

Επαγγελματική κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε ένα μανθάνον σχολείο: Στάσεις και απόψεις διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων

Ηλίας Διαμαντόπουλος

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής· Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
diamantopouloush@gmail.com

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Στόχος ήταν η ανάδειξη των αναγκών των νέων εκπαιδευτικών, των άτυπων πρακτικών υποστήριξης που εφαρμόζονται ελλείψει θεσμοθετημένου πλαισίου και των προϋποθέσεων αποτελεσματικής λειτουργίας του θεσμού του μέντορα. Συμμετείχαν δώδεκα (12) διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων, επιλεγμένοι/ες με σκόπιμη δειγματοληψία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα ανέδειξαν τέσσερις βασικές θεματικές: (α) τις σύνθετες επαγγελματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, (β) τον πολυδιάστατο ρόλο του μέντορα ως υποστηρικτή, διαμεσολαβητή, καταρτισμένου επιμορφωτή και εμπνευστή της επαγγελματικής μάθησης, (γ) τη σημασία μιας σχολικής κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικής μάθησης για την αποτελεσματική εφαρμογή του mentoring, με την υποστήριξη του διευθυντή και (δ) τους περιορισμούς που απορρέουν από την έλλειψη θεσμικού πλαισίου, χρόνου και οργανωμένων διαδικασιών, καθώς και της αποσπασματικής λειτουργίας του θεσμού. Συμπερασματικά, η επαγγελματική ένταξη των νέων εκπαιδευτικών προϋποθέτει τη συστηματική εφαρμογή του mentoring και την ανάπτυξη σχολικών μονάδων που λειτουργούν ως μανθάνοντες οργανισμοί, προάγοντας τη συνεργασία, τον αναστοχασμό και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική Κοινωνικοποίηση, Υποδοχή Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών, Θεσμός Μέντορα, Οργανισμός Μάθησης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονοι οργανισμοί λειτουργούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό τους, το οποίο αποτελεί βασικό παράγοντα της οργανωσιακής τους αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η διοίκηση ανθρώπινων πόρων και οργανισμών δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε πρακτικές που διευκολύνουν την προσαρμογή και την ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εργαζομένων, αναγνωρίζοντας ότι η

επιτυχής ενσωμάτωσή τους επηρεάζει την απόδοσή τους, την εργασιακή τους ικανοποίηση και τη μακροχρόνια παραμονή τους στον οργανισμό (Lieberman & Miller, 1990). Η σημασία της διαδικασίας αυτής είναι ιδιαίτερα έντονη στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου οι νεοεισερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου όσο και στο οργανωσιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, η ομαλή ένταξή τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στα πρώτα έτη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ενός/μίας εκπαιδευτικού, ή η τοποθέτησή του/της σε νέο σχολικό περιβάλλον, συνοδεύεται από έντονες προκλήσεις που συχνά προκαλούν άγχος και ανασφάλεια στους/στις νεοεισερχόμενους/ες (Ανθοπούλου, 1999), προκαλώντας το λεγόμενο «σοκ της πραγματικότητας» ή «σοκ της μετάβασης» (Duchsher, 2009).

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τον/τη νεοεισερχόμενο/η εκπαιδευτικό, την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση (υποδοχή και ένταξη) και την ορθή καθοδήγησή του προκειμένου να αποτελεί ένα ενεργό μέλος της σχολικής μονάδας το οποίο συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Για το σκοπό αυτό διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις των διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων.

Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Η ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα αποτελεί μια σημαντική διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και προσαρμογής (Παπαναούμ, 2003; Ingersoll & Strong, 2011). Δεν αφορά μόνο την εξοικείωση με τους κανονισμούς, τις διαδικασίες και τη λειτουργία του σχολείου, αλλά κυρίως τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο νέος/η νέα εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει την επαγγελματική του/της ταυτότητα και να αισθανθεί ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Lortie, 1975).

Η θεωρία της επαγγελματικής και οργανωσιακής κοινωνικοποίησης υποστηρίζει ότι οι νέοι/ές εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο και καθοδήγηση προκειμένου να κατανοήσουν την κουλτούρα, τις αξίες και τις πρακτικές του σχολικού οργανισμού (Zeichner & Gore, 1990). Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις συναδέλφους, τη συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειριών, σταδιακά αποκτούν αυτοπεποίθηση και ενσωματώνονται στο νέο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της συστηματικής καθοδήγησης (mentoring). Η ύπαρξη ενός έμπειρου εκπαιδευτικού-μέντορα μπορεί να προσφέρει στον/στη νεοεισερχόμενο/η υποστήριξη σε θέματα διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης, επικοινωνίας με μαθητές/τριες και γονείς, καθώς και αντιμετώπισης καθημερινών προκλήσεων (Ingersoll & Strong, 2011). Η σχέση αυτή βασίζεται στη συνεργασία, στον διάλογο και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αποδοχής που διευκολύνει τη διαχείριση της σχολικής τάξης ως ομάδας.

Επιπρόσθετα, η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών συνδέεται και με την έννοια της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές του, να αξιοποιεί νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να συμμετέχει σε συστηματικές διαδικασίες επιμόρφωσης (Παπαναούμ, 2003).

