

Η μεντορική στην εκπαίδευση. Εμπειρίες εκπαιδευτικών

Mentoring in education: teachers' experience

Βενετία Καπαχτσί, *Ph.D., post doc*

Δημήτριος Ρούσης, *Msc, PhD. Student, ΑΠΘ*

Venetia Kapachtsi, *secondary school principal, Med., PhD., post doc, bekapah@gmail.com*

Dimitrios Rousis, *bioinformatician, Msc, PhD. student darousis@auth.gr*

Abstract: The purpose of the present study was to actively involve teachers in mentoring in order their professional development to be achieved. Therefore, a peer group mentoring model (P.G.M) was implemented to six teachers as mentees and the researcher in the role of the mentor, at a secondary school unit of East Thessaloniki from October 2016 to May 2017. Data analysis, after implementing the mentoring model, revealed that mentor helps teachers' professional development and acts as a role model of behavior and implementation of new practices. Regarding the relationships built within participants' group, trust and honest communication in the context of respect and interaction are mentioned by the participants.

Keywords: cooperation, reflection, feedback, school unit, mentor

Περίληψη: Στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη μεντορική σχέση και στην προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, κατά το σχολικό έτος 2016-17, εφαρμόστηκε μοντέλο ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης (Ο.Σ.Κ) με μέντορα την ερευνήτρια και μαθητευόμενους έξι εκπαιδευτικούς σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Από την ανάλυση των δεδομένων μετά την εφαρμογή του μεντορικού μοντέλου προέκυψε, πως ο μέντορας προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφορών και εφαρμογής νέων πρακτικών. Αναφορικά με τις σχέσεις που δομούνται στην ομάδα των συμμετεχόντων, αναφέρεται η εμπιστοσύνη και η ειλικρινή επικοινωνία στο πλαίσιο του σεβασμού και της αλληλεπίδρασης.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, σχολική μονάδα, μέντορας

Introduction

Η καθοδήγηση (mentoring) των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικός θεσμός στήριξης και ανάπτυξης τους και αναδεικνύεται ως «η νέα μάντρα για την εκπαίδευση» (Sundli, 2007, σ.

20)- ως μάντρα ορίζεται μια έντονη ψυχική δόνηση για απελευθέρωση της σωματικής συναισθηματικής έντασης με στόχο τον διαλογισμό -μέσω της εστίασης σε προγράμματα και μεθόδους που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή τους, τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και την ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών (Casale, 2011· Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011· Kapachtsi & Kakana 2014· Luo, 2013· Thousand, Villa & Nevin, 2006).

Η μεντορική υιοθετείται με εκρηκτική ταχύτητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και αφορά: α) στην καθοδήγηση νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από έμπειρο εκπαιδευτικό ατομικά (Bullough, 2005· Bullough, Young, Hall, Draper & Smith, 2008· Devos, 2010· Λασκαράκης & Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2013· Orland-Barak, 2010· Σπυροπούλου, 2017· Wang & Odell, 2007) β) στην καθοδήγηση ομάδας νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από έμπειρο εκπαιδευτικό (Pennanen, Tynjala, Heikkinen, Pennanen & Gijbels, 2014) και γ) στην καθοδήγηση ομάδας νεοεισερχόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών μαζί, από έμπειρο εκπαιδευτικό- ομαδική συνεργατική καθοδήγηση- (peer-group mentoring) Geeraerts, Tynjala, Heikkinen, Pennanen & Gijbels, 2015).

1. Οι έρευνες διεθνώς

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση οι έρευνες για τη μεντορική επικεντρώνονται: α) στη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών που έλαβαν κάποια καθοδήγηση(mentored) και αυτών που δεν είχαν ποτέ καθοδήγηση (non mentored), β)στις δραστηριότητες των μεντόρων και στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μέντορες και τους μαθητευομένους και δ) στους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bayrakci, 2009· Stanulis, Little & Wibbens, 2012).

Η έρευνα των Richter et al. (2013) πραγματοποιήθηκε σε 546 νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς σε 4 κρατίδια της Γερμανίας, οι οποίοι αμέσως μετά τις σπουδές τους και για διάστημα 18 έως 24 μηνών έκαναν την πρακτική τους σε σχολικές μονάδες και ταυτόχρονα, φοιτούσαν υποχρεωτικά σε κέντρο εκπαίδευσης για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, με σκοπό τη μονιμοποίησή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέντορες που έδωσαν ευκαιρίες στους μαθητευόμενους για πρακτική και αναστοχασμό, τους κατέστησαν πιο αποτελεσματικούς στη διδακτική διαδικασία και ως εκ τούτου τους οδήγησαν σε επαγγελματική ικανοποίηση και αποφυγή συναισθηματικής εξουθένωσης.

Οι συμμετέχοντες σε πρόγραμμα μεντορικής στην Κύπρο ανέφεραν ότι αποκόμισαν οφέλη, όπως την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος, την εκμάθηση νέων πρακτικών και την απόκτηση γνώσεων και εμπειριών μέσα στη σχολική μονάδα (Ulvik & Sunde, 2013). Τόνισαν ακόμη, πως η καθοδήγηση, οι γνώσεις και η ανάπτυξη του αναστοχασμού, που παρέχει ο μέντορας, ομαλοποιούν την ένταξη του καθοδηγούμενου στο επαγγελματικό του περιβάλλον και βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές. Επίσης, η συζήτηση ανάμεσα στο μέντορα και τον εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, συμβάλλει στην εξέλιξή του (Τσίγκου, Λευτεράτος & Νεοφωτίστου, 2016).

