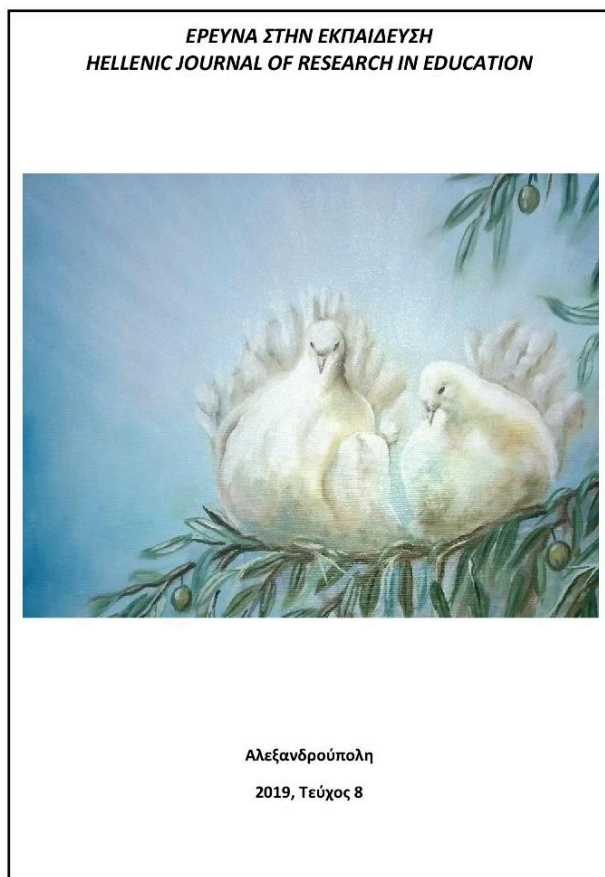


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 8, Αρ. 1 (2019)



Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών

Ελισάβετ Βλάχου, Νικόλαος Μάνεσης

doi: [10.12681/hjre.20495](https://doi.org/10.12681/hjre.20495)

Copyright © 2019, Ελισάβετ Βλάχου, Νικόλαος Μάνεσης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βλάχου Ε., & Μάνεσης Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 77-91. <https://doi.org/10.12681/hjre.20495>

Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών

Ελισάβετ Βλάχου^α, Νικόλαος Μάνεσης^β

^α Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

^β Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Ο/Η μέντορας είναι αυτός/αυτή που καθοδηγεί, εμπνυχώνει, στηρίζει πολλαπλά τον/την καθοδηγούμενο/καθοδηγούμενη του/της. Απαντάται σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων κι η εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, ο θεσμός του/της μέντορα νομοθετήθηκε για την υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η μεντορική σχέση μεταξύ μέντορα και νέου/νέας στο επάγγελμα εκπαιδευτικού έχει μελετηθεί εκτενώς, όμως δεν πρέπει να παραγνωριστεί η σπουδαιότητα ύπαρξης και διερεύνησης αυτής της σχέσης σε προπτυχιακό επίπεδο. Οι υποψήφιοι/υποψήφιες εκπαιδευτικοί χρειάζονται έναν/μία μέντορα για την προσωπική κι επαγγελματική τους βελτίωση. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, 64 φοιτητές του Δ' έτους του Π.Τ.Δ.Ε.¹ του Πανεπιστημίου Πατρών κλήθηκαν να αναστοχαστούν πάνω στην προσφορά των εργαστηρίων των Πρακτικών Ασκήσεων του έτους τους, όταν αυτό ολοκληρώθηκε, στο πλαίσιο της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης των εργαστηρίων. Από το ερώτημα αυτό και μέσω ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, αναδύθηκε η συμβολή του υπεύθυνου των εργαστηρίων στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η συμβολή αυτή φαίνεται πως υπήρξε εξαιτίας της δράσης του υπεύθυνου ως μέντορα, χαρακτηριστικά της οποίας, εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Με την παρούσα μελέτη αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διερεύνησης, αλλά και ύπαρξης της μεντορικής σχέσης σε προπτυχιακό επίπεδο, όσον αφορά στους/στις υποψήφιους/υποψήφιες εκπαιδευτικούς. Τέλος, μέσω αυτής, ανακύπτουν και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Abstract

A mentor guides, encourages and supports his/her mentee (protégé). A mentor can be found in many domains of social and professional life and education is one of them. Mentor constitutes an institution which was legislated for supporting newly hired teachers in Greece. Mentoring has been extensively studied with reference to the relationship between a mentor and a new teacher. However, the importance of mentoring in undergraduate studies cannot be underestimated. Pre-service teachers need a mentor in favor of their personal and educational development. During the academic year 2017-2018, 64 senior students of the Department of Primary Education of University of Patras were requested to reflect on the contribution of the laboratories of their Internship Program, by the time this was completed, in the context of the laboratories the evaluation, as a feedback to students' participation. Through this research question and conducting qualitative data analysis, it was found that the supervisor of the laboratories greatly contributed to students' personal and professional development. This contribution seemed to exist because the supervisor functioned as a mentor. Important aspects of his mentoring can be identified in students' answers. The present study attempts to highlight the importance of mentoring in undergraduate studies as well as the importance of further investigation of this kind of mentoring. Suggestions for future research are also presented.

© 2019, Ελισάβετ Βλάχου, Νικόλαος Μάνεσης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Μέντορας, Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί, Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη
Key words: Mentor, Pre-service Teachers, Personal and Professional Development

1. Εισαγωγή

Ο Μέντωρ εμφανίζεται στον Όμηρο κι είναι αυτός στον οποίο ανατίθεται από τον Οδυσσέα η καθοδήγηση του Τηλέμαχου, ενώ και στη Βίβλο συναντώνται πολυάριθμα παραδείγματα μεντορικής σχέσης. Στο έργο του Ομήρου εμφανίζεται επιπλέον και η Αθηνά με τη μορφή του Μέντορα, κάτι που αναδεικνύει και το θεϊκό

¹ Πλέον, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (Dept. of Educational Sciences and Social Work)
Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ελισάβετ Βλάχου, Αρχιμήδους 8, 26500, Πάτρα, vlachou.elisavet@gmail.com
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

στοιχείο. Ο/Η νέος/νέα εκπαιδευτικός όμως δεν πρέπει απλά να υπακούει τυφλά στον/στη μέντορά του, αλλά να δρα και ο/η ίδιος/ίδια (Βρεττός, 2012).

Ο θεσμός του μέντορα έχει αποτελέσει θέμα ενδιαφέροντος, μελέτης και συζήτησης σε ποικίλους τομείς όπως οι επιχειρήσεις, τα σχολεία κι η εκκλησία (Myers & Anderson, 2012). Στα σχολεία, συγκεκριμένα, πολλοί θεωρούν τον θεσμό αυτό ως διαδικασία που ξεκινά για τους/τις νέους/νέες εκπαιδευτικούς, όταν αναλαμβάνουν για πρώτη φορά υπηρεσία. Ο θεσμός του/της μέντορα θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα για την υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, για να δώσει λύσεις σε ό,τι τους απασχολεί (Ποταμίτης, 2018). Μάλιστα, μέσω της μεντορικής σχέσης αναπτύσσονται οι επαγγελματικές και προσωπικές σχέσεις τόσο του/της καθοδηγούμενου/καθοδηγούμενης όσο και του/της μέντορα (Ποταμίτης, 2018).

Όπως αναφέρει όμως κι η Johnson (2012) αυτή η διαδικασία ξεκινά πολύ νωρίτερα, σε πανεπιστημιακό επίπεδο, πριν οι φοιτητές/φοιτήτριες – υποψήφιοι/υποψήφια εκπαιδευτικοί ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Συμπληρώνει πως, κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, την οποία θεωρεί ως ένα σημείο του «συνεχούς» της μεντορικής σχέσης στην εκπαίδευση, καθίσταται αναγκαία η παρακολούθηση του θεσμού του μέντορα, λόγω του μεγάλου αριθμού αυτών που συμμετέχουν, οι οποίοι έχουν άποψη και «φωνή» (Johnson, 2012: 4).

Ο θεσμός αυτός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προσπαθειών ανάπτυξης και βελτίωσης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και του σχολείου γενικότερα, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας, την περίοδο αυτή, η οποία διακρίνεται από την εξάπλωση των Νέων Τεχνολογιών, την ανάπτυξη της Διδακτικής, αλλά και την πρόκληση της προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες και στα μαθησιακά στιλ μαθητών/μαθητριών από ποικίλα περιβάλλοντα και με ειδικές ανάγκες (Hargreaves & Fullan, 2000). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ταυτόχρονα πρόκληση για παλιούς/παλιές και νέους/νέες εκπαιδευτικούς αναδεικνύοντας τον κομβικό ρόλο του/της μέντορα.

Στην εκπαίδευση, ο θεσμός εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του '80, αρχές του '90, όπου αποτέλεσε μέσο μεταρρύθμισης της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Cherian, 2007). Οι έννοιες της συνεργασίας, του μετασχηματισμού και της αυτενέργειας είναι απαραίτητα στοιχεία στη διαδικασία καλλιέργειας κουλτούρας σχετικής με τον θεσμό αυτό (Campbell & Brummett, 2007).