Επομένως, μια αποτελεσματική επαγγελματική κοινωνικοποίηση του/της εκπαιδευτικού είναι μια απαραίτητη διαδικασία διότι συμβάλλει στη δημιουργία θετικού

σχολικού κλίματος, μειώνει το άγχος της προσαρμογής και ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν (Wang et al., 2008; Ingersoll & Strong, 2011). Οι νεοεισερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, όταν αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και εκτιμώνται, μπορούν να αξιοποιήσουν καλύτερα τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητά τους προς όφελος της σχολικής κοινότητας, ξεπερνώντας τις παραδοσιακές δυσκολίες της πρώτης περιόδου διδασκαλίας (Lortie, 1975). Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια τυπική διαδικασία υποδοχής, αλλά μια δυναμική παιδαγωγική και οργανωσιακή διαδικασία που απαιτεί συνεργασία, οργανωμένα προγράμματα υποστήριξης mentoring και μια αποτελεσματική διοίκηση που προσβλέπει στην ανάπτυξη ενός μαθάνοντος οργανισμού με σκοπό να υποστηρίξει αποτελεσματικά τους/τις εκπαιδευτικούς (Ξαφάκος, 2022).

Ο θεσμός του μέντορα

Το mentoring ορίζεται ως μια συνεργατική, πρόσωπο με πρόσωπο σχέση μεταξύ ενός έμπειρου επαγγελματία (μέντορα) και ενός λιγότερο έμπειρου συναδέλφου (μεντορευόμενου), με στόχο την υποστήριξη, την καθοδήγηση και την ενδυνάμωση του δεύτερου (Scandura & Williams, 2004). Σύμφωνα με τον Clutterbuck (2004), ο ρόλος του μέντορα χαρακτηρίζεται από τη διαχείριση της σχέσης, την ενθάρρυνση και την προσφορά αμοιβαίου σεβασμού. Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η σχέση αυτή δεν είναι αυστηρά ιεραρχική, αλλά αλληλεπιδραστική και βασίζεται στην εμπιστοσύνη και τον αναστοχασμό (Mullen, 2012), με τον μέντορα να λειτουργεί, στο πλαίσιο του «στοχαστικού συμβουλευτικού μοντέλου», ως συνοδοιπόρος και διευκολυντής της μάθησης και όχι ως «αυθεντία».

Η μετάβαση από το πανεπιστημιακό πλαίσιο στη σχολική πραγματικότητα προκαλεί συχνά το λεγόμενο «σοκ της μετάβασης»: σημαντικό ποσοστό των νεοεισερχομένων (περίπου 30-50%) αισθάνονται απομονωμένοι/ες και ανεπαρκείς απέναντι στις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Lundberg et al., 2024), καθώς καλούνται να διαχειριστούν τη σχολική τάξη, τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την επικοινωνία με τους γονείς και τη γραφειοκρατική πολυπλοκότητα του σχολείου (Odell & Ferraro, 1992).

Η αποτελεσματική υποδοχή συνδέεται άμεσα με τη σχολική ηγεσία (Lieberman & Miller, 1990). Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία μοντέλων όπως η μετασχηματιστική, η κατανεμημένη, η παιδαγωγική και η υπηρετική ηγεσία (Leithwood & Jantzi, 2005; Spillane, 2006), μέσω των οποίων ο/η διευθυντής/ντρια λειτουργεί ως ενεργός διευκολυντής, συμβάλλοντας στη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε «Οργανισμό Μάθησης» (Senge et al., 2012).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνεται ιστορικά μια σημαντική έλλειψη συστηματικής υποδοχής και καθοδήγησης. Παρά τη ρητή θεσμοθέτηση του ρόλου του μέντορα με τον Ν. 3848/2010, με σκοπό τη διοικητική, διδακτική και ψυχολογική υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων, ο νόμος αυτός παρέμεινε ουσιαστικά ανενεργός και δεν εφαρμόστηκε ποτέ συστηματικά στην πράξη (Νόμος 3848/2010; Αναστασίου, 2021). Ως αποτέλεσμα, οι νέοι/ές εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον βασιζόμενοι/ες κυρίως στην προσωπική τους προσπάθεια και στην άτυπη βοήθεια των συναδέλφων τους (Παππά & Ιορδανίδης, 2017), με το βάρος της ενσωμάτωσής τους να επωμίζεται άτυπα η ίδια η σχολική μονάδα και, ειδικότερα, ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η οποίος/οία, ως εκπαιδευτικός «ηγέτης» και διαμορφωτής της

σχολικής «κουλτούρας», επηρεάζει καθοριστικά την εμπειρία ένταξής τους (Κωτόπουλος, 2014).

Αν και ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση υφίσταται πλέον εδώ και περίπου δεκαέξι έτη, οι έρευνες που εξετάζουν τον βαθμό συστηματικής εφαρμογής του παραμένουν περιορισμένες, εστιάζοντας συχνότερα στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων παρά στη λειτουργία της ίδιας της μεντορικής διαδικασίας (Παππά & Ιορδανίδης, 2017; Αναστασίου, 2021; Παπαϊωάννου, 2024). Η ενίσχυση της σχετικής ερευνητικής βάσης κρίνεται σημαντική για τη διαμόρφωση τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, και η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συνεισφέρει σε αυτή την κατεύθυνση, εστιάζοντας στον ρόλο των διευθυντών/ντριών και στις δυνατότητες ανάπτυξης ενός οργανωμένου ενδοσχολικού προγράμματος υποστήριξης (Lundberg et al., 2024).

► ΤΟ ΜΑΝΘΑΝΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η έννοια του μανθάνοντος σχολείου αναφέρεται σε μια σχολική μονάδα που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, όπου τα μέλη της συνεργάζονται, αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους και αναπτύσσουν συλλογικά νέες γνώσεις και δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Senge et al. (2012), οι οργανισμοί που μαθαίνουν, χαρακτηρίζονται από κοινό όραμα, συνεργατική κουλτούρα, συστηματική σκέψη και συνεχή βελτίωση. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το μανθάνον σχολείο δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξελίσσονται όχι μόνο ατομικά αλλά και ως επαγγελματική κοινότητα (Senge et al., 2012).

Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία μέσα από την οποία οι νέοι/ές εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και υιοθετούν τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους άγραφους κανόνες της σχολικής κοινότητας. Η διαδικασία αυτή δεν περιορίζεται στην απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά αφορά κυρίως την ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας και την ένταξη στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου (Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990).

Στο πλαίσιο του μανθάνοντος σχολείου, η ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται ως συλλογική ευθύνη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η σχολική μονάδα δημιουργεί μηχανισμούς υποστήριξης, συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών, ώστε οι νέοι/ές εκπαιδευτικοί να αισθανθούν ότι αποτελούν ενεργά μέλη της κοινότητας μάθησης. Η συνεργασία με έμπειρους συναδέλφους, η συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και ο αναστοχαστικός διάλογος συμβάλλουν στη σταδιακή ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας (Hargreaves & Fullan, 2012). Ειδικότερα, σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει, το mentoring των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί μια συστηματική διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και συλλογικής μάθησης.

Μέσα από τη συνεργασία με έμπειρους μέντορες, οι νέοι/ές εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στην ένταξή τους στη σχολική κοινότητα, στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, στη διαχείριση της τάξης και στον αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές τους (Silins & Mulford, 2002). Βασικές πρακτικές αποτελούν οι τακτικές συναντήσεις καθοδήγησης, η παρατήρηση μαθημάτων χωρίς αξιολογικό χαρακτήρα, ο συνεργατικός σχεδιασμός διδασκαλιών, η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης. Παράλληλα, ενισχύεται η κουλτούρα εμπιστοσύνης

και ψυχολογικής ασφάλειας, όπου οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες βελτίωσης. Ο μέντορας δε λειτουργεί ως ελεγκτής αλλά ως συνοδοιπόρος που ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του/της νέου/έας εκπαιδευτικού. Έτσι, το mentoring συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχολείου όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, συνεργάζονται και εξελίσσονται συνεχώς προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mabunda, 2024).

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της καθοδήγησης (mentoring) στη διαδικασία ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Ο μέντορας λειτουργεί ως υποστηρικτής και συνεργάτης, βοηθώντας τον/τη νέο/έα εκπαιδευτικό να κατανοήσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, να αντιμετωπίσει τις καθημερινές προκλήσεις και να αναπτύξει αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Η έρευνα δείχνει ότι τα οργανωμένα προγράμματα mentoring μπορούν να μειώσουν το άγχος των αρχάριων εκπαιδευτικών, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να συμβάλουν στην παραμονή τους στο επάγγελμα (Ingersoll & Strong, 2011).

Κεντρικό ρόλο στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου έχει ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας. Ο/Η διευθυντής/ντρια, ως παιδαγωγικός ηγέτης, διαμορφώνει την κουλτούρα του σχολείου, ενθαρρύνει τη συνεργασία και δημιουργεί συνθήκες εμπιστοσύνης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέσα από δημοκρατικές πρακτικές διοίκησης, σαφή επικοινωνία και ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε χώρο συλλογικής μάθησης (Leithwood et al., 2004).

Ειδικότερα για τους/τις νεοεισερχόμενους/ες εκπαιδευτικούς, ο/η διευθυντής/ντρια έχει την ευθύνη να οργανώσει διαδικασίες υποδοχής και υποστήριξης, να διευκολύνει τη συνεργασία με έμπειρους/ες εκπαιδευτικούς και να ενισχύσει τον θεσμό του mentoring. Η στάση του απέναντι στους/στις νέους/έες εκπαιδευτικούς επηρεάζει σημαντικά το κλίμα ένταξης και το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα (Day, 2004).

Επομένως, το μανθάνον σχολείο αποτελεί ένα κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, καθώς συνδέει την ατομική ανάπτυξη με τη συλλογική μάθηση. Μέσα από την ενεργή συμμετοχή του/της διευθυντή/ντριας, την υποστήριξη των μεντόρων και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ένταξη των νέων μελών γίνεται μια δυναμική διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

► ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Ο θεσμός του μέντορα τυγχάνει ευρείας και θετικής αποδοχής από εκπαιδευτικούς και διευθυντές, καθώς αναγνωρίζεται η συμβολή του στην ομαλή ένταξη των νεοδιόριστων (Σεδίκος, 2020; Παπακαλούση, 2023). Ωστόσο, παρά τη θεσμοθέτησή του με τους Ν. 3848/2010 και Ν. 4823/2021, η εφαρμογή του παραμένει ανενεργή και αποσπασματική (Ανδρικός, 2018; Μπρονόβσκι, 2019; Αναστασίου, 2021), με την υποστήριξη να λαμβάνει συνήθως άτυπη μορφή βασισμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις (Δάφκου & Βαλκάνος, 2018; Τσερέκας, 2018).