Αξιόλογο ενδιαφέρον σχετικά με το Πρόγραμμα μεντόρων του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, παρουσιάζει μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε εκ των υστέρων, με άξονα τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα σε ερωτήσεις που αφορούσαν στην υλοποίηση του προγράμματος κατά τα έτη 2013-2014 και 2014-2015. Οι απαντήσεις των μεντόρων και των μαθητευομένων εστίασαν αφενός στον αναστοχασμό που οδηγεί στην ανατροφοδότηση και στη διεύρυνση των γνώσεων και αφενός στις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές. Ως προς τα αποτελέσματα που αφορούσαν στη μάθηση των μαθητών, παρατήρησαν μια πιο ενεργητική συμμετοχή, λόγω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της καλύτερης δομής του μαθήματος και της συνεχούς ενθάρρυνσής τους από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα έρευνας στη Φινλανδία, σε 69 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και 47 τεχνικής εκπαίδευσης, έδειξαν ότι μετά την εισαγωγή ομαδικής μεντορικής (PGM), υπήρξε βελτίωση στις τεχνικές διδασκαλίας, στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων. Η εφαρμογή του μοντέλου αναδείχτηκε σημαντική για την ανάπτυξη της συνεργασίας σε όλη τη σχολική κοινότητα (Geeraerts, Tynjala, Heikkinen, Pennanen & Gijbels, 2015).

Ερευνητές σε Αυστραλία, Σουηδία και Φινλανδία παρουσιάζουν τρεις διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής του θεσμού (Kemmis et al, 2014). Στην Αυστραλία, η μεντορική εφαρμόζεται για επιστασία και έλεγχο και απορρέει από τη γενική τάση της χώρας για μεγαλύτερο έλεγχο των εκπαιδευτικών. Στη Σουηδία, η μεντορική είναι συνυφασμένη με τη στήριξη, ενώ στη Φινλανδία προωθείται η μεντορική, ως συνεργατική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ομαδικής μεντορικής· εκεί, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται απ’ τους ίδιους, εξ αιτίας της αυτονομίας που δίδεται στις σχολικές μονάδες (Kemmis et al, 2014, σελ. 163). Ο Kemmis θεωρεί ότι εξαρτάται από την πολιτική μιας χώρας η επιλογή του μοντέλου της καθοδήγησης, καθώς η μεντορική ως μορφή ελέγχου εισάγει « τον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα σε γραφειοκρατικό πλαίσιο», η μεντορική με την έννοια «της στήριξης είναι συνυφασμένη με την απολυταρχία», ενώ η μεντορική «ως ομαδική συνεργατική ανάπτυξη οδηγεί τον εκπαιδευτικό στο επάγγελμα πιο δημοκρατικά» (Kemmis et al, 2014, σελ. 164).

Σε έρευνα που υλοποιήθηκε με 27 έμπειρους μέντορες, οι οποίοι ενεπλάκησαν σε τριήμερο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της Αυστραλίας σε α) θέματα σχέσης μεντόρων και μαθητευομένων, β) ανάπτυξης σχολικής κουλτούρας, γ) επίλυσης προβλημάτων και δ) προώθησης της έρευνας δράσης, οι συμμετέχοντες κατέληξαν ότι οι αποτελεσματικοί μέντορες είναι άτομα που μοιράζονται γνώσεις με σκοπό την βελτίωση της διδασκαλίας· ανέφεραν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα, τον αμοιβαίο σεβασμό ως προϋπόθεση για την ανάπτυξή της σχέσης (Hudson et al., 2013).

Σε μια άλλη έρευνα στην Ολλανδία, με συμμετέχοντες 13 μέντορες και 726 εκπαιδευτικούς, που αφορούσε στα κίνητρα των μεντόρων και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητευομένων και των μεντόρων, τα ευρήματα έδειξαν πως όταν τα κίνητρα δεν είναι απλά

η αναπαραγωγή των ίδιων αρχών στις επόμενες γενιές «*generative outcome*» (Ginkel, Verloop & Denessen, 2016, σ. 103), αλλά η προσωπική ανάπτυξη και των δύο μέσω της συνεργασίας τους, το μοντέλο της μεντορικής που προτιμάται από τους συμμετέχοντες είναι «*το αναπτυξιακό*» (*developmental conception of mentored learning*) (σελ.111). Επίσης, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της εύρεσης μεντόρων μέσα από την ίδια τη σχολική μονάδα και η επιμόρφωσή τους σε συνεργατικά, αναπτυξιακά μοντέλα μεντορικής μέσω της παροχής κινήτρων (Ginkel et al., 2016).

Σε τριετή έρευνα σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Σουηδία εφαρμόστηκε υποχρεωτικά από τη διεύθυνση του σχολείου συνεργατική ομαδική μεντορική. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, τα μέλη συζητούσαν για τα προβλήματα που αφορούσαν στη διαχείριση της τάξης και σε διδακτικά και οργανωτικά θέματα που εντόπιζαν. Αν και στη θεωρία της μεντορικής γίνεται λόγος για εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Langelotz, 2013), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ακόμη και σε μία ομάδα, της οποίας τα μέλη δεν είναι πρόθυμα να συμμετάσχουν και δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους, αναπτύσσεται συνεργασία και βελτιώνονται τόσο οι διδακτικές τους πρακτικές όσο και οι σχέσεις τους. Μάλιστα επισημάνθηκε, πως η βελτίωση των σχέσεων ήταν αποτέλεσμα της ανάπτυξης συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης.

2. Η έρευνα

Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής μεντορικού μοντέλου ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε εθελοντική βάση και κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα, τόσο όσον αφορά στην ηλικία όσο και στην εμπειρία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην έρευνά μας είναι τα κάτωθι:

- α) Πώς επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσω της εφαρμογής του μεντορικού μοντέλου
- β) Ποιο είναι το προφίλ του μέντορα το οποίο απαιτείται για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων
- γ) Ποιες είναι οι σχέσεις που δομούνται με την εφαρμογή του μοντέλου.

Στην έρευνά μας, εφαρμόσαμε μοντέλο ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης σε ομάδα εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων με μέντορα την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό στην ίδια σχολική μονάδα. Η καθοδήγησή τους αντιμετωπίστηκε με βάση την εποικοδομητική θεωρία της μάθησης και διδασκαλίας, μια δυναμική διαδικασία για την κινητοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων των μαθητευόμενων με την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε έρευνα δράσης συνδυάσαμε αφ’ ενός την καθοδήγηση, την διδασκαλία, το σχεδιασμό και την παρατήρηση και αφ’ ετέρου την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη

αναστοχαστικών διαδικασιών σε ένα ασφαλές για τον μαθητευόμενο περιβάλλον, τη σχολική μονάδα.