Ο/Η μέντορας, κατά τη δυτική παράδοση, είναι το πρόσωπο που έχει γνώση ή εξειδίκευση σε έναν συγκεκριμένο τομέα, ο/η οποίος/οποία θεωρείται καθοδηγητής/καθοδηγήτρια, υποστηρικτής/υποστηρίκτρια, ειδικός/ειδική και έμπιστος/έμπιστη, ενώ με την εμπειρία του/της και την επίδραση που ασκεί στον/στην καθοδηγούμενο/καθοδηγούμενη προκαλεί την ανάπτυξη του/της τελευταίου/τελευταίας (Jane, 2007). Ο/Η μέντορας είναι ο/η σύμβουλος και φίλος/φίλη που δρα ως πνευματικός/πνευματική οδηγός και καθοδηγητής/καθοδηγήτρια (Μανιάτης & Μπάτρα, 2013).

Όπως προκύπτει ερευνητικά, δεν είναι αρκετό οι εκπαιδευτικοί απλώς να καθοδηγούνται, αλλά αυτή η καθοδήγηση να προέρχεται από έναν/μία μέντορα, καθώς η επίδραση του/της καθοδηγητή/καθοδηγήτριας που είναι απλά εξειδικευμένος/εξειδικευμένη κι έμπειρος/έμπειρη στο αντικείμενό του/της και του καθοδηγητή/καθοδηγήτριας-μέντορα στον/στην καθοδηγούμενο/καθοδηγούμενη είναι διαφορετική. Στη δεύτερη περίπτωση φαίνεται πως οι καθοδηγούμενοι/καθοδηγούμενες εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία τους πιο αποτελεσματικά από την αρχή της χρονιάς, εδραιώνοντας λειτουργικές καθημερινές ρουτίνες στην τάξη, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν καλύτερη συμπεριφορά και μεγαλύτερη συμμετοχή (Evertson & Smithey, 2010). Ο ρόλος του/της μέντορα φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας στην εξέλιξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από αυτόν/αυτήν, που έχει τον χαρακτήρα της ανατροφοδότησης, με σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Σαουντζάκης, 2018).

Κατά τους Hudson and Skamp (2003) και Hudson (2007) πέντε είναι οι παράγοντες που συνδέονται με τον ορισμό ενός ατόμου ως μέντορα: (α) τα προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. παροχή βοήθειας, παροχή ευκαιριών για έκφραση, ενασχόληση με τις ανησυχίες των φοιτητών/φοιτητριών, ανάπτυξη εμπιστοσύνης στις ικανότητές των φοιτητών/φοιτητριών), (β) η γνώση και διδασκαλία των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ., οι σκοποί και στόχοι ενός γνωστικού αντικείμενου, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι πολιτικές), (γ) η παιδαγωγική γνώση, (δ) η παροχή προτύπου και (ε) η ανατροφοδότηση. Αν οι μέντορες εστιάσουν σε αυτούς, θα γίνουν πιο αποτελεσματικοί και αυτό θα δώσει τη δυνατότητα στους/στις καθοδηγούμενους/καθοδηγούμενες να έχουν πραγματικές εμπειρίες μάθησης και ευκαιρίες ανάπτυξης διδακτικών πρακτικών στα σχολεία (Hudson, 2007).

Οι Maynard and Furlong (1993) αναφέρουν τρία μοντέλα αυτής της σχέσης καθοδήγησης (mentoring): (α) της *μαθητείας* (apprenticeship model), (β) των *δεξιοτήτων* (competence model) και (γ) του

στοχασμού (reflection model). Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, το οποίο έχει μακράιωνη παράδοση που φτάνει μέχρι τον Αριστοτέλη, κάποιες δεξιότητες μαθαίνονται μέσω της μίμησης έμπειρων ατόμων και μέσω επιτηρούμενης και καθοδηγούμενης εξάσκησης. Για το δεύτερο μοντέλο, το να μαθαίνεις να διδάσκεις περιλαμβάνει πρακτική εκπαίδευση σε μια σειρά από προκαθορισμένες δεξιότητες, ενώ ο/η μέντορας παρατηρεί τον/την καθοδηγούμενο/καθοδηγούμενη, συνήθως με συγκεκριμένο πρόγραμμα παρακολούθησης και παρέχει ανατροφοδότηση. Τέλος, στο μοντέλο του στοχασμού, προωθείται η ανάπτυξη του στοχαζόμενου επαγγελματία, όπου ο/η μέντορας με τις μεθόδους του/της υποστηρίζει κι ενθαρρύνει την εισαγωγή του στοιχείου του στοχασμού στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Για τον Βρεττό (2012), κάποιος/κάποια που επιλέγεται ως μέντορας εκπαιδευτικών πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση, επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας, κοινωνικές δεξιότητες και καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι Malderez and Bodóczy (ό.α. στο Δεληγιάννη & Ματθαίουδάκη, 2008) στον ορισμό τους για τον/τη μέντορα συνοψίζουν τους ρόλους του/της, ως: (α) υπόδειγμα εκπαιδευτικού, που επιδεικνύει κι εμπνέει, (β) πάροχοι γνώσεων στον/στην εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενη, (γ) εκπαιδευτή/εκπαιδευτριάς, που με τη συμβολή του/της επιτυγχάνονται εκπαιδευτικοί στόχοι και παρέχονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τέλος (δ) υποστηρικτή/υποστηρίκτριας, στον/στην οποίο/οποία ο/η εκπαιδευόμενος/εκπαιδευόμενη μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του/της. Υπάρχουν φυσικά κι άλλες διαστάσεις του ρόλου του/της μέντορα, ιδιαίτερα όταν αφορά σε μελλοντικούς/μελλοντικές εκπαιδευτικούς, όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

2. Ο ρόλος του/της μέντορα στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Οι φοιτητές/φοιτήτριες έχουν πολλαπλές ανάγκες στήριξης, σε ψυχολογικό, επαγγελματικό κι εκπαιδευτικό επίπεδο. Για την κάλυψή τους μπορούν να απευθύνονται τόσο εντός όσο και εκτός του Ιδρύματος στο οποίο φοιτούν (Ευαγγελάκου, 2019). Ο/Η μέντορας παρέχει στον/στην υποψήφιο/υποψήφια εκπαιδευτικό ψυχολογική υποστήριξη, σε αυτό το πρώιμο στάδιο επαφής του/της τελευταίου/τελευταίας με το επάγγελμα, όπως επίσης και διδακτική υποστήριξη, γύρω από το τι και το πώς θα διδάξει, καθώς και τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης, ενώ τέλος παρέχει επαγγελματική υποστήριξη, βοηθώντας τον/την να ενταχθεί ομαλά στο επάγγελμα (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013).

Δε δίνει απλά συμβουλές και επιλύει προβλήματα, αλλά θέτει ερωτήσεις, είναι ακροατής/ακροάτρια και πρότυπο στοχαστικής σκέψης, ενώ κι ο/η υποψήφιος/υποψήφια εκπαιδευτικός από τη μεριά του/της, δεν παρατηρεί απλά, αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, θέτει κι αυτός/αυτή ερωτήσεις και σκέφτεται κριτικά (Boreen, Johnson, Niday & Potts, 2009).

Η αξία της ύπαρξης μέντορα στα προγράμματα εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την προετοιμασία τους, όταν θα αναλάβουν κάποια θέση στον κλάδο τους (Hobson, Harris, Buckner-Manley & Smith, 2012). Τα προγράμματα που προωθούν τον θεσμό του/της μέντορα στοχεύουν να βοηθήσουν τον/την υποψήφιο/υποψήφια εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει την ανασφάλεια και το άγχος από τις προκλήσεις που θα λάβει από το σχολείο και τα προβλήματα που θα συναντήσει σε αυτό (Χατζοπούλου, 2014). Ο/Η μέντορας έχει υποχρεώσεις που δομούνται σε τρεις κατηγορίες κατά τον Χρυσάφιδη (2013), τις πρακτικές εφαρμογές, την αναφορά στη θεωρία, καθώς και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής αυτοαντίληψης. Τα αποτελέσματα της ύπαρξης ενός/μιας μέντορα που καθοδηγεί τον/τη μελλοντικό/μελλοντική εκπαιδευτικό, όπως προέκυψε και παραπάνω, είναι πολλαπλά, ενώ κρίνονται ακόμα πιο ωφέλιμα όταν η σχέση αυτή είναι θετική.

Η σπουδαιότητα της θετικής μεντορικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή/εκπαιδευτριάς κι εκπαιδευόμενων είναι αδιαμφισβήτητη. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία, όπου αυτοί/αυτές που μαθαίνουν, αποκτούν νέες δεξιότητες και γνώσεις μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, όπως τους/τις δασκάλους/δασκάλες τους. Μια θετική μεντορική σχέση μπορεί να βοηθήσει τους/τις υποψήφιους/υποψήφιες εκπαιδευτικούς να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για να ξεκινήσουν το επάγγελμα που επέλεξαν, θετική αυτό-εικόνα, πιο θετική διάθεση και συναισθήματα, αλλά μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, όταν η μεντορική σχέση είναι αρνητική (Izadinia, 2015^b).

Ακόμα, ένας/μία υποστηρικτικός/υποστηρικτική και ανεκτικός/ανεκτική μέντορας μπορεί να καταστήσει τους/τις μελλοντικούς/μελλοντικές εκπαιδευτικούς ικανούς/ικανές να πετύχουν τους προσωπικούς τους στόχους διδασκαλίας, καθώς και να κάνουν επιτυχείς συνδέσεις με αυτά που μαθαίνουν στα πανεπιστημιακά μαθήματα (Cherian, 2007). Γενικά, ένας/μία μέντορας μπορεί να επηρεάσει θετικά τις

αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικών, όπως επίσης και τη δημιουργία θετικών αλλαγών σε αυτή τους την ταυτότητα (Izadinia, 2016).

