εμπνέει και δημιουργεί κίνητρα | ΝΑΙ | - | - | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | - |
| Υπομονετικός | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | - | - | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | - |
| Ευγενικός και Καλοπροαίρετος | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | - | - | ΝΑΙ |

- Υποκατηγορία 6.1: Ο κοινωνικός και επικοινωνιακός μέντορας
- Υποκατηγορία 6.2: Ο μέντορας που εμπνέει και δημιουργεί κίνητρα
- Υποκατηγορία 6.3: Ο υπομονετικός μέντορας
- Υποκατηγορία 6.4: Ο ευγενικός και καλοπροαίρετος μέντορας

Το πρώτο χαρακτηριστικό το οποίο αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, είναι το να είναι ο μέντορας κοινωνική και επικοινωνιακή προσωπικότητα, για να τους κάνει να αισθάνονται άνετα να συζητούν και να συνεργάζονται μαζί του.

«Να είναι ένα άτομο προσεγγίσιμο. Εύκολα. Να είναι ένα άτομο ως ένα βαθμό κοινωνικό.» (Σ1)

«Να είναι γενικά άνθρωπος πρόσχαρος και συνεργάσιμος. Να είναι ένας άνθρωπος που δεν κρατάει τόσο τους τύπους επαγγελματικά, δηλαδή να είναι επικοινωνιακός.» (Σ5)

«Το πιο βασικό για εμένα είναι ο μέντορας να είναι προσιτός στους νέους εκπαιδευτικούς και φιλικός προκειμένου και οι νέοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να τον εμπιστευτούν.» (Σ13)

- Υποκατηγορία 6.2: Ο μέντορας που εμπνέει και δημιουργεί κίνητρα

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μέντορα σύμφωνα με τους νέους εκπαιδευτικούς, είναι η ικανότητά του να εμπνέει και να δημιουργεί κίνητρα στους νέους στο χώρο εκπαιδευτικός. Πιστεύουν πως η συγκεκριμένη ικανότητα δεν είναι κάτι που μπορεί να αποκτηθεί σε ένα πρόγραμμα προετοιμασίας για μέντορες ή κατά τη διάρκεια των σπουδών, αλλά κάτι που υπάρχει εκ φύσεως σε κάποιους ανθρώπους, ενώ σε άλλους δεν υπάρχει.

«Να είναι σίγουρα άνθρωπος ο οποίος εμπνέει , εμπιστοσύνη , δημιουργικότητα [παύση]. Να δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να ψάχνουν και μόνοι τους. Να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος να μπορεί να τα εμφυσήσει όλα αυτά στους νέους εκπαιδευτικούς.» (Σ4)

« Μπορεί να σε βοηθήσει να γίνεις ένας συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός. Πρέπει να σε εμπνέει αυτός, για να εμπνέεις κι εσύ... Να είναι ένας άνθρωπος που σε εμπνέει, που να έχει αγάπη για αυτό που κάνει, γενικά αγάπη για τον άνθρωπο, αγάπη για τον συνάδελφο, για τον μαθητή.» (Σ9)

Οι νέοι αναπληρωτές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, κρίνουν πολύ σημαντικό το να επιλέγει κάποιος να γίνει μέντορας επειδή το θέλει και όχι εξαναγκαστικά. Τα κίνητρα που θα πρέπει να κάνουν τους μέντορες να διεκδικούν τη συγκεκριμένη θέση, θα πρέπει με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών , να είναι εσωτερικά. Μερικά από τα εσωτερικά κίνητρα από τα οποία αναφέρθηκαν είναι η αγάπη για τους μαθητές και τους νέους εκπαιδευτικούς, η επιδίωξη του να βοηθήσουν και να προσφέρουν στο δημόσιο σχολείο, η ενσυναίσθηση και η ηθική συνείδηση.

«Σίγουρα να είναι ένας άνθρωπος που θα έχει όρεξη για να το κάνει αυτό, δηλαδή να μην πως λέμε μπήκε τυχαία εκεί. Να έχει πραγματική όρεξη για να το κάνει γιατί μόνο έτσι θα βοηθήσει και πραγματικά και θα συνεισφέρει.» (Σ6)

«Το θέμα είναι εσύ είσαι άνθρωπος που είσαι για μέντορας; Κάνεις; Θέλεις να το κάνεις; Όσα πτυχία και να έχεις. Πρέπει να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος θα θέλει να βοηθήσει Όλγα. Να έχει εκλεγεί ένα άτομο της διοίκησης, ένα υψηλό στέλεχος [μικρή παύση] το οποίο να έρχεται τυπικά και να είναι μια τυπική διαδικασία. Δεν είναι το τυπικό θέμα εδώ [έντονα].» (Σ9)

- Υποκατηγορία 6.3: Ο υπομονετικός μέντορας

Αρκετοί νέοι αναπληρωτές, θέλουν ο μέντορας να είναι ένας άνθρωπος υπομονετικός και κατανοητικός μαζί τους. Έχουν ανάγκη από έναν άνθρωπο ο οποίος με μεγάλη υπομονή και κατανόηση για τη θέση τους και την έλλειψη εμπειρίας που τους χαρακτηρίζει, θα τους αναλάβει και θα τους καθοδηγήσει στα πρώτα τους βήματα στον χώρο της εκπαίδευσης.

«Να σε κάνει να νιώθεις ότι είναι εκεί για εσένα, να σε στηρίζει, να σε βοηθήσει. Να είναι βοηθός ένα στήριγμα εκεί μέσα που πας για πρώτη φορά. Να δείχνει κατανόηση στο ότι εσύ είσαι νέος και άπειρος και πολλά πράγματα δεν τα ξέρεις ή δεν τα σκέφτεσαι.» (Σ3)

«Υπομονή θα θέλει σίγουρα. Και θα πρέπει να είναι καταδεκτικός σε όλα ας πούμε σε φυσιολογικά πλαίσια για όποιο πρόβλημα πας και να του απευθυνθείς που να σχετίζεται με τα καθήκοντά του για να σε βοηθήσει.» (Σ6)

«...κατανοητικός. Ε και πρόθυμος να συνεργαστούμε και να με βοηθήσει.» (Σ12)

- Υποκατηγορία 7.5: Ο ευγενικός και καλοπροαίρετος μέντορας

Η ευγένεια και η καλοσύνη αναφέρθηκαν τέλος ως βασικά στοιχεία της προσωπικότητας ενός μέντορα, προκειμένου να μπορέσει να κερδίσει τους νέους εκπαιδευτικούς και να τους υποστηρίξει αποτελεσματικά και ουσιαστικά.

«Πρέπει να είναι πολύ... ευγενικός. Να σε κάνει να νιώθεις ότι είναι εκεί για εσένα, να σε στηρίζει, να σε βοηθήσει.» (Σ3)

«Θα ήθελα να είναι ... ευγενικός, καλός άνθρωπος, να αγαπάει τα παιδιά.. να εστιάζει ρε παιδί μου στο καλό των παιδιών.» (Σ7)

Κάποια επιπλέον προσωπικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους είναι το να είναι ο μέντορας **1)** ανοιχτόμυαλος, **2)** προσιτός, **3)** ήρεμος, **4)** με ηγετικά χαρακτηριστικά, **5)** δίκαιος, **6)** μη ανταγωνιστικός, **7)** μεταδοτικός και **8)** καθησυχαστικός.

Τελικά, η εκπαιδευτικός Σ9 τόνισε πως η προσωπικότητα του μέντορα παίζει πολύ πιο σημαντικό ρόλο από τη μόρφωση ή την εμπειρία του.