Οι έρευνες δείχνουν ότι η συστηματική μεντορική υποστήριξη επιφέρει πολλαπλά οφέλη, διδακτικά και ψυχοκοινωνικά (Λασκαράκης, 2012): βοηθά στη διαχείριση της τάξης, στην κατανόηση των άτυπων κανόνων και στην επικοινωνία με τους γονείς (Παππά & Ιορδανίδης, 2017; Μπρονόβσκι, 2019), μειώνοντας το άγχος και

ενισχύοντας την επαγγελματική ικανοποίηση (Λασκαράκης, 2012; Παπακαλούση, 2023). Παρόλα αυτά, η επιτυχία της εξαρτάται από συγκεκριμένες προϋποθέσεις: την πολυετή εμπειρία και τις ικανότητες επικοινωνίας του μέντορα, την εξειδικευμένη επιμόρφωσή του σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Ανδρίκος, 2018; Δάφκου & Βαλκάνος, 2018), καθώς και την ενεργό υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας μέσα από μια οργανωσιακή κουλτούρα προσαρμοσμένη στην ατομική και συλλογική μάθηση (Marsick & Watkins, 2003; Senge et al., 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Sunde & Ulvik (2014) διερεύνησαν σε έρευνά τους πώς οι διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και τη μεντορική υποστήριξη. Η ανάλυση των δεδομένων τους αποκαλύπτει ότι οι απόψεις των σχολικών ηγετών δίστανται. Ενώ ορισμένοι/ες θεωρούν ότι η ανάγκη του νεοεισερχόμενου αφορά κυρίως την παροχή πρακτικών πληροφοριών, κανόνων και καθημερινών ρουτινών, άλλοι εστιάζουν στην ουσιαστική υποστήριξη της μακροπρόθεσμης επαγγελματικής του ανάπτυξης. Γενικά, ο ρόλος του μέντορα προσεγγίζεται κυρίως ως μια διαδικασία ενημέρωσης και καθοδήγησης, με αποτέλεσμα να επιλέγονται ως μέντορες κυρίως εκπαιδευτικοί που κατέχουν ανώτερες θέσεις ή διαθέτουν μεγάλη διδακτική εμπειρία. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι ελάχιστοι/ες διευθυντές/ντρίες αντιλαμβάνονται τη μεντορεία ως μια διακριτή επαγγελματική δραστηριότητα ή θεωρούν την εξειδικευμένη εκπαίδευση των μεντόρων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση του ρόλου τους. Για αυτό τον λόγο η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημασία ενός οργανωμένου σχολικού πλαισίου προσανατολισμένου στη μάθηση και τον μεντόρων και των μεντορευόμενων.

Συμπερασματικά, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει την ανάγκη μετάβασης από τον άτυπο μεντορισμό σε ένα οργανωμένο, θεσμοθετημένο εθνικό πλαίσιο προσανατολισμένο και ευθυγραμμισμένες με νέες ιδέες οργάνωσης των σχολικών μονάδων όπως είναι ο μανθάνων οργανισμός (Marsick & Watkins, 2003; Senge et al., 2012; Ξαφάκος, 2022), στοιχείο που η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εμβαθύνει εστιάζοντας στην οπτική των διευθυντών/ντριών, μιας ομάδας συγκριτικά υποεκπροσωπημένης στην υπάρχουσα ελληνική έρευνα.

► ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας μικρής κλίμακας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή των αναγκών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (ψυχολογικών, παιδαγωγικών και πρακτικών) που αντιμετωπίζουν, στη διερεύνηση των άτυπων πρακτικών και πρωτοβουλιών που εφαρμόζουν σήμερα οι διευθυντές/ντρίες, ελλείπει ενός θεσμοθετημένου πλαισίου υποστήριξης (Κωτόπουλος, 2014), καθώς και στην εξέταση των ιδεών τους σχετικά με την οργάνωση της σχολικής μονάδας προσανατολισμένης στην ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού με έμφαση στο συστηματικό mentoring (Senge et al., 2012).

Με βάση τους παραπάνω στόχους, διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (1) Ποιες είναι, σύμφωνα με την οπτική των διευθυντών/ντριών, οι βασικότερες ανάγκες των νεοεπιμορφούμενων εκπαιδευτικών; (2) Ποιες άτυπες πρακτικές εφαρμόζονται σήμερα από τη διεύθυνση του σχολείου για την υποδοχή και την καθοδήγησή τους; και (3) πώς μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο θεσμός

του μέντορα σε ένα σχολείο προσανατολισμένο στην ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού;

► ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και το mentoring των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε ένα μανθάνον σχολείο. Το δείγμα αποτέλεσαν δώδεκα (12) διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων (Σ1–Σ12), οι οποίοι/οίες επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling), βάσει της εμπειρίας τους σε σχολικές μονάδες που υποδέχονται νέους/ές εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες/ουσες διέθεταν 18–30 έτη εκπαιδευτικής και 2–12 έτη διοικητικής εμπειρίας και υπηρετούσαν σε διαφορετικούς τύπους σχολείων.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος διαμορφώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία (Robson, 2010). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατόπιν ενημερωμένης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων/ουσών, ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και τηρήθηκαν οι αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, με διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Οι ερωτήσεις προς τους/τις διευθυντές/ντριες επικεντρώθηκαν στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και στις δομές και διαδικασίες που απαιτούνται για την αποτελεσματική ένταξη, καθοδήγηση και επαγγελματική τους μάθηση σε μια σχολική μονάδα που προάγει τη μάθηση όλων.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006; Τσιώλης, 2018), μέσω επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης των συνεντεύξεων, κωδικοποίησης και ομαδοποίησης των δεδομένων σε θεματικές κατηγορίες, ώστε να αναδειχθούν τα βασικά μοτίβα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας, η διαδικασία κωδικοποίησης επανεξετάστηκε σε δεύτερο χρόνο από έτερο συνεργάτη ο οποίος έχει ασχοληθεί διεξοδικά με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

► ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παρακάτω παρατίθεται η θεματική ανάλυση σχετικά με το mentoring και την υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες αποτυπώνουν το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να ευδοκιμήσει η συστηματική επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νέων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών.

