

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ (MENTORING)

Περιεχόμενα

1. Η μεντορική σχέση (mentoring)	2
1.1 Τι είναι η μεντορική διαδικασία.....	2
1.2 Γιατί χρειάζεται η μεντορική σχέση;.....	3
1.3 Ο ρόλος του μέντορα	5
1.4 Δεξιότητες μεντορικής σχέσης	6
1.5 Στάδια μιας μεντορικής σχέσης	8
1.6 Μοντέλα μεντορικής σχέσης	10
1.6.1 Τυπικές ή άτυπες μορφές μεντορικής σχέσης.....	10
1.6.2 Μεντορική σχέση με εστίαση σε ένα μάθημα ή με εστίαση στη γενική διδακτική μεθοδολογία.....	10
1.6.3 E-mentoring	10
1.7 Στρατηγικές μεντορικής διαδικασίας.....	11
1.8 Συνθήκες αποτελεσματικής εφαρμογής πρακτικών	12
2. Ανάγκες υποστήριξης των νεότερων εκπαιδευτικών	13
2.1 Ξεκινώντας τη δουλειά.....	13
2.2 Θέτοντας τα θεμέλια.....	14
2.2 Διαρκής επαγγελματική μάθηση.....	14
3. Η μεντορική σχέση ως επαγγελματική ανάπτυξη.....	14
3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων.....	14
3.2 Στρατηγικές ανάπτυξης στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης	15
3.2.1 Παρατήρηση	15
3.2.1 Συζητήσεις.....	15
▪ Αναστοχαστικές συζητήσεις	15
▪ Επαγγελματικές συζητήσεις.....	16
3.3 Ανατροφοδότηση.....	16
3.4 Κοινότητες μάθησης / κοινότητες πρακτικής	17
4 Αξιολόγηση της μεντορικής διαδικασίας	17
5 Ο θεσμός του μέντορα σε χώρες του εξωτερικού και στην Ελλάδα	17
6 Προκλήσεις.....	18
Βιβλιογραφικές αναφορές	19
Ενδεικτική επιπλέον ελληνική βιβλιογραφία	20

1. Η μεντορική σχέση (mentoring)

1.1 Τι είναι η μεντορική διαδικασία

Ο Μέντορας αναφέρεται αρχικά από τον Όμηρο στην Οδύσσεια ως ο δάσκαλος, στον οποίο ο Οδυσσεύς φεύγοντας από την Ιθάκη για την Τροία ανέθεσε να προετοιμάσει και να καθοδηγήσει τον γιο του να αναλάβει τον θρόνο (Green-Powell, 2012· Παππά, & Ιορδανίδης, 2017). Η μεντορική είναι μια διαδικασία κατά την οποία αξιοποιείται διαγενεακή μάθηση και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας/η μία από τον/την άλλο/η, αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλεπιδρώντας και οικοδομώντας νέες ποιοτικές εμπειρίες (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Συνήθως, πρόκειται για μακρόχρονες σχέσεις αμοιβαιότητας, στην οποία αναπτύσσονται οι εμπλεκόμενοι/ες σε επίπεδο εργασίας, αυτοπεποίθησης και αντιληπτής επιτυχίας (Irby, 2012).

Ο Alabi (2017) συνοψίζοντας τα βασικά σημεία σε διάφορες προσπάθειες ερευνητών να ορίσουν τη μεντορική σχέση (mentoring) καταλήγει ότι:

- αφορά στη σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου/ης αμοιβαία, επωφελή και για τους δύο,
- είναι μια σχέση συνειδητή και σκόπιμη, αφού αποφάσισαν να εμπλακούν σε αυτήν,
- πρόκειται για μια επαγγελματική σχέση στο πλαίσιο της εργασίας τους,
- αφορά σε διαδικασίες υποστήριξης που προωθούν την ανάπτυξη του/της καθοδηγούμενου/ης με στόχο την αξιοποίηση του δυναμικού του/της,
- βασίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση και εμπιστοσύνη.

Πρόκειται για μια διαδικασία (Department of Education and Early Childhood Development, 2010· Kutsyuruba et al., 2019):

- Ανταποδοτική - αφού όλοι οι εμπλεκόμενοι/ες εισέρχονται ισάξια σε μια επαγγελματική σχέση ως μαθητές.
- Δυναμική - αφού η μεντορική είναι μια διαδικασία επιρροής και αλλαγών στο ευρύτερο πλαίσιο, όπου το πλαίσιο επηρεάζει τις σχέσεις.
- Αναστοχαστική - ο μέντορας προωθεί τον αναστοχασμό για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες πάνω σε θέματα που μπορεί να αφορούν θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και τη διδακτική/μαθησιακή αποτελεσματικότητα.
- Υποστηρικτική - υπό την έννοια της κοινωνικής, συναισθηματικής και μαθησιακής υποστήριξης στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τι δεν είναι η μεντορική σχέση (Department of Education and Early Childhood Development, 2010· Fokien, Georgoudes, Kivilo, Marsh, Vomari, & Yiannakas, 2013):

- Κλωνοποίηση, υιοθεσία, διδασκαλία ή ευκαιρία να αποδειχθεί πόσο εξαιρετικός/η είναι κάποιος/α ή η εγκαθίδρυση μιας σχέσης εξουσίας.
- Μια εναλλακτική συμβουλευτικής σχέσης ή σχέση εξομολόγησης.
- Άσκηση εξουσίας του μέντορα προς τον/την νεοεισερχόμενο/η εκπαιδευτικό.
- Μια διαδικασία όπου ένα άτομο γίνεται γνώστης, αντιθέτως μια σχέση διαρκούς ανάπτυξης και μάθησης όλων των εμπλεκόμενων.
- Απλά η συνεργασία ενός μεγαλύτερου σε ηλικία μέντορα με έναν/μια νεαρό/ή σε ηλικία εκπαιδευτικό.
- Μια διαδικασία που αναπτύσσεται και χωρίς προσπάθεια.

- Μια χρονοβόρα διαδικασία για όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες και σε κάθε μεντορική σχέση, ενώ αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ανάλογα με τις ανάγκες και την προσπάθεια των εμπλεκόμενων.
- Η μεντορική σχέση αφορά και σε προσωπικά προβλήματα χωρίς όρια, αντίθετα πρόκειται για επαγγελματική σχέση με αρχή, μέση και τέλος.
- Μια διεκπεραίωση, αντιθέτως μια ευκαιρία βελτίωσης.

Η μεντορική σχέση αφορά σε μια επαγγελματική διαδικασία κατά την οποία ένας κριτικός φίλος εστιάζει σε αναστοχαστικές πρακτικές διαρκούς βελτίωσης

1.2 Γιατί χρειάζεται η μεντορική σχέση;

Είναι ουσιώδες οι νεοεισερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υποστήριξη ειδικά το πρώτο διάστημα (Department of Education and Early Childhood Development, 2010) και αυτό αναγνωρίζεται και από εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα (Παππά, & Ιορδανίδης, 2017). Σύμφωνα με ερευνητές η μεντορική σχέση, όπου εφαρμόζεται προς τον επιθυμητό προσανατολισμό, αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο υποστήριξης των εκπαιδευτικών που τώρα ξεκινούν την καριέρα τους, κυρίως σε ό,τι αφορά τη μύησή τους στις ιδιαιτερότητες, τις νόρμες και τις προσδοκίες από αυτούς/ές στο επάγγελμα και κατά κύριο λόγο στη σχολική μονάδα που ανήκουν (Hobson, & Malderez, 2013). Παρωθεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους και να προβληματίζονται γύρω από θέματα που αφορούν τη διδασκαλία (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Η μεντορική διαδικασία, υπό τις επιθυμητές προϋποθέσεις, βελτιώνει τις δεξιότητες, την αυτοπεποίθηση, προσφέρει κίνητρα και βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και της επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων (Fokien et al., 2013), μειώνει το αίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης (Kutsyuruba, Walker, & Godden, 2019).

