

Με στόχο την αυτορρύθμιση του νέου εκπαιδευτικού: αναδεικνύοντας το θεωρητικό πλαίσιο διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης στη σχολική μονάδα

Έλενα Μανιάτη¹, Μαρία Μάσσου²
elmaniati@gmail.com, mariamassou@gmail.com

¹Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., ²Δ/ντρια 1^{ου} Δ.Σ. Χολαργού

Περίληψη. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει συγκεκριμένη θεσμικά διαδικασία υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών από τη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα η απουσία επίσημου προγράμματος υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών συχνά να ταυτίζεται με τη συμμόρφωσή τους σε μια ομοιομορφία παγιωμένης συμπεριφοράς. Προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού, αρωγός είναι η διαδικασία υποδοχής και υποστήριξής του. Βασικό ρόλο στην υποδοχή και υποστήριξή του είναι η επιλογή του εκπαιδευτικού/Συμβούλου ή Μέντορα¹, ενός ώριμου διδάσκοντα, ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και διαμορφώνει παράλληλα μαζί του και μια ανθρώπινη ζεστή σχέση. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη του θεωρητικού πλαισίου διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης και η ανάλυση παραμέτρων που συνεπάγεται η καινοτομία της εισαγωγής του θεσμού. Σε ένα γόνιμο περιβάλλον υποδοχής, οι νέοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τον προσανατολισμό τους, στέκουν γερά στις δικές τους δυνάμεις, ισορροπούν ψυχικά και επαγγελματικά, διαμορφώνουν αποτελεσματικά παιδαγωγικο-διδακτικά περιβάλλοντα μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή και χτίζουν καθημερινά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με τελικό στόχο την αυτορρύθμισή τους.

Λέξεις κλειδιά: Μεντορική σχέση (mentoring), κοινωνιοπολιτισμική θεωρία, «αυτορρυθμιζόμενη» μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Η υποδοχή και η υποστήριξη ενός νέου εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς στην εκπαιδευτική του καριέρα, καθώς είναι αφετηρία και πρώτη επαφή με τον επαγγελματικό χώρο, μπαίνουν τα θεμέλια για μια υγιή σχέση με τον συγκεκριμένο χώρο και το έμψυχο υλικό του, δηλαδή τους μαθητές και τους άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Όπου υπάρχει συνδρομή και υποστήριξη, αυξάνεται η αίσθηση επιτυχίας και σιγουριάς (Κατσουλάκης, 1999), γεγονός το οποίο βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό στη μετάβαση από τον φοιτητικό ρόλο σε αυτόν του εργαζόμενου εκπαιδευτικού.

Η σχολική μονάδα είναι ο βασικός παράγοντας της επιτυχίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στους άμεσους σκοπούς της περιλαμβάνονται τόσο η υποδοχή, όσο και η παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους νέους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η διάρκεια αυτής της διαδικασίας κυμαίνεται από κάποιες εβδομάδες, έως και λίγα χρόνια (Ανθοπούλου, 1999).

¹ Το αρσενικό γένος, όπου αναφέρεται, χάριν συντομίας, αφορά και στα δύο φύλα.

Αυτή η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών προσδιορίζεται σαφώς και από τις ανάγκες τους, κυρίως σε ό,τι αφορά την καθοδήγηση στις πρακτικές διδασκαλίας, στην αξιολόγηση αυτής της διδασκαλίας με όρους συμβουλευτικής, στον καθορισμό και την επίτευξη των απώτερων στόχων και στην επιμόρφωση (Ανθοπούλου, 1999).

Ο τρόπος με τον οποίο υποστηρίζεται ο νέος εκπαιδευτικός έχει τη μορφή κυρίως των ψυχοκοινωνικών μέσων, αφού στην πραγματικότητα χρειάζεται τη συμπαράσταση έμπειρων συναδέλφων του «σε βαθμό που δεν κινδυνεύει να τεθεί υπό αμφισβήτηση η ικανότητά του ή δεν βρίσκει άλλους τρόπους να αντιμετωπίσει τη νέα γι' αυτόν κατάσταση» (Μαυρογιώργος, 1996).

