



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ
ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

Αριθμός Μητρώου: 776

**ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ
ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ ΣΩΤΗΡΙΑ**

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΜΠΕΤΣΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
ΛΑΖΑΡΙΔΗΣ ΘΕΜΙΣΤΟΚΛΗΣ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ
Φεβρουάριος 2018**

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Καρπόζηλου Παναγιώτα, 2018.

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 τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Τμήμα Νηπιαγωγών) πάνω στις Επιστήμες της Αγωγής με θέμα: Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού».

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με την συμβολή τους με βοήθησαν να ολοκληρώσω αυτή την προσπάθεια μου.

Ιδιαίτερες όμως ευχαριστίες οφείλω:

Στην αναπληρώτρια καθηγήτρια και διευθύντρια του μεταπτυχιακού κ. Τριαντάρη Σωτηρία, για την εποπτεία που άσκησε, την καθοδήγηση, την κατανόηση και τη συμπαράστασή της.

Στην κ. Κωτσαλίδου Δόξα, μέλος του Ειδικού Διδακτικού Προσωπικού, που μου παρείχε πολύτιμες συμβουλές που συνέβαλαν ουσιαστικά τόσο στη βελτίωση όσο και στην επιτυχή διεκπεραίωση της εργασίας.

Στα μέλη της επιτροπής επίβλεψης και αξιολόγησης κ. Μπέτσα Ιωάννη και κ. Λαζαρίδη Θεμιστοκλή, που με τις παρατηρήσεις τους συνέβαλαν στην τελική μορφή της παρούσας εργασίας

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι δείχνοντας εμπιστοσύνη και διάθεση συνεργασίας έλαβαν μέρος στη διαδικασία της.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου για την αμέριστη συμπαράσταση και την υπομονή που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα .

Καρπόζηλου Παναγιώτα

Κοζάνη, 2018

Υπεύθυνη δήλωση

Όνοματεπώνυμο : Καρπόζηλου Παναγιώτα

A.E.M.: 776

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση:

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού».

Τίτλος διπλωματικής:

«Διερεύνηση της αναγκαιότητας του θεσμού του μέντορα στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής»

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 ότι η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά τον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Κοζάνη, 1-2-2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	9
Η δομή της ερευνητικής εργασίας.....	10

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1 Σκοπός και σημασία της έρευνας.....	12
1.2 Ο θεσμός του μέντορα.....	13
1.3 Η αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα στις δομές της προσχολικής εκπαίδευσης.....	14
1.4 Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.....	18
1.5 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.....	23
1.6 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	26

2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

2.1 Το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο.....	30
2.2 Ιδιότητες και χαρακτηριστικά του ρόλου του μέντορα στην προσχολική εκπαίδευση.....	32
2.3 Ο μέντορας ως εκπαιδευτής ενηλίκων.....	34
2.4 Τα όρια του mentoring.....	35
2.5 Ο ρόλος του μέντορα στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.....	36

2.6	Ο ρόλος του μέντορα στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.....	39
2.7	Η κατάρτιση των μεντόρων- προγράμματα επιμόρφωσης.....	41
2.8	Ο ρόλος του συντονιστή προγραμμάτων mentoring.....	44
3. Η ΜΕΝΤΟΡΙΚΗ ΣΧΕΣΗ		
3.1	Ιδιότητες και χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης.....	45
3.2	Τα στάδια της μεντορικής σχέσης.....	45
3.3	Άτυπες και τυπικές σχέσεις καθοδήγησης	48
3.4	Δυσλειτουργίες της μεντορικής σχέσης.....	49
3.5	Οφέλη από τη μεντορική σχέση.....	53
4. ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ		
4.1	Τρόποι mentoring.....	57
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		
5.1	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	61
5.2	Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
5.3	Μεθοδολογία της έρευνας.....	62
5.4	Η δομή των ερωτηματολογίου.....	63

5.5 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	64
5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	65
5.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	65
6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
6.1 Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	66
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
7.1 Συμπεράσματα	90
7.2 Συζήτηση και ερμηνεία των ευρημάτων.....	92
7.3 Προτάσεις.....	94
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	96
9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	108

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο θεσμός του μέντορα είναι μια σημαντική, συμβουλευτική μέθοδος βοήθειας και υποστήριξης της μάθησης καθώς και μια από τις πιο διαδεδομένες και αποτελεσματικές στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης των εκπαιδευτικών σε πολλές προηγμένες χώρες. Ο αποτελεσματικός μέντορας (καθοδηγητής) για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του πολυσύνθετου ρόλου του επιβάλλεται να είναι έμπειρος και να κατέχει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που να ενδυναμώνουν την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο αυτοί θα είναι σε θέση να ικανοποιούν με επάρκεια τις προκλήσεις που παρουσιάζονται τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία στην καθημερινή πράξη, όσο και στη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας.

Στόχος της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση της αναγκαιότητας του θεσμού του μέντορα στις υπάρχουσες δομές (δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία) του Ν. Κοζάνης, καθώς και της πρόθεσης συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα mentoring. Η έρευνα επίσης εστιάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και στον τύπο της μεντορικής προσέγγισης που αυτοί προτιμούν για την αποτελεσματική ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Τα δεδομένα έχουν συλλεχθεί από 78 εκπαιδευτικούς κατόπιν άμεσης – επιτόπιας έρευνας, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής διαφαίνεται η θετική θέση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία αυτή.

Λέξεις κλειδιά: Μέντορας, Θεσμός του μέντορα, Μεντορική σχέση, Προσχολική εκπαίδευση, Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

Mentoring is an important counseling method of learning aid and support, as well as one of the most widespread and effective strategies for providing individual guidance and teacher support in many advanced countries. The effective mentor in order to meet the demands of his complex role is required to be experienced and possess knowledge and skills that strengthen the professional and personal development of teachers. This way they will be able to adequately satisfy the challenges posed both in the educational process in daily practice and in the management of relationships between all the factors of the school community. The aim of this research is to investigate the necessity of mentoring in the existing private and public schools in the prefecture of Kozani, as well as the intention of teachers to participate in mentoring programs. In addition, the research focuses on the educational needs of teachers and the type of the most appropriate mentor and mentoring-relationship they prefer to effectively meet these needs. The data was collected by 78 teachers following on-site research using questionnaires. Findings suggest that the majority of educators has a positive view towards the mentoring process.

Key words: Mentor, Mentoring, Mentoring relationships, Pre-school education, Professional development of pre-school educators.

Εισαγωγή

Σήμερα οι παγκόσμιας εμβέλειας διεργασίες και αλλαγές που συντελούνται σε όλες τις χώρες θέτουν επιτακτική την ανάγκη αλλαγής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η οποία στοχεύει σε έναν εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο επαγγελματία, καλά ενημερωμένο, ευαίσθητο στα προβλήματα του μαθητή, με διερευνητική διάθεση και ανοιχτό μυαλό σε καινοτόμες παρεμβάσεις στην εκπαίδευση (Ξωχέλης, 2010).

Ωστόσο η ενδυνάμωση του σχολείου, όπως και του εκπαιδευτικού, απορρέουν και καταλήγουν στη βελτίωση του σχολείου. Αξίζει να επισημανθεί πως η σημασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο τελικός αποδέκτης των πολιτικών για την εκπαίδευση, βασικός πρωταγωνιστής της σχολικής ενδυνάμωσης και βελτίωσης, αλλά και διαμεσολαβητής, διευκολυντής και συνδιαμορφωτής της μάθησης και της προόδου που πραγματώνεται σε συνεργασία με τους μαθητές. Η ανάγκη της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των παλαιότερων, στον τομέα των σύγχρονων θεωρητικών γνώσεων στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης που δεν περιλαμβάνονται στην αρχική τους εκπαίδευση, αλλά και η σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων με την πρακτική τους εφαρμογή είναι αισθητή στον χώρο της εκπαίδευσης αυτής. Μια καινοτόμα εκπαιδευτική πρωτοβουλία που προσπαθεί να απαντήσει ουσιαστικά σε αυτές της ανάγκες είναι ο θεσμός του μέντορα που τα τελευταία χρόνια κερδίζει διεθνώς ολοένα και περισσότερο έδαφος. Ο θεσμός αυτός όχι μόνο μπορεί να επιτύχει τη σύζευξη θεωρίας και πράξης, αλλά μπορεί επίσης να βελτιώσει την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο. Ο θεσμός του μέντορα ενδιαφέρει όχι μόνο από εννοιολογική άποψη αλλά και σε επίπεδο αρμοδιοτήτων και λειτουργιών (Στραβάκου, 2007). Ο θεσμός αυτός, αν εφαρμοστεί σωστά, δρα ως καταλύτης που αλλάζει παγιωμένες διδακτικές συμπεριφορές και νοοτροπίες απομόνωσης μεταξύ εκπαιδευτικών. Η ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα αποτελεί τον κύριο στόχο του θεσμού του μέντορα που προωθεί τα πρότυπα της συνεργασίας, συλλογικότητας, πειραματισμού, της δια βίου μάθησης, του στοχασμού κι όλα αυτά μέσα στο πλαίσιο που καθορίζεται από το κοινωνικό φαινόμενο της μετανεωτερικότητας, των συνεχών μετακινήσεων και ανατροπών, της θεαματικής τεχνολογικής ανάπτυξης, της παγκοσμιοποίησης, της αμφισβήτησης των θεσμών, αξιών, κοινωνικών συστημάτων, επιστημονικών επιτευγμάτων, της ανεξέλεγκτης διακίνησης πληροφοριών, της μοναξιάς και απομόνωσης των ανθρώπων (Χρυσάφιδης, 2011).

Η δομή της ερευνητικής εργασίας

Αντικείμενο αυτής της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της αναγκαιότητας του θεσμού του Μέντορα (mentoring) στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης του Ν. Κοζάνης.

Επιμέρους στόχοι είναι: η οριοθέτηση του ρόλου του μέντορα και των χαρακτηριστικών της μεντορικής σχέσης, η καταγραφή των προθέσεων συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα προγράμματα, καθώς και η ανίχνευση των μορφών καθοδήγησης που καλύπτουν τις ανάγκες τους για συμβουλευτική καθοδήγηση.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση, που αποτέλεσε και το πλαίσιο για τη διεξαγωγή της έρευνας και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός, η σημασία και το περιεχόμενο της έρευνας και επιχειρείται επίσης η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών εννοιών και όρων που σχετίζονται με το θέμα της εργασίας. Επίσης τίγονται ζητήματα που αφορούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης στις σύγχρονες συνθήκες, τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους και γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η υπάρχουσα κατάσταση επαγγελματικής ανάπτυξης στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος η ερευνήτρια εστιάζει στη συμβολή του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γιατί θεωρεί τον θεσμό αυτό σημαντικό για την ποιοτική αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης. Η διερεύνηση της αναγκαιότητας της συμβουλευτικής καθοδήγησης για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ουσιαστικό πρώτο βήμα αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από ελλείψεις, ανεπαρκή επιμόρφωση και ημιεπαγγελματισμό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο οριοθετείται ο ρόλος του μέντορα και αναφέρονται οι ιδιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για μια επιτυχημένη και ουσιαστική συμβολή του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα στάδια της μεντορικής σχέσης καθώς και οι προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν για να είναι η σχέση αυτή λειτουργική και εποικοδομητική για όλους τους εταίρους.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται οι τρόποι καθοδήγησης και τα χαρακτηριστικά τους.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την εμπειρική προσέγγιση και αποτελείται από τρία κεφάλαια που ακολουθούν ενιαία αρίθμηση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας. Επίσης εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τους περιορισμούς, την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων και εν συνεχεία στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, η συζήτηση με την κριτική αποτίμησή τους, καθώς και οι προτάσεις της έρευνας για μελλοντικές ερευνητικές δραστηριότητες.

Τέλος, στο παράρτημα που ακολουθεί, μετά την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών, περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1 Σκοπός και σημασία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός των τρόπων καθοδήγησης των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης στο πεδίο της δια βίου μάθησης και η διερεύνηση της αναγκαιότητας του θεσμού του mentoring στην επαγγελματική εξέλιξη τους.

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποδεικνύεται ότι ο θεσμός του μέντορα χρησιμοποιείται διεθνώς αλλά και στην χώρα μας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού ώστε, είτε άτομα είτε ομάδες, να καταφέρουν να φτάσουν στο μέγεθος των δυνατοτήτων τους, με τη διευκόλυνση που τους παρέχει στη μάθηση, στην ανάπτυξη και στην αλλαγή βελτιώνοντας με τον τρόπο αυτό την αποτελεσματικότητά τους. Έρευνες έχουν αναδείξει την θετική επίδραση του θεσμού του μέντορα όχι μόνο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, αλλά και στην πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στα προγράμματα εκπαίδευσης τους (Βασιλειάδης, 2012; Μπούγλας, 2007).

Η σημασία της έρευνας κατά την ερευνήτρια έγκειται στην συμβολή της στην ανίχνευση του πεδίου για τη μελλοντική εφαρμογή του θεσμού του μέντορα που θα βοηθήσει ως καλή πρακτική στην παροχή πιο ποιοτικής εκπαίδευσης στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η συμβολή των αποτελεσμάτων της διπλωματικής εργασίας στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πιστεύεται ότι θα είναι σημαντική γιατί θα καταγραφούν οι τρόποι με τους οποίους παίρνουν καθοδήγηση για θέματα που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση και θα διερευνηθούν οι ανάγκες τους στον τομέα αυτό. Η αξιολόγηση των δομών τυπικής και άτυπης καθοδήγησης θα μπορούσε να προσανατολίσει τις προσπάθειες για πληρέστερες και αρτιότερες παρεμβάσεις βάσει των νέων δεδομένων της προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης θα μπορούσε να βοηθήσει στο σχεδιασμό λειτουργικότερων και αποτελεσματικότερων τρόπων καθοδήγησης. Η βοήθεια αυτή πιστεύεται ότι είναι σημαντική και αναγκαία για την βελτίωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο σε θέματα τεχνογνωσίας, δηλαδή πώς να διδάσκουν καλύτερα χρησιμοποιώντας τις καταλληλότερες τεχνικές, αλλά θα διευκολύνει και τον πολλαπλό ρόλο τους στην ολιστική ανάπτυξη και την προσαρμογή των νεοεισερχόμενων μικρών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντικότερο όμως επίτευγμα μια βελτιωμένης και ουσιαστικής καθοδήγησης θα είναι η αλλαγή οπτικής των εκπαιδευτών στην προσέγγιση των εκπαιδευομένων. Παλιές στερεότυπες αντιλήψεις μερικών εκπαιδευτικών που οδηγούσαν στην μετατροπή των τάξεων σε χώρους απασχόλησης και φύλαξης λόγω της υποτίμησης των νηπίων μπορεί να αλλάξουν όταν συνειδητοποιήσουν, μέσω του mentoring, τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες των νηπίων, καθώς και τη βαθύτερη σημασία του έργου τους.

1.2 Ο θεσμός του μέντορα

Ο όρος mentoring έχει τις ρίζες του στο έπος της Οδύσσειας του Ομήρου. Ο Μέντορας ήταν ο πιστός και σοφός φίλος του Οδυσσέα ο οποίος ανέλαβε το ρόλο του εμψυχωτή, καθοδηγητή και συμβούλου του νεαρού Τηλέμαχου. Στη σύγχρονη εποχή, ο όρος του mentoring (Συμβουλευτική καθοδήγηση) είναι: «μια προσωπική ή επαγγελματική σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων, που ο ένας είναι πεπειραμένος, έμπειρος επαγγελματίας και ο άλλος αρχάριος ή καθοδηγούμενος, που δεσμεύονται σε συμβουλευτική και μη αξιολογική σχέση που συχνά περιλαμβάνει μακροπρόθεσμους στόχους» (Mullen, 2005), ενώ μέσα από τη διαδικασία κερδίζει επιπρόσθετη γνώση και αναπτύσσει περαιτέρω δεξιότητες και ο ίδιος ο καθοδηγητής. Ο καθοδηγούμενος έχει πάντα τον έλεγχο της δικής του διαδικασίας μάθησης δηλαδή αποφασίζει μόνος του το είδος της βοήθειας που χρειάζεται. Το mentoring δεν επιβάλλει απόψεις και λύσεις. Εντοπίζει τις δυσκολίες και προτείνει τρόπους υπέρβασής τους, δίνει πρακτικές συμβουλές που τις απομυθοποιούν, αλλά αυτός που αποφασίζει πως θα λύσει το πρόβλημα είναι ο καθοδηγούμενος.

Το mentoring απαιτεί δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αποτελεσματική επικοινωνία, ευαισθησία, ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα, ενεργητική ακρόαση, ικανότητα διεισδυτικής παρατήρησης, καθώς και τρόπου διαχείρισης της σχέσης. Μάλιστα παίζει το ρόλο ενός θετικού υποδείγματος (positive role model) απέναντι στα λιγότερα έμπειρα άτομα. Πρόκειται για μια διαπροσωπική σχέση σύνθετη και πολύπλευρη, όπου η εμπιστοσύνη είναι ο θεμέλιος λίθος της (Daloz, 1986).

Ο Jackson (όπ. αναφ. στο Hargreaves A. & Fullan M., 1995) προτείνει ένα σύστημα ομαδοποίησης των διαφόρων τομέων παροχής βοήθειας προς αυτούς. Το σύστημα της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) αποτελεί μια πρακτική που περιλαμβάνει τρόπους συνεισφοράς στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών στους παρακάτω τομείς που είναι οι εξής:

- Ο τομέας της τεχνογνωσίας που αφορά την βελτίωση των τρόπων και των μεθόδων διδασκαλίας
- Ο τομέας της ανεξαρτησίας που αφορά την παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας
- Ο τομέας προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να λειτουργούν ως σχετικά αυτόνομοι επαγγελματίες
- Ο τομέας της διευκόλυνσης του ρόλου που αφορά την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης προς αυτούς για να αντιμετωπίσουν την ψυχική ένταση της δουλειάς τους
- Ο τομέας της ευαισθησίας που αφορά την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και την αλλαγή της οπτικής για το έργο τους.

Επίσης το ακρωνύμιο της αγγλικής λέξης Mentor αποδίδει με απόλυτη ακρίβεια τη σημασία του εν λόγω όρου:

- **Manages the relationship** (διαχειρίζεται τη σχέση)
- **Encourages** (ενθαρρύνει)
- **Nurtures** (τροφοδοτεί με αφοσίωση, συνέπεια και υπευθυνότητα, παρέχοντας τα απαραίτητα για την επιβίωση και την ανάπτυξη)
- **Teaches** (διδάσκει)
- **Offers mutual respect** (προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό)
- **Responds to the mentees' needs** (ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων) (Clutterbuck, 2004).

1.3 Η αναγκαιότητα του θεσμού του Μέντορα στις δομές της προσχολικής εκπαίδευσης

Το ελληνικό σχολείο πρέπει να περάσει από το στόχο της συσσώρευσης ακαδημαϊκών γνώσεων στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτενέργειας των μαθητών με έμφαση στη διερευνητική μάθηση, τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και την έρευνα δράσης.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας παρουσιάζει δομικές ανεπάρκειες δηλαδή είναι διασπασμένη (διαφορετική κατά εκπαιδευτική βαθμίδα), διαιρεμένη σε δύο

φάσεις (βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση), χωρίς ενιαία σύλληψη, συνέχεια και συνέπεια και με ελλιπή σύνδεση θεωρίας με την πράξη (Ξωχέλης, 2010).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όταν έρχονται σε επαφή με την πραγματικότητα στον εργασιακό τους χώρο μέσα στον οποίο αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες και καθημερινά προβλήματα ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς προετοιμασίας τους στο πανεπιστήμιο αλλά και λόγω της απόστασης μεταξύ θεωρίας και πράξης, καταλήγουν να αναπτύσσουν νοοτροπία επιβίωσης, εγκαταλείπουν πρακτικές που έμαθαν στο πανεπιστήμιο, γίνονται συντηρητικοί στις μεθόδους που ακολουθούν, προβαίνουν σε συμμόρφωση και συμβιβασμό θυσιάζοντας τα ιδανικά και τη φιλοσοφία τους για πιο παραδοσιακές και δοκιμασμένες πρακτικές.

Δύο σημεία που αποτελούν πηγές ανησυχών των σπουδαστών εκπαιδευτικών σχετικά με τις σχολικές εμπειρίες τους είναι :

A. η αναγνώριση από τη σχολική κοινότητα της σημασίας της παροχής προσωπικής υποστήριξης στον υποψήφιο εκπαιδευτικό σε ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, εντός του οποίου μπορεί να εργαστεί απρόσκοπτα και να μάθει,

B. η ευπρόσδεκτη παροχή πρακτικής βοήθειας και συμβουλών για τη διδασκαλία στην τάξη από την πλευρά των μεντόρων προς τους εκπαιδευόμενους τους δεν πρέπει να γίνεται σε βάρος μιας διαδικασίας πληρέστερης κατανόησης της διδασκαλίας και της μάθησης, που απαιτεί περισσότερο χρόνο, αφοσίωση και νοοτροπία δια βίου μάθησης.

Άλλο ένα αίτιο είναι η φορμαλιστική αντίληψη για την εκπαίδευση που επίσης επικρατεί στην ελληνική κοινωνία (Μουζέλης, 1978). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή στην τυπική εκπαίδευση δεν γίνεται επικέντρωση στην ουσία των μαθησιακών αντικειμένων, δηλαδή στην κριτική προσέγγιση των ζητημάτων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων που συνδέονται οργανικά με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά στη φόρμα. Αυτό σημαίνει ότι η έμφαση δίνεται κυρίως στη μεταβίβαση τυποποιημένων γνώσεων με στερεότυπο τρόπο, χωρίς την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην πορεία της μάθησης.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν γαλουχηθεί στο κυρίαρχο δασκαλοκεντρικό και φορμαλιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, δεν ήταν εξοικειωμένοι με τα καινοτόμα-για την ελληνική πραγματικότητα- στοιχεία που χαρακτηρίζουν την σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση (σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, αξιολόγηση) (Κόκκος, 2008). Αυτή η έλλειψη εξοικείωσης πιθανόν θα έχει

σαν αποτέλεσμα τη δυσκολία προσαρμογής μια μερίδας εκπαιδευτικών στις νέες προσεγγίσεις σύμφωνα με τις αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η έλλειψη χρόνου για ωφέλιμη συνεργασία είναι από τα πιο κοινά παράπονα των εκπαιδευτικών. «Η απομόνωση του δασκάλου στην τάξη είναι η κύρια αιτία της φθοράς των νέων εκπαιδευτικών. Αυτή η εσωτερική δομή των σχολείων (δομών εκπαίδευσης) ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και την εμπιστοσύνη στους εαυτούς τους αλλά αποθαρρύνει την συνεργασία» (Boreen et al, 2000).

Η συναισθηματική υποστήριξη, η οποία μειώνει αυτή την αίσθηση απομόνωσης, οι γνώσεις για εκπαιδευτικές στρατηγικές και την διαχείριση της τάξης, η δουλειά με τους γονείς και η καθημερινή λειτουργία τους στο πλαίσιο του σχολείου αποτελούν για του εκπαιδευτικούς σημαντική βοήθεια για την επαγγελματική ανάπτυξη τους (Boreen et al, 1990).

Η αντίληψη που υπάρχει σε πολλά από τα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλά από αυτά είναι χρήσιμα και παραγωγικά. Αλλά πολλές από αυτές τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις παραβλέπουν τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μερικοί χρειάζονται βοήθεια για να διαχειριστούν την τάξη πιο παραγωγικά, άλλοι για να οργανώσουν και να σχεδιάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία κ.λπ. Η ανίχνευση επομένως των επιμορφωτικών αναγκών θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής διεργασία, η οποία θα συνδέεται με τη διαδικασία της επιμόρφωσης, ώστε να τροφοδοτεί και να συμπληρώνει η μία την άλλη. Η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών πρέπει να γίνεται τόσο με κλασικές ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές όσο και συμμετοχικές ερευνητικές τεχνικές ώστε οι σχεδιαστές προγραμμάτων να συνυπολογίσουν και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών –εκφρασμένες ή άρρητες- για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, στη φάση του σχεδιασμού τους. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι ένα τόσο σπουδαίο θέμα το οποίο οι σχεδιαστές προγραμμάτων πολλές φορές δε λαμβάνουν υπόψη τους. Αυτός είναι ένας λόγος για να μιλάμε για μια μικρή-χαμηλή αποδοτικότητα ενός μεγάλου αριθμού προγραμμάτων κάτι που περιορίζει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν τη χρησιμότητά τους ή να βρουν ενδιαφέρον σε αυτά (Φώκιαλη & Καίλα, 2005).

Ο θεσμός του μέντορα έρχεται να καλύψει κενά στη συμβουλευτική καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αλλά ευνοεί και τους παλιότερους πολλαπλά, διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη όλου του προσωπικού του σχολείου (Turner M., 1993).

Αυτό διότι:

Οι μεν νέοι εκπαιδευτικοί αποκτούν πιο εμπλουτισμένο και πιο εξελιγμένο ρεπερτόριο στρατηγικών διδασκαλίας, ενισχύουν τις ικανότητές τους για διαχείριση της τάξης, για αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών μειώνοντας τα επίπεδα άγχους και απογοήτευσής τους από το επάγγελμα. Οι δε παλιότεροι έχουν την ευκαιρία να επανεξετάσουν και να αναστοχαστούν πάνω σε στις παγιωμένες πρακτικές διδασκαλίας τους, τις πεποιθήσεις και τη γενικότερη φιλοσοφία τους, ενώ παρατηρείται πως έχουμε και αύξηση της ικανοποίησης από το επάγγελμα σε νέους και παλιούς συναδέλφους (Brewster & Railsback, 2001).

Απαραίτητοι όροι μιας αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ νέων και παλαιών είναι το χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης και κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας, στοιχείων που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική μάθηση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο μέντορας για να ανταποκριθεί στις πολλαπλές απαιτήσεις του ρόλου του πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους διαύλους επικοινωνίας τόσο μεταξύ του ιδίου και των εκπαιδευτικών, όσο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και με τον εκπαιδευτικό οργανισμό όπου υπηρετούν.

Η αμφίδρομη επικοινωνία και η καλή ακρόαση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών βοηθούν τόσο στην αποτελεσματική επικοινωνία όσο και στον καθορισμό των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση της επικοινωνίας σε έναν οργανισμό αφορά τεχνικές και μεθόδους τόσο σε διαπροσωπικό όσο και στο οργανωτικό επίπεδο. Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η αυτοεκτίμηση και η αλληλοεκτίμηση, ο σεβασμός και η αποδοχή του άλλου οδηγούν στη βελτίωση της επικοινωνίας.

Ο εντοπισμός των επικοινωνιακών εμποδίων και η κατανόηση των βαθύτερων αιτίων τους βοηθούν στην αντιμετώπιση και εξάλειψη τους, πράγμα που οδηγεί σε μια πιο ειλικρινή και αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στη μεντορική σχέση. Η επίτευξη επίσης ενός ανοιχτού κλίματος επικοινωνίας οδηγεί στην βελτίωση των ανθρώπινων και δημόσιων σχέσεων του οργανισμού και απελευθερώνει τα άτομα από τον φόβο και την απειλή με αποτέλεσμα να είναι αυτά πιο δημιουργικά και αποδοτικά στην εργασία τους.

Ο θεσμός του μέντορα επίσης καλείται σήμερα να συμβάλλει στην υπέρβαση του συντηρητικού χαρακτήρα που ενυπάρχει στην παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης που απευθυνόταν στον «μέσο μαθητή» θεωρώντας τον μαθητικό πληθυσμό ομοιογενή τόσο

πολιτισμικά, όσο και σε επίπεδο δυνατοτήτων. Το φαινόμενο της μετανάστευσης και η ενδυνάμωση του αναπηρικού κινήματος που απαιτεί την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες προωθώντας όπου είναι δυνατόν την συνεκπαίδευση άλλαξαν τις παραδοσιακές παραδοχές. Το σχολείο καλείται σήμερα να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών της σύγχρονης κοινωνίας ανατρέποντας στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η θετική αντιμετώπιση και αξιοποίηση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, είτε αυτή αφορά το διαφορετικό πολιτισμικό τους υπόβαθρο είτε αφορά τις μαθησιακές δυνατότητες μαθητών με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες, χρειάζονται αλλαγές στη δομή και στο περιεχόμενο του σύγχρονου σχολείου καθώς και καινούργιους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης.

Σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, η μεντορική καθοδήγηση χρειάζεται να ενταχθεί ως ένα μέρος αναπόσπαστο μιας γενικότερης σύλληψης σχετικά με το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος την χιλιετία που έρχεται, για τον επανακαθορισμό της σχολικής κουλτούρας ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις, τον εκ νέου σχεδιασμό της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και της συνεχιζόμενης βελτίωσης και ανάπτυξης εντός του σχολείου και πέρα από αυτό, ως απόλυτα συνδεδεμένο κομμάτι όλων των πιο πάνω προσπαθειών. (Hargreaves & Fullan, 2005).

Ο στόχος είναι τα επόμενα χρόνια ο εκπαιδευτικός αλλά και το σχολείο να είναι σε θέση να αποτελούν μια δύναμη δικαιοσύνης και κοινωνικής αλλαγής. Αυτό προϋποθέτει ατομική εναρμόνιση σε ένα κοινό όραμα πολλών χιλιάδων εκπαιδευτικών συνεισφέροντας μέσα από μια συνεργατική κουλτούρα. Γι αυτό χρειάζεται απαραίτητως μια καθοδήγηση που θα είναι ενσωματωμένη σε ένα σύστημα συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και ανοίγματος του σχολείου προς την κοινωνία. (Hargreaves & Fullan, 2000).

1.4 Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης

«Ως «εκπαιδευτική ανάγκη» ορίζεται κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι μεν αναγκαία, αλλά δεν είναι διαθέσιμη από ένα άτομο για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας» (Χασάπης, 2000).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ικανός να δρα αυτόνομα στα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, καθώς επίσης και να αντιμετωπίζει τις διαφορετικές

συνθήκες που εμφανίζονται στη σχολική πράξη με ευελιξία (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Η νοοτροπία αυτή της ετοιμότητας στις αλλαγές πρέπει να βρει τη θέση της στο σύγχρονο νέο σχολείο, να ενδυναμωθεί και να καλλιεργηθεί και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Πυργιωτάκης, 2011; Αντωνίου, 2011). Αναπόφευκτη είναι επίσης η αλλαγή διδακτικής νοοτροπίας και η υιοθέτηση μιας διδακτικής ετοιμότητας και ευελιξίας τόσο σε επίπεδο μεθόδων όσο και σε επίπεδο σχέσεων και ενοχλητικών παραγόντων στη διδακτική πράξη (Κοσσυβάκη, 2003).

Οι μέντορες επειδή δουλεύουν κοντά με τους εκπαιδευτικούς μπορούν καλύτερα να προσδιορίσουν τις προσωπικές ανάγκες του καθενός και να αναπτύξουν εξειδικευμένα σχέδια ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες αυτές.

Στο νέο σχολείο της συναπόφασης, της συνευθύνης και της οικοδόμησης της γνώσης ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παλέψει απέναντι σε παγιωμένες πεποιθήσεις, εμπειρίες και βιώματα που εντείνουν και τη δική του ανασφάλεια, τον απομονωτισμό και τον φόβο κατά την επιτέλεση του έργου του (Γκοτοβός- Μαυρογιώργος 2000, Ματσαγγούρας 2006)

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999) οι ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών εστιάζονται στην καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, στη συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας, στη συναδελφικότητα, στον καθορισμό και την επίτευξη στόχων, στην επιμόρφωση και κατανόηση της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού και προσαρμογή τους σε αυτή.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003) οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αφορούν: Θέματα ψυχολογίας, αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, καθώς και θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και γενικής παιδείας. Επίσης θέματα σχολικής ζωής, συνεργασίας σχολείου- γονέων, καθώς και θέματα διοίκησης σχολείου αποτελούν στόχους για βελτίωση των περισσότερων εκπαιδευτικών.

Ως γενικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αναφερθούν οι ανάγκες ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης διερεύνησης- εμβάθυνσης γνώσεων και ικανοτήτων σε τομείς όπως:

- Η Παιδαγωγική ψυχολογία και ψυχολογία ενηλίκων, Συναισθηματική νοημοσύνη
- Τα Ειδικά γνωστικά αντικείμενα
- Η Διδακτική μεθοδολογία.
- Η Εξατομικευμένη διδασκαλία.

- Η Ψυχολογική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης.
- Οι μεταβολές στη σύγχρονη κοινωνία σε συσχετισμό με το σχολείο.
- Το Ψυχολογικό κλίμα στην τάξη.
- Το Ψυχοκοινωνικό περιβάλλον σχολείου.
- Τα Κίνητρα μάθησης.
- Η ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού.
- Η Δυναμική των ομάδων.
- Η Συμβουλευτική, εμπνευστική κινητοποίηση
- Οι Ανθρώπινες σχέσεις.
- Οι Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα
- Η Επίλυση προβλημάτων/κρίσεων
- Εκπαίδευση ενηλίκων και οι ιδιαιτερότητές τους.
- Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματισμός.
- Μοντέλα μετασχηματιστικής μάθησης, διοίκησης
- Η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.
- Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.
- Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Σχολική νομοθεσία.
- Ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος.
- Σχεδιασμός και συντονισμός εκπαιδευτικού έργου.
- Ανάπτυξη σχολικής μονάδας.
- Από την αποτελεσματική στη μεταρρυθμιστική εκπαίδευση.
- Προώθηση και υποστήριξη καινοτομιών.
- Δια βίου μάθηση.

- Βιωματική εκπαίδευση.
- Διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφόρος ανάπτυξη
- Αποτελεσματικοί μέθοδοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων (projects κ.ά.).
- Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.
- Νέες μορφές αξιολόγησης (portfolio)
- Ενίσχυση των εκπαιδευτικών και του έργου τους.
- Σχεδιασμός, οργάνωση, πραγματοποίηση και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Αξιολόγηση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού
- Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο.
- Η Κοινωνικοπολιτική λειτουργία του σχολείου.
- Συντονισμός δικτύων εκπαιδευτικών
- Μεθοδολογία έρευνας, έρευνα –δράση.
- Οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας
- Διοίκηση - διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού
- Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- Συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα, Α.Ε.Ι., κ.α.
- Ευρωπαϊκά προγράμματα
- Ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες- ειδικές ανάγκες
- Διαχείριση γονέων και σχέσεις σχολείου με οικογένεια
- Θέματα που αφορούν τη σχέση εκπαίδευση και φύλο.
- Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. (Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής επωμίζονται το χρέος και την ευθύνη να διαμορφώσουν πολίτες που δεν θα είναι δέσμιοι ξεπερασμένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων.

Αυτό θα το πετύχουν εάν έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητες θέασης και διαχείρισης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές, χειριζόμενοι με ευχέρεια θέματα που αφορούν την διαφορετικότητα καθώς επίσης και τα όποια προβλήματα προκύπτουν από την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων και διαφορετικής εθνοπολιτιστικής κουλτούρας.

Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνικοποιητική διαδικασία και τα πρώτα στάδιά της είναι πολύ σημαντικά για την μελλοντική ισότιμη κοινωνική και εργασιακή ένταξη των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής για να προσεγγίσουν το σημαντικό αυτό στόχο χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη.

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος καθώς και η σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης των δύο έχει αναβαθμιστεί μέσα στη σχολική κοινότητα. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για να είναι επωφελής για το μικρό μαθητή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τόσο της ανάγκες των γονέων, όσο και τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού. Καθένας από αυτούς τους παράγοντες μεταφράζεται σε διαφορετική στάση και προβληματική, διαφορετική συναισθηματική κατάσταση και διαφορετική προσέγγιση, γιατί κάθε ένας κουβαλά και αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό κομμάτι κοινωνικής πραγματικότητας που μερικές φορές αυτό μπορεί να λάβει τη μορφή συγκαλυμμένης σύγκρουσης. Η επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής πάνω σε θέματα επικοινωνίας και συμβουλευτικής γονέων είναι αναγκαία γιατί ο εκπαιδευτικός είναι το αμεσότερο πρόσωπο προς την οικογένεια από το κοινωνικό περιβάλλον. Η ανάγκη στήριξης και καθοδήγησης καθίσταται επιτακτική ιδιαίτερα για την διαχείριση των γονέων με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ανεπαρκείς στον τομέα αυτό λόγω της έλλειψης επιστημονικής κατάρτισης στην ειδική αγωγή και υποστήριξης από θεσμοθετημένες μονάδες όπως από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει τους γονείς στο μακρύ δρόμο ως την αποδοχή του προβλήματος αλλά και του ίδιου του παιδιού τους, πράγμα που από τη φύση του είναι δύσκολο και απαιτητικό. Οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες βρίσκονται με τη συνειδητοποίηση του προβλήματος εγκλωβισμένοι σε μια σύγκρουση εξωτερικών κοινωνικών επιταγών, προσωπικών προσδοκιών και συναισθημάτων που απορρέουν από τη γονεϊκή φύση τους (Κυπριωτάκης, 1998; Buscaglia L., 1993).

Επίσης ένας σημαντικός τομέας που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι επαρκώς εφοδιασμένοι είναι η αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Η διαμεσολάβηση ως διαδικασία

επίλυσης των συγκρούσεων πραγματοποιείται μέσω της προώθησης του διαλόγου και της δημιουργίας κοινού εδάφους. Η καθοδήγηση για μια επιτυχημένη διαμεσολάβηση είναι επιτακτική γιατί οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις δυναμιτίζουν το καλό εργασιακό και μαθησιακό κλίμα. Ο Παχουνδάκης (2014) αναφέρεται επίσης σε κινδύνους ύπαρξης συγκρούσεων λόγω διαφορετικότητας. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Η διαχείριση της διαφορετικότητας ή πολυμορφίας ακούγεται συγκριτικά συχνότερα ως λύση για την εξασφάλιση της ισότιμης κοινωνικής και εργασιακής ένταξης. Η πολιτισμική και κοινωνική διαμεσολάβηση είναι μια μορφή διαμεσολάβησης μεταξύ δύο ή περισσότερων αντιπαρατιθέμενων μερών που επειδή έχουν διαφορετικές κουλτούρες, αντιλήψεις, τρόπους και σχήματα σκέψης δημιουργούνται συγκρούσεις στη βάση της διαφορετικότητας που εκλαμβάνεται λανθασμένα ως κοινωνική ανισότητα που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό».

Από το εύρος των παραπάνω τομέων διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του μέντορα είναι σύνθετος και ιδιαίτερα δύσκολος, καθώς χρειάζεται σοβαρή επιστημονική κατάρτιση και πρακτική σε πολλούς τομείς.

Η προσωπική καθοδήγηση λοιπόν στα παραπάνω θέματα είναι μια σημαντική εκπαιδευτική πρωτοβουλία γιατί συμβάλλει στην ουσιαστική βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού όπως αυτές προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

1.5 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού (αυτοαντίληψη) δημιουργείται από τη σχέση του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική διαδικασία. Συστατικά της στοιχεία είναι τα υποκειμενικά γνώρισμα του καθενός, οι αξίες και οι εμπειρίες που έχει ο καθένας (Kelcherman,2005; Darby, 2008).

Ο Darby (2008) ορίζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «τον τρόπο που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους».

Πολλά από τα εργαλεία τα οποία εφαρμόζονται στη Συμβουλευτική εργαζομένων, έχουν ως αφετηρία, και θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση, τη διερεύνηση των κινήτρων για αλλαγή των συμμετεχόντων. Το είδος και η ποιότητα των κινήτρων για επαγγελματική αλλαγή επηρεάζει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και την επαγγελματική ταυτότητα. Μεγάλη ικανοποίηση οδηγεί σε ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, ενώ η περιορισμένη ικανοποίηση αποδυναμώνει.

Τρεις είναι οι φάσεις της εξέλιξης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού:

- η βασική εκπαίδευση,
- η διαδικασία της επαγγελματικής ενσωμάτωσης και
- η άσκηση των εκπαιδευτικών του καθιόντων κατά τη διάρκεια της θητείας του.

Βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι οι εξής: (Beijaard et al.,2000; Day et al., 2006):

A) Ο εκπαιδευτικός ως γνώστης του αντικειμένου (subject matter expert).

Σχετίζεται με το πως ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τις γνώσεις του, πως προσεγγίζει νέους ρόλους, και με ποιους τρόπους οδηγείται στην πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Έχει άμεση σχέση με την ακαδημαϊκή μόρφωση που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός.

B) Ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής-διαμεσολαβητής (didactical expert).

Σχετίζεται με τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης και με το πως ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί τους μαθητές του ώστε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Εδώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί περισσότερο ως μεσολαβητής μάθησης της μάθησης και λιγότερο ως μεταφορέας της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να κινητοποιήσει και να ενεργοποιήσει την σκέψη των μαθητών και η οπτική αυτή έχει επιπτώσεις στην αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του ταυτότητα.

Γ) Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός (pedagogical expert).

Σχετίζεται με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ανάπτυξη του μαθητή σε επίπεδο ηθικό, συναισθηματικό και κοινωνικό. Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές κι ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές του. Σε αυτή τη διάσταση ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση σε θέματα κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης του μαθητή.

Παράγοντες διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού σύμφωνα με έρευνα των Laymont, Butt & Townsend(όπ.αναφ. στο Hargreaves & Fullan,1992) αποτελούν:

- το στενότερο κι ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον
- το σχολικό περιβάλλον στη διάρκεια της μαθητείας του εκπαιδευτικού
- η πατρίδα, η θρησκεία, ο τόπος η εθνικότητα
- το πλαίσιο διδασκαλίας (π.χ. τάξη, μάθημα)

Επιπλέον σύμφωνα με τους Βούλγαρη & Ματσαγγούρα

- η προσωπική θεωρία (αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης που προέρχεται από τις πεποιθήσεις που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός μέσα από τη μαθητική του ζωή, την παιδαγωγική του κατάρτιση και την επαγγελματική του εμπειρία)

Σύμφωνα με τον Kelchterman (2005) στον καθορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού συμβάλλουν επίσης παράγοντες όπως:

- Οι μελλοντικές προοπτικές του εκπαιδευτικού.
- Η σταθερότητα του εργασιακού περιβάλλοντος.
- Η αίσθηση του καθήκοντος.
- Τα επαγγελματικά κίνητρα, δηλαδή οι προσωπικοί λόγοι που οδήγησαν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος και της συγκεκριμένης ειδικότητας.
- Το «αδύναμο σημείο» του εκπαιδευτικού, δηλαδή η αντιμετώπιση και διαχείριση διαφόρων καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον με λανθασμένο τρόπο.

Όπως αναφέρει ο Kelchterman (2005) η επαγγελματική ταυτότητα αντανακλά στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και διαμορφώνεται από τον τρόπο που επιδρούν μεταξύ τους οι προσωπικές κι επαγγελματικές αξίες και πεποιθήσεις, οι εμπειρίες και η αντίληψη του καθενός για το εκπαιδευτικό του έργο.

Κατά τον Σαλτερή (2006, σ.60) επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι αυτός που:

- Μπορεί να χειρίζεται τη διαφορετικότητα των μαθητών του.
- Συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Αποδέχεται και μεταδίδει ανθρώπινες αξίες.
- Κατανοεί τη σπουδαιότητα της εργασίας του και φροντίζει για την επαγγελματική του ανάπτυξη με τη συνεχή εκπαίδευση και ενημέρωσή του στο αντικείμενό του, στη διδακτική πρακτική, στη διοίκηση και στη διαχείριση προβλημάτων του σχολείου.

Ο νέος επαγγελματισμός (new professionalism) είναι η εξέλιξη του επαγγελματισμού, καθώς επαναπροσδιορίζεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, μεταβάλλονται οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης και τίθενται νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία με αποτέλεσμα την τροποποίηση του εκπαιδευτικού έργου στα γενικότερα πλαίσια των αλλαγών (Hargreaves, 2000).

Χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού είναι:

- Η αντιμετώπιση του σχολείου ως ολότητας
- Το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, με συνέπεια την ανάπτυξη της πολύπλευρης συνεργασίας και
- Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες αποτελούν τα σημαντικότερα στοιχεία της διαδικασίας της μάθησης (Hargreaves, 1994), μεταβάλλονται οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης και τίθενται νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία με αποτέλεσμα την τροποποίηση του εκπαιδευτικού έργου στα γενικότερα πλαίσια των αλλαγών (Hargreaves, 2000).

1.6 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στη μελέτη TALIS3 (Teaching and Learning International Survey) του OECD του (Organization for International Co-operation and Development) υιοθετήθηκε ένας ευρύς ορισμός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: «Ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζονται οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ικανότητες ενός ατόμου, τη γνώση, την τεχνογνωσία και άλλα χαρακτηριστικά του ως εκπαιδευτικός» (OECD, 2009: 51).

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» χρησιμοποιείται για να δηλώσει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου σε συγκεκριμένο εργασιακό χώρο στον οποίο απασχολείται, συχνά δε χρησιμοποιείται ο όρος ανάπτυξη ή εξέλιξη της σταδιοδρομίας.

Στον ελλαδικό χώρο σε έρευνα του Βουγιούκα (2011), γίνεται φανερό ότι στους Έλληνες εκπαιδευτικούς δεν έχει δοθεί ένα σαφές πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης, όμως ξένοι ερευνητές διατείνονται πως το κενό αυτό που δημιουργείται αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να καλυφθεί, τουλάχιστον για νέους εκπαιδευτικούς, μέσω του mentoring (Roehrig, Bohn, Turner & Pressley, 2008).

Ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα είδος μακροπρόθεσμης επαγγελματικής ανάπτυξης (Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005).

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» έχει διττή διάσταση. Αυτός αναφέρεται όχι μόνο στη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης σύμφωνα με τις αρχές και τις επιδιώξεις του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη. Για πολλούς μελετητές η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη δεν είναι

εύκολο να διαχωριστούν αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγγούρας, 1999).

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης είναι και η ικανότητα των εκπαιδευτικών. Η «ανάπτυξη των ικανοτήτων» του νέου επαγγελματισμού απαιτεί παιδαγωγική κατάρτιση που θα τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα κοινωνικά, ψυχολογικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά των ανήλικων εκπαιδευόμενων τους ώστε να προσαρμόζουν ανάλογα τη διδακτική διαδικασία σύμφωνα με αυτά. «Η προσέγγιση της "ανάπτυξης των ικανοτήτων" αναπτύσσεται γύρω από την υπόθεση ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έχει ουσιαστική επίδραση στις επιδόσεις των εκπαιδευομένων» (Παπαστεφανάκη 2002). Ειδικότερα, ο Schein (1980) μιλά για τα «αγκυροβόλια σταδιοδρομίας» (career anchors), τα οποία ορίζει ως το σύνολο των αναγκών, αξιών και ταλέντων που το άτομο δεν εγκαταλείπει εύκολα όταν πρόκειται να κάνει μια επιλογή» δηλαδή περιγράφει τις εργασιακές αξίες του ατόμου, όπως διαμορφώνονται κατά την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Η ικανότητα του ατόμου να συνεχίζει να εξελίσσει την αυτοαντίληψή του και τις εργασιακές αξίες του μέσα από την εργασία οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο Schein διέκρινε 5 πρότυπα σταδιοδρομίας που αφορούν στις αξίες και στόχους που αφορούν το άτομο που ήδη έχει εισέλθει στον κόσμο της εργασίας και που αυτό επιδιώκει:

- η αξιοποίηση των ικανοτήτων
- η ιεραρχική άνοδος
- η δημιουργικότητα
- η ασφάλεια
- η ανεξαρτησία.

Επιπλέον ο Ball (1984) υποστηρίζει πως ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη σήμερα, αναφέρεται στη σχέση του ατόμου με την εργασία στην ευρύτερή της έννοια, καθώς μπορεί να υπάρχει σαφές και σταθερό πρότυπο σταδιοδρομίας για πολλά χρόνια, αλλά και συχνές αλλαγές επαγγελμαμάτων ή και ανεργία.

Επίσης οι θεωρίες της διάρκειας ζωής (life span theories) υιοθετούν μια μακρόχρονη αναπτυξιακή και εξελικτική προσέγγιση (Super, 1977) η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα περνούν από διαφορετικά στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, με διαφορετικές αναπτυξιακές

δραστηριότητες κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός στην επαγγελματική του πορεία διέρχεται από ενδεικτικές φάσεις που γνωρίζοντάς τις αντιλαμβανόμαστε καλύτερα τα κριτήρια που χρειάζονται για την επιλογή των κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της κάθε φάσης.

Οι φάσεις αυτές -ενδεικτικές ή πιθανές - κατά τον Ματσαγγούρα (2005) είναι:

- Φάση προσαρμογής (1-3 χρόνια), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιβιώσει επαγγελματικά και να διαχειριστεί την καθημερινότητά του.
- Φάση ένταξης (4-6 χρόνια), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του και να αναπτύξει την επαγγελματική του ταυτότητα
- Φάση πειραματισμού (7-11 χρόνια), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός έχει την ανάγκη να δοκιμάσει καινούργια πράγματα, να καινοτομήσει και να αναλύσει στοχαστικά τις διδακτικές του επιλογές
- Φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πλήττεται από ρουτίνα, νιώθει επαγγελματική ματαίωση, κρίση ταυτότητας και αμφισβητεί την αξιόσύνη του. Στη φάση αυτή μπορούσε να βρει διέξοδο στην εμπλοκή του σε ομάδες έρευνας δράσης.
- Φάση επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός νιώθει την ανάγκη στοχαστικοκριτικής αυτοανάλυσης και την ανάγκη να συμμετάσχει σε σχήματα συλλογικής δράσης, διευρύνοντας τους ρόλους του εκτός τάξης.
- Φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός νιώθει να τον πιέζει η προτροπή «Τόπος στα νιάτα» και έτσι μπαίνει στην ψυχολογική διαδικασία της απόσυρσης από τον επαγγελματικό του βίο.

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση (κλίμα αισιοδοξίας, ευχαρίστησης και ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο που αποτρέπει τις αποχωρήσεις προσωπικού και την διαφυγή τους σε άλλες εργασίες όταν δεν αποδυναμώνεται από το άγχος) αποτελεί επίσης ένα αξιοσημείωτο κεφάλαιο που ο μέντορας οφείλει να γνωρίζει καλά. Σύμφωνα με τον Κάντα (1998) ένα κεντρικό θέμα στη Οργανωτική – Βιομηχανική- Ψυχολογία που σχετίζεται με την απόδοσή αλλά και την ψυχική υγεία των εργαζομένων είναι η επιθυμητή επιδίωξη το εργατικό δυναμικό να είναι σταθερό, μόνιμο και ικανοποιημένο.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση είναι:

- Η εργασία να αποτελεί πρόκληση για τον εργαζόμενο και να μην είναι κοπιαστική και ανιαρή
- Η καλή απόδοση να ανταμείβεται και να υπάρχει σαφής σχέση σε απόδοση και αμοιβή
- Ως αμοιβή πρέπει να θεωρείται κάθε παροχή προς τον εργαζόμενο.
- Να δίνεται στον εργαζόμενο θετική ενίσχυση για το επιτυχές δηλαδή λεκτική αναγνώριση , έπαινος και άλλες επιπρόσθετες χρηματικές αμοιβές.
- Να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας ως προς το περιβάλλον και στη διαμόρφωση του χώρου.
- Να υπάρχει σωστή εποπτεία που να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους και βοήθεια σε αυτούς για την επίτευξη του έργου τους
- Να υπάρχουν σωστές θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο της εργασίας μεταξύ των συναδέλφων και μεταξύ των εποπτών και εργαζομένων
- Να υπάρχει αποτελεσματική πολιτική από την πλευρά του οργανισμού σχολείου που να επιδιώκει την υποβοήθηση των εργαζομένων και παροχή βοήθειας προς αυτούς κατά την επιτέλεση του έργου τους
- Να υπάρχει διασφάλιση της εργασίας και να καλλιεργείται η αίσθηση στους εργαζόμενους ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους
- Να καλλιεργείται το αίσθημα ότι οι χρηματικές απολαβές μοιράζονται δίκαια
- Να υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων ιδιαίτερα σε τομείς που γνωρίζουν καλά
- Να δίνεται, κατά το δυνατό μεγάλος βαθμός αυτονομίας και υπευθυνότητας στους εργαζόμενους.
- Να υπάρχει σαφήνεια ρόλων ως προς τι ακριβώς αναμένεται από τον εργαζόμενο να κάνει (Κάντας, 1998).

2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

2.1 Το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα στις 19 Μαΐου το 2010 εισήχθη από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ο θεσμός του Μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Δημοσιεύτηκε στο άρθρο 4 του Νόμου υπ' αριθμό 3848 και τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Στο κεφάλαιο Α' «Κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», του Νόμου για τον οποίο γίνεται λόγος, και, ειδικότερα, στο άρθρο 4 «Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών», παρουσιάζεται ο θεσμός του Μέντορα και αναφέρονται για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό στις παραγράφους 5, 6 και 7 τα εξής:

Παράγραφος 5: «Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση»

Παράγραφος 6: «Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων»

Παράγραφος 7: «Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως».

Άλλη αναφορά στον θεσμό του Μέντορα γίνεται στο κεφάλαιο Β' «Επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης» του ίδιου Νόμου και, συγκεκριμένα, στο άρθρο 13 «Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής σχολικών συμβούλων». Σε αυτό το άρθρο, ορίζονται ως κριτήρια επιλογής σχολικών συμβούλων το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης και το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας. Σχετικά με την καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, υπολογίζεται και η άσκηση

καθηκόντων μέντορα. Στη συνέχεια, στο άρθρο 15 «Κριτήρια επιλογής προϊσταμένων τμημάτων, υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., υπεύθυνων τομέων Σ.Ε.Κ. και προϊσταμένων νηπιαγωγείων και ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων» του ίδιου κεφαλαίου σημειώνεται ότι ανάμεσα στα κριτήρια επιλογής αυτών των στελεχών, βασικό συνιστά «η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από... την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου, αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου ή την άσκηση καθηκόντων μέντορα» (Ν. 3848/2010: 1439, 1441, 1444, 1447, 1449). Τέλος, ο θεσμός του Μέντορα αναφέρεται και στο Νόμο υπ' αριθμό 4009, που δημοσιεύτηκε στην Ελλάδα στις 6 Σεπτεμβρίου το 2011 από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τίτλο «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Αναλυτικότερα, στο κεφάλαιο Θ' «Οικονομικά των Α.Ε.Ι.» και στο άρθρο 60 «Γραφείο καινοτομίας και διασύνδεσης», σημειώνεται πως ένας από τους σκοπούς του γραφείου είναι «να οργανώνει... επαφές με μέντορες για τους φοιτητές και αποφοίτους του ιδρύματος» (Ν. 4009/2011: 4255, 4284). Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι ο θεσμός του Μέντορα κατέχει σήμερα, θεωρητικά τουλάχιστον, μια περίοπτη θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα, καθώς και ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη και την ομαλή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Ο Μέντορας, όπως προκύπτει και από την κείμενη νομοθεσία, καλείται να αναλάβει πολλές και ποικίλες αρμοδιότητες ως προς τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό αναφορικά με την καθοδήγηση και την υποστήριξή του. Αναγκαία, βέβαια, προϋπόθεση είναι να διαθέτει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, όπως επίσης και να χαρακτηρίζεται από απαραίτητες δεξιότητες και ειδικά προσόντα για να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα στις σύνθετες ανάγκες του έργου του και να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Είναι φανερό πως η σχέση που καλείται να αναπτύξει ο Μέντορας με τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό είναι, σε μεγάλο βαθμό, σημαντική και κρίσιμη για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του.

Ωστόσο, γίνεται φανερό πως όλα τα προαναφερθέντα, είναι μόνο αποσπάσματα των Νόμων, στα οποία γίνονται αναφορές στο θεσμό του Μέντορα του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Παρ' όλη την ψήφιση του θεσμού με Νόμο του κράτους, ο θεσμός του Μέντορα δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ούτε και έχει υπάρξει σχετική ενημέρωση προς την εκπαιδευτική κοινότητα για το τι μέλλει γενέσθαι με αυτό το ζήτημα.

2.2 Ιδιότητες και χαρακτηριστικά του ρόλου του μέντορα στην προσχολική εκπαίδευση

Το Mentoring είναι μια διαδικασία που βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις. Δεν αρκεί ο μέντορας να είναι βετεράνος εκπαιδευτικός αλλά να έχει στοχαστεί πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις για να μπορεί να τις καλλιεργεί με θετικό τρόπο στηριζόμενος πάνω σε μια αποτελεσματική επικοινωνία. Οι ανθρώπινες σχέσεις είναι πολύπλοκες και έχουν αρκετές δυσκολίες και προκλήσεις. Τα προβλήματα που προκύπτουν στις σχέσεις είναι πολύπλοκα και «επιδέχονται πολλές φορές διαφορετικούς τρόπους επίλυσης που εξαρτώνται και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται το κάθε πρόβλημα. Οι μέντορες πρέπει να είναι στοχαστικοί λύτες προβλημάτων, να γνωρίζουν ότι συχνά υπάρχουν διαφορετικοί σωστοί τρόποι απάντησης και δράσης στα περισσότερα ζητήματα ή διλήμματα και ότι η συμβολή των καθοδηγούμενων είναι σημαντική» (Rowley, 2006:10).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) η τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων στηρίζεται στην συναισθηματική νοημοσύνη των δύο εταίρων. Αναλύοντας τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» ο Goleman (2000) αναφέρεται στις πολύπλευρες διαστάσεις της. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η βάση για την προσωπική και την κοινωνική ικανότητα του κάθε ατόμου. Η προσωπική ικανότητα αναφέρεται στις ικανότητες που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας, ενώ η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται στις ικανότητες που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τις σχέσεις. Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που βρίσκονται στον πυρήνα της κοινωνικής ικανότητας είναι η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων και οι συναισθηματικές ικανότητες που συνδέονται με αυτήν είναι η κατανόηση των άλλων, ο προσανατολισμός στην παροχή βοήθειας σύμφωνα με τις ανάγκες των άλλων, η ενίσχυση της ανάπτυξης τους και ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας. Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα να προκαλεί κανείς στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει και οι συναισθηματικές ικανότητες που συνδέονται με αυτήν είναι η επιρροή, η επικοινωνία, η ηγεσία, η καλλιέργεια δεσμών, η συνεργασία, ο χειρισμός των αλλαγών και των διαφωνιών (Goleman, 2000).

Συγκεκριμένα στο mentoring έμφαση δίνεται στην συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον οργανισμό (σχολείο) και την πολιτική του. Οι συμβουλευόμενοι (mentees) έχουν ανάγκη ο μέντορας να είναι έμπειρο στέλεχος και να έχει μία εδραιωμένη θέση μέσα στο σχολείο.

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτές προκλήσεις και να παρέχει συμβουλευτική καθοδήγηση είναι όλα δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αυτά είναι:

A. Να μπορεί να καταλαβαίνει τους άλλους και να αποδέχεται τις αξίες και τις αντιλήψεις ελεύθερος από προκαταλήψεις

B. Να συνδέεται και επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους καθοδηγούμενους.

Γ. Να έχει αυτογνωσία.

Δ. Να βελτιώνεται μαθαίνοντας από τις εμπειρίες του

(Σκαυδή, 1991, όπ .αναφ. στο Παλαιοκρασσάς, (Επιμ.), 1991)

Ο μέντορας πρέπει να μαθαίνει από τις εμπειρίες του. Η μεντορική σχέση προσφέρει τη δυνατότητα στο μέντορα να αναστοχαστεί τις δικές του επαγγελματικές γνώσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές, πράγμα που οδηγεί στη βελτίωσή του (Boreen, 1990).

Σύμφωνα με τον Rowley (2006), τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του μέντορα είναι:

- Ο μέντορας δεσμεύεται υπεύθυνα στο έργο του και είναι αξιόπιστος. Η δέσμευση του αυτή edηλώνεται έμπρακτα μέσω ανάλογων δράσεων. Αφιερώνει χρόνο για συναντήσεις με τον καθοδηγούμενο. Επιμένει να βοηθά τον καθοδηγούμενο παρά τα εμπόδια και τις ατυχίες που συναντά και τις αναποδιές.
- Ο μέντορας αποδέχεται τον καθοδηγούμενο ως άτομο που αναπτύσσεται προσωπικά και επαγγελματικά σεβόμενος την διαφορετικότητα του άλλου
 - Ο μέντορας στοχάζεται πάνω στην διαπροσωπική επικοινωνία και σέβεται την εμπιστευτικότητα προσαρμόζοντας το επικοινωνιακό στυλ πάνω στις αναπτυξιακές ανάγκες του καθοδηγούμενου.
- Ο μέντορας δρα σαν εκπαιδευτικός προπονητής. Εκτιμά τον ρόλο του μοιρασμού της εμπειρίας στην προπονητική διαδικασία.
- Συμβουλεύει τον καθοδηγούμενο πάνω σε επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης και τον βοηθά να επιτύχει τους στόχους του αναγνωρίζοντας τη βασική σημασία των λαθών στην διαδικασία της ανάπτυξής του.
- Ο μέντορας εμπνέει ελπίδα και αισιοδοξία για το μέλλον. Εμφυλώνει και επαινεί τον καθοδηγούμενο αποφεύγοντας την κριτική.

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του μέντορα γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του είναι πολυσύνθετος και απαιτητικός. Για να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό απαιτείται ωριμότητα, ανιδιοτελής προσφορά στους άλλους, αγάπη για το έργο του, όραμα για αυτοπραγμάτωση, πίστη στις αρχές του ανθρωπισμού και διάθεση υποστήριξης μέσα από φιλική σχέση.

2.3 Ο μέντορας ως εκπαιδευτής ενηλίκων

Ο μέντορας ως εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να κατανοεί τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικοι, τα κίνητρό τους για μάθηση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Βασικό στοιχείο πίσω από όλα αυτά είναι η αυτογνωσία που δίνει συνοχή στις πράξεις του» (Campbell 1977, όπ. αναφ. στο Jarvis , 2003 :255).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων προσδιορίζεται από τον διαφορετικό τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τις ιδιαιτερότητες του περιεχομένου και των μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων και τις προκαταλήψεις και τις εδραιωμένες αντιλήψεις από προηγούμενες ατομικές ή συλλογικές εμπειρίες. Αυτό έχει σαν συνέπεια ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων να είναι πολλαπλός και να συνδυάζει πράξεις, ενέργειες και συμπεριφορές οι οποίες τον καθιστούν συντονιστή, καταλύτη, διαμεσολαβητή, καθοδηγητή της μάθησης, υποστηρικτή και εμπνευστή (Roger, 1999, Jarvis, 2004, Courau, 2000, Noye & Pivetau, 1999)..

Η διεργασία της μάθησης είναι ένα από τα θεμελιώδη αντικείμενα προβληματισμού στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Jarvis ο κοινός παρονομαστής όλων των θεωριών για τη μάθηση στους ενήλικους είναι το ζήτημα της εμπειρίας και της διαχείρισής της. Ο βαθμός της συνειδητοποίησης της εμπειρίας αλλά και η ικανότητα για επεξεργασία, για κριτικό στοχασμό επάνω σε κάθε διάστασή της και για αναθεώρηση θέσεων με βάση την κριτική της προσωπικής εμπειρίας ή της εμπειρίας των άλλων, είναι τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τον ενήλικα μαθητή και «ενηλικιώνουν» τη μάθηση ως διεργασία. Με άλλα λόγια αν προσεγγίζουμε τη μάθηση των ενηλίκων ολιστικά αυτό που αναδεικνύεται ως τομή όλων των προσεγγίσεων είναι ότι η ενσυναίσθηση της εμπειρίας, που συνδέεται με την έννοια της ενηλικιότητας κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων και κατά συνέπεια έχει άμεση επίπτωση στον σχεδιασμό προγραμμάτων καθοδήγησης και στη λειτουργία του μέντορα ως εκπαιδευτή ενηλίκων.

Μπορούμε να ισχυριστούμε, ανατρέχοντας τα κείμενα των ειδικών στοχαστών (Cross, Knowles, Kolb, Merriam & Caffarella, Mezirow, Rogers και Wagner) όπως αναφέρει ο Jarvis

(2003) σχετικά με τη μάθηση στους ενήλικους ότι οι θεωρητικές αναζητήσεις αναπτύσσονται γύρω από δύο έννοιες:

- Την εμπειρία
- Τον στοχασμό

Ο ρόλος του μέντορα είναι να βοηθήσει τους καθοδηγούμενους του να αναστοχαστούν τις πρακτικές τους, να μάθουν από τις εμπειρίες τους και να βελτιωθούν, προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερη εξειδίκευση (Jarvis, 2003).

Ο στοχασμός προωθεί τον επαγγελματισμό. «Η ικανότητα να αποτραβιέσαι και να στοχάζεσαι πάνω στις πράξεις σου επιτρέπει να χειρίζεσαι και να δίνεις νόημα σε όλες τις εμπειρίες που αποκομίζεις από την τάξη. Ο μέντορας μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμέσου του στοχασμού και της συζήτησης. Οι πληροφορίες που θα συλλέξει κατά τις παρατηρήσεις στην τάξη και από τους διαλόγους με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να τους βοηθήσει να θέσουν καινούργιους στόχους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για την προώθηση και ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και του στοχασμού χρειάζεται αρκετός χρόνος για προγράμματα mentoring ώστε μέντορες και καθοδηγούμενοι να μπορούν να δουλέψουν για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τους πρακτικής» (Boreen et al, 2000).

2.4 Όρια του mentoring

Ο μέντορας μοιράζεται τις δεξιότητες του και τις γνώσεις του με τον καθοδηγούμενο, παρέχοντας του πληροφόρηση. Βασικό αντικείμενο της δουλειάς του είναι να γνωρίζει τις πηγές πληροφόρησης και γνώσης και να τις καταδεικνύει στον καθοδηγούμενο. Ο μέντορας εξειδικεύεται σε ένα αντικείμενο, δεν είναι σύμβουλος καριέρας ή οικονομικός επαγγελματικός σύμβουλος. Είναι αδύνατο να γνωρίζει τα πάντα.

Η μεντορική σχέση έχει κανόνες και όρια γιατί οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κάνουν πιο λεπτές τις ισορροπίες ανάμεσα σε μέντορες και καθοδηγούμενους.. Ο Gardiner (1998) διαχωρίζει την προσωπική φιλία από την επαγγελματική. Η προσωπική φιλία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία πιο στενών σχέσεων από αυτές που υπαγορεύουν οι θεσμικοί ρόλοι των συμμετεχόντων με συνέπεια την απώλεια της αντικειμενικής κρίσης και την ρευστότητα των κανόνων και των ορίων της σχέσης. Αντιθέτως, η επαγγελματική φιλία σε τέτοιου είδους σχέσεις, προσφέρει μεγαλύτερη σταθερότητα, προσήλωση στην τήρηση των στόχων και των κανόνων που έχουν τεθεί, ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και αντικειμενικότητα απ' ότι η προσωπική φιλία.

Ο καθορισμός των ορίων και του χρονοδιαγράμματος. Η διαδικασία συμβουλευτικής υποστήριξης με την μορφή mentoring δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να αποτελέσει ένα συναισθηματικό βάρος ή να επιβαρυνθεί από την ασάφεια των στόχων.

Σε κάθε περίπτωση μια σειρά από παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη επιλογή του φύλου του μέντορα και να λαμβάνονται υπόψη και παράγοντες όπως η κουλτούρα ή η φυλή. Στις διαφυλικές σχέσεις θα πρέπει να αποφευχθεί η ανάπτυξη άλλου τύπου συναισθηματικής σχέσης η οποία θα μπορούσε να υπονομεύσει την δυναμική της σχέσης μέντορα- καθοδηγούμενου (mentor-mentee).

2.5 Ο ρόλος του μέντορα στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης

Ο ρόλος του μέντορα καθορίζεται από τους δύο σημαντικούς στόχους που υπηρετεί.

Ο ένας στόχος είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου και ο δεύτερος η προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου

Στο παρελθόν ο ρόλος του μέντορα ήταν συμβουλευτικός. Ο μέντορας συμβούλευε τον καθοδηγούμενο για να μη κάνει τα ίδια λάθη που έκανε αυτός. Πρόσφατα αυτή η προσέγγιση έχει αλλάξει. Ο ρόλος του μέντορα περιέχει στρατηγικές καθοδήγησης, ενθάρρυνσης και παρακίνησης για στοχαστική σκέψη τόσο πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στα προβλήματα που προκύπτουν κατά την διάρκεια της (Boreen et al, 2000).

Ένας άλλος ρόλος είναι ο ρόλος του επόπτη που επίσης είναι κοινωνικός και συνίσταται στη διευκόλυνση της διείσδυσης ενός ατόμου σε μια ομάδα, την υποβοήθηση για την ανακάλυψη των κανόνων του παιχνιδιού που πρέπει να τηρηθούν, των εμποδίων που πρέπει να λάβει υπόψη του. «Ο επόπτης εισάγει τον νέο εκπαιδευόμενο σε ένα δίκτυο σχέσεων και τον βοηθά να πάρει θέση σε αυτό» (Noye & Piveteau, 1999).

Σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη τόσο των μεντόρων όσο και των εκπαιδευτικών είναι το να μαθαίνουν από την εμπειρία τους. Ο μέντορας παρέχει ευκαιρίες για αυτοανακάλυψη και αναστοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός πάνω στην εμπειρία σύμφωνα με τον Mezirow οδηγεί σε ουσιαστική μάθηση, πράγμα που βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά (Mezirow et al, 2007).