Η αξία της μεντορικής σχέσης μπορεί να καταστεί πιο σημαντική ακόμα και από την ακαδημαϊκή επίδοση, για την ανάπτυξη αισθήματος αποτελεσματικότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η καλή ακαδημαϊκή επίδοση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αν και απαραίτητη, δε σχετίζεται με την αίσθηση της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Αντιθέτως, η αντίληψη που έχουν σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον/τη μέντορά τους και η θετική ανατροφοδότηση είναι τα στοιχεία που σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας (Moulding, Stewart & Dunmeyer, 2014).

Τα συστατικά και τα αποτελέσματα μιας θετικής μεντορικής σχέσης στη διαμόρφωση ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών έχουν διερευνηθεί στις απόψεις τόσο των ίδιων όσο και των μεντόρων τους (Izadinia, 2015^a). Σύμφωνα με τη μελέτη, και οι δύο πλευρές αναφέρουν πως η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, ο ανοικτός διάλογος επικοινωνίας και η ανατροφοδότηση είναι τα πιο ουσιώδη στοιχεία αυτής της σχέσης. Επίσης, και οι δύο ομάδες έκαναν χρήση μεταφορών όπως της καθοδήγησης, της ανατροφής κι εκπαίδευσης για να χαρακτηρίσουν το πώς βλέπουν τη μεντορική σχέση, επιβεβαιώνοντας έτσι την αξία της υποστήριξης, της φροντίδας και της διαπαιδαγώγησης στη σχέση αυτή. Διαφορά υπήρξε στις αντιλήψεις τους ως προς την επίδραση μιας θετικής μεντορικής σχέσης στη δόμηση της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού, με τους/τις υποψήφιους/υποψήφιες εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν, κατά πλειοψηφία, πως είναι μεγάλη και σημαντική, ενώ δε συνέβη το ίδιο και με τους/τις μέντορες (Izadinia, 2015^a).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/εκπαιδευτριας εκπαιδευτικών είναι να προάγει και να διατηρήσει ένα περιβάλλον που θα παρέχει προκλήσεις και υποστήριξη μέσω μιας διερευνητικής διαδικασίας, κατά την οποία θα παρεμβαίνει ώστε να αναζητά ερωτήσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς, σχετικές με τις ανάγκες τους, θα εξετάζει απαντήσεις σε αυτές με συνεργατικό τρόπο και θα τους ενεργοποιεί το αίσθημα του καθήκοντος ώστε να δράσουν (Day, 1995).

Ο/Η μέντορας όμως παίζει σπουδαίο ρόλο, εκτός από το γεγονός ότι μπορεί να επηρεάσει το είδος της επαγγελματικής γνώσης που οι μελλοντικοί/μελλοντικές εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν (Mena, Hennissen & Lougran, 2017), στην παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (π.χ. του περιεχομένου των Φυσικών Επιστημών) (Barnett & Friedrichsen, 2015) και στην ενίσχυση των στοχαστικών πρακτικών. Οι μέντορες, μέσω της σαφούς έκφρασης των προσδοκιών τους για τη διδασκαλία, της επίδειξης αναστοχαστικών πρακτικών στους/στις καθοδηγούμενους/καθοδηγούμενες και της παροχής χρόνου και ευκαιριών για την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών, επηρεάζουν τις αναστοχαστικές πρακτικές και την παιδαγωγική εξέλιξή τους. Επίσης, με προσωπική συμβολή των μεντόρων επηρεάστηκε η μεντορική σχέση και η ικανότητα των καθοδηγούμενων να στοχάζονται κριτικά επί των πρακτικών που ακολουθούν (Semprowicz & Hudson, 2012).

Η υποστηρικτική καθοδήγηση, επίσης, του/της μέντορα και η συμβολή του στην ανάπτυξη του στοχασμού έχει θετικά αποτελέσματα στην αίσθηση αυτάρκειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών και στην εξέλιξή τους ως στοχασζόμενων εκπαιδευτικών (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και παράγοντες που μπορεί να αποτελούν τροχοπέδη στη σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου και να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην ύπαρξη συνεργατικής σχέσης. Σύμφωνα με τις Θεοδώρου και Πετρίδου (2014: 145) κάποιιοι από αυτούς προέρχονται: (α) από τον/την καθοδηγούμενο/καθοδηγούμενη, όπως π.χ. η απροθυμία συνεργασίας, καθώς δεν εμπιστεύεται τον/τη μέντορα και στις ικανότητές του/της, αλλά και η αίσθηση ανελευθερίας, (β) από τον/τη μέντορα, όπως π.χ. η θεώρηση του/της καθοδηγούμενου/καθοδηγούμενης ως κατώτερου/κατώτερης από αυτόν/αυτήν, αλλά και η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειριών και γνώσεων, καθώς (γ) και από τις δύο πλευρές, όπως π.χ. η δυσκολία συνεννόησης, η έλλειψη διαλόγου, η ύπαρξη διαφωνιών, η σύγκρουση συμφερόντων και η δυσκολία στις συναντήσεις λόγω φορτωμένου προγράμματος.

Στο ελληνικό πλαίσιο, έχει βρεθεί πως η ύπαρξη μέντορα έχει βοηθήσει μελλοντικούς/μελλοντικές εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις πρακτικές τους ασκήσεις, παρέχοντάς τους γνώση κι εμπειρία (Κεδράκα, Γκοτζαρίδης & Καλτσίδης, 2016). Περισσότερο έχουν μελετηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό του/της μέντορα και τις ανάγκες τους για καθοδήγηση. Υποστηρίζεται, πως ο θεσμός του/της μέντορα βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν ορθά τον μετασχηματισμό του ρόλου τους από πάροχο γνώσεων σε βοηθό ανακάλυψης της γνώσης κι επίλυσης συγκρούσεων (Κατσούγκρη, 2016). Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν θετικά την εισαγωγή του θεσμού (Κουγιουμτζής, 2016. Παππά & Ιορδανίδης, 2017), ενώ έχει μελετηθεί και συνολικά ο θεσμός του/της μέντορα στην εκπαίδευση, όπως κι έχει θεσμοθετηθεί από το 2010, παρά το ότι ακόμα δεν έχει τεθεί σε λειτουργία (Λουκά & Πέτσιου, 2016).

Οι Πρακτικές Ασκήσεις των Παιδαγωγικών Τμημάτων και η αξιολόγησή τους εκ μέρους των φοιτητών/φοιτητριών για τα οφέλη και την αποτελεσματικότητά τους σε παράγοντες όπως ο αναστοχασμός, η

επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη έχουν μελετηθεί εκτενώς. Επιπλέον, από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες έχουν αξιολογηθεί και οι δάσκαλοι-μέντορες (Σιμάτη, 2014), ενώ έχει μελετηθεί ο σημαντικός ρόλος ενός μη θεσμοθετημένου μέντορα κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων για την ενίσχυση του στοχασμού (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Στην παρούσα μελέτη, με αφετηρία την αξιολόγηση των εργαστηρίων των Πρακτικών Ασκήσεων, οι φοιτητές/φοιτήτριες αξιολόγησαν τον υπεύθυνο του εργαστηρίου, χωρίς αυτό να ζητείται ρητά ή να υπονοείται στο ερώτημα το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν, διακρίνοντας σε αυτόν στοιχεία μέντορα που τους/τις οδήγησαν σε αναφορές σχετικά με την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα εργαλείο ανατροφοδότησης, μέσω του οποίου μπορεί να υπάρχει στήριξη, ενίσχυση, βελτίωση ή και αλλαγή των πρακτικών που ήδη ακολουθούνται, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Κουτσοσπύρου, Παπαδόγιαννη & Μάνεσης, 2018).

Η έρευνα, αναδεικνύοντας τη σημασία ύπαρξης ενός/μιας μέντορα για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/φοιτητριών, προσθέτει στην υπάρχουσα έρευνα, η οποία τονίζει την αναγκαιότητα της διερεύνησης της μεντορικής σχέσης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών (Johnson, 2012).