«Δηλαδή δεν θεωρώ απαραίτητα ότι πρέπει να έχει ένα μεταπτυχιακό ή ένα διδακτορικό, βέβαια όσο πιο ψηλά τόσο πιο καλά. Αλλά και μεταπτυχιακό μπορεί να έχει και διδακτορικό μπορεί να έχει. Καλώς να τα έχει. Αλλά πάνω από όλα είναι αν έχει μια συνείδηση και μια προσωπικότητα αν είναι άνθρωπος.» (Σ9)

Κατηγορία 7: Τα πρόσωπα που θα πρέπει να αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξής μας είχε να κάνει με την άποψη των νέων εκπαιδευτικών, αναφορικά με το ποια πρόσωπα θα πρέπει τελικά να αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ξεκάθαρα ότι πιο κατάλληλοι για να αναλάβουν καθήκοντα μέντορα είναι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική και παιδαγωγική εμπειρία, αλλά και ακαδημαϊκά προσόντα και γνώσεις.

«Οι δάσκαλοι με μεγάλη εμπειρία και οι οποίοι θα έχουνε κάποιον υψηλό τίτλο σπουδών ίσως και κάποια περαιτέρω έτσι επιμόρφωση για να μάθουν καλύτερα πώς να επικοινωνούν με τους νέους εκπαιδευτικούς, να ξέρουν τα προβλήματά τους, να ξέρουν πως θα τους βοηθήσουν πραγματικά.» (Σ3)

«...θα μπορούσε κάλλιστα να είναι και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει διδάξει στο σχολείο, με εμπειρία. Αλλά να έχει και κάποια κατάρτιση του καθοδηγητή.» (Σ4)

«...ίσως κάποιοι δάσκαλοι που έχουν και εμπειρία 5-10 χρόνια ας πούμε. Ακόμα και κάποιος αναπληρωτής θα μπορούσε. Που έχει περάσει.. όχι ας πούμε σαν εμένα που

δουλεύω πρώτη φορά, αλλά κάποιος που έχει 5-6 χρόνια εμπειρία και τα έχει περάσει αυτά και ξέρει.» (Σ11)

«Δάσκαλοι με μεγάλη πείρα όπως σου είπα και πριν, προσόντα και με συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά.» (Σ15)

Αρκετοί από τους ίδιους εκπαιδευτικούς μάλιστα, συμμερίστηκαν και την άποψη ότι επουδενί στελέχη της εκπαίδευσης ή διοικητικοί υπάλληλοι δεν θα πρέπει να αναλαμβάνουν θέσεις μεντόρων, καθώς θεωρούν πως εκείνοι απέχουν από τη σχολική πραγματικότητα και την καθημερινότητα στην τάξη και άρα δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για υποστήριξη.

«Δάσκαλοι όπως εμείς που θα ήθελαν να συνεχίσουνε με αυτό και θα έπαιρναν μετά και μια έξτρα μόρφωση πάνω στο συγκεκριμένο κομμάτι... Ναι όχι άτομα από το γραφείο ας πούμε που θα ερχόταν να κάνουν αυτή τη δουλειά. Άνθρωποι που θα το έχουν βιώσει πιο πολύ στο πετσί τους που μετά θα θέλουν να κάνουν αυτό... . Θα τα αντιμετώπιζαν όλα καλύτερα.» (Σ6)

«Απλά να πω ότι μέντορες δεν πρέπει να γίνονται σύμβουλοι και άτομα του γραφείου, αλλά εκπαιδευτικοί γιατί μόνο αυτοί μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν.» (Σ10)

«Όχι διευθυντές γιατί δεν θα έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με αυτό λόγω θέσης και γραφειοκρατικών ζητημάτων.» (Σ15)

Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μέντορες θα μπορούσαν να γίνουν και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο ένας από αυτούς ανέφερε ότι οι διευθυντές θα ήταν ιδανικοί για αυτές τις θέσεις, λόγω των ηγετικών χαρακτηριστικών τα οποία υποθέτει πως έχουν.

«Ένας διευθυντής ας πούμε θα ήταν μια καλή ιδέα. Θα έπρεπε να είναι ίσως και μια ηγετική φιγούρα ίσως ο μέντορας. Θα σε εμπνεύσει αλλιώς.» (Σ1)

Δύο άλλοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το ρόλο του μέντορα καλό θα ήταν να αναλάβουν καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή ακαδημαϊκοί, λόγω του υψηλού επιστημονικού υπόβαθρου που διαθέτουν.

«Άνθρωποι οι οποίοι έχουν σίγουρα κάποιο κύρος. Σίγουρα ακαδημαϊκοί. Σίγουρα γιατί θεωρώ ότι έχουν κάνει και πολύ περισσότερες σπουδές, έτσι. Και νομίζω ότι έχουν και άλλη άνεση στη διδασκαλία ενηλίκων.» (Σ4)

Τέλος, ένας μόνο εκπαιδευτικός δήλωσε πως σύμφωνα με τη γνώμη του, μέντορες θα πρέπει να γίνονται διοικητικοί υπάλληλοι των πρωτοβάθμιων διευθύνσεων, οι οποίοι θα διαθέτουν όμως και προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε σχολικές τάξεις.

«Θα ήθελα να είναι κάποιοι άνθρωποι ίσως όχι απαραίτητα δάσκαλοι των σχολείων ίσως να έπρεπε να είναι από τις πρωτοβάθμιες. Του κάθε νομού. Να είναι ένας υπεύθυνος μέντορας για κάθε σχολείο εντάξει δεν ξέρω αν υπάρχουν τα κονδύλια όμως θα ήτανε πολύ καλό αυτό. Από την πρωτοβάθμια να στέλνεται ένας μέντορας.» (Σ14)

10. Αποτελέσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η διερεύνηση των απόψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με 0-5 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, σχετικά με το θεσμό του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, βασική επιδίωξη της έρευνας, ήταν να εντοπίσουμε τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του μέντορα, καθώς και να αναδείξει τους λόγους εκείνους για τους οποίους οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, χρειάζονται τον μέντορα.

Όσον αφορά την άποψη των νέων αναπληρωτών σχετικά με το θεσμό του μέντορα, αυτή ήταν στην συντριπτική της πλειοψηφία θετική, ενώ μερικοί εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με επιφυλακτικότητα αναφορικά με το θεσμό, ανέφεραν πως φοβούνται τους τρόπους με τους οποίους θα χρησιμοποιηθεί ο θεσμός αυτός από τα ανώτερα στελέχη και την πολιτεία και όχι το θεσμό καθεαυτό, ο οποίος αν αξιοποιηθεί σωστά, θα έχει μόνο θετικά αποτελέσματα.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα της Βούλγαρη, η οποία συμπέρανε μέσω της έρευνάς της, πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, καθώς θεωρούν ότι μέσω αυτού θα διευκολυνθεί η προσαρμογή τους στο περιβάλλον του σχολείου, θα βελτιωθούν οι ικανότητές τους αναφορικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο και θα αποκτήσουν καλύτερες δεξιότητες διαχείρισης μαθητών και γονέων (2019, σ.73). Ομοίως και ο Λασκαράκης με βάση τα ευρήματα της δικής του έρευνας, κατέληξε στο ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί κρίνουν το θεσμό του μέντορα ως καταλυτικής σημασίας για την επαγγελματική τους εξέλιξη, την εξοικείωσή τους με τη νομοθεσία, αλλά και την συναισθηματική και ψυχολογική τους ενίσχυση, η οποία διαδραματίζει βασικότατο ρόλο στην ανταπόκρισή τους σε κρίσεις και προβλήματα, αλλά και στη γενικότερη άποψη που διαμορφώνουν για το επάγγελμά τους και το χώρο του σχολείου (2012, σ.141-142).