Παράγοντες επιτυχίας του μέντορα θεωρήθηκαν επίσης το να κατέχει διοικητική θέση, να έχει καλή «φήμη» ως συντονιστής, να έχει καλές επαφές με την διοίκηση και όσους

παίρνουν αποφάσεις τόσο μέσα, όσο και έξω από τον οργανισμό. Περισσότερο όμως από την ηλικία, το φύλο ή κάποιον άλλο παράγοντα, οι ιδιαίτερες ξεχωριστές προσωπικότητες είναι το κλειδί για την διατήρηση μια επαγγελματικής σχέσης (Boreen et al, 2000). Επίσης, η εκπαιδευτική εμπειρία στην τάξη, η εξειδίκευση πάνω στο αντικείμενο του και η ίδια ή παραπλήσια ειδικότητα του μέντορα με την ειδικότητα του καθοδηγούμενου είναι από τους παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά μια μεντορική σχέση (Rowley, 2006).

Όπως οι εκπαιδευτές προσπαθούν να εστιάσουν στους εκπαιδευόμενους και τις ανάγκες τους, έτσι και οι μέντορες έχουν σαν κύριο μέλημα τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των καθοδηγούμενων υποστηρίζοντας τον κάθε καθοδηγούμενο στην ανάπτυξη των δικών του δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Ο μέντορας προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των καθοδηγούμενων ώστε αυτοί από παθητικοί δέκτες να γίνουν συνέταιροι στην παραγωγή της γνώσης. Οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται στη διάγνωση, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την εξέλιξη της ίδιας του της γνώσης.

Ο μέντορας δεν είναι πλέον η αυθεντία αλλά γίνεται διευκολυντής. Ο ρόλος του διευκολυντή είναι να δημιουργεί και να διατηρεί υποστηρικτικό κλίμα που δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες ώστε η μάθηση να λάβει μέρος.

Η διάρκεια της σχέσης καθορίζεται από την επίτευξη των στόχων και δεν είναι εστιασμένη σε καθορισμένα χρονοδιαγράμματα. Η ετοιμότητα για μάθηση αυξάνεται όταν υπάρχει μια συγκεκριμένη ανάγκη για μάθηση. Η εστίαση είναι προσανατολισμένη στον τρόπο που μαθαίνει κανείς.

Η μεντορική σχέση έχει αλλάξει. Από το μια ζωή ένας μέντορας ή ένας μέντορας – ένας καθοδηγούμενος σε πολλούς μέντορες κατά τη διάρκεια της ζωής και ποικιλία μοντέλων mentoring: ατομικό, ομαδικό, peer mentoring (ομαδικά και ζευγάρια). Οι εμπειρίες είναι οι κύριες πηγές μάθησης. Οι εμπειρίες της ζωής των άλλων εμπλουτίζουν την διαδικασία της μάθησης. Η εστίαση είναι προσανατολισμένη στις δυνατότητες που υπάρχουν στο μαθησιακό περιβάλλον για πολυάριθμες και ποικίλες ευκαιρίες μάθησης. Οι ενήλικες έχουν έμφυτη την ανάγκη για αμεσότητα στην εφαρμογή.

Ο μέντορας υιοθετεί πολλούς ρόλους. Ο μέντορας μπορεί να είναι Δάσκαλος, Προπονητής, Σπόνσορας, Σύμβουλος, Καθοδηγητής, Συνήγορος, Καταλύτης Φίλος ή Πληροφοριοδότης.

Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι οι ανωτέρω ρόλοι δεν είναι συνώνυμοι με τον όρο μέντορα. Αντιθέτως, εάν κάποιος απλώς υιοθετήσει κάποιους από τους ανωτέρω ρόλους, αυτό δεν τον μετατρέπει σε μέντορα. Γενικά ο μέντορας είναι μία έννοια πιο ανοικτή. Η έννοια του εμπεριέχει μετάδοση εμπειρίας και γνώσης (McDonald, 2003).

«Μερικά από τα σημαντικά πράγματα που κάνουν οι καλοί μέντορες είναι:

- η υποβοήθηση,
- η πρόκληση και
- η δημιουργία οράματος. (Daloz, 1986)

Το κύριο χρέος του μέντορα είναι να παρέχει χρήσιμη ανατροφοδότηση αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των άλλων σε σχέση με την ανάπτυξη. «Η ανατροφοδότηση είναι αναγκαία για τους καθοδηγούμενους προκειμένου να παίρνουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να συνεχίσουν τις προσπάθειες τους. Η ανταλλαγή πληροφοριών επιτρέπει τους ανθρώπους να γνωρίζουν αν η δουλειά που κάνουν πάει καλά ή χρειάζεται να συντονιστεί, να αναβαθμιστεί ή να επαναπροσανατολιστεί εξ ολοκλήρου. Χωρίς την ανατροφοδότηση οι άνθρωποι βρίσκονται στο σκοτάδι» (Goleman, 1998:218).

Ο θεσμός του μέντορα έρχεται να καλύψει κενά στη συμβουλευτική καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, αλλά ευνοεί και τους παλιότερους πολλαπλά, διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη όλου του προσωπικού του σχολείου (Turner, 1993).

Αυτό διότι:

Οι μεν νέοι εκπαιδευτικοί αποκτούν πιο εμπλουτισμένο και πιο εξελιγμένο ρεπερτόριο στρατηγικών διδασκαλίας, ενισχύουν τις ικανότητές τους διαχείρισης της τάξης, αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών και μειώνουν τα επίπεδα άγχους και απογοήτευσής τους από το επάγγελμα.

Οι δε παλιότεροι έχουν την ευκαιρία να επανεξετάσουν και να αναστοχαστούν πάνω σε στις παγιωμένες πρακτικές διδασκαλίας τους, τις πεποιθήσεις και τη γενικότερη φιλοσοφία τους, ενώ παρατηρείται πως έχουμε και αύξηση της ικανοποίησης από το επάγγελμα σε νέους και παλιούς συναδέλφους (Brewster & Railsback, 2001).

Απαραίτητοι όροι μιας αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ νέων και παλαιών είναι το χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης και κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας, απαραίτητων στοιχείων για αποτελεσματική μάθηση, την επαγγελματική ικανοποίηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2.6 Ο ρόλος του μέντορα στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη χρησιμοποιείται για να δηλώσει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου σε συγκεκριμένο εργασιακό χώρο στον οποίο απασχολείται, συχνά δε χρησιμοποιείται ο όρος ανάπτυξη ή εξέλιξη της σταδιοδρομίας.

Στον ελλαδικό χώρο σε έρευνα του Βουγιούκα (2011), γίνεται φανερό ότι στους Έλληνες εκπαιδευτικούς δεν έχει δοθεί ένα σαφές πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης, όμως ξένοι ερευνητές διατείνονται πως το κενό αυτό που δημιουργείται αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να καλυφθεί, τουλάχιστον για νέους εκπαιδευτικούς μέσω του mentoring (Roehrig, Bohn, Turner & Pressley, 2008).

Ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα είδος μακροπρόθεσμης επαγγελματικής ανάπτυξης (Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005).

Οι σχετιζόμενες με την επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργίες του μέντορα προς τον καθοδηγούμενο περιλαμβάνουν τα εξής:

- Προσανατολίζει στο όραμα και το σκοπό του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Διδάσκει συγκεκριμένες δεξιότητες
- Προωθεί την ανάληψη ευθύνης
- Μεταδίδει πληροφορίες
- Αναθέτει ελκυστικές εργασίες
- Ενθαρρύνει την αυτοκριτική και την αυτοεκτίμηση
- Παρέχει συμβουλευτική και καθοδήγηση με οδηγό την επιλογή της σταδιοδρομίας
- Παρέχει ευκαιρίες ώστε το στέλεχος να αλληλοεπιδρά και να δημιουργεί δίκτυα με άλλους εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού (McDonald, 2003).

Οι λειτουργίες σχετιζόμενες με την επαγγελματική ανάπτυξη έχουν αποδειχθεί ότι έχουν θετική επιρροή στην εργασιακή ικανοποίηση, την κοινωνικοποίηση του εκπαιδευόμενου εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού (Chao,1997; McDonald, 2003).

Ο μέντορας ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη προσφέροντας πληροφόρηση για προγράμματα mentoring, επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω στην προσχολική εκπαίδευση και ταυτόχρονα παρέχει υλικό που αφορούν εκπαιδευτικά θέματα. Κάθε εκπαιδευτικός δηλαδή με την βοήθεια του μέντορα μπορεί να σχεδιάσει ένα ατομικό επαγγελματικό σχέδιο ανάπτυξης χρησιμοποιώντας επιλεκτικά τους παρεχόμενους πόρους σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Ένα τέτοιο πλάνο περιέχει τρία βασικά στοιχεία: στόχους, τρόπους επίτευξης των στόχων και portfolio (Boreen et all, 2000).

Κατά τον Day (1999), η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης τοποθετείται στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, αλλά και στην πολιτική του σχολείου, στο οποίο δουλεύουν. Επιπροσθέτως, η οριοθέτηση της περιλαμβάνει: α) την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, που συνδέεται στενά με την εξέλιξη της προσωπικότητας, στο βαθμό που σχετίζεται με την επαγγελματική του συμπεριφορά, β) την υπηρεσιακή εξέλιξη στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, με την ανάληψη διευθυντικών θέσεων στο σχολείο ή και θέσεων ευθύνης ή καθοδήγησης, όπως αυτή του Προϊσταμένου ή του Σχολικού Συμβούλου, γ) τη διδακτική επάρκεια, που συνδέεται με την παιδαγωγική του κατάρτιση, αλλά εκφράζεται ως ικανότητα μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων με τρόπο κατανοητό από το ακροατήριο και δ) την επιστημονική κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο του καθενός (Κεδράκα, 2008).

Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι εκείνοι οι οποίοι σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με τη μεντορική σχέση πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ανοίγουν ένα ζωτικής σημασίας παράθυρο ευκαιρίας για την ενδυνάμωση του ρόλου και των γυναικών ως μεντόρων γιατί ο χώρος της προσχολικής αγωγής γυναικοκρατείται. Ο όρος «ενδυνάμωση» αναφέρεται στις διαδικασίες εκείνες που βοηθούν τις γυναίκες να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τα περιθώρια δράσης τους, με βάση τα δεδομένα του κοινωνικού τους πλαισίου και αναφέρεται στην ανάπτυξη της πνευματικής, πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής δύναμης ατόμων και κοινοτήτων. Πρόκειται για μια διαδικασία καλλιέργειας της ικανότητας ατόμων και ομάδων και αύξησης των προσόντων-δεξιοτήτων τους, ώστε να είναι σε θέση να μην αποτελούν την αιτία του αποκλεισμού των ατόμων αυτών από την κοινωνική ζωή. Αυτό το γεγονός δεν θα πρέπει να αγνοείται γιατί για τις γυναίκες εργαζόμενες - στη συντριπτική τους πλειονότητα - το σπίτι και η εργασία αποτελούν πάντοτε συγκοινωνούντα δοχεία. Η αποτελεσματική καθοδήγηση που βοηθά πολύπλευρα στη συμφιλίωση της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που καθορίζει τη μη διακοπή της καριέρας για οικογενειακούς λόγους με όλες τις αρνητικές συνέπειες.

Παράλληλα η γυναίκα μέντορας μπορεί να προσφέρει ένα θηλυκό πρότυπο ρόλου και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες αλλά και τις διαδικασίες εκείνες οι οποίες συμβάλλουν στην εδραίωση αλλά και την αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων στο χώρο εργασίας (Zachary, 2000).

Σε γυναίκες που στην εργασία τους καθοδηγούνται από γυναίκα στη θέση του μέντορα διαπιστώθηκε σε μια έρευνα που διεξήχθη σχετικά ότι οι γυναίκες αυτές είχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες με τους μέντορές τους σε σχέση με γυναίκες των οποίων ο μέντορας ήταν άνδρας (Ragins & Cotton, 1999).

Από αυτήν την άποψη, η μεντορική σχέση γίνεται όχι μόνο ένας τρόπος στήριξης των εκπαιδευτικών, αλλά και ένα εργαλείο που βοηθά στη δημιουργία μιας ισχυρής επαγγελματικής κουλτούρας και για τα δύο φύλα η οποία στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

2.7 Η κατάρτιση των μεντόρων- Προγράμματα επιμόρφωσης

Ο ρόλος του μέντορα είναι απαιτητικός και για αυτό το λόγο και ο μέντορας χρειάζεται τον μέντορά του για να μπορέσει να ανταποκριθεί επαρκώς στον ρόλο του.

Ένα πρώτο βήμα προς την καθιέρωση προγραμμάτων νεοεισερχόμενων αποτελεί η κατάρτιση μεντόρων, οι οποίοι θα παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση και επαγγελματική στήριξη στους νεοεισερχόμενους (αλλά και τους παλιούς) εκπαιδευτικούς.

Η σημαντικότητα της ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης μεντόρων τονίζεται από τη βιβλιογραφία (Black, 2001). Όπως αναφέρει ο ενδεικτικά ο Sweeny (2001), συχνά επικρατεί η εντύπωση ότι ο εξαιρετικός εκπαιδευτικός μετατρέπεται αυτόματα σε εξαιρετικό μέντορα. Ωστόσο, χωρίς συστηματική επιμόρφωση στις σωστές στρατηγικές, τα αποτελέσματα απέχουν από τα αναμενόμενα.

Ο Ganser (2001) τονίζει ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των προγραμμάτων επιμόρφωσης μεντόρων είναι ότι δίνουν λίγες ευκαιρίες για συστηματική πρακτική και ανατροφοδότηση. Συνεχίζοντας αναφέρει: «Ως μέντορας ένιωσα όπως ακριβώς ένας νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός. Κάνεις προσπάθεια να φαίνεσαι μέντορας, ενώ αυτό που χρειάζεσαι πραγματικά είναι κάποιον που θα λειτουργήσει ως μέντορας για τον μέντορα».

Ως προς το ποιόν και το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης, η έμφαση- σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία- θα πρέπει να δίνεται σε θέματα που αφορούν στην «επιβίωση» των νεοεισερχόμενων αλλά και στην αμφίδρομη προσωπική ανάπτυξη τόσο του μέντορα όσο και του νεοεισερχόμενου (The state of Victoria, Department of education and training, 2003).

Στην πρακτική κάποιων χωρών, η ωριμότητα και η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μεντόρων θεωρείται προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της μεντορικής σχέσης. Τόσο στη σχετική βιβλιογραφία όσο και στην πρακτική άλλων χωρών, η έννοια του αναστοχασμού (reflection) αποτελεί κεντρικό σημείο στην επιμόρφωση των μεντόρων, ώστε να αναπτυχθεί ο στόχος για αμφίδρομη προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στη μεντορική σχέση (π.χ. στην Ελβετία, Γαλλία, Αυστραλία, Εσθονία). Το γεγονός αυτό προσδίδει αναπόφευκτα βιωματικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση των μεντόρων, όπως αυτή εφαρμόζεται στις χώρες όπου εφαρμόζεται.

Ωστόσο η εισαγωγική επιμόρφωση επιβάλλεται να επεκταθεί πέρα από την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης. Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί ότι ενώ τα προγράμματα μεντόρων αποτελούν συχνά αναπόσπαστο στοιχείο της εισαγωγικής επιμόρφωσης, η εισαγωγική επιμόρφωση δεν εξαντλείται στην ανάπτυξη μεντορικής σχέσης.

Συγκεκριμένα και όπως αναφέρει η σύγχρονη βιβλιογραφία, ενώ η μεντορική σχέση αναφέρεται σε εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη από έμπειρους σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, η εισαγωγική επιμόρφωση αναφέρεται σε ένα συνολικό, οργανωμένο και θεσμοθετημένο πλαίσιο στήριξης που περιλαμβάνει πέρα από τη μεντορική σχέση, συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετοχή σε δίκτυα ή διαδικτυακές κοινότητες, καθώς και διαδικασίες αξιολόγησης τόσο των νεοεισερχόμενων όσο και των παρεχόμενων προγραμμάτων.

Ένα πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης (που εφαρμόζεται σε μια σχολική μονάδα) εμπλέκει την ευρύτερη σχολική κοινότητα σε διαδικασίες ανάπτυξης, γεγονός που συμβάλλει με τη σειρά του ουσιαστικά στην αλλαγή του σχολικού κλίματος, κάτι που αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η εμπλοκή του νεοεισερχόμενου, του μέντορα και του διευθυντή του σχολείου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, παράλληλα με την ευρύτερη εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών σε προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής πρακτικής μπορούν να δράσουν καταλυτικά στις προσπάθειες μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας. Ταυτόχρονα, η εφαρμογή του μεντορικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία μιας ομάδας ατόμων ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών που μπορούν να δράσουν καταλυτικά στο άμεσο μέλλον σε προσπάθειες ανάπτυξης του ανθρώπινου

δυναμικού στη σχολική μονάδα, αναλαμβάνοντας ρόλο παιδαγωγικών συμβούλων που θα λειτουργήσουν σαν επιμορφωτές/ενισχυτές του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Επειδή το να είναι κάποιος καλός εκπαιδευτικός δε σημαίνει ότι είναι απαραίτητα και καλός μέντορας για αυτό χρειάζεται επιμόρφωση (αναγκαία, καλά οργανωμένη, συστηματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση) καθώς και ειδική κατάρτιση (Ανδρούτσου & Τσάφος, 2013) . Όλα αυτά που θα κάνει θα τον βοηθήσουν να ενσωματώσει τη δράση του σε ένα ευρύτερο πεδίο δράσης ώστε να ανταποκρίνεται ανατροφοδοτώντας τους νεότερους εκπαιδευτικούς σε ικανοποιητικό βαθμό, γνωρίζοντας μεθόδους παρακολούθησης, ανάλυσης αλλά και αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, έχοντας πάντα μια σταθερή φιλοσοφία. (Γκούσια-Ρίζου, 2005)

Τρεις είναι οι βασικοί πυλώνες προσανατολισμού της εκπαίδευσης μεντόρων:

- της μεταβίβασης της γνώσης
- της διασύνδεσης μεταξύ θεωρίας –πράξης
- της σταδιακής συνεργατικής έρευνας (εκπαιδευτών - εκπαιδευτικών) μέσω διερευνητικών δράσεων και στοχαστικών πρακτικών (Ανδρούτσου & Τσάφος, 2013).

Οι μέντορες μαθαίνουν πως να διερωτώνται οι ίδιοι αλλά και πώς να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τις κρατούσες πρακτικές τους και τις απόψεις τους για τη διδασκαλία αλλά και τη μαθησιακή αξία που αυτές οι πρακτικές απηχούν. (Ανδρούτσου & Τσάφος, 2013).

Επιπροσθέτως θα πρέπει να γνωρίζουν την πιο πρόσφατη και σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία, να έχουν γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας, να έχουν μελετήσει θέματα ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης εκπαιδευτικών, ψυχολογία, παιδαγωγικά, σχέδια διδασκαλίας και μεθόδους πραγματοποίησης σχολικών δραστηριοτήτων, ανθρώπινες σχέσεις-κρίσεις, ακόμη και μεταπτυχιακές σπουδές που θα πιστοποιούν την επάρκειά του υποψήφιου μέντορα. Μεγάλης σπουδαιότητας για την μεντορική εκπαίδευση κρίνεται η χρήση παιδαγωγικών εργαστηρίων (σε πειραματικές συνθήκες) μέσα στο σχολείο ώστε να δοκιμάζουν συμπεριφορές και στρατηγικές που οφείλουν να μάθουν για να ανταποκριθούν επαρκέστερα στο ρόλο τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001)

2.8 Ο ρόλος του συντονιστή των προγραμμάτων mentoring

Το μέγεθος της ομάδας ενός προγράμματος mentoring, εξαρτάται από το εύρος της εφαρμογής, ωστόσο χρειάζεται συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων φορέων, παρακολούθηση και αξιολόγηση του κάθε προγράμματος. Ένα άτομο που θα αναλάβει τον Κεντρικό Συντονισμό, θα πρέπει να έχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ευαισθησίες σε θέματα φύλου, να εμπνέει τον οργανισμό (διοίκηση) αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους- συμμετέχοντες.

Χρειάζεται επίσης να είναι έμπειρος στη Συμβουλευτική της απασχόλησης καθώς και να διαθέτει άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες. Το βασικότερο όμως είναι να ενστερνίζεται ο ίδιος τους στόχους και το όραμα του προγράμματος και να είναι ο εμπνευστής του.

Ορισμένες αρμοδιότητες του είναι οι εξής:

Να είναι σε θέση να:

- Καθιερώνει συγκεκριμένες διαδικασίες και κανονισμούς που υιοθετούνται από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.
- Ορίζει τη μεθοδολογία και τις βασικές παραμέτρους που αφορούν στην εφαρμογή, παρακολούθηση και αξιολόγησή του.
- Καταρτίζει το πρόγραμμα των συμβουλευτικών διαδικασιών mentoring (που, πότε, για πόσο διάστημα)
- Προτείνει τις διαδικασίες και τις τεχνικές προσέλκυσης και επιλογής μεντόρων και καθοδηγούμενων, καθώς και της εκπαίδευσής τους.
- Σχεδιάσει το σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (μέντορες, καθοδηγούμενοι, στελέχη της διοίκησης κ.α.).

3. Η ΜΕΝΤΟΡΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

3.1 Ιδιότητες και χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης

Περνώντας τα χρόνια, ο αντικειμενικός σκοπός της μεντορικής σχέσης εξελίχθηκε από την μάθηση του καθοδηγούμενου σε μια προσέγγιση που έχει τις ρίζες της στις αρχές της μάθησης ενηλίκων. Η αλλαγή στην προσέγγιση απαιτεί ότι ο μέντορας διευκολύνει τη μαθησιακή σχέση παρά μεταφέρει γνώσεις στον εκπαιδευτή.

Η μεντορική σχέση είναι μια εταιρική σχέση στα πλαίσια της οποίας οι συνέταιροι, μέντορας και καθοδηγούμενος συμμετέχουν ενεργά. Το mentoring είναι μια διαδικασία δέσμευσης. Είναι επιτυχής όταν είναι συνεργατική. (Zachary, 2000)

Η σχέση ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο είναι από τη φύση της δυναμική, καθώς κάθε άτομο έχει την προσωπικότητα του, τις δικές του ανάγκες και τους δικούς του ρυθμούς. Όταν η μεντορική εμπειρία είναι συνειδητή και ευσυνείδητα εδράζεται στη μάθηση, η πιθανότητα να γίνει αυτή ικανοποιητική μαθησιακή σχέση και για τους δύο συνεταίρους αυξάνεται δραματικά.

3.2 Στάδια της μεντορικής σχέσης

Το 1998 οι Veenman, De Laat και Staring έκαναν συνοπτικά λόγο για τρία στάδια κατά τα οποία εξελίσσεται η σχέση ανάμεσα στο μέντορα και τον εκπαιδευτικό.

Αυτά, όπως περιέγραψαν, συνοδεύονται από ορισμένα χαρακτηριστικά.

Στο πρώτο στάδιο (**“pre-conference”**), συζητούνται θέματα, όπως η οικοδόμηση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, γίνεται προσπάθεια για ορισμό του εκάστοτε προβλήματος, καθώς επίσης προτείνονται λύσεις σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων.

Το δεύτερο (**“observation”**), περιλαμβάνει την παρατήρηση των κινήσεων και της συμπεριφοράς του Μέντορα από την πλευρά του εκπαιδευτικού και, έπειτα, ακολουθεί μια γραπτή καταγραφή του τι συμβαίνει στην υποδειγματική διδασκαλία. Στη συνέχεια, γίνεται μια συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα του καθοδηγούμενου για την πράξη της διδασκαλίας, την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμού. Ο Μέντορας, χωρίς αμφιβολία, υποχρεώνεται να παρέχει συνεχώς ανατροφοδότηση και εναλλακτικές λύσεις στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν και να καταστήσουν τη σχέση τους παραγωγική.

Τέλος, το τρίτο στάδιο (“**post-conference**”), που είναι και το τελευταίο, ορισμένα από τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης συζητούνται.

Κατά τους O’Mahony & Matthews,(2005) η μεντορική σχέση αναπτύσσεται στα παρακάτω τρία βασικά στάδια εξέλιξης:

Αρχικό στάδιο: Ο Μέντορας βοηθά τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να φέρει σε πέρας συγκεκριμένες εργασίες και καθήκοντα παρέχοντας υποδείγματα και πρότυπα αναφορικά με τις δεξιότητες και τις στρατηγικές. Έμφαση δίνεται στην παρατήρηση και την παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό, στοχεύοντας στη συνεχή βελτίωση και τη σταδιακή ανεξάρτησή του από την επίβλεψη του μέντορα .

Μέντορας - Νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός

1. Αμοιβαία συζήτηση στόχων και προσδοκιών, προσανατολισμός στο όραμα και κατανόηση της κουλτούρας του οργανισμού.
2. Οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης Περιγράφει ανησυχίες, προβληματισμούς και φόβους
3. Παροχή βοήθειας, δυνατότητα παρακολούθησης υποδειγματικών διδασκαλιών Δέχεται και ανταποκρίνεται στις συμβουλές
4. Προσφορά συμβουλών και καθοδήγηση προώθηση της ανάληψης ευθύνης. Παρατηρεί και αναλύει την εκπαιδευτική πρακτική του μέντορα
5. Αναγνώριση προσπάθειας και έπαινος ως ηθική επιβράβευση Εφαρμόζει τις νέες γνώσεις-πρακτική εφαρμογή
6. Παροχή επαγγελματικής υποστήριξης Θέτει ερωτήματα και σχετικούς προβληματισμούς
7. Αποσαφήνιση: Α) του πρότυπου αποδοτικής και αποτελεσματικής συμπεριφοράς και Β) των απαιτούμενων ικανοτήτων ενώ προσανατολίζεται, παρακολουθεί, συσχετίζει, αναλύει και επιμορφώνεται ως ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας
8. Επεξήγηση, ανάλυση και επίδειξη στρατηγικών διδασκαλίας.

Ενδιάμεσο στάδιο: Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την κατεύθυνση που πρέπει να κινηθεί αναφορικά με τις επιλογές και τις αποφάσεις του. Συνεχίζει να χρειάζεται την ανατροφοδότηση και, μάλιστα, με περισσότερη συνέπεια και εστίαση στις λεπτομέρειες. Έμφαση δίνεται στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ώστε να αξιοποιεί τον κριτικό στοχασμό ως μέσο για την αυτοαξιολόγηση της προόδου του ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Κατ’ ουσία συνειδητοποιεί τη διδακτική διαδικασία, τις μεθόδους ή και τις

τεχνικές. Ο στοχασμός προωθεί τον επαγγελματισμό. Η ικανότητα να αποστασιοποιείσαι και να στοχάζεσαι πάνω στις πράξεις σου επιτρέπει να χειρίζεσαι και να δίνεις νόημα σε όλες τις εμπειρίες που αποκομίζεις από την τάξη. Ο μέντορας στη φάση αυτή μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτή να εμβαθύνει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμέσου στοχασμού και συζήτησης. Οι πληροφορίες που θα συλλέξει κατά τις παρατηρήσεις στην τάξη και από τους διαλόγους με τους εκπαιδευτές μπορεί να τους βοηθήσει να θέσουν καινούργιους στόχους στην επαγγελματική ανάπτυξη. Για την προώθηση και ενθάρρυνση της αλληλοεπίδρασης και του στοχασμού χρειάζεται αρκετός χρόνος για προγράμματα mentoring ώστε Μέντορες και οι mentees (καθοδηγούμενοι) να μπορούν να δουλέψουν και για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τους πρακτικής. (Boreen et. al.,1990).

Μέντορας - Νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός

1. Αμφίδρομη παροχή και λήψης ανατροφοδότησης
2. Αμφίδρομη δημιουργία και ανάδειξη διδακτικών προκλήσεων
3. Παρατήρηση
4. Λειτουργεί ως μοντέλο εκπαιδευτικής συμπεριφοράς Δημιουργικός και πεπεισμένος για τις ικανότητές του
5. Βοηθά στην ανάπτυξη αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών Επιχειρηματολογεί με αποδείξεις για την ορθότητα των αποφάσεών του. Στοχάζεται κριτικά την εκπαιδευτική του πρακτική.
6. Συζητά τις πιθανές διδακτικές επιλογές (options).
7. Θέτει ερωτήματα
8. Διευκολύνει, επιδιώκει και αναμένει τη σταδιακή αυτονομία του καθοδηγούμενου
9. Προωθεί τον κριτικό στοχασμό και την αυτοαξιολόγηση
10. Αναγνωρίζει και επαινεί την προσπάθεια και την πρόοδο

Η ικανότητα στοχασμού αποκτιέται κατά την εκμάθηση του επαγγέλματος στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης ή κατά την εξάσκησή του. Για το λόγο αυτό παίζει σημαντικό ρόλο η έμφαση στην απόκτηση πρακτικής εμπειρίας, υπό την επίβλεψη ενός μέντορα που βοηθάει στην ανάπτυξη της σκέψης και της δράσης του εκπαιδευόμενου πάνω στην επαγγελματική πρακτική.(Καλαϊτζοπούλου, 2001), Σύμφωνα με τον ορισμό του D. Schon, ο οποίος κάνει λόγο για αναστοχαστικές πρακτικές, την «πρακτική γνώση» την καθιστούμε φανερή μέσα από την αυθόρμητη, επιδέξια εκτέλεση των καθηκόντων μας και δεν είμαστε σε θέση να την

εξωτερικεύσουμε, διατυπώνοντάς την. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις είναι πιθανόν να περιγραφεί η «σιωπηρή γνώση» που ενυπάρχει σε ορισμένες επαγγελματικές πρακτικές ως αποτέλεσμα του στοχασμού σχετικά με αυτές.

Τελικό στάδιο: Επιτυγχάνεται η αυτονομία. Ο εκπαιδευτικός δεν εξαρτάται πλέον από τον μέντορα, εφόσον είναι σε θέση να βλέπει τις πιθανές λύσεις σε τυχόν προβλήματα και να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις επιλογές του. Ο μέντορας εξακολουθεί να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη συζητώντας τις ανησυχίες του καθοδηγούμενου. Η σχέση τους επαναπροσδιορίζεται ως μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ συναδέλφων, η οποία όμως θεσμικά έχει ημερομηνία λήξης.

Η εξέλιξη της σχέσης αυτής αποτελεί θέμα συζήτησης και των δυο.

Μέντορας και νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός από κοινού.

1. Συζητούν, συναποφασίζουν και επιλύουν προβλήματα
2. Προγραμματίζουν, εκτιμούν και αξιολογούν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους
3. Εναλλάσσουν θέσεις ως προς τη γενική εποπτεία των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και δράσεων
4. Αξιοποιούν τον κριτικό στοχασμό στη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης με την χρήση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, εκμαιεύοντας και αποκαλύπτοντας τη σκέψη του συνομιλητή. Οικοδομούν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, προωθώντας τη συζήτηση εναλλακτικών προτάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών
5. Δίνουν και λαμβάνουν ανατροφοδότηση
6. Η μεντορική σχέση επαναπροσδιορίζεται συνειδητοποιώντας πως οι αρχικοί στόχοι έχουν επιτευχθεί τότε η μεταξύ τους σχέση εξελίσσεται προς την κατεύθυνση της συναδελφικής υποστήριξης έχοντας ως βάση της όχι κάποια θεσμική δέσμευση, αλλά την προσωπική επιλογή.

3.3 Άτυπες και τυπικές σχέσεις καθοδήγησης

Οι μεντορικές σχέσεις διακρίνονται στις τυπικές και στις άτυπες.

Άτυπη μεντορική σχέση (Imformal mentoring) είναι αυτή που πραγματοποιείται αυθόρμητα και εξ αιτίας αυτού περιέχει πολλά ίδια χαρακτηριστικά με αυτά των προσωπικών

σχέσεων, δηλαδή, είναι βασισμένη στην ψυχική επαφή και αμοιβαία έλξη, η οποία τείνει να εξελίσσεται αργά χωρίς την τυπική δέσμευση οδηγώντας έτσι σε δυνατό δέσιμο και υψηλού βαθμού οικειότητας. Στις άτυπες μεντορικές σχέσεις δεν υπάρχουν τυπικές διαδικασίες σύνδεσης και οργανωτικά σχήματα. Σημαντικό κίνητρο για την έναρξη μια άτυπης μεντορικής σχέσης είναι η έλλειψη ενός τυπικού μεντορικού προγράμματος μέσα στον οργανισμό. Παράγοντες που επηρεάζουν την αμοιβαία διαπροσωπική έλξη είναι οι δημογραφικές ομοιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Byrne (1971) οι δημογραφικές ομοιότητες στη φυλή, το φύλο ή την ηλικία δημιουργούν μια θετική εντύπωση και αμοιβαία έλξη. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της άτυπης μεντορικής σχέσης κυριαρχούν οι σχέσεις ανάμεσα στην ίδια φυλή, ενώ οι διαφυλετικές σχέσεις περιορίζονται στις απαραίτητες επαφές ή είναι πιο άνετες όταν οι επαφές οργανώνονται από οργανισμούς. Σε αντίθεση με τα ανωτέρω, η τυπική μεντορική σχέση (Formal mentoring) είναι θεσμική και οργανώνεται από εξωτερικά μέρη. Γι' αυτό η σχέση αυτή αναφέρεται και συχνά ως οργανωμένη ή δομημένη (Clark, 1995; McDonald, 2003) Στις τυπικές σχέσεις οργανισμοί συνδέουν μέντορες και καθοδηγούμενους μεταξύ τους ή παρέχουν ρυθμίσεις και δραστηριότητες που είναι συνδεδεμένες με τυπικά προγράμματα mentoring. Όταν εγκαθιδρύεται μια τέτοια σχέση σε έναν οργανισμό, ο απώτερος στόχος είναι να βοηθήσει τον ίδιο τον οργανισμό. Η σχέση αυτή είναι συνήθως λιγότερο έντονη και προσωπική, μικρότερης διάρκειας (από έξι μήνες έως ένα έτος) εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, παρά στην προσωπική ανάπτυξη. Οι οργανισμοί είτε είναι εκπαιδευτικοί ή επιχειρήσεις θεωρούν την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στρατηγικό εργαλείο, για την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού (McDonald, 2003).

Οι τυπικές μέθοδοι που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί, από τις πιο οικείες σ' αυτούς, είναι η συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης, επαγγελματικές διαλέξεις, συνδιδασκαλίες. Άτυπες μαθησιακές εμπειρίες μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτές από προσωπικό πειραματισμό, συναδερφικές συμβουλές και συνεργασίες στο σχεδιάσμα και την διδασκαλία με άλλους συναδέλφους.

3.4 Δυσλειτουργίες της μεντορικής σχέσης

Παρά τα πλεονεκτήματα του mentoring εντάσεις μπορεί να προκύψουν από:

- Έλλειψη χρόνου για συναδελφικές συζητήσεις.

Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους καθοδηγούμενους και τους μέντορες δίνοντας τους χρόνο να συνεδριάζουν, να σχεδιάζουν και να στοχάζονται πάνω στην εκπαιδευτική πράξη δίνοντας π.χ. στους καθοδηγούμενους λιγότερες υποχρεωτικές ώρες. Συνήθως οι νέοι έχουν τόση δουλειά να σηκώσουν στους ώμους τους όσο και οι πιο έμπειροι συνάδελφοι (π.χ. περισσότερες ώρες διδασκαλίας).

- Φιλοσοφικές διαφορές και διαφορετικές βασικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο.