Για τη δημιουργία και εφαρμογή του μοντέλου ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης μοντέλου, (Ο.Σ.Κ), εστίασαμε σε τέσσερις βασικούς τομείς, όπως εμφανίζονται στη βιβλιογραφία (Luo, 2013· Makland, 2008· Richter et al., 2013· Villa, et al., 2004):

- α) στην επιλογή του μέντορα
- β) στο πλαίσιο που αναπτύσσεται η μεντορική σχέση
- γ) στη δομή και στο περιεχόμενο του προγράμματος καθοδήγησης και
- δ) στη διαδικασία.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τα οποία απαιτούνται για το ρόλο του μέντορα αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Langelotz, 2013□ Luo, 2013· Villa, et al., 2004):

- η γνώση της συνεργατικής διδασκαλίας και η ανάπτυξη του αναστοχασμού
- η επικοινωνιακή ικανότητα του
- η διδακτική του εμπειρία
- η επίδειξη σεβασμού στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των συμμετεχόντων και στα διαφορετικά κίνητρα τους.

Ως προς το πλαίσιο υλοποίησης της μεντορικής, αναφέρεται εκτενώς η εφαρμογή της μέσα στη σχολική μονάδα, καθώς εκεί υποστηρίζεται διαρκώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους, της συνδιδασκαλίας και της αλληλοπαρατήρησης (Langelotz, 2013· MacGilchrist et al., 2004· Opfer, 2015).

Σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο της καθοδήγησης, είναι απαραίτητη η τήρηση των κάτωθι στρατηγικών οι οποίες και επηρεάζουν τη δυνατότητα για μάθηση. Ο μέντορας καλείται:

- να σχεδιάσει το πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες και τις παιδαγωγικές αδυναμίες των εκπαιδευτικών
- να εισάγει νέες διδακτικές πρακτικές.
- να οξύνει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη, ώστε να κινητοποιούν τους μαθητές τους
- να δημιουργεί ευέλικτο πρόγραμμα στους συμμετέχοντες (Langelotz, 2013□ Luo, 2013· Villa, et al., 2004).

Τέλος, όσον αφορά στην υλοποίηση της ίδιας της διαδικασίας, από τη βιβλιογραφία (Casale, 2011· Villa, et al., 2004) προκύπτει ότι θα πρέπει :

- να στηρίζεται στην έρευνα

- να υλοποιείται εντός σχολικού πλαισίου(contextual teaching), ώστε οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάζουν τις νέες πρακτικές σε οικείο περιβάλλον
- να υποστηρίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανατροφοδότηση τους
- να αναπτύσσονται αναστοχαστικές διαδικασίες.

Με βάση τους προαναφερθέντες τομείς, η όλη διαδικασία της εφαρμογής του μεντορικού μοντέλου της έρευνάς μας, στηρίχτηκε στην έρευνα δράσης (Καπαχτσή, 2011·Kemmis, 2006). Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης τα οποία ακολουθήσαμε, απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα (1):

| | |
|--------------------------------------|--|
| Σκοπός | Βελτίωση της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης |
| Αφετηρία | Διερεύνηση αναγκών- Διαπίστωση υπαρκτού προβλήματος/δυσλειτουργίας |
| Ανάπτυξη πρακτικών | Από εξειδικευμένη ερευνήτρια |
| Βήματα | Σχεδιασμός, εφαρμογή, παρακολούθηση, αξιολόγηση, επανασχεδιασμός |
| Χαρακτήρας | Παρεμβατικός στην ήδη υπάρχουσα κατάσταση |
| Πλαίσιο ανάπτυξης | Συνεργατικό – σχολική μονάδα |
| Κατεύθυνση | Bottom – up |
| Έννοιες – κλειδιά της έρευνας δράσης | Αναστοχασμός, αλληλοπαρατήρηση, συνεργασία |

Πίνακας 1 : χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης

Το είδος της ποιοτικής έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε, είναι η μελέτη περίπτωσης (case study), καθώς περιγράφει το πραγματικό πλαίσιο, όπου το μεντορικό μοντέλο δύναται να εφαρμοστεί και να διερευνηθεί η επίτευξη της επαγγελματικής βελτίωσης των συμμετεχόντων (Guba & Lincoln, 1981· Ιωσηφίδης, 2003).

Η κατηγορία της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης είναι η explanatory case study «επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης» (USAID, 2013), η οποία μελετά την εφαρμογή ενός προγράμματος, (μοντέλο μεντορικής), απαντά σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί» και εξετάζει τα θετικά και αρνητικά της εφαρμογής, ερευνώντας τους λόγους της επιτυχίας και αποτυχίας (σ.3). Παράλληλα όμως, καθώς στην έρευνά μας δημιουργήσαμε και ένα corpus γνώσεων, το μοντέλο μεντορικής, η μελέτη περίπτωση στην έρευνά μας έχει και τα χαρακτηριστικά της «theory seeking and theory testing case study» (αναζήτηση και έλεγχος της προϋπάρχουσας θεωρίας) (Bassegy, 1990, σελ.3), καθώς το μοντέλο δημιουργήθηκε, όχι μόνο μέσω της

συλλογής δεδομένων, αλλά και με βάση το σχετικό θεωρητικό υπόβαθρο (Basseby, 1990, σελ.3).

Για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του μεντορικού μοντέλου στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, μετά την εφαρμογή του μοντέλου, αξιοποιήθηκαν όλες οι πηγές για να υπάρξει διασταύρωση δεδομένων στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης (Mason, 2003).

Ειδικότερα:

α) οργανώθηκε ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με τους συμμετέχοντες στο τέλος της παρέμβασης

β) δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 88 μαθητές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διερεύνηση αλλαγών από τη μεριά των μαθητών στη διδακτική διαδικασία

γ) εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης απ' την ερευνήτρια, που είχε το ρόλο του μέντορα στην όλη διαδικασία και αξιοποιήθηκαν τα φύλλα παρατήρησής της.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια των μαθητών και φύλλα παρατήρησης) είναι η θεματική ανάλυση, μια μέθοδος «εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, των θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ 116).