Επιπλέον λόγοι για την αξιοποίηση της μεντορικής σχέσης μπορούν μεταξύ άλλων να συνοψιστούν στους εξής (Alabi, 2017· Green-Powell, 2012· Fokien et al., 2013· Kutsyuruba et al., 2019):

- συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα καθιστώντας πιο κατανοητές τις υπευθυνότητες, τις ευθύνες και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων,
- γεφυρώνει την υπάρχουσα κουλτούρα της σχολικής μονάδας με αντιλήψεις και τη φιλοσοφία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών,
- παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους/στις εκπαιδευτικούς πάνω ακριβώς στη δουλειά τους γεφυρώνοντας το κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη,
- υποστηρίζει και παρωθεί τους/τις εκπαιδευτικούς σε μέγιστη απόδοση αυξάνοντας τη δέσμευσή τους προς το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο υπηρετούν,
- ενθαρρύνει τη διαρκή βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και επενδύει στην ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού,
- αναπτύσσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία,
- βελτιώνει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών,
- βελτιώνει τη συνολικότερη εικόνα της σχολικής μονάδας,
- συνεισφέρει στις συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς χρήσιμους για την εκπαιδευτική λειτουργία στη σχολική μονάδα,
- μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για το χτίσιμο κουλτούρας αποδοχής και αξιοποίησης της διαφορετικότητας στην πράξη.

Οι Fokien et al. (2013) παραθέτουν τρεις πίνακες με τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει μια μεντορική σχέση: α) για τον/την νεοεισερχόμενο/η

εκπαιδευτικό (Πίνακας 1), β) για τον/την εκπαιδευτικό σε ρόλο μέντορα (Πίνακας 2), γ) για τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Πίνακας 3) και δ) για το σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4).

Πίνακας 1: Οφέλη για τον/την νεοεισερχόμενο/η εκπαιδευτικό
(Fokien et al., 2013, σ. 10)

Η μεντορική σχέση αποσκοπεί στην παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης σε νεοεισερχόμενους/ες εκπαιδευτικούς σε τρία βασικά επίπεδα: Προσωπικό, Συναισθητικό και Κοινωνικό
1. Συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη
2. Προσφέρει ένα εργαλείο για τη μείωση του άγχους
3. Ξεπερνά τις αρχικές προκλήσεις και τους φόβους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
4. Παρέχει ένα ασφαλές και ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση και ανάπτυξη
5. Βοηθά στην αναγνώριση της αξίας του έργου του/της εκπαιδευτικού
6. Διευρύνει επαγγελματικές ικανότητες
7. Δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης με βάση τις εμπειρίες άλλων σε ένα ασφαλές περιβάλλον (ταχύρρυθμη μάθηση)
8. Παρέχει επαγγελματική υποστήριξη κατά τη μετάβαση από τη θεωρία σε πρακτικές (για νεοεισερχόμενους/ες εκπαιδευτικούς)
9. Βοηθά στη διατήρηση της θέσης εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη
10. Παρέχει ευκαιρίες αναστοχασμού
11. Προσφέρει βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων από έναν υπεύθυνο ουδέτερο άλλο
12. Υποστηρίζει τη θέσπιση στόχων και την αποσαφήνισή τους
13. Παρέχει βιωματικές γνώσεις (tacit knowledge)
14. Προσφέρει έναν/μια κριτικό/ή φίλο/η και ένα μοντέλο ταύτισης

Πίνακας 2: Οφέλη για τον εκπαιδευτικό σε ρόλο μέντορα (Fokien et al., 2013, σ. 11)

Η μεντορική σχέση αποσκοπεί στην παροχή ωφελειών στα ίδια τρία επίπεδα: Προσωπικό, Συναισθητικό και Κοινωνικό
1. Παρέχει ικανοποίηση από τη βοήθεια σε συνάδελφο προκειμένου να επιτύχει τους επαγγελματικούς και προσωπικούς του/της στόχους
2. Προωθεί τον διαμοιρασμό γνώσεων και την ανάδειξη της ειδικότητάς του/της
3. Κερδίζει αναγνώριση και σεβασμό για τη συμβολή του/της στην ανάπτυξη άλλων στον οργανισμό
4. Παράγει νέες ιδέες και προσφέρει νέες προοπτικές
5. Βελτιώνει δεξιότητες ακρόασης, μοντελοποίησης και ηγεσίας
6. Διευρύνει επαγγελματικές ικανότητες
7. Αναπτύσσει βαθύτερη κατανόηση των εμποδίων και των θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον οργανισμό

Πίνακας 3: Οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Fokien et al., 2013, σ. 11)

Κοινωνικά και επαγγελματικά οφέλη της μεντορικής σχέσης στον/στην εκπαιδευτικό οργανισμό
1. Αυξάνεται ο επαγγελματισμός εντός του επιμορφωτικού οργανισμού
2. Διαμορφώνεται μια κουλτούρα μάθησης και μεταφοράς/διαμοιρασμού γνώσεων
3. Αυξάνεται η ικανοποίηση και η δέσμευση στο επάγγελμα για το προσωπικό

4. Βελτιώνεται η επικοινωνία, οι κοινωνικές σχέσεις και η συναδελφική κουλτούρα εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού
5. Προωθείται κουλτούρα κοινών αξιών και ομαδικής εργασίας
6. Παρέχεται επιμόρφωση με χαμηλό κόστος για τους λιγότερο έμπειρους και νεοεισερχόμενους/ες εκπαιδευτικούς
7. Παρέχεται εστιασμένη υποστήριξη, η οποία σχετίζεται με το ευρύτερο εργασιακό πλαίσιο, όχι μόνο με τη διδασκαλία στην τάξη
8. Βελτιώνονται δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων
9. Βελτιώνονται τα κίνητρα και η παραγωγικότητα
10. Υποστηρίζεται η οργανωσιακή αλλαγή και η αναδόμηση (όπου αυτό μπορεί να βρει εφαρμογή σε έναν επαγγελματικό οργανισμό)
11. Παρέχεται ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της παροχής επιμόρφωσης
12. Προσφέρονται γέφυρες μεταξύ θεωρίας και εκπαιδευτικών πρακτικών

Πίνακας 4: Οφέλη για το σύστημα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Fokien et al., 2013, σ. 12)

Η μεντορική σχέση βελτιώνει την ποιότητα στην εκπαίδευση και έτσι συνεισφέρει στην ελκυστικότητα του συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
1. Βελτιώνει την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών των εκπαιδευτικών
2. Παρέχει ανατροφοδότηση για καλύτερο συντονισμό μεταξύ της αρχικής και της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού
3. Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αποτελεσματικών προγραμμάτων διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης
4. Αναπτύσσει πολιτικές που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
5. Διαχειρίζεται τις ελλείψεις δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του προσωπικού
6. Υποστηρίζει το σύστημα επιμόρφωσης στην διαχείριση νέων ρόλων και ικανοτήτων του προσωπικού
7. Αντιμετωπίζει και υποστηρίζει την πολυπλοκότητα των παιδαγωγικών διαστάσεων
8. Υποστηρίζει τη διδασκαλία και την επιμόρφωση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον
9. Βελτιώνει την αποδοτικότητα της διδασκαλίας και της επιμόρφωσης
10. Αυξάνει τον επαγγελματισμό στο σύστημα
11. Καθιστά τη διδασκαλία και την επιμόρφωση μια ελκυστική επιλογή καριέρας ενθαρρύνοντας περισσότερους ανθρώπους να μπουν και να παραμείνουν στο επάγγελμα
12. Μειώνει τα ποσοστά εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα

Στη μεντορική σχέση οι νεοεισερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από τη δουλειά τους (Green-Powell, 2012· Spanorriga, Tsiotakis, & Jimoyiannis, 2018) και μέσα από μια πρακτική με μικρό κόστος αφού οι εμπλεκόμενοι/ες εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν στον ίδιο εκπαιδευτικό φορέα (Alabi, 2017).