Αυτές δημιουργούν εμπόδια επικοινωνίας. Συνήθως χρειάζεται αρκετή προσπάθεια για να βρουν κοινό έδαφος συνεννόησης και παραμένοντας ανοιχτόμυαλοι να δουν και τις άλλες οπτικές. Η ύπαρξη διαφωνιών εκπαιδευτικής ιδεολογίας και σύγκρουσης συμφερόντων δεν βοηθούν τη μεντορική σχέση (Ganser , 1996; Lee & Feng ,2007).

- Αποτυχία διαχωρισμού του mentoring από την αξιολόγηση.

Η αντίληψη ότι ο μέντορας είναι επόπτης δρα ανασταλτικά στη μεντορική σχέση (Awaya et al.,2003). Ζητώντας από τους μέντορες να αξιολογούν, αυτό δημιουργεί σύγκρουση ανάμεσα στην εμπλοκή που απαιτεί η καλλιέργεια της σχέσης και στην αντικειμενικότητα που απαιτεί η κρίση. Ιδανικά, οι καθοδηγούμενοι θα έπρεπε να είναι ελεύθεροι να βλέπουν τους μέντορες σαν σκεπτόμενους οδηγούς και προπονητές

- Ακατάλληλη διάρκεια της μεντορικής σχέσης

Η διάρκεια της σχέσης μπορεί να μειώσει ή να προεκτείνει το στάδιο εξάρτησης του καθοδηγούμενου. Στην ιδανική μεντορική σχέση ο μέντορας ενθαρρύνει τους καθοδηγούμενους να γίνουν προοδευτικά ανεξάρτητοι και να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Boreen et al,2000).

- Από εσωτερικά εμπόδια των εκπαιδευτικών.

Πρόκειται για τα εσωτερικά εμπόδια και αντιστάσεις των καθοδηγούμενων απέναντι στο περιεχόμενο της μάθησης. Όπως έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές (Rogers A. 2002; Mezirow et al, 2007), τα εσωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση συναρτώνται με το σύστημα των γνώσεων και αξιών, που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευόμενοι μέσα από πρότερες δραστηριότητες της ζωής τους. Σε αυτές τις γνώσεις και αξίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχθούν καινούργια μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Το αποτέλεσμα αυτών των ψυχολογικών διεργασιών είναι συχνά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, όταν δυσκολεύονται να ενστερνιστούν νέα γνώσεις και αξίες,

καταφεύγουν σε μηχανισμούς άμυνας, αντίρρησης ή υπεκφυγής στην προσπάθεια τους να μην αμφισβητηθούν αυτά που πιστεύουν και να μην υποβληθούν οι ίδιοι σε αξιολόγηση. Επίσης τα εσωτερικά εμπόδια μπορεί να προέρχονται από τον φόβο της αξιολόγησης, της κριτικής ή της αποτυχίας. Επίσης τα κίνητρα που έχουν για να αναπτυχθούν ως εκπαιδευτές, δεδομένου ότι οι περισσότεροι ασκούσαν τον ρόλο περιστασιακά ή σε συνθήκες μερικής απασχόλησης (Κόκκος, 2008).

Επίσης η απροθυμία συνεργασίας του εκπαιδευτικού με το μέντορα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτόν ή πίστης ότι δεν έχει τις ικανότητες να διδάξει ή εξαιτίας της αντίληψης αποτελεί εμπόδιο. Η πεποίθηση ότι η καθοδήγηση είναι κάτι δυσάρεστο (Ganser, 1996; Awaya et al., 2003; Achinstein & Athanases, 2005; Riebschleger & Cross, 2011).

- Από παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν εξασθένηση και χάσιμο της δέσμευσης στη μεντορική σχέση τόσο του μέντορα όσο και του καθοδηγούμενου.

Η δέσμευση των δύο εταίρων παίζει κρίσιμο ρόλο στη μεντορική σχέση. Η υποεκτίμηση της σημαντικότητας του μεντορικού έργου, τόσο από τον μέντορα όσο και από τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων λόγω της κουλτούρας τους επηρεάζει αρνητικά τη μεντορική σχέση. Επίσης, η υπερεκτίμηση της επάρκειας του καθοδηγούμενου, φόβοι απόρριψης από αυτόν, καθώς και η ανικανότητα αποδοχής των πιστεύω και της συμπεριφοράς του κάνει τον μέντορα αναποτελεσματικό ακυρώνοντας τον ρόλο του (Rowley, 2006).

- Η δυνατή επιθυμία του καθοδηγούμενου να είναι ένας ανεξάρτητος αυτόνομος επαγγελματίας, η έλλειψη αναγνώρισης της πολυπλοκότητας του διδακτικού έργου σε συνδυασμό με φόβους να μη κριθεί ακατάλληλος ή ανεπαρκής συμβάλουν αρνητικά στη δέσμευση του καθοδηγούμενου στη μεντορική σχέση (Rowley, 2006).

Η θεώρηση του εκπαιδευτικού από τον μέντορα ως κατώτερου από αυτόν είναι επίσης ένα σημαντικό εμπόδιο (Awaya et al., 2003).

Η εκπαιδευτική δομή τείνει επίσης να δημιουργήσει λύσεις ενός μεγέθους, που ταιριάζουν σε όλους (τους εκπαιδευτικούς) και οι οποίες αποτυγχάνουν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με την εκάστοτε σχολική κοινότητα και τις ανάγκες της ίδιας αλλά και των μελών της καθώς δε λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο κάθε φορά του σχολείου και την άποψη των εκπαιδευτικών επί των αποφάσεων που καλούνται να υλοποιήσουν (Lieberman, 2000)

Τα πιο σοβαρά επικοινωνιακά εμπόδια στον εργασιακό χώρο του Νηπιαγωγείου εντοπίζονται στην επικοινωνία :

- μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου
- μεταξύ των προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών του σχολείου
- μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Σχέσεις μεταξύ συναδέλφων (οριζόντια επικοινωνία).

Ένας σημαντικός παράγοντας στις διαπροσωπικές σχέσεις, των συναδέλφων, είναι η εικόνα που έχει ο ένας για τον άλλο γιατί αυτό επηρεάζει την συμπεριφορά τους ως πηγή και ως αποδέκτη. Η εικόνα αυτή διαμορφώνεται θετικά ή αρνητικά όταν υπάρχουν διαφορετικοί χαρακτήρες με διαφορετικές απόψεις και στάσεις ζωής καθώς και από την εργασιακή ηθική του καθενός. Τα παραπάνω συνεπάγονται κακές εργασιακές σχέσεις ιδιαίτερα όταν οι αντιθέσεις αυτές οξύνονται λόγω ανταγωνισμού, έλλειψης πνεύματος συνεργασίας, αλληλεγγύης και κακοπροαίρετης διάθεσης.

Σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και εκπαιδευτικών (κάθετη επικοινωνία)

Η έλλειψη ορίων και η υπονόμηση της εξουσίας του προϊσταμένου με τη δημιουργία κλίμας δυναμιτίζει το καλό εργασιακό κλίμα. Η μη υιοθέτηση των κοινών παιδαγωγικών στόχων και δράσεων και η άρνηση συμμετοχής στην επίτευξη του οράματος του σχολείου δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες και διχασμό.

Ένας σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την επικοινωνία του διοικητικού προϊσταμένου με τους εκπαιδευτικούς είναι η μη κατανόηση των πραγματικών συνθηκών εργασίας στις τάξεις διότι πολλές φορές οι οδηγίες του είναι ασαφείς και δυσλειτουργικές κατά την εκτέλεσή τους. Η άγνοια για τις ανθρώπινες ανάγκες και τη σπουδαιότητα της ικανοποίησης τους όπως ιεραρχούνται στην πυραμίδα του Maslow (1945).

Επίσης επικοινωνιακό εμπόδιο είναι η πολιτική κατευνασμού των γονέων από τους προϊσταμένους με την υιοθέτηση πολλές φορές των παράλογων απαιτήσεων τους που γίνονται σε βάρος των εκπαιδευτικών που αγωνίζονται στις πραγματικές συνθήκες της τάξης.

Η έλλειψη «ευελιξίας» κατά τη διάρκεια της εξέτασης εναλλακτικών λύσεων, έλλειψη αξιόπιστης και ολοκληρωμένης πληροφόρησης καθώς και η γραφειοκρατία δυσχεραίνουν την επικοινωνία των προϊσταμένων με τους υφισταμένους τους μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Μία από τις δυσκολίες της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι τα ψυχοσυγκινησιακά εμπόδια των νέων γονέων που οφείλονται σε συναισθήματα αποχωρισμού από το παιδί τους, προκαταλήψεις και αρνητικές διαθέσεις απέναντι στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η έλλειψη εμπιστοσύνης στο άτομο που αναλαμβάνει την εκπαίδευση του παιδιού τους. Ακόμη υπερβολική ανησυχία και άγχος για την προσαρμογή του παιδιού τους στο νέο περιβάλλον.

Ένας άλλος παράγοντας που δυσκολεύει την επικοινωνία είναι το γεγονός ότι οι νέοι γονείς δεν κατανοούν ή παρεξηγούν τον παιδαγωγικό ρόλο του Νηπιαγωγείου. Η κατανόηση ότι το καλό μαθησιακό κλίμα είναι υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων μερών επηρεάζεται αρνητικά και από τις δικές τους ελλείψεις (μορφωτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές). Οι παιδαγωγικές διαδικασίες και οι όροι τους είναι για αυτούς ένας νέος και άγνωστος κώδικας που απαιτεί διακριτικά αποκωδικοποίηση. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες στη διαχείριση των γονέων είναι απαραίτητες για την δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Για να επιτύχουν να δημιουργήσουν τέτοιο κλίμα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν να καταστήσουν τους γονείς συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ενημερώνοντάς τους συστηματικά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους για το πρόγραμμα που ακολουθείται, για τους στόχους που θέτουν, για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται και για τη βοήθεια που θα ήθελαν από εκείνους. Οι προβλεπόμενες συναντήσεις ενημέρωσης των γονέων αποσκοπούν στην αποδοτική συνεργασία των δύο πλευρών με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. (Δαφέρμου et al, Οδηγός Νηπιαγωγού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)

3.5 Οφέλη από τη μεντορική σχέση

Κατά τη διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) προκύπτουν πολλαπλά οφέλη, τόσο για τις ωφελούμενους και τον μέντορα, όσο και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

A. Οφέλη για τον καθοδηγούμενο

Το πρωταρχικής σημασίας όφελος για τον εκπαιδευόμενο να έχει την ευκαιρία να έχει έναν μέντορα μέσω μιας ασφαλούς και μη απειλητικής σχέσης, είναι να αλληλεπιδρά και να μαθαίνει από ένα άτομο μεγαλύτερης εμπειρίας και μεγαλύτερου δικτύου επαφών στο πεδίο του.

Συνοψίζοντας τα οφέλη για τον καθοδηγούμενο είναι:

- Ευκαιρία μάθησης από κάποιον με μεγάλη εμπειρία στο χώρο του
- Εργασιακή και ψυχοκοινωνική υποστήριξη που χτίζει αυτοπεποίθηση και διατηρεί τα κίνητρά του για εργασία, δυνατότητα πρόσβασης σε ένα θετικό για τον εκπαιδευόμενο πρότυπο από τους πολλούς ρόλους του μέντορα.
- Αναγνωρίζει και εξελίσσει δυνάμεις και ξεπερνάει τις αδυναμίες του
- Λύνονται διάφορων ειδών προβλήματα αποτελεσματικά
- Αναπτύσσει δεξιότητες –ικανότητες και γνώσεις
- Απολαμβάνει μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία του
- Ξεπερνάει καταστάσεις στρες, εκνευρισμού και εξουθένωσης πιο αποτελεσματικά

Έχει παρατηρηθεί ότι ο πιο συνήθης λόγος για να εμπλακεί ένας υπάλληλος σε μια συμβουλευτική, στο ρόλο του μαθητευόμενου, είναι το κίνητρο της επιτυχημένης σταδιοδρομίας. Η επιτυχία σταδιοδρομίας ορίζεται για τους εργαζόμενους τα αποκτήματά τους (υλικά και μη) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής και διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική επιτυχία. Εσωτερική επιτυχία είναι αυτή που ανταποκρίνεται στους υποκειμενικούς στόχους και τα αξιολογικά μέσα του κάθε ατόμου, ενώ η εξωτερική επιτυχία είναι αυτή που αναφέρεται σε μετρήσιμα και αντικειμενικά κριτήρια. Στις σχέσεις συμβουλευτικής οι μαθητευόμενοι αποσκοπούν και στις δύο επιτυχίες πολλές φορές συνειδητά ενώ σε άλλες περιπτώσεις όχι (κυρίως στην εσωτερική επιτυχία) (Bozionéλος, 2006).

B. Οφέλη για τον μέντορα

Βασικής σημασίας αποτέλεσμα για τον μέντορα αποτελεί η ικανοποίηση που προκύπτει από την παροχή βοήθειας σε κάποιον άλλο. Μοιράζοντας έτσι την γνώση του και την εμπειρία του, προσφέροντας την υποστήριξή του, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου (Clark,1995; McDonald,2003).

Το διαφορετικό επαγγελματικό παρελθόν του εκπαιδευόμενου, δίνει την ευκαιρία στον μέντορα να αναπτύξει νέες δεξιότητες και γνώσεις μέσω συζητήσεων και ανταλλαγής πληροφοριών και ιδεών (Clark,1995; McDonald, 2003). Ένα σύνηθες φαινόμενο κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής-mentoring είναι ο εκπαιδευόμενος να εκτελεί έναν όγκο εργασίας για τον μέντορα, με αποτέλεσμα ο μέντορας να επωφελείται για τον συνολικό όγκο που καλείται να εκτελέσει είτε με χρηματικά μέσα είτε όχι (Murray, 2001; McDonald, 2003).

Συνοπτικά, τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο οργανισμού τα οφέλη είναι πολλά και πολύμορφα, αν και κάποιες φορές μπορεί να απαιτείται χρόνος για να καταδειχθούν. Αποκάλυψη ζητημάτων και οπτικών από τον ωφελούμενο εκπαιδευτικό που βοηθούν τη μέντορα να αντιληφθεί τα νέα δεδομένα.

- Διαπίστωση της εικόνας που έχουν οι άλλοι για αυτούς μέσα από τα μάτια του ωφελούμενου.
- Ικανοποίηση από την επιτυχή σταδιοδρομία των ωφελούμενων μετά το πέρας των δράσεων της συμβουλευτικής καθοδήγησης
- Δημιουργία προσωπικού δικτύου και επαφή με άτομα από τα οποία μπορούν και οι ίδιοι να ζητήσουν υποστήριξη και βοήθεια όταν χρειαστεί.
- Απόκτηση νέας οπτικής αντίληψης της κατάστασης, η οποία βοηθά και τους ίδιους τους μέντορες να επιλύσουν αντίστοιχα δικά τους προβλήματα.
- Η διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) δεν προσφέρεται για όλους, καθώς απαιτεί επένδυση χρόνου, δέσμευση για υποστήριξη και πολλή υπομονή (Quast, L. 2009).

Γ. Οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό

Από πλευράς της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού οργανισμού, πρωταρχικός σκοπός της συμβουλευτικής καθοδήγησης – σε τέτοιες περιπτώσεις γίνεται λόγος για την τυπική συμβουλευτική- είναι να βελτιωθεί ή και να διατηρηθεί υψηλή η ποιότητα των παρεχόμενων εργασιών και επομένως βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα του συνόλου του οργανισμού. Αυτό εμπεριέχει την έννοια της διατήρησης της βάσης των δεξιοτήτων και γνώσεων εντός του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού προϋποθέτοντας επιτυχημένο στρατηγικό προγραμματισμό, ώστε οι εκπαιδευτές να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες ανταποκρινόμενοι στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και γενικώς στις απαιτήσεις των διάφορων κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνεται ή εκπαίδευση ενηλίκων. (Murray, 2001; McDonald, 2003).

Μία προσπάθεια απεικόνισης της συγκεντρωτικής σημασίας της εν λόγω σχέσης στον εκπαιδευτικό οργανισμό, συγκεντρώνεται στα κάτωθι:

- διατηρεί τη βάση δεξιοτήτων και γνώσεων
- προσφέρει συναισθηματικής αξίας κίνητρα για δέσμευση του προσωπικού

- τονίζει την σημασία των ατόμων που είναι υπεύθυνοι γενικών καθηκόντων
- ενδυναμώνει την συνεργασία των ατόμων και τμημάτων, προωθώντας το ομαδικό πνεύμα
- βελτιώνει το μαθησιακό και εργασιακό περιβάλλον
- μειώνει την εργασιακή εξουθένωση
- δυνατότητα διαχείρισης της αλλαγής
- εξάγει από το υφιστάμενο ανθρώπινο δυναμικό το μέγιστο αποτέλεσμα και προετοιμάζει τα μελλοντικά στελέχη.

Η εφαρμογή πολιτικών και συνθηκών τέτοιων ώστε να ενθαρρύνονται εκτός των τυπικών και οι άτυπες μεντορικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εντός του οργανισμού, πράγμα που είναι ζωτικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Τέλος, η σύνδεση των ατομικών στόχων των συμβουλευόμενων με τους στόχους του οργανισμού, τους εντάσσει στην «κουλτούρα» του οργανισμού, προσφέρει τις καλύτερες ευκαιρίες για επιτυχία και παράλληλα δημιουργεί ένα σημαντικό «αποθεματικό» σε ταλέντα, γνώσεις, κίνητρα και δεξιότητες.

Πολλά είναι τα οφέλη των εκπαιδευτικών οργανισμών με την εφαρμογή συστημάτων mentoring που όλο και πιο συγκεκριμένα αποτελεί ένα εργαλείο ενσωμάτωσης της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων με στόχο την άρση του επαγγελματικού διαχωρισμού (οριζόντιου και κάθετου). Σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμόζεται ως τμήμα του σύγχρονου management με έμφαση στη διαχείριση της διαφορετικότητας (diversity management).

Ένα από τα πρακτικά οφέλη, είναι η χαρτογράφηση των δομικών και πολιτισμικών εκείνων παραγόντων (κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού), οι οποίοι επιδρούν στην εξέλιξη των γυναικών σε θέσεις διοικητικής ευθύνης. Δίνεται έτσι στους οργανισμούς η δυνατότητα να αυτοαξιολογούνται αναφορικά με το βαθμό ενσωμάτωσης της ισότητας ευκαιριών προς όλους τους εργαζόμενους.

Τέλος η σύνδεση των ατομικών στόχων των συμβουλευόμενων γυναικών με τους στόχους του οργανισμού, προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες για επιτυχία και παράλληλα δημιουργεί για την προσχολική εκπαίδευση ένα σημαντικό αποθεματικό σε ταλέντα, γνώσεις κίνητρα και δεξιότητες.

4. ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

4.1 Τρόποι καθοδήγησης

Υπάρχουν πολλοί τρόποι και προσφερόμενες ευκαιρίες για mentoring. Μερικά ιδρύματα διοργανώνουν ομάδες mentoring ή κύκλους mentoring, όπου οι μέντορες διευκολύνουν τη μάθηση σε μια ομάδα ατόμων. Συνηθίζεται η μάθηση να ξεκινά αρχικά με την αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, με την αλληλογραφία ή την τηλεφωνική συζήτηση να συμπληρώνουν αυτήν την επαφή. Σήμερα η τεχνολογία έχει επεκτείνει τις ευκαιρίες επαφής και το mentoring εξ αποστάσεως είναι πιο κοινό πλέον απ' ό,τι στο παρελθόν. Συνάντηση για να καθοριστούν οι στόχοι και μετά μέσω του διαδικτύου συζήτηση on-line ή με E-mail για να προσδιοριστούν με περισσότερες λεπτομέρειες οι στόχοι και παρέχεται συνεχής συμβουλευτική καθοδήγηση (Zachary, 2000).

Τα ποικίλα χαρακτηριστικά που ορίζουν και στοιχειοθετούν τις σχέσεις mentoring τόσο ως προς την δομή όσο και ως προς το περιεχόμενο καθορίζουν διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής του, διακρίνοντας μεταξύ τυπικού και άτυπου, εσωτερικού και εξωτερικού, ατομικού και ομαδικού, αμοιβαίου και αυτοδιαχειριζόμενου και τέλος ηλεκτρονικού mentoring (e-mentoring).

Ατομικό mentoring

Στην περίπτωση του ατομικού mentoring έμφαση δίνεται στη δυναμική της σχέσης καθοδηγητή – καθοδηγούμενου και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών εκείνων που έχουν αντίκτυπο σε όλη τη ζωή τους.

Ομαδικό mentoring

Η ομαδική καθοδήγηση παρεκκλίνει από την παραδοσιακή μορφή σχέσης mentoring, τύπου ένας προς έναν σχέση. Η ομαδική συμβουλευτική (καθοδήγηση) παρέχει την ευκαιρία σε έναν αριθμό ατόμων να επωφεληθούν από την προσοχή ενός μέντορα. Ένα επιπλέον αποτέλεσμα αυτής της σχέσης προέρχεται από την αμφίδρομη επίδραση των μελών της ομάδας. Ο μέντορας στην περίπτωση αυτή περιγράφεται ως ιδρυτής ή ηγέτης- εκπαιδευτής, βοηθώντας τα μέλη της ομάδας να αποκτούν μεταξύ τους αμοιβαία σχέση mentoring, μοιράζοντας ιδέες, δεξιότητες, εμπειρίες, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση (McDonald, 2003).

Συνεργατικό – αμοιβαίο mentoring

Συνεργατική ή αμοιβαία καθοδήγηση (peer mentoring) είναι αυτή μεταξύ δύο ανθρώπων «ίδιου επιπέδου», που δεσμεύονται με την αμοιβαία δραστηριότητα της σχέσης mentoring, υιοθετώντας και τα δύο μέρη ταυτόχρονα τον ρόλο του μέντορα (ο καθένας στο πεδίο της εμπειρίας του) και τον ρόλο του εκπαιδευόμενου (ο καθένας στο πεδίο που χρειάζεται ανάπτυξη). Με τον τρόπο αυτό μοιράζονται εμπειρία και γνώση, μαθαίνουν από του άλλου την διαφορετική σκοπιά και παρέχουν υποστήριξη ο ένας στον άλλο. Η αμοιβαία συμβουλευτική παρέχει μία ευκαιρία για να μοιραστεί η γνώση, η εμπειρία και η υποστήριξη μεταξύ διαφορετικών θέσεων εργασίας και διαφορετικών ειδικοτήτων, με λογική συνέπεια την βελτίωση της συνεργασίας των τμημάτων του οργανισμού και υποβοηθάει την μείωση της συσσωρευμένης γνώσης σε μερικά μόνο άτομα-τμήματα – υπηρεσίες (McDonald, 2003).

Αυτοδιαχειριζόμενο mentoring

Η πιο απόμακρη ίσως συμβουλευτική από την κλασική είναι αυτή που ονομάζεται αυτοδιαχειριζόμενο mentoring (Self-managed mentoring και Mosaic mentoring). Στη σχέση αυτή ο εκπαιδευόμενος είναι υπεύθυνος για την δική του επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση, ψάχνοντας την καταλληλότερη συμβουλευτική όταν προκύψει η ανάγκη. Είναι μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία, αφού ο εκπαιδευόμενος καταλήγει να σχετίζεται με πολλούς μέντορες ταυτόχρονα, με διαφορετικού είδους συμβουλευτική και για διαφορετικό σκοπό. Το θετικό αυτού του μοντέλου είναι ότι υπολογίζει τον ταχύτατο ρυθμό της αλλαγής που υιοθετεί ο σύγχρονος κόσμος και την ανάγκη της διαφορετικής σχέσης mentoring σε συνεργασία με το διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης και εκπαίδευσης που μπορεί να βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος (McDonald, 2003).

Άτυπο mentoring

Στο άτυπο mentoring οι σχέσεις είναι άτυπες. Οι σχέσεις αυτές δεν είναι διαχειριζόμενες, δομημένες και αναγνωρισμένες από τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι άτυπες σχέσεις είναι αυθόρμητες, τυχαίες και αναπτύσσονται και εξελίσσονται χωρίς την εξωτερική παρέμβαση του οργανισμού (Chao et al, 1992).

Ο Goleman (1998) αναφέρει ότι πολλά από τα πράγματα που οι άνθρωποι πετυχαίνουν στη δουλειά τους εξαρτώνται από την ικανότητα τους να οργανώνουν ένα χαλαρό δίκτυο με συναδέλφους και αναφέρει τρεις μορφές άτυπων δικτύων: «τα δίκτυα επικοινωνίας (ποιος μιλάει σε ποιον), τα δίκτυα της εμπειρίας (που βασίζονται στους ανθρώπους προς τους

οποίους πρέπει να στραφεί κανείς για συμβουλή) και τα δίκτυα εμπιστοσύνης» (Goleman, 1998)

«Τα άτυπα δίκτυα, ο περίπλοκος ιστός που δημιουργούν οι συνάδελφοι κάθε φορά που επικοινωνούν μεταξύ τους, είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα ανεπάντεχα προβλήματα γιατί είναι εξαιρετικά ευπροσάρμοστα, χωρίς χρονοβόρες διαδικασίες, προκειμένου να γίνει σωστά η δουλειά», ενώ « η τυπική οργάνωση στήνεται για να αντιμετωπίσει αναμενόμενα προβλήματα» (Goleman, 1998)

Τυπικό mentoring

Το τυπικό mentoring αποτελείται από τυπικές σχέσεις καθοδήγησης. Οι σχέσεις αυτές υποστηρίζονται, επικυρώνονται και επιδοκιμάζονται από τον οργανισμό, ο οποίος «απαιτεί» τη συμμετοχή των ατόμων σε αντίστοιχα προγράμματα. Πρόκειται για επιλογή του εκπαιδευτικού οργανισμού- ή του τμήματος ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων – να εφαρμόσει συστήματα mentoring προκειμένου να προωθήσει τους οργανωσιακούς στόχους και συμμετοχή στην εταιρική κουλτούρα. Παράλληλα οι εργαζόμενοι εκπαιδεύονται από έμπειρα στελέχη του ίδιου οργανισμού (Chao et al,1992).

Οι σχέσεις του τυπικού mentoring διαφοροποιούνται από τις άτυπες, καθώς ακολουθείται μία διαδοχική σειρά ιεραρχικών σταδίων για την ολοκλήρωση των στόχων για τους οποίους διαμορφώθηκαν.

Ο Cohen (1995) αναφέρει τα στάδια που συγκροτούν μια τυπική σχέση mentoring που κατ' επέκταση την διαφοροποιούν από μια άτυπη .Τα στάδια της έχουν ως εξής:

Το αρχικό στάδιο κατά τη διάρκεια του οποίου, τα μέλη της δυαδικής σχέσης θέτουν βάσεις εμπιστοσύνης στη μεταξύ τους σχέση και συνεργασία.

Το μεσαίο στάδιο κατά την διάρκεια του οποίου, οι μέντορες υποστηρίζουν τους καθοδηγούμενους τους να προσδιορίσουν τους στόχους τους.

Το όψιμο στάδιο κατά την διάρκεια του οποίου, οι μέντορες αλληλεπιδρούν με τους καθοδηγούμενους ούτως ώστε να ερευνήσουν τα ενδιαφέροντα τους, τα πιστεύω τους και τα αίτια που οδήγησαν στις αποφάσεις τους.

Το τελικό στάδιο κατά το οποίο οι μέντορες λειτουργούν ως πρότυπα ρόλου (role models)

Στο πλαίσιο του τυπικού mentoring μπορούμε να διακρίνουμε το εξωτερικό και το εσωτερικό.

Εσωτερικό mentoring

Ο μέντορας εργάζεται στον ίδιο εκπαιδευτικό οργανισμό με τον καθοδηγούμενο.

Εξωτερικό mentoring

Ο μέντορας δεν εργάζεται στον ίδιο εκπαιδευτικό οργανισμό με τον καθοδηγούμενο

E-mentoring

Η πιο απόμακρη ίσως συμβουλευτική από την κλασική είναι αυτή που ονομάζεται αυτοδιαχειριζόμενο mentoring (Self-managed mentoring και Mosaic mentoring). Στη σχέση αυτή ο εκπαιδευόμενος είναι υπεύθυνος για την δική του επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση, ψάχνοντας την καταλληλότερη συμβουλευτική όταν προκύψει η ανάγκη. Είναι μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία, αφού ο εκπαιδευόμενος καταλήγει να σχετίζεται με πολλούς μέντορες ταυτόχρονα, με διαφορετικού είδους συμβουλευτική και για διαφορετικό σκοπό. Το θετικό αυτού του μοντέλου είναι ότι υπολογίζει τον ταχύτατο ρυθμό της αλλαγής που υιοθετεί ο σύγχρονος κόσμος και την ανάγκη της διαφορετικής σχέσης mentoring σε συνεργασία με το διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης και εκπαίδευσης που μπορεί να βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος (McDonald , 2003).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή της άποψης των εκπαιδευτικών κατά πόσο θεωρούν την οργανωμένη καθοδήγηση μέσω του θεσμού του μέντορα, μια σημαντική βοήθεια για την βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους, όσο και της επαγγελματικής εξέλιξης τους ως εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

Να περιγράψει τις υφιστάμενες συνθήκες καθοδήγησης

- Να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης του δείγματος για την αναγκαιότητα, καθώς και τον βαθμό αποδοχής του θεσμού του μέντορα από αυτούς.
- Να εντοπίσει τις επιμορφωτικές και λειτουργικές ανάγκες που θεωρούν ότι ένας ειδικευμένος καθοδηγητής θα μπορούσε να καλύψει.
- Να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους προτιμώμενους τρόπους mentoring.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας έρευνας και οι επιμέρους στόχοι εξυπηρετούνται από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχουν μορφές άτυπης καθοδήγησης;
- Προσφέρεται τυπική καθοδήγηση για τη στήριξη των εκπαιδευτικών στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης;
- Σε ποιους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται καθοδήγηση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης στους μαθητές τους;
- Ποιοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν τους δυνητικούς μέντορες των εκπαιδευτικών;

5.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων η μεθοδολογική προσέγγιση που θεωρήθηκε καταλληλότερη είναι η επισκόπηση. Κατά την επισκόπηση γίνεται συγκέντρωση πληροφοριών από ένα συγκεκριμένο πληθυσμό σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και έχει ως σκοπό:

- να καταγράψει τις τάσεις και τις απόψεις του δείγματος,
- να περιγράψει τη φύση των υφιστάμενων συνθηκών και
- να εντοπίσει στοιχεία με βάση τα οποία μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen & Manion, 1994)

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο ως τεχνική συλλογής των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων, οι οποίες σχετίζονται με ένα θέμα και τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει στα υποκείμενα του δείγματος προκειμένου να συγκεντρώσει το απαραίτητο υλικό για την έρευνα που διεξάγει. Η συλλογή του υλικού και η ποσοτικοποίηση του δίνει τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης και εξαγωγής συμπερασμάτων (Cohen & Manion, 1994)

«Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης υψηλού όγκου δεδομένων σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα» (Παρασκευόπουλος, 1993). Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και μειονεκτήματα, ιδιαίτερα στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, αλλά αν εφαρμοστούν σωστά οι αρχές της μεθόδου του ερωτηματολογίου μπορούν τα δεδομένα της να έχουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου μπορεί να βελτιώσει εγκαίρως ενδεχόμενες ατέλειες.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) η ακριβής έννοια των κύριων όρων της ερώτησης, η σαφήνεια στη διατύπωση των ερωτήσεων, οι εναλλακτικές απαντήσεις να μπορούν να αναλυθούν και να κωδικοποιηθούν, είναι γεγονότα που επηρεάζουν την αξιοπιστία των δεδομένων και την αξιοποίηση των δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο είναι εμπειρικό. Παρ' όλα αυτά καταβλήθηκε προσπάθεια διαμόρφωσης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από παρόμοιες έρευνες μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Οι ερωτήσεις θα είναι κλειστού τύπου με διαβαθμιστική επιλογή. Στο τέλος πολλών ερωτήσεων θα δοθεί η δυνατότητα στον εξεταζόμενο να δώσει οποιαδήποτε απάντηση εκείνος επιθυμεί, μια και είναι δύσκολο να καλυφθεί όλο το εύρος των εναλλακτικών απαντήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ο περιορισμός του χρόνου της έρευνας ήταν επίσης ένας σημαντικός παράγων που καθόρισε το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων καθώς μια πολυμεθοδική προσέγγιση όπως ο τριγωνισμός θα μας έδινε και τις αιτιώδεις σχέσεις που αφορούν τα δεδομένα μας (Bell, 2001, Cohen & Manion, 1994). Αναμφίβολα, η ποιότητα των στοιχείων που πηγάζουν μέσα από μια συνέντευξη είναι κατά πολύ ανώτερη της ποιότητας των δεδομένων που προέρχεται από τα ερωτηματολόγια και αυτό γιατί αυτός που ρωτάει μπορεί να λειτουργήσει παρεμβατικά παρέχοντας διευκρινίσεις στα σημεία που φαίνονται σκοτεινά.

5.4 Η δομή των ερωτηματολογίου

Στην αρχή του ερωτηματολογίου γίνεται μια σύντομη αναφορά για τον σκοπό της έρευνας και δίνεται διαβεβαίωση για την ανωνυμία και την εμπιστευτική χρήση των δεδομένων που θα παρέχει ο ερωτώμενος.

Επειδή στην ελληνική εκπαίδευση ο θεσμός του μέντορα είναι υπό διαβούλευση και άγνωστος σε πολλούς εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε σκόπιμο να περιγραφεί ο ρόλος του καθοδηγητή πολύ συνοπτικά στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου.

Η δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δύο ενότητες.

Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στα γενικά στοιχεία, ενώ η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στη συλλογή δεδομένων που απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας.

Στις ερωτήσεις που αφορούν τα γενικά στοιχεία κρίθηκε σκόπιμο να ζητηθούν το φύλο, οι σπουδές, καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας γιατί αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα.

Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι :

Οι ερωτήσεις E1 και E2 αναφέρονται στην διερεύνηση των άτυπων και τυπικών μορφών καθοδήγησης

Οι ερωτήσεις E3, E4, E5 και E6 αναφέρονται στην διερεύνηση της αποδοχής του θεσμού του μέντορα.

Η ερώτηση E7 αναφέρεται στις ανάγκες καθοδήγησης σε διάφορα πεδία της προσχολικής εκπαίδευσης. Αξίζει να επισημανθεί ότι η παραπάνω ερώτηση καταγραφής αναγκών που μπορεί να καλύψει μία αποτελεσματική καθοδήγηση δεν περιλάμβανε θέματα γνώσεων ειδικότητας, διότι η παρούσα έρευνα θεωρεί δεδομένο το υψηλό επίπεδο κατάρτισης στον τομέα αυτό.

Η ερώτηση E8 αναφέρεται στις προτιμώμενες μορφές καθοδήγησης.

Η ερώτηση E9 αναφέρεται στην διερεύνηση των προσώπων που είναι κατάλληλα για μέντορες.