Η πορεία που ακολουθήσαμε είναι η ακόλουθη:

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης έγινε μια προσεκτική ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων και των θεμάτων που κρίθηκαν χρήσιμα για το θέμα μας και καταγράφηκαν κάποιες αρχικές ιδέες.

Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης ακολούθησε η κωδικοποίηση. Σε κάθε σημείο του κειμένου αντιστοιχήσαμε έναν εννοιολογικό προσδιορισμό-ένα κωδικό. Πολλές φορές όμως κάποιος παρόμοιος κωδικός ενοποιήθηκαν. Οι κωδικοί αποτελούν τις βασικές μονάδες νοήματος, αλλά «δεν είναι το ίδιο πράγμα με τα θέματα, τα οποία αποτελούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ.118).

Στο τρίτο στάδιο η ανάλυση εστίασε στην αναζήτηση θεμάτων ή υποθεμάτων τα οποία προέκυψαν με κατάλληλους συνδυασμούς και συμπυκνώσεις κωδικών.

Στο επόμενο στάδιο έγινε επανεξέταση των θεμάτων, για να συγχωνευθούν επαναλαμβανόμενα θέματα και διαμορφώθηκε ο « θεματικός χάρτης» (διάγραμμα 1).

Το πέμπτο στάδιο ξεκίνησε με την ονομασία των θεμάτων και των υποθεμάτων τα οποία ήταν απαραίτητα για την οργάνωση του θέματος, καθώς παρουσίαζαν τα βασικά σημεία επιρροής του θεσμού του μέντορα.

Στο τελευταίο στάδιο με τη συγκέντρωση των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων έγινε η τελική ανάλυση και η συγγραφή των ευρημάτων.

Τα θέματα δεν προήλθαν μόνο από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, αλλά και από τις απαντήσεις των μαθητών και τα φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας, Έτσι, αναδύθηκαν τα σημαντικά θέματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το πρώτο θέμα που απεικονίζεται στο θεματικό χάρτη «*επαγγελματική ανάπτυξη*», συσχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα «*κατά πόσο ο θεσμός του μέντορα είναι αποτελεσματικός για την υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου του διδακτικού προσωπικού, με τη δομή και το περιεχόμενο του μεντορικού μοντέλου που προτείνεται*». Το δεύτερο θέμα «*το προφίλ του μέντορα*» διαμορφώθηκε από το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με «*το προφίλ του μέντορα, το οποίο απαιτείται για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων*». Το τρίτο θέμα «*σχέσεις*», σχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα «*ποιες είναι οι σχέσεις που δομούνται κατά τη συνεργασία*». Από το θέμα αυτό προέκυψαν τρία υποθέματα: το πρώτο αφορά στις σχέσεις του μέντορα με τους εκπαιδευτικούς, το δεύτερο στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και το τρίτο στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους.

3. Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης

3.1. Επαγγελματική ανάπτυξη

Από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης της έρευνας και την ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, προκύπτει πως ο μέντορας συμβάλλει στην αλλαγή της διδακτικής διαδικασίας και οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τους συμμετέχοντες τους βοηθά να γνωρίσουν «*τον εαυτό τους*» και να αντιληφθούν «*την πραγματικότητα στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο*». Θεωρούν πως «*ο μέντορας μοιιάζει τον εκπαιδευτικό με τις προτάσεις του, την εμπειρία, τη γνώση του σχετικά με τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση, βελτιώνοντας έτσι και το status του εκπαιδευτικού*».

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο μέντορας «*δίνει μια νέα οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξειδικευμένη επιμόρφωση στον εργασιακό του χώρο*».

Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μέσω:

- α) «*της μετατροπής της θεωρητικής γνώσης σε πράξη*»
- β) «*της ατομικής εστίασης και της συνεχούς ανατροφοδότησης*»
- γ) «*της ανάπτυξης της διαδικασίας του αναστοχασμού*» και
- δ) «*της συνεργασίας*»

Πιο συγκεκριμένα:

α) Η μετατροπή της θεωρητικής γνώσης σε πράξη επιτυγχάνεται γιατί «*υπάρχει πρακτική*

εφαρμογή (διδασκαλία σε τμήμα), αλληλοπαρατήρηση, ανταλλαγή εμπειριών με επισημάνσεις θετικών στοιχείων και αδυναμιών». Παράλληλα «ο μέντορας δίνει εργαλεία στην πράξη για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση». «Το γεγονός ότι ο μέντορας εστιάζει στην πράξη μέσα στην τάξη, σου δίνει την δυνατότητα, αφενός να αποκτήσεις μια νέα οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου να μάθεις για κάποια λάθη αλλά και για τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας σου». Οι συμμετέχοντες είδαν την εισαγωγή του θεσμού ως μια νέα τάση, «μιας εκπαίδευσης που αλλάζει, καθώς δίνονται ερεθίσματα για αναδιάρθρωση της εργασίας και της προετοιμασίας της διδασκαλίας».

β) Το δεύτερο βασικό στοιχείο της μεντορικής, το οποίο οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αποτελεί «η συνεχής ανατροφοδότηση», τόσο από τον μέντορα όσο και από τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς στην ομάδα. Μέσω της ανατροφοδότησης αντιμετωπίζονται καλύτερα «οι δύσκολες καταστάσεις με την αναζήτηση νέων κατευθύνσεων». Επιπλέον, ο μέντορας ως «μια άλλη ματιά» στηρίζει τον εκπαιδευτικό και βοηθά στο να ξεπεράσει «τον φόβο του αγνώστου και την απροθυμία για το καινούριο». Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ανανεώθηκαν «καθώς η συνεχής ανατροφοδότηση λειτούργησε ως πρόκληση».