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με την ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών να υποστηριχθούν κατά τα πρώτα χρόνια που εργάζονται, προέκυψε πως η ανάγκη τους να υποστηριχθούν στο ξεκίνημά τους είναι ιδιαίτερα μεγάλη, καθώς αισθάνονται ότι το πανεπιστήμιο δεν τους προετοίμασε κατάλληλα για τη

σχολική πραγματικότητα και ότι η πρακτική άσκηση που έκαναν κατά τη διάρκεια των σπουδών ή των επιμορφώσεών τους, δεν ήταν αρκετή για να τους κάνει να ανταπεξέλθουν ως εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους ξεκίνημα. Επιπλέον, αισθάνονται πως οι θεωρητικές γνώσεις που προσφέρει το πανεπιστήμιο, απέχουν από την πραγματικότητα του σχολείου και λόγω αυτού, είναι απροετοίμαστοι για τις νέες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν.

Για τη δύσκολη αυτή μετάβαση «από το θρανίο στην έδρα», έκαναν λόγο και οι Γκότοβος & Μαυρογιώργος (2000), οι οποίοι ανέφεραν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτή τη μετάβαση ξαφνικά και απότομα, κάτι το οποίο μπορεί να τους επηρεάσει τόσο στη δουλειά τους, όσο και προσωπικά και ψυχολογικά. Ο Αντωνίου (2006), χαρακτήρισε τη μετάβαση από τις σπουδές στη σχολική πραγματικότητα μάλλον βίαιη για τους νέους εκπαιδευτικούς, ενώ στην ξένη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για το σοκ της πραγματικότητας (reality shock) που βιώνουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημά τους, όταν συνειδητοποιούν πως αυτά που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, απέχουν πολύ από την πραγματικότητα και την καθημερινότητα σε ένα σχολείο (Eiselen, Gravett & Henning, 2011. , Majocha, Nuland & Whalen, 2019). Στην έρευνα των Diment et al που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο, διαπιστώθηκε ότι και οι 45 συμμετέχοντες σε αυτή βίωσαν το σοκ της πραγματικότητας του σχολείου στο ξεκίνημά τους (2011, σ. 942). Οι Eisenschmidt, Pata & Tammets το 2019, ανέφεραν πως τα σύντομα προγράμματα πρακτικής άσκησης που περιλαμβάνουν την εποπτεία από καθηγητές-μέντορες, δεν αρκούν προκειμένου να αποκτήσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί ουσιαστικές και επαρκείς γνώσεις μέσω συγκεκριμένης στοχοθεσίας, συνεργασίας και αυτενέργειας (σ.38).

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τα ευρήματα, τόσο των Diment et al, όσο και με αυτά των Du & Wang. Συγκεκριμένα, οι Du & Wang ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί αναζητούν υποστήριξη και βοήθεια περισσότερο στο κομμάτι της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης, παρά στο συναισθηματικό και ψυχολογικό κομμάτι (2017, σ.322), ενώ οι Diment et al, συμφώνησαν και συμπλήρωσαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν τόσο πολύ στο διδακτικό κομμάτι, ώστε να αγνοούν άλλα σημαντικά κομμάτια της επαγγελματικής τους ζωής (2011, σ.944). Οι Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου, μετά από έρευνα που διεξήγαγαν, κατέληξαν στο ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρωτίστως υποστήριξη και

καθοδήγηση σε θέματα διοικητικά και θέματα διδασκαλίας και μεθοδολογίας (2017, σ. 33). Στη δική μας έρευνα αναδείχτηκε κυρίως η ανάγκη των εκπαιδευτικών να υποστηριχθούν σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και τη σχολική τάξη και τη διδασκαλία και δευτερευόντως και σε μικρότερο βαθμό, η ανάγκη τους για υποστήριξη σε ό,τι έχει να κάνει με διοικητικά θέματα. Επιπλέον, στην έρευνα των Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου, αναδείχτηκε όπως και στη δική μας έρευνα, η ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για τόνωση της ψυχολογίας τους και διαχείριση των συναισθημάτων του άγχους και της ανασφάλειας που αισθάνονται ως νέοι στο επάγγελμα.

Τα ευρήματά μας συμφωνούν επίσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό και με τους Eiselen, Gravett & Henning (2011,σ.133), αλλά και τους Dumenden, Morrissey & Nolan (2013, σ.167), οι οποίοι ανέδειξαν την ανάγκη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών να λάβουν καθοδήγηση από κάποιον περισσότερο έμπειρο, στη διαχείριση της γραφειοκρατίας και του νομοθετικού πλαισίου που διέπει το επάγγελμά τους.

Εν συνεχεία, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή προβλήματα, που κατά βάση σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου, τη διδασκαλία και τη διαχείριση των μαθητών, αλλά και προβλήματα που σχετίζονται άμεσα με τη μορφή εργασίας των εκπαιδευτικών αυτών, το ότι δηλαδή είναι συμβασιούχοι του δημοσίου τομέα και όχι μόνιμο και σταθερό προσωπικό.

Τα προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον των νέων εκπαιδευτικών, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συναδέλφους τους, προβλήματα στην επικοινωνία και διάδραση με τους γονείς των μαθητών τους, αλλά και τις μη ρεαλιστικές προσδοκίες που υφίστανται στο περιβάλλον του σχολείου για εκείνους, χωρίς κανείς να υπολογίζει τη δύσκολη θέση τους, την απειρία τους και το ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με κάθε τι πρακτικά προβλεπόμενο. Η διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία και η προσέγγιση των μαθητών, απεδείχθη ότι επίσης δυσκολεύουν τους νέους εκπαιδευτικούς, σε μεγάλο μάλιστα βαθμό. Η βασική τους δυσκολία σχετίζεται με την εφαρμογή θεωρητικών και επιστημονικών γνώσεων στην πράξη, σε επίπεδο εφικτό και υλοποιήσιμο. Η προσέγγιση των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά και των μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, αγχώνει και προβληματίζει τους νέους εκπαιδευτικούς και αισθάνονται πως χρειάζονται υποστήριξη από πρόσωπα περισσότερο έμπειρα και καταρτισμένα, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, το γεγονός ότι εργάζονται ως συμβασιούχοι του δημοσίου τομέα και όχι ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, διαιωνίζει σημαντικά τα προβλήματά τους, προκαλώντας τους εργασιακή, οικονομική και προσωπική αβεβαιότητα. Όλα τα παραπάνω τους θέτουν στη θέση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού κάθε σχολική χρονιά, κάθε φορά σε άλλο σχολείο, με άλλους συναδέλφους και άλλους μαθητές. Οι συνθήκες αυτές, σε συνδυασμό με τα διαφοροποιημένα από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς εργασιακά δικαιώματα, τις περιορισμένες άδειες, την διαρκή τους αξιολόγηση μέσω των αξιολογικών πινάκων προϋπηρεσίας και προσόντων προκειμένου να προσληφθούν και η καθυστερημένη αναγνώριση της προϋπηρεσίας τους και απόδοση των μισθολογικών τους κλιμακίων, έχουν δυσχερείς επιπτώσεις στη ζωή και την ψυχολογία τους.