Τέλος στην ερώτηση E10 ζητούνται προτάσεις για την καλύτερη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η μορφή της κλίμακας βαθμολόγησης που επιλέχθηκε είναι μια διαφοροποιημένη μορφή της πενταβάθμιας κλίμακας κατά Likert που περιέχει τέσσερις πιθανές απαντήσεις, δύο θετικές (Πάρα πολύ, Αρκετά) και δύο αρνητικές (Λίγο, Καθόλου). Αυτό διευκολύνει την κατανομή των απαντήσεων σε θετικές και αρνητικές ενώ παράλληλα αποφεύγονται ουδέτερες απαντήσεις που θα είχαμε με μια μεσαία απάντηση.

5.5 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης του Ν. Κοζάνης και το δείγμα της αποτελείται από 78 εκπαιδευτικούς. Οι δομές της προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα είναι:

- Δημόσια νηπιαγωγεία
- Ιδιωτικά νηπιαγωγεία

Η μέθοδος της δειγματοληψίας που υιοθετήθηκε είναι η δειγματοληψία ευκολίας ή «βολική» που παρά το γεγονός ότι δεν είναι αντιπροσωπευτική μπορεί να θεωρηθεί επαρκής γιατί καταβλήθηκε προσπάθεια από την ερευνήτρια το δείγμα να αποτελείται από εκπαιδευτικούς και των δύο προαναφερόμενων δομών του Ν. Κοζάνης που βρισκόταν σε λειτουργία το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διενεργήθηκε η έρευνα ώστε να αποτυπωθεί καλύτερα η πραγματική κατάσταση..

Ο περιορισμός αυτός διαμόρφωσε δύο ομάδες εκπαιδευτικών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ανάλογα των δομών προσχολικής εκπαίδευσης που υπηρετούν. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων και των ιδιωτικών νηπιαγωγείων του Ν. Κοζάνης.

5.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για την αύξηση και διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας εκτός από την ανώνυμη απάντηση των ερωτηματολογίων, έγιναν και οι παρακάτω ενέργειες.

Στο πρώτο στάδιο, στην πιλοτική έρευνα, μοιράστηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς του 16^{ου} Νηπιαγωγείου Κοζάνης ώστε να αξιολογηθεί η λειτουργικότητά του και τους ζητήθηκε να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

«1. Πόση ώρα χρειάστηκαν για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου; 2. Ήταν οι οδηγίες σαφείς; 3. Υπήρξαν ερωτήσεις ασαφείς ή αόριστες; 4. Αν ναι, τότε ποιες και γιατί; 5. Είχαν αντίρρηση στο ν' απαντήσουν κάποιες από τις ερωτήσεις; 6. Μήπως κατά τη γνώμη τους παραλείφθηκε κάποιο σημαντικό θέμα; 7. Ήταν η εμφάνιση του ερωτηματολογίου καθαρή και ευχάριστη;» (Bell, 2001).

Στο δεύτερο στάδιο, 2 εκπαιδευτικοί σχολίασαν τα θέματα και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με το αν εξυπηρετούν το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Σύμφωνα με τις υποδείξεις τους διορθώθηκαν επιλογές κλιμάκων βαθμολόγησης που δημιουργούσαν προβλήματα με πολλές ταυτόχρονες επιλογές και αφαιρέθηκαν από το τελικό ερωτηματολόγιο ασαφείς και περιττές ερωτήσεις. Σύμφωνα με την Bell (2001) «αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μία διαδικασία παράγει τα ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες και η εγκυρότητα αφορά τον έλεγχο κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει».

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε με οδηγίες και διευκρινίστηκε συνοπτικά ο ρόλος του μέντορα ώστε εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν τον θεσμό να μπορούν να συμμετέχουν και αυτοί στην έρευνα χωρίς παρανοήσεις και να αυξηθεί με αυτόν τον τρόπο η εγκυρότητα των απαντήσεων. Επίσης οι αρχικές ερωτήσεις παρέχουν δημογραφικά στοιχεία για το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αποτυπώνει την παρούσα κατάσταση. Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από μικρό αριθμό εκπαιδευτικών πράγμα που δυσχεραίνει την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Εκφράζεται, λοιπόν, από την ερευνήτρια, η επιφύλαξη για την αντιπροσωπευτικότητα των απαντήσεων του δείγματος. Παρόλες τις αδυναμίες της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματά της παρέχουν σημαντικές ενδείξεις σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών του Ν. Κοζάνης απέναντι στο θεσμό του μέντορα και την αναγκαιότητά του για την ποιοτική βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης.

6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω Πίνακα Α1 και στο γράφημά του, συμμετείχαν 78 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης από τους οποίους οι 3 ήταν άνδρες και οι 75 γυναίκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικά για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο Ν. Κοζάνης χωρίς ωστόσο να αίρονται οι επιφυλάξεις της ερευνήτριας για την γενίκευσή τους.

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, εκτός από τα συνολικά αποτελέσματα, γίνεται ταυτόχρονα προσπάθεια σύγκρισης των δεδομένων των δύο ομάδων του δείγματος που προκύπτουν από τη σύνθεση του, δηλαδή των εκπαιδευτικών των δημόσιων νηπιαγωγείων και των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών νηπιαγωγείων. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι με την ανάλυση αυτή αναδεικνύονται καλύτερα οι υπάρχουσες ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις επιλογές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις δύο διαφορετικές ομάδες δομών της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δημοσίων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων προκύπτουν όχι μόνο από την διαφορετική οργάνωση των δομών αυτών, αλλά και από την διαφορετική θεώρηση των απαιτήσεων της αγοράς παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Ιδιαίτερα τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία επηρεάζονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τον ανταγωνισμό και γίνεται μεγαλύτερη προσπάθεια ως προς τον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου και της εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στην προώθηση της εικόνας τους τόσο απέναντι στους γονείς όσο και γενικότερα στην αντίστοιχη αγορά.

Οι πίνακες ακολουθούνται από τα αντίστοιχα γραφήματα που οπτικοποιούν τις υπάρχουσες σχέσεις. Για καλύτερη αντίληψη των επιλογών και των προτιμήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπου κρίνεται απαραίτητο, χρησιμοποιούνται γραφήματα που παρουσιάζουν αθροιστικά μόνο τις θετικές επιλογές της χρησιμοποιούμενης κλίμακας βαθμολόγησης (πάρα πολύ, αρκετά).

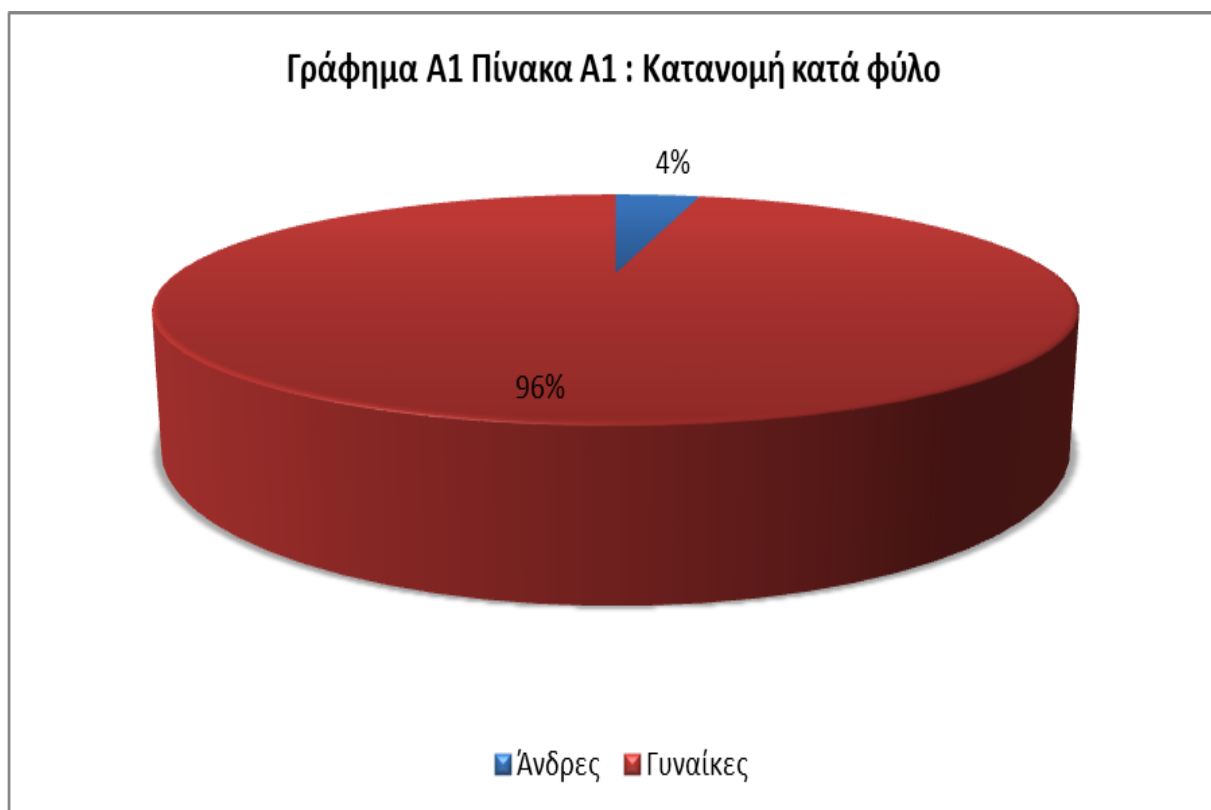
Στην παρουσίαση ακολουθείται η παρακάτω σειρά:

Α. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, θέση εργασίας, προϋπηρεσία, εκπαιδευτικό επίπεδο) που συνθέτουν τη φυσιογνωμία (profile) των συμμετεχόντων. Πίνακες Α1, Α2 και Α3.

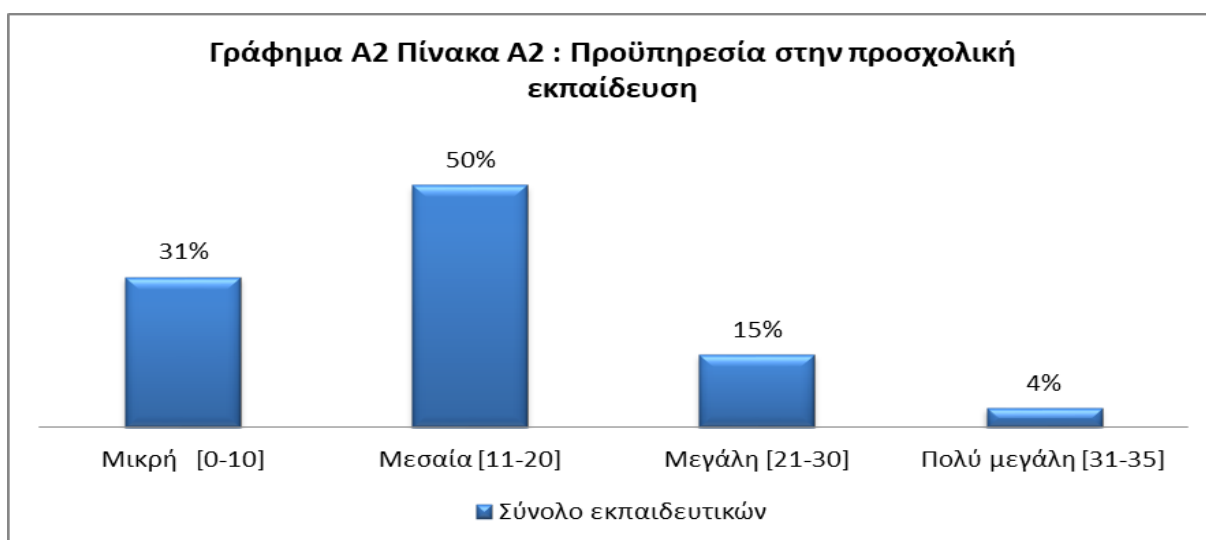
Β. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο. Οι πίνακες Π.Α4, Π.Α5, Π.Α6, Π.Α7, Π.Α8, Π.Α9, Π.Α10, Π.Α11, Π.Α12, Π.Α13, Π.Α14 και Π.Α15 καταγράφουν τις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων που αφορούν τις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Τα γραφήματα Γ.Α4, Γ.Α5, Γ.Α6, Γ.Α7, Γ.Α8, Γ.Α9, Γ.Α10, Γ.Α11, Γ.Α12, Γ.Α13, Γ.Α14 και Γ.Α15 αναφέρονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών, ενώ τα γραφήματα με υποδιαίρεσεις των παραπάνω συμβολισμών απεικονίζουν τις διαφοροποιήσεις που πιθανόν προκύπτουν από την σύγκριση των δύο ομάδων (Δημόσια νηπιαγωγεία και Ιδιωτικά νηπιαγωγεία).

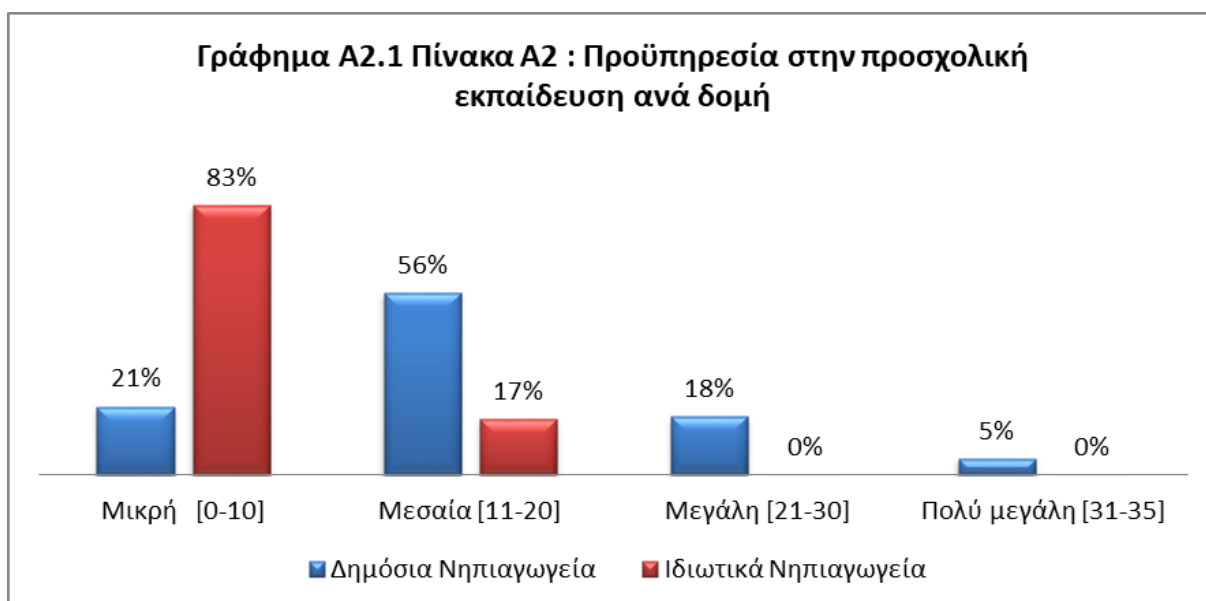
Πίνακας Α1 : Κατανομή κατά φύλο			
	Άνδρες	Γυναίκες	Εκπαιδευτικοί
Δημόσια Νηπιαγωγεία	3	63	66
Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	0	12	12
Σύνολο	3	75	78
Ποσοστό	4%	96%	100%



Πίνακας Α2 : Προϋπηρεσία στην προσχολική εκπαίδευση					
	Μικρή [0-10]	Μεσαία [11-20]	Μεγάλη [21-30]	Πολύ μεγάλη [31-35]	Σύνολο
Δημόσια Νηπιαγωγεία	21%	56%	18%	5%	100%
Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	83%	17%	0%	0%	100%
Σύνολο εκπαιδευτικών	31%	50%	15%	4%	100%

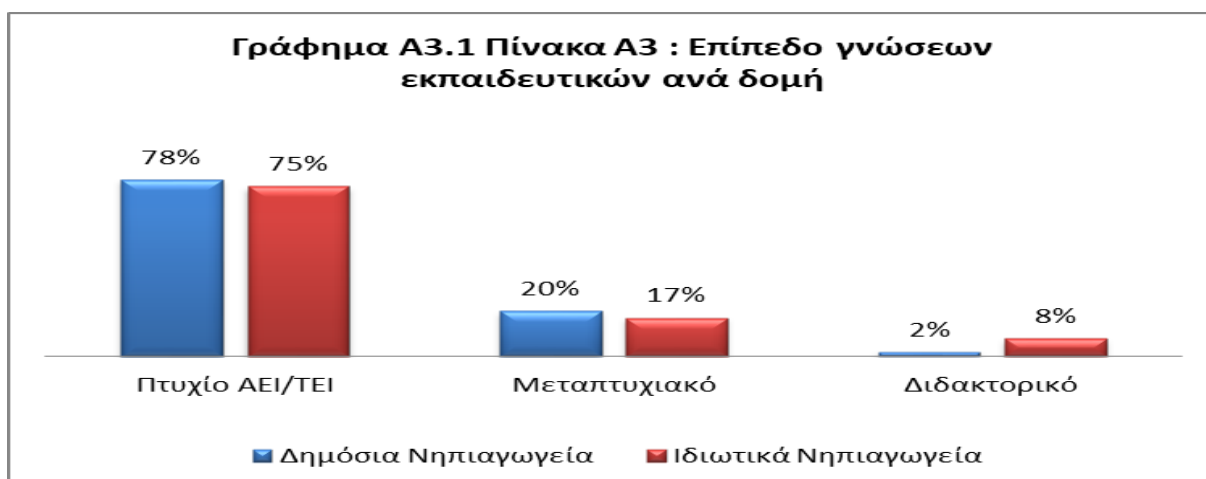
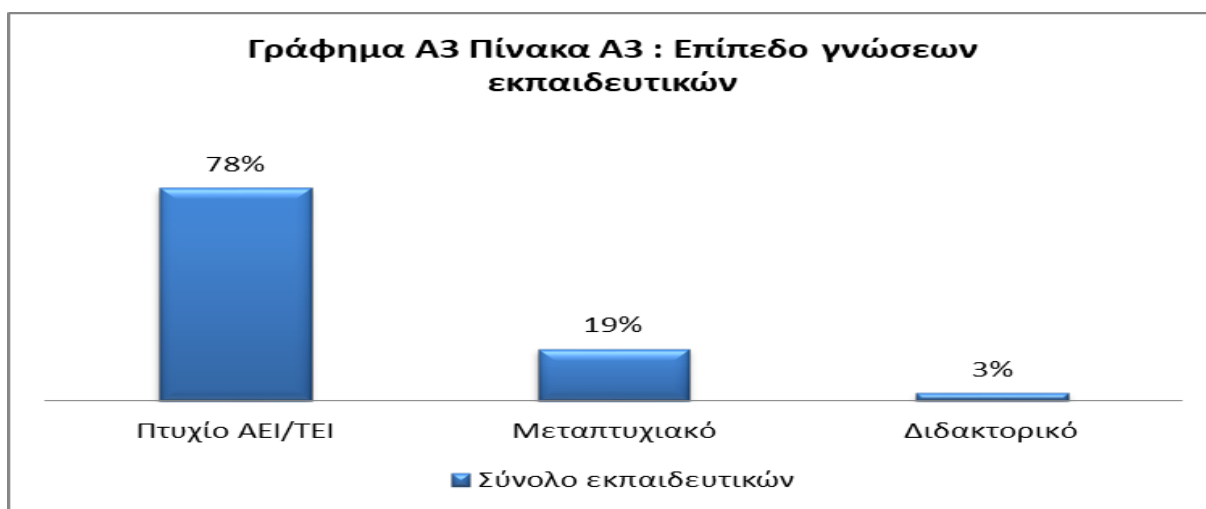


Από τα στοιχεία του Πίνακα Α2 και το γράφημα Α2 παρατηρούμε ότι το 31% έχει μικρή προϋπηρεσία, το 50% μεσαία, το 15% μεγάλη και το 4% πολύ μεγάλη. Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί εξηγούνται από το γεγονός της έλλειψης διορισμών ιδιαίτερα στα δημόσια νηπιαγωγεία τα τελευταία χρόνια.



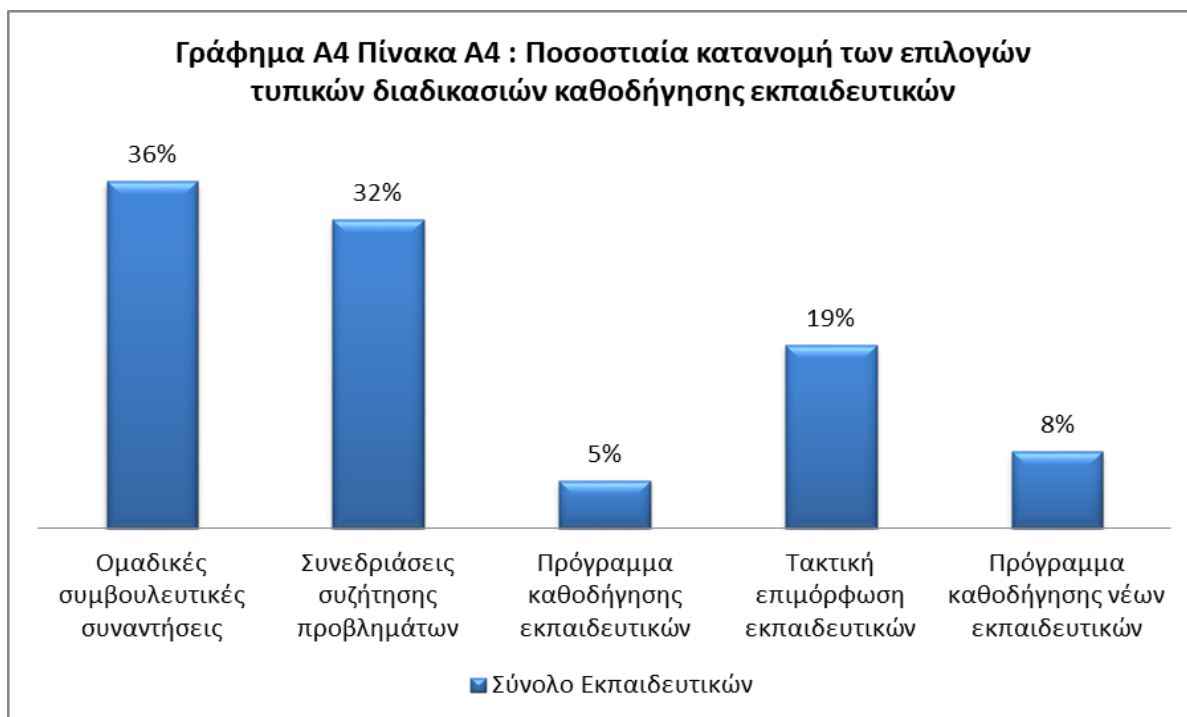
Από το γράφημα A2.1 παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημόσια νηπιαγωγεία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Η μικρότερη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στα ιδιωτικά ίσως μπορεί να ερμηνευθεί από την προτίμηση του ιδιωτικού τομέα σε νεαρότερους εκπαιδευτικούς που έχουν αναβαθμισμένα προσόντα λόγω της τετραετούς φοίτησης που εφαρμόστηκε στις παιδαγωγικές σχολές τέλη της δεκαετίας του 1980.

Πίνακας A3 : Επίπεδο γνώσεων εκπαιδευτικών				
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Σύνολο
Δημόσια Νηπιαγωγεία	78%	20%	2%	100%
Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	75%	17%	8%	100%
Σύνολο εκπαιδευτικών	78%	19%	3%	100%



Όπως φαίνεται στον Πίνακα Α3 και το Γράφημα Α3, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, είναι αρκετά υψηλό. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχει το 19% των εκπαιδευτικών, ενώ το 3% έχει διδακτορικό. Τα ποσοστά αυτά αντιστοιχούν στον εθνικό μέσο όρο για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση (2016) του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ με τίτλο «Η ταυτότητα της ελληνικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2002 έως το 2014 –Το εθνικό πλαίσιο αναφοράς» «το 22,0% του διδακτικού προσωπικού κατείχε πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (αύξηση κατά την τετραετία 12,1%). Παρότι το μεγαλύτερο ποσοστό της κατηγορίας κατέχει η Μετεκπαίδευση (12,7%), πρέπει να σημειωθεί η σημαντική αύξηση των κατόχων Μεταπτυχιακών τίτλων (κατά 64,7% την τετραετία) και Διδακτορικών (κατά 59,3% την τετραετία)». Όπως φαίνεται στον Πίνακα Α3 και το γράφημα Α3.1, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχει το 20% των εκπαιδευτικών στο δημόσια νηπιαγωγεία και 17% των εκπαιδευτικών στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο σε επίπεδο διδακτορικού στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία δείχνει την τάση προσαρμογής των εκπαιδευτικών νεαρής ηλικίας στις σύγχρονες απαιτήσεις λόγω του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας.

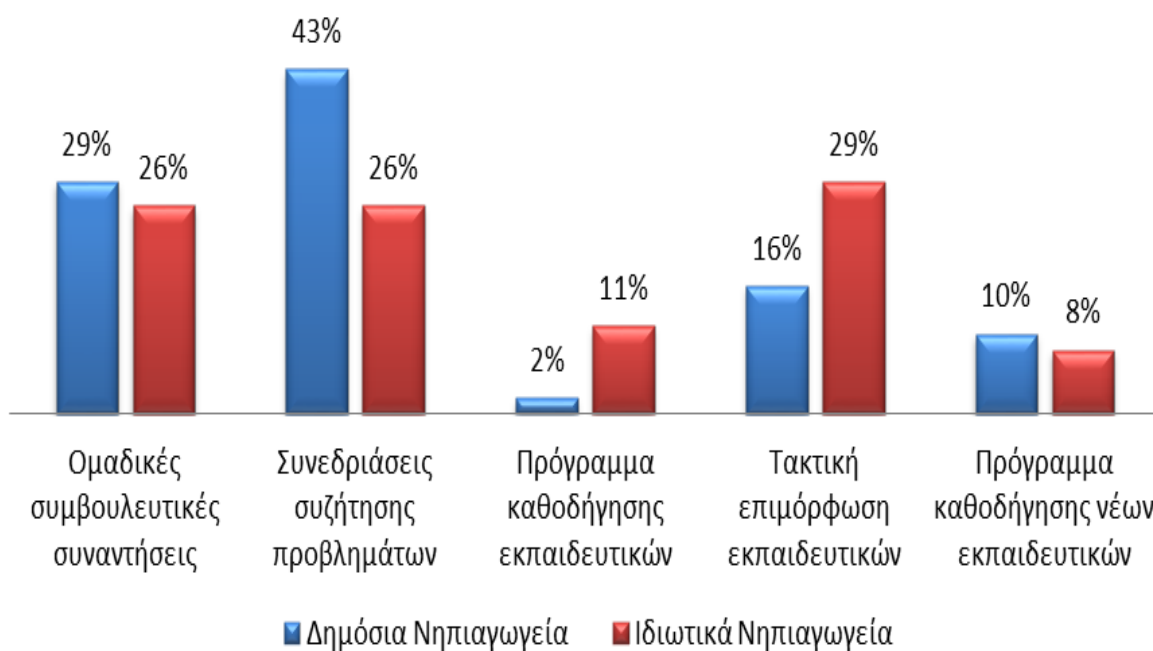
Πίνακας Α 4 : Υπάρχουσες διαδικασίες τυπικής καθοδήγησης για τους εκπαιδευτικούς				
α/α		Δημόσια Νηπιαγωγεία	Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	Σύνολο Εκπαιδευτικών
α.	Ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις	29%	26%	36%
β.	Συνεδριάσεις συζήτησης προβλημάτων	43%	26%	32%
γ.	Πρόγραμμα καθοδήγησης εκπαιδευτικών	2%	11%	5%
δ.	Τακτική επιμόρφωση εκπαιδευτικών	16%	29%	19%
ε.	Πρόγραμμα καθοδήγησης νέων εκπαιδευτικών	10%	8%	8%



Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα Π.Α4 και το γράφημα Γ.Α4 όπου καταγράφονται οι απαντήσεις που αφορούν τη ερώτηση Ε1 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν οργανωμένα προγράμματα καθοδήγησης ενσωματωμένα στο θεσμικό πλαίσιο των δομών της προσχολικής εκπαίδευσης. Το 36% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παίρνει καθοδήγηση από ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, ενώ μικρά ποσοστά από αυτούς της τάξεως του 5% και 8% θεωρούν ότι υπάρχει κάποια ελάχιστη πρόβλεψη για οργανωμένη καθοδήγηση τόσο των παλιών εκπαιδευτικών, όσο και των νέων εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν άλλες τυπικές διαδικασίες που υπάρχουν στη δομή που εργάζονται για να αντλήσουν περιστασιακά περιορισμένη συμβουλευτική καθοδήγηση. Το 32% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις συνεδριάσεις συζήτησης προβλημάτων για να αντλήσει καθοδήγηση. Η καθοδήγηση αυτή, όπως δηλώνουν πολλοί από αυτούς, περιορίζεται σε γενικές συμβουλές που δεν ικανοποιούν ουσιαστικά τις ιδιαίτερες τους ανάγκες σε μεγάλο εύρος πεδίων γιατί ο κύριος σκοπός τους είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων και η διαχείριση συγκρούσεων. Το 19% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τα σεμινάρια επιμόρφωσης για να πάρει καθοδήγηση από τον επιμορφωτή για διάφορα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση προσχολικής εκπαίδευσης

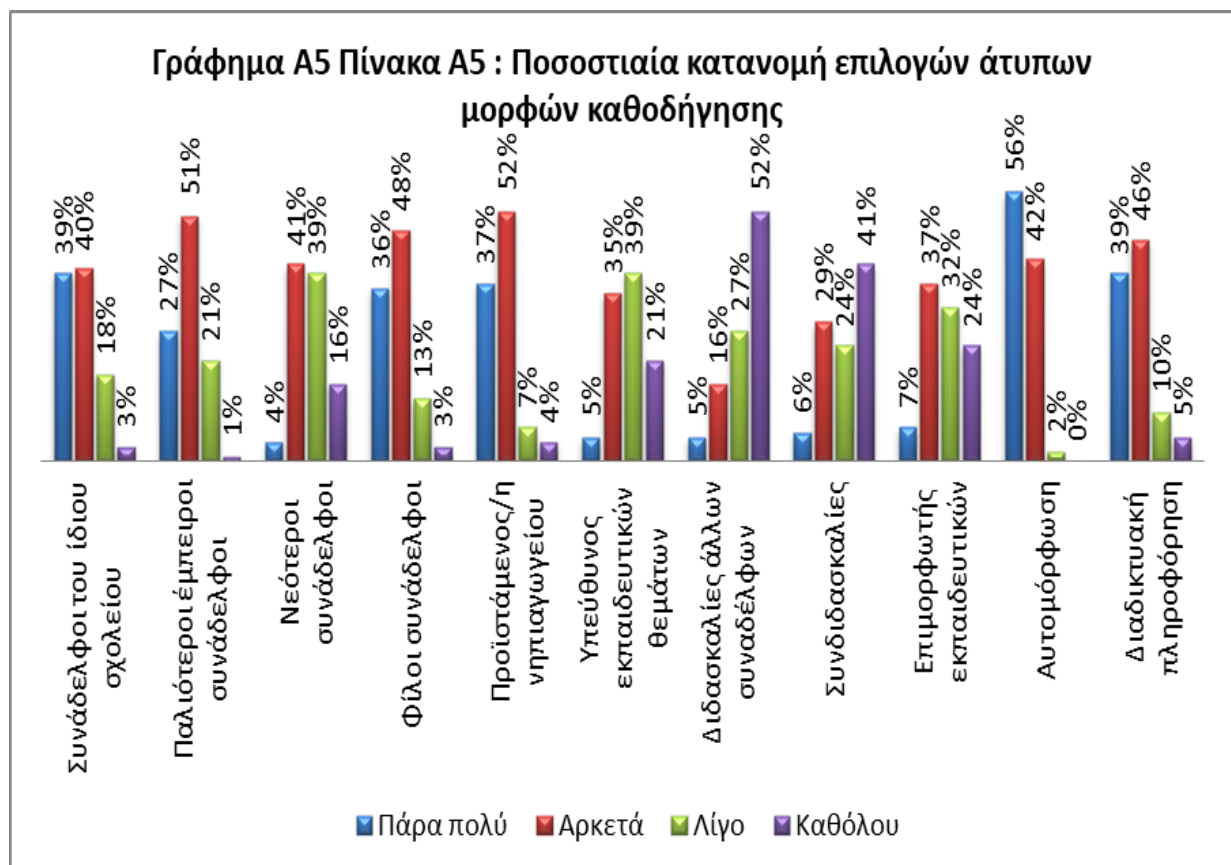
Γράφημα Α4.1 Πίνακα Α4 : ποσοστιαία κατανομή των επιλογών τυπικών διαδικασιών καθοδήγησης εκπαιδευτικών ανά δομή



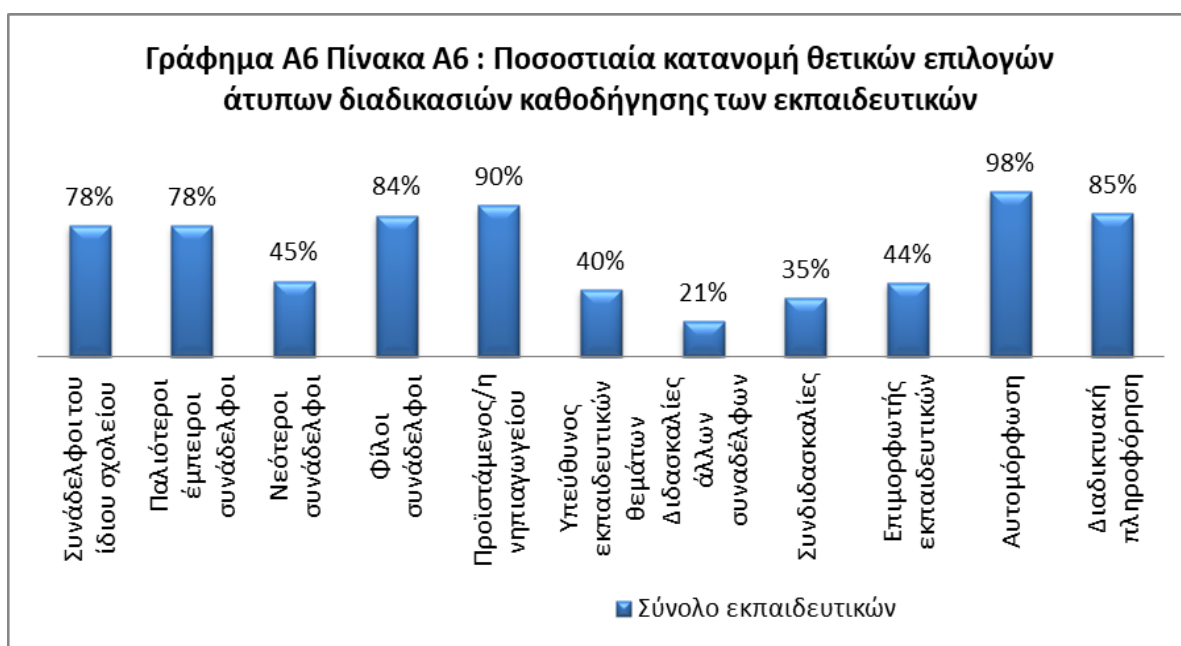
Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από γράφημα Γ. Α4.1, από την σύγκριση των επιλογών των εκπαιδευτικών ανά δομή παρατηρούμε μικρή διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών του δημόσια νηπιαγωγεία ως προς τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, πράγμα που μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη θεσμοθετημένων ομαδικών συμβουλευτικών συνελεύσεων παρουσία του σχολικού συμβούλου ανά τακτά χρονικά διαστήματα στα δημόσια νηπιαγωγεία. Επίσης παρατηρείται μεγαλύτερη προτίμηση των εκπαιδευτικών των ιδιωτικά νηπιαγωγεία για καθοδήγηση κατά τη διάρκεια σεμιναρίων επιμόρφωσης που διοργανώνονται από τις διευθύνσεις των ιδιωτικών νηπιαγωγείων στο πλαίσιο της επιχειρησιακής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού τους. Η προτίμηση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί είτε από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον επιμορφωτή των σεμιναρίων πιο ειδικό στην προσχολική εκπαίδευση, είτε και από το γεγονός ότι θεωρούν την επιλογή αυτή καταλληλότερη επειδή συνήθως είναι εξωτερική και δεν υπάρχει φόβος για ένδειξη επαγγελματικής ανεπάρκειας στο εργασιακό τους περιβάλλον (Rowley, 2006).