1.3 Ο ρόλος του μέντορα

Ο μέντορας έχει χαρακτηριστικά ηγέτη στη σχολική μονάδα (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Έτσι κι αλλιώς η εκπαιδευτική ηγεσία

συνδέεται με τη θέαση του/της εκπαιδευτικού ως ηγέτη και όχι απαραίτητα του διευθυντικού στελέχους (Thorton, 2014). Επομένως, ο ηγέτης δεν είναι απαραίτητα ένα διευθυντικό στέλεχος, παρότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός (Kutsyuruba et al., 2019), αλλά και ένας/μία έμπειρος/η εκπαιδευτικός σε ρόλο μέντορα που εμπνέει με το παράδειγμά του, καθοδηγεί και επηρεάζει όχι μόνο τον/την νεαρό/ή εκπαιδευτικό με τον/την οποία συνεργάζεται αλλά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Ο ρόλος του μέντορα σε μια σχολική μονάδα είναι πολύπλευρος και ενδεχομένως να έχει διάφορες διαστάσεις που αλληλοσυμπληρώνονται όπως (Malderez, & Bodoczky, 1999 όπως αναφ. στο Hobson, & Malderez, 2013):

- εκπαιδευτής/τρια (educator) – ο/η οποίος/α ακούει, διαχειρίζεται, δημιουργεί ευκαιρίες για τον/τη νέο/νέα εκπαιδευτικό,
- πρότυπο (model) – ο/η οποίος/α εμπνέει, αναδεικνύοντας και κάνοντας ορατό τι σημαίνει καλός εκπαιδευτικός,
- αυτός/ή που καλλιεργεί την επιθυμητή κουλτούρα (acculturator) – και αντίστοιχα βοηθά τον/τη νεοεισερχόμενο/η να ενταχθεί σε αυτήν,
- υποστηρικτής/κτρια (provider of psychological support) – παρέχοντας στον/στη νεοεισερχόμενο/η ένα ασφαλές πλαίσιο έκφρασης συναισθημάτων.

Οι Fokien et al. (2013) αναγνωρίζουν πως ο μέντορας στο πλαίσιο του ρόλου του:

- μετασχηματίζει τη θεωρητική γνώση σε πρακτικές δεξιότητες, ιδιαίτερα κατά τη διδακτική πρακτική,
- κατανοεί τις ιδιαιτερότητες και τις λεπτές αποχρώσεις του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και του/της επιμορφωτή/τριας,
- προσαρμόζεται και δουλεύει αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ιδιαίτερης κουλτούρας και της οργανωσιακής κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού,
- λειτουργεί ως μοντέλο επιτρέποντας στον/στη νεοεισερχόμενο/η εκπαιδευτικό να παρατηρεί και να αναστοχάζεται επί τη διδασκαλία του/της,
- παρατηρεί τον/τη νεοεισερχόμενο/η εκπαιδευτικό και προσφέρει επικοινωνιακή ανατροφοδότηση.

Η επιτυχία της μεντορικής σχέσης βασίζεται στον αμοιβαίο ενθουσιασμό για το αντικείμενο της δουλειάς των εμπλεκόμενων και στο κοινό επαγγελματικό και μαθησιακό προφίλ τους (Department of Education and Early Childhood Development, 2010), με άλλα λόγια είναι σημαντικό να αντιμετωπίζουν το αντικείμενο της δουλειάς τους ως ερέθισμα και αφορμή για μάθηση και διαρκή βελτίωση επαγγελματικών πρακτικών.

1.4 Δεξιότητες μεντορικής σχέσης

Μια ισχυρή σχέση εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της μεντορικής βασίζεται στον βαθμό κατανόησης και υπευθυνότητας που μοιράζονται όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Η σχέση αυτή είναι κομβική και επηρεάζει την ποιότητα του διαλόγου που αναπτύσσεται (Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

Το Department of Education and Early Childhood Development (2010, σ. 2) αναφέρει χαρακτηριστικά που αφορούν τους/τις νέους εκπαιδευτικούς, τους/τις μέντορες και τη διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου κατηγοριοποιημένα όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων σε μεντορική σχέση

Νέοι εκπαιδευτικοί	Μέντορες	Διευθυντές/σχολική ηγεσία
--------------------	----------	---------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • προσεγγίσιμοι, προσβάσιμοι, με διάθεση να εμπλακούν • υποστηρικτικοί • με κατανόηση • με επικοινωνιακές δεξιότητες και έντιμη ανατροφοδότηση • με γνώσεις και εμπειρίες (κυρίως παιδαγωγικές, αλλά στο μαθησιακό αντικείμενο) 	<ul style="list-style-type: none"> • με ικανότητα και διάθεση ακρόασης • ενσυναίσθηση • υποστηρικτικοί • με καλές επικοινωνιακές δεξιότητες • έμπειροι εκπαιδευτικοί 	<ul style="list-style-type: none"> • αποτελεσματική ακρόαση • επικοινωνιακές δεξιότητες • χτίσιμο αποτελεσματικών, θετικών εργασιακών σχέσεων εμπιστοσύνης • ικανότητα απόδοσης έμπιστης εποικοδομητικής ανατροφοδότησης • υψηλό επίπεδο διδακτικών και μαθησιακών δεξιοτήτων / γνώση του προγράμματος σπουδών • μοντέλο για όλους τους εκπαιδευτικούς • με διάθεση να δώσει χρόνο στους/στις νέους/νέες εκπαιδευτικούς • ενσυναίσθηση και υπομονή
---	---	--

Ο/η νεοεισερχόμενος/η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διαθέτει επαγγελματικές ικανότητες, διάθεση να αναλάβει πρωτοβουλίες και συναισθηματική νοημοσύνη, καλές προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, καθώς και προσαρμοστικότητα (Kutsyuruba et al., 2019).

Από την άλλη πλευρά, απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός/μιας μέντορα είναι (Alabi, 2017· Department of Education and Early Childhood Development, 2010· Fokien et al., 2013· Kutsyuruba et al., 2019):

- να είναι διαθέσιμος και προσβάσιμος, δηλαδή να βρίσκεται κοντά στους/στις συνεργάτες/ιδές του, να δίνει χρόνο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών,
- με γνώση και εμπειρία, δηλαδή με χρόνια εμπειρίας στην τάξη, με ιδέες και στρατηγικές για αποτελεσματική διδασκαλία, διαχείριση της τάξης, σχεδιασμό και αξιολόγηση, επικοινωνία με μαθητές/τριες και γονείς, γνώσεις του προγράμματος σπουδών, να λειτουργεί ως μοντέλο για τους/τις νέους/νέες εκπαιδευτικούς (με αναγνώριση και σεβασμό από άλλους/ες εκπαιδευτικούς),
- με γνώσεις γύρω από τη μεντορική σχέση και ιδανικά προηγούμενες σχετικές εμπειρίες,
- με διαπροσωπικές δεξιότητες κατάλληλες για διάφορες επαγγελματικές καταστάσεις, όπως δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, δηλαδή διάθεση να ακούσει, να είναι ανεκτικός, να αναστοχάζεται και να μοιράζεται ιδέες, να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε νέους/νέες εκπαιδευτικούς,
- με δεξιότητες διαχείρισης διαδικασιών και δύσκολων περιστάσεων προωθώντας την αυτορρύθμιση και την υπευθυνότητα αυτών με τους/τις οποίους/ες συνεργάζεται,
- με ενσυναίσθηση, δηλαδή να δείχνει κατανόηση και να γνωρίζουν οι νέοι/νέες εκπαιδευτικοί ότι ο/η μέντορας θα δείξει κατανόηση, να είναι υποστηρικτικός/ή και υπομονετικός/ή όταν δέχεται ερωτήσεις,
- με αυτογνωσία, δημιουργικότητα και διάθεση για ανάπτυξη στη δουλειά του,
- με στάση θετική προς τη διαδικασία και αγάπη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού,

- να εμπνέει, να κερδίζει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό των άλλων, να είναι ευέλικτος/η στην αλληλεπίδρασή του με τους/τις άλλους/ες, να διαθέτει ενσυναίσθηση και αξιοπιστία.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη, ο μέντορας είναι επιθυμητό να διαθέτει μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως (Department of Education and Early Childhood Development, 2010):

Αυτοεπίγνωση	αυτογνωσία
	ακριβή αυτοαξιολόγηση
	αυτοπεποίθηση
Αυτοδιαχείριση	αυτοέλεγχο
	διαφάνεια
	προσαρμοστικότητα
	αποτελεσματικότητα
	πρωτοβουλίες
	αισιοδοξία
	αυτοεπίγνωση
Κοινωνική ευαισθητοποίηση	οργανωσιακή ενσυναίσθηση
	υπηρεσίες
	έμπνευση
Διαχείριση σχέσεων	επιρροή
	διαχείριση συγκρούσεων
	ανάπτυξη δεσμών
	ομαδική δουλειά και συνεργασία

Αυτή που έχει επισημανθεί ως πιο σημαντική διάσταση σε μια μεντορική σχέση τουλάχιστον από την πλευρά των νέων εκπαιδευτικών δεν είναι ο τρόπος που επιλέγεται ο/η μέντορας, αλλά τα κίνητρα, ο ενθουσιασμός, η εμπειρία και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που τον καθιστούν αποτελεσματικό μέντορα, πρωτίστως πόσο προσιτός/ή είναι (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Ο/η μέντορας δε χρειάζεται να έχει όλες τις απαντήσεις, αρκεί να θέτει ερωτήματα που από κοινού με τον/τη νέο/α εκπαιδευτικό θα προσπαθήσουν να απαντήσουν μέσα από τη δουλειά τους προκειμένου να μαθαίνουν (Department of Education and Early Childhood Development, 2010) λειτουργώντας ως εκπαιδευτικοί - ερευνητές.

1.5 Στάδια μιας μεντορικής σχέσης

Προκειμένου να ξεκινήσει μια μεντορική σχέση χρειάζεται να προηγηθούν τέσσερις βασικές διαδικασίες (Alabi, 2017):

1. Η επιλογή και εκπαίδευση των μεντόρων.
2. Το ταίριασμα μεντόρων και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.
3. Η διαμόρφωση στοχοθεσίας και προσδοκιών.
4. Το ξεκίνημα της μεντορικής σχέσης σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Όπως κάθε σχέση έτσι και στη μεντορική σχέση διακρίνονται διάφορες φάσεις, αλλά, ειδικά στο ξεκίνημα ή λίγο πριν από αυτό, κάποιες διαδικασίες, έστω και χρονοβόρες, είναι σημαντικές, για παράδειγμα (Department of Education and Early Childhood Development, 2010· Kutsyuruba et al., 2019):

- Η γνωριμία – χρειάζεται χρόνος και τακτικές συναντήσεις των εμπλεκόμενων προκειμένου να εμπιστευτεί ο ένας/η μία τον άλλο/η.
- Η έκφραση προσδοκιών – τίθεται το βασικό πλαίσιο μιας λειτουργικής συνεργασίας, ο επαγγελματικός τύπος, προτεινόμενοι μαθησιακοί τρόποι, πώς θα φτάνουν σε συμφωνία, πώς θα λειτουργεί η μεντορική σχέση, η σημασία να

διευθετούνται θέματα με σεβασμό, τι μπορεί να συμβεί όταν δε λειτουργεί τελικά η μεντορική συνεργασία.

- Η διερεύνηση στοχοθεσίας – τίθενται στόχοι, ανατροφοδότηση, αποδοχή, εξοικείωση με δεξιότητες και γνώσεις του/της ενός/μιας και του/της άλλου/ης.

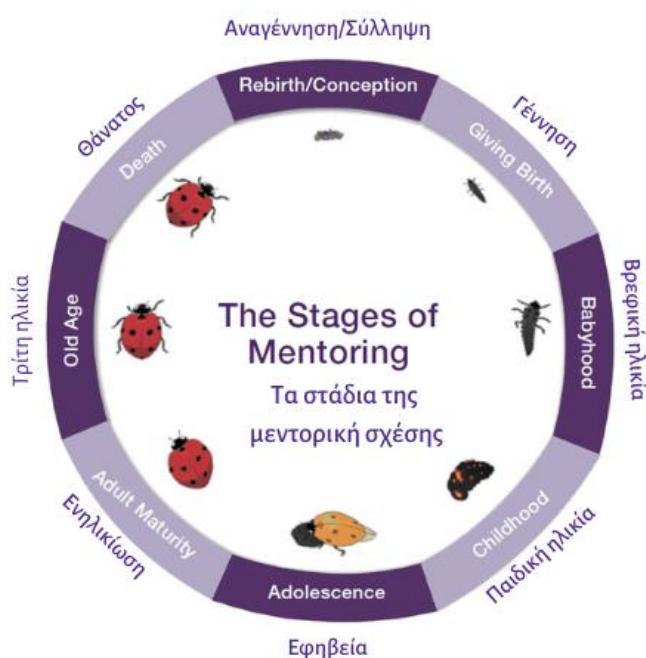
Η μεντορική σχέση, σύμφωνα με το Department of Education and Early Childhood Development (2010), είναι εξελισσόμενη σταδιακά σε όλο και πιο ισότιμα και σε στάδια ανεξαρτητοποίησης:

1. *Πρώτο στάδιο*: ο μέντορας βοηθά τον/τη νέο/α εκπαιδευτικό να ανταπεξέλθει σε συγκεκριμένες προκλήσεις που σχετίζονται με τη νέα του/της θέση. Ο/η νέος/α εκπαιδευτικός είναι πιο εξαρτημένος/η από τον/την παλιό/ά.
2. *Δεύτερο στάδιο*: ο/η νέος/α εκπαιδευτικός είναι πιο αυτοκατευθυνόμενος/η ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά χρειάζεται συνεπή και συχνή ανατροφοδότηση. Ο/η νεοεισερχόμενος/η εκπαιδευτικός γίνεται όλο και πιο ανεξάρτητος/η.
3. *Τρίτο στάδιο*: ο/η νέος/α εκπαιδευτικός δε βασίζεται πιο στον μέντορα και μπορεί να προσφέρει πιθανές λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν. Ο/η νέος/α εκπαιδευτικός και ο μέντορας είναι ανεξάρτητοι.

Άλλοι ερευνητές διακρίνουν τέσσερα στάδια σε μια μεντορική σχέση (Alabi, 2017):

1. Προετοιμασία για τη μεντορική σχέση, η οποία σχετίζεται με τα κίνητρα, το στυλ διαχείρισης της μεντορικής σχέσης.
2. Διαπραγμάτευση της μεντορικής σχέσης, η οποία σχετίζεται με επιθυμητά αποτελέσματα, κριτήρια επιτυχίας, αμοιβαίες υπευθυνότητες, ένα σχέδιο κοινής δράσης.
3. Διευκόλυνση της μεντορικής σχέσης, το οποίο σημαίνει δέσμευση, ανοικτότητα και υποστήριξη.
4. Κλείσιμο της μεντορικής σχέσης, με έναν απολογισμό σε τυπική ή έστω άτυπη μορφή.

Άλλοι ερευνητές γίνονται πιο λεπτομερείς και καταγράφουν περισσότερα στάδια στη μεντορική σχέση όπως ο Miller (2005, όπ. αναφ. στο Fokien et al., 2013) και αποδίδεται σχηματικά στο Σχήμα 1 που ακολουθεί και έχει μεταφραστεί στα ελληνικά.



Σχήμα 1: Τα στάδια της μεντορικής σχέσης (Miller, 2005, όπ. αναφ. στο Fokien et al., 2013)

Στάδιο 1: Σύλληψη – δέσμευση απέναντι στη μεντορική διαδικασία.

Στάδιο 2: Γέννηση – δημιουργία μιας σχέσης βασισμένη στην κατανόηση της μεντορικής διαδικασίας, τον ρόλο κάθε εμπλεκόμενου/ης, τις προσδοκίες τους και μια υγιή σχέση.

Στάδιο 3: Βρεφική ηλικία – διερεύνηση αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, θέσπιση στόχων και προετοιμασία οδηγών και προτύπων που θα χρησιμοποιηθούν στη μεντορική σχέση.

Στάδιο 4: Παιδική ηλικία – ανάπτυξη κατανόησης από κοινού του μεντορικού στυλ και της αποτελεσματικότητάς του.

Στάδιο 5: Εφηβεία – υποστήριξη στη στοχοθεσία.

Στάδιο 6: Ενηλικίωση – αμοιβαία μάθηση και ανάπτυξη.

Στάδιο 7: Τρίτη ηλικία – αναστοχασμός από κοινού πάνω σε όσα έχουν επιτευχθεί στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης.

Στάδιο 8: Θάνατος – κλείσιμο και συνέχιση της πορείας των εκπαιδευτικών εφόσον έχουν επιτευχθεί οι στόχοι.

Στάδιο 9: Αναγέννηση – αναγνώριση αναγκών για μελλοντική συνεργασία.

1.6 Μοντέλα μεντορικής σχέσης

1.6.1 Τυπικές ή άτυπες μορφές μεντορικής σχέσης

Μεντορική σχέση μπορεί να αναπτυχθεί και άτυπα, όταν ένα/μια άπειρος/η εκπαιδευτικός ζητήσει βοήθεια, καθοδήγηση και υποστήριξη από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό και αναπτύσσεται η σχέση χωρίς συγκεκριμένο και απαραίτητα συστηματικό τρόπο. Αντίθετα, μια τυπική μεντορική επαγγελματική σχέση αναπτυσσόμενη σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι συνήθως δομημένη, προσχεδιασμένη, με τακτικές συναντήσεις, καταγραφές και αξιολόγηση της σχέσης και των αποτελεσμάτων της (Fokien et al., 2013). Ακόμα και η άτυπη, πολύ περισσότερο η τυπική, οργανωμένη και συστηματική μεντορική σχέση μπορεί να συνεισφέρει στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών εκπαιδευοντας και ενδυναμώνοντάς τους στη στιγμή που πιθανότατα το χρειάζονται περισσότερο, με άλλα λόγια λαμβάνοντας άμεση και στοχευμένη στις ανάγκες τους βοήθεια (Kutsyuruba et al., 2019).

1.6.2 Μεντορική σχέση με εστίαση σε ένα μάθημα ή με εστίαση στη γενική διδακτική μεθοδολογία

Σε αυτήν τη διάσταση οπτικής υπάρχει διαφωνία, δηλαδή κατά πόσο ένας μέντορας που γνωρίζει από διδακτική μπορεί να υποστηρίξει εκπαιδευτικούς που διδάσκουν οποιοδήποτε μάθημα ή μόνο εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το ίδιο μάθημα, με ιδανικότερο τον συνδυασμό των δύο (Fokien et al., 2013).

1.6.3 E-mentoring

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων τους στην υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από απόσταση (Spanoriga et al., 2018). Παλιότερα υπήρχε η πεποίθηση πως η μεντορική σχέση χρειάζεται δια ζώσης επαφή και επικοινωνία, κάτι που έχει διαφοροποιηθεί και πλέον θεωρείται πως μπορεί να αξιοποιηθεί κάθε πρόσφορο μέσο επικοινωνίας και υποστήριξης όπως τηλέφωνο, email, τηλεδιασκέψεις

αξιοποιώντας είτε αποκλειστικά διαδικτυακή είτε μεικτή μορφή (πρόσωπο με πρόσωπο και εξ αποστάσεως) επικοινωνίας (Fokien et al., 2013).

1.7 Στρατηγικές μεντορικής διαδικασίας

Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές που προτείνονται στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης όπως (Achinstein, & Davis, 2014· Department of Education and Early Childhood Development, 2010·, Kutsyuruba et al., 2019):

- Πρακτικές μοντελοποίησης – ο/η ένας/μία επισκέπτεται την τάξη του/της άλλου/ης
- Αναστοχαστικές πρακτικές – οι εμπλεκόμενοι/ες ανταλλάσσουν οπτικές για όσα συνέβησαν στις τάξεις τους, είτε γραπτά είτε με προφορικές ενημερώσεις για πρακτικές και ρουτίνες.
- Βιντεοσκόπηση μαθημάτων είτε συνεργατών είτε άλλων συναδέλφων.
- Συνεργαστικός σχεδιασμός, υλοποίηση ακόμα και με συνδιδασκαλίες, καθώς και αξιολόγησή τους.
- Ομάδες μελέτης και συζήτησης σύγχρονων άρθρων και ερευνών, διερεύνηση ειδικών θεμάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και μάθηση παίρνοντας αφορμή από πραγματικά γεγονότα και περιστατικά.
- Ενημέρωση και ανταλλαγή πληροφοριών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Υποστήριξη σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών/τριών.
- Ομάδες μάθησης με εστίαση στη δοκιμή νέων ιδεών, προβληματισμό και βελτίωση πρακτικών.
- Δικτύωση με άλλους/ες νεοεισερχόμενους/ες εκπαιδευτικούς, μέντορες και ειδικούς.
- Στρατηγικές για το χτίσιμο των σχέσεων όπως κατανόηση αναγκών και συναισθημάτων, ξεκάθαρη στοχοθεσία, μηνύματα (λεκτικά, μη λεκτικά) με στόχο το χτίσιμο σχέσεων, εστίαση στα επιτεύγματα, ενεργητική ακρόαση.

Επιπλέον, με βάση στρατηγικές που θα μπορούσαν να αποδειχθούν αποτελεσματικές σε όλη τη διάρκεια συνεργασίας στο πλαίσιο της μεντορικής διαδικασίας οι μέντορες χρειάζεται να (Department of Education and Early Childhood Development, 2010· Kutsyuruba et al., 2019):

- ακούν περισσότερο από όσο μιλάνε και θέτουν ερωτήσεις,
- θέτουν ανοικτές, αναστοχαστικές ερωτήσεις,
- αναζητούν στοιχεία που σχετίζονται με τη γλώσσα του σώματος και να ανταποκρίνονται ανάλογα,
- αναφέρονται σε θέματα και ενδιαφέροντα των νέων εκπαιδευτικών, βρίσκονται εκεί να για να τα υποστηρίξουν,
- εμπνέουν εμπιστοσύνη και εμπιστεύονται τους/τις εκπαιδευτικούς με τους/τις οποίους/ες συνεργάζονται και υποστηρίζουν,
- προσεγγίζουν τις συζητήσεις με σεβασμό, ενσυναίσθηση και ευαισθησία ως προς τα συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών,
- μη βιάζονται, να είναι προετοιμασμένοι και να λαμβάνουν υπόψη τους τον ρυθμό των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών,
- είναι ευέλικτοι και ανοικτοί – δε χρειάζεται να μένουν προσκολλημένοι αποκλειστικά και μόνο σε θέματα του συγκεκριμένου σχολείου.

Με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων των εμπλεκόμενων οι μέντορες χρειάζεται να ζητούν ανατοφοδότηση από τους/τις νέους/ες εκπαιδευτικούς με τους/τις οποίους/ες

συνεργάζονται θέτοντας ερωτήματα, για παράδειγμα για τη σχέση τους και τα συναισθήματά τους (Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

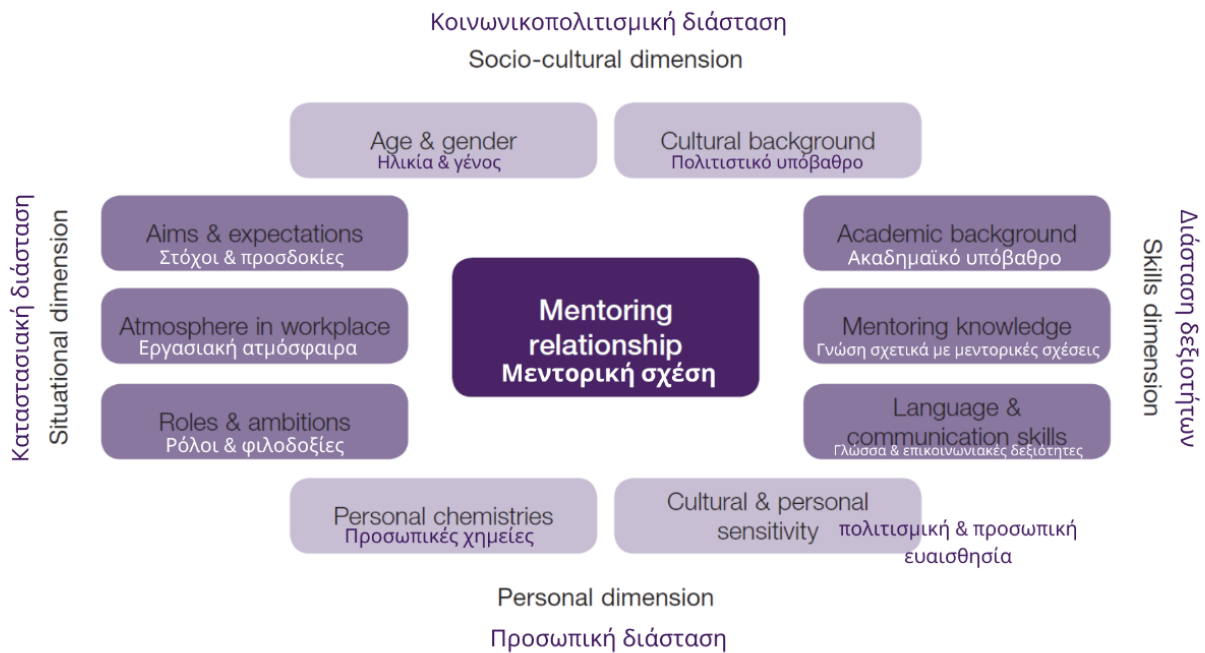
Επιπλέον, ενδέχεται τα πράγματα να μην πάνε όπως θα ήταν το επιθυμητό και σε αυτήν την περίπτωση είναι καλό να αναζητηθούν οι λόγοι μέσω προσωπικού αναστοχασμού, να γίνουν συζητήσεις, να εντοπιστούν και να γίνει περιγραφή των προβλημάτων αναλυτικά, να διαμορφωθεί ένα πλάνο βελτίωσης της σχέσης και της μεντορικής διαδικασίας, να εφαρμοστεί το πλάνο και να επιτηρείται, να συζητηθούν μηχανισμοί που θα βοηθήσουν στη διαχείριση των δυσκολιών, πιθανά με τη διαμεσολάβηση κάποιου συντονιστή.