Υπάρχουν προγράμματα οργανωμένης ένταξης, τα οποία παρέχουν κατεύθυνση και υποστήριξη σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Κατσουλάκης, 1999). Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο τα προγράμματα εφαρμόζονται με επιτυχία τα τελευταία χρόνια από τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) και παρέχουν βελτιώσεις σε επίπεδο προσανατολισμού, γνώσεων και δεξιοτήτων, ψυχολογικής υποστήριξης, στάσεων και συμπεριφοράς των νέων εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, μία από τις πλέον ενδιαφέρουσες προτάσεις, είναι και αυτή της καθιέρωσης του θεσμού του εκπαιδευτικού/Συμβούλου ή Μέντορα. Βασικό ρόλο στην υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών είναι η επιλογή ενός ώριμου διδάσκοντα, ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και διαμορφώνει παράλληλα μαζί του και μια ανθρώπινη ζεστή σχέση. Η σχέση Μέντορα-νεοδιόριστου εκπαιδευτικού θα πρέπει να διέπεται από σαφές θεσμικό πλαίσιο με στόχο τη βοήθεια σε εξατομικευμένο επίπεδο σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής, καθώς και διοικητικής φύσης.

Στην πραγματικότητα, ο Μέντορας ασκώντας συμβουλευτική, εξετάζει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού, αλλά και τους τρόπους της αποτελεσματικότερης ικανοποίησης αυτών των αναγκών στην εργασία. Συνυπάρχει βέβαια και το στοιχείο της προσφοράς και της βοήθειας για τη βελτίωση του συνανθρώπου, το οποίο αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης και της προσωπικότητας του διδάσκοντα (Ανθοπούλου, 1999).

Ο Μέντορας-σύμβουλος βοηθάει τον νέο εκπαιδευτικό στην ενσωμάτωσή του στη σχολική μονάδα και στον επαναπροσδιορισμό του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την προσωπικότητα του νέου εκπαιδευτικού. Μια τέτοια σχέση είναι αμφίδρομη και οδηγεί στην υγιή συνεργασία παλαιών και νέων εκπαιδευτικών δυνάμεων, φέροντας τα χαρακτηριστικά μιας αμοιβαίας υποστήριξης και ζύμωσης, που πολλές φορές αναμορφώνει το σχολικό κλίμα και τη σχολική πράξη.

Οι θεωρητικοί άξονες διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης: η κοινωνιοπολιτισμική θεωρία

Σύμφωνα με την κοινωνιοπολιτισμική θεωρία του Vigotsky (1999), η οποία αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της ανάπτυξης και διαμόρφωσης μεντορικών σχέσεων:

- Η γνώση οικοδομείται από τα άτομα, αφού τα ίδια τα άτομα είναι ενεργητικοί συμμετοχοί στην όλη τους πνευματική ανάπτυξη. Αυτή η διαδικασία δεν τα περιορίζει στο να καθορίσουν μόνο τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, αλλά παράλληλα, τα

εντάσσει να συμμετέχουν ενεργά, προσδιορίζοντας την ποιότητα της γνώσης που τους είναι χρήσιμη για την καθημερινή διαχείριση των αναγκών τους.

- Η διαδικασία της διά βίου ανάπτυξης καθορίζεται κατά πολύ από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και στην πραγματικότητα δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι, εάν δύο δίδυμα άτομα ζουν σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, η πορεία της εξέλιξής τους θα είναι διαφορετική. Επομένως, οι πολιτισμικές και κοινωνικές προσλαμβάνουσες διαμορφώνουν και το περιεχόμενο του τρόπου σκέψης των ατόμων. Έτσι, διαφορετικές περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες ασκούν και διαφορετικού τύπου επιδράσεις.
- Η διά βίου ανάπτυξη συντελείται μέσω της μάθησης και στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης διαδικασίας *είναι η μάθηση που διαμορφώνει το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη του ατόμου* (Salkind, 1998).

Αυτή η προσέγγιση του Vigotsky εμφανίζει το μέγεθος της επίδρασης που παρουσιάζουν οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτισμικές συνθήκες στη διά βίου ανάπτυξη των ατόμων. Ο Vigotsky (1999) διατείνεται ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους γύρω μας προκαλούν αλλαγές, όχι μόνο στη συμπεριφορά μας, αλλά και στη σκέψη μας. Επομένως, η ανάπτυξή μας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε με άλλους ανθρώπους. Στους ενήλικους, στην ουσία, συντελείται με άλλα άτομα που διαθέτουν περισσότερη εμπειρία και γνώσεις.