Στη σύγκρουση θεωρητικής και σχολικής πραγματικότητας που δυσκολεύει τους νέους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημα της καριέρας τους, έχει αναφερθεί και ο Βασιλειάδης (2012), που αναφέρει πως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται “χαμένοι” όταν εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και αδυνατούν να βρουν πρόσφορο έδαφος για να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη, κάτι το οποίο φαντάζει πολλές φορές αδύνατο για εκείνους. Επιπλέον, όπως στη δική μας έρευνα, έτσι και στην έρευνα των Eisenschmidt, Pata & Tammets, οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου έχει πολύ υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από εκείνους, αφού αναμένεται από αυτούς να προσαρμοστούν πολύ γρήγορα και να ανταποκριθούν άμεσα στα νέα τους καθήκοντα (2019, σ.624). Οι Kardos & Johnson (όπως αναφέρεται στο Flores et al, 2011, σ.370), συμπέρανε πως προσδοκάται από τους νέους να λειτουργήσουν ως έμπειροι επαγγελματίες, δίχως όμως να έχουν λάβει βοήθεια ή υποστήριξη από κανέναν.

Τα ευρήματά μας όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους, συγκλίνουν με τις έρευνες των Catapano, & Huisman (2013, σ.265) και Du & Wang (2017, σ.319-320), οι οποίοι διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται για πρώτη φορά, έρχονται πολλές φορές αντιμέτωποι με την εχθρική ή ψυχρή συμπεριφορά των αρχαιότερων συναδέλφων τους, με τους οποίους δυσκολεύονται να συνεργαστούν και οι οποίοι δεν δείχνουν

προθυμία να τους βοηθήσουν με οποιονδήποτε τρόπο. Επιπλέον, όπως στη δική μας έρευνα, έτσι και στην έρευνα των Graaf, Meijer & Meirink οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ως “ξένα σώματα” μέσα στο σχολείο όπου εργάζονται για πρώτη φορά και θεωρούν πως οι συνάδελφοί τους, αλλά και οι γονείς των μαθητών τους, δεν τους εκτιμούν και τους αντιμετωπίζουν ως κατώτερους (2011, σ.123).

Όσον αφορά την παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία και την διαχείριση μαθησιακών πληθυσμών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τα όσα έχουν γραφτεί στη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, οι Diment, et al. (2011, σ.90-91), ανέφεραν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν τους μαθητές τους και ειδικά εκείνους που έχουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, όταν εργάζονται για πρώτη φορά. Τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα γνωστικά αντικείμενα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διαφοροποίηση αυτής με βάση τις ανάγκες των μαθητών και ο σχεδιασμός του μαθήματος, όπως και στην παρούσα έρευνα, έτσι και σε αυτές των Fallona, Pearson & Stanulis (2002) και Αντωνίου (2006, σ. 161) προβληματίζουν και θέτουν εμπόδια στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

Οι συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου που υπογράφουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, έχουν ως αποτέλεσμα μια ποικιλία προβλημάτων, όπως είναι η εργασιακή και προσωπική αβεβαιότητα για αυτούς τους ανθρώπους, τα διαρκή συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας και τα περιορισμένα εργασιακά δικαιώματα, συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς του δημοσίου τομέα. Για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εξαιτίας του ότι είναι συμβασιούχοι, έχει κάνει λόγο και ο Σαϊτής (όπως αναφέρεται στο Κυριακάκη & Λούπη, 2016 σ.16), αναφερόμενος στην αβεβαιότητα και την πίεση κάτω από την οποία προσλαμβάνονται και εργάζονται κάθε χρόνο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Ομοίως και οι Ανδρέου & Κουτούζης (2002, σ.17), έχουν αναφέρει πως οι αναπληρωτές συνήθως εργάζονται μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους και την οικογένειά τους, αλλάζουν τόπο εργασίας και προσωρινής διαμονής σχεδόν κάθε χρόνο και διακατέχονται από μια διαρκή ανασφάλεια για την επαγγελματική και προσωπική του ζωή, αφού δεν έχουν την δυνατότητα να στεριώσουν πουθενά. Οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρονται ακόμη και στα περιορισμένα εργασιακά δικαιώματα των αναπληρωτών, τις περικοπές στο μισθό τους κάθε φορά που παίρνουν μερικές από τις λιγοστές άδειες που δικαιούνται, τις περιορισμένες άδειες μητρότητας και

ανατροφής των αναπληρωτριών, αλλά και την καθυστερημένη αναγνώριση της προϋπηρεσίας τους και την απόδοση μισθολογικών κλιμακίων. Τέλος, κάνουν λόγο για αντιμετώπιση των αναπληρωτών ως εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας από την ίδια την πολιτεία, κάτι το οποίο αναφέρθηκε και από τους συμμετέχοντες στη δική μας έρευνα (σ.18).

Όλα τα παραπάνω προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ως αποτέλεσμα το να αισθάνονται συνεχώς άγχος, απογοήτευση, ανασφάλεια και πικρία αναφορικά με την εργασία τους, κάτι το οποίο αναδείχθηκε τόσο από την παρούσα έρευνα, όσο και από τις δημοσιεύσεις των Graaf, Meijer & Meirink (2011, σ.123), Kunter & Voss (2019, σ.7), Majocha, Nuland & Whalen (2019,σ.623) και Κυριακάκη & Λούπη (2016, σ.101-102), οι οποίοι αναφέρθηκαν εκτενώς στην ψυχολογική φθορά που αισθάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και χωρίς την κατάλληλη και επαρκή υποστήριξη. Στην έρευνα των Κυριακάκη & Λούπη συγκεκριμένα, τα ευρήματα ανέδειξαν τη μεγάλη ανασφάλεια των αναπληρωτών, τα χαμηλά ποσοστά εργασιακής τους ικανοποίησης και την επιρρέπειά τους στο να εξουθενωθούν επαγγελματικά και ψυχολογικά.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων ανέφερε πως ο μέντορας θα μπορούσε να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική τους εξέλιξη σε ό,τι έχει να κάνει με τη διδασκαλία, τη μεθοδολογία, τα γνωστικά αντικείμενα και τους τρόπους προσέγγισης και διαχείρισης των μαθητών. Αυτό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θα ήταν δυνατό μέσω της συστηματικής υποστήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από τον μέντορα, ώστε μακροπρόθεσμα να εξελισσόταν ως καλύτεροι εκπαιδευτικοί, με υψηλές διδακτικές και παιδαγωγικές ικανότητες. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ακόμη ανέφεραν πως ο μέντορας θα μπορούσε να συμβάλλει στην ψυχική τους αντοχή, κάνοντάς τους στο μέλλον να λειτουργούν με λογική και ψυχραιμία στο επάγγελμά τους.

Οι Barrera, Braley & Slate κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία που μπορεί να παίξει ο θεσμός του μέντορα στην επαγγελματική και επιστημονική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών (2010), ενώ οι Diment et al συμφώνησαν με την παραπάνω άποψη και ανέδειξαν τη σημασία του να αντιμετωπίζονται οι νέοι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευόμενοι και όχι ως μαθητές, προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά και

να βελτιωθούν στο επάγγελμά τους (2011). Τέλος οι Eisenschmidt, Pata & Tammets κατέληξαν στο ότι ο μέντορας μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει, βοηθώντας τους να μετατρέψουν τις θεωρητικές γνώσεις του πανεπιστημίου, σε εφαρμόσιμες, πρακτικές γνώσεις που θα τους κάνουν καλύτερους εκπαιδευτικούς (2019, σ. 37-38).

Η επιμόρφωση και διά βίου εκπαίδευση ως κομμάτι της επαγγελματικής εξέλιξης των νέων εκπαιδευτικών αναφέρθηκε από μερικούς αναπληρωτές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, ενώ κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο μέντορας θα τους βοηθούσε να εξελιχθούν επαγγελματικά, είτε δίνοντάς τους συμβουλές σχετικά με το πώς θα διοριστούν ευκολότερα, είτε καθοδηγώντας τους, ώστε να γίνουν και οι ίδιοι μελλοντικά μέντορες.