3. Το Εργαστήριο των Πρακτικών Ασκήσεων

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών 2017-2018, οι Πρακτικές Ασκήσεις στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, υλοποιούνται σε 3 επίπεδα. Αυτές, του 8^{ου} εξαμήνου είναι υποχρεωτικό μάθημα με συνολικά τουλάχιστον 250 ώρες παρακολούθησης και διδασκαλίας στο σχολείο (όλων των μαθημάτων πλην των ξένων γλωσσών και των μαθημάτων ειδικοτήτων). Οι φοιτητές/φοιτήτριες σε ζευγάρια, παραμένουν τρεις (3) ημέρες κάθε εβδομάδα στα σχολεία (τουλάχιστον 5 διδακτικές ώρες την ημέρα) και παρακολουθούν ή διδάσκουν στη σχολική τάξη, ολοκληρώνοντας τουλάχιστον είκοσι πέντε (25) ημέρες παρακολούθησης και δεκατρείς (13) ημέρες διδασκαλίας. Κάθε Δευτέρα πραγματοποιείται η παρακολούθηση διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού, ενώ η Τρίτη και η Τετάρτη είναι αφιερωμένες στη διδασκαλία (1 ημέρα διδασκαλία από κάθε φοιτητή/φοιτήτρια - όταν ο/η ένας/μία διδάσκει ο/η άλλος/άλλη παρακολουθεί). Οι Πρακτικές Ασκήσεις διακρίνονται σε δύο (2) περιόδους, διάρκειας έξι (6) εβδομάδων η καθεμιά, καθώς κάθε φοιτητής/φοιτήτρια ασκείται σε δύο σχολεία (διαφορετική τάξη σε κάθε σχολείο). Οι φοιτητές/φοιτήτριες του 8^{ου} εξαμήνου συμπληρώνουν ηλεκτρονικά ατομικό πλάνο διδασκαλίας για τα μαθήματα που θα διδάξουν. Επίσης αυτοαξιολογούνται, ενώ αξιολογούν την Πρακτική Άσκηση συνολικά, όπως και τους/τις συμφοιτητές/συμφοιτήτριές τους.

Τα Εργαστήρια των Πρακτικών Ασκήσεων, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Σε ομάδες των 30 ατόμων, παρακολουθούσαν δύο εργαστήρια, διάρκειας 2 ωρών το καθένα, δύο φορές την εβδομάδα. Ένα εργαστήριο, κάθε Δευτέρα, αφορούσε στην προετοιμασία της διδασκαλίας των φοιτητών/φοιτητριών στα σχολεία. Το άλλο (ανατροφοδοτικό) πραγματοποιούνταν την Πέμπτη μετά την πρακτική άσκηση. Τα θέματα που συζητούνταν στα εργαστήρια, από τον υπεύθυνο ή τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, αφορούσαν μεταξύ άλλων, στη δομή και το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων, στη σύνταξη των σχεδίων διδασκαλίας, τους διδακτικούς στόχους, τις δραστηριότητες, τις μεθόδους διδασκαλίας, τη διαχείριση της σχολικής τάξης και της διαφορετικότητας (γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής) των μαθητών/μαθητριών. Στα εργαστήρια αξιοποιήθηκε η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία (εμπλουτισμένη εισήγηση από τον υπεύθυνο), οι παρουσιάσεις από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού (προβολή videos, ταινιών), η πραγματοποίηση μικροδιδασκαλιών με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες σε ρόλο μαθητή/μαθήτριας. Η επικοινωνία με τον υπεύθυνο πραγματοποιούνταν τόσο συγχρονικά, με προσωπικές ατομικές ή/και ομαδικές συναντήσεις, όσο και ασύγχρονα, μέσω email. Η ανατροφοδότηση που παρείχε ο υπεύθυνος ήταν προφορική και γραπτή, στα πλάνα διδασκαλίας και σε όσους/όσες έστειλαν ερωτήματα ή διατύπωναν απορίες. Οι φοιτητές/φοιτήτριες έθεταν θέματα που τους/τις απασχολούσαν ώστε να προγραμματιστεί η παρουσίασή τους από τον διδάσκοντα σε επόμενο εργαστήριο. Συνολικά, 230 φοιτητές/φοιτήτριες πραγματοποίησαν την Πρακτική Άσκηση του Δ' έτους, κατανεμημένοι σε 8 ομάδες την ευθύνη των οποίων είχαν τέσσερις υπεύθυνοι.

4. Μέθοδος

Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 σε 64 φοιτητές/φοιτήτριες του 8^{ου} εξαμήνου του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών οι οποίοι/οποίες υλοποιούσαν το τρίτο επίπεδο των Πρακτικών Ασκήσεων. Με το πέρας των εργαστηρίων των Πρακτικών Ασκήσεων, δύο ομάδες φοιτητών/φοιτητριών που παρακολούθουσαν τα εργαστήρια με έναν υπεύθυνο, κλήθηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά στην ανατροφοδοτική αξιολόγηση των εργαστηρίων. Και οι 64 φοιτητές/φοιτήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά και συμμετείχαν στην διαδικασία συμπληρώνοντας ανώνυμα ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε μία και μόνο ανοικτή ερώτηση.

Μέθοδος

Θέσαμε ένα «μη ακριβές» ερευνητικό ερώτημα (Glaser, 1992): «*Ποια είναι η συμβολή του εργαστηρίου στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών;*». Προτιμήσαμε την ποιοτική έρευνα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να μελετήσουν λεπτομερώς τις αντιλήψεις, τις νοηματοδοτήσεις και τις βαθύτερες σκέψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για μια συγκεκριμένη κατάσταση (Denzin & Lincoln, 2005. Levitt et al, 2017). Οι φοιτητές/φοιτήτριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία και μοναδική ανοικτή ερώτηση: «*Τι σας πρόσφεραν τα εργαστήρια των Πρακτικών Ασκήσεων;*»

Ανάλυση

Για να απαντηθεί το ερευνητικό μας ερώτημα, ακολουθήθηκε μια επαγωγική λογική, η οποία επιτρέπει τη διατύπωση μιας υπόθεσης ή θεωρίας. Η δυναμική αυτής της προσέγγισης είναι το γεγονός πως λαμβάνει υπόψη τις νοηματοδοτήσεις και τις ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή, οι οποίες και κατευθύνουν ανάλογα και τη συμπεριφορά τους (Blaikie, 2009). Έτσι, χρησιμοποιήθηκε η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1967. Strauss, & Corbin, 1998^a. Strauss & Corbin, 1998^b), που δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο, παραβλέποντας τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση (Glaser & Strauss, 1967:37). Όταν δε λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες θεωρητικές παραδοχές και έννοιες, νέες θεωρητικές κατηγορίες μπορεί να αναδυθούν από τα δεδομένα. Η κωδικοποίηση των δεδομένων μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια απαγωγική διαδικασία (*abductive procedure*) (Strauss & Corbin, 1990, όπως αναφέρεται στο Kelle, 2005:7). Ο/Η ερευνητής/ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα να επιλέξει, *απαλλαγμένος* κατά το δυνατόν από θεωρητικές δεσμεύσεις, πώς θα αξιοποιήσει την πρότερη θεωρητική γνώση για να αναγνωρίσει σχετικά θεωρητικά φαινόμενα στις εμπειρικές παρατηρήσεις κι έχει, επίσης, ως σκοπό τον μετασχηματισμό των υπάρχοντων σχημάτων ενσωματώνοντας νέα δεδομένα σε αυτά (Kelle, 2005). Επιπλέον, ο/η ερευνητής/ερευνήτρια πρέπει να διαθέτει «θεωρητική ευαισθησία» (*theoretical sensitivity*) (Glaser & Strauss, 1967: 272), απαραίτητη για να συνδυάσει τη θεωρία με την καθημερινή εμπειρία (Kelle, 2005).

Αναπτύσσεται μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα, στην οποία παίζει ρόλο και η προηγούμενη θεωρητική γνώση του/της ερευνητή/ερευνήτριας, η οποία όμως δεν επιβάλλεται στα δεδομένα ούτε περιορίζει τη διαδικασία ανάλυσης. Μέσω μιας αρχικής ανοικτής κωδικοποίησης (Strauss, 1987:28), όπως αυτή προέκυψε από την εμπειρία, αναμέναμε ότι τα οφέλη του εργαστηρίου θα αφορούσαν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/φοιτητριών (βελτίωση δεξιοτήτων, γνώση μεθόδων διδασκαλίας, τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, αξιοποίηση εποπτικού και διδακτικού υλικού, αυτοεκτίμηση, αναστοχασμός για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, γνώση επαγγέλματος), καθώς και στις πιθανές προτάσεις και παρατηρήσεις.²

Αρχικά ακολουθήθηκε μια διατμηματική (cross-sectional) λογική επεξεργασίας των δεδομένων (Τσιώλης, 2014), με σκοπό την οργάνωσή τους στις αρχικές κατηγορίες θεματικών αξόνων, όπως είχαν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Μελετώντας όμως προσεκτικά τα δεδομένα και αναλύοντας όχι μόνο το περιεχόμενο (*τι; πώς;*), αλλά επίσης και τον σκοπό (*ποιος; πότε; γιατί;*), δώσαμε έμφαση σε μια διαλογική ανάλυση, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο/η ερευνητής/ερευνήτρια λογίζεται ως συμμετοχος/συμμέτοχη στα δεδομένα τα οποία καλείται να αναλύσει, αφού οι απόψεις των φοιτητών/φοιτητριών εκλαμβάνονται ως

² Σύμφωνα με τον Μασσαγούρα (1999: 35), η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν καθώς αλληλοπροσδιορίζονται.

αποτέλεσμα της σχέσης που αναπτύχθηκε με τον υπεύθυνο, στο συγκεκριμένο πλαίσιο των εργαστηρίων (Riessman, 2008). Τότε, προέκυψε πως η αξιολόγηση των εργαστηρίων συνδεόταν με την αξιολόγηση του διδάσκοντα.