Στην απόκτηση των δεξιοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη του κοινωνικογνωστικού πεδίου, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αλλά και στην ερμηνεία του φαινομένου της γνώσης και αυτό προκύπτει και από τις κλασικές έρευνες των Doise και Mugny (1981) και Perret-Clermont (1980), οι οποίες κατέδειξαν emphaticά τη δύναμη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, τα άτομα εμφάνισαν σαφή πρόοδο στην εξέλιξή τους, όταν αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Η πρόοδος της γνωστικής ανάπτυξης παρουσίαζε σταθερή εικόνα στο χρόνο και οι δεξιότητες και οι επιδόσεις τους διατηρήθηκαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ακόμα και αν είχε μεσολαβήσει ατομική εργασία.

Απώτερος στόχος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι να μπορέσει κάποια στιγμή το άτομο να ελίσσεται γνωστικά και κοινωνικά χωρίς υποστήριξη, αυτορρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του. Ο Vigotsky προσδιορίζει την απόσταση μεταξύ της υπάρχουσας γνωστικής κατάστασης και του επιπέδου της δυνητικής ανάπτυξης του ατόμου, ως Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.). Όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο ίδιος, είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου εξέλιξης, όπως αυτή περιγράφεται από την υπάρχουσα κατάσταση, και του επιπέδου της πιθανής εξέλιξης, όπως αυτή καθορίζεται από τη διαχείριση των προβλημάτων σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλικούς ή κάτω από την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου ατόμου (Vigotsky 1999).

Όμως, ποιες είναι οι λειτουργίες οι οποίες καθορίζονται από τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης; «Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης καθορίζει εκείνες τις λειτουργίες που δεν έχουν ωριμάσει ακόμα, αλλά βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης, τις λειτουργίες εκείνες που θα ωριμάσουν αύριο, αλλά προς το παρόν βρίσκονται σε εμβρυακή κατάσταση» (Vigotsky 1999). Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης δεν είναι τίποτε άλλο παρά το πεδίο όπου Μέντορες και νέοι εκπαιδευτικοί προστρέχουν, προκειμένου οι τελευταίοι να διευρύνουν τις γνωστικές τους ικανότητες και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επομένως, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η διαφορά ανάμεσα στην ικανότητα ενός ατόμου να

διαχειρίζεται την κατάσταση από μόνο του και στην ικανότητα να τη διαχειρίζεται με την υποστήριξη άλλου, και στην προκειμένη περίπτωση, με την υποστήριξη του Μέντορα.

Τα στάδια της μεντορικής διαδικασίας

Σε περιπτώσεις όπου τα άτομα αντιμετωπίζουν κάποια αλλαγή στη ζωή τους ή μια μετάβαση, δημιουργούνται συναισθήματα άγχους, ανησυχίας, φόβου, λόγω της άγνωστης φύσης της νέας κατάστασης και της μετάβασης από την ήδη οικεία και ασφαλή κατάσταση σε μια άλλη άγνωστη. Η προσαρμογή σ' αυτή τη νέα κατάσταση γίνεται με διαφορετικούς ρυθμούς από κάθε άτομο, δημιουργεί διαφορετικά συναισθήματα και συνδέεται με το σοκ της πράξης.

Μια τέτοια κατάσταση βιώνουν και οι μαθητευόμενοι, όταν πρόκειται να αρχίσουν την επαγγελματική τους επαφή με τη σχολική τάξη που συνεπάγεται την εφαρμογή της θεωρίας που έχουν μερικώς ή και καθόλου διδαχθεί (Μαυρογιώργος, 2000). Ο Μέντορας μπορεί να βοηθήσει τους νέους δασκάλους να αντιμετωπίσουν το σοκ της πράξης, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες εμπειρίες που τους επιφυλάσσει η πραγματικότητα (Caldwell et al., 1993).

Το είδος της σχέσης που θα δημιουργηθεί, και που στο μεγαλύτερο βαθμό εξαρτάται από τον Μέντορα, είναι καθοριστικό για το πώς θα αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί την όλη εμπειρία της δοκιμαστικής περιόδου. Ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι αυτή η σχέση περνάει μέσα από ορισμένα στάδια, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις Μεντόρων και εκπαιδευόμενων (Caldwell et al, 1993). Τα στάδια αυτά ορίζονται ως:

- Το **τυπικό** στάδιο, κατά το οποίο Μέντορες και εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζονται. Τότε γίνονται οι πρώτες «εξερευνήσεις». Οι εκπαιδευόμενοι ίσως νιώθουν σαν «επισκέπτες» στο σχολείο και η επαφή έχει τυπικό χαρακτήρα.
- Το στάδιο του **δισταγμού**, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία εμπιστοσύνης ανάμεσα στους Μέντορες και τους εκπαιδευόμενος. Και οι δύο πλευρές ανοίγονται περισσότερο και το κλίμα γίνεται πιο φιλικό. Κάθε πλευρά προσπαθεί να ανακαλύψει τις προσδοκίες και τα προσωπικά συναισθήματα της άλλης.
- Το στάδιο της **συμμετοχής και μοιρασιάς**, όπου υπάρχει πλέον αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση.
- Το στάδιο της **οικειότητας**, όπου το κλίμα γίνεται φιλικό και ενδεχομένως να σχηματιστούν και «επαγγελματικές» φιλίες ή πιο στενές σχέσεις ανάμεσα στα άτομα.

Αυτά τα στάδια δεν αποτελούν ξεχωριστά ή ευδιάκριτα σημεία από όπου περνάει η σχέση, αλλά μέρη ενός συνεχούς που χαρακτηρίζει την πορεία της σχέσης. Βέβαια, δεν έχει κάθε σχέση την ίδια εξέλιξη και δεν περνάει από όλα τα στάδια, που προαναφέρθηκαν.

Με το ξεκίνημα της δοκιμαστικής περιόδου στο σχολείο οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους Μέντορες με τους οποίους θα συνεργαστούν, οι οποίοι είναι για αυτούς άγνωστα πρόσωπα σε ένα καινούριο περιβάλλον. Αυτή η άβολη αρχική κατάσταση, ενδεχομένως, να δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη της περιόδου που θα ακολουθήσει, αλλά δεν διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα. Με την πάροδο του χρόνου και τη συχνή επαφή και συνεργασία, Μέντορες και εκπαιδευόμενοι γνωρίζονται καλύτερα και εξοικειώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Σε αυτή την εξοικείωση βοηθάει το γεγονός ότι Μέντορες και εκπαιδευόμενοι δρουν ως ομάδα που μοιράζεται εμπειρίες μέσα στο χώρο

του σχολείου. Ωστόσο, μια υπερβολική εξοικείωση ή συμπάθεια στις σχέσεις μεντόρων και νέων δασκάλων μπορεί να αναιρέσει τον σκοπό της δοκιμαστικής περιόδου. Αν αυτή η σχέση γίνει υπερβολικά προσωπική, μπορεί να υπονομεύσει την ισορροπία υποστήριξης και πρόκλησης που παρέχει ο Μέντορας, αλλά και την ορθότητα της κρίσης του (Reid et al., 1997).

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται ο σχηματισμός των ομάδων Μεντόρων και προστατευόμενων (αν σχηματίζονται με τυχαίο τρόπο ή αν υπάρχουν κάποια κριτήρια), μπορεί να διασφαλίσει σε κάποιο βαθμό το δέσιμο και την καλή συνεργασία της ομάδας. Είναι δυνατόν, για παράδειγμα, να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του κάθε ατόμου, την προσωπικότητά του, τις προγενέστερες εμπειρίες του κτλ.. Αυτή η διαδικασία μπορεί να βοηθηθεί με τη σκιαγράφηση του προφίλ Μεντόρων και προστατευόμενων, που θα παρέχει βοηθητικά στοιχεία για το σχηματισμό των ομάδων (Caldwell et al., 1993).

Ο «κύκλος ζωής» μιας μεντορικής σχέσης

Η μεντορική σχέση εξελίσσεται μέσα στο χρόνο και τυπικά διανύει τέσσερις διακριτές φάσεις. Γενικά, ο νέος εκπαιδευτικός ξεκινάει από μία κατάσταση σχετικής εξάρτησης και επιθυμεί να οδηγηθεί στην αυτονομία και στην αυτορρύθμιση. Οι τέσσερις φάσεις της σχέσης είναι (Mortimore, 1993):

Έναρξη και καθιέρωση της σχέσης. Ο εκπαιδευόμενος αναγνωρίζει κάποιον Μέντορα με εμπειρία από τον οποίο μπορεί να μάθει για θέματα σχετικά με την εργασία του, αλλά και τον οργανισμό του σχολείου. Παράλληλα, ο Μέντορας αναγνωρίζει κάποιον στον οποίο επιθυμεί να προσφέρει την εμπειρία του. Στο στάδιο αυτό γίνεται η αναγνώριση του κάθε μέρους από το άλλο, ως προς τον τρόπο εργασίας τους και μπορούν να κάνουν υποθέσεις για τον τρόπο που η σχέση πρόκειται να εξελιχθεί. Η διάρκεια αυτού του σταδίου κυμαίνεται μεταξύ των έξι και δώδεκα μηνών.

Συντήρηση, η μέγιστη περίοδος. Στο στάδιο αυτό διαμορφώνεται η διαπροσωπική σχέση των δύο μερών. Επιπροσθέτως, στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευόμενος μπορεί να εξελίξει τις δεξιότητές του και να επεκτείνει τον κύκλο των επαφών του εντός του οργανισμού του σχολείου. Παράλληλα, ο Μέντορας υιοθετεί μία ποικιλία ρόλων και αναδύει στο μέγιστο βαθμό τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες που σχετίζονται με την καριέρα, εντός της περιόδου η οποία τυπικά διαρκεί από ένα έως και τρία χρόνια (Kram, 1985; Seibert, 1999).

Τερματισμός και πτώση στις δραστηριότητες. Το τρίτο στάδιο της μεντορικής σχέσης είναι η περίοδος στην οποία παρατηρείται η πτώση στις δραστηριότητες. Οι λειτουργίες του Μέντορα μειώνονται και ο εκπαιδευόμενος ξεκινάει να αισθάνεται ότι αποτελεί ανεξάρτητο μέλος του οργανισμού. Πραγματοποιείται ένας δομικός και ψυχολογικός διαχωρισμός. Όπως σε κάθε τερματισμό μίας σχέσης, έτσι και ο τερματισμός αυτής της σχέσης συνοδεύεται από άγχος, εκνευρισμό, και ανησυχία. Το στάδιο αυτό ξεκινάει είτε όταν ο εκπαιδευόμενος αισθανθεί την ασφάλεια να πορευτεί μόνος είτε όταν ο ένας από τους δύο αλλάξει το μονοπάτι της καριέρας του και δεν βρίσκεται πλέον στον οργανισμό του σχολείου. Η περίοδος αυτή διαρκεί έξι με εικοσιτέσσερις μήνες και συμπεριλαμβάνει, επιπλέον, και την τελευταία περίοδο σχέσεων που, ίσως, παρουσίασαν δυσλειτουργίες ή απλώς δεν ήταν επιτυχημένες.

Μετασχηματισμός. Το στάδιο αυτό συχνά καλείται και ως επαναπροσδιορισμός ή στάδιο

φιλίας. Η επικοινωνία πλέον είναι πιο άτυπη και χαρακτηρίζεται από αμοιβαία υποστήριξη. Αυτή η περίοδος θα μπορούσε να είναι η μεγαλύτερη της σχέσης, με τα δύο μέρη να επικοινωνούν ως απλοί συνάδελφοι με φιλικές διαθέσεις.

Από τη μεντορική σχέση στην αυτορρύθμιση

Η είσοδος του νέου εκπαιδευτικού στο σχολείο, ως επαγγελματικού χώρου, αποτελεί γι' αυτόν μετάβαση σε μια νέα κατάσταση ζωής, κατά την οποία αναδύονται ζητήματα, που εκτείνονται από μικρές δυσκολίες, έως και ανυπέρβλητα εμπόδια για τον νέο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Ανθοπούλου, 1999; Γκότοβος κ.ά., 2000; Μαυρογιώργος, 1999), η κατάσταση αυτή δεν οφείλεται συνήθως ούτε στην προσωπικότητα και τις εγγενείς δυνατότητες των νεοεισερχομένων ούτε στην αρχική εκπαίδευση και προετοιμασία τους, χωρίς βέβαια να αμφισβητείται το ενδεχόμενο επίδρασης τέτοιων παραγόντων. Οι δυσκολίες των νέων εκπαιδευτικών οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε παράγοντες που σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες και τις προσδοκίες του συστήματος, τις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές και τις προβολές τους στο σχολείο και γενικότερα στην κουλτούρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Γκότοβος κ.ά., 2000; Μαυρογιώργος, 1999). Όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες επηρεάζουν άμεσα, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ζητημάτων, τόσο σε υποκειμενικό επίπεδο (δηλαδή σε ό,τι αφορά τον ίδιο τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό), όσο και σε επίπεδο σχολείου, δεν μπορεί να επωμισθεί αποκλειστικά και μόνον ο νεοεισερχόμενος, αλλά χρειάζεται την υποστήριξη από έναν Μέντορα.