Πίνακας Α 5 : Υπάρχουσες άτυπες διαδικασίες καθοδήγησης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης						
		Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
α.	Συνάδελφοι του ίδιου σχολείου	39%	40%	18%	3%	100%
β.	Παλιότεροι έμπειροι συνάδελφοι	27%	51%	21%	1%	100%
γ.	Νεότεροι συνάδελφοι	4%	41%	39%	16%	100%
δ.	Φίλοι συνάδελφοι	36%	48%	13%	3%	100%
ε.	Προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου	37%	52%	7%	4%	100%
στ.	Υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων	5%	35%	39%	21%	100%
ζ.	Διδασκαλίες άλλων συναδέλφων	5%	16%	27%	52%	100%
η.	Συνδιδασκαλίες	6%	29%	24%	41%	100%
θ.	Επιμορφωτής εκπαιδευτικών	7%	37%	32%	24%	100%
ι.	Αυτομόρφωση	56%	42%	2%	0%	100%
κ.	Διαδικτυακή πληροφόρηση	39%	46%	10%	5%	100%

Από τα στοιχεία του πίνακα Π.Α5 και το γράφημα Γ.Α5 παρατηρούμε μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων απευθύνεται για συμβουλευτική καθοδήγηση στους άλλους συναδέλφους και προσπαθεί με αυτομόρφωση να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες του.

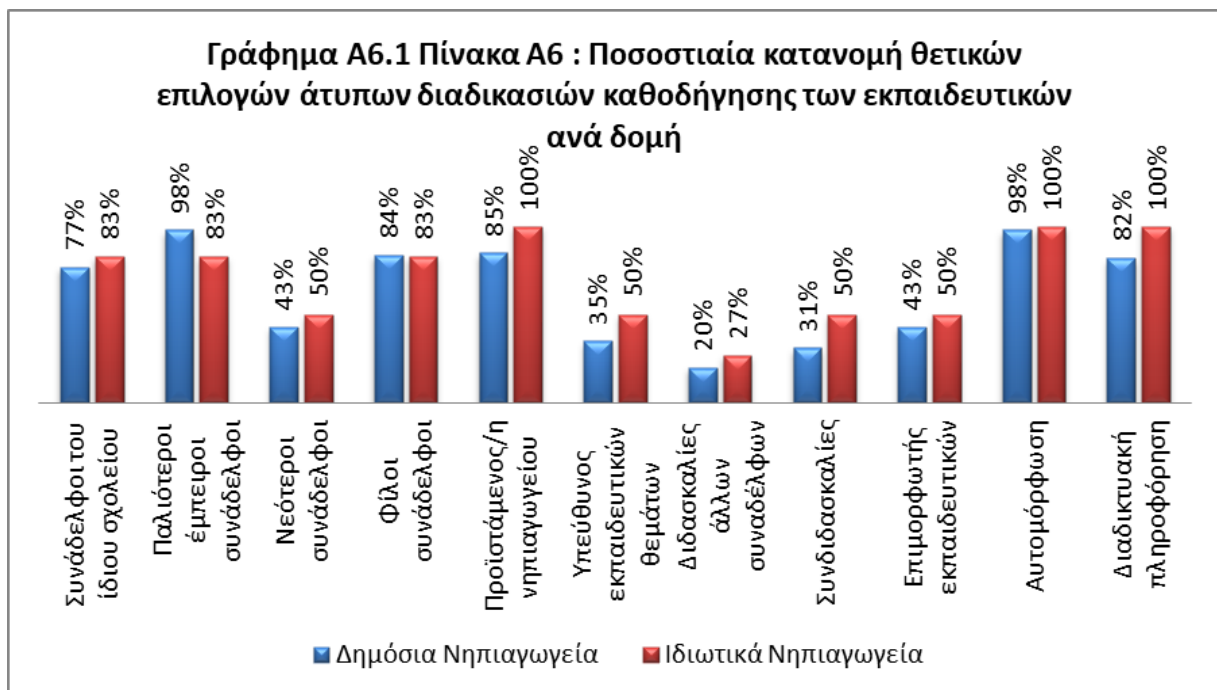


Πίνακας Α 6 : Θετικές επιλογές άτυπων διαδικασιών καθοδήγησης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης				
α/α		Δημόσια Νηπιαγωγεία	Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	Σύνολο Εκπαιδευτικών
α.	Συνάδελφοι του ίδιου σχολείου	77%	83%	78%
β.	Παλιότεροι έμπειροι συνάδελφοι	98%	83%	78%
γ.	Νεότεροι συνάδελφοι	43%	50%	45%
δ.	Φίλοι συνάδελφοι	84%	83%	84%
ε.	Προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου	85%	100%	90%
στ.	Υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων	35%	50%	40%
ζ.	Διδασκαλίες άλλων συναδέλφων	20%	27%	21%
η.	Συνδιδασκαλίες	31%	50%	35%
θ.	Επιμορφωτής εκπαιδευτικών	43%	50%	44%
ι.	Αυτομόρφωση	98%	100%	98%
κ.	Διαδικτυακή πληροφόρηση	82%	100%	85%



Συγκεκριμένα από την ποσοστιαία κατανομή των θετικών επιλογών των εκπαιδευτών μπορούμε να ξεχωρίσουμε καλύτερα και να διαβαθμίσουμε τις προτιμητέες πηγές άτυπης καθοδήγησης. Όπως διαπιστώνουμε από τον παρακάτω πίνακα Π. Α6 και το γράφημα Γ. Α6, το 78% των συμμετεχόντων επιλέγει να ζητήσει άτυπη συμβουλευτική καθοδήγηση από τους παλιότερους έμπειρους συναδέλφους, το 84% από συναδέλφους με τους οποίους συνδέεται με φιλική σχέση, το 78% από όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της συναδελφικότητας, το 40% απευθύνεται στον επιστημονικό υπεύθυνο, το 90% στην προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και το 44% στον επιμορφωτή εκπαιδευτικών σε θέματα

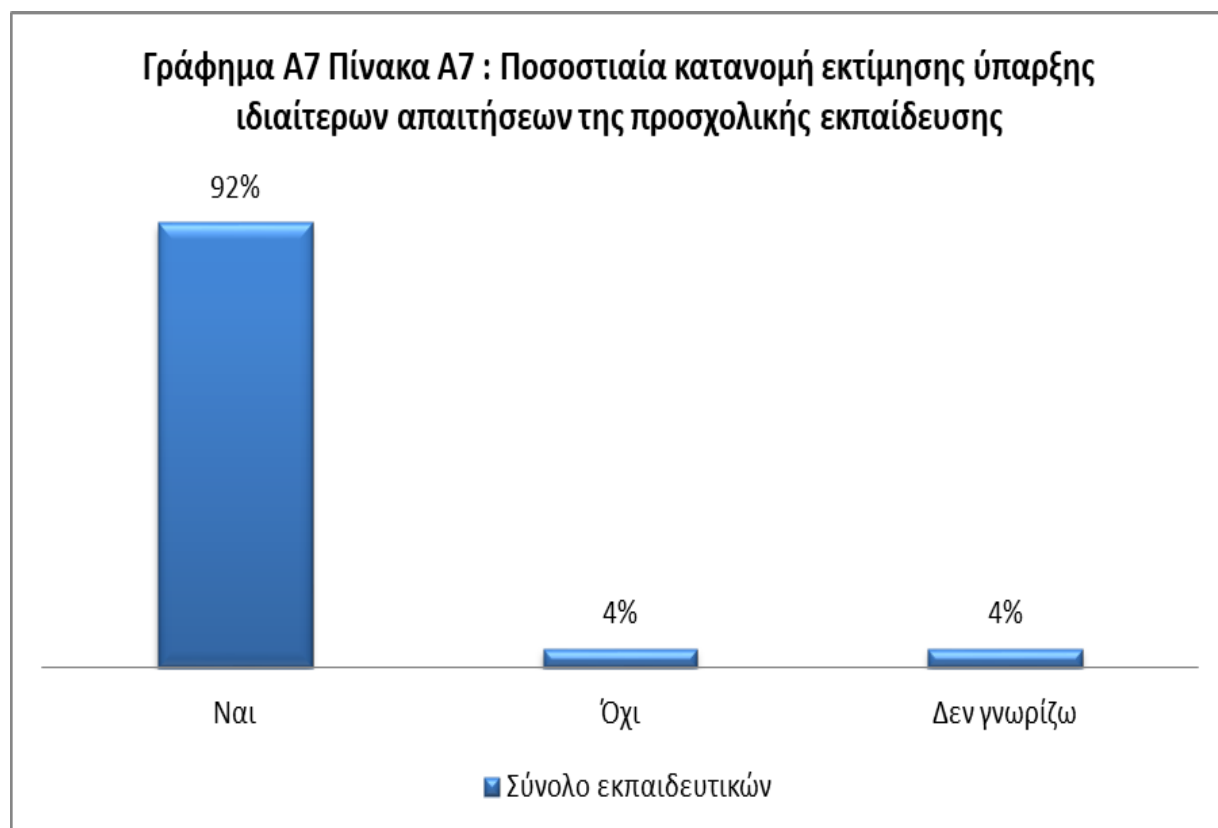
προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης το 35% αντλεί άτυπα καθοδήγηση και επωφελείται στη πράξη μέσω συνδιδασκαλιών και το 21% από παρακολούθηση διδασκαλιών άλλων συναδέλφων. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες από τις παραπάνω πηγές γιατί η προσέγγιση της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης απαιτεί εξειδικευμένη γνώση και νέες διδακτικές προσεγγίσεις που οι συνάδελφοι ίσως και αυτοί δεν γνωρίζουν σε βάθος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, το 98% των συμμετεχόντων προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες αυτές με αυτομόρφωση και σε ποσοστό 85% με διαδικτυακή πληροφόρηση.



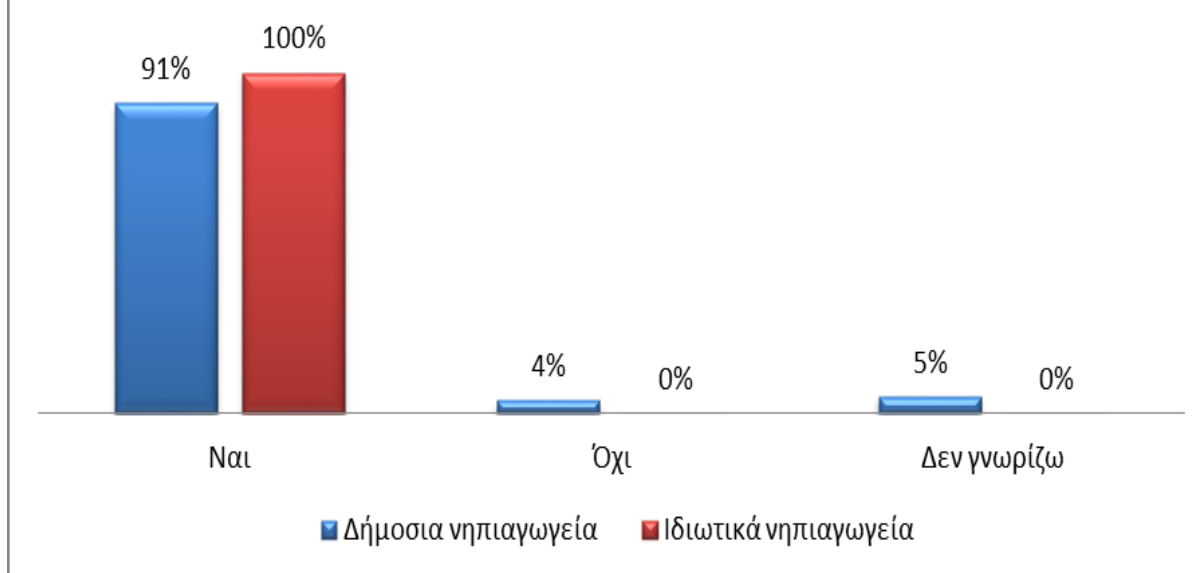
Συγκρίνοντας τις ποσοστιαίες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων, όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα Γ. Α6.1 του πίνακα Π. Α6, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των δημόσια νηπιαγωγεία αντλούν άτυπη συμβουλευτική καθοδήγηση από τους άλλους έμπειρους συναδέλφους (98%), από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου (85%) και από τις συνδιδασκαλίες (31%). Η προϊσταμένη του δημόσιου νηπιαγωγείου αποτελεί σημαντική πηγή καθοδήγησης σε ποσοστό 85%. Ιδιαίτερα ο προϊστάμενος/η του ιδιωτικού νηπιαγωγείου συνήθως είναι και ο ιδιοκτήτης της επιχείρησης που εκτός από την πείρα του είναι αυτός που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να είναι το σταθερό σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών νηπιαγωγείων με ποσοστό 100% λόγω της μικρότερης προϋπηρεσίας τους και της προσωρινότητας της ωρομίσθιας εργασιακής σχέσης που έχουν πολλοί από αυτούς. Αντίθετα οι μισοί εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών νηπιαγωγείων απευθύνονται περισσότερο στον επιστημονικό υπεύθυνο που μερικές φορές μπορεί να είναι και ο ιδιοκτήτης του νηπιαγωγείου.

Αξίζει να σημειωθεί, σύμφωνα με τα ποσοστά προτίμησης που παρουσιάζονται στον πίνακα Π. Α6, ότι τρεις από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές άντλησης άτυπης καθοδήγηση και στις δύο ομάδες είναι η πείρα, η φιλική σχέση και η ειδίκευση σε θέματα προσχολικής εκπαίδευσης. Ο τελευταίος παράγοντας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να στραφούν προς τον επιστημονικό υπεύθυνο, καθώς και τον επιμορφωτή εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης παρά την αντικειμενική δυσκολία πρόσβασης σ' αυτόν. Η επιλογή της αυτομόρφωσης τόσο με προσωπική μελέτη, όσο και από το διαδίκτυο είναι η πιο σημαντική πηγή για τους εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής με ποσοστά 100%. Οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων νηπιαγωγείων αντίστοιχα επιλέγουν την αυτομόρφωση σε ποσοστό 98% και την διαδικτυακή πληροφόρηση σε ποσοστό 82%.

Πίνακας Α 7 : Ύπαρξη ιδιαίτερων απαιτήσεων της προσχολικής εκπαίδευσης				
	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω	Σύνολο
Δημόσια Νηπιαγωγεία	91%	4%	5%	100%
Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	100%	0%	0%	100%
Σύνολο εκπαιδευτικών	92%	4%	4%	100%

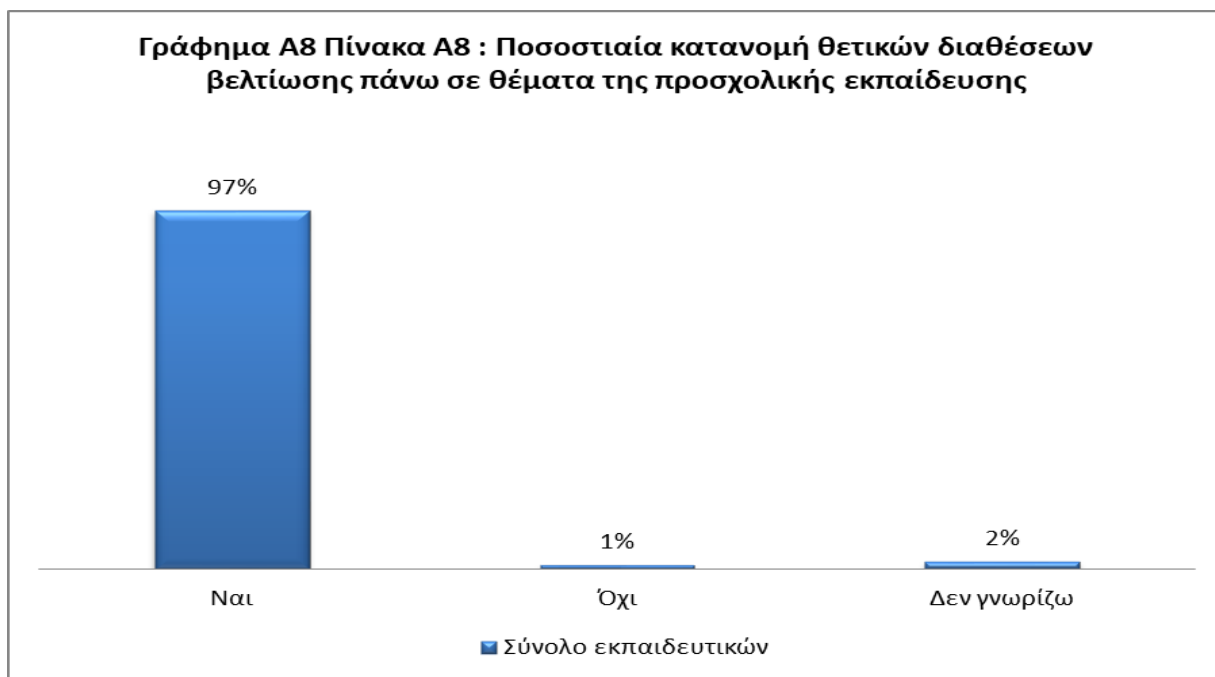


Γράφημα A7.1 Πίνακα A7 : Ποσοστιαία κατανομή εκτίμησης ύπαρξης ιδιαίτερων απαιτήσεων της προσχολικής εκπαίδευσης ανά δομή

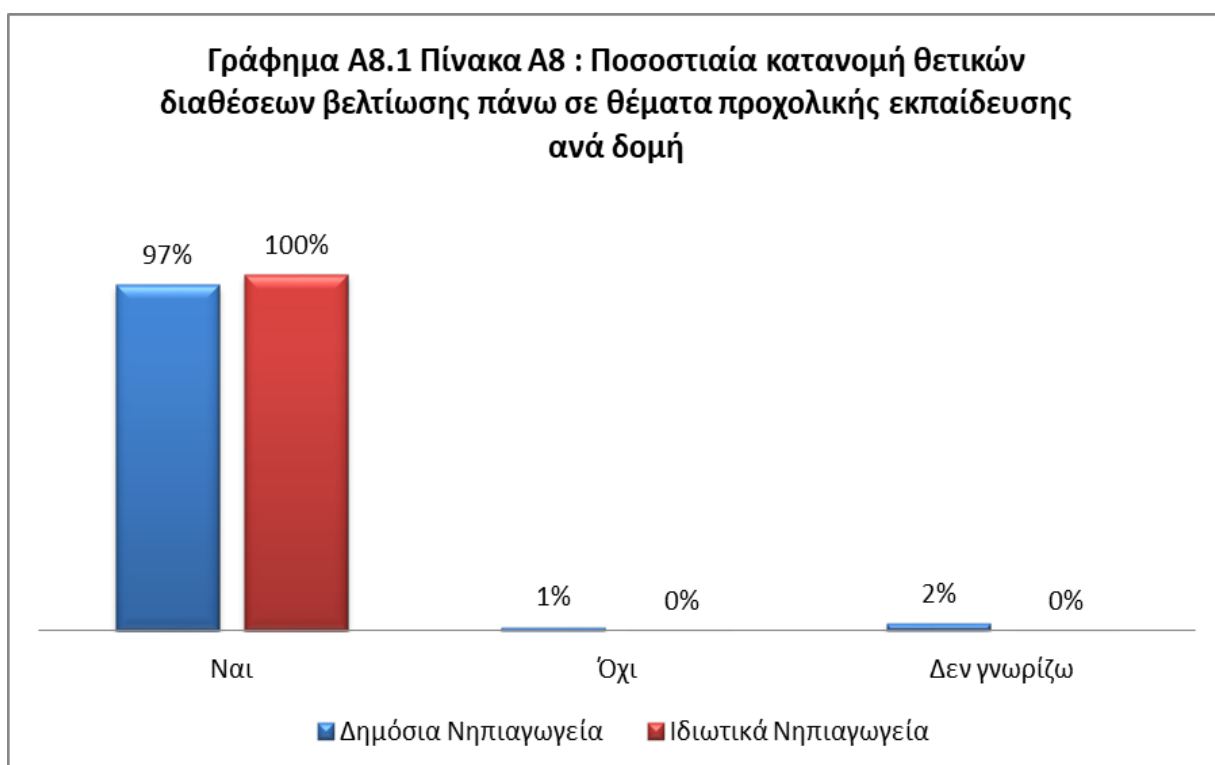


Από τον παραπάνω πίνακα Π.Α7 και τα γραφήματα του Γ.Α7 και Γ.Α7.1 διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτών αναγνωρίζει την ύπαρξη ιδιαίτεροτήτων στην προσχολική εκπαίδευση λόγω του πολλαπλού ρόλου της στην ανάπτυξη των νηπίων, καθώς και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που πηγάζουν από αυτές. Ο μεγάλος βαθμός αυτής της συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών των δημόσιων νηπιαγωγείων με ποσοστό θετικών απαντήσεων 91% και των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών νηπιαγωγείων με ποσοστό 100% εκτιμούμε ότι οφείλεται στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα αυτό.

Πίνακας A 8 : Εκτίμηση θετικών διαθέσεων βελτίωσης πάνω σε θέματα της προσχολικής εκπαίδευσης				
	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω	Σύνολο
Δημόσια Νηπιαγωγεία	97%	1%	2%	100%
Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	100%	0%	0%	100%
Σύνολο εκπαιδευτικών	97%	1%	2%	100%

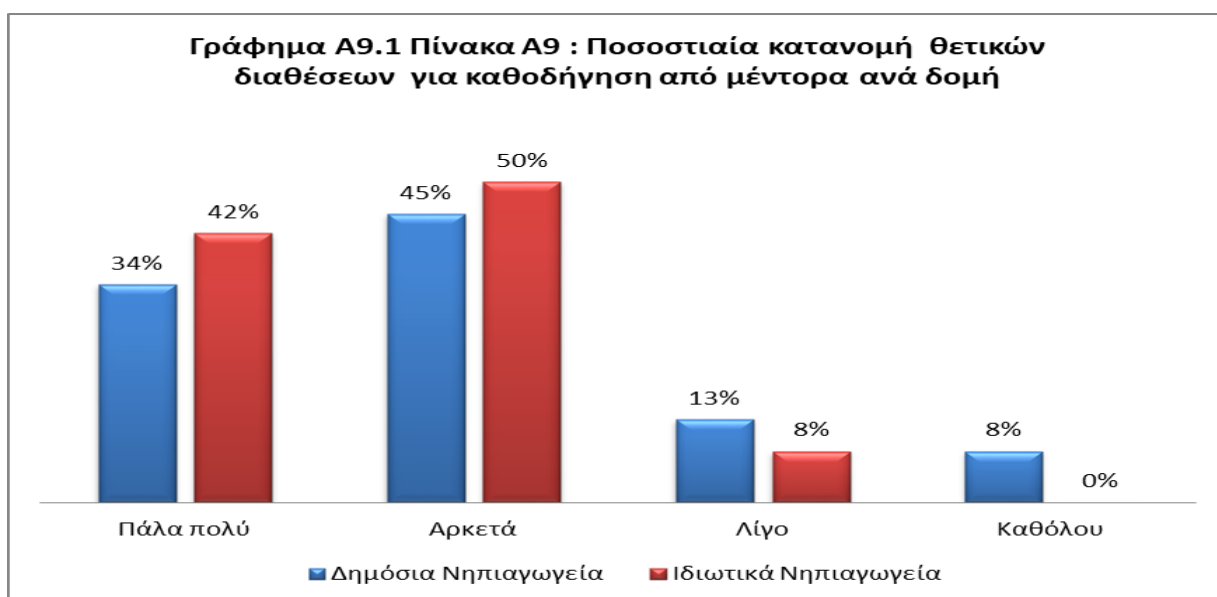
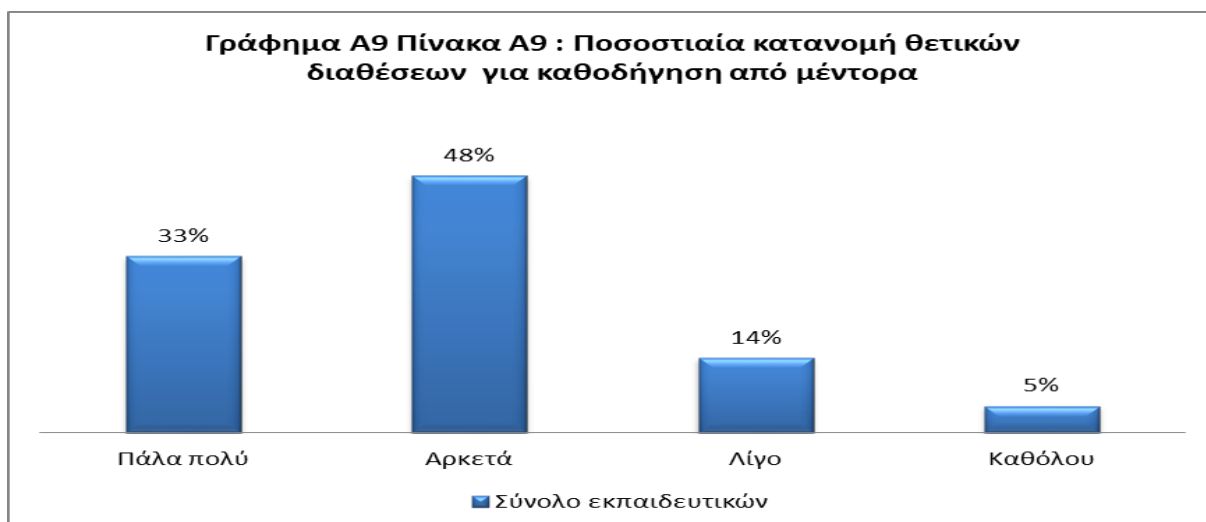


Η αυξημένη επιθυμία για βελτίωση στο πεδίο της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται καθαρά από τον πίνακα Π.Α8 και το γράφημα του Γ.Α8. Το 97% των εκπαιδευτικών επιθυμούν να βελτιωθούν στο τομέα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρούμε στο παρακάτω γράφημα Γ.Α8.1, τόσο οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων νηπιαγωγείων με ποσοστό 97%, όσο και οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών νηπιαγωγείων με ποσοστό 100% επιθυμούν να βελτιωθούν στον τομέα αυτό, πράγμα που δείχνει ότι όχι μόνο έχουν επίγνωση των ελλείψεων τους, αλλά και ότι αντιμετωπίζουν την προσχολική εκπαίδευση με υπευθυνότητα.



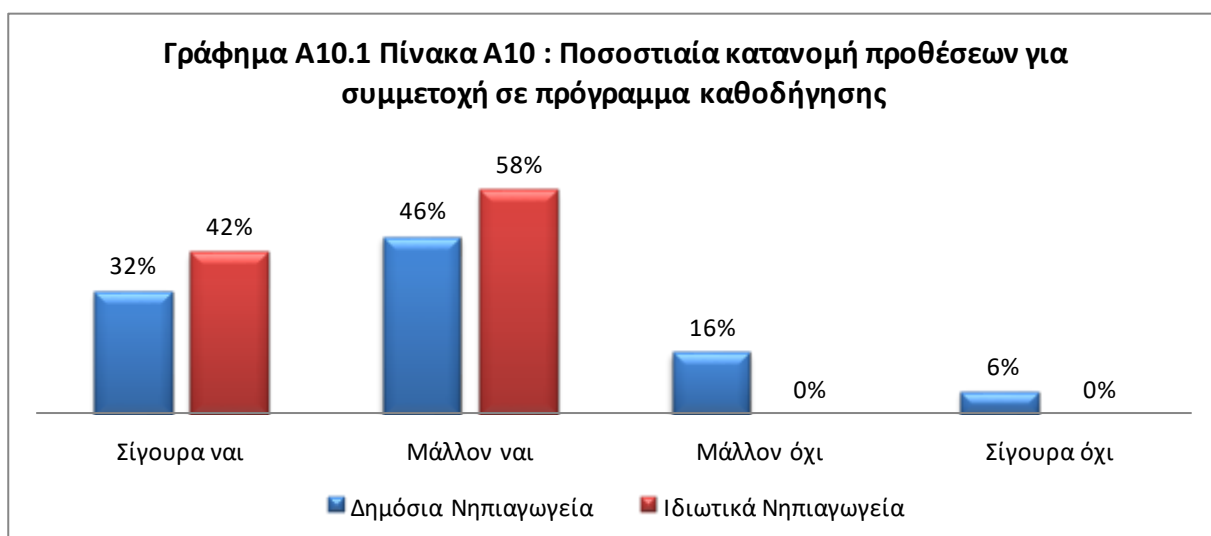
Στον πίνακα Π.Α9 και το γράφημα Γ.Α9 καταγράφονται οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών για καθοδήγηση από μέντορα. Παρατηρούμε ότι το σύνολο των εκπαιδευτών διάκεινται θετικά στην καθοδήγηση από μέντορα σε ποσοστά θετικών επιλογών 33% και 48% αντίστοιχα. Επίσης, παρατηρούμε στο γράφημα Γ.Α9.1, ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων που διάκεινται θετικά στο νέο θεσμό.

Πίνακας Α 9 : Εκτίμηση θετικών διαθέσεων για καθοδήγηση από μέντορα					
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
Δημόσια Νηπιαγωγεία	34%	45%	13%	8%	100%
Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	42%	50%	8%	0%	100%
Σύνολο εκπαιδευτικών	33%	48%	14%	5%	100%



Πίνακας Α 10 : Εκτίμηση προθέσεων για συμμετοχή σε πρόγραμμα καθοδήγησης					
	Σίγουρα ναι	Μάλλον ναι	Μάλλον όχι	Σίγουρα όχι	Σύνολο
Δημόσια Νηπιαγωγεία	32%	46%	16%	6%	100%
Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	42%	58%	0%	0%	100%
Σύνολο εκπαιδευτικών	34%	48%	13%	5%	100%

Όπως προκύπτει από τον πίνακα Π.Α10 και το γραφήματα του Γ.Α10 και Γ.Α10.1, τόσο οι εκπαιδευτικοί συνολικά, όσο και οι εκπαιδευτικοί των δύο ομάδων προτίθενται να συμμετέχουν σε πρόγραμμα καθοδήγησης σε ποσοστά θετικών επιλογών περίπου 34% και 48% αντίστοιχα.

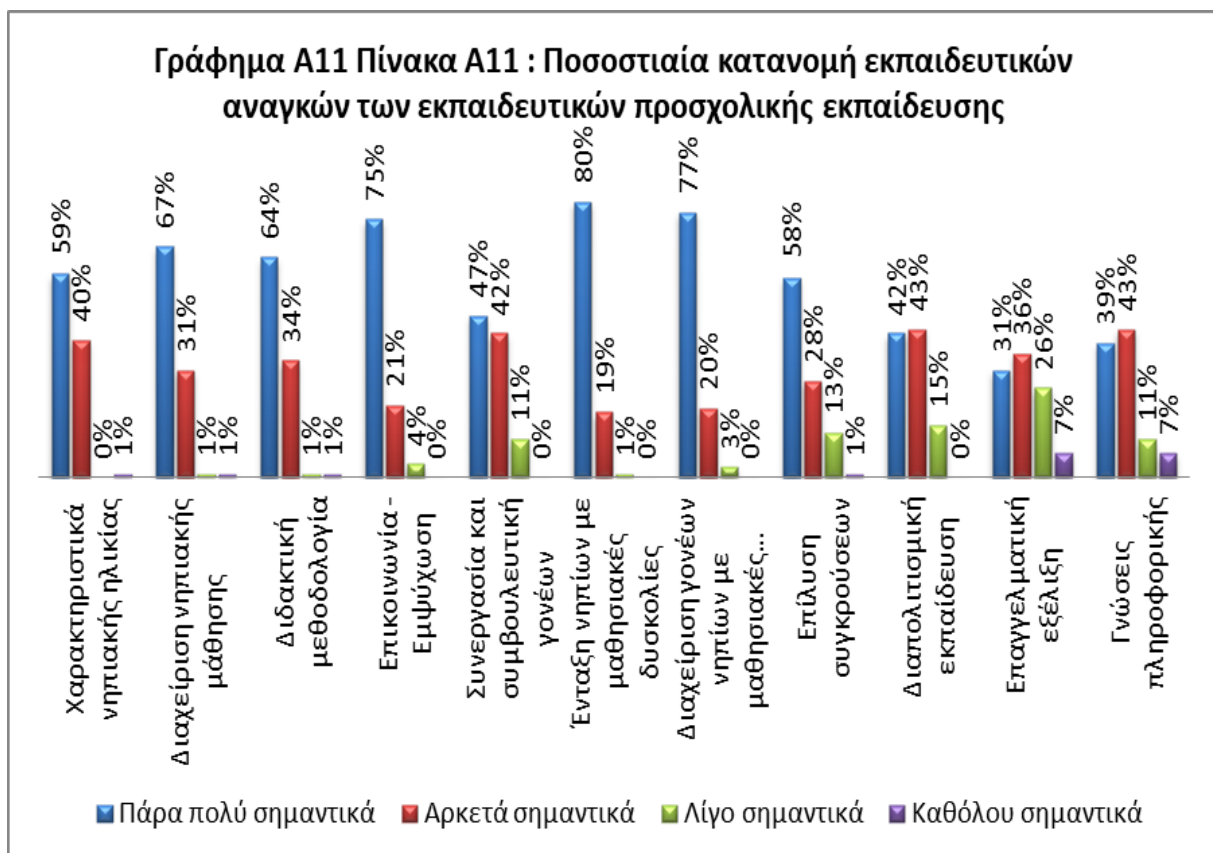


Πίνακας Α 11 : Εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης						
α/α		Πάρα πολύ σημαντικά	Αρκετά σημαντικά	Λίγο σημαντικά	Καθόλου σημαντικά	Σύνολο
α.	Χαρακτηριστικά νηπιακής ηλικίας	59%	40%	0%	1%	100%
β.	Διαχείριση νηπιακής μάθησης	67%	31%	1%	1%	100%
γ.	Διδακτική μεθοδολογία	64%	34%	1%	1%	100%
δ.	Επικοινωνία –Εμπύχωση	75%	21%	4%	0%	100%
ε.	Συνεργασία και συμβουλευτική γονέων	47%	42%	11%	0%	100%
στ.	Ένταξη νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες	80%	19%	1%	0%	100%
ζ.	Διαχείριση γονέων νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες	77%	20%	3%	0%	100%
η.	Επίλυση συγκρούσεων	58%	28%	13%	1%	100%
θ.	Διαπολιτισμική εκπαίδευση	42%	43%	15%	0%	100%
ι.	Επαγγελματική εξέλιξη	31%	36%	26%	7%	100%
κ.	Γνώσεις πληροφορικής	39%	43%	11%	7%	100%

Μια πρώτη διαπίστωση από τη μελέτη των στοιχείων του πίνακα Π.Α11 είναι ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποδίδει μεγάλη σημασία σε γνωστικά πεδία που υποστηρίζουν τον διδακτικό τους ρόλο όπως η διδακτική μεθοδολογία και η διαχείριση της νηπιακής μάθησης από την διοικητική τους ανέλιξη. Συγκεκριμένα, το 64% των εκπαιδευτικών θεωρεί πάρα πολύ σημαντική την διδακτική μεθοδολογία, ενώ το 34% αρκετά σημαντική. Τα θέματα της καθημερινής πρακτικής τόσο ως τις χρησιμοποιούμενες διδακτικές τεχνικές μετάδοσης της γνώσης όσο και ως προς το επιστημονικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής στο οποίο στηρίζονται φαίνεται να αφορά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ανεπαρκείς, ιδίως οι παλαιότεροι, λόγω της έλλειψης παιδαγωγικής κατάρτισης στην αρχική εκπαίδευση τους. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν ιδιαίτερα στη χρήση καινοτόμων μεθόδων που βελτιώνουν την ενεργητική συμμετοχή και την διαχείριση της τάξης. Η σημασία που αποδίδουν στις γνώσεις διδακτικής μεθοδολογίας πιθανόν να σημαίνουν επιπλέον ότι υιοθετούν μια μιχελβιοριστική άποψη για την διδασκαλία, με την έννοια ότι είναι αποτελεσματική όταν εφαρμόζονται συγκεκριμένοι διδακτικοί χειρισμοί.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον και για θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας που αφορούν τις δυνατότητες των παιδιών ανά ηλικία. Το 75% από αυτούς θεωρούν τον τομέα της επικοινωνίας και της εμφύχωσης πάρα πολύ σημαντικό, ενώ το 21% αρκετά σημαντικό. Επίσης το 59% θεωρεί ότι η γνώση των χαρακτηριστικών της νηπιακής ηλικίας είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση και σωστή προσέγγιση των νηπίων, ενώ το 51% αρκετά σημαντική. Η σημασία που αποδίδουν στην επικοινωνία και την ψυχολογική υποστήριξη των μικρών μαθητών αποτελεί ένδειξη ότι αναγνωρίζουν ότι η τόνωση της αυτοπεποίθησης, η εμφύχωση, η μεταδοτικότητα, η σωστή προσέγγιση των εκπαιδευομένων, η διαμόρφωση του κλίματος μάθησης και η κατανόηση των ψυχολογικών διεργασιών που βρίσκονται πίσω από τις επιδόσεις βοηθούν το εκπαιδευτικό τους έργο.