Η Δάφκου το 2014 αναφερόμενη στα κίνητρα που θα έκαναν τους ενδιαφερόμενους να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα, κατέληξε στο ότι οι ευκαιρίες για περαιτέρω επιμόρφωση, θα ήταν ένα πολύ σοβαρό κίνητρο για την ανάληψη του ρόλου του μέντορα νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και ότι οι επιμορφώσεις των νέων στο χώρο εκπαιδευτικών (όπως π.χ. η αρχική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια προγραμμάτων μεντορείας), μπορούν να συντελέσουν πολύ θετικά στην μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη. Ακόμη, στη Σκωτία από το 2002, υφίσταται Πρόγραμμα Εισαγωγής Εκπαιδευτικών, το οποίο μέσω της αρχικής, αλλά και μετέπειτα επιμόρφωσης στοχεύει στην αρχική υποστήριξη και επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών. Τέλος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως τμήμα της επαγγελματικής εξέλιξης των νέων εκπαιδευτικών, έκανε λόγο και η Μπρονόβσκι στη δική της έρευνα, συμπεραίνοντας πως αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο μέντορας μπορεί να τους καθοδηγήσει να εξελιχθούν επαγγελματικά, προτείνοντάς τους επιμορφώσεις και σεμινάρια που μπορούν και τους ταιριάζει να παρακολουθήσουν (2019, σ. 86).

Όσον αφορά τα βασικότερα επαγγελματικά προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας σύμφωνα με τη γνώμη των νέων εκπαιδευτικών, εκείνα που αναδείχθηκαν είναι η διδακτική εμπειρία και τα ακαδημαϊκά προσόντα.. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν την άποψη πως ο μέντορας θα πρέπει να διαθέτει διδακτική εμπειρία από 5 έως 20 έτη, ενώ ένας εκπαιδευτικός έκανε λόγο και για την ηλικία του μέντορα, αναφέροντας πως εκείνος θα πρέπει να είναι σχετικά

κοντά στην ηλικία του μαθητευόμενου του, για να επιτευχθεί καλή επικοινωνία μεταξύ τους. Αναφερόμενοι στα ακαδημαϊκά προσόντα και τις γνώσεις του μέντορα, οι νέοι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία κατοχής μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου εκ μέρους του μέντορα, τις τακτικές επιμορφώσεις και τη συμμετοχή σε ειδικό πρόγραμμα προετοιμασίας για μέντορες. Υπήρξαν μάλιστα μερικοί συμμετέχοντες οι οποίοι ανέδειξαν τη σημασία του να διαθέτει ο μέντορας υψηλότερους ακαδημαϊκούς τίτλους από τα άτομα που υποστηρίζει, ενώ σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μέντορες θα πρέπει να επιμορφώνονται πολύ τακτικά και πάνω σε ποικίλους τομείς.

Η επαρκής διδακτική προϋπηρεσία και εμπειρία που θα πρέπει να έχουν οι μέντορες για τους νέους εκπαιδευτικούς, έχει αναφερθεί και από τους Βασιλειάδη (2012, σ. 106), τους Larson και Mullen (όπως αναφέρεται στο Aderibigbe, Gray & Gray, 2016), τους Christie & O'Brien (2005) και τον Ibrahim (2012, σ.238), σύμφωνα με την έρευνα του οποίου οι μέντορες θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον 8-15 έτη διδακτικής εμπειρίας προκειμένου να αναλάβουν τη θέση αυτή. Επιπλέον, σύμφωνα με τον νόμο 3848/2010 που ψηφίστηκε στη χώρα μας και θεσμοθέτησε το μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, ως μέντορες ορίζονται άτομα με τουλάχιστον 5 έτη προϋπηρεσίας (Δάφκου, 2014, σ. 45).

Η κατάρτιση, η επιμόρφωση και οι γνώσεις που θα πρέπει να έχουν οι μέντορες με βάση τους νέους εκπαιδευτικούς, έχουν αναφερθεί κατά κόρον στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Οι Γκελαμέρης και Κατσίμπας (2018), αναφέρθηκαν πως στα προσόντα των μεντόρων πρέπει να περιλαμβάνονται σύγχρονες γνώσεις ψυχολογίας και παιδαγωγικής και υψηλό επιστημονικό υπόβαθρο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα του Ibrahim το 2012, ανέφεραν πως ένας μέντορας θα πρέπει να εξελίσσει διαρκώς τις ικανότητες και δεξιότητές του μέσω της επιμόρφωσης, να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα και να έχει λάβει εντατική εκπαίδευση, σχετική με το ρόλο του ως μέντορα (σ.238). Όπως και στη δική μας έρευνα, έτσι και σε αυτήν των Catapano & Huisman, ένας καλός μέντορας θα πρέπει να γνωρίζει τις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις και τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών για να μπορέσει να ανταποκριθεί όσο το δυνατό καλύτερα σε αυτές (2013, σ.268).

Τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τη σημασία των ειδικών προγραμμάτων προετοιμασίας για μέντορες είναι παρόμοια με αυτά της δικής μας

έρευνας, αφού τόσο σε εκείνα, όσο και στα δικά μας, αναδεικνύεται η σημασία της συμμετοχής των μεντόρων σε εκπαιδευτικά προγράμματα πριν αναλάβουν σχετικά καθήκοντα (Choi & Tang, 2005, He & Waterman, 2011, Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017). Οι νέοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως αυτό είναι ένα από τα πιο βασικά επαγγελματικά προσόντα που θα πρέπει να υπάρχει στο βιογραφικό ενός μέντορα, καθώς με αυτόν τον τρόπο λαμβάνει χώρα κατάλληλη προετοιμασία, με απώτερο στόχο να καθοδηγηθούν οι νέοι εκπαιδευτικοί ώστε να εξελιχθούν επαγγελματικά και διδακτικά (Cornelius, Rosenberg & Sandmel, 2019, σ.12).

Τα στοιχεία της προσωπικότητας τα οποία θα ήθελαν οι νέοι εκπαιδευτικοί να έχουν οι μέντορες και αναφέρθηκαν περισσότερο από αυτούς είναι 1) η κοινωνικότητα και οι επικοινωνιακές ικανότητες του μέντορα, 2) η ικανότητά του να εμπνέει και να κινητοποιεί, 3) η υπομονή και κατανόηση και 4) η ευγένεια και η καλοσύνη.

Για την ικανότητα του μέντορα να εμπνέει και να κινητοποιεί τους νέους εκπαιδευτικούς, αλλά και την υπομονετικότητα που θα πρέπει να τον χαρακτηρίζει έκανε λόγο και ο Ibrahim το 2012 σε δική του αντίστοιχη έρευνα (σ.244), αλλά και οι Claeys et al. (2011, σ.380). Η Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου (2017, σ.36), ανέδειξαν τη σημασία του να κατέχει ο μέντορας δεξιότητες για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, δηλαδή να είναι συνεργάσιμος, επικοινωνιακός και κοινωνικός και να είναι επίσης ηθικά δεσμευμένος στη δουλειά του, κάτι το οποίο ομοιάζει με τα εσωτερικά κίνητρα του μέντορα για τα οποία έκαναν λόγο αρκετοί εκπαιδευτικοί της δικής μας έρευνας. Ακόμη, οι Christophersen et al (2019, σ.11), συμπέραναν τη σημασία της αφοσίωσης και του κόπου που καταβάλλει για το έργο του ένας μέντορας, ενισχύοντας την άποψη ότι οι καλοί μέντορες διακατέχονται από εσωτερικά κίνητρα. Τέλος, σε δημόσια διαβούλευση η οποία μελετήθηκε από τον Βασιλειάδη το 2012 (σ.108), οι συμμετέχοντες μεταξύ άλλων προσωπικών χαρισμάτων για τα οποία έκαναν λόγο, ανέφεραν και την ηθική και καλοσύνη του μέντορα, εύρημα παρόμοιο με τα δικά μας.