Πίνακας 1. Θεματικές κατηγορίες

Θεματική Κατηγορία
1. Οι ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών
2. Ο ρόλος του μέντορα
3. Το μανθάνον σχολείο
4. Περιορισμοί / Αποσπασματική λειτουργία

Οι ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές/ντρίες επισημαίνουν ότι οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά επεκτείνονται στην κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου, στην εξοικείωση με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, στη διαχείριση των καθημερινών προκλήσεων και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους αυτοπεποίθησης.

Η είσοδος ενός/μίας νέου/έας εκπαιδευτικού στο σχολείο αποτελεί μια διαδικασία προσαρμογής, κατά την οποία καλείται να συνδέσει τις γνώσεις και τις θεωρητικές του κατακτήσεις με τις απαιτήσεις της πραγματικής σχολικής ζωής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας διευθυντής:

«Ο νέος εκπαιδευτικός όταν έρχεται στο σχολείο έχει πολλές απορίες που δεν αφορούν μόνο το μάθημά του. Θέλει να ξέρει πώς λειτουργεί ο σύλλογος, ποιες είναι οι διαδικασίες, πώς αντιμετωπίζονται διάφορες καταστάσεις. Αυτά δεν τα μαθαίνει πάντα από τις σπουδές του, τα μαθαίνει μέσα στο σχολείο» (Σ1).

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η επαγγελματική ένταξη των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί μια ευρύτερη διαδικασία κοινωνικοποίησης, κατά την οποία χρειάζονται υποστήριξη για να κατανοήσουν τους άτυπους κανόνες, τις αξίες και τις πρακτικές που χαρακτηρίζουν τη σχολική κοινότητα. Η ανάγκη αυτή συνδέεται άμεσα με τον ρόλο του μέντορα, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσωπο προσανατολισμού και υποστήριξης κατά τα πρώτα στάδια της επαγγελματικής πορείας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στη συναισθηματική διάσταση της ένταξης. Οι διευθυντές/ντρίες αναφέρουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν αβεβαιότητα και ανασφάλεια, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλές απαιτήσεις από την αρχή της επαγγελματικής τους διαδρομής. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος θεωρείται απαραίτητη, ώστε να αναπτύξουν αίσθηση ασφάλειας και του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα:

«Η μεγαλύτερη ανάγκη του νέου εκπαιδευτικού είναι να αισθανθεί ότι ανήκει. Στην αρχή μπορεί να έχει ανασφάλεια, να φοβάται μήπως κάνει λάθη ή μήπως δεν ανταποκριθεί στις απαιτήσεις. Χρειάζεται ένα πρόσωπο που θα τον στηρίξει και θα τον βοηθήσει να αποκτήσει σιγουριά» (Σ7).

Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για ουσιαστική ανατροφοδότηση και διάλογο γύρω από την πρακτική τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες επισημαίνουν ότι η υποστήριξη δεν θα πρέπει να έχει αξιολογικό χαρακτήρα, αλλά να λειτουργεί ως ευκαιρία αναστοχασμού και βελτίωσης:

«Οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χώρο για να συζητήσουν τις δυσκολίες τους χωρίς να αισθάνονται ότι αξιολογούνται. Χρειάζονται ανατροφοδότηση, αλλά με τρόπο υποστηρικτικό, ώστε να μπορούν να βελτιώνονται» (Σ2).

Επιπλέον, οι διευθυντές/ντρίες υπογραμμίζουν ότι οι νέοι/ές εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μόνο αποδέκτες υποστήριξης, αλλά και φορείς νέων ιδεών και γνώσεων. Επομένως, το mentoring χρειάζεται να δημιουργεί συνθήκες αμοιβαίας μάθησης, όπου η εμπειρία των παλαιότερων εκπαιδευτικών συνδέεται με τις νέες προσεγγίσεις των νεότερων:

«Πολλές φορές οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις και ιδέες, αλλά χρειάζονται βοήθεια στο πώς θα τις εφαρμόσουν στην πραγματική σχολική τάξη. Χρειάζονται κάποιον να συζητήσουν μαζί του, να ανταλλάξουν απόψεις και να προβληματιστούν» (Σ11).

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι σύνθετες και αφορούν τόσο την επαγγελματική όσο και την

κοινωνική τους ένταξη. Το mentoring καλείται να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες παρέχοντας όχι μόνο πρακτική καθοδήγηση, αλλά και συναισθηματική υποστήριξη, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ευκαιρίες αναστοχασμού. Με αυτόν τον τρόπο, η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία ενός σχολείου που μαθαίνει, όπου η ανάπτυξη των μελών του αποτελεί συλλογική διαδικασία.

Ο ρόλος του μέντορα

Η δεύτερη θεματική που αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις αφορά τον ρόλο του μέντορα ως βασικού προσώπου υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι διευθυντές/ντριες περιγράφουν τον μέντορα όχι ως έναν απλό μεταδότη εμπειρίας, αλλά ως έναν υποστηρικτικό συνεργάτη που συμβάλλει στην κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας, στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του/της νέου/έας εκπαιδευτικού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια διευθύντρια:

«Ο μέντορας πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό να κατανοήσει όχι μόνο το μάθημα και τη διδασκαλία, αλλά και τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο. Η είσοδος σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον έχει πολλές απαιτήσεις και χρειάζεται κάποιος να τον καθοδηγήσει στα πρώτα του βήματα» (Σ3).