Η εγκυρότητα επιτεύχθηκε μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του εύρους των δεδομένων που συλλέχθηκαν, την προσέγγιση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, των οποίων η συμμετοχή ήταν εθελοντική, αλλά και την έλλειψη οφέλους (disinterestedness) του/της ερευνητή/ερευνήτριας, με δεδομένη την παραδοχή της υποκειμενικότητάς του/της (Winter 2000, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 133). Η αξιοπιστία της έρευνας, η οποία στις ποιοτικές έρευνες εντάσσεται στο πλαίσιο της εγκυρότητας, έγκειται στον μεθοδολογικό σχεδιασμό, στην πληρότητα και ακρίβεια της περιγραφής της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, της μεθόδου ανάλυσής των, της παρουσίασης των δεδομένων και στην ποιότητα αυτών, με την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα, της μακράς εμπλοκής των ερευνητών με το πεδίο της εκπαίδευσης και η επιβεβαίωση από τους ίδιους τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, καθώς δύο από αυτούς/αυτές κλήθηκαν να επαληθεύσουν την ορθή χρήση των δεδομένων όπως αυτά καταγράφηκαν (LeCompte & Preissle, 1993. Denzin & Lincoln, 1994. Hammersley, 1996. Lincoln, 2001).

5. Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ταξινομήθηκαν σε δύο ευρείες κατηγορίες. Στην πρώτη περιλήφθηκαν οι απαντήσεις που αφορούσαν στη συμβολή του υπεύθυνου του εργαστηρίου, για την ψυχολογική τους υποστήριξη και την ανάπτυξη συναισθηματικού και συνεργατικού κλίματος, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης. Η δεύτερη κατηγορία απαντήσεων περιλάμβανε τα σχόλιά τους για τη συμβολή του υπεύθυνου του εργαστηρίου, στην προσωπική κι επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5.1 Η Ανάπτυξη Συναισθηματικού Κλίματος και Μεντορικής Σχέσης

Οι φοιτητές/φοιτήτριες ανέδειξαν ως σημαντικό στοιχείο του εργαστηρίου την ψυχολογική υποστήριξη από τον διδάσκοντα, ο οποίος καλλιέργησε, με τις ενέργειές του, ένα καλό κλίμα στα εργαστήρια, κάτι που ενθάρρυνε τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες για ενεργή συμμετοχή, αφού ένιωθαν άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ επίσης ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα.

- Ήταν εκεί για να μας αφογκραστεί, μας έκανε να αισθανθούμε πιο κοντά τη σχολή μας (1, Α)
- Ήταν εκεί όχι για να μας τα "ψάλλει" αλλά για να μας εμπνεύσει (2, Α)
- Τον νιώθαμε δίπλα μας και έτσι μπορούσαμε να τον ρωτήσουμε ό,τι θέλαμε, αλλά και να του πούμε ό,τι μας προβλημάτιζε γενικότερα (33, Γ)
- Ποτέ δεν έφερε κανέναν σε δύσκολη θέση και ήταν ανοιχτός σε όλες τις ερωτήσεις (38, Γ)
- Μου έφυγε ένα μεγάλο ψυχολογικό "βάρος" (6, Γ)
- ..μπορούσα να εκφράζω τις απορίες μου, τις σκέψεις μου, τις ανησυχίες μου και να βρίσκω απαντήσεις. έκανε ό,τι καλύτερο μπορούσε για να νιώσουμε άνετα (17, Γ)
- Τα εργαστήρια ήταν για εμάς το μέρος που μπορούσαμε να εκφραστούμε ελεύθερα. ... δεν ένιωσα ούτε μια στιγμή κομπλαρισμένη να πω οτιδήποτε με προβληματίζει ή δε γνωρίζω (19, Γ)
- Ερχόμασταν για να μάθουμε και να ανταλλάζουμε απόψεις και να μοιραστούμε την εμπειρία μας (20, Γ)
- ...δε θα τα πήγαινα τόσο καλά στην Πρακτική μου άσκηση αν δεν είχα τον υπεύθυνο να μου δίνει θάρρος στις "διαλέξεις" του. (27, Γ)

Προς αυτή την κατεύθυνση έπαιξαν ρόλο για τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες τα χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα του διδάσκοντα. Αυτά στα οποία αναφέρθηκαν ήταν η θέληση κι η προθυμία του για να βοηθήσει, η καθοδήγηση, η μεταδοτικότητα, η καλοσύνη, η ειλικρίνεια, η κατανόηση, ενώ ο ίδιος χαρακτηρίστηκε από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες ως θετικός, συνεργάσιμος, φιλικός, διαλλακτικός. Κάποιοι/κάποιες αναφέροντας κάποια από τα χαρακτηριστικά του, διατύπωσαν τη θέλησή τους να τα έχουν οι ίδιοι/ίδιες και να τα αξιοποιήσουν και ως μελλοντικοί/μελλοντικές εκπαιδευτικοί.

- ... προσπαθούσε να μας αντιμετωπίσει όλους με ισότητα, να λύσει όλες τις απορίες που είχε ο καθένας μας, η προσπάθεια που έκανε σε κάθε εργαστήριο και η προετοιμασία που έκανε για να βοηθήσει εμάς! Η θέληση του για να μας κάνει να μάθουμε κάποια πράγματα για το καλό το δικό

μας. Ο τρόπος του που κινούσε το ενδιαφέρον ακόμα και στον πιο αδιάφορο μαθητή να θέλει να μάθει (7, Γ)

- ...ερχόμουν (σ.σ. στο εργαστήριο) γιατί είστε ο μοναδικός που κράτησε ουδέτερη στάση και δε μας έκανε επίθεση...Ήσασταν πολύ θερμός και ζεστός απέναντι σε όλους μας και πάντα προσπαθούσατε να σπάσετε τον πάγο...(8, Α)
- ...είχαμε έναν μέντορα με την αξία της λέξης (14, Γ)
- Ήταν η πρώτη φορά που κάποιος αποτέλεσε έμπνευση κι ήταν πραγματικά εκεί για να μας ακούσει (20, Γ)
- Είστε ένας πάρα πολύ θετικός άνθρωπος και η εξαρχής φιλική σας στάση απέναντι στους φοιτητές ήταν κάτι πρωτόγνωρο για μένα. Μας προσεγγίσατε με καλοσύνη, ειλικρίνεια και αλήθεια που για μένα είναι στοιχεία που θα ήθελα να έχω ως μελλοντική δασκάλα (21, Γ)
- ... οι επικοινωνιακές δεξιότητες που υιοθέτησα μέσα από τα λόγια και τους τρόπους συμπεριφοράς του υπεύθυνου του εργαστηρίου (42, Γ)
- ...να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την αμεσότητα, την ευθύτητα και το ενδιαφέρον με το οποίο έσκυψε πάνω από το πρόβλημα του εκάστοτε φοιτητή και προσέφερε λύση (15, Α)
- υπήρξε πολύ βοηθητικός και οργανωτικός...υπήρξε καθοδηγητής όλων αυτών τον καιρό (18, Α)
- ... μου δίδαξε τη σημασία της ενσυναίσθησης, καθώς ο ίδιος προσπαθούσε πάντα να μπει στη θέση του φοιτητή και να του παρέχει χρήσιμες συμβουλές όπου χρειαζόταν και το είχε ανάγκη (22, Γ)
- Πρόθυμος να μας βοηθήσει όπου είχαμε πρόβλημα, απόλυτα συνεργάσιμος. (29, Γ)
- ...την αγάπη γι' αυτό που κάνει και με αυτόν τον τρόπο μπορεί και να μεταδίδει τα πάντα (49, Γ)
- Η συνεργασία και η σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ των φοιτητών και του διδάσκοντα-ήταν άψογη γιατί υπήρχε αληθινό ενδιαφέρον από μέρους του και διάθεση να συμβουλέψει τον καθένα ξεχωριστά (52, Γ)
- ... ήταν απίστευτος σύμβουλος και πάνω από όλα διαλλακτικός (59, Α)

5.2 Η Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Φοιτητών/Φοιτητριών

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφέρθηκαν σε ζητήματα που αφορούν στην προσωπική κι επαγγελματική τους ανάπτυξη. Απέκτησαν διδακτικό υλικό και γνώσεις για τη διαχείριση της τάξης και των διάφορων θεμάτων που μπορεί να προκύψουν, κατανόησαν την αναγκαιότητα για διδασκαλία με καινοτόμες πρακτικές, τις οποίες ανέφεραν πως θα προσπαθήσουν να τις χρησιμοποιήσουν, όταν εργαστούν ως εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, αξιοποίησαν συμβουλές και ιδέες μέσω των οποίων ωθήθηκαν στην αυτο-βελτίωση, ενώ παρατηρώντας τον διδάσκοντα, κατανόησαν και τον ρόλο των ιδίων ως εκπαιδευτικών. Αντιλήφθηκαν, μέσα από το «παράδειγμα» του εκπαιδευτή, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως εμπνευστή/εμπνευστριας, ως διαμεσολαβητή/διαμεσολαβήτριας της γνώσης, ως παρακινητή, με σεβασμό προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες με σκοπό τη βελτίωσή τους.