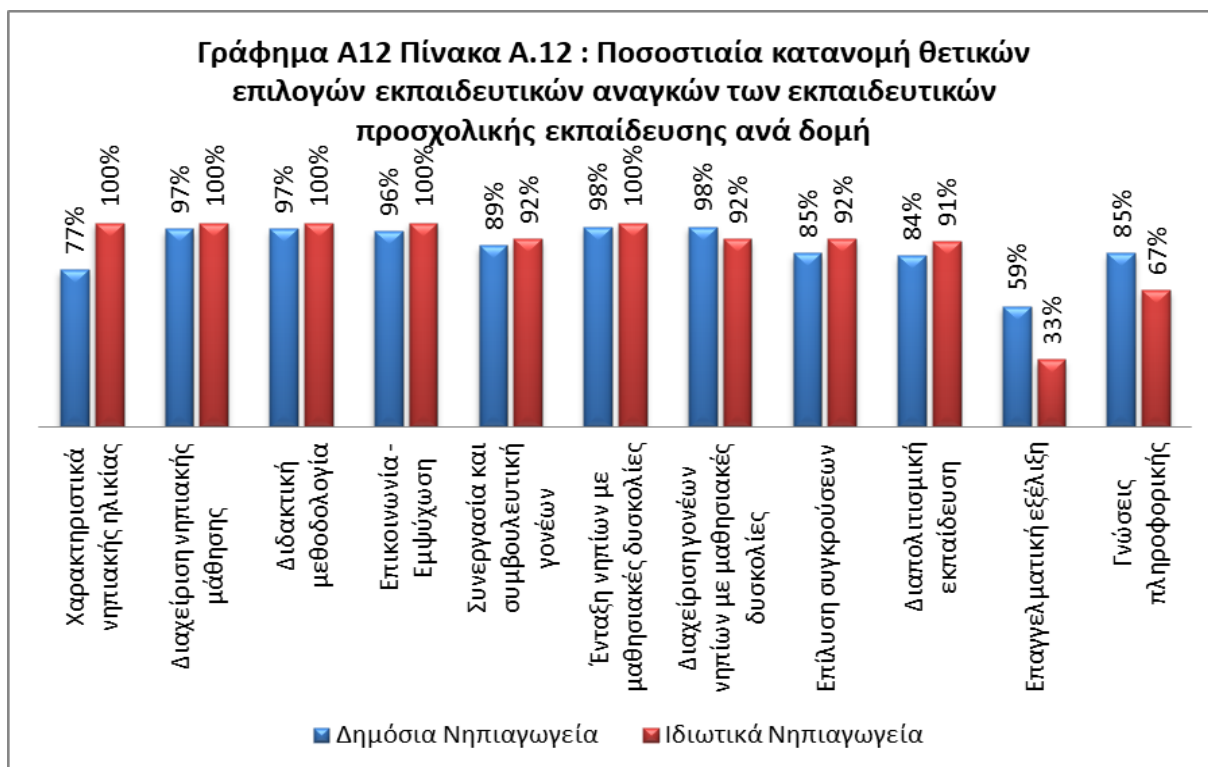
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πάρα πολύ σημαντική τη διαχείριση τόσο των νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και των γονέων τους με υψηλά ποσοστά 80% και 77% αντίστοιχα. Οι ανάγκες αυτές εκφράζονται πιο έντονα γιατί τα θέματα της ειδικής αγωγής δημιουργούν εντάσεις αν δεν αντιμετωπισθούν με ευαισθησία και κατάλληλη παρέμβαση που θα λαμβάνει υπόψη της την ψυχολογική κατάσταση και συναισθηματική φόρτιση των γονέων.



Γενικότερα, από τις επιλογές αυτές των συμμετεχόντων, διαφαίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για «συναισθηματική παιδεία» που θα βοηθά τα νήπια να ωριμάσουν αναπτύσσοντας παράλληλα την συναισθηματική νοημοσύνη τους. Ακολουθούν με αρκετή

διαφορά τα θέματα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στη διοίκηση και την ηγεσία των δομών της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα το 31% τα θεωρεί πολύ σημαντικά, το 36% αρκετά σημαντικά και το 26% λιγότερο σημαντικά. Το ποσοστό της τελευταίας επιλογής δείχνει ότι ένας στους τρεις εκπαιδευτικοί δεν αναμένει οφέλη για τη επαγγελματική του αναβάθμιση στην διοικητική ιεραρχία. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα θέματα σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών μια μεταβλητή που διαφοροποιεί τις επιλογές των εκπαιδευτικών είναι το φύλο, ενώ δε φαίνεται να επηρεάζει τις άλλες επιλογές. Συγκεκριμένα το ποσοστό των γυναικών που δηλώνουν ότι τα θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας είναι «λίγο σημαντικά» είναι διπλάσιο από αυτό των ανδρών. Μια ερμηνεία του γεγονότος αυτού θα μπορούσε να έχει σχέση και με τα έμφυλα στερεότυπα στο χώρο εργασίας. Τέλος οι γνώσεις των νέων τεχνολογιών και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική τους αξιοποίηση αποτελούν διαρκής σημαντική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς με θετικές αθροιστικά απαντήσεις σε ποσοστό 88%. Το γεγονός αυτό εξηγείται από την συνεχή ανάπτυξη της τεχνολογίας που υποχρεώνει όλους τους εργαζόμενους σε διαρκή επιμόρφωση στον τομέα αυτό.

Πίνακας Α 12 : Θετικές επιλογές εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης				
α/α		Δημόσια Νηπιαγωγεία	Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	Σύνολο εκπαιδευτικών
α.	Χαρακτηριστικά νηπιακής ηλικίας	77%	100%	99%
β.	Διαχείριση νηπιακής μάθησης	97%	100%	97%
γ.	Διδακτική μεθοδολογία	97%	100%	98%
δ.	Επικοινωνία -Εμφύχωση	96%	100%	94%
ε.	Συνεργασία και συμβουλευτική γονέων	89%	92%	89%
στ.	Ένταξη νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες	98%	100%	99%
ζ.	Διαχείριση γονέων νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες	98%	92%	97%
η.	Επίλυση συγκρούσεων	85%	92%	86%
θ.	Διαπολιτισμική εκπαίδευση	84%	91%	86%
ι.	Επαγγελματική εξέλιξη	59%	33%	68%
κ.	Γνώσεις πληροφορικής	85%	67%	82%

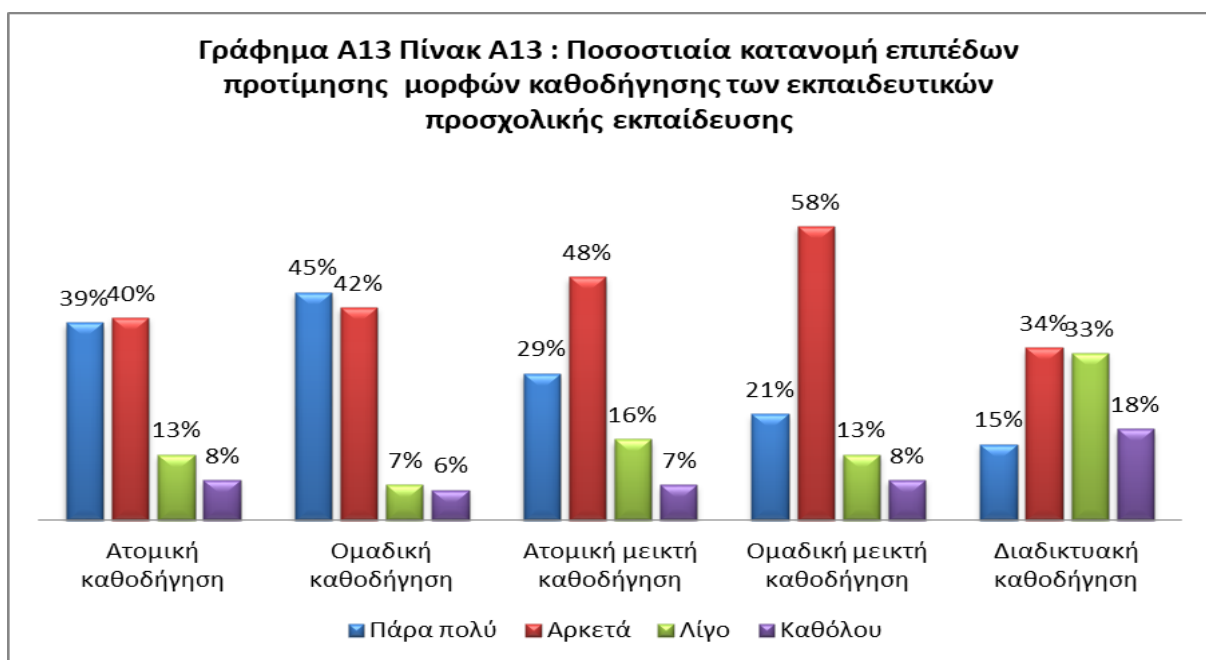


Πίνακας A 13 : Προτιμώμενες μορφές καθοδήγησης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης						
α / α		Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο εκπαιδευτικών
α.	Ατομική καθοδήγηση	39%	40%	13%	8%	100%
β.	Ομαδική καθοδήγηση	45%	42%	7%	6%	100%
γ.	Ατομική μεικτή καθοδήγηση	29%	48%	16%	7%	100%
δ.	Ομαδική μεικτή καθοδήγηση	21%	58%	13%	8%	100%
ε.	Διαδικτυακή καθοδήγηση	15%	34%	33%	18%	100%

Σύμφωνα με τον πίνακα Π.Α13 και το γράφημα του η επικρατέστερη μορφή καθοδήγησης είναι η ομαδική καθοδήγηση μόνο με φυσική παρουσία. Το 45% των συμμετεχόντων στην έρευνα προτιμά πάρα πολύ αυτή τη μορφή καθοδήγησης, ενώ το 42% αρκετά. Η ομαδική μεικτή καθοδήγηση προτιμάται πολύ από το 21% των εκπαιδευτικών, ενώ από το 58% αρκετά.

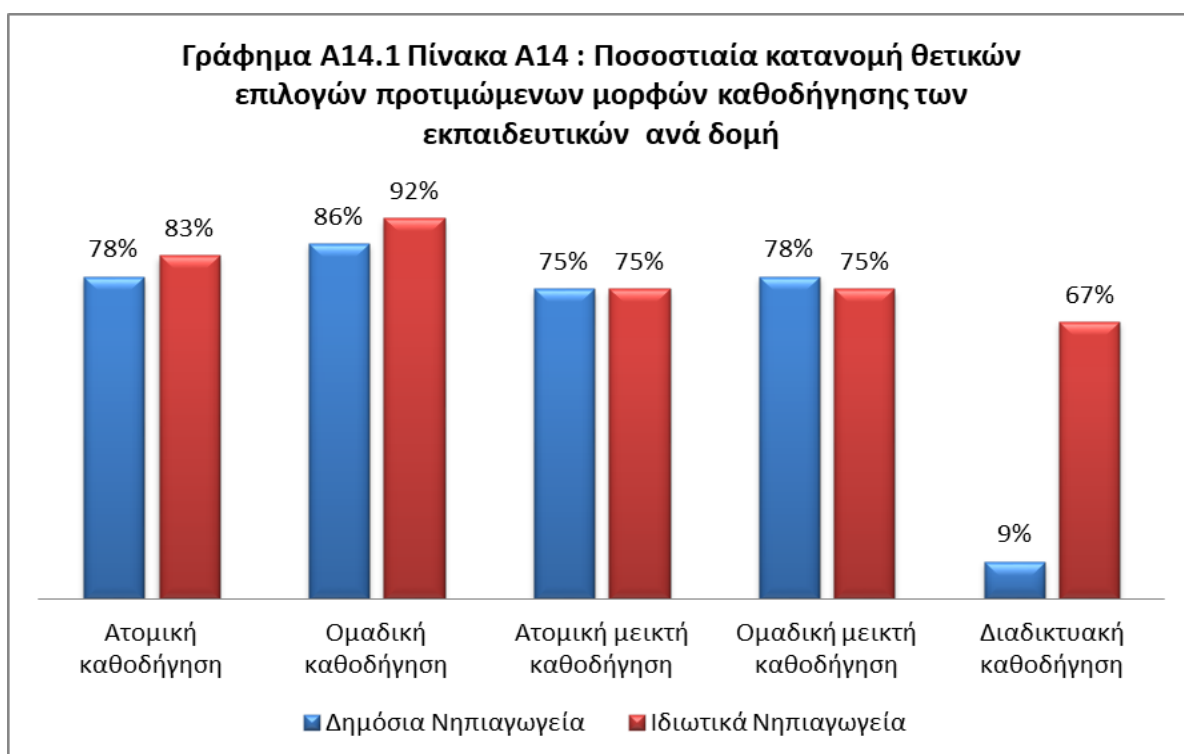
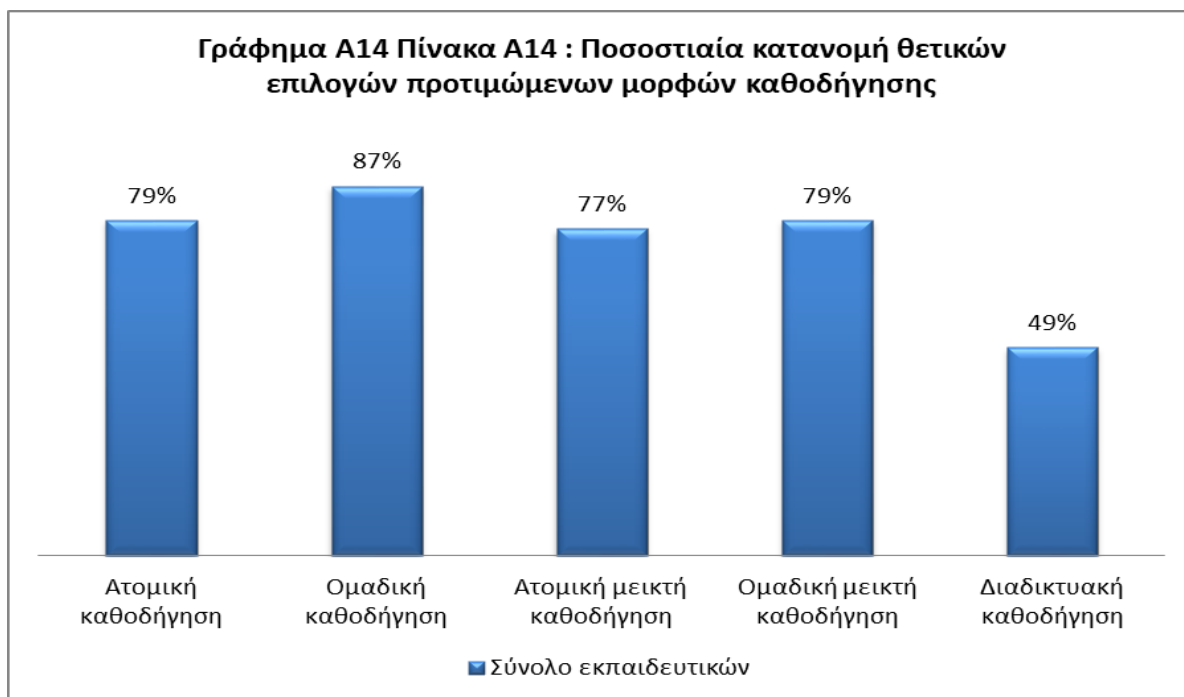
Η ατομική καθοδήγηση με φυσική παρουσία και εξ αποστάσεως (μεικτή) προτιμάται πολύ από το 29%, ενώ από το 48% αρκετά. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών προτιμά την ατομική καθοδήγηση μόνο με φυσική παρουσία με ποσοστά 39% και 40% για την πολύ μεγάλη και αρκετή προτίμηση αντίστοιχα.

Τέλος, τα μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνει η ηλεκτρονική καθοδήγηση είτε λόγω της μη εξοικείωσης με τους υπολογιστές πολλών εκπαιδευτικών, είτε ένας σημαντικός αριθμός από αυτούς δεν αναγνωρίζει σε αυτήν οφέλη που προκύπτουν από την προσωπική επαφή με το μέντορα.



Πίνακας A 14 : Θετικές επιλογές προτιμώμενων μορφών καθοδήγησης των εκπαιδευτικών

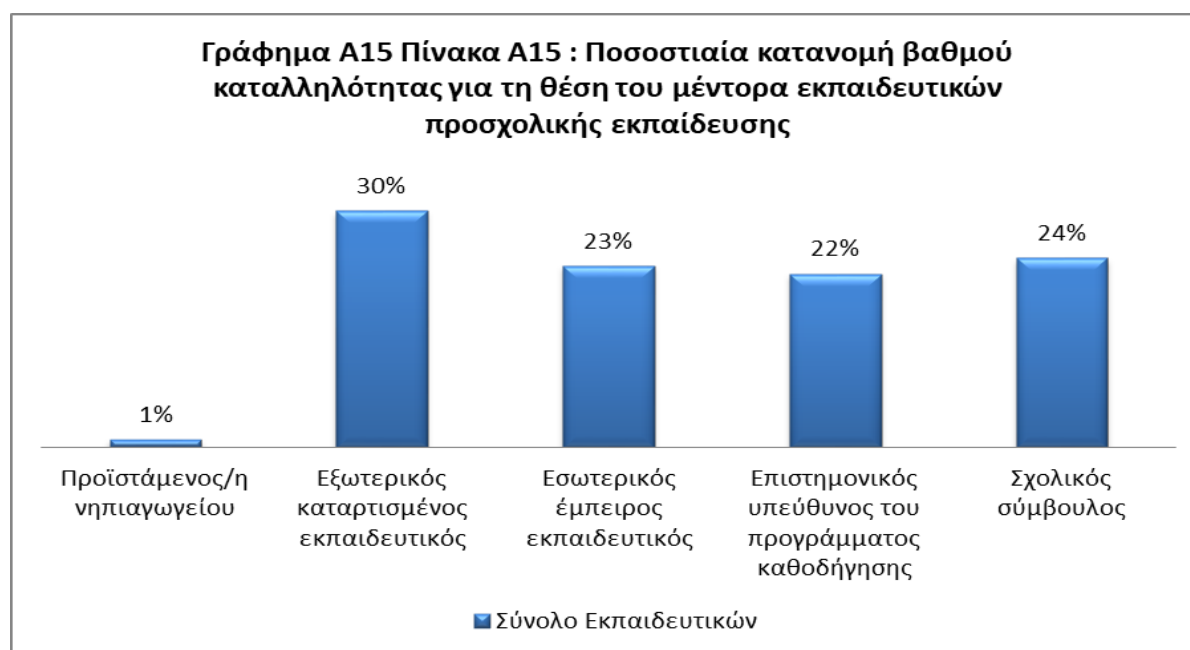
α/α		Δημόσια Νηπιαγωγεία	Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	Σύνολο εκπαιδευτικών
α.	Ατομική καθοδήγηση	78%	83%	79%
β.	Ομαδική καθοδήγηση	86%	92%	87%
γ.	Ατομική μεικτή καθοδήγηση	75%	75%	77%
δ.	Ομαδική μεικτή καθοδήγηση	78%	75%	79%
ε.	Διαδικτυακή καθοδήγηση	9%	67%	49%



Παρατηρώντας το γράφημα Π.Α14 που παρουσιάζει τις θετικές προτιμήσεις αθροιστικά κάνουμε τις παρακάτω διαπιστώσεις. Μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης παρατηρούνται στην ομαδική καθοδήγηση, ενώ μικρότερα ποσοστά προτίμησης παρατηρούνται στην ατομική καθοδήγηση. Οι προτιμήσεις αυτές μπορεί να οφείλονται στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε ομαδικές επιμορφώσεις και στην έλλειψη σχετικής εμπειρίας ατομικής καθοδήγησης που δεν υπάρχει προς το παρόν στο θεσμικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στο Γ. Α14.1 υπάρχει σημαντική διαφορά προτίμησης στην διαδικτυακή καθοδήγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα. Η διαφορά οφείλεται τόσο στην εξοικείωση των νεαρότερων γενικά εκπαιδευτικών των ιδιωτικών νηπιαγωγείων με την τεχνολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων νηπιαγωγείων, όσο και στην υστέρηση των τελευταίων στις ΤΠΕ.

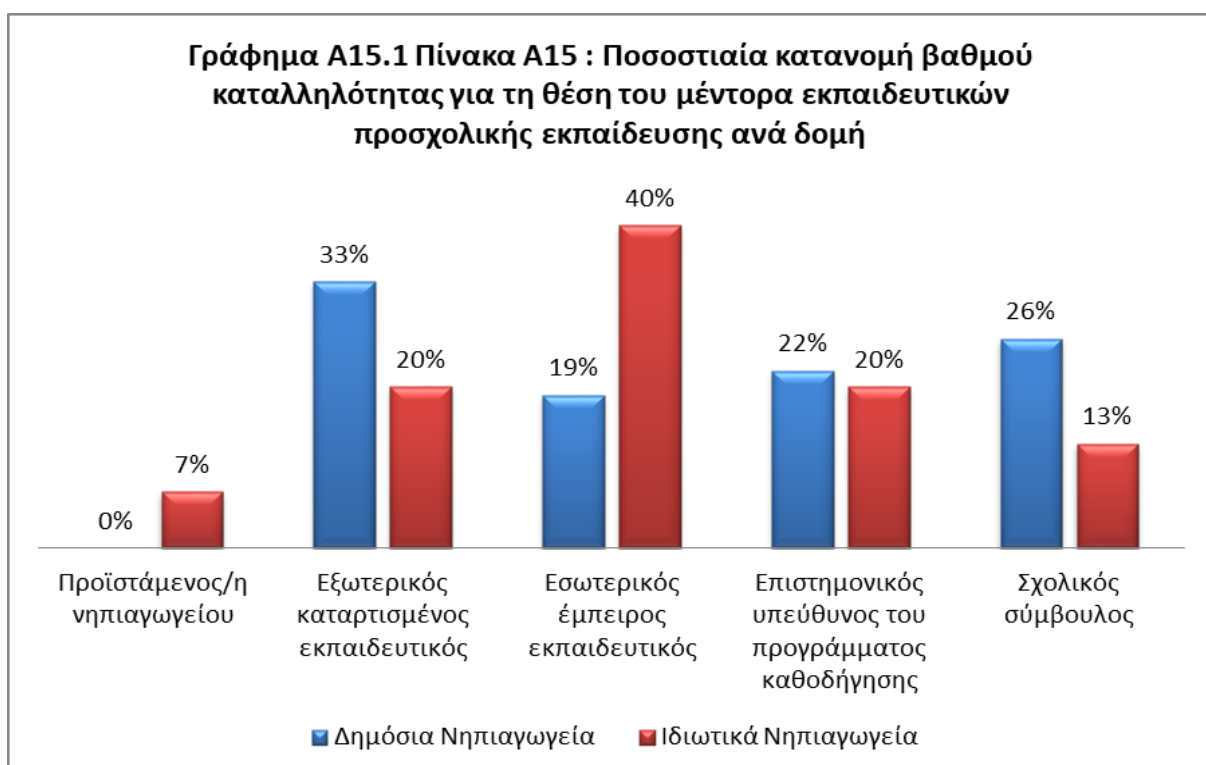
Πίνακας Α 15 : Βαθμός καταλληλότητας για τη θέση του μέντορα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης				
α/α		Δημόσια Νηπιαγωγεία	Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία	Σύνολο Εκπαιδευτικών
α.	Προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου	0%	7%	1%
β.	Εξωτερικός καταρτισμένος εκπαιδευτικός	33%	20%	30%
γ.	Εσωτερικός έμπειρος εκπαιδευτικός	19%	40%	23%
δ.	Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος καθοδήγησης	22%	20%	22%
ε.	Σχολικός σύμβουλος	26%	13%	24%
	Σύνολο	100%	100%	100%



Από τα στοιχεία του πίνακα Π.Α15 και το γράφημα του Γ.Α15 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τον πιο κατάλληλο για τη θέση του μέντορα έχοντας ως κριτήρια την πείρα και την εξειδίκευση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ελάχιστα κατάλληλο τον διευθυντή με ποσοστό 1%, ενώ αντιθέτως θεωρούν καταλληλότερους τον εξωτερικό έμπειρο εκπαιδευτικό και τον εσωτερικό καταρτισμένο εκπαιδευτικό με ποσοστά 30% και 23% αντίστοιχα.

Από τα στοιχεία του πίνακα Π.Α15 και το παρακάτω γράφημά Γ.Α15.1 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων νηπιαγωγείων θεωρούν καταλληλότερο για τη θέση του μέντορα με ποσοστό του 33% έναν έμπειρο ειδικά επιλεγμένο εξωτερικό εκπαιδευτικό, ενώ έναν εσωτερικό εκπαιδευτικό που εργάζεται στη δομή που υπηρετούν με ποσοστό 19%.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών νηπιαγωγείων σε ποσοστό 40% θεωρούν καταλληλότερο για τη θέση του μέντορα ένα εσωτερικό εκπαιδευτικό που εργάζεται στην ίδια δομή, ενώ σε ποσοστό 20% θεωρούν κατάλληλο έναν έμπειρο εξωτερικό εκπαιδευτικό. Ο σχολικός σύμβουλος καταλαμβάνει την τρίτη θέση στις προτιμήσεις καταλληλότητας με ποσοστά 26% από τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων νηπιαγωγείων και 13% από τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών νηπιαγωγείων. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, η σημαντική διαφορά που προκύπτει από την σύγκριση των στοιχείων του πίνακα Π. Α6.1 και του πίνακα Π. Α15 για την καταλληλότητα του προϊστάμενου/ης για τη θέση του μέντορα. Το 85% των εκπαιδευτικών των δημοσίων νηπιαγωγείων απευθύνεται για άτυπη καθοδήγηση στον προϊστάμενο/η, ενώ κανείς από αυτούς δεν τον θεωρεί κατάλληλο για μέντορα. Ομοίως το 100% των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών απευθύνεται στον διευθυντή /προϊστάμενο για άτυπη καθοδήγηση, ενώ μόνο το 7% από αυτούς δεν τον θεωρεί κατάλληλο για τη θέση του μέντορα. Η διαφορά αυτή υποδηλώνει ότι ο προϊστάμενος αποτελεί λύση ανάγκης λόγω έλλειψης καταλληλότερου προσώπου τόσο σε γνώσεις όσο και σε δεξιότητες πάνω στην προσχολική εκπαίδευση όπως είναι ένας εξειδικευμένος μέντορας.



Από την έως τώρα ανάλυση καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από επιμέρους θέματα που αφορούν το θεσμό του μέντορα.

Στην τελευταία ανοικτή καταληκτική ερώτηση E10 οι εκπαιδευτικοί δίνουν μια πιο συγκεκριμένη εικόνα των προϋποθέσεων που θεωρούν ότι πρέπει να πληροί ο θεσμός αυτός για να είναι αποτελεσματικός και επιτυχημένος.

Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες μόνο, γιατί πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί έλεγαν το ίδιο πράγμα με διαφορετικό τρόπο.

Η πρώτη κατηγορία απαντήσεων αναφέρεται στον ρόλο του μέντορα. Πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην αξία της εμπειρίας και της εξειδικευμένης κατάρτισης του μέντορα πάνω στα θέματα της προσχολικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά ένας από αυτούς αναφέρει: «ο μέντορας πρέπει να είναι μαχόμενος εκπαιδευτικός, να είναι πολύ καλά καταρτισμένος και να έχει ουσιαστικά και όχι τυπικά προσόντα». Στο ίδιο πνεύμα μια εκπαιδευτριά αναφέρει: « να έχει μεταδοτικότητα και να συνεργάζεται για τη βέλτιστη λύση. Το περισσότερο σημαντικό είναι να είναι άτομο με εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και στη συμβατική εκπαίδευση και βέβαια η εμπειρία αυτή να έχει κεφαλαιοποιηθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση».

Αρκετές απαντήσεις, επίσης, εστιάζονται στην αξία της εμπιστοσύνης και της ενσυναίσθησης που αποτελεί προϋπόθεση για την ψυχολογικής στήριξη των εκπαιδευτικών. Ένας από αυτούς αναφέρει: «ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία μέσα στην τάξη, να κατανοήσει τι σημαίνει πραγματικά να είσαι μέντορας, τι είναι πραγματικά χρήσιμο να μάθει ο εκπαιδευτικός, να γνωρίζει την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και τις ανάγκες του και να μη τον επικρίνει.». Ένας άλλος αναφέρει: «Θεωρώ ότι ο μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις δυσκολίες του κάθε εκπαιδευτικού στην καθημερινότητα του, να διευκολύνει στην επίλυση προβλημάτων, να συμβουλεύει, να στηρίζει και να καθησυχάζει τον εκπαιδευτικό, αλλά και να αποτελεί την αντικειμενική πλευρά των πραγμάτων».

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στον τρόπο εφαρμογής του θεσμού.

Πολλοί από αυτούς θεωρούν αναγκαίο το θεσμό αλλά εκφράζουν επιφυλάξεις για τη σωστή εφαρμογή του. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν αρκεί να παρέχεται καθοδήγηση, αλλά έχει σημασία και η ποιότητά της. Η κριτική στάση των εκπαιδευτικών διαφαίνεται σε αρκετές απαντήσεις. Ενδεικτικά μία εκπαιδευτικός αναφέρει: « ο μέντορας να είναι πρακτικός, όχι λόγια και θεωρίες. Αξία έχει ο θεσμός να βοηθά στην εποικοδομητική

κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι επισκέψεις του μέντορα να μη γίνονται μόνο για τα οδοιπορικά». Μια σημαντική ομάδα εκπαιδευτικών εστιάζει στην αμερόληπτη καθοδήγηση πιστεύοντας ότι ο θεσμός πρέπει να παραμείνει συμβουλευτικός και να μη αξιολογεί αρνητικά τους εκπαιδευτικούς αλλά να τους βοηθά μέσα σε πνεύμα ελευθερίας και συνεργασίας να βελτιώσουν την επαγγελματική επάρκειά τους. Ο μέντορας να μη είναι επιθεωρητής. Επίσης σε μερικές απαντήσεις υπάρχουν κάποιες νύξεις για το ρόλο της πολιτείας. Μια άλλη εκπαιδευτικός των δημόσιων νηπιαγωγείων αναφέρει: « αναγκαίος θεσμός, πρέπει όμως να προσεχθεί ο τρόπος εφαρμογής του. Συχνές επαφές με τον μέντορα, φυσική παρουσία με τον κάθε εκπαιδευτή, πιο εξειδικευμένη καθοδήγηση, να υπάρχουν κίνητρα για τους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς και να γίνεται δουλειά ουσίας». Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί δείχνουν καθαρά την απαισιοδοξία τους αναφέροντας τα εξής: «από την πείρα μας από άλλες επιμορφώσεις, όπου τίποτε στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζεται οργανωμένα στην πράξη, τέτοιος απαιτητικός και ποιοτικός θεσμός δύσκολα θα εφαρμοστεί παρ' ότι δεν είναι άσχημη ιδέα».

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Συμπεράσματα

Η συνθετική παρουσίαση των κύριων διαπιστώσεων που πηγάζουν από την ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας γίνεται μέσα στο πλαίσιο των σκοπών και των στόχων της έρευνας.

1. Η κύρια και πιο σημαντική διαπίστωση που καταγράφεται στην έρευνα αυτή είναι η διαρκής προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης. Έχουν επίγνωση των ελλείψεων τους παρά το διαθεματικό θεωρητικό υπόβαθρο που διαθέτουν από την αρχική επαγγελματική εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται για βοήθεια στο άμεσο εργασιακό τους περιβάλλον στα πλαίσια τη συναδελφικότητας, γιατί όπως έχει διαπιστωθεί δεν υπάρχουν θεσμοθετημένες τυπικές μορφές καθοδήγησης.

2. Διαπιστώνουμε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί και σε νέους τρόπους διεύρυνσης της επαγγελματικής τους μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζουν τον θεσμό του μέντορα με θετική διάθεση και δέχονται να συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα, γιατί θεωρούν ότι αυτός είναι μια ποιοτική παρέμβαση που οδηγεί τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ανάπτυξή τους. Παράλληλα εκφράζουν επιφυλάξεις για την σωστή

εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα και οι περισσότεροι θεωρούν ότι ο ρόλος του μέντορα είναι ασυμβίβαστος με αυτόν του αξιολογητή.