Η ανάγκη αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί, παρότι διαθέτουν θεωρητική κατάρτιση, συχνά χρειάζονται υποστήριξη για να μεταφέρουν τη γνώση τους στην καθημερινή σχολική πράξη. Ο μέντορας λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη θεωρία και την εμπειρία του σχολείου:

«Πολλές φορές ο νέος εκπαιδευτικός έχει γνώσεις, έχει σπουδές, αλλά δε γνωρίζει την καθημερινότητα του σχολείου. Ο μέντορας λειτουργεί σαν γέφυρα ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη» (Σ10).

Παράλληλα, οι διευθυντές/ντριες τονίζουν ότι η αποτελεσματική καθοδήγηση δε βασίζεται στην παροχή έτοιμων λύσεων, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητας του/της νέου/έας εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται και να βελτιώνει σταδιακά την πρακτική του/της:

«Ο καλός μέντορας δε δίνει έτοιμες λύσεις σε όλα τα προβλήματα. Βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό να σκέφτεται, να αναστοχάζεται και να βρίσκει ο ίδιος τρόπους βελτίωσης της πρακτικής του» (Σ12).

Καθοριστική προϋπόθεση για την επιτυχία της σχέσης mentoring θεωρείται η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης. Η απουσία αξιολογικού χαρακτήρα είναι σημαντική, ώστε ο/η νέος/έα εκπαιδευτικός να μπορεί να εκφράζει δυσκολίες και προβληματισμούς:

«Η σχέση μέντορα και νέου εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην εμπιστοσύνη. Αν ο νέος αισθάνεται ότι κρίνεται, δε θα μοιραστεί τις δυσκολίες του και δεν θα υπάρξει πραγματική μάθηση» (Σ6).

Ένας συμμετέχων τονίζει emphaticά την αναγκαιότητα κατάρτισης των μεντόρων:

«Εξυπακούεται ότι οι μέντορες θα πρέπει να έχουν κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων με πιστοποίηση από επίσημους φορείς» (Σ8).

Συνεπώς, ο μέντορας αναδεικνύεται ως παράγοντας επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, καθώς υποστηρίζει τον νέο εκπαιδευτικό όχι μόνο στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά και στην ένταξή του στην κουλτούρα και στις σχέσεις της σχολικής κοινότητας.

Το μανθάνον σχολείο

Η τρίτη θεματική αναδεικνύει ότι το mentoring δεν μπορεί να λειτουργήσει απομονωμένα από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Οι διευθυντές/ντριες επισημαίνουν ότι για να είναι αποτελεσματική η καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών, απαιτείται ένα σχολείο που λειτουργεί στην ουσία ως οργανισμός μάθησης, και με τη δική τους υποστήριξη, καθώς έχει εσωτερικές διαδικασίες όπου η συνεργασία, η ανταλλαγή εμπειριών και ο συλλογικός αναστοχασμός αποτελούν μέρος της καθημερινής πρακτικής. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια διευθύντρια:

«Για να λειτουργήσει το mentoring, πρέπει πρώτα το ίδιο το σχολείο να έχει κουλτούρα συνεργασίας. Δεν μπορεί ένας μέντορας να λειτουργεί απομονωμένα. Χρειάζεται όλο το σχολείο, υπό την καθοδήγηση του διευθυντή, να θεωρεί τη μάθηση και τη συνεργασία μέρος της καθημερινότητάς του» (Σ4).

Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική μάθηση του νέου εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στη σχέση με τον μέντορα, αλλά προκύπτει μέσα από τη συνολική συμμετοχή του στη σχολική κοινότητα:

«Όταν ένας νέος εκπαιδευτικός μπαίνει στο σχολείο, δε μαθαίνει μόνο από τον μέντορά του. Μαθαίνει από τις συζητήσεις στον σύλλογο, από τις κοινές δράσεις, από τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις και από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα προβλήματα» (Σ9).

Οι διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι το mentoring μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας, καθώς ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών:

«Το mentoring μπορεί να αλλάξει ολόκληρη τη λειτουργία του σχολείου, γιατί δημιουργεί μια κουλτούρα όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται αυτά που γνωρίζουν και δεν κρατούν την εμπειρία τους ο καθένας για τον εαυτό του» (Σ5).

Έτσι, το σχολείο που μαθαίνει παρουσιάζεται ως ένα περιβάλλον όπου οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται συλλογικά, υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη του διευθυντή, και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί κοινή ευθύνη:

«Ένα σχολείο που μαθαίνει είναι ένα σχολείο που δε φοβάται να συζητήσει τι δεν πήγε καλά. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις και μέσα από τη σχέση μέντορα και νέου εκπαιδευτικού, και με την ενθάρρυνση του διευθυντή, υπάρχει πραγματική ανάπτυξη» (Σ8).

Περιορισμοί

Παρά τη θετική στάση των διευθυντών απέναντι στο mentoring, οι συνεντεύξεις ανέδειξαν σημαντικούς περιορισμούς που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του. Οι δυσκολίες αφορούν τόσο οργανωτικούς παράγοντες όσο και στοιχεία της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας.

Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που αναφέρεται είναι η έλλειψη χρόνου για ουσιαστική συνεργασία και ανατροφοδότηση:

«Ακόμη και όταν υπάρχει διάθεση από τους εκπαιδευτικούς, πολλές φορές λείπει ο χρόνος για να γίνει ουσιαστική καθοδήγηση. Οι συζητήσεις γίνονται βιαστικά και δεν υπάρχει η δυνατότητα για βαθύτερο αναστοχασμό» (Σ3).