γ) Αναφέρθηκε επίσης από τους συμμετέχοντες «η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών» μέσω της εφαρμογής του θεσμού. Ειδικότερα επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς που κρατούσαν ημερολόγιο, ότι σε οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετώπιζαν στην τάξη, μέσω της συζήτησης στην ομάδα με τον μέντορα «αναζητούσαν τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας, για να μπορέσουν να βελτιωθούν». Δήλωσαν επίσης πως «η συζήτηση στην ομάδα ήταν εποικοδομητική, καθώς ο καθένας μπορούσε να την αξιοποιεί και να διορθώνει τα αδύναμα σημεία του». Επισημαίνουν πως οι παραινέσεις του μέντορα και η συζήτηση επάνω στις σημειώσεις του ημερολογίου ήταν η αφορμή για «γονιμοποίηση» του διδακτικού τους έργου.

δ) Η συνεργασία επίσης σύμφωνα με τους συμμετέχοντες βοήθησε στην επαγγελματική βελτίωση, καθώς μέσα στην ομάδα υπήρξε ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, νέων πρακτικών. Αναφέρθηκε μάλιστα από συμμετέχουσα πως «η κοινότητα που μαθαίνει μπορεί πράγματι να γίνει πράξη μέσω της συνεργασίας».

3.2. Το προφίλ του μέντορα

Το προφίλ του μέντορα σκιαγραφείται ποικιλοτρόπως από τους συμμετέχοντες.

Ο μέντορας ορίζεται συνοπτικά ως «το άτομο που προσφέρει βοήθεια στον εκπαιδευτικό, για να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση ή να τον στηρίξει προς αναζήτηση νέων κατευθύνσεων και ευκαιριών». Λειτουργεί «ως πρότυπο συμπεριφορών ή εφαρμογής νέων πρακτικών» και «διαθέτει τις ικανότητες να διαβλέπει τα ταλέντα του άλλου, να τα αναδεικνύει και να τα στηρίζει»

Ως χαρακτηριστικά του μέντορα αναφέρονται «η καινοτομία», η «προσαρμοστικότητα» αλλά και «η οργάνωση». Ορίζεται «ως σύνδεσμος συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων

εκπαιδευτικών», ο οποίος με «την επικοινωνιακή του δεξιάτητα» γίνεται «αποτελεσματικός αλλά και ευχάριστος στους συμμετέχοντες». Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν πως κατάφεραν να συνεργαστούν μαζί του με επιτυχία γιατί «λειτουργούσε περισσότερο ως συνεργάτης παρά ως αυθεντία». Θεωρούν επίσης πολύ βασικό στην συνεργασία τους «το θεωρητικό υπόβαθρο του μέντορα σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές σε συνδυασμό με την εμπειρία του». Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, «οι σαφείς και επαρκείς γνώσεις για την επίτευξη του ρόλου του, η ικανότητα μετάδοσής τους, το αληθινό ενδιαφέρον για ουσιαστική συμβολή στα εκπαιδευτικά πράγματα» αποτελούν θετικά στοιχεία του μέντορα.

3.3. Οι σχέσεις που δομούνται

3.3.1. Σχέσεις μέντορα-εκπαιδευτικού

Η σχέση μέντορα-εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από τους συμμετέχοντες «ως αμφίδρομη και μη στατική», «σχέση ευχάριστη και οριοθετημένη με στόχους καθορισμένους και σαφώς διατυπωμένους».

Η «εμπιστοσύνη» είναι χαρακτηριστικό που τονίζεται επανειλημμένα από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα επισημαίνεται πως οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον ίδιο μέντορα βοήθανε στο να μετατρέπουν τον κάθε εκπαιδευτικό «μέντορα των υπολοίπων, αναπτύσσοντας παράλληλα μια μεγαλύτερου βαθμού επικοινωνία και συνεργασία».

Η «συνεργασία και η αλληλεπίδραση» που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και των συμμετεχόντων «τροφοδοτούν» ο ένας το έργο των άλλων. Θεωρούν πως ο μέντορας αποτελεί «το φωτεινό παράδειγμα και βοηθά στο σχετίζεσθε με τους άλλους».

3.3.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους

Η αλληλοπαρατήρηση και οι συναντήσεις για αναστοχασμό και επικοινωνία αποτελούν σύμφωνα με τους συμμετέχοντες τις λέξεις κλειδιά στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και οικειότητας μεταξύ των συναδέλφων.

Η αίσθηση της ομάδας κάνουν τις σχέσεις πιο προσωπικές: «με τη δυνατότητα να γίνει πιο ανοικτή η επικοινωνία, αλλά και πιο δυνατή η αίσθηση πως κάναμε κάτι μαζί, ανήκαμε σε μια ομάδα με κοινό εμψυχωτή». Η αλληλοπαρατήρηση επίσης σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αν και αρχικά δημιουργεί αμηχανία και άγχος, τους βοήθησε να εκτεθούν όσο το δυνατό περισσότερο, «σε κοινό, σε συναδέλφους, για την καλλιέργεια της δεξιάτητας της παρουσίας». Δημιουργήθηκε περιβάλλον επικοινωνίας και συναδελφικότητας, με αποτέλεσμα να αναδυθούν οι δεξιάτητες για προοδευτική ανάπτυξη». Μάθανε από τα λάθη των άλλων, με άμεσο αποτέλεσμα αφενός την προσωπική ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλλά «και την ανάπτυξη οικειότητας στην ομάδα».

3.3.3. Σχέσεις μαθητών (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)

Οι αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών είχαν αντίκτυπο και στους μαθητές, όπως επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες. Η δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών, η βελτίωση σχέσεων, αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τονίστηκε ιδιαίτερα στις απαντήσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν βελτίωση, τόσο στο θέμα σχέσεων όσο και στο γνωστικό επίπεδο. Πέρα από την ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών, όπως *«της εμπιστοσύνης, της αίσθησης του ανήκειν σε μια ομάδα»*, πιστεύουν πως *«οι μαθητές γνωρίστηκαν καλύτερα, εκτέθηκαν με ασφάλεια και αυτό τις περισσότερες φορές προάγει ένα κλίμα χαράς και συναγωνισμού»*. Καλλιεργήθηκαν *«οι δεξιότητες της αυτοπαρουσίασης, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της επίλυσης προβλημάτων στην ομάδα»*. Μέσω της συνεργασίας και επικοινωνίας που αναπτύχθηκε, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε ομαδικές εργασίες και συνθετικές εργασίες και *«η γνώση απλώθηκε στην ομάδα, καθώς το κάθε μέλος της ομάδας συναισθάνθηκε την προσωπική ευθύνη που φέρει για το παραδοτέο αποτέλεσμα»*.