Εφόσον, σύμφωνα με την διεθνή σχετική βιβλιογραφία και πρακτική, ο Μέντορας είναι εκπαιδευτικός του ίδιου επαγγελματικού χώρου, δηλαδή, του ίδιου σχολείου με τον υποστηριζόμενο νεοεισερχόμενο, η αποτελεσματικότητά του πέρα από την προσωπικότητα και την επαγγελματική του εμπειρία, βασίζεται σε ιδιότητες, που ήδη υπάρχουν και βελτιώνονται είτε αποκτώνται (Caldwell et al., 1993). Έτσι, η ετοιμότητα παροχής βοήθειας, η ικανότητα του να αναπτύσσει καλές σχέσεις, η χρονική διαθεσιμότητά του, η διάθεση για ειλικρινή επικοινωνία, η ικανότητα παρατήρησης και ανάλυσης πρακτικής, η ετοιμότητα στη διατύπωση ερωτήσεων και επιλογή επιχειρηματολογίας, η ικανότητα παροχής συμβουλών και ανατροφοδότησης, η ικανότητα να «ακούει» και να κατανοεί το πρόβλημα, η ικανότητα αναστοχασμού και συνόψισης κλπ (Willems et al., 2000), είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας υγιούς και αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης. Είσης, η εθελούσια λειτουργία του ως Μέντορα, σημαίνει τη μη κριτική στάση προς τον υποστηριζόμενο, την ενσυναίσθηση, την εντιμότητα, την ενεργό ακρόαση και τη θετική ανατροφοδότηση.

Μέσα από τη μεντορική διαδικασία υπάρχουν οφέλη και για τον νέο εισερχόμενο και για τον Μέντορα και για το σχολείο (Furlong et al., 1995). Από την πλευρά του νεοεισερχόμενου η μεντορική διαδικασία σημαίνει γνώση του σχολικού χώρου και δυνατότητα επεξεργασίας των συναισθημάτων και των βιωμάτων του σε ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, εχεμύθειας και αποδοχής. Σημαίνει ακόμα, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, την απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων και την ενίσχυση της συνεργατικότητας καθώς και τη μείωση συναισθημάτων απομόνωσης. Για τον Μέντορα η διαμόρφωση του πλαισίου της μεντορικής διαδικασίας συνεπάγεται την απόκτηση

σχετικής εμπειρίας, τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του, αλλά συγχρόνως και την προοπτική της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Αλλά και το σχολείο, ως σύστημα και οργανισμός, δέχεται τη θετική επίδραση της δράσης των εκπαιδευτικών ως στοιχείων του συστήματος, ενώ διαμορφώνεται θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του συστήματος και διεύρυνση των δυνατοτήτων επίλυσης προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας (π.χ. διαχείριση συγκρούσεων).

Επομένως, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του Μέντορα, μπορεί να σχεδιασθεί ώστε να περιλαμβάνει τις τρεις βασικές μορφές μάθησης:

- ✓ γνωστική (τι θα μάθει)
- ✓ συναισθηματική (γιατί θα το μάθει)
- ✓ και μεταγνωστική (πώς θα το μάθει και πώς θα ξέρει ότι το έμαθε (Martin et al, 2010)).