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι στην παρούσα κατάσταση η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών παραμένει σε μεγάλο βαθμό άτυπη και εξαρτάται από τις προσωπικές σχέσεις:

«Σήμερα η υποστήριξη ενός νέου εκπαιδευτικού εξαρτάται αρκετά από το ποιοι άνθρωποι υπάρχουν στο σχολείο. Αν βρεθεί ένας συνάδελφος με διάθεση να βοηθήσει, η ένταξη γίνεται πιο εύκολη. Αν όχι, ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να αισθανθεί μόνος» (Σ1).

Επιπλέον, αναδεικνύεται η ανάγκη αλλαγής στάσεων, καθώς ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίζουν το mentoring ως επιπλέον υποχρέωση και όχι ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης:

«Ένα εμπόδιο είναι ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί βλέπουν το mentoring σαν μια επιπλέον υποχρέωση και όχι σαν μια ευκαιρία ανάπτυξης. Χρειάζεται αλλαγή νοοτροπίας» (Σ10).

Τέλος, οι διευθυντές/ντρίες υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική λειτουργία του mentoring προϋποθέτει ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται δυσκολίες χωρίς φόβο αξιολόγησης:

«Για να πετύχει το mentoring, πρέπει να υπάρχει ασφάλεια. Αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όταν δείξουν μια δυσκολία θα αξιολογηθούν αρνητικά, τότε η συνεργασία περιορίζεται» (Σ5).

Να προστεθεί ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών, η υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών φαίνεται να βασίζεται περισσότερο σε άτυπες πρακτικές, στην προσωπική διάθεση ορισμένων συναδέλφων και στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας. Γεγονός που μπορεί να ενταχθεί στους περιορισμούς της συστηματικής εφαρμογής του θεσμού του μέντορα.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας διευθυντής:

«Στην πραγματικότητα, πολλές φορές ο νέος εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοστεί μόνος του. Υπάρχουν συνάδελφοι που θα βοηθήσουν και θα σταθούν δίπλα του, αλλά αυτό εξαρτάται από τις προσωπικές σχέσεις και όχι από μια οργανωμένη διαδικασία» (Σ1).

Η απουσία μιας σταθερής δομής mentoring έχει ως αποτέλεσμα η εμπειρία των νέων εκπαιδευτικών να διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το σχολείο στο οποίο τοποθετούνται και τα πρόσωπα που συναντούν κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα. *«Ουσιαστικά η καθοδήγηση υπάρχει, αλλά γίνεται άτυπα. Δεν υπάρχει πάντα ένας συγκεκριμένος άνθρωπος με καθορισμένο ρόλο και χρόνο για να ασχοληθεί συστηματικά με τον νέο εκπαιδευτικό» (Σ7).*

Παράλληλα, οι διευθυντές/ντρίες επισημαίνουν ότι η υπολειτουργία του θεσμού δεν οφείλεται στην έλλειψη αναγκαιότητας, αλλά κυρίως στην απουσία ενός ολοκληρωμένου πλαισίου που να υποστηρίζει τη λειτουργία του.

«Όλοι αναγνωρίζουμε ότι ένας νέος εκπαιδευτικός χρειάζεται υποστήριξη, αλλά στην πράξη δεν υπάρχει πάντα ο χρόνος, η οργάνωση και οι προϋποθέσεις για να γίνει αυτό με συστηματικό τρόπο» (Σ12).

Η κατάσταση αυτή δημιουργεί ένα χάσμα ανάμεσα στη θεωρητική αναγνώριση της αξίας του mentoring και στην πραγματική εφαρμογή του στο σχολείο. Ενώ οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι το mentoring μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, η απουσία σταθερών διαδικασιών περιορίζει τη δυνατότητά του να λειτουργήσει ως οργανωμένος μηχανισμός υποστήριξης.

Συνολικά, οι περιορισμοί δείχνουν ότι η επιτυχία του mentoring δεν εξαρτάται μόνο από την ύπαρξη ενός μέντορα, αλλά από τη δημιουργία ενός σχολικού πλαισίου που υποστηρίζει τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τη συλλογική μάθηση.

► ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι το mentoring των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης, η οποία υπερβαίνει τη λογική της απλής μεταφοράς γνώσεων από έναν/μία έμπειρο/η εκπαιδευτικό σε έναν/μία αρχάριο/ια. Οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών συγκλίνουν στην άποψη ότι ο μέντορας λειτουργεί ως υποστηρικτικός παράγοντας, ο οποίος διευκολύνει την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα (αξίες, κανόνες και πρακτικές), ενισχύει την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση και συμβάλλει στη σταδιακή ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αξιοσημείωτο είναι ότι η αντίληψη αυτή συνάδει με τις ανάγκες που οι ίδιοι/ιες οι διευθυντές/ντριες αναγνώρισαν για τους/τις νεοεισερχόμενους/ες εκπαιδευτικούς. Η αντίληψη αυτή συνδέεται με τη θεωρητική προσέγγιση του mentoring ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης και όχι απλώς ως μηχανισμού μετάδοσης τεχνικών γνώσεων (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011).

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν επίσης ότι οι διευθυντές/ντριες δεν παρουσιάζουν τον μέντορα ως «αξιολογητή» ή ως φορέα έτοιμων λύσεων, αλλά ως συνεργάτη που ενθαρρύνει τον αναστοχασμό. Επιπρόσθετα, τονίζεται emphaticά ότι οι μέντορες θα πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση. Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται μια συνεχής διαδικασία μάθησης που οικοδομείται μέσα από την εμπειρία, την εμπιστοσύνη, τον διάλογο και την ανατροφοδότηση (Ingersoll & Strong, 2011; ΥΠΑΙΘ, 2021).