3. Διαπιστώνουμε επίσης ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σχετίζεται περισσότερο με την προσπάθεια τους να γίνουν καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί στην τάξη και λιγότερο με την διοικητική αναβάθμισή τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δείχνουν σαφή προτίμηση στην ανάπτυξη των γνωστικών πεδίων και των δεξιοτήτων που υποστηρίζουν τον διδακτικό τους ρόλο όπως η διδακτική μεθοδολογία και η διαχείριση της μάθησης στην προσχολική ηλικία και να δίνουν λιγότερη έμφαση στην επαγγελματική εξέλιξη του στην ηγεσία των δομών της προσχολικής εκπαίδευσης.

4. Διαπιστώνουμε επίσης ότι κατανοούν την πολυπλοκότητα του ρόλου τους και δείχνουν ενδιαφέρον όχι μόνο για τις γνωστικές πλευρές της επαγγελματικής τους δραστηριότητας αλλά και για τις ψυχολογικές που είναι απαραίτητες για την κατανόηση, την επικοινωνία και εμπύχωση των εκπαιδευομένων νηπίων.

5. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία για υποστήριξη και καθοδήγηση από τον μέντορα για την διαχείριση των σχέσεων τους με τους γονείς και την υπόδειξη καλών πρακτικών συνεργασίας με αυτούς.

6. Διαπιστώνουμε επίσης ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ενδιαφέρονται για την ένταξη των νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη αλλά θεωρούν ότι δεν έχουν τα θεωρητικά και πρακτικά εφόδια για την σωστότερη, όσο είναι δυνατόν, διαχείριση τόσο των νηπίων αυτών όσο και των γονέων τους.

7. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την διατήρηση του καλού μαθησιακού και εργασιακού κλίματος του σχολείου και επιζητούν στήριξη και καθοδήγηση για εποικοδομητικούς τρόπους διαμεσολάβησης και επίλυσης συγκρούσεων.

8. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλοϋποστήριξη και θεωρούν ότι ο θεσμός του μέντορα θα τους βοηθήσει τόσο στην προσωπική ανάπτυξή τους, όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους

9. Οι γνώσεις πληροφορικής θεωρούνται αναγκαίες κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων νηπιαγωγείων που έχουν μεσαία προϋπηρεσία και επιθυμούν να

προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις επικοινωνίας και πληροφόρησης βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο την επαγγελματική αποτελεσματικότητά τους

10. Άλλη διαπίστωση είναι ότι πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμά την ομαδική καθοδήγηση σε σύγκριση με την ατομική και δίνει σημασία στην προσωπική επαφή γιατί πιστεύει ότι από την διαπροσωπική αλληλεπίδραση αποκομίζουν περισσότερα οφέλη. Αυτό δεν σημαίνει ότι απορρίπτουν την ατομική καθοδήγηση την οποία επιλέγουν άλλωστε με μικρότερη αναλογία, αλλά ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιες μορφές βοήθειας.

11. Μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κριτική στάση απέναντι στο θεσμό του μέντορα και τον αποδέχονται μόνο αν υπάρχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα δεν αρκούνται σε γενικές κρίσεις, αλλά κάνουν συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν τόσο την οργάνωση του θεσμού όσο και την ουσία της εκπαιδευτικής αυτής παρέμβασης και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητάς της.

12. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι τα κριτήρια καταλληλότητας για τη θέση του μέντορα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η εμπειρία και η εξειδικευμένη κατάρτιση στα θέματα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Οι απόψεις που καταγράφηκαν για τις διάφορες όψεις της καθοδήγησης και της αναγκαιότητά της αποκαλύπτουν ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφωμένη αντίληψη του ρόλου τους, με πυρήνα της αντίληψης αυτής θεμελιακές επαγγελματικές αξίες, όπως είναι το αίσθημα ευθύνης, η προσήλωση στο έργο τους και η διαβίου μάθηση.

7.2 Συζήτηση και ερμηνεία των ευρημάτων

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, υποδεικνύουν ότι υπάρχουν άτυπες μορφές καθοδήγησης. Στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες αναζητούν βοήθεια και καθοδήγηση όχι μόνο από οργανωμένες ευκαιρίες που υπάρχουν στον εργασιακό τους χώρο, αλλά και από άτυπες μορφές καθοδήγησης βασιζόμενοι στο δίκτυο των επαφών τους. Όταν οι πηγές μάθησης και συμβουλευτικής καθοδήγησης, κυρίως από φίλους και έμπειρους συναδέλφους, δεν αρκούν για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους προσπαθούν με επιμορφώσεις και αυτομόρφωση να καλύψουν το κενό. Σχηματίζουν δηλαδή δίκτυα επικοινωνίας, δίκτυα εμπειρίας και δίκτυα εμπιστοσύνης. Η αξιολογή αυτή προσπάθεια αποτελεί ένδειξη ότι διακατέχονται από διάθεση ανιδιοτελούς προσφοράς και

σεβασμού προς τους μαθητές νηπιακής ηλικίας αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Αντιθέτως, όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δεν διαπιστώνεται προσφορά τυπικής καθοδήγησης και οι εκπαιδευτικοί κυρίως των δημόσιων νηπιαγωγείων χρησιμοποιούν τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις που προβλέπονται από το πρόγραμμα του υπεύθυνου σχολικού συμβούλου που έχουν όμως αποσπασματικό χαρακτήρα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τις συνεδριάσεις συζήτησης προβλημάτων που προκύπτουν, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα, σαν ευκαιρίες περιστασιακής καθοδήγησης.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται εκτός από τεχνικές δεξιότητες και για ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσουν στο έργο τους επιτρέποντας την κοινωνική εναρμόνιση τόσο με τους εκπαιδευόμενους μαθητές τους όσο και με τους γονείς τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης νοιώθουν μεγάλη ανεπάρκεια στην αντιμετώπιση τόσο των νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και των γονέων τους. Η πρόθεση τους να βοηθηθούν από τον μέντορα σε αυτόν τον δύσκολο τομέα δείχνει την αύξηση τόσο της ευαισθησίας τους απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, όσο και την επιτακτική αναγκαιότητα του επαναπροσδιορισμού των δομών της πολιτείας όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ ώστε αυτά να μην έχουν μόνο ρόλο διαγνωστικό αλλά και επικουρικό σε αυτές τις προσπάθειες τους.

Η προτίμηση επίσης των εκπαιδευτικών στο ομαδικό mentoring επιβεβαιώνει, όπως αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος, την ανάγκη για κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός μέντορας. Η ομαδική δουλειά, οι ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας, η συνεργασία, η συζήτηση και η ελεύθερη έκφραση της άποψης του καθενός- βασικά στοιχεία της κοινωνικής νοημοσύνης- κάνουν μια ομάδα να διακριθεί (Goleman, 1938).

Τέλος, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνουμε από τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων, καθώς και από την ανοικτή ερώτηση E10 ότι βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα όπως η εμπειρία, η εξειδίκευση, η συναισθηματική νοημοσύνη και η εφαρμογή των νέων δεδομένων στην πράξη είναι από τα ζητούμενα για την επιτυχία του θεσμού αυτού στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Γενικά δηλαδή υπάρχει η αίσθηση ότι έχουμε να κάνουμε με προοδευτικούς ανθρώπους που αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα τον ρόλο τους, έχουν ένα καλό μορφωτικό υπόβαθρο που μόνο μια καθοδήγηση υψηλού επιπέδου θα μπορέσει να τους βελτιώσει και να τους εξελίξει ουσιαστικά.

7.3 Προτάσεις

Δεδομένου ότι ο τομέας του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα βρίσκεται σε αρχικό στάδιο της διερεύνησης της αναγκαιότητας του, υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί όλο το φάσμα των ωφελειών που θα προκύψουν από αυτό αλλά και οι δυσκολίες εφαρμογής του. Η παρούσα έρευνα με την ποσοτική προσέγγισή της εστίασε στην διερεύνηση της αναγκαιότητας του θεσμού του μέντορα που ήταν και ο επιδιωκόμενος σκοπός της. Υπάρχει επομένως σαφώς η ανάγκη να διαφωτιστούν τόσο το πλαίσιο εφαρμογής του όσο και οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία του, που ίσως μια ποιοτική προσέγγιση θα μπορούσε να διερευνήσει.

Εκτός από τις τυπικές μορφές οργανωμένης καθοδήγησης όπως είναι τα προγράμματα mentoring, πρέπει να διασφαλιστούν και να ενθαρρυνθούν και οι άτυπες μορφές καθοδήγησης που δεν υποκαθιστούν αλλά συμπληρώνουν τις τυπικές. Η ανάπτυξη άτυπων κοινοτήτων μάθησης μεταξύ ομάδων συναδέλφων που ανταλλάσσουν εμπειρίες και γνώμες μέσω ηλεκτρονικών φόρουμ ή άμεσης επικοινωνίας σίγουρα βοηθάει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα εξής

- Στο ταίριασμα (matching) καθοδηγητών –καθοδηγούμενων πρέπει να γίνεται με προϋπόθεση ότι και οι δύο επιθυμούν να εργασθούν από κοινού.
- Οι μέντορες θα πρέπει να εκπαιδευτούν αρχικά, το ίδιο ισχύει και για καθοδηγούμενους και παράλληλα να ευαισθητοποιηθεί όλος ο οργανισμός (mentor awareness) γύρω από την εφαρμογή τέτοιων εργαλείων ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού.
- Ειδικότερα για τις γυναίκες η εφαρμογή του εξωτερικού μέντορα μοιάζει να έχει περισσότερες επιτυχίες
- Πρέπει να υπάρξει συμφωνία του πότε και πως θα ολοκληρωθεί η διαδικασία και κατά πόσον θα συνεχιστεί η επικοινωνία για πόσο διάστημα –και πόσο συχνά, μεταξύ καθοδηγητών-καθοδηγούμενων.
- Απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός του προγράμματος mentoring καθώς επίσης και επιλογή των μεντόρων:
- Οι λάθος επιλεγμένοι μέντορες μπορεί να βλάψουν το πρόγραμμα, τις φιλοδοξίες, τις προσδοκίες, αλλά και τις ελπίδες των καθοδηγούμενων.

- Οι μέντορες χρειάζονται εκπαίδευση, αφού η καθοδήγηση απαιτεί ειδικές ικανότητες

Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού χρειάζεται επίβλεψη για να αποφευχθεί η εφαρμογή του με διαφορετικούς από τους αρχικά διατυπωμένους στόχους και επιδιώξεις. Κατά συνέπεια απαιτείται να τεθεί σε εφαρμογή μια διαδικασία επίβλεψης (monitoring) καθώς και αξιολόγησής του, ενδιάμεσης και τελικής, δίνοντας ένα πραγματικό και ουσιαστικό feedback.

Ποιοι φορείς θα αναλάβουν την εκπαίδευση των μεντόρων; Είναι ιδιαίτερα επικίνδυνο να αφηθούν οι μέντορες να μάθουν από τα λάθη που θα κάνουν, αφού τέτοια λάθη μπορούν να έχουν σοβαρότατες επιπτώσεις στους καθοδηγούμενους.

Τι αντισταθμιστικά οφέλη θα δοθούν στους μέντορες; Αυτό είναι αναγκαίο γιατί τόσο η παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για μέντορες, όσο και η ενασχόλησή τους με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών θα αυξήσουν σημαντικά το φόρτο εργασίας τους.

8. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allsop T. & Benson A., (1997), *Mentoring for Science Teachers*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Bozionelos N., (1996), Mentoring and expressive network resources: Their relationship with career success and emotional exhaustion among Hellenes employees involved in emotion work, *International Journal of human Resource Management*, 17: 362-378.
- Boreen J., Johnson M. & Niday D. Potts., (2000), *Mentoring Beginning Teachers – Guiding, Reflecting, Coaching*, York, Maine, Stenhouse Publishers
- Colley H., (2003), *Mentoring for Social Inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships*, London and New York, Routledge of Taylor & Francis Group.
- Chao G.T., Walz P.M & Gardner P.D (1992), Formal and Informal Mentoring Functions and Contrast with non-Mentored Counterparts .*Personnel Psychology*, 45: 619-639.
- Clark E., (1995), *Mentoring: a case example and guidelines for its effective use*, *Youth Studies Australia*, 14(2): 37-42.
- Daloz L., (1999), *Mentor: Guiding the Journey of Adult learners*, San Francisco CA, Jossey-Bass publishers.
- Daloz L., (1986), *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco CA, Jossey-Bass publishers
- Edwards A. & Collison J., (1996), *Mentoring and Developing Practice in Primary Schools : supporting student teacher learning in schools*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press
- Freire P. et al, (1997), *Mentoring the Mentor : A Critical Dialogue with Paulo Freire*, New York, Peter Lang Publishing, Inc
- Gardiner C., (1998), Mentoring: Towards a Professional Friendship, *Mentoring & Tutoring*,.
- Goleman D., (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Για τι το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman D., (2000), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves A. & Fullan M., (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτών*, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκης.

- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2000). *Mentoring in the New Millenium, Theory into Practice*, Vol.39, No 1. : 54-55
- Jonson K. F., (2008), *Being an Effective mentor – How to help beginning Teachers*, Thousand Oaks, California, Corwin Press – A SAG Publication Company.
- Kram K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*, Glenview, IL: Scott Foresman.
- Malderez A. & Bodoczky C., (1999), *Mentors Courses ; A resource book for trainer – trainers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McDonald J., (2003), *Mentoring: An Age Old Strategy for a rapidly expanding Field*, National Centre for Education and Training On Addiction (NCETA) 2002, Reprinted 2003, Flinders Univercity of Australia.
- Murray M., (2001), *Beyond the Myths and Magic of Mentoring – How to facilitate an effective Mentoring Process*, New and Revised Edition, Jossey-Bass, San Francisco.
- Reiman A. & Thies-Sprinthall L., (1998), *Mentoring and Supervision for Teacher Development*, New York, Addison Wesley Longman, Inc.
- Portner H., (2005), *Teacher mentoring and Induction – The state of the art and Beyond*, Thousand Oaks, California, Corwin Press – A SAG Publication Company.
- Rowley J., (2006), *Becoming a High-Performance mentor : A Guide to Reflection and Action*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.Inc – A SAG Publication Company.
- Sidney T.& Maurin P.R., (2003), *The Good Teacher mentor – Setting the Standard for Support and Succes*, New York, Teachers College Press.
- Young P., Sheets J., Knight D., (2005), *Mentoring Principals: Frameworks, Agendas, Tips, and Case stories For Mentors and Mentees*, Thousand Oaks, California, Corwin Press – A SAG Publication Company.
- Zachary L., (2000), *The Mentor’s Guide : Facilitating effective Learning Relationships*, San Francisco CA, Jossey-Bass publishers.
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

- Kram, K.(1985), *Mentoring at Work*,Boston:Scott,Foresman and Company.
- Turner, M. (1993).*The Role of Mentors and Teacher Tutors in School Based Teacher Education and Induction*, British Journal of In –service Education
- Hangreaves, A. & Fullan, M.(1995).*Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα : εκδ. Πατάκη.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2001,May) *Supporting beginning teachers: How administrators, teachers, and policymakers can help new teachers succeed*. Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL). Portland, OR: NWREL.
- Rogers A., (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα , Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Quast, L. (2009), *Wing to Wing: A mentoring Guide*, Career Woman, Inc.
- Cohen, N.(1995) *Mentoring Adults Learners: a guide for educators and trainers*
Florida, Krieger Publishing Company.
- Fullan, M & Hargreaves (1992).*Teacher development and educational change*. London : Falmer Press.
- Ganser, T. (2002). *Building the capacity of school districts to design, implement,and evaluate effective new teacher mentor programs: action points for colleges and Universities*, Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, Vo l. 10, No 1.
- Gardiner, W. (2009). *Rudderless as mentors : The challenge of teachers as mentors*. Action in Teacher Education, 30 (4). Andrews, S.P., Gilbert, L.S., & Martin, E.P. (2007). *The first years of teaching: disparities in perceptions of support*, Action in Teacher Education, v. 28(4).
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). *Mentoring as a journey*. Teaching and Teacher Education, v. 19(1).
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermut, J.A. (2000). *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective*, Teaching and Teacher Education, v. 16, .
- Bezzina, C. (2006). *Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development*, Journal of In-service Education, v.32(4).
- Coleman, M. (1997). *Managing induction and mentoring*, in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), *Managing people in education*, London, Paul Chapman.

- Darby, A. (2008). *Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding*. *Teaching and Teacher Education*, v. 24.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). *The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities*, *British Educational Research Journal*, v.32 (4).
- Fischer, D., & Andel, L. (2002). *Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development* Paper presented at the 27th annual conference of ATEE September 2002 in Warsaw/ Poland.
- Ganser, T. (1996). *What Do Mentors Say about Mentoring?* , *Journal of Staff Development*, v. 17(3).
- Gee, J. P. (2000 – 2001). *Identity as an analytic lens for research in education*. In Secada, W.G. (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 25, Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hargreaves, A. (1994). *The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development*, *Teaching & Teacher Education*, 10(4).
- Hargreaves, A. (2000). *Four ages of professionalism and professional learning*, *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2).
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teachers development*. London: Cassell 160
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). *Teachers professional lives: aspirations and actualities*, in: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers' Professional Lives*, London: Falmer Press.
- Kelchterman, G. (2005). *Teachers; emotions in educational reforms: Self understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy*. *Teaching and Teacher Education*, 21, .
- Kilburg, G.M.,& Hancock, T. (2006).*Addressing Sources of Collateral Damage in Four Mentoring Programs*. *Teachers College Record*, 108 (7).
- Lee, J.C., & Feng, S. (2007). *Mentoring support and the professional development of beginning teachers:a Chinese perspective*. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3).

- Riebschleger, J., & Cross, S. (2011). *Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education*. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(1), p.p. 65 – 82.
- Moyles, J., Suschitsky, W., & Chapman, L. (1999). *Mentoring in Primary Schools: ethos, structures and workloads*, *Journal of In-service Education*, Vol. 25, No 1.
- Mullen, C.A. (2005). *Mentorship primer*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Raffel, J.A., Curtis, K.A., Holbert, R.R., Middlebrooks, A., Noble, A., & O'Malley, F. (2007). *Delaware's New Teacher Mentoring/Induction Program: Initiation, Implementation, and Integration*. Delaware Department of Education.
- Veenman, S., De Laat, H. & Staring, C. (1998b). *Evaluation of a Coaching programme for Mentors of Beginning Teachers*. *Journal of In-Service Education*, 24 (3).
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E. & Pressley, M. (2008). *Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices*. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3).
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. First Result from TALIS. Paris: OECD.
- O'Mahony, G. R. & Matthews, R. J. (2005). *A Climate of Mentoring: Building Teams for School Improvement*. Heatherton Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Orland, L. (2001). *Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor*. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Philadelphia: Open University Press ved on 27/12/2013
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs A Mentor*. UK: CIPD.
- Clarke, A. & Jarvis-Selinger, S. (2005). *What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices*. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1).
- Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005), *A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of the*

- study. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16 (1).
- Zachary, L. (2011). *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*,. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stanulis R. N. & Floden, R. E. (2009). *Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction*. *Journal of Teacher Education*, 60 (2).
- Stanulis, R. N. & Ames, K. T. (2009). *Learning to Mentor: Evidence and Observation as Tools in Learning to Teach*. *The Professional Educator*, 33 (1), . ERIC document No 862762.
- Lieberman, A.(1994). *Teacher development: commitment and challenge*. Στο Grimmet P.P. & Neufeld ,J (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*, New York, Teachers.College Press.
- Noye, D. & Priviteau , J. (1991). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Jarvis, T.(2007) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση & Κατάρτιση,: Θεωρία & Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, C.R. (1996), *Managers as mentors. Building partnerships for learning*, MC Graw-Hill Ryerson, Toronto,on
- Brewster & Railsback (2001) *Supportivly beginning teachers ,How administrators, teachers and policy makers can succed*, ERIC,ED 455619.
- Boreen J., Johnson M. & Niday D. Potts., (2000), *Mentoring Beginning Teachers – Guiding, Reflectihg, Coaching*, York, Maine, Stenhouse Publishers
- Super 1997, *The Mentor Connection in Nursing*, Springer Publishing Company
- Schein E. H ., (1980), *Developing Your Career--Know Your Career Anchors and Develop Your Options* ,Sloan School of Management M. I. T.
- Ball S.& Goodson I., (1985), *Teachers' lives and carees* , London and Philadelphia, The Falmer Press
- Maslow A. (1945), *A Theory of Human motivation*, Psychological review v.50.
- Courau S.,(2000), *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Ragins B R., Cotton J., (1999), *Mentor Functions and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships*, Journal of Applied Psychology 1999, Vol. 84, No. 4.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith
- Achinstein, B., & Athanases, S.Z. (2005). *Focusing new teachers on diversity equity: Toward a Knowledge base for mentors*. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 21(7).
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bird M. et al, 1999), *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη - Εγχειρίδιο μελέτης*, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Bell J., (2001), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Cohen L. & Manion L., (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Mezirow J., (2007), *Μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Jarvis P., (2003), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση : Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Javeau C., (2000), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο – Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Buscaglia L., (1993), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*, Αθήνα, Εκδόσεις: Γλάρος
- Βασιλειάδης Δ., (2012), *Ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*, Διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2012...
- Κατσιλλής Ι., (2002), *Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση την ανάλυση με υπολογιστές*, Αθήνα, Gutenberg.
- Λιντζέρης, Π., (2007α), Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας μάθησης, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, : 6-8
- Κόκκος Α., & Λιοναράκης, Α., (1998). *Ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων. Τόμος Β΄*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Κόκκος Α., (2008), *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων : Μελέτη αξιολόγησης του εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης*, Αθήνα, Έκδοση: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κεδράκα Α., (2009), *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κυπριωτάκης, Α. (1998), *Σχολική ένταξη: Γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονέων*. Στο Τάφα Ευγενία (Επιμ), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.
- Ματσαγγούρας Η., (1999), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α΄*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μουζέλης Ν., (1978) *Νεοελληνική κοινωνία; Όψεις Υπανάπτυξης*, Αθήνα, Εξάντας
- Μπούγλας Χ., (2007), *Ο ρόλος του μέντορα στην πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2007.
- Παπαστεφανάκη Σ.,(2002), *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε..
- Παπαναούμ Ζ., (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού : Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παλαιοκρασσάς Σ. (Επιμ.), (1991), *Μαθήματα παιδαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών της Βιομηχανίας και του ΟΑΕΔ : Μια πειραματική εφαρμογή στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος PETRA*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – PETRA.
- Παπαγεωργίου Γ., (1998), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος Ι., (1993), *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα.
- Παχουνδάκης Ι., (2014), *Διαχείριση της Πολιτισμικής & Θρησκευτικής ετερότητας-Βασικά κείμενα μελέτης*, Αθήνα
- Χασάπης Δ., (2000), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ανδρούτσου, Α., Τσάφος, Β. (2013). «*Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο*». Στο

Ανδρούτσου, Α., Αυγητίδου, Σ. (επιμέλεια). Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών : Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία. Αθήνα : ΕΚΠΑ.

Αντωνίου, Η Χ.(2011). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκης.

Δαφέρμου Χ.-Κουλούρη Π.- Μπασαγιάννη Ε., *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., (2000). « *Η επαγγελματική κοινωνικοποίησή του Νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*». Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Γκούσια-Ρίζου, Μ.(2005). «*Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του*» ,Επιστήμες της αγωγής.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., Παντελή, Μ.(2010). *Ο Θεσμός του μέντορα-Παράμετροι του μεντορικού έργου*, Γ΄ Έκδοση Αναθεωρημένη.

Κάντας, Α & Χαντζή, Α.(1991).*Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Επαγγελματική Συμβουλευτική-Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής & Σταδιοδρομίας*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.

Κοσσυβάκη Φ. (2003), *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο:*

Προσδοκίες Προοπτικές, Όρια., Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα. Αθήνα : Gutenberg

Κοσσυβάκη Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα, Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Δεύτερος.*

Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Αθήνα, Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Γ . Η. (2005) «*Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη*».

Στο: Μπαγάκης, Γ (επιμ) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα :Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2006).*Θεωρία της διδασκαλίας : Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα, Gutenberg

Μπαγάκης, Γ . (επιμ) (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα : Μεταίχμιο

Ξωχέλλης, Π.(1984).*Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π.(1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης Π.(1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, 6η βελτιωμένη και συμπληρωμένη έκδοση, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης Π.(2005), *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα : Gutenberg

Ξωχέλλης Π.(2010), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Σήμερα: Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992), *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη

Πυργιωτάκης Ι.(1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Αθήνα, εκδόσεις. Κυριακίδη

Πυργιωτάκης, Ι.(2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* , Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα

Τσάφος Β. /Κατσαρού, Ε. (2003), *Από τη διδασκαλία στην έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα :Σαββάλας.

Χρυσafiδη Κ. (2011). « *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας*» Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πεδίο,σελ.36-45.

- Βασιλειάδης Δ., (2012). Διπλωματική εργασία: «*Ο Θεσμός του Μέντορα στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς*». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας τμήμα Εκπαιδευτικών και Κοινωνικής Πολιτικής
- Μπούγλας, Χ (2007), Διπλωματική εργασία : «*Ο Ρόλος του Μέντορα στην Πρακτική Άσκηση των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών*». Α.Π.Θ. Φιλοσοφική σχολή τμήμα Φιλοσοφίας , Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα, Ταξιδευτής.
- Δεληγιάννη, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). «*Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, ν. 45
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. – Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ Η συμβολή της καθοδήγησης 161
- Στραβάκου, Π. (2003), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2007), «*Μέντορας*». Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.) Λεξικό της Παιδαγωγικής, 440-442. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Υπουργείο Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). Αιτιολογική έκθεση προς την Βουλή των Ελλήνων για την ψήφιση του σχεδίου νόμου για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42->
- Μπαγάκης Γ. (2005), «*Γιατί συνέδριο για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;*». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, 15-26. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος Γ. (1996), «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*». Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π.

- Παπακωνσταντίνου (επιμ.) Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, 85-103.
Αθήνα: Gutenberg
- Κεδράκα, Κ. (2004), «Επαγγελματική ανάπτυξη και ένταξη των νέων στον κόσμο της εργασίας». Τα Εκπαιδευτικά, 71-72.
- Κεδράκα, Κ. (2008). «Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: Αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις». Τα Εκπαιδευτικά, 87-88.
- Βουγιούκας, Κ. (2011). «Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών». Αθήνα, Μέντορας.
- Πετρίδου Ε., Θεοδώρου Π., (2014), *Η Συμβολή της Καθοδήγησης στην Επαγγελματική Ταυτότητα*, ΕΡΚΥΝΑ, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 10..
- Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ.(2001), *14^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: Μόρφωση-επιμόρφωση - μετεκπαίδευση -μεταπτυχιακές σπουδές* (επιμ. Ν. Τζαβάρας), Αθήνα
Επιστημονικό Βήμα Δ.Ο.Ε
- Φώκιαλη, Π & Καϊλα, Μ. (2005), *Ζήτηση και προσφορά επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη ως στόχος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανθοπούλου Σ. (1999), *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού* Ε.Α.Π.
- Κατσαρού Ε - Δεδούλη Μ.(2008) , *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*
Αθήνα Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΟΔΗΓΙΕΣ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δομές της προσχολικής εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας.

Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της αναγκαιότητας του θεσμού του μέντορα στην προσχολική εκπαίδευση.

Ο θεσμός του μέντορα είναι μία από τις πιο διαδεδομένες και αποτελεσματικές στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης εκπαιδευτικών σε πολλές προηγμένες χώρες.

Ο μέντορας (:καθοδηγητής) υποστηρίζει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τις ικανότητες και δεξιότητες τους ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία στην καθημερινή πράξη.

Ο μέντορας δεν είναι αξιολογητής.

Παράλληλα παρέχει πολυεπίπεδη συμβουλευτική καθοδήγηση και συναισθηματική στήριξη ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί και αυτόνομοι εκπαιδευτές νηπίων ανταποκρινόμενοι αποτελεσματικά στον απαιτητικό και πολυδιάστατο αυτό ρόλο.

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε **ανώνυμα** στις ερωτήσεις που ακολουθούν προσπαθώντας να πείτε τη γνώμη σας ελεύθερα και ειλικρινά.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: 20-30 30-40 40-50 50-60

Σε ποια δομή της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Δημόσιο Νηπιαγωγείο Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο

Άλλος Φορέας.....

Χρόνια προϋπηρεσίας :

Επίπεδο γνώσεων

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Μεταπτυχιακός τίτλος Διδακτορικό

E1. Υπάρχουν στη δομή προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζεστε οργανωμένες διαδικασίες όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίρνουν καθοδήγηση;

α.	Ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις	
β.	Εκπαιδευτικές συνεδριάσεις συζήτησης προβλημάτων	
γ.	Πρόγραμμα καθοδήγησης εκπαιδευτικών (ατομικό ή ομαδικό)	
δ.	Τακτική επιμόρφωση πάνω σε θέματα προσχολικής εκπαίδευσης	
ε.	Θεσμοθετημένη διαδικασία καθοδήγησης νέων συναδέλφων	
στ.	Άλλο.....	

E2. Από πού παίρνετε βοήθεια και καθοδήγηση όταν παρουσιαστεί ένα πρόβλημα στο εκπαιδευτικό σας έργο που αφορά την εκπαίδευση των νηπίων;

		Πάρα Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	Από τους συναδέλφους που διδάσκετε στο ίδιο σχολείο.				
β.	Από τους παλιότερους και πιο έμπειρους συναδέλφους				
γ.	Από τους νεότερους συναδέλφους				
δ.	Από τους συναδέλφους με τους οποίους συνδέεστε με φιλικές σχέσεις				
ε.	Από τον/την προϊστάμενο/η του νηπιαγωγείου				
στ.	Από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων της Δ/νσης Α/θμιας Εκπαίδευσης				
ζ.	Από παρακολούθηση διδασκαλιών άλλων συναδέλφων				
η.	Από συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες μέσα στην τάξη με στόχο τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης				
θ.	Από τον επιμορφωτή προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχατε.				
ι.	Από αυτομόρφωση / προσωπική μελέτη				
κ.	Από πληροφόρηση μέσω διαδικτύου				
λ.	Άλλο.....				

E3. Πιστεύετε ότι η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση (αγωγή) έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό γιατί στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του νηπίου; Συμφωνείτε;

Ναι		Όχι		Δεν γνωρίζω	
-----	--	-----	--	-------------	--

E4. Θα θέλατε να βελτιωθείτε ώστε να ανταποκριθείτε πιο αποτελεσματικά στον πολυδιάστατο αυτό ρόλο που απαιτεί η σύγχρονη προσχολική αγωγή από εσάς; Συμφωνείτε;

Ναι		Όχι		Δεν γνωρίζω	
-----	--	-----	--	-------------	--

E5. Πόσο θετικά θα βλέπατε το ενδεχόμενο καθοδήγησης-υποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του καθοδηγητή (: μέντορα) ώστε να ανταποκριθούν με επαγγελματική επάρκεια στο ρόλο αυτό;

Πάρα πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου	
-----------	--	--------	--	------	--	---------	--

E6. Θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε σε ένα πρόγραμμα καθοδήγησης (: mentoring)

Σίγουρα ναι		Μάλλον ναι		Μάλλον όχι		Σίγουρα όχι	
-------------	--	------------	--	------------	--	-------------	--

Αν επιθυμείτε, δικαιολογήστε την επιλογή σας.

.....

E7. Αν συμμετείχατε σε ένα πρόγραμμα καθοδήγησης, πώς θα διαβαθμίζατε τα πεδία:

		Πάρα πολύ σημαντικά	Αρκετά σημαντικά	Λίγο σημαντικά	Καθόλου σημαντικά
α.	Θέματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά της νηπιακής ηλικίας και τους τρόπους διαπαιδαγώγησής της σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής				

β.	Θέματα διαχείρισης της μάθησης στη νηπιακή ηλικία (θεωρίες μάθησης στην παιδαγωγική πράξη, κοινωνικοποίηση και προσαρμογή στην τάξη, εργασία σε ομάδες οργάνωση και διαχείριση ομάδας, οργάνωση περιεχομένου και ανεύρεση υλικού, αξιολόγηση και επανατροφοδότηση)				
γ.	Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας που βελτιώνουν την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων όπως κίνητρα για μάθηση, εκπαιδευτικές καινοτομίες, διερευνητική μάθηση βάση της αρχής της βιωματικότητας, μέθοδος υλοποίησης project, νέες μέθοδοι διδασκαλίας (καταιγισμός ιδεών, παίξιμο ρόλων, ομαδικό παιχνίδι, παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής, θεατρική αγωγή).				
δ.	Θέματα που αφορούν αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, τεχνικές εμπύχωσης, τόνωσης της αυτοεκτίμησης και της ταυτότητας του φύλου των νηπίων, τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.				
ε.	Θέματα παιδαγωγικής συνεργασίας και συμβουλευτικής καθοδήγησης των γονέων				
στ.	Θέματα ένταξης και διαφοροποιημένης μάθησης νηπίων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.				
ζ.	Θέματα διαχείρισης γονέων νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες				
η.	Θέματα επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των μελών της μαθητικής σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς)				
θ.	Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης προβλημάτων ένταξης αλλοδαπών μαθητών				
ι.	Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης στη διοίκηση και ηγεσία των δομών της προσχολικής εκπαίδευσης.				
κ.	Θέματα νέων τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) και εκπαιδευτικής αξιοποίησής τους				

E8. Παρακαλείσθε να επιλέξετε τη μορφή καθοδήγησης που θεωρείτε ότι είναι πιο αποτελεσματική.

		Πάρα Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	Καθοδήγηση ενός μέντορα προς έναν καθοδηγούμενο (μόνο φυσική παρουσία)				
β.	Καθοδήγηση ενός μέντορα προς ομάδα καθοδηγούμενων (μόνο φυσική παρουσία)				
γ.	Καθοδήγηση ενός μέντορα προς έναν καθοδηγούμενο με μεικτή καθοδήγηση (φυσική παρουσία και εξ αποστάσεως καθοδήγηση με χρήση νέων τεχνολογιών)				
δ.	Καθοδήγηση ενός μέντορα προς ομάδα καθοδηγούμενων με μεικτή καθοδήγηση (φυσική παρουσία και εξ αποστάσεως καθοδήγηση με χρήση νέων τεχνολογιών)				
ε.	Ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring)				
στ.	Έχετε κάποια άλλη πρόταση;				

E9. Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι **πιο κατάλληλος** για καθοδηγητής (:μέντορας);

α.	Ο/Η προϊστάμενος /η του Νηπιαγωγείου	
β.	Ειδικά επιλεγμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός της ευρύτερης περιοχής όπου διδάσκει	
γ.	Έμπειρος εκπαιδευτικός της δομής εκπαίδευσης που διδάσκει.	
δ.	Ο επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος καθοδήγησης	
ε.	Ο σχολικός σύμβουλος	
στ.	Άλλος (παρακαλώ διευκρινίστε)	

E10. Τι έχετε να προτείνετε για το θεσμό του μέντορα ώστε να συμβάλει καλύτερα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής;

.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία.