ePublishing

Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία

Τόμ. 3 (2024)

Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Ελλάδα – Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη"

Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία. Μια συγκριτική προσέγγιση για την προώθηση της ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Χριστίνα Διπλάρη

doi: 10.12681/elrie.7414

Copyright © 2024, Χριστίνα Διπλάρη

Άδεια χρήσης Creative Commons Αναφορά 4.0.

Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία. Μια συγκριτική προσέγγιση για την προώθηση της ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Διπλάρη Χριστίνα[1]
cdiplari@yahoo.gr
[1]Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Γαλλικής Γλώσσας Αχαΐας.

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση φαίνεται να προσδιορίζεται από νέες δυνάμεις. Στις σχολικές μονάδες εισάγεται ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου-Μέντορα με στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ν.4823/2021). Σκοπός της εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη του θεσμού στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Αφού πραγματοποιηθεί σύντομη αναφορά στο θεσμό, αναλύονται τα τεκμήρια-θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις του θεσμού στην Ελλάδα, Γαλλία και Ισπανία μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου. Ακολουθεί προσπάθεια ερμηνείας με βάση το συγκείμενο της κάθε χώρας. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της μελέτης, ο θεσμός του μέντορα στον εκπαιδευτικό χώρο συνδέεται σε επίπεδο λόγου με την ποιότητα, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, δημιουργώντας υποστηρικτικό περιβάλλον για τους νέους εκπαιδευτικούς και μετασχηματίζοντάς τους σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα, αντιθέτως με Γαλλία και Ισπανία, δεν υπήρχε ειδική μέριμνα για τους νεοδιόριστους μέχρι την εφαρμογή του Ν.4823/2021. Συνεπώς, καθώς πρόκειται για ένα νέο θεσμό, τίθεται το διακύβευμα της αποτελεσματικής εφαρμογής του.

Λέξεις κλειδιά: μέντορας, ποιότητα της εκπαίδευσης, συγκριτική προσέγγιση.

Abstract

Recently, education seems to be defined by new forces. In the school units, the Pedagogical Advisor-Mentor institution is introduced with the aim of upgrading the provided educational work (L.4823/2021). The paper's purpose is the comparative study of the institution in the European educational area. After making a brief reference to the institution, the documentary-institutional texts related to the last reforms in Greece, France and Spain are analyzed through critical discourse analysis. An attempt to interpret them follows based on each country context. According to the findings, the institution in the educational field is linked at the level of discourse with quality, effectiveness and efficiency, creating a supportive environment for new teachers and transforming them into professionals. In Greece, contrary to France and

Spain, there was no special care for the newly appointed until the application of L.4823/2021. Therefore, as it is a new institution, its effective implementation is at stake.

Keywords: mentor, quality of education, comparative approach.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ως κοινωνικο-πολιτισμικοί οργανισμοί και διαμορφωτές των σύγχρονων, δημοκρατικών κοινωνιών, μεταλλάσσουν την ταυτότητα και το ρόλο τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις κοινωνικές επιταγές (MacBeath, et al. 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών, της ενεργής εμπλοκής όλων των μελών του οργανισμού, της καλλιέργειας της επικοινωνίας αλλά και της συνεργασίας αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και ο Στόχος 4 της παγκόσμιας αναπτυξιακής ατζέντα των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης έως το 2030 «Agenda 2030» (United Nations, 2015) αλλά και το πλαίσιο Δράσης για την «Εκπαίδευση 2030» (UNESCO, 2015), πολιτικές που συνδέονται με την ποιοτική εκπαίδευση και τις ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους.

Πράγματι, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ένα θέμα που τα τελευταία χρόνια σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003). Στην Ελλάδα, στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισάγεται με το Ν. 4823/2021 (άρθρο 93) ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου - Μέντορα ως σημαντική πρακτική για τους οργανισμούς και για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού τους, με στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σκοπός της εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη του θεσμού του μέντορα στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Ο ρόλος του μέντορα είναι πολυδιάστατος και πολύπλευρος. Παρατηρείται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την ποιότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Γι’ αυτό το λόγο είναι σημαντική η προσπάθεια ώστε να εξασφαλιστεί η επαρκής και αποτελεσματική στήριξή τους (European Commission, 2010). Σε διεθνές επίπεδο, η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει ευρέως εδώ και τέσσερις δεκαετίες τους ερευνητές. Στην Ελλάδα, ο θεσμός του μέντορα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εισήχθη με το Ν.3848/2010 αλλά παρέμεινε ανενεργός μέχρι την ψήφιση του

Ν.4823/2021. Συνεπώς η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην κάλυψη μέρους του ερευνητικού κενού που σχετίζεται με τη μελέτη του εν λόγω θεσμού στην Ελλάδα.

Ειδικότερα, αφού πραγματοποιηθεί σύντομη αναφορά στο θεσμό του μέντορα ως τομέα διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και ως φορέα στήριξης / καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, θα αναλυθούν τα τεκμήρια-θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις του θεσμού στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου. Τέλος, θα ακολουθήσει προσπάθεια ερμηνείας τους με βάση το συγκείμενο της κάθε χώρας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα αγχωτικό. Τα πρώτα χρόνια είναι κρίσιμα για το πώς θα αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του ως επαγγελματία αλλά και για την εξέλιξη της επαγγελματικής του πορείας (Παπαναούμ, 2005). Καλείται να προασπισθεί τον βασικό του ρόλο ως παιδαγωγός και να ανταποκριθεί με επιτυχία σε προκλήσεις του άμεσου περιβάλλοντος του σχολείου -μαθητές, γονείς- αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντος -πολιτεία, διεθνείς οργανισμοί (Πασιαρδής, 2004) καθώς το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τις ταχύτατες αλλαγές που συντελούνται στο διεθνές γίγνεσθαι. Για την ομαλότερη εισαγωγή και κοινωνικοποίησή του στο περιβάλλον εργασίας του, ο νέος εκπαιδευτικός όταν αρχίζει την επαγγελματική του σταδιοδρομία καθοδηγείται και υποστηρίζεται από παλαιότερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (mentoring), αξιοποιώντας την εμπειρία, τις γνώσεις και τις πρακτικές τους (Kools & Stoll, 2016).

Η έννοια του mentoring περιλαμβάνει ποικίλους ορισμούς, ορισμένοι από τους οποίους εμφανίζουν κοινά σημεία, ενώ άλλοι όχι (Caldwell & Carter, 1993). Ερευνώντας την ετυμολογία της λέξης μέντορας (mentor), αναδεικνύεται η προέλευση από την ελληνική λέξη «μέντωρ» (ο πιστός και αφοσιωμένος φίλος του Οδυσσέα που τον άφησε να προσέχει τον γιο του Τηλέμαχο στην Ιθάκη). Οι πρώτες απόπειρες προσέγγισης της έννοιας γίνονται στα τέλη της δεκαετίας του ’60. Ο θεσμός του μέντορα άρχισε να εφαρμόζεται στο χώρο των ιδιωτικών επιχειρήσεων από τα μέσα της δεκαετίας του ’70 ως εργαλείο για την εκπαίδευση των στελεχών (Onchwari & Keengwe, 2008). Όμως, στον εκπαιδευτικό χώρο, το ενδιαφέρον για την ομαλή μετάβαση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στα νέα τους

επαγγελματικά καθήκοντα παρουσιάζεται εντονότερο στα μέσα του 20ου αιώνα, με τις διαδικασίες εφαρμογής του θεσμού να τίθενται στο επίκεντρο των διεθνών συζητήσεων (Collinson et al, 2009). Πρόκειται για μια προσπάθεια ουσιαστικής στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και κύριο μεταρρυθμιστικό μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας τους (Achinstein & Athanases, 2005). Παράλληλα, τους βοηθά να εξοικειωθούν με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία εισέρχονται (Riebschleger & Cross, 2011).

Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού δεδομένου ότι η επιμόρφωση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι μέρος της διοίκησης ενός οργανισμού, με την «*κατάρτιση προγραμμάτων εργασιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και παροχή επιπλέον ευκαιριών για προσωπική εξέλιξη, επαγγελματική ανάπτυξη και προσαρμογή στην εργασία*» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σελ.43). Συνεπώς, η εργασιακή εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο της βελτίωσης της οργανωτικής απόδοσης ενός οργανισμού (Wooldridge, 1988).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη θεσμικών κειμένων που σχετίζονται με το θεσμό του μέντορα σε τρεις χώρες. Πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη. Αναφορικά με τις χώρες που αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνας, επιλέχθηκε το παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας την Ελλάδα ως σημείο αφετηρίας, επελέγησαν η Ισπανία και η Γαλλία γιατί οι υπό έρευνα χώρες ανήκουν στην Ευρώπη. Η Γαλλία εκπροσωπεί τη δυτική Ευρώπη. Η Ισπανία εκφράζει το Νότο. Και τα τρία συστήματα βασίζονται σε έναν κεντρικό κρατικό προγραμματισμό οργάνωσης και ελέγχου της εκπαίδευσης, αν και με διαφορετικά συστήματα οργάνωσης της εκπαίδευσης (ειδικά η Ισπανία παρουσιάζει μία επιπλέον ιδιαιτερότητα, αυτή των αυτόνομων κοινοτήτων). Οι προαναφερθέντες λόγοι, σε συνδυασμό με την έλλειψη προηγούμενης σχετικής συγκριτικής μελέτης στην Ελλάδα, οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα: α) σε ποιο βαθμό ο θεσμός του μέντορα συνδέεται σε επίπεδο λόγου με την ποιότητα, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στον ελληνικό, γαλλικό και ισπανικό εκπαιδευτικό χώρο και β) συγκρίνοντας τις τρεις χώρες, κατά πόσο διαφέρουν ως προς το θεσμικό πλαίσιο του μέντορα;

Η μέθοδος στην οποία βασίστηκε η εργασία είναι η συγχρονική συγκριτική μέθοδος, δηλαδή η μελέτη του εκπαιδευτικού φαινομένου σε διαφορετικούς χώρους, αλλά στον ίδιο χρόνο. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Ευαγγελόπουλο (1990), για μία ερμηνευτική και δυναμική προσέγγιση (ανάλυση και ερμηνεία του φαινομένου). Η συμβολή της κριτικής ανάλυσης λόγου έγκειται στη συστηματοποίηση και οργάνωση των δεδομένων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγούμαστε σε συμπεράσματα αντιπροσωπευτικά για το παράδειγμα του θεσμού του μέντορα σε κάθε χώρα, διευκολύνοντας ταυτόχρονα τη συγκριτική αντιπαράθεση αυτών των συμπερασμάτων (Taylor, 1997). Σύμφωνα με το μοντέλο του Fairclough (1995), για τις τρεις διαστάσεις του λόγου (α) αντικείμενο της ανάλυσης, β) διαδικασία με την οποία το αντικείμενο παράγεται και γ) κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες που διέπουν τις διαδικασίες αντιστοιχεί και ένα διαφορετικό είδος ανάλυσης : α) ανάλυση κειμένου (περιγραφή), β) εξελισσόμενη ανάλυση (ερμηνεία) και γ) κοινωνική ανάλυση (εξήγηση). Στην έρευνα αναλύονται νομοθετικά κείμενα σχετικά με τον θεσμό του μέντορα που παρήχθησαν και ισχύουν στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία. Η ανάλυση πραγματοποιείται σε δυο επίπεδα: α) μελέτη και οργάνωση του περιεχομένου των βασικών κειμένων με βάση το αναλυτικό εργαλείο του θεσμού του μέντορα, β) επισήμανση τυχόν ασυνεχειών και μελέτη τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στις ασυνέχειες και τη σχετική συζήτηση, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η ερμηνευτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε βασίστηκε στον ερμηνευτικό κύκλο (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 1999). Συμπλέοντας με το τριμερές σχήμα του Heidegger «κατάσταση-κατανόηση-ερμηνεία», οι Πυργιωτάκης και Παπαδάκης προϋποθέτουν μια αρχική προσέγγιση του ερευνόμενου αντικειμένου για να φτάσουν σε μια πρώτη μορφή κατανόησης των κειμένων. Με βάση την προκατανόηση αυτή, επιχειρείται κατόπιν μια δεύτερη και τρίτη προσπάθεια, κάθε μια από τις οποίες οδηγώντας σε μια βαθύτερη κατανόηση. Συνεπώς, η πορεία του ερμηνευτικού κύκλου συντελείται μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση μερικού και καθολικού. Το μέρος, δηλαδή το κάθε φορά υπό συζήτηση κείμενο (έκθεση, νομοσχέδιο, νόμος), επιχειρείται να ερμηνευτεί στη διαλεκτική του σχέση με το όλον (κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές πραγματικότητες) και με αλλεπάλληλες προσπάθειες ανάγνωσης (ερμηνευτικός κύκλος).

4. Παρουσίαση δεδομένων

4.1. Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1985 θεσμοθετήθηκε η «Εισαγωγική Επιμόρφωση» των νεοδιόριστων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Ο νεοδιόριστος περνούσε μια βραχυπρόθεσμη φάση επιμόρφωσης με στόχο τη θεωρητική επικαιροποίηση, την πρακτική εξάσκηση, τη γνωστική και μεθοδολογική εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες (άρ. 28, Ν.1566/1985). Το 2010, ακολούθησε η θέσπιση του καινοτόμου θεσμού του μέντορα με το Ν.3848/2010 που προσβλέπει στην παροχή ενδοϋπηρεσιακής, εξατομικευμένης και μόνιμης βοήθειας σε κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό από έναν παλαιότερο και εμπειρότερο συνάδελφο. Ειδικότερα, στην παρ. 5 του άρ. 4 του Ν. 3848/2010 ορίζεται ότι ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση. Στην παρ. 6 προστίθεται ότι για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του, που πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων. Τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας (παρ. 7, άρ. 4/ Ν. 3848).

Ωστόσο ο θεσμός του μέντορα παρέμεινε ανενεργός μέχρι το 2021. Με το Ν. 4823/2021 θεσμοθετείται ο θεσμός του παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα. Πιο συγκεκριμένα, για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλός - μέντοράς του (παρ. 1, άρ. 93/Ν. 4823). Μετά από την πρώτη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγικοί σύμβουλοι - μέντορες μπορούν να επιλεγούν μόνο εκπαιδευτικοί με αξιολόγηση «εξαιρετική» ή «πολύ καλή» σε όλα τα πεδία (παρ. 3, άρ. 93/Ν. 4823). Όπως ορίζεται με την υπουργική απόφαση 102919/ΓΔ4/2022, ο ρόλος του Παιδαγωγικού Συμβούλου-Μέντορα είναι να εμπνεύσει, να προσανατολίσει και να υποστηρίξει κάθε νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο στη σχολική μονάδα, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του και εν γένει του παρεχόμενου από αυτόν

εκπαιδευτικού έργου. Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας συμβάλλει στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση, κατευθύνει, πληροφορεί, εξηγεί, παραινεί, συμβουλεύει, δίδει ερεθίσματα, προτρέπει και ενθαρρύνει τον νέο συνάδελφό του. Για την εκπλήρωση του ρόλου του πρέπει να είναι σε άμεση συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά την εφαρμογή των δράσεων υποστήριξης που υλοποιεί (άρ. 1/ΥΑ 102919).

Αναφορικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, εντοπίζει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές/διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διοργανώνει μαζί τους μια σειρά από προγράμματα, που ως σκοπό έχουν την κάλυψη των διαπιστωθεισών αναγκών τους και στόχο την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της ετοιμότητάς τους. Παράλληλα, συμβάλλει στη σταδιακή ενσωμάτωση του νέου συναδέλφου του στο σχολικό πλαίσιο και περιβάλλον, προκειμένου να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατόν εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τον πληροφορεί και τον καθοδηγεί ως προς το διδακτικό έργο του και ειδικότερα στη διαχείριση της διδακτικής ύλης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό ενεργά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων του. Από την άλλη πλευρά, προσφέρει υποστήριξη, καθοδήγηση και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, κατευθύνοντάς τον ως προς την επίλυση πάσης φύσεως θεμάτων που, τυχόν, ανακύψουν κατά τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, εντός της σχολικής μονάδας. Οργανώνει σε συνεργασία τόσο με τον Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης, όσο και με τον εκπαιδευτικό την πραγματοποίηση τουλάχιστον τριών διδασκαλιών εντός του διδακτικού έτους και καθοδηγεί τον νέο συνάδελφό του για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς/κηδεμόνες και τους μαθητές (άρ. 2/ΥΑ 102919).

Ως προς τον ορισμό του, από έναν έως και οκτώ εκπαιδευτικούς ορίζεται ένας Παιδαγωγικός Σύμβουλος-Μέντορας. Από εννέα έως και δεκαέξι εκπαιδευτικούς ορίζονται δύο Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι-Μέντορες ενώ από δεκαεπτά και άνω τρεις συνολικά. Σε περίπτωση που ο ορισθείς Παιδαγωγικός Σύμβουλος-Μέντορας δεν είναι της ίδιας ή παραπλήσιας ειδικότητας μ' εκείνη του νεοδιόριστου ή νέας τοποθέτησης εκπαιδευτικού, συνεπικουρείται κατά την επιτέλεση των καθηκόντων από έμπειρο και εξαιρετικής υπηρεσιακής και παιδαγωγικής/διδακτικής συνέπειας και επάρκειας εκπαιδευτικό της ειδικότητας του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού που υποδεικνύει ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας (άρ. 3/ΥΑ 102919). Η τοποθέτησή του πραγματοποιείται με απόφαση του

Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας και η θητεία του διαρκεί ένα σχολικό έτος. Τα κριτήρια επιλογής του έγκεινται σε διδακτική προϋπηρεσία τουλάχιστον δεκαπέντε έτη, διδακτορικό δίπλωμα επί αντικειμένου συναφούς με τον θεσμό του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών επιπέδου Master ή μετεκπαίδευση δύο ετών επί αντικειμένου συναφούς, Δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, προηγούμενη θητεία ως Παιδαγωγικός Σύμβουλος-Μέντορας / Ενδοσχολικός Συντονιστής/ Σχολικός Σύμβουλος/ Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου/Στέλεχος Εκπαίδευσης/ Επιμορφωτής, πιστοποίηση επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας επιπέδου Α και Β, γνώση ξένης γλώσσας και οργανική θέση στη σχολική μονάδα, στην οποία εφαρμόζεται ο θεσμός (άρ. 4/ΥΑ 102919).

4.2. Ο θεσμός του μέντορα στη Γαλλία

Στη Γαλλία, η ιστορία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ξεκινά από το 1833 με το νόμο Guizot. Στις 10 Ιουλίου 1989, με το νόμο Jospin, ιδρύεται το Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Institut Universitaire de Formation des Maîtres-IUFM) σε κάθε ακαδημία (διοικητική περιφέρεια για την παιδεία). Αυτά θα αντικαταστήσουν σταδιακά τις Ανώτερες Σχολές (Ecoles Normales) για την κατάρτιση των δασκάλων, τα Περιφερειακά Παιδαγωγικά Κέντρα (Centres Pédagogiques Régionaux-CPR) για την κατάρτιση καθηγητών γυμνασίων και λυκείων και τις Εθνικές Ανώτερες Σχολές Μαθητείας (Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage-ENNA) για την κατάρτιση καθηγητών επαγγελματικών σχολών. Το 2008, ο νόμος Fillon προέβλεπε μια περίοδο 3 ετών για την εφαρμογή της ενσωμάτωσης των IUFM στα πανεπιστήμια.

Αρκετά χρόνια αργότερα, στις 2 Ιουλίου 2010, εγκρίθηκε η μεταρρύθμιση «Mastérisation» που οδηγεί σε αύξηση του επιπέδου προσόντων των εκπαιδευτικών οι οποίοι πλέον θα προσλαμβάνονται έχοντας Bac +5 αντί για Bac +3 (υποχρέωση κατοχής μάστερ για να μπορέσει να προσληφθεί κάποιος ως εκπαιδευτικός). Με το νόμο n° 2013-595/2013 καταργούνται οι IUFM που δίνουν τη θέση τους στις Ανώτατες Σχολές Διδασκαλίας και Εκπαίδευσης (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation-ESPE). Ανήκουν σε πανεπιστήμια που οργανώνουν την αρχική και συνεχή κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Αυτή η μεταρρύθμιση αλλάζει ριζικά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που επωφελούνται από ένα έτος Master 1 και ένα έτος Master 2 [εναλλάσσεται μεταξύ του καθεστώτος του φοιτητή για ένα έτος και του καθεστώτος του δημόσιου υπαλλήλου-καταρτιζόμενου που

ασκεί την πρακτική του στην τάξη για το δεύτερο έτος (professeur stagiaire)]. Τέλος, το 2019, με το Ν.2019-791, προβλέπεται η αντικατάσταση των ESPE από τα Εθνικά Ανώτατα Ινστιτούτα Διδασκαλίας και Εκπαίδευσης (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education - INSPE) προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο αποτελεσματική και ομοιογενής κατάρτιση σε όλη την επικράτεια, στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης και της ενίσχυσης του διεθνούς χαρακτήρα της.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο 2010-103, η μεταρρύθμιση «mastérisation» της κατάρτισης των εκπαιδευτικών απαιτεί τη σύνδεση με την επαγγελματική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού. Οι σύμβουλοι εκπαιδευτικοί (professeurs conseillers pédagogiques), που λειτουργούν ως μέντορες, έχουν διπλή αποστολή, της διδασκαλίας σε μια τάξη και της εκπαίδευσης ενηλίκων, εγγυώμενοι την επαγγελματική διάσταση της κατάρτισης και τον επιμορφωτικό χαρακτήρα διαφόρων δράσεων.

Ειδικότερα, έχουν μεγάλη εμπειρία διαχείρισης της τάξης και διασφαλίζουν την αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ θεωρητικής γνώσης και επαγγελματικής πρακτικής. Προωθούν την ανάπτυξη του καθοδηγούμενου-ασκούμενου εκπαιδευτικού με στόχο την αξιοποίηση του δυναμικού του, λειτουργώντας υποστηρικτικά υπό την έννοια της κοινωνικής, συναισθηματικής και μαθησιακής υποστήριξης στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αναφορικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους, είναι υπεύθυνοι για έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς. Συμμετέχουν στην υποδοχή των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών που διοργανώνουν οι ακαδημίες στις εκπαιδευτικές μονάδες πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Διερευνούν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και λειτουργούν συμβουλευτικά ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος, βοηθώντας στην προετοιμασία της διδασκαλίας και πραγματοποιώντας μια κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πρακτικής μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Ο ασκούμενος εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα του συμβούλου εκπαιδευτικού και αν χρειαστεί καλείται και ο επιθεωρητής της ακαδημίας / περιφερειακός παιδαγωγικός επιθεωρητής. Τέλος, συντάσσουν εκθέσεις για την πορεία των ασκούμενων εκπαιδευτικών, συμμετέχοντας στις διαδικασίες αξιολόγησης / μονιμοποίησής τους.

Ως προς τον ορισμό τους, διορίζονται από τον πρύτανη (εκπροσωπεί τον Υπουργό Παιδείας σε επίπεδο ακαδημίας) με εισήγηση των επιθεωρητικών οργάνων και των διευθυντών των σχολείων. Ανήκουν στο σύλλογο

διδασκόντων της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Οργανώνονται για αυτούς ενημερωτικές συναντήσεις και επιμορφωτικές δράσεις προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για την υποδοχή και την υποστήριξη των ασκούμενων εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τους επιθεωρητές της ακαδημίας-περιφερειακούς παιδαγωγικούς επιθεωρητές, τους διευθυντές των σχολείων και τους παιδαγωγικά υπεύθυνους των πανεπιστημίων.

4.3. Ο θεσμός του μέντορα στην Ισπανία

Το Ισπανικό Σύνταγμα (1978), εκτός του ότι αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα που οι δημόσιοι φορείς οφείλουν να προστατεύσουν και καθορίζει τις βασικές αρχές που διέπουν τη νομοθεσία στο θέμα της εκπαίδευσης, κατανέμει τις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες ανάμεσα στην κρατική διοίκηση και τις Αυτόνομες Κοινότητες. Αυτές μπορούν να αναλάβουν αρμοδιότητες διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος εντός του περιβάλλοντος διοίκησής τους, με εξαίρεση τους τομείς όπου το Κράτος έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα (ρύθμιση συνθηκών απόκτησης/έκδοσης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών τίτλων και των βασικών κανόνων για την τήρηση της υποχρέωσης του κράτους παροχής εκπαίδευσης σε όλους τους Ισπανούς, σε συνθήκες ισότητες για όλους).

Ήδη από το 2011, το διάταγμα EDU/2886/2011, της 20ης Οκτωβρίου, που ρυθμίζει την πρόσκληση, αναγνώριση, πιστοποίηση και εγγραφή των μόνιμων δραστηριοτήτων κατάρτισης εκπαιδευτικών, τονίζει ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση και στην κοινωνία θέτουν νέες απαιτήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού που το καθιστούν όλο και πιο περίπλοκο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, υπήρξαν επίσης αλλαγές στους τρόπους και τη δομή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, η διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών και ο αντίκτυπός τους στον εκπαιδευτικό τομέα προσφέρει νέους δρόμους κατάρτισης που πρέπει να εξεταστούν.

Οι Μονάδες του Υπουργείου Παιδείας που είναι εξουσιοδοτημένες να οργανώνουν μόνιμες δραστηριότητες κατάρτισης εκπαιδευτικών σε κρατικό επίπεδο είναι το Ινστιτούτο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών, Έρευνας και Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών (Instituto de Tecnologías Educativas), καθώς και άλλες διοικητικές μονάδες των Υπουργείων που έχουν μεταξύ των αρμοδιοτήτων τους τη δια βίου εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Οργανικό Νόμο 3/2020, της 29ης Δεκεμβρίου (άρθρο 102), η συνεχής επιμόρφωση είναι δικαίωμα και

υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών αλλά και ευθύνη των εκπαιδευτικών διοικήσεων και των ίδιων των εκπαιδευτικών μονάδων. Το άρθρο 103 του ίδιου Νόμου, που σχετίζεται επίσης με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές διοικήσεις σχεδιάζουν δραστηριότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εγγυώνται μια διαφοροποιημένη και δωρεάν προσφορά αυτών των δραστηριοτήτων σε αυτούς ενώ θεσπίζουν τα κατάλληλα μέτρα για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

Η τρέχουσα αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όπως προκύπτει από το νομοθετικό πλαίσιο της Ισπανίας ενσωματώνει την αρχική κατάρτιση, την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών για την ένταξή τους στο σχολείο και τη συνεχή κατάρτιση. Ως προς την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης του νεοδιοριζόμενου στη σχολική μονάδα, στην Ισπανία αναπτύσσονται προγράμματα ως πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των διαφορετικών Κοινοτήτων σε συνεργασία με κέντρα συνεχούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και με τις υπηρεσίες εκπαιδευτικής επιθεώρησης (Marcelo, 2022). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό της Σεβίλλης, όπου αναπτύχθηκε πρόγραμμα υποστήριξης για νέους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην ερευνητική βιβλιογραφία και περιλάμβανε την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, τη συνεργατική υποστήριξη μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών και εξειδικευμένη επιμόρφωση με στόχο την κάλυψη των αναγκών τους (ό.π., 2022).

Τέλος, άλλο παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει αυτό της Κοινότητας της Καταλονίας, με το πρόγραμμα Sensei που στοχεύει να συνοδεύσει τον νέο εκπαιδευτικό, να εκτιμήσει το σχολείο ως επαγγελματικό περιβάλλον μάθησης, να αναγνωρίσει τη σημασία της καθοδήγησης, να προωθήσει την αυτορρυθμιστική αξιολόγηση και να ενθαρρύνει τη συνεργασία των διαφόρων παραγόντων. Το έργο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της ατζέντας 2030 της Ε.Ε. και το Καταλανικό Υπουργείο Παιδείας θα το πραγματοποιήσει μέσω αυτού του προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή πανεπιστημίων, ειδικών και σωματείων εκπαιδευτικών. Το Sensei θα ξεκινήσει πιλοτικά τα επόμενα δύο σχολικά έτη, από το 2023-2024. Οι δύο βασικοί πρωταγωνιστές του προγράμματος είναι ο νέος εκπαιδευτικός που εισέρχεται στο επάγγελμα και ο εκπαιδευτικός μέντορας, ως προσωπική και επαγγελματική αναφορά για τον νέο εκπαιδευτικό στο σχολείο κατά τη διάρκεια της παραμονής του. Για να φέρει εις πέρας την αποστολή του, ο μέντορας θα έχει μείωση του διδακτικού

φόρτου έως και πενήντα τοις εκατό, θα ακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα, βοηθητικό οδηγό, βοήθεια από ειδικούς και μηνιαία συμμετοχή στην κοινότητα πρακτικής καθοδήγησης εκπαιδευτικών. Ο νέος εκπαιδευτικός, από την άλλη πλευρά, θα ακολουθήσει πρόγραμμα θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης που θα περιλαμβάνει σεμινάρια, εργαστήρια, διαδικτυακές εκπαιδευτικές συνεδρίες, διδασκαλία και σε άλλες σχολικές μονάδες και συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία (Generalitat de Catalunya, 2023).

5. Ερμηνευτική προσέγγιση

5.1. Ερμηνευτική προσέγγιση του θεσμού του μέντορα στην Ελλάδα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι η πρώτη πρωτοβουλία εισαγωγής του θεσμού του μέντορα σε ελληνικό χώρο γίνεται με το Ν. 3848/2010 όπου θεσμοθετείται ο μέντορας, έχοντας την ευθύνη υποστήριξης του επί διετία δόκιμου εκπαιδευτικού. Έργο του είναι η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σχετικά με ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα είδος πρότυπου του νεοδιοριζομένου. Όπως επισημαίνεται στην Αιτιολογική Έκθεση του Ν. 3848/2010, πρόκειται για μια πρωτοβουλία που εντάσσεται στη συνολική πρόταση της κυβέρνησης για «Δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους», κάνοντας πράξη το σύνθημα «πρώτα ο μαθητής». Το «Νέο Σχολείο» αφορά τη συνολική αλλαγή του περιεχομένου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και απαιτεί τον συντονισμό όλων για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκπλήρωσης υψηλών προσδοκιών για κάθε μαθητή, άρσης των ανισοτήτων και σύγκλισης με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Καθώς σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες τις τελευταίες δεκαετίες αναβαθμίζονται τα απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού, απαιτείται συνδυασμός υψηλών γνώσεων αλλά και ειδικών δεξιοτήτων για την επιτυχή αντιμετώπιση των νέων, σύνθετων και μεγάλων προκλήσεων της τάξης.

Εντούτοις, με τις πολιτικές αλλαγές που ακολούθησαν, ματαιώθηκαν τόσο οι προθέσεις του Υπουργείου όσο και η συζήτηση για την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έντεκα χρόνια μετά επανέρχεται ο θεσμός με το Ν. 4823/2021, μέσα από ένα νομοθετικό πλαίσιο που αποσκοπεί στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και

στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Αιτιολογική Έκθεση Ν.4823/2021).

Συνεπώς, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα του θεσμού σε επίπεδο λόγου αλλά το υπάρχον υποστηρικτικό υλικό για την υλοποίηση του θεσμού περιορίζεται σε λίγες παραγράφους μιας εγκυκλίου και σε λίγες μη επαρκείς οδηγίες για έναν νέο θεσμό (Μπαγάκης, 2023). Παράλληλα, παρατηρείται η διαφορά ότι, ενώ στο Ν. 3848 προβλέπεται ότι για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό θα ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερος εκπαιδευτικός με αυξημένα επιστημονικά και επαγγελματικά προσόντα, στο Ν. 4823/2021 η αναλογία αλλάζει, ορίζοντας έναν Παιδαγωγικό Σύμβουλο - Μέντορα για έναν έως και οκτώ εκπαιδευτικούς.

5.2. Ερμηνευτική προσέγγιση του θεσμού του μέντορα στη Γαλλία

Στη Γαλλία, παρόλο το θεσμικό πλαίσιο που υπήρχε από πολύ νωρίς για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επισημαίνεται η ανεπάρκεια της υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών τη δεκαετία του 1980 (Demailly, 1987). Τη δεκαετία του 1990 τα αποτελέσματα ερευνών αντικατόπτριζαν το αίσθημα απομόνωσης των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και την επιθυμία τους για υποστήριξη στην αρχή της καριέρας τους από πιο έμπειρους συναδέλφους. Σύμφωνα με έρευνα των Blaya και Baudrit (2006), οι ερωτηθέντες συνδέουν δύσκολες καταστάσεις με απρόβλεπτες περιπτώσεις, για τις οποίες δεν έχουν άμεση λύση, εξ ου και ο φόβος της απώλειας του ελέγχου της τάξης, της αμφισβήτησης της εξουσίας τους ή της αξιοπιστίας τους ως εκπαιδευτικοί.

Με την εφαρμογή της μεταρρύθμισης «mastérisation» και την ύπαρξη του συμβούλου εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως μέντορας, επιχειρείται να τεθεί γέφυρα διασύνδεσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση και την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, αποτελώντας την απαρχή για συνεχή επιμόρφωση και εξέλιξη. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, μέσα από την υποστήριξη, αποκτούν επαγγελματική εμπειρία, αναβαθμίζουν τις διδακτικές τους δεξιότητες μέσω της προσπάθειας υλοποίησης μεικτής επιμόρφωσης, αναπτύσσουν καλές πρακτικές και συνακόλουθα βελτιώνουν την αποδοτικότητά τους (Guibert, 2017). Στα πλαίσια της αποκέντρωσης και ενίσχυσης της παιδαγωγικής αυτονομίας των σχολείων, οι σύμβουλοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους επιθεωρητές της ακαδημίας-περιφερειακούς παιδαγωγικούς επιθεωρητές, τους διευθυντές των σχολείων και τους παιδαγωγικά υπεύθυνους των πανεπιστημίων.

5.3. Ερμηνευτική προσέγγιση του θεσμού του μέντορα στην Ισπανία

Στην Ισπανία, προτείνεται η ύπαρξη ενός κεντρικά θεσμοθετημένου προγράμματος καθοδήγησης στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα, για όλες τις Αυτόνομες Κοινότητες, δεδομένης της σημασίας της καθοδήγησης για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης (Larenas & Díaz, 2013). Ήδη από το 1989, το Κέντρο Έρευνας και Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης εκπόνησε ένα ερευνητικό έργο για τις ανησυχίες των νέων εκπαιδευτικών (Marcelo, 1991).

Όπως προκύπτει από την Έκθεση για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών του Εθνικού Κέντρου Εκπαιδευτικής Καινοτομίας και Έρευνας της Ισπανίας (Mansó, 2019), η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Στην ίδια Έκθεση επισημαίνεται η σημασία της ύπαρξης του θεσμού του σχολικού μέντορα για την εκπαιδευτική πρακτική, δίνοντας έμφαση στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης, αναζητώντας τη διάδραση ανάμεσα σε ακαδημαϊκό επίπεδο και επαγγελματικό. Έτσι, στόχος είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που απαιτούν τα εκπαιδευτικά κέντρα, προσαρμόζοντάς την στα χαρακτηριστικά των μαθητών και ταυτόχρονα εντάσσοντάς την στην επαγγελματική διδακτική σταδιοδρομία. Η κατάρτιση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως προσόν τόσο για την οριζόντια όσο και για την κάθετη προαγωγή και την επαγγελματική εξέλιξη (Ministerio de Educación, 2022). Οποιαδήποτε πρόταση για τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προσπαθεί να αντιμετωπίσει πλήρως όλες τις πτυχές που αποτελούν μέρος της απόδοσης τους. Γι' αυτό επιδιώκεται η οικοδόμηση ενός μοντέλου που θα επιτρέπει την εισαγωγή εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, συνοδεύοντας και βοηθώντας τους στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αξιοποιώντας, ως συνεκτικό στοιχείο της αρχιτεκτονικής του εν λόγω μοντέλου, ένα πλαίσιο επαγγελματικών διδακτικών ικανοτήτων (marco de competencias profesionales docents). Αυτό θα λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την ανίχνευση αναγκών και τον προγραμματισμό της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, εφαρμόζοντας και την Ατζέντα 2030 (ό.π., 2022).

6. Συγκριτική προσέγγιση και κριτική θεώρηση

Ο θεσμός του μέντορα έχει μελετηθεί και δοκιμαστεί σε αρκετές αναπτυγμένες χώρες σε διαφορετικές μορφές (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της μελέτης, ο θεσμός συνδέεται και στις τρεις χώρες σε επίπεδο λόγου με την ποιότητα, αποτελεσματικότητα και

αποδοτικότητα, δημιουργώντας υποστηρικτικό περιβάλλον για τους νέους εκπαιδευτικούς και μετασχηματίζοντάς τους σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, αξιοποιώντας εκπαιδευτικούς μέντορες από το σύλλογο διδασκόντων της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Στην Ελλάδα, πρόκειται για ένα θεσμό που, παρά την ελληνική προέλευση του ονόματός του, η εφαρμογή του περιοριζόταν μέχρι το 2021 σε μεγάλα ιδιωτικά μη κερδοσκοπικά σχολεία της Αθήνας (Κολλέγια Αθηνών-Ψυχικού), σε τμήμα ψυχικής υγείας ιδρύματος της Αθήνας (Ίδρυμα Λασκαρίδη) καθώς και σε εμπειρίες προγραμμάτων Erasmus (Μπαγάκης, 2023). Φυσικά υπήρχαν πολλές μορφές άτυπων μεντόρων στα ελληνικά σχολεία οι οποίες θα μπορούσαν να μελετηθούν, να συστηματοποιηθούν, να εμπλουτιστούν και να αξιοποιηθούν. Το υπάρχον υποστηρικτικό υλικό για την υλοποίηση του θεσμού περιορίζεται σε λίγες παραγράφους μιας εγκυκλίου. Αυτό βέβαια αντιφάσκει με την απαίτηση μοριοδότησης που προβλέπεται στην εγκύκλιο (ό.π., 2023).

Στη Γαλλία, αντιθέτως, οργανώνονται για αυτούς ενημερωτικές συναντήσεις και επιμορφωτικές δράσεις προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τους επιθεωρητές της ακαδημίας-περιφερειακούς παιδαγωγικούς επιθεωρητές, τους διευθυντές των σχολείων και τους παιδαγωγικά υπεύθυνους των πανεπιστημίων. Το αντίστοιχο τρίπτυχο εφαρμόζεται και σε Κοινότητες της Ισπανίας. Πράγματι, και οι δύο χώρες εστιάζουν στη σημασία της επιμορφωτικής «τριάδας» μέσω της διαδικασίας της καθοδήγησης (mentoring) των νέων εκπαιδευτικών: ανάμεσα σε οργανισμούς επιμόρφωσης, το σχολείο και τον νέο εκπαιδευτικό, τοποθετώντας την εκπαιδευτική διαδικασία στην πράξη. Τριάδα αποτελεί και ο σύμβουλος εκπαιδευτικός που αναπτύσσει ένα συνεργατικό χώρο εργασίας (κοινότητα μάθησης), με τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό αλλά και την ενεργή συμμετοχή πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Larenas & Díaz, 2013). Συνεπώς, παρατηρείται σταθερή κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στα σχολεία αλλά και σε επίπεδο θεσμών.

7. Συμπεράσματα

Ο θεσμός του μέντορα συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών (Commission Européenne, 2010). Αντιλαμβανόμενη τη σημασία στήριξης των νέων εκπαιδευτικών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υλοποιεί από το 2021 το έργο Novice Education Support and Training (NEST), βασιζόμενη στην ιδέα

ότι η αποτελεσματική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εξοικονομήσει χρόνο και κόστος, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση από την εργασία, τη διατήρηση και την ελκυστικότητα του επαγγέλματος. Συνεπώς, η καθοδήγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο (Parlement Européen, 2008). Η ίδια η διαδικασία της καθοδήγησης αναδεικνύει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού ως απαραίτητες για τη δημιουργία μιας διαλογικής και στοχαστικής σχέσης που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο, όπως προκύπτει και από τη διεθνή έρευνα TALIS (OECD, 2019).

Όμως, η ανάπτυξη μιας κουλτούρας μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, στην οποία θα συμπεριλαμβάνεται το mentoring, σημαίνει συστηματική δουλειά προς την κατεύθυνση ενός οργανισμού μάθησης (OECD, 2016). 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. Σε αυτό το πεδίο κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση του μέντορα (Martineau et al., 2005). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οδηγούνται σταδιακά στην επίλυση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι ίδιοι και να αναπτύξουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας.

Στην Ελλάδα, αντιθέτως με Γαλλία και Ισπανία, δεν υπήρχε ειδική μέριμνα για τους νεοδιόριστους μέχρι την εφαρμογή του Ν.4823/2021. Συνεπώς, καθώς πρόκειται για ένα νέο θεσμό, τίθεται το διακύβευμα της αποτελεσματικής εφαρμογής του. Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη για συνεργασία αλλά και για μετασχηματισμό των δομών, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τόσο τα μέσα όσο και άλλες διευκολύνσεις (π.χ. μειωμένο πρόγραμμα μαθημάτων χωρίς μείωση αποδοχών ή πρόσβαση σε κατάλληλες πηγές υποστήριξης) που προωθούν την ενεργή εμπλοκή τους (Comité Syndical Européen de l'Education, 2008) και αναπτύσσουν μια κουλτούρα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης στον ίδιο τον οργανισμό.

8. Βιβλιογραφία

Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.

Αιτιολογική έκθεση του Ν. 3848/2010 (2010). *Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2023 από https://shorturl.at/oABPS.

Αιτιολογική έκθεση του Ν. 4823/2021 (2021). *Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2023 από https://shorturl.at/kuvAR.

Blaya, C., & et Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière. *Recherche et formation*. Ανακτήθηκε στις 23 Αυγούστου 2023 από http://journals.openedition.org/rechercheformation/1011.

Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale n° 1 du 7 janvier 2010 (2010). *Mastérisation de la formation initiale des enseignants*. Ανακτήθηκε στις 23 Αυγούστου 2023 από https://shorturl.at/psEJ9.

Caldwell, B. J., & Carter, E.M.A. (1993). *The return of the mentor. Strategies for workplace learning.* London, Washington, D. C.: The Falmer Press.

Circulaire n° 2010-103 (2010). *Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*. NOR : MENE1013096C.

Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y., K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32 (1), 3-19.

Comité Syndical Européen de l'Education (2008). *La formation des enseignants en Europe*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2023 από https://shorturl.at/brxNU.

Commission Européenne (2010). *Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants: manuel à l'intention des décideurs politiques*. SEC (2010) 538 final.

Constitución Española de 1978, sancionada por S.M. el Rey ante Las Cortes el 27 de diciembre de 1978.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Demailly, L. (1987). *La vie des enseignants de collège*. Montpellier : Publications de la Recherche.

Ευαγγελόπουλος, Σ.Β. (1990). Συγκριτική μέθοδος. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (Τόμος 8, σελ. 4427, 4428). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

European Commission (2010). Teachers' professional development Europe in international comparison. Luxembourg: Publications Office. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2023 από https://data.europa.eu/doi/10.2766/63494.

European Commission (2021). *Novice Education Support and Training project*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2023 από https://projectnest.eu/

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Cambridge: Polity Press.

Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2023 από https://shorturl.at/xFKOP.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2023 από https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en.

Larenas, C. D., & Díaz, C. B. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9 (2), 301-3015.

Ley Orgánica 3/2020 (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου από https://t.ly/qNOpx.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου από https://t.ly/qNOpx.

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 (2019). *Loi pour une école de la confiance*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου από https://t.ly/IHF24.

Loi Fillon (2008). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου από https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787.

Loi Guizot (1833). *Loi sur l'instruction primaire. Loi Guizot du 28 juin 1833*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου από https://t.ly/LCs8w.

Loi Jospin (1989). *Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου από https://t.ly/E5q4e.

MacBeath, J., Frost, D., Moos, L., Green, D., & Portin, B. (2003). *Leadership for Learning (The Carpe Vitam Project)*. Paper presented within the Cambridge Symposium at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

Mansó, J. (2019). *La formación inicial del profesorado en Espaňa*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación y Formación Professional.

Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid : Centro de Investigación e Innóvación Educativa.

Marcelo, C. (2022). La iniciación a la enseñanza en España: 30 años de investigación como respuesta a una de las 24 propuestas de reforma. *Innovación Educativa*, 32. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου από https://doi.org/10.15304/ie.32.8728

Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2005). Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants. *Rapports de recherche du CRIFPE*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2023 από https://depot.erudit.org//id/003214dd

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2023 από https://tinyurl.com/5ckrydd5.

Μπαγάκης, Γ., &Τσίγκου, Π. (επιμ.) (2017). *Διερεύνηση του θεσμού του μέντορα: Εμπειρίες από την Ελλάδα, Αγγλία και Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαγάκης, Γ. (2023). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών χθες και σήμερα – Κρίσιμα ζητήματα και διλήμματα. *Fresh Education*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου 2023 από https://rb.gy/4ukoc

Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/ Α/ 30-09-1985.

Ν. 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κα κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ Α 71/19.5.2010

Ν. 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 136 / Α / 03-08-2021.

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2023 από https://tinyurl.com/bdfa3ru9.

Onchwari, G., & Keengwe, J. (2008). The Impact of a Mentor-coaching Model on Teacher Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 36, 19-24.

Orden EDU/2886/2011 (2011). *Orden de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2023 από https://tinyurl.com/666k4cvb.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε., & Παπαδάκης, Ν.Ε. (1999). Ερμηνευτική Μέθοδος γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση, ζητήματα αλήθειας και μεθόδου. Στο Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν., & Νικόδημος, Σ., (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, (Ναύπακτος, 1998) (τόμος Β' σελ. 853-858). Αθήνα: Ατραπός.

Parlement Européen (2008). *Rapport sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants* (2008/2068(INI)). Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2023 από https://tinyurl.com/jpszbuwc.

Riebschleger, J., & Cross, S. (2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (1), 65-82.

Generalitat de Catalunya (2023). *Programa Sensei*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2023 από https://tinyurl.com/4zr8tavy.

Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse*, 18 (1), 23-35.

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. 25 September 2015. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2023 από https://tinyurl.com/3xheyces.

UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for* Action. Paris: UNESCO.

Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/2022 (2022). *Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022.

Wooldridge, B. (1988). Ingreasing the productivity of public sector training. *The public productivity review*, XII(2), 205-217.