- Μας συμβούλεψε, μας έδινε κάθε φορά tips για τη διδασκαλία μας όχι μόνο για τις πρακτικές ασκήσεις που πραγματοποιούμε τώρα, αλλά και για την υπόλοιπη ζωή μας (5, Γ)
- Θα τα θυμάμαι σαν μια θετική ανάμνηση που με βοήθησαν να έχω αλληλεπίδραση με τη δουλειά την οποία σπουδάζω για να κάνω (9, Α)
- Προσωπικά εγώ βοηθήθηκα πολύ όσον αφορά τη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας μου και γενικά του σκεπτικού μου ως δασκάλα κι επειδή στη σχολή "μένουμε" μόνο στα πλάνα κι εκεί μας βοήθησε πάρα πολύ (49, Γ)
- Με βοήθησε σε προσωπικό, αλλά και όλους μας σε συλλογικό επίπεδο, να εξελιχθούμε, να διαχειριστούμε καταστάσεις και να διορθώσουμε τα πλάνα μας...Οι παρατηρήσεις ήταν εύστοχες και βοηθητικές (14, Γ)
- Βελτιώθηκα θεωρώ σε μεγάλο επίπεδο μετά από πολλές ώρες εργαστηρίων (18, Α)
- ...να λύσει τις απορίες μας, να μας κατευθύνει χωρίς να παρεμβαίνει στα πλάνα...προσέφερε ό,τι μπορούσε στους φοιτητές τόσο σε επίπεδο γνώσεων, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς, ώστε να διευκολύνει το έργο μας (37, Γ)
- Πολλές από τις συμβουλές που μας έδινε και τα προβλήματα που μας ανέφερε πως θα αντιμετωπίσουμε στην τάξη τα συνάντησα. Αυτό λειτούργησε βοηθητικά γιατί ήξερα σε έναν βαθμό πώς να τα αντιμετωπίσω. (38, Γ)
- Μας έδωσε συμβουλές και μοιράστηκε μαζί μας εμπειρίες που τις έχουμε όλοι νομίζω κρατήσει, για τη στιγμή που θα μπορούμε στην τάξη ως εκπαιδευτικοί (41, Γ)

- ...το εργαστήριο με βοήθησε να είμαι πιο αποτελεσματική στις διδασκαλίες μου (61, Γ)
- Το μάθημα (ενώ στην αρχή ήμουν προκατειλημμένη για τη μέθοδο που θα γινόταν) τελικά αποδείχθηκε πολύ αποδοτικό και χρήσιμο για το επάγγελμά μου (62, Γ)
- Θα μου μείνουν διάφορες τεχνικές μαθήματος, που θα μπορέσουμε ενδεχομένως να χρησιμοποιήσουμε στο μέλλον. Μας βοήθησε να καταλάβουμε ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε τις παραδοσιακές τεχνικές μαθήματος, αλλά πρέπει να εισάγουμε νέες καθώς δεν κάνουμε στον εαυτό μας μάθημα αλλά σε νέες γενιές με διαφορετικά κοινωνικά ερεθίσματα (1, Γ)
- Από το εργαστήριο πήρα χρήσιμες συμβουλές για τη διαχείριση της τάξης, αλλά και για τον τρόπο διδασκαλίας. Ήταν αρκετά χρήσιμο γιατί συζητήθηκε πληθώρα προβλημάτων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της πρακτικής (11, Γ)
- Μου έδωσε περισσότερες ιδέες ως προς το εποπτικό υλικό και τα "παιχνίδια" που μπορώ να εφαρμόσω στα πλαίσια της τάξης. Επίσης, με βοήθησε πολύ σε θέματα που αφορούν την ψυχολογία και τις αντιδράσεις των μαθητών. Ακούγοντας περιστατικά... μέσω της συζήτησης έλαβα ιδέες αντιμετώπισής τους (12, Γ)
- ...ένα από αυτά που μου κέντρισαν το ενδιαφέρον είναι ότι η διδασκαλία πρέπει να ξεφύγει από τα στερεότυπα/παραδοσιακό τρόπο...πρέπει να ξεφύγουμε από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας των προηγούμενων ετών (13, Γ)
- ...αναλύσαμε πολλά θέματα από το πιο απλό που μπορεί να προκύψει στο σχολείο μέχρι και το πιο σοβαρό. ..Καλύψαμε μεγάλο φάσμα θεμάτων όλο το εξάμηνο, όπως το πώς να διαχειριζόμαστε την τάξη που είναι πολύ σημαντικό. Βοηθήθηκα πολύ από το εργαστήριο για το πώς να οργανώνω κάθε φορά καλύτερα τη διδασκαλία μου (18, Α)
- Μάθαμε πολλά σχετικά με το πώς πρέπει να γίνεται το μάθημα (μεθόδους διδασκαλίας), αλλά και πώς πρέπει να φερόμαστε σε δύσκολα περιστατικά (π.χ. αυτισμός) (23, Γ)
- Έμαθα να κάνω διαφορετικές δραστηριότητες από αυτές του βιβλίου και να κάνω τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα (24, Γ)
- Μας δόθηκαν ιδέες που θα τις εφαρμόσουμε όποτε μας δοθεί η ευκαιρία. Μάθαμε για διάφορους τρόπους διδασκαλίας, για το πώς μπορούν να επεμβαίνουν οι δάσκαλοι σε δύσκολες καταστάσεις που δημιουργούν τα παιδιά, πώς να φτιάξουμε ένα ωραίο κλίμα στην τάξη (36, Γ)
- Με βοήθησε στα πλάνα πάρα πολύ έτσι ώστε να κατανοήσω τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργάζομαι και να τα διαμορφώνω (40, Γ)
- Κράτησα πολλά πράγματα από τις διδασκαλίες που κάναμε στο εργαστήριο, όπως των μαθηματικών, καθώς έμαθα πώς γίνεται ένα ωραίο μάθημα χωρίς αναγκαστικά να ακολουθούμε τη σειρά των βιβλίων. Ένα ακόμα χρήσιμο στοιχείο που έλαβα είναι ένας βιωματικός τρόπος για να εξελίσσουμε προβληματικές συμπεριφορές ρατσισμού...διαπίστωσα πόσες πολλές μέθοδοι υπάρχουν για να κάνουμε το μάθημα της Γλώσσας. Αυτό που θα μου μείνει είναι οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας... (42, Γ)
- Ήταν πολύ θετικό το γεγονός πως εστιάζαμε σε οτιδήποτε μπορεί να θέλουμε να συζητήσουμε σχετικά με τις διδασκαλίες μας και περιστατικά που μπορεί να χρειάζονταν μια συγκεκριμένη διαχείριση (45)
- ...θεωρώ πως απέκτησα περισσότερες γνώσεις και εμπειρία σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης και τη διαχείριση του χρόνου μέσα σε μια τάξη. Επίσης, μέσα από το εργαστήριο έμαθα τρόπους διδασκαλίας διάφορων μαθημάτων που στην πράξη αποδείχθηκαν πιο αποτελεσματικοί και πιο διασκεδαστικοί...έμαθα πώς να φτιάχνω ένα πλάνο διδασκαλίας πιο ολοκληρωμένο που να συνδυάζονται οι στόχοι με τις δραστηριότητες αποτελεσματικά (47, Γ)
- ...βοηθήθηκα πολύ και στον τρόπο που θα αλληλεπιδρώ και θα φέρομαι μέσα στην τάξη. Μέσα από συζήτηση με τον υπεύθυνο των εργαστηρίων μας πήρα γνώσεις για το πώς πρέπει να αντιμετωπίζω δύσκολες ή περίεργες καταστάσεις μέσα στην τάξη. ...μας δόθηκαν χρήσιμες πληροφορίες και ιδέες για το πώς να πραγματοποιούμε το μάθημα και να προσελκύουμε το ενδιαφέρον των μαθητών (58, Γ)

6. Συζήτηση -Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, οι τελειόφοιτοι/τελειόφοιτες φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, κλήθηκαν να αξιολογήσουν εθελοντικά τα εργαστήρια των Πρακτικών Ασκήσεων, σχετικά με τη χρησιμότητά τους για την καθημερινή σχολική πράξη και την προσωπική τους ανάπτυξη γενικότερα. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης των εργαστηρίων και του διδάσκοντα, ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας, αναμενόταν επίσης να καταγράψουν τις δυσκολίες ή/και τυχόν προβλήματα που διαπίστωσαν και να καταθέσουν πιθανές προτάσεις.

Ενώ το αρχικό ερευνητικό ερώτημα ήταν «Ποια είναι η συμβολή των εργαστηρίων στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών», από την απαγωγική προσέγγιση που ακολουθήθηκε αξιοποιώντας αρχικά τη διατημηματική λογική επεξεργασίας των δεδομένων (Mason, 2011) και στη συνέχεια την ερμηνευτική ανάλυση (Τσιώλης, 2015), δίνοντας σημασία στο πλαίσιο και όχι μόνο στις φράσεις των συμμετεχόντων στα εργαστήρια, αναδύθηκε ο ρόλος του υπεύθυνου ως μέντορα. Ήταν ένα εύρημα μη αναμενόμενο, καθώς δεν ήταν ζητούμενο αρχικά.

Όπως προέκυψε, ο υπεύθυνος διέθετε ενσυναίσθηση, και προσπαθούσε να δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Οι φοιτητές/φοιτήτριες ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα για τα εργαστήρια με αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος και τη συνεχώς αυξανόμενη εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, κρίθηκε ως επιστημονικά καταρτισμένος, με πολλές γνώσεις και εξειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας, άγνοια προετοιμασμένος, με «πολλές γνώσεις». Όλα τα παραπάνω, η ενσυναίσθηση, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας, είναι στοιχεία που σύμφωνα με τον Βρεττό (2012) είναι σημαντικά και πρέπει να διαθέτει κάποιος/κάποια για να επιλεγεί ως μέντορας. Επιπλέον, οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφέρθηκαν στις πρακτικές εφαρμογές που αποκόμισαν, σε σύνδεση πάντα με τη θεωρία, ενώ κατάλαβαν αρκετά πράγματα για το επάγγελμά τους, και τον ρόλο τους, διαμορφώνοντας επαγγελματική αυτοαντίληψη (Χρυσάφιδης, 2013).

Επίσης, από τις απαντήσεις των φοιτητών/φοιτητριών μπορεί να αναγνωριστεί ο υπεύθυνος ως μέντορας, όπως περιγράφεται στον ορισμό των Malderez and Bodóczy (όπως αναφέρεται στο Δεληγιάννη & Ματθαίουδάκη, 2008). Αποτέλεσε υπόδειγμα δασκάλου καθώς ενέπνευσε τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες. Ήταν χορηγός, αφού με τις ιδέες, γνώσεις και συμβουλές που τους παρείχε συνέβαλε να μάθουν και να βελτιωθούν. Ήταν υποστηρικτής, καθώς αναφέρθηκαν στην ψυχολογική υποστήριξη που έλαβαν και στο κλίμα ελεύθερης έκφρασης που δημιουργήθηκε. Ήταν τέλος και εκπαιδευτής, καθώς έγιναν καλύτεροι/καλύτερες στην Πρακτική τους Άσκηση.

Η ψυχολογική και διδακτική υποστήριξη που προσέφερε ο υπεύθυνος είναι χαρακτηριστικά του μέντορα, σύμφωνα με τις Χατζοπούλου και Κακανά (2013), οι οποίες αναφέρονται, στη βοήθεια που παρέχει στην ομαλή ένταξη του/της υποψήφιου/υποψήφιας εκπαιδευτικού στο επάγγελμα, ενώ κι οι Hobson et al. (2012) υποστηρίζουν την αξία του μέντορα για τους/τις μελλοντικούς/μελλοντικές εκπαιδευτικούς στην καλύτερη προετοιμασία για τη μελλοντική τους εργασία.

Αναφορικά με την ψυχολογική υποστήριξη, φαίνεται πως ο υπεύθυνος των εργαστηρίων, εκτός από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προετοίμαζε τους/τις υποψήφιους/υποψήφιας εκπαιδευτικούς μειώνοντας την ανασφάλεια και το άγχος τους, μια όψη της ψυχολογικής υποστήριξης που πρέπει να αποτελεί στόχο των προγραμμάτων που προωθούν τον θεσμό του μέντορα (Χατζοπούλου, 2014).

Το γεγονός ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες ένιωθαν τελικά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για το επάγγελμά τους και πιο αποτελεσματικοί στις διδασκαλίες τους, μέσα από τη σχέση τους με τον υπεύθυνο, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αυτή ήταν μια θετική μεντορική σχέση (Izadinia, 2015^b. Moulding et al., 2014). Ένας μέντορας γενικά και δη υποστηρικτικός, ανοικτός, βοηθητικός, που παρέχει άμεση ανατροφοδότηση σε ό,τι χρειαστεί ο/η φοιτητής/φοιτήτρια -όπως οι ίδιοι/ίδιες οι φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν- είναι στοιχεία που επίσης μπορεί να οδήγησαν στην ανάπτυξη της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και στη δόμηση επαγγελματικής ταυτότητας (Cherian, 2007. Izadinia, 2015^a, 2016. Moulding et al., 2014).

Επιπρόσθετα, οι υποψήφιοι/υποψήφιας εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον τρόπο διεξαγωγής των εργαστηρίων, (2 εργαστήρια σε ομάδες των 30 ατόμων), όπου συζητούσαν για όλους τους προβληματισμούς τους πριν μπουν στην τάξη, αλλά και για τις ίδιες τις πρακτικές που χρησιμοποίησαν, τα λάθη και τις παραλείψεις τους, αλλά και τις ιδέες που αξιοποίησαν. Παράλληλα, έκαναν λόγο για το πόσο βελτιώθηκαν μέσω των εργαστηρίων, όπου έμαθαν νέα πράγματα, αντάλλαξαν απόψεις και εμπειρίες, διαφοροποίησαν τις πρότερες αντιλήψεις τους όχι μόνο για τη διδασκαλία, αλλά και το επάγγελμα και τον ρόλο τους ως δασκάλων, το οποίο «είδαν» από διαφορετική οπτική.

Παρατηρώντας τον υπεύθυνο κατά τη διδασκαλία του, συζητώντας στα εργαστήρια την αξιοποίηση ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών εμπλοκής των ιδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σχεδιάζοντας εκ των προτέρων τη διδασκαλία τους και αξιολογώντας την μετά τη διενέργειά της, αρκετοί φοιτητές/φοιτήτριες καθοδηγήθηκαν στο να στοχαστούν (στοχασμός πάνω στη δράση - Schön, 1983), πώς θα τα αξιοποιήσουν ως υποψήφιοι/υποψήφιας εκπαιδευτικοί, επεξεργαζόμενοι/επεξεργαζόμενες στοχαστικο-κριτικά τον ρόλο και το έργο τους (Ματσαγγούρας, 2007) και αναπτύσσοντας, με τη βοήθεια του υπεύθυνου των εργαστηρίων, τα χαρακτηριστικά του/της στοχασζόμενου/στοχασζόμενης εκπαιδευτικού, δηλαδή την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, την εξέταση κι επίλυση προβλημάτων και τη διαμόρφωση των στόχων της διδασκαλίας τους (Zeichner & Liston, 2014. Βλάχου, Μάνεσης & Φτερνιάτη, 2018).

Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα πως ο υπεύθυνος του εργαστηρίου λειτουργήσει μεντορικά, αφού ένας μέντορας με τη δράση του αποτελεί ένα πρότυπο στοχαστικής σκέψης (Boreen et al., 2009) και την ενεργοποιεί ή την αναπτύσσει στους/στις καθοδηγούμενους/καθοδηγούμενες (Semprowicz & Hudson, 2012. Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Η μεντορική σχέση που αναπτύχθηκε ακολούθησε το μοντέλο του στοχασμού (Maynard & Furlong, 1993), καθώς οι φοιτητές/φοιτήτριες δεν πήραν μόνο νέες γνώσεις, δε βελτιώθηκαν απλώς σε πρακτικά ζητήματα ως μελλοντικοί/μελλοντικές εκπαιδευτικοί, αλλά αναστοχάζομενοι/ αναστοχάζομενες τη διδασκαλία τους, πριν και μετά, «εξελίχθηκαν», όπως ανέφεραν, και ως πρόσωπα.

Τέλος, με βάση τους παράγοντες του mentoring στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκαν, όπως ο Hudson και οι συνεργάτες του έχουν περιγράψει (Hudson, 2014. Hudson & Skamp, 2001, 2003) μπορούν να αναγνωριστούν τέσσερις από τους πέντε: (α) των προσωπικών χαρακτηριστικών του υπεύθυνου-μέντορα, (β) της παροχής παιδαγωγικής γνώσης για να γίνουν πιο αποτελεσματικές οι διδακτικές πρακτικές των φοιτητών/φοιτητριών, (γ) η μοντελοποίηση των αποτελεσματικών πρακτικών από τον ίδιο τον υπεύθυνο, και (δ) η ανατροφοδότηση που παρείχε, τόσο κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, όσο κατά τη διόρθωση των πλάνων διδασκαλίας, αλλά και την προσωπική επικοινωνία με email ή δια ζώσης, ώστε να εξυπηρετήσει τον αναστοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών και τελικά αυτοί/αυτές να βελτιωθούν.

Στα σχόλια των φοιτητών/φοιτητριών, αναγνωρίζονται χαρακτηριστικά του διδάσκοντα ως μέντορα, όπως αυτά καταγράφονται σε πλείστες έρευνες στη βιβλιογραφία που προαναφέρθηκαν και μάλιστα συνδυαστικά. Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την προσωπικότητα, (προθυμία, ενδιαφέρον, καλοσύνη), τις επαγγελματικές γνώσεις (διδακτική μεθοδολογία, σύνδεση θεωρίας πράξης, διαχείριση σχολικής τάξης), τις γνώσεις συμβουλευτικής (ενθάρρυνση, υποστήριξη, ενσυναίσθηση, αναστοχασμός).

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών προέκυψε ότι σκεπτόμενοι/σκεπτόμενες αναστοχαστικά τα οφέλη που αποκόμισαν από τα εργαστήρια, και τη γενικότερη επικοινωνία με τον διδάσκοντα, ανέδειξαν τη λειτουργία του υπεύθυνου του εργαστηρίου, ως μέντορα, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης η οποία με τη σειρά της συνέβαλε στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη (Johnson, 2012. Βλάχου, Μάνεσης & Φτεριλιάτη, 2018).

Η αξιολόγηση των εργαστηρίων και του διδάσκοντα, ο οποίος αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας μάθησης, είναι απολύτως αναγκαία, καθώς συμβάλλει στη βελτίωση του ίδιου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Υπάρχει μετατόπιση της εστίασης από την αξιολόγηση της μάθησης (evaluation of learning) στην αξιολόγηση για τη μάθηση (evaluation for learning). Η διδασκαλία, η οποία πραγματοποιείται με όρους φθίνουσας καθοδήγησης, παρέχοντας στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες στήριξη και ευκαιρίες μάθησης, ώστε να νοηματοδοτήσουν τις γνώσεις τους και να κατακτήσουν την επαγγελματική γνώση, αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες, θεωρείται «προσωπικό εγχείρημα». Η ανατροφοδότηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης, τόσο για τον/τη διδάσκοντα/διδάσκουσα όσο και τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες, συμβάλλοντας στον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης (Taras, 2007. Wiliam, 2011. Ρεκαλίδου, 2011).