Τέλος, όσον αφορά τα πρόσωπα που θα αναλάβουν το ρόλο του μέντορα, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, πιστεύουν στην συντριπτική τους πλειοψηφία πως τα πρόσωπα αυτά πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία και υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν πως μέντορες θα

πρέπει να γίνονται ακαδημαϊκοί, διευθυντές ή διοικητικοί υπάλληλοι ήταν ελάχιστοι. Είναι προφανές πως οι νέοι εκπαιδευτικοί, αισθάνονται πως οι μέντορες που είναι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία, γνώσεις και επιμόρφωση, μπορούν να συμβάλλουν περισσότερο και καλύτερα στην υποστήριξη και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Το εύρημά μας αυτό, συμφωνεί και με τα ευρήματα των Barrera, Braley & Slate (2010), οι οποίοι ανέδειξαν τον μέντορα ως τον εκπαιδευτικό εκείνον που διαθέτει μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία και υποστηρίζει νέους εκπαιδευτικούς, χωρίς πείρα. Ομοίως και οι Larson & Mullen (όπως αναφέρεται στο Aderibigbe, Gray & Gray, 2016), συμφωνούν με την παραπάνω άποψη και θεωρούν πως μέντορες θα πρέπει να γίνονται εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική πείρα, οι οποίοι διαθέτουν επιστημονικά προσόντα και είναι επιδέξιοι και ικανοί, συμβάλλοντας έτσι στην προσαρμογή, ψυχολογική στήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

11. Συζήτηση

Βασικότερο συμπέρασμα της έρευνας η οποία διεξήχθη, είναι η επιτακτική ανάγκη της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Αυτός θα είναι ένας από τους βασικότερους τρόπους μέσω των οποίων θα επέλθει ο εκσυγχρονισμός και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, αφού με την αρχική υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών από έμπειρους και καταρτισμένους μέντορες, επωφελούνται όχι μόνο οι ίδιοι οι νέοι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές και η ίδια η κοινωνία.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, αποκαλύφθηκε η ύπαρξη ουσιαστικών προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πέρα από το ότι είναι νεοεισερχόμενοι εργαζόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης και καλούνται να μεταβούν από τη θεωρητική πραγματικότητα των σπουδών τους, στη σχολική πραγματικότητα και καθημερινότητα της τάξης και της σχολικής μονάδας με τρόπο ξαφνικό και απότομο, είναι συνάμα και αναπληρωτές, κάτι το οποίο τους προκαλεί επιπλέον προβλήματα. Οι διαρκείς μετακινήσεις τους από περιοχή σε περιοχή και από σχολείο σε σχολείο, τους κάνουν να αισθάνονται σαν παρείσακτοι στις σχολικές μονάδες στις οποίες καλούνται να εργαστούν, ενώ συχνά αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικοί δεύτερης κατηγορίας τόσο από τους συναδέλφους τους, όσο και από τους γονείς των μαθητών τους και κάποιες φορές και από τους ίδιους τους μαθητές. Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζουν μια πληθώρα οικονομικών και προσωπικών προβλημάτων, αφού δεν μπορούν να εδραιωθούν σε κανέναν τόπο, βρίσκονται σχεδόν πάντα μακριά από τον μόνιμο τόπο κατοικίας τους και την οικογένειά τους και η ζωή τους χαρακτηρίζεται από μια γενικότερη αβεβαιότητα. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και ως εκπαιδευτικοί, σχετιζόμενες με το διδακτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο, την προσέγγιση των μαθητών και τη συνεργασία με τους διευθυντές, τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών. Όλα τα παραπάνω τους γεμίζουν άγχος και απογοήτευση που σχετίζεται με το επάγγελμά τους και μπορεί στην Ελλάδα οι παραιτήσεις των εκπαιδευτικών να μην είναι τόσο συχνό φαινόμενο όσο στο εξωτερικό (για οικονομικούς προφανώς λόγους), όμως οι δυσκολίες και τα μείζονα προβλήματα που καλούνται οι νέοι αυτοί εργαζόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν, επηρεάζουν σημαντικά τόσο τη ζωή και την ψυχολογία τους, όσο και το διδακτικό τους έργο.

Σε όλες τις παραπάνω αιτίες οφείλεται και η μεγάλη ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για υποστήριξη και καθοδήγηση στο εργασιακό τους ξεκίνημα, η οποία αναδείχτηκε σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό στην παρούσα μελέτη. Σύμφωνα με την άποψη των νέων εκπαιδευτικών, η συμβουλευτική και η καθοδήγηση από έναν μέντορα πάνω σε θέματα και καταστάσεις που τους προβληματίζουν και τους θέτουν εμπόδια, είναι καθοριστικής σημασίας, τόσο για να μπορέσουν να προσαρμοστούν και να συνεργαστούν καλύτερα μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, όσο και για να βελτιωθούν πρακτικά ως εκπαιδευτικοί και να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η ψυχολογία τους.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του μέντορα, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως η επιρροή του θεσμού στην εξέλιξή τους θα μπορούσε να είναι πολύ μεγάλη. Οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο μέντορας θα μπορούσε να τους βοηθήσει να εξελιχθούν επαγγελματικά, βοηθώντας τους να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί, μέσω της συστηματικής συμβουλευτικής και συζήτησης, αλλά και να τους υποστηρίξει προκειμένου να θεμελιώσουν ένα ισχυρότερο επιστημονικό και γνωσιακό υπόβαθρο, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ιδιαίτερος λόγος έγινε για τα επαγγελματικά προσόντα τα οποία θα πρέπει να κατέχουν οι άνθρωποι εκείνοι που θα αναλάβουν καθήκοντα μέντορα. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εμπειρία σαν εκπαιδευτικοί σε σχολικές τάξεις κρίθηκε το πιο βασικό προσόν το οποίο θα πρέπει να διαθέτει ένας μέντορας, προκειμένου να έχει όλες εκείνες τις εμπειρίες και πρακτικές γνώσεις για να καθοδηγήσει τους νέους εκπαιδευτικούς δίχως εμπειρία και προηγούμενα επαγγελματικά βιώματα. Είναι χαρακτηριστικό πως οι νέοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν επιθυμούν να λάβουν επιπλέον θεωρητικές και ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά έχουν ανάγκη να αποκτήσουν πρακτικές, εφαρμόσιμες και υλοποιήσιμες γνώσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο και τους μαθητές τους.

Η επαγγελματική εμπειρία του μέντορα δεν είναι όμως αρκετή και πέρα από αυτήν οι νέοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θα ήθελαν ο μέντορας να διαθέτει ένα στέρεο επιστημονικό και ακαδημαϊκό υπόβαθρο, στο οποίο θα βασίζεται τις εμπειρικές του γνώσεις. Ως υψηλό επιστημονικό και ακαδημαϊκό υπόβαθρο αναφέρθηκε η κατοχή μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων, η συχνή συμμετοχή σε επιμορφώσεις και επιστημονικά προγράμματα, αλλά και η συμμετοχή σε εξειδικευμένο πρόγραμμα προετοιμασίας για μέντορες. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως κατά τη διάρκεια του

προγράμματος προετοιμασίας, οι μέντορες θα πρέπει να αποκτούν δεξιότητες συμβουλευτικής και υποστήριξης, γνώσεις ψυχολογίας, ειδικής αγωγής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κλπ και να εξοικειώνονται με την κείμενη νομοθεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Ιδιαίτερη μεγάλη έμφαση δόθηκε και στα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τους μέντορες, καθώς φαίνεται πως τα επαγγελματικά και επιστημονικά προσόντα δεν αρκούν, εάν δεν συνυπάρχουν μαζί με προσωπικά χαρακτηριστικά και χαρίσματα σε έναν άνθρωπο. Οι εκπαιδευτικοί οραματίζονται μέντορες κοινωνικούς και επικοινωνιακούς, ευγενικούς και καλοσυνάτους, γεμάτους υπομονή και κατανόηση, ικανούς να τους εμπνεύσουν και να τους κινητοποιήσουν. Οι μέντορες αυτοί θα πρέπει να διακατέχονται από εσωτερικά κίνητρα που αφορούν την προσδοκία να βοηθήσουν τους νέους τους συναδέλφους και να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν σύμφωνοι με το να γίνονται μέντορες, εκπαιδευτικοί με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία σε δημοτικά σχολεία, αλλά και ακαδημαϊκές γνώσεις, ενώ τονίστηκε πως το ρόλο αυτό καλό θα ήταν να μην αναλαμβάνουν ακαδημαϊκοί ή στελέχη της εκπαίδευσης, διότι δεν θα ήταν το ίδιο βοηθητικοί και αποτελεσματικοί στο έργο τους, εφόσον απέχουν από τη σχολική πραγματικότητα.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις απόψεις 15 νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγκη τους για υποστήριξη και με τον θεσμό του μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να καταστεί δυνατόν να ενεργοποιηθεί και να εφαρμοστεί κατάλληλα και με επάρκεια ο συγκεκριμένος θεσμός στη χώρα μας, κρίνεται απαραίτητο το να ληφθούν υπόψη οι προβληματισμοί, οι ανάγκες και οι σχετικές με τον θεσμό απόψεις, των άμεσα εμπλεκόμενων, δηλαδή των νέων εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό σημείο της έρευνάς μας είναι το ότι ερευνά τις απόψεις νέων εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται ως αναπληρωτές, κάτι το οποίο τους προσδίδει διαφορετικά χαρακτηριστικά και τους προκαλεί διαφορετικές και περισσότερες ανάγκες από ό,τι θα είχαν ως νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί. Τα προβλήματα και οι ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαιωνίζονται σημαντικά από το γεγονός ότι είναι αναπληρωτές και για αυτό ακριβώς τα στοιχεία που αναδεικνύονται από την έρευνά μας θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη σε έναν πιθανό σχεδιασμό ενός προγράμματος μεντορείας για νέους εκπαιδευτικούς. Δεδομένου ότι την παρούσα στιγμή, όλοι οι νέοι

εργαζόμενοι στην εκπαίδευση είναι αναπληρωτές και όχι μόνιμοι, αποδεικνύει πως οι απόψεις τους σχετικά με τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις επιδιώξεις τους από τον θεσμό του μέντορα, είναι οι πρώτες που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό ενός λειτουργικού και αποτελεσματικού προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Εάν το περιεχόμενο και οι στόχοι ενός προγράμματος μεντορείας σχεδιαστούν ερήμην των αναγκών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ανθρώπων που αποτελούν το σύνολο του πληθυσμού των νέων εκπαιδευτικών στη χώρα μας, τότε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι μάλλον καταδικασμένο να μην υπάρξει ιδιαίτερα αποτελεσματικό και προσοδοφόρο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και την ελληνική εκπαίδευση. Ελπίδα μας λοιπόν είναι πως μέσα από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ένα σημαντικό μέρος των αναγκών και προσδοκιών που αφορούν τον θεσμό του μέντορα, αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών της χώρας μας, κάτι το οποίο θα μπορέσει να λειτουργήσει ως οδηγός για τον σχεδιασμό και υλοποίηση ενός αποτελεσματικού προγράμματος εισαγωγής και προετοιμασίας για νέους εκπαιδευτικούς.

12. Περιορισμοί Έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εμπίπτουν σε περιορισμούς, αναφορικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό. Πιο συγκεκριμένα, ο μικρός αριθμός του δείγματος, σε συνδυασμό με την κατά βάση δειγματοληψία ευκολίας που πραγματοποιήθηκε κατά την επιλογή του, αλλά και η μη εφαρμογή τριγωνοποίησης, δεν συντελούν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού των νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΠΕ70, με 0-5 έτη προϋπηρεσίας.

13. Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το σχετικά μικρό δείγμα συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, δεν ευνοεί την γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού, επομένως θα ήταν ενδιαφέρον να υλοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα, η οποία θα διερευνά τις απόψεις νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70, με προϋπηρεσία 0-5 έτη και θα περιλαμβάνει μεγαλύτερο δείγμα. Με αυτόν τον τρόπο θα αποτυπωθούν με τρόπο πιο ασφαλή και σίγουρο οι απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό του Μέντορα νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Θα είχε ακόμη ενδιαφέρον η πραγματοποίηση σχετικής έρευνας, η οποία θα εστιάζει στις ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις για τον θεσμό του Μέντορα νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, μεταξύ γυναικών και ανδρών, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία και δεδομένα προτύπων και προκαταλήψεων, που αφορούν τα δύο φύλα και τη θέση τους στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aderibigbe, S. , Colluci-Gray, L. & Gray, D.S. (2016). Conceptions and Expectations of Mentoring Relationships in a Teacher Education Reform Context. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 8-29.

Ado, K. (2013). Action research: professional development to help support and retain early career teachers.

Barrera, A. , Braley, T.R. & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74.

Bayar, A. (2014). Satisfaction of Teachers with Mentoring Programs in Turkey. *The Anthropologist*, 18:2, 299-308.

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

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bullough Jr, R.V. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.

Butler, B.M. & Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the Roles of Mentor Teachers During Student Teaching. *Action in Teacher Education*, 34:4, 296-308.

Catapano, S. & Huisman, S. (2013). Leadership in Hard-To-Staff Schools: Novice Teachers as Mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 258-271.

Cates, C.M. & Young, R. W. (2010). Listening, Play, and Social Attraction in the Mentoring of New Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 215-231.

Choi, P.L. & Tang, S. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401.

Christie, F. & O'Brien, J. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the New Teacher Induction Scheme in Scotland. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 189-203.

- Christophersen, K. A. , Elstad, E. , Lejonberg, E. , Sandvik, L.V. & Solhaug, T. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42:5, 574-590.
- Claeys, L. , Flores, B.B. , Garcia, C. T. & Hernandez, A. (2011). Teacher Academy Induction Learning Community: Guiding Teachers Through Their Zone of Proximal Development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19:3, 365-389.
- Cohen, L. , Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collin, S. , Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14:1, 104-117.
- Conway, P. , Hall, K. , Long, F. & Murphy, R. (2012). Novice teachers as 'invisible' learners. *Teachers and Teaching*, 18:6, 619-636.
- Cornelius, K. E. , Rosenberg, M.S. & Sandmel, K.N. (2019). Examining the Impact of Professional Development and Coaching on Mentoring of Novice Special Educators. *Action in Teacher Education*, 1-18.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μετάφραση: Ν.Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Danielson, L. (2002). Developing and Retaining Quality Classroom Teachers through Mentoring. *The Clearing House*, 75(4), 183-185.
- Diment, K. , Ellins, J. , Haggarty, L. & Postlethwaite, K. (2011). Improving the learning of newly qualified teachers in the induction year. *British Educational Research Journal*, 37:6, 935-954.
- Du, F. & Wang, Q. (2017). New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25:3, 309-328.
- Dumenden, I. , Morrissey, A.M. & Nolan, A. (2013). Expectations of mentoring in a time of change: views of new and professionally isolated early childhood teachers in Victoria, Australia. *Early Years: An International Research Journal*, 33:2, 161-171.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to See in Classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29:2, 227-242.