Βεβαίως, οι αλλαγές, όπως δηλώνουν οι συμμετέχοντες δεν έγιναν αστραπιαία. Έγιναν δεκτές *«με περιέργεια και αμφιβολία στην αρχή»*. Ιδιαίτερα οι μαθητές που έχουν έντονο το ανταγωνιστικό πνεύμα, δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν.

Οι μαθητές στο σύνολό τους κέρδισαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σ’ έναν εποικοδομητικό, διαφορετικό διδακτικό τρόπο εκμάθησης και έφτασαν στο τέλος να χαρακτηρίσουν τη διαδικασία *«όχι στεία όπως είναι η μετωπική διδασκαλία»*, αλλά αντιθέτως *«ελεύθερη, πλούσια και λιγότερο αγχωτική»*. Παράλληλα, κατάφεραν να λειτουργούν ομαδικά, κάτι που τους βοήθησε να αναπτύξουν και *«πιο ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους»*, ενώ ταυτόχρονα φάνηκε ότι *«αφομοίωσαν καλύτερα το αντικείμενο μάθησης»*.

Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν επίσης στις δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές με την πάροδο του χρόνου και ιδιαίτερα στις δεξιότητες *«της παρουσίασης και της συνεργασίας, της ανάληψης πρωτοβουλιών και της επικοινωνίας»*.

3.3.4. Σχέσεις μαθητών (από την πλευρά των μαθητών)

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά με την απήχηση των νέων πρακτικών στους μαθητές, έγινε ανάλυση των ερωτηματολογίων των 88 μαθητών.

Αρχικά, οι μαθητές απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με ποιες αλλαγές εντόπισαν στη διδακτική διαδικασία.

Οι αλλαγές που αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία των μαθητών(44) αφορούσαν στις ομαδικές εργασίες και στην εναλλαγή μεθόδων(32). Εστίασαν *«στη συνεργασία»* που απαιτείται να αναπτυχθεί, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και εργασιών (21). Δήλωσαν ότι μαθαίνουν με *«ευχάριστο τρόπο»* (15), *«κατανοούν και αφομοιώνουν πιο εύκολα»* (12) και είναι ευχαριστημένοι γιατί πλέον το μάθημα *«δεν είναι μετωπικό αλλά ομαδοσυνεργατικό»*

(15). Βρήκαν τις μεθόδους «πρωτοπόρους»(11) καθώς επίσης θετική «την παρουσία άλλων εκπαιδευτικών στην τάξη» (8). Φάνηκαν ικανοποιημένοι από το γεγονός ότι πλέον «δεν αποστηθίζουν», καθώς οι εργασίες είναι «διαφορετικές» (6) και επιπλέον χρησιμοποιείται «εποπτικό υλικό» (4).

Σχετικά με τις δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω των νέων μεθόδων εστίασαν κατά πλειοψηφία στην «συνεργασία» (48). Επίσης, αναφέρθηκε από πολλούς μαθητές (22) η καλλιέργεια «της επικοινωνίας», των δεξιοτήτων «της παρουσίασης και της συνεργασίας» (13), καθώς και η ανάπτυξη «του ομαδικού πνεύματος» (9).

Η δεξιοτητα που φαίνεται πως αναπτύχθηκε, σύμφωνα με τους ερωτώμενους σε σημαντικό βαθμό, είναι αυτή της παρουσίασης: «στην αρχή δεν θέλαμε να παρουσιάζουμε εργασίες, αλλά ως το τέλος της χρονιάς δεν είχαμε πρόβλημα (7).

Όσον αφορά στις σχέσεις που καλλιεργήθηκαν μεταξύ των συμμαθητών, οι ερωτηθέντες ανέφεραν: «την ομαδικότητα, τις φιλικές σχέσεις και τη συνεργασία».

Αναλυτικότερα, δήλωσαν πως έμαθαν να δουλεύουν ομαδικά χωρίς διαφωνίες και συγκρούσεις (8). Ένας μαθητής δήλωσε: «Θα ήθελα να είμασταν και σε άλλα μαθήματα ομάδες, έτσι ώστε να μπορούσα να γνώριζα καλύτερα όλους τους συμμαθητές μου και να τους έβλεπα από μια άλλη οπτική» και ένας άλλος εντόπισε αλλαγή στην συμπεριφορά μέσα στην τάξη, εξ αιτίας της ομαδικότητας: «Η ομαδικότητα είχε σαν αποτέλεσμα καλύτερη συμπεριφορά από μέρους των μαθητών και έτσι γίνονταν καλύτερο το μάθημα».

Επίσης οι ερωτηθέντες μαθητές παρατήρησαν πως πολλές απορίες λύνονταν με τα άτομα στην ομάδα, γιατί όλοι εξέφραζαν τις απόψεις τους (15).

3.4. Με τη ματιά του μέντορα

Η αποδοχή της ερευνήτριας στο ρόλο του μέντορα και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τους συμμετέχοντες ήταν πρωταρχικό μέλημα στην ερευνητική προσπάθεια, καθώς είναι ένας ιδιαίτερα λεπτός ρόλος.

Πέρα όμως από την προσπάθεια αποδοχής, βασικός στόχος ήταν να συμπεριληφθούν οι συμμετέχοντες σ' όλη τη διαδικασία της έρευνας δράσης, δηλ. στο σχεδιασμό, στην παρατήρηση στο στοχασμό και να δημιουργηθούν συνεργατικά περιβάλλοντα μέσω της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Τόσο με τις διδακτικές παρουσιάσεις, τις αλληπάλληλες συναντήσεις όσο και με τη συχνή παρουσία του μέντορα στις τάξεις, δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα για διάλογο, ενθαρρύνθηκε η στήριξη της αλλαγής και ενισχύθηκε η αίσθηση υπευθυνότητας. Συνεχές μέλημα υπήρξε η απόκτηση μεγαλύτερης αυτάρκειας και αυτοπεποίθησης από τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να οδηγηθούν στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί σ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, κινητοποιήθηκαν, αντάλλαξαν εμπειρίες, πειραματίστηκαν, δέχτηκαν ανατροφοδότηση και βοηθήθηκαν «σε θέματα ιδεών, στοχασμού και περιεχομένου», καθώς σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών:

«ο μέντορας βοήθησε να αντιληφθούμε την πραγματικότητα, γιατί δεν έμεινε σε θεωρητικό πλαίσιο».