1.8 Συνθήκες αποτελεσματικής εφαρμογής πρακτικών

Προκειμένου να είναι ποιοτικές και αποτελεσματικές οι πρακτικές που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο μια μεντορικής σχέσης χρειάζονται οι εξής συνθήκες (Department of Education and Early Childhood Development, 2010· Fokien et al., 2013· Mackie, 2020· Searby, 2014· Thorton, 2014):

- Η γνωστοποίηση σε όλους/ες και η αποδοχή από όλους/ες του πλαισίου λειτουργίας της μεντορικής σχέσης.
- Η διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης των εμπλεκόμενων σε μια μεντορική σχέση είναι υψίστης σημασίας, αφού επιτρέπει την έκφραση ιδεών, τον πειραματισμό και τη μάθηση μέσω του λάθους.
- Η νοοτροπία ανάπτυξης και για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη μεντορική σχέση.
- Η μεντορική διαδικασία απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και αποτελεσματική εφαρμογή προκειμένου να ενσωματωθεί στην κουλτούρα του σχολικού οργανισμού.
- Χρειάζεται χρόνος προκειμένου να αναπτυχθεί σχέση εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης, χρόνος για καθοδήγηση και δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με τακτικές και προγραμματισμένες συναντήσεις.
- Είναι σημαντικό οι εμπλεκόμενοι/ες στη μεντορική σχέση να βρίσκονται σε φυσική εγγύτητα για λόγους διευκόλυνσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας τους.
- Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εμπλεκόμενοι/ες να διδάσκουν ταυτόχρονα το ίδιο μαθησιακό αντικείμενο, τουλάχιστον να διδάσκουν το ίδιο επίπεδο ή στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης στον βαθμό που αυτά είναι εφικτά.
- Μια άλλη παράμετρος σημαντική είναι ο φόρτος εργασίας και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών.
- Είναι καθοριστική η υποστήριξη και του/της μέντορα και του/της νέου/νέας εκπαιδευτικού από την ηγεσία/διεύθυνση του σχολείου, αφού έτσι διαμορφώνεται η εικόνα και το κύρος του και μέσα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.
- Χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση και ενημέρωση των μεντόρων προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης υποστήριξής τους προς νεοεισερχόμενους/ες στον χώρο εκπαιδευτικού κατανοώντας τον πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο τους.
- Τα αποτελέσματα της μεντορικής σχέσης χρειάζεται να διαχέονται στην ευρύτερη κοινότητα προκειμένου να παρωθούνται και άλλοι/ες και να διαμορφώνεται η επιθυμητή κουλτούρα.

Ο Volmari (2010, όπ. αναφ. στο Fokien et al., 2013) συνοψίζουν βασικές διαστάσεις και παράγοντες που επηρεάζουν τη μεντορική σχέση στο Σχήμα 2 που ακολουθεί και έχει γίνει προσπάθεια να μεταφραστεί.



Σχήμα 2: Διαστάσεις και παράγοντες που επηρεάζουν τη μεντορική σχέση (Volmari, 2010, όπ. αναφ. στο Fokien et al., 2013)

2. Ανάγκες υποστήριξης των νεότερων εκπαιδευτικών

Οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί από τους μέντορες χρειάζονται υποστήριξη σε ένα φάσμα θεμάτων όπως η διαχείριση της τάξης και του διδακτικού χρόνου, η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα της διδασκαλίας, οι σχέσεις στη σχολική κοινότητα, η επίλυση προβλημάτων και η διαχείριση κρίσεων, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η διαχείριση του σχολικού εξοπλισμού και η εξοικείωση με τις σχολικές εγκαταστάσεις, η διαχείριση του έργου τους με ερευνητική διάθεση (Alabi, 2017· Hobson, & Malderez, 2013· Kutsyuruba et al., 2019).

2.1 Ξεκινώντας τη δουλειά

Αυτή η φάση σχετίζεται με τα πολύ πρώτα δεδομένα που χρειάζεται να γνωρίζουν οι νεοεισερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί (Department of Education and Early Childhood Development, 2010):

- Το Πρόγραμμα Σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και πηγές για τον/την εκπαιδευτικό.
- Πληροφορίες σχετικά με τους/τις μαθητές/τριες.
- Το ωρολόγιο πρόγραμμα και η βαθμολόγηση.
- Κανονισμοί και πολιτική του σχολείου.
- Προσανατολισμό στους χώρους και πρόσβαση στον εξοπλισμό του σχολείου.
- Ποιος βρίσκεται πού.
- Τη διαρρύθμιση και τον εξοπλισμό στην τάξη.

- Προσδοκίες ως προς τον ρόλο του/της και υποχρεώσεις.

Προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά η μεντορική σχέση χρειάζονται πόροι, οργάνωση και υποστήριξη των μεντόρων (Fokien et al., 2013).

2.2 Θέτοντας τα θεμέλια

Η φάση αυτή αφορά στο πρώτο διάστημα (πιθανόν το πρώτο τρίμηνο) εργασίας ενός/μιας εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο. Σημεία στα οποία ενδέχεται να χρειαστούν υποστήριξη είναι τα εξής (Department of Education and Early Childhood Development, 2010):

- Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών / διαχείριση της τάξης
- Φροντίδα των μαθητών/τριών με ένα φάσμα μαθησιακών αναγκών
- Αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης
- Οργάνωση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών/τριών
- Αξιολόγηση μαθητών/τριών
- Επικοινωνία / διαχείριση των γονέων
- Διδακτικές στρατηγικές για συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα
- Συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- Καταγραφές των εκπαιδευτικών με αναστοχασμό και έρευνα πάνω στις πρακτικές τους
- Υλοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων στην τάξη
- Ανάπτυξη σεναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σχεδιασμός εφαρμογής του προγράμματος σπουδών.

2.2 Διαρκής επαγγελματική μάθηση

Αυτή η φάση σχετίζεται με τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας εστιάζοντας στην ανάγκη ανταπόκρισης στις ατομικές ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης (Department of Education and Early Childhood Development, 2010):

- Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών
- Αξιολόγηση των μαθητών/τριών – τήρηση αρχείων / καταγραφών,
- Φροντίδα μαθητών/τριών με ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών και συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες,
- Αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης,
- Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς,
- Οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας συμπεριλαμβανομένης της παροχής κινήτρων,
- Ανάπτυξη ακολουθιών μάθησης,
- Διδακτικές στρατηγικές για συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα,
- Υλοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων στην τάξη.

3. Η μεντορική σχέση ως επαγγελματική ανάπτυξη

3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων

Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των μεντόρων είναι απαραίτητη, αφού ένας/μια πολύ καλός/ή εκπαιδευτικός, δεν είναι απαραίτητα και καλός μέντορας (Achinstein, & Davis, 2014). Εξάλλου, οι μέντορες που επιμορφώνονται και υποστηρίζονται σταθερά νιώθουν κατά κύριο λόγο αυτοπεποίθηση και λειτουργούν ως ηγέτες και φορείς αλλαγής (Thornton, 2014).

Μία παράμετρος, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Achinstein, & Davis, 2014), είναι ο μέντορας και ο νέος εκπαιδευτικός να διδάσκουν το ίδιο μάθημα, να είναι

εξοικειωμένοι, τουλάχιστον σε επίπεδο βασικών σπουδών, με το περιεχόμενο του μαθήματος που καλούνται να διδάξουν, χωρίς όμως αυτή να είναι η μόνη οπτική (Fokien et al., 2013).

Επομένως, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των μεντόρων πρέπει να αφορά στις διάφορες διαστάσεις του ρόλου τους και σε ένα ρεπερτόριο πρακτικών προσαρμοσμένες στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, των μαθητών, του περιεχομένου του μαθήματος που διδάσκουν και του πλαισίου, δηλαδή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Achinstein, & Davis, 2014· Fokien et al., 2013).