Παραδείγματος χάριν, το επίπεδο της γνωστικής υποστήριξης μπορεί να περιλάβει τη διευκόλυνση από τον Μέντορα στην απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, ενώ στο συναισθηματικό επίπεδο η υποστήριξη μπορεί να περιλάβει την παρακίνηση των νέων εκπαιδευτικών για προσωπική εμπλοκή και μελέτη. Τέλος, στο μεταγνωστικό επίπεδο η υποστήριξη μπορεί να περιλάβει την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στο πώς να μελετούν ανεξάρτητα και σε συνεργασία στο πλαίσιο ενός δικτύου ή μιας κοινότητας πρακτικής. Οι τρεις αυτές μορφές σηματοδοτούν, όπως γίνεται φανερό, τη μετάβαση από μια «εξωτερική» σε μια «αυτορρυθμιζόμενη» μάθηση. Η πορεία, επομένως, από την καθοδήγηση στην αυτορρύθμιση περιλαμβάνει τρία κυρίως στάδια:

- πλήρη εξωτερική καθοδήγηση
- από κοινού καθοδήγηση, όπου ο Μέντορας και ο νέος εκπαιδευτικός εργάζονται μαζί. Στην κοινή καθοδήγηση ο Μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να εμπλέκει τον νέο εκπαιδευτικό σε συνεχή διάλογο, να ελέγχει την πορεία του και να προσαρμόζει τις πληροφορίες στις ανάγκες του
- πλήρη εσωτερική καθοδήγηση, όπου ο νέος εκπαιδευτικός ρυθμίζει τη μάθησή του ανεξάρτητα από τον Μέντορα (Martin et al., 2010).

Οι μηχανισμοί υποστήριξης πρέπει να προβλέψουν όλα τα προηγούμενα επίπεδα με έναν τρόπο που να ενθαρρύνει τα βήματα προς μια όλο και περισσότερο αυτορρυθμιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Ερευνητές υπογράμμισαν τη σημασία της σωστής ισορροπίας μεταξύ της καθοδήγησης και της αυτορρύθμισης στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τον όρο «επικοδομητική τριβή» (constructivefriction) με το αντικείμενο μελέτης (Willems et al., 2000)

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η διαδικασία διαμόρφωσης μιας μεντορικής σχέσης είναι το κλειδί για την ανάπτυξη και την υποστήριξη μιας επιτυχημένης επαγγελματικής διαδρομής. Βοηθάει το άτομο να αναπτυχθεί, να μάθει, να εξελιχθεί και να πετύχει τους στόχους του. Βοηθάει τη δημιουργία μιας δυναμικής κοινότητας, η οποία διασφαλίζει την επιτυχία του κάθε ατόμου στην κατάκτηση προσωπικών και επαγγελματικών στόχων. Συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευόμενου που αποτελεί σκοπό για τον εργαζόμενο, όφελος για τον

οργανισμό και ανεκτίμητη αξία για τον Μέντορα.

Η υποδοχή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται από το σχολείο ως διεκπεραίωση υποχρεώσεων, που εμπεριέχει την τυπικότητα της παιδαγωγικής λειτουργίας, αλλά ως αναστοχασμός σε νέο πλαίσιο που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και προβλέπει ανάγκες, γνώσεις, δεξιότητες, ενδιαφέροντα και αξίες του νέου εκπαιδευτικού. Μόνο σε ένα τέτοιο διαμορφωμένο πλαίσιο ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός θα αποβάλει ανασφάλειες και φοβίες και θα βρεθεί στην ανάγκη να επαναπροσδιορίσει τις θέσεις και τις απόψεις του.

Αναφορές

- Caldwell, B. J., & Carter, E. M. A. (1993). *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London: The Falmer Press.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Psychology Press.
- Kram K. E. (1985). Improving the mentoring Process. *Training and Development*, 39(4),40-43
- Martin, J., & Schmidt, C. (2010). How to Keep Your Top Talent. *Harvard Business Review*, 88(5), 54-61.
- Mortimore, P. (1993). School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Perret-Clemon, A N.(1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Reid, D. & Jones L. (1997). Partnership in teacher training: mentors constructs of their role. *Educational studies*, 23(2), 263-276.
- Salkind, N.J.(1998). *Methods of Investigation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Seibert F.M. (1999). The effectiveness of Facilitated Mentoring: A longitudinal Quasi- Experiment. *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), 483-502.
- Vygotsky, L.S. (1999). *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 6, (pp.237-239) (R.W. Rieber, ed.). New York: Kluwer
- Willems, G., Stakenborg, J., & Veugelers, W. (2000). *Trends in Dutch teacher education*, Leuven – Apeldoorn: Garant.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (σ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 232-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα, Μ. Ρέππα, Γ. Μαυρογιώργου, Β. Νιστόπουλου, Δ. Χαλκιώτη, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.