Αλλά και για την ερευνήτρια, ο ρόλος του μέντορα αποτέλεσε μια ενδιαφέρουσα εμπειρία, όχι απλά διότι συμμετείχε στη διαδικασία αυτή με το συγκεκριμένο ρόλο, αλλά και για την ανάπτυξη μιας ισότιμης συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς με αμφίδρομη ανατροφοδότηση.

Πέρα από τη συνεργασία με τον μέντορα, αυτό που θεωρήθηκε εξ ίσου σημαντικό είναι η ικανότητα του μέντορα να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ τους στην αναγνώριση της εμπειρίας του συναδέλφου και της εξοικείωσης των συμμετεχόντων στα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης: το αποτέλεσμα ήταν, οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο δημιουργικοί και πιο ικανοί στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων στην τάξη και πιο δεικτικοί σε καινούριες ιδέες.

Με την παρουσία του μέντορα όλο αυτό το χρονικό διάστημα, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι δεν ήταν μόνοι. Μέσω της ανατροφοδότησης που τους δίνονταν στις ατομικές ή ομαδικές συζητήσεις, εναλλάσσονταν ιδέες και λύνονταν απορίες με αποτέλεσμα να γίνονται όλο και πιο δεικτικοί στις νέες πρακτικές, αναπτύσσοντας αναστοχαστικές διαδικασίες. Ο μέντορας σύμφωνα με τους συμμετέχοντες *«μπορεί να δώσει εργαλεία για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση και στη στοχαστική ανάλυση αναφορικά με το τι έχουν μάθει»*. Οι εκπαιδευτικοί από την μεριά τους ανακάλυψαν νέα δεδομένα στην εκπαίδευση, ανανεώθηκαν ως προς τις διδακτικές τους πρακτικές και τις προσαρμόσαν *«μέσα σε πλαίσιο ελευθερίας, δημιουργικής μετουσίωσης και όχι δουλικής αναπαραγωγής»*. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είδαν θετικά τη συνεργατική μεντορική και μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία να υπάρξει ακόμη *«περισσότερος χρόνος για συζήτηση των προβληματισμών με τον μέντορα και τους συναδέλφους»*. Αυτό που προέκυψε από τις συνεντεύξεις, είναι ότι είδαν την όλη εφαρμογή του θεσμού σαν *«μια οργανωμένη εμπειρία»*, αναγνώρισαν *«κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες του μέντορα, καλή γνώση των διδακτικών πρακτικών και της ανάπτυξης του αναστοχασμού»*.

Όσον αφορά στο αντίκτυπο των νέων διδακτικών πρακτικών στους μαθητές, φάνηκε από την παρατήρηση στις τάξεις, να είναι θετικό, καθώς αναπτύχθηκε η συλλογικότητα και η επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών. Δουλεύοντας σε ομάδες, φάνηκε σταδιακά να ωφελούνται οι μαθητές και να απελευθερώνεται η δημιουργικότητα, την οποία κάθε μαθητής έκρυβε μέσα του. Είναι αξιοσημείωτη επίσης, η αλλαγή που παρατηρήθηκε με την πάροδο του χρόνου στην δεξιότητα της παρουσίασης, ακόμη και από τους αδύναμους μαθητές. Μα πάνω από όλα ήταν εμφανές ότι τα παιδιά μέρα με την μέρα, διασκεδάζαν τη μάθηση, συμμετείχαν ενεργά, συνεργάζονταν, περνούσαν ευχάριστα και έπαιρναν ικανοποίηση από τα επιτεύγματά τους.

Εν κατακλείδι, το όφελος από την εφαρμογή ήταν μεγάλο για τον μέντορα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αξιοσημείωτη ήταν η άποψη της εκπαιδευτικού Μ.:

«ο μέντορας αποτελεί το φωτεινό παράδειγμα, που βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να

γνωρίσουμε τον εαυτό μας και να αντιληφθούμε την πραγματικότητα στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο` αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι ξέρει και μπορεί να μας πείθει και να μας εμπνέει».

4. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ο μέντορας προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών α) μέσω της μετατροπής της θεωρητικής γνώσης σε πράξη, β) της ατομικής εστίασης και της συνεχούς ανατροφοδότησης, γ) της ανάπτυξης της διαδικασίας του αναστοχασμού και δ) της συνεργασίας. Τα ευρήματα μας συμφωνούν με αυτά που εστιάζουν στη συνεχή ανατροφοδότηση μέσα στην τάξη και στην άμεση και εξειδικευμένη επιμόρφωση εντός του εργασιακού χώρου (Orland-Barak, 2010).

Αλλά και η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, αναδείχτηκε σε ισχυρό στοιχείο «γονιμοποίησης» του διδακτικού έργου, καθώς μέσω των ατομικών και ομαδικών συναντήσεων υπό την καθοδήγηση του μέντορα, εντοπίζονταν τα δυνατά και αδύναμα σημεία (Sundli, 2007· Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τη δόμηση του προφίλ του μέντορα, από την ερευνά μας προέκυψε, πως ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφορών και εφαρμογής νέων πρακτικών. Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων, πέρα από τον εμπλουτισμό του διδακτικού έργου, ο μέντορας τόνωσε την αυτοπεποίθηση, παρέχοντας ψυχολογική στήριξη, ειδικά στους δύο νεοεισερχόμενους στον χώρο της εκπαίδευσης` τους βοήθησε ως προς την ανάδυση των δεξιοτήτων τους και ως εκ τούτου στην προοδευτική τους ανάπτυξη, καθώς η διδακτική θεωρία που πρόσφατα έλαβαν στο Πανεπιστήμιο αναπλαισιώθηκε με την πραγμάτευση διλημματικών επιλογών, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και κυρίως μέσω της ανάπτυξης του αναστοχασμού. Τα ευρήματα μας συμπίπτουν με αυτά άλλων ερευνών (Richter, et al., 2013· Σπυροπούλου, 2017).

Επίσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο μέντορας λειτούργησε και ως πρότυπο συμπεριφορών γιατί «*διαθέτει τις ικανότητες να διαβλέπει τα ταλέντα των άλλων, να τα αναδεικνύει και να τα στηρίζει*». Τα χαρακτηριστικά που του αποδόθηκαν από τους συμμετέχοντες, είναι αφενός αυτά του μετασχηματιστικού ηγέτη, καθώς διαθέτει ανοιχτούς ορίζοντες για να χαράζει νέες διαδρομές, και αφετέρου του οργανωτικού και προσαρμοστικού ατόμου, το οποίο επιτυγχάνει τη ροή της διαδικασίας με τους κατάλληλους χειρισμούς και την ευελιξία σε απρόβλεπτες καταστάσεις και προβλήματα (Orland-Barak, 2010). Επίσης, τονίστηκε ιδιαίτερα, η επικοινωνιακή του δεξιότητα, η οποία τον βοηθά να γίνεται αποτελεσματικός και ευχάριστος.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά στις σχέσεις που δομούνται με την εφαρμογή του μοντέλου, οι ερωτηθέντες χαρακτήρισαν τη σχέση μεταξύ μέντορα και mentee «*συνεργατική που σπάει τους φραγμούς της ιεραρχίας και της αυθεντίας*»(Berliner, 2001· Cochran-Smith & Paris, 1992· Orland-Barak, 2010) γιατί ο μέντορας παίρνει το ρόλο

του κριτικού φίλου ο οποίος θεωρείται σημαντικός για τη δόμηση σχέσεων (Καπαχτή, 2011). Πράγματι, στην ερευνά μας ήταν πολύ σημαντικές οι σχέσεις που δομήθηκαν μέσα στην ομάδα της εποπτείας του μέντορα. Η αλληλοπαρατήρηση και οι συναντήσεις για συζήτηση και αναστοχασμό αποτέλεσαν βασικές διαδικασίες για την ανάπτυξη οικειότητας, συνεργασίας και επικοινωνίας. Οι αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές είχαν αντίκτυπο και στους μαθητές, τόσο στο θέμα των σχέσεων όσο και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Βέβαια, τα αποτελέσματα της έρευνας, ως μελέτη περίπτωσης, δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης για όλες τις σχολικές μονάδες, αλλά τα συμπεράσματά της θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνες ή και να αποτελέσουν την αφορμή για έναρξη συζητήσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bassey, M. (1990). *Case study Research in Educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bayrakci, M. (2009.) In service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Berliner, C. D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482
- Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher Education*, 21(2), 143-155.
- Bullough, R.V., Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J. & Smith, L. K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1846-1858.
- Casale, M. A. (2011). *Teachers' perceptions of professional development: An exploration of delivery models* (Unpublished doctorate dissertation). Johnson and Wales University, North Miami, FL.
- Cochran-Smith, M., & Paris, C. L. (1995). Mentor and mentoring: did Homer have it right. In J. Smyth (Eds.), *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and teacher Education*, 27(2), 320-331.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1219-1223.
- Geeraerts, K., Tynjala, P., Heikkinen, L.T.H., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-37

- Ginkel, G., Verloop, N. & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conception. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22, (1), 101–116.
- Guba, F. G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B. & Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1291 – 1300.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. *Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κρητική
- Καπαχτού, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Karachtzi, V. & Kakana, D. M. (2014). Traditional classrooms transformed into modern school environments through collaborative action research. *International Journal of Elementary Education*, 3 (3), 58-64.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14, (4), 459-476.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-16.
- Λασκαράκης, Γ., & Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. (2013). Ο θεσμός του Μέντορα και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *ΕΛΕΣΥΠ, Επιστημονικό Περιοδικό*, 101, 284-295.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4, (2), 375–394.
- Luo, W-H. (2013). An exploration of professional development programs for teachers of collaborative teaching of EFL in Taiwan: A case study. *Asian Pacific Education*, 23, (3), 403-412.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*. Sage Publications.
- Makland, A. (2008). In- service teacher training program. A comparative study between Egypt and Japan. *Journal of International Educational Cooperation* 3, 107-112.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ν. Κυριαζή (επιμ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπαγάκης, Γ. & Τσίγκου, Π. (2017). *Διερεύνηση του Θεσμού του Μέντορα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Orfer, D. (2015). *Teachers learn better at school*. Ανακτήθηκε από <http://oacdeducationtoday.blogspot.gr>.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor –as-Praxis: Foundations for a curriculum in Teacher Education*. NY: Springer.
- Pennanen, M., Geeraerts, K., Tynjala, P. & Markkanen, I. (2014). *The Finnish Peer-Group Mentoring Model*. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland. Ανακτήθηκε από <http://www.osaavaverme.fi/en/dissemination>.
- Richter, D., Kunter, M., Lódtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Σπυροπούλου, Α. (2017). Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (2008-2013). Η εμπειρία της Κύπρου. Στο Γ. Μπαγάκη & Π.Τσίγκου (επιμ) *Διερεύνηση του Θεσμού του Μέντορα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Stanulis, R.N., Little, S. & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 32-43.
- Sundli, I. (2007). Mentoring- A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, (2), 201-214.
- Thousand J, Villa, R. & Nevin, A. (2006) The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45, (3), 239-247.
- Τσίγκου, Π., Λευτεράτος, Χ. & Νεοφωτίστου, Ε. (2016). *Μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον: Mentoring/Coaching στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα*. Εισήγηση στο 5ο Συμπόσιο Διερευνώντας τον θεσμό του μέντορα, Αθήνα.
- Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
- USAID from the American People (2013). *Technical Notes. Evaluative Case Studies*. United States Agency
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A.(2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teacher in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23, (4),473-489.