3.2 Στρατηγικές ανάπτυξης στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης

Η μεντορική αποτελεί μια θεσμική σχέση που υποστηρίζει και ενθαρρύνει την επαγγελματική μάθηση (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Βεβαίως η ίδια η διαδικασία εξελίσσει και τον μέντορα και τον/τη νέο/α εκπαιδευτικό. Ακολουθούν βασικές στρατηγικές που μπορούν να οδηγήσουν μέντορες και νέους/ες εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης.

3.2.1 Παρατήρηση

Μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας μεντορικής σχέσης είναι και η παρατήρηση πρακτικών και συμπεριφορών άλλων εκπαιδευτικών και μάλιστα αυτή είναι μια δημοφιλής επιλογή από νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς (Kutsyuruba et al., 2019). Η ετεροπαρατήρηση είναι ισχυρή στρατηγική για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κατά την οποία οι επαγγελματικές συζητήσεις στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης είναι ευκαιρία για προσεκτική παρακολούθηση των μαθητών/τριών σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα όσα κάνουν οι εκπαιδευτικοί ως μέρος των διδακτικών τους πρακτικών (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Η παρατήρηση μπορεί να λειτουργήσει σε διάφορα επίπεδα (Department of Education and Early Childhood Development, 2010):

- να προσφέρει ερεθίσματα για την ανάπτυξη νέων πρακτικών (η παρατήρηση ως ανάπτυξη),
- να εξελίξει ήδη υπάρχουσες πρακτικές (η παρατήρηση με στόχο την ανάπτυξη),
- να διασφαλίσει το επίπεδο των πρακτικών (παρατήρηση της ανάπτυξης).

Υπάρχουν και τρία βήματα που χρειάζεται να σχεδιαστούν για την αξιοποίηση της διαδικασίας παρατήρησης:

1. Προετοιμασία - προσδιορισμός της στοχοθεσίας
2. Παρατήρηση – συλλογή δεδομένων
3. Απολογισμός – μελλοντικός προγραμματισμός.

3.2.1 Συζητήσεις

Οι άτυπες ή προσχεδιασμένες, δομημένες συζητήσεις με επαγγελματικό περιεχόμενο μπορεί να δώσουν αφορμή για υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων και βέβαια στο πλαίσιο μιας μεντορικής σχέσης (Kutsyuruba et al., 2019).

▪ Αναστοχαστικές συζητήσεις

Ο αναστοχασμός αναφέρεται στη διαδικασία που καθένας/καθεμιά κάνει ένα βήμα πίσω, εξετάζει και αξιολογεί την εμπειρία του/της. Οι αναστοχαστικές συζητήσεις στοχεύουν στον εμπλουτισμό και το φρεσκάρισμα των εκπαιδευτικών πρακτικών

(Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Βοηθούν νεοερχόμενους και παλιούς/ές εκπαιδευτικούς να οργανώνουν σκέψεις, πρακτικές και την κατανόησή τους στην τάξη, οδηγούν σε διαδικασίες έρευνας και επαγγελματικής ανάπτυξης, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται και να θέτουν ερωτήματα για όσα κάνουν, προωθούν την αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως μια διαδικασία διαρκούς εμπλουτισμού γνώσεων και ιδεών, προωθούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (O'Mahoney & Matthews όπως αναφ. στο Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

- **Επαγγελματικές συζητήσεις**

Στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης επαγγελματικές συζητήσεις μπορεί ενδεικτικά να περιλαμβάνουν τα εξής (Department of Education and Early Childhood Development, 2010):

- να εξηγήσουν οι νεοερχόμενοι/ες περιστατικά – γιατί έκαναν κάτι, ποιο ήταν το κίνητρο, η αιτία, η αφορμή, σε ποιες προηγούμενες εμπειρίες τους βασίστηκαν.
- να αναφέρουν οι μέντορες περιστατικά – να εκφράσουν τι είδαν, τι άκουσαν, τι σκέφτηκαν και πώς αισθάνθηκαν.
- να αναπτύξουν ο μέντορας και ο/η νεοερχόμενος/η εκπαιδευτικός έναν τρόπο να προχωράνε μαζί διαμορφώνοντας κοινές δράσεις με βάση τα περιστατικά που μοιράστηκαν.
- να συζητούν με σεβασμό προκειμένου να χτιστεί μεταξύ τους εμπιστοσύνη.

Το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο, χρειάζεται να υπάρχει ιδιωτικότητα και επαρκής χρόνος αλληλεπίδρασης και υποστήριξης (Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

3.3 Ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση είναι κομβικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία και χωρίς αυτήν στην ουσία δεν υφίσταται (Laurillard, 2002). Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση (Fokien et al., 2013):

- ξεκινά με θετικές επισημάνσεις χωρίς υπερβολές,
- αποτυπώνει ρεαλιστικές διαστάσεις με συγκεκριμένο τρόπο εστιάζοντας σε πρακτικές και συμπεριφορές, παρά συναισθήματα και προσωπικές επισημάνσεις,
- εκτιμά τις ικανότητες και ενδυναμώνει τις επιθυμητές συμπεριφορές,
- βοηθά στην εκλογίκευση προσδοκιών και προτεραιοτήτων,
- συμπληρώνει γνωστικά κενά,
- διευκολύνει τους ανθρώπους να αναγνωρίζουν πού θα πρέπει να αναλάβουν διορθωτικές δράσεις,
- λειτουργεί συνοψίζοντας και εστιάζοντας όπου χρειάζεται,
- διαχειρίζεται τον φόβο του άγνωστου.

Χρειάζεται προσοχή στο πότε, πού και πόσο πληροφορημένη είναι η ανατροφοδότηση που προσφέρεται (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Έχει επίσης σημασία πόσο έτοιμος είναι ο άλλος να δεχτεί ανατροφοδότηση με ανοιχτό μυαλό (Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

Σημεία κλειδιά για αποτελεσματική ανατροφοδότηση μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Department of Education and Early Childhood Development, 2010):

- εστιάζει στη συμπεριφορά, όχι στο άτομο,
- γίνεται αναφορά στο «εγώ» και όχι στο «εσύ»,

- δίνονται περιγραφές, όχι κρίσεις,
- πρέπει να είναι λιτή και ακριβής,
- να είναι κατανοητή από τον αποδέκτη της,
- προδιαθέτει για δράση.

3.4 Κοινότητες μάθησης / κοινότητες πρακτικής

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού απαιτεί δεξιότητες διαχείρισης ετερογενών και διαφορετικών κοινοτήτων, για παράδειγμα είναι σημαντικό να αντιμετωπίζει τους γονείς ως πηγή πληροφοριών, μάθησης και υποστήριξης (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Έτσι κι αλλιώς είναι πιο εύκολο από ποτέ να διαμορφωθούν κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών (νέων εκπαιδευτικών και μεντόρων) διαμορφώνοντας ισχυρή κουλτούρα μάθησης και ανάπτυξης στα σχολεία (Department of Education and Early Childhood Development, 2010· Walters, Robinson, & Walters, 2020), κοινότητες πρακτικής που υποστηρίζουν, οργανώνουν και διαπραγματεύονται λύσεις και πρακτικές με τρόπο προσοδοφόρο για όλους τους εμπλεκόμενους (Μανούσου, Βιτούλης, Γαλάνη, Λαζάρου, Μάρκου, Ζωγράφου-Τσαντάκη, & Καλμπουρτζής, 2021· Thornton, 2014).

4 Αξιολόγηση της μεντορικής διαδικασίας

Όπως κάθε εκπαιδευτική διαδικασία και η μεντορική διαδικασία χρειάζεται να αξιολογείται σε ό,τι αφορά στην αποτελεσματικότητά του (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Έχει πολύ νόημα να υπάρχει διαμορφωτική αξιολόγηση, έστω και άτυπη με σχόλια, φιλικές επισημάνσεις και συμβουλές, κατά τη διάρκεια της μεντορικής διαδικασίας, πιθανόν στις συναντήσεις των εμπλεκόμενων, στη χειρότερη όμως περίπτωση χρειάζεται τελική αξιολόγηση, πιθανόν κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνάντησης, σε κάθε περίπτωση με την ολοκλήρωση της διαδικασίας (Fokien et al., 2013). Έχουν διαμορφωθεί κάποιες ρουμπρίκες και ερωτηματολόγια με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Βασικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία παίζει και η αυτοαξιολόγηση, όπου οι μέντορες στέκονται κριτικά απέναντι στον ρόλο και τις πρακτικές τους στοχεύοντας στη διαρκή βελτίωσή τους (Alabi, 2017).