- Eiselen, R. , Gravett, S. & Henning, E. (2011). New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Education as Change*, 15:1, 123-142.
- Eisenschmidt, E. , Pata, K. & Tammets, K. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42:1, 36-51.
- Fallona, C.A. , Pearson, C.A. & Stanulis, R.N. (2002). Am I Doing What I am Supposed to be Doing?. Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 10 (1), 71-81.
- Feng, S. & Lee, J. C. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 243-262.
- Fink, Y.O. (2014). From the campus to the classroom: a narrative theory of novice teachers' transition processes. *Reflective Practice*, 15:6, 729-750.
- Fransson, G. (2010). Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33:4, 375-390.
- Frels, R. K. , Onwuegbuzie, A. J. & Zientek, L. R. (2013). Differences of Mentoring Experiences across Grade Span among Principals, Mentors, and Mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(1), 28-58.
- Gardinier, M.P. & Gjedia, R. (2018). Mentoring and teachers' professional development in Albania. *European Journal of Education*, 53:102, 102-117.
- Graaf, G. , Meijer,P.C. & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17:1, 115-129.
- He, Y. & Waterman, S. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.
- Ibrahim, A.S. (2012). Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development*, 16(2), 235-253.
- Kunter,M. & Voss, T. (2019). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 00:0, 1-15.

- Lejonberg, E. & Tiplic, D. (2016). Clear Mentoring Contributing to Mentees' Professional Self-Confidence and Intention to Stay in their Job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 290-305.
- Leshem, S., Smith, K. & Tillema, H. H. (2011). Dual roles-conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34:2, 139-159.
- Ljalikova, A., Lofstrom, E. & Meristo, M. (2013). Looking back on experienced teachers' reflections: how did pre-service school practise support the development of self-efficacy? *European Journal of Teacher Education*, 36:4, 428-444.
- Majocha, E., Nuland, S. & Whalen, C. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42:5, 591-607.
- Oshrat-Fink, Y. (2014). From the campus to the classroom: a narrative theory of novice teachers' transition processes. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15:6, 729-750.
- Sheridan, L. & Young, M. (2017). Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23:6, 658-673.
- Verloop, N., Vermunt, J.D. & Zanting, A. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teacher practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.
- Ανδρέου, Α. & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. *Ενημέρωση*, 87, 5-23.
- Αντωνίου, Α. Χ. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 159-169.
- Αρβανιτίδου, Σ. & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63, 28-45.
- Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Μεταπτυχιακό στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.*

- Βούλγαρη, Π. (2019). *Ο θεσμός του Μέντορα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Β' Περιφέρεια Αθήνας σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού*. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα “Σπουδές στην Εκπαίδευση”, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα- Θεματική ανάλυση. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Γκελαμέρης, Δ. & Κατσίμπρας, Α. (2018). Εισαγωγική Επιμόρφωση Νεοδιοριστών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σύμφωνα με τις Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-21.
- Γκότοβος, Ε. Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα. Στο: Α. Ε. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, 4^η έκδοση. (105-116). Αθήνα: Gutenberg.
- Δάφκου, Β. Ι. (2014). *Οι προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μία έρευνα βασισμένη στις απόψεις εμπειρών εκπαιδευτικών και διευθυντών, αλλά και στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Κατεύθυνση Διά Βίου Μάθησης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Ζαρίφης, Γ. (2008). Προϋποθέσεις ενδυνάμωσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ο ρόλος του κριτικά στοχευόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 7-20.
- Ιορδανίδης, Γ. & Μακροπούλου, Ε. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις Έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τα προσδοκώμενα οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2:2016, 156-174.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Κυριακάκη, Γ. & Λούπη, Α. (2018). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ΑΕΙ Πειραιά, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Λασκαράκης, Δ. Γ. (2012). *Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της*

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Μανωλάκος, Π.Η. (2010). Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. *Επιστημονικό Βήμα*, 2:2010, 49-66.

Μπρονόβσκι, Μ.Γ. (2019). *Ο θεσμός του Μέντορα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση των Απόψεων Νέων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας.

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

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο: Χ. Θεοφιλίδης & Ι.Ε. Πυργιωτάκης. *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. (211-244). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο: Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες- Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. (97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Φύλο εκπαιδευτικού:

Έτη/μήνες εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής/αναπληρώτρια:

Επίπεδο σπουδών:

Περιοχές/περιοχή εργασίας ως αναπληρωτής/αναπληρώτρια:

Η έρευνα που κάνω, αφορά τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70, αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με το θεσμό του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς, ο οποίος ενώ ψηφίστηκε ως θεσμός στη χώρα μας το 2010, παραμένει μη ενεργός μέχρι και σήμερα.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Εσείς έχετε υπόψη σας το θεσμό του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς;

Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με το θεσμό του μέντορα;

- 1) Εσείς είχατε ανάγκη να υποστηριχθείτε από κάποιον όταν ξεκινήσατε να εργάζεστε; (αν χρειαστεί, ζητάμε περισσότερες λεπτομέρειες)

- 2) Σε ποιους τομείς χρειαστήκατε υποστήριξη ή καθοδήγηση σε μεγαλύτερο βαθμό;
 - για ποιο λόγο θεωρείτε ότι χρειαστήκατε υποστήριξη/καθοδήγηση στους συγκεκριμένους τομείς;
- 3) Ποιες δυσκολίες και προβλήματα αντιμετωπίσατε ως νέοι εκπαιδευτικοί, στο ξεκίνημα της καριέρας σας;
 - Μπορείτε να ανακαλέσετε κάποια χαρακτηριστικά περιστατικά;
- 4) Το γεγονός πως είστε αναπληρωτής/αναπληρώτρια, πιστεύετε πως σας δημιούργησε (δημιουργεί) περισσότερα προβλήματα ως νέο/νέα εκπαιδευτικό;
 - για ποιον λόγο το πιστεύετε αυτό;
- 5) Πώς θεωρείτε ότι ένας μέντορας θα μπορούσε να συμβάλλει στην επαγγελματική σας εξέλιξη;
- 6) Ποια θεωρείτε τα πιο σημαντικά επαγγελματικά προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας μέντορας για τους νέους εκπαιδευτικούς;
- 7) Ποια πιστεύετε πως είναι τα πιο βασικά προσωπικά χαρακτηριστικά, που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν μέντορα;
- 8) Ποιος τελικά πιστεύετε πως θα πρέπει να γίνεται μέντορας;

Ρωτάμε εάν θα ήθελαν να συμπληρώσουν κάτι επιπλέον.

Ερώτηση σχετικά με άλλα άτομα τα οποία θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

(Οι απαντήσεις που θα δοθούν από τους συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη συνέντευξη, είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού μου, με πλήρη ανωνυμία και εχεμύθεια.)

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία!!

Όλγα Κωστοπούλου



Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία 0-5 έτη.

Γραπτή συγκατάθεση εκπαιδευτικού για μαγνητοφώνηση ατομικής συνέντευξης

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού μου, με τίτλο « Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία 0-5 έτη», ζητώ να μου επιτρέψετε να μαγνητοφωνήσω τη συνέντευξή σας.

Οι απαντήσεις που θα δοθούν στη συγκεκριμένη συνέντευξη είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας της διπλωματικής μου εργασίας, με πλήρη ανωνυμία και εχεμύθεια.

Μπορείτε να αποσύρετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και το χρόνο σας!

Κωστοπούλου Όλγα

Επικοινωνία: olgansalioness@gmail.com

Υπογραφή εκπαιδευτικού