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας αφορά τη σύνδεση του mentoring με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Οι διευθυντές/ντριες υποστηρίζουν ότι το mentoring δεν μπορεί να αποτελέσει μια απομονωμένη πρακτική, αλλά χρειάζεται να εντάσσεται σε μια ευρύτερη σχολική κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής ανάπτυξης. Η θέση αυτή συμφωνεί με τη θεωρία των Senge et al. (2012) για τους οργανισμούς μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι οργανισμοί αναπτύσσονται όταν τα μέλη τους μαθαίνουν συλλογικά, μοιράζονται τη γνώση και αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους.

Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε και σημαντικούς περιορισμούς στην εφαρμογή συστηματικών πρακτικών mentoring. Η έλλειψη χρόνου, η αντίσταση στην αλλαγή, η αποσπασματική λειτουργία του θεσμού και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν βασικά εμπόδια (Αναστασίου, 2021). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, καθώς οι Hobson et al. (2009) επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα του mentoring εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών, όπως επαρκής χρόνος, προετοιμασία των μεντόρων και σαφής καθορισμός του ρόλου τους.

Συμπερασματικά, η έρευνα επιβεβαιώνει τη θέση ότι το mentoring μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικός μηχανισμός υποστήριξης και κοινωνικοποίησης των νέων εκπαιδευτικών μέσα σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει και αυτή είναι η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται μετάβαση από άτυπες μορφές βοήθειας σε μια οργανωμένη κουλτούρα mentoring, η οποία θα βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στη συνεργασία, στον αναστοχασμό και στη συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Retrieved from 10.1191/1478088706qp0630a
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*. London, England: Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD).
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London, England: RoutledgeFalmer.
- Duchscher, J. B. (2009). Transition shock: The initial stage of role adaptation for newly graduated registered nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(5), 1103–1113. Retrieved from 10.1111/j.1365-2648.2008.04898.x
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. Retrieved from 10.1016/j.tate.2008.09.001
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. Retrieved from 10.3102/0034654311403323
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research, 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. Retrieved from 10.1080/15700760500244769
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105–122. Retrieved from 10.1177/016146819009200106
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lundberg, A., Collberg, P., & Lindh, C. (2024). Newly qualified teachers in the eyes of principals: Moving beyond deficit perspectives. *Social Psychology of Education*, 27(6), 3399–3423. Retrieved from 10.1007/s11218-024-09930-2
- Mabunda, P. L., & McKay, V. I. (2024). Navigating the first years: Newly qualified teachers' experiences with professional learning communities. *Systemic Practice and Action Research*, 37, 1281–1302. Retrieved from 10.1007/s11213-024-09707-w
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. Retrieved from 10.1177/1523422303005002002
- Mullen, C. A. (2012). Mentoring: An overview and wake-up call for educators. In S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. London, England: SAGE Publications, 7–23. Retrieved from 10.4135/9781446247549
- Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200–204. Retrieved from 10.1177/0022487192043003009

- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 448–468. Retrieved from 10.1016/j.jvb.2003.10.003
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (Rev. ed.). New York, NY: Crown Business.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446. Retrieved from 10.1108/09578230210440285
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sunde, E., & Ulvik, M. (2014). School leaders' views on mentoring and newly qualified teachers' needs. *Education Inquiry*, 5(2), Article 23923. Retrieved from 10.3402/edui.v5.23923
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152. Retrieved from 10.1177/0022487107314002
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York, NY: Macmillan, 329–348.
- Αναστασίου, Μ. (2021). Ο ρόλος του Διευθυντή στην υποδοχή και την ένταξη των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 25, 15–27.
- Ανδρίκος, Δ. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας σχετικά με τον ρόλο του μέντορα στην υποδοχή και τη διδακτική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αποθετήριο ΕΑΠ.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Γεωργιάδου, & Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τόμος Β΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 35–78.
- Δάφκου, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2018). Ο θεσμός του μέντορα στα ελληνικά σχολεία: Πώς μπορεί να εφαρμοστεί; Μία έρευνα που βασίζεται στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών του νομού Πιερίας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 22, 15–32.
- Κωτόπουλος, Η. Θ. (2014). *Η συμβολή του διευθυντή/διευθύντριας στις διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης των νέων εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αποθετήριο ΕΑΠ.
- Λασκαράκης, Γ. Δ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μπρονόβσκι, Μ. Γ. (2019). *Ο θεσμός του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διερεύνηση των απόψεων νέων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής* (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό

- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πέργαμος. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/item/uoadl:2878095>
- Νόμος 3848/2010. (2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, Α' 71/19-05-2010.
- Ξαφάκος, Ε. (2022). *Ενσωμάτωση χαρακτηριστικών οργανισμού που μαθαίνει στα δημοτικά σχολεία: Μία έρευνα μεικτών μεθόδων* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/eadd/51109>
- Παπαϊωάννου, Α. (2024). *Οι απόψεις των μεντόρων και των μεντορευόμενων σχετικά με την πρώτη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του νομού Πέλλας* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/31037>
- Παπακαλούση, Δ. (2023). *Ο ρόλος του μέντορα στην υποδοχή, στήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας* (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πέργαμος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112–130. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/hjre.13782>
- Σεδίκος, Δ. (2020). *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αποθέσις. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147740>
- Τσερέκας, Ν. (2018). *Ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αποθέσις. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147060>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές–μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, 97–125.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Νόμος 4823/2021: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 136/03-08-2021.