5 Ο θεσμός του μέντορα σε χώρες του εξωτερικού και στην Ελλάδα

Βιβλιογραφικά αναφέρονται περιπτώσεις χωρών που εισήγαγαν τον θεσμό του μέντορα στην εκπαίδευση μέσω πολιτικών παρεμβάσεων όπως η Σκωτία (Department of Education and Early Childhood Development, 2010), η Κίνα, η Νέα Ζηλανδία, η Αγγλία και η Ουαλία, κάποιες πολιτείες των Η.Π.Α., αλλά και χώρες στις οποίες ενώ υπήρξε πολιτική πρωτοβουλία η εφαρμογή υλοποιήθηκε εν μέρει, όπως το Ισραήλ ή ο Καναδάς, όπου ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας ήταν οι αντιρρήσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Kutsyuruba et al., 2019).

Με τον Ν. 1566/1985 θεσμοθετούνται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) με στόχο την επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Με τον Ν. 3848/2010 προβλέπεται ο θεσμός του μέντορα για τους/τις νεοδιόριστους

εκπαιδευτικούς, ρόλο που αναλαμβάνουν ο/η σχολικός σύμβουλος και ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, όμως δεν εφαρμόστηκε ποτέ ο νόμος αυτός (Παπά, & Ιορδανίδης, 2017).

Με τον Ν. 4823/2021 στο άρθρο 93 θεσμοθετείται ο/η παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας και με υπουργική απόφαση προσδιορίζεται ο ρόλος του/της: «να εμπνεύσει, να προσανατολίσει κάθε νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο στη σχολική μονάδα μόνιμο ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιο εκπαιδευτικό, με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του και εν γένει του παρεχόμενου από αυτόν εκπαιδευτικού έργου».

6 Προκλήσεις

Μια σειρά προκλήσεων προκύπτουν από τον θεσμό του μέντορα και της μεντορικής σχέσης (Department of Education and Early Childhood Development, 2010· (Hobson, & Malderez, 2013· Thornton, 2014):

- Η δυαδική σχέση χρειάζεται να εξελιχθεί ως αναπόσπαστο μέρος της ευρύτερης επαγγελματικής κουλτούρας στα σχολεία.
- Η εστίαση στην εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη με τους/τις μαθητές/τριες χρειάζεται να εξελιχθεί σε ισχυρές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες και τους γονείς.
- Το «πέρασμα της γνώσης» από τον πιο έμπειρο στον νεοεισερχόμενο στον χώρο χρειάζεται να εξελιχθεί σε διερευνήσεις από κοινού.
- Η αυτοπεποίθηση τόσο του μέντορα, όσο και του/της νέου/ας εκπαιδευτικού χρειάζεται τόνωση.
- Ο χρόνος συνεργασίας και η διαχείρισή του είναι μια παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.
- Η μεμονωμένη καινοτομία χρειάζεται να αποτελέσει μέρος της ευρύτερης προσπάθειας για βελτίωση και αναδιαμόρφωση της υφιστάμενης κουλτούρας στα σχολεία.

Επιπρόσθετα, πρακτικές στο πλαίσιο μιας μεντορικής διαδικασίας που δεν επέφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα σχετίζονται με την έλλειψη συστηματικότητας στην επιλογή των μεντόρων, τις μη επαρκείς ευκαιρίες για αποτελεσματική επιμόρφωση σε θέματα μεντορικής σχέσης, η έλλειψη επαρκούς χρόνου που να διατίθεται για αυτές τις πρακτικές, καθώς και πρακτικές μεντόρων με κριτική που δε βοηθά στην αυτοπεποίθηση και την εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών (Hobson, & Malderez, 2013). Ο στόχος δεν είναι να δημιουργηθούν υψηλής ποιότητας προγράμματα μεντορικής σχέσης με εσωστρέφεια, αλλά να εξελιχθεί η μεντορική διαδικασία, ως μέρος διαμόρφωσης της διδασκαλίας, σε διαδικασία επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης για όλους/ες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achinstein, B., & Davis, E. (2014). The Subject of Mentoring: Towards a Knowledge and Practice Base for Content-focused Mentoring of New Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 104-126. Retrieved on 26 September 2022 from <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.902560>
- Alabi, A., O. (2017). Mentoring New Teachers and Introducing Them to Administrative Skills. *Journal of Public Administration and Governance*, 7(3), 65-74. Retrieved on 27 September, 2022 from <https://www.macrothink.org/journal/index.php/jpag/article/view/11362>
- Department of Education and Early Childhood Development (2010). *A Learning Guide for Teacher Mentor*. East Melbourne Victoria: Teacher and Education Support Development Unit, School Improvement Division, Office for Government School Education, Department of Education and Early Childhood Development. Retrieved on 13 September, 2022 from <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/learnfteacherm.pdf>.
- Fokien, A., Georgoudes, A., Kivilo, K., Marsh, K., Vomari, K., & Yiannakas, P. (2013). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. Training of trainers network. Retrieved on 30 September, 2022 from <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/mentor-handbook-practical-guide-vet-teacher-training>
- Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *US-China Education Review B*, 1, 99-106. Retrieved on 28 September, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531660.pdf>
- Hobson, A., J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108. Retrieved on 27 September, 2022 from https://www.researchgate.net/publication/280180988_Judgementoring_and_other_threats_to_realizing_the_potential_of_school-based_mentoring_in_teacher_education
- Irby, B. J. (2012). Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 297-301. Retrieved on 26 September, 2022 from <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.708186>
- Kutsyuruba, B., Walker, K.D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123. Retrieved on 1 October, 2022 from <https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=jger>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies (2nd edition)*. London and New York: Routledge / Falmer.
- Mackie, L. (2020). Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 263-289. Retrieved on 28 September, 2020 from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1752555>
- Μανούσου, Ε., Βιτούλης, Μ., Γαλάνη, Μ.-Ε., Λαζάρου, Δ., Μάρκου, Δ., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Καμπουρτζής, Γ. (2021). Η αξιοποίηση του e-mentoring στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: μία καλή πρακτική e-mentoring όπως εφαρμόστηκε σε ομάδα Καθηγητών Συμβούλων του ΜΠΣ "Εκπαίδευση Ενηλίκων" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (ΕΠμ.), *Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Νοέμβριος 2021, Αθήνα, 11(6^Α), 113-122. Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2022 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3560/3640>
- 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. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130. Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου, 2022 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/13782/12774>
- Searby, L. (2014). The Protégé mentoring mindset: a framework for consideration. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(3), 255-276. Retrieved on 28 September, 2022 from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-04-2014-0012/full/pdf?title=the-protege-mentoring-mindset-a-framework-for-consideration>
- Spanorriga, C., Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2018). E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors. In T. Bastiaens, J. Van Braak, M. Brown, L. Cantoni, M. Castro, R. Christensen, G. Davidson-Shivers, K. DePryck, M. Ebner, M. Fominykh, C. Fulford, S. Hatzipanagos, G. Knezek, K. Kreijns, G. Marks, E. Sointu, E. Korsgaard Sørensen, J. Viteli, J. Voogt, P. Weber, E. Weippl & O. Zawacki-Richter (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1315-1324). Amsterdam,

- Netherlands: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved September 27, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/184346/>
- Thorton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 18-31. Retrieved on 26 September 2022 from <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0038>
- Walters, W., Robinson, D. B., & Walters, J. (2020). Mentoring as meaningful professional development: Th influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 21-36. Retrieved on 28 September, 2022 from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-01-2019-0005/full/pdf?title=mentoring-as-meaningful-professional-development-the-influence-of-mentoring-on-in-service-teachers-identity-and-practice>

Ενδεικτική επιπλέον ελληνική βιβλιογραφία

- Bubb, S., & Earley, P. (2017). Το mentoring και το coaching ως επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης, & Π. Τσίγκου, *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ, (2016) Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπαγάκης, Γ., Τσίγκου, Π., & Σκορδά, Ν. (2017). Το πρόγραμμα μεντόρων του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος και το ελληνικό πλαίσιο. Στο Γ. Μπαγάκης, & Π. Τσίγκου, *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα* (σσ. 47-70). Αθήνα: Γρηγόρης.