Η χρησιμότητα του θεσμού του/της μέντορα για τους/τις νέους/νέες εκπαιδευτικούς έχει μελετηθεί εκτενώς, όμως τα ευρήματα της έρευνας, δείχνουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος σε αυτό το στάδιο, των προ-πτυχιακών σπουδών, καθώς η επιλογή διδασκόντων στα προγράμματα σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών με χαρακτηριστικά «μέντορα», συμβάλλει τόσο στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, όσο και στην προσωπική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει το εφαλτήριο για διαμόρφωση θεωρίας σχετικά με τον ρόλο που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές των υποψηφίων εκπαιδευτικών, ένας ρόλος που πρέπει να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά μέντορα καθώς, όπως προκύπτει, έχει πολλαπλά οφέλη για τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες. Επιπλέον, θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια νέα κλίμακα αξιολόγησης - διερεύνησης του ρόλου του μέντορα ως προς ορισμένες κατευθύνσεις και παράγοντες του mentoring, όπως αυτή του Hudson και των συνεργατών του (Hudson, 2014. Hudson & Skamp, 2001, 2003), η οποία θα αξιολογεί ποσοτικά την πολυδιάστατη συμβολή του μέντορα και στις ανθρωπιστικές επιστήμες

Είναι αναγκαίο επίσης, να αξιοποιηθεί η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία παρέχει πληρέστερη ενημέρωση, αλλά και περισσότερο σαφή ανατροφοδότηση με τη χρήση ρούμπρικας. Συμμετέχοντας οι μελλοντικοί/μελλοντικές εκπαιδευτικοί σε διαδικασίες αξιολόγησης για τη μάθηση, αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες, στηρίζονται στην προσπάθειά τους για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, καθώς και στην εφαρμογή τέτοιων μορφών αξιολόγησης στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

- Barnett, E. & Friedrichsen, P. J. (2015). Educative mentoring: how a mentor supported a preservice biology teacher's pedagogical content knowledge development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(7), 647–668. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9442-3>
- Blaikie, N. (2009). *Designing social research: The logic of anticipation* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Βλάχου, Ε., Μάνεσης, Ν. & Φτερνιάτη, Α. (2018). Τα εργαστήρια των Πρακτικών Ασκήσεων ως αναστοχαστική ευκαιρία για την επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Εισήγηση στο 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.Ε. *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον* Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2018. (υπό δημοσίευση)
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, d. & Potts, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: mentoring, reflecting, coaching* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Βρεττός, Ι. (2012). Μέντωρ και Τηλέμαχος: η επιμόρφωση των (νεοδιοριζόμενων) εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Η Ποιότητα στην εκπαίδευση, Τάσεις και προοπτικές* (Β' τόμος) (σσ. 519-533). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Campbell, M. R. & Brummett, V. M. (2007). Mentoring preservice teachers for development and growth of professional knowledge. *Music Educators Journal*, 93(3), 50-55.
- Cherian, F. (2007). Learning to teach: teacher candidates reflect on the relational, conceptual, and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 25-46.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). NY: Routledge.
- Day, C. W. (1995). Qualitative research, professional development and the role of teacher educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal*, 21(3), 357-369.
- Δεληγιάννη, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 18-36.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ευαγγελάκου, Π. (2019). Οι ανάγκες των φοιτητριών/φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για στήριξη εκπαιδευτική, ψυχολογική και επαγγελματικού προσανατολισμού: η περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. *Academia*, 14, 39-69.
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: an experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670009598721>
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hammersley, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: Paradigm loyalty versus methodological eclecticism. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods* (pp. 159-174). Leicester, UK: The British Psychological Society.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39 (1), 50-56.
- Hobson, L. D., Harris, D., Buckner-Manley, K. & Smith, P. (2012). The importance of mentoring novice and pre-service teachers: Findings from HBCU student teaching program. *Educational Foundations*, 26 (3-4), 67-80.

- Hudson, P. (2014). Specific mentoring: theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139-146. DOI: 10.1080/0261976042000223015
- Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 201-217.
- Hudson, P. & Skamp, K. (2003). Mentoring preservice teachers of primary science. *The Electronic Journal of Science Education*, 7(1). Available online at: <http://ejse.southwestern.edu/issue/view/732>.
- Hudson, P. & Skamp, K. (2001). Mentoring preservice teachers of primary science. Paper presented at the *Science Teachers' Association of Ontario Conference*, Toronto, 3-5 November.
- Θεοδώρου, Π. Θ. & Πετρίδου, Ε. Ν. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 141-161.
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Izadinia, M. (2015^a): Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>
- Izadinia, M. (2015^b). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Jane, B. (2007). Mentoring in teacher education: An experience that makes a difference for fledging university students. In T. Townsend & R. Bates (Eds.). *Handbook of Teacher Education*, (pp. 179-192). The Netherlands: Springer.
- Johnson, M. (2012). Mentoring pre-service teachers and students. In S. D. Myers & C. W. Anderson (Eds.). *Dimension in Mentoring. A continuum of practice from beginning teachers to teacher leaders* (pp. 3-84). The Netherlands: Sense Publishers.
- Κατσούγκρη, Α. (2016). Ο ρόλος της συμβουλευτικής καθοδήγησης (του Μέντορα) στο Τυπικό Σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη. *Πρακτικά 3^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων* (Α' τόμος) (σσ. 594-601). Αθήνα: Π.Ε.Σ.Σ.
- Κεδράκα, Κ., Γκοτζαρίδης, Χ. & Καλτσίδης, Χ. (2016). Συνεργασία Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πρόγραμμα mentoring και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 3^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων* (Α' τόμος) (σσ. 602-612). Αθήνα: Π.Ε.Σ.Σ.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.2.467>
- Κουγιουμτζής, Γ. (2016). Mentoring/καθοδήγηση εκπαιδευτικών: Ποιο είναι το καταλληλότερο πρόσωπο για την ανάληψη της ιδιότητας του μέντορα/καθοδηγητή εκπαιδευτικών; *Πρακτικά 3^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, (Α' τόμος) (σσ. 623-633). Αθήνα: Π.Ε.Σ.Σ.
- Κουτσοσπύρου, Χ., Παπαδόγιαννη, Ε. & Μάνεσης, Ν. (2018). Η αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική διαδικασία στην κοινότητα μάθησης, με τη χρήση εργαλείων WEB 2.0. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 82-102.
- LeCompte, M. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). London: Academic Press.
- Λουκά, Δ. & Πέτσιου, Χ. (2016). Το mentoring στην εκπαίδευση. *Πρακτικά 3^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, (Α' τόμος) (σ. 673-681). Αθήνα: Π.Ε.Σ.Σ.
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2-22.

- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στο J. Smart, & W. G. Tierney (Eds), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 25-72). New York: Agathon Press.
- Μανιάτης, Α. & Μπάτρα, Π. (2013). Το όνομά μου είναι Νέστωρ, Μέντωρ, Νέστωρ. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή κι Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ.153-166). Αθήνα. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.537>
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. (5^η έκδ., τ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, (Τόμ. Α'). Αθήνα: Gutenberg.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Maynard, T. & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.). *Mentoring, Perspectives on School-Based Teacher Education* (pp. 69-85). London: Kogan Page.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Moulding, L. R., Stewart, P. W. & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007>
- Myers, S. D. & Anderson, C. W. (Eds.). (2012). *Dimension in Mentoring. A continuum of practice from beginning teachers to teacher leaders*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Ακαδημαϊκού Έτους 2017-2018. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ποταμίτης, Α. (2018). Ο θεσμός του μέντορα και η μεντορική σχέση. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης (επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Β' τόμος)* (σσ. 604-610) Λάρισα: ΕΕΠΕΚ. Διατίθεται στο <https://drive.google.com/drive/folders/1g0DOPzqz4vadC8w3eM8m-eM5P8nfi84y>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση για τη Μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Σαπουντζάκης, Κ. (2018). Ο Ρόλος του Μέντορα στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα» Τόμος Δ'* (σσ. 168-176). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Σιμάτη, Ε. (2014). Οι απόψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων μεντόρων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. *Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Sempowicz, T. & Hudson, P. B. (2012). Mentoring preservice teachers' reflective practices towards producing teaching outcomes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10 (2), 52-64.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, NY: Cambridge University Press
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998^a). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2^η ed.). London: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998^b). Grounded Theory Methodology. An Overview. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 158-183). London: Sage.

- Taras, M. (2007). Assessment for Learning: Understanding Theory to Improve Practice. *Journal of Further and Higher Education*, 31(4) 363-371.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.
- Χατζοπούλου, Κ. (2014). Διερεύνηση των διαδικασιών μύησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο στοχασμό κατά την περίοδο της πρακτικής άσκησης. *Διδακτορική Διατριβή*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χατζοπούλου, Κ. & Κακανά, Δ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου, (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.125-156). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2013). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 86-104. DOI:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8939>
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching. An introduction* (2nd ed.). New York: Routledge.