



ΥΠΟΕΡΓΟ: ΥΠΟΕΡΓΟ 2 «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ, ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ, ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΙΔΙΑ ΜΕΣΑ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΚΔΔΑ» του Έργου «SUB4. Αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού του Δημόσιου Τομέα» με κωδικό ΟΠΣ ΤΑ 5150174

της Δράσης 16972 ΤΑΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ-
MENTORΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Κωδικός εκπαιδευτικού υλικού:

Κωδικός Πιστοποίησης προγράμματος: 959

ΥΠΟΕΡΓΟ: : ΥΠΟΕΡΓΟ 2 «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ, ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ, ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΙΔΙΑ ΜΕΣΑ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΚΔΔΑ» του Έργου «SUB4.

Αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού του Δημόσιου Τομέα» με κωδικό ΟΠΣ ΤΑ 5150174 της Δράσης 16972 ΤΑΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

**«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ-
MENTORΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ»**

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μέλη Ομάδας

Συντονιστής: Δρ. Διονάτος Χαράλαμπος

Συγγραφείς:

Δρ. Βιτούλης Μιχαήλ

Δρ. Μαρίνος Ανδρέας

Δρ. Τζοβλά Ειρήνη

Αξιολογητές:

Δρ. Βουλτίδης Παντελής

Δρ. Γούπος Θεόδωρος

Πίνακας περιεχομένων

Δήλωση Πνευματικών Δικαιωμάτων Εκπαιδευτικού Υλικού	12
Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος.....	13
Σκοπός	13
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	13
ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΕΝΤΟΡΑΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	14

1.1 Θεωρητικό Πλαίσιο Υποστήριξης των Πρωτοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μέσω του Θεσμού του Μέντορα

- 1.1.1. Εισαγωγή: Το Πλαίσιο Υποστήριξης των Πρωτοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και ο Ρόλος του Μέντορα
- 1.2. Θεωρητικό Πλαίσιο του Μέντορινγκ στην Εκπαίδευση
 - 1.2.1. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory)
 - 1.2.2. Θεωρία Γνωστικής Ανάπτυξης (Cognitive Development Theory)
 - 1.2.3. Θεωρία Μάθησης Ενηλίκων (Adult Learning Theory/Andragogy)
 - 1.2.4. Μοντέλο Κοινωνικού Δικτύου Υποστήριξης (Social Support Network Model)
 - 1.2.5. Άλλες Συναφείς Θεωρίες και Προσεγγίσεις
 - 1.2.6. Εμπειρικά Ευρήματα για την Αποτελεσματικότητα και τις Προκλήσεις του Μέντορινγκ Εκπαιδευτικών
- 1.3. Βέλτιστες Πρακτικές στο Μέντορινγκ Εκπαιδευτικών
 - 1.3.1. Προκλήσεις και Περιορισμοί των Προγραμμάτων Μέντορινγκ
- 1.4. Ο όρος «Παιδαγωγικός Σύμβουλος – Μέντορας»
- 1.5. Βασικά σημεία του θεσμικού πλαισίου
- 1.6. Ιεραρχική Δομή και Πλαίσιο Υποστήριξης των Πρωτοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών (Μέντορες)
- 1.7. Ο Ρόλος του Μέντορα στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών
 - 1.7.1. Παροχή Καθοδήγησης και Υποστήριξης
 - 1.7.2. Διευκόλυνση της Επαγγελματικής Μάθησης και του Αναστοχασμού:
 - 1.7.3. Προαγωγή της Επαγγελματικής Ταυτότητας και Αυτονομίας
 - 1.7.4. Καθήκοντα και Αρμοδιότητες των Μεντόρων σύμφωνα με το Θεσμικό Πλαίσιο
 - 1.7.5. Διεύρυνση Καλών Πρακτικών σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις

- 1.8. Υπευθυνότητα και Μεντορική Σχέση
 - 1.8.1. Η Υπευθυνότητα του Μέντορα
 - 1.8.2. Η Υπευθυνότητα του Μεντορευόμενου
 - 1.8.3. Η Αρχή της Κοινής Υπευθυνότητας:
- 1.9. Δεοντολογία και Μεντορισμός: Μια Στενή Σχέση
 - 1.9.1. Θεμελιώδεις Δεοντολογικές Αρχές στον Μεντορισμό
 - 1.9.2. Ειδικότερα Δεοντολογικά Ζητήματα στη Μεντορική Σχέση
 - 1.9.3. Προώθηση της Δεοντολογικής Πρακτικής στον Μεντορισμό
- 1.10. Στάδια Καθοδήγησης (Μεντορικής Σχέσης)
- 1.11. Ο Ρόλος του Ενδοσχολικού Συντονιστή (Συντονιστή Τάξης ή Γνωστικού Πεδίου)
 - 1.11.1. Συντονισμός του Διδακτικού Έργου και Διασφάλιση της Συνέχειας
 - 1.11.2. Ενίσχυση της Συνεργατικής Κουλτούρας και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης:
 - 1.11.3. Συμβολή στον Συνολικό Σχεδιασμό και την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας
 - 1.11.4. Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Ενδοσχολικών Συντονιστών
 - 1.11.5. Θεσμικό Πλαίσιο (Βάσει Υ.Α. 101733/ΓΔ5/2021 & Ν. 4823/2021)
 - 1.11.6. Διεύρυνση Βάσει Βιβλιογραφίας και Καλών Πρακτικών

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	64
2.1 Η τέχνη της επικοινωνίας	64
Σκοπός της θεματικής ενότητας	64
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	64
Εισαγωγή	64
2.1.1. Διαδικασία και συντελεστές της επικοινωνίας	66
2.1.2. Κρίσιμοι παράγοντες για αποτελεσματική επικοινωνία στο εργασιακό περιβάλλον	70
2.1.3. Χαρακτηριστικά καλού/ης ενεργού/ης ακροατή/τριας	73
2.1.4. Ομάδα/Δυναμική ομάδας/Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ομάδας.....	76
2.2. Δεξιότητες συνεργασίας και διαχείριση συγκρούσεων.....	81

Σκοπός της θεματικής ενότητας	81
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	81
Εισαγωγή	81
2.2.1. Διαφωνίες και συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον	82
2.2.2. Παράγοντες και στάδια εξέλιξης των συγκρούσεων	85
2.2.3. Τρόποι και τεχνικές διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων.....	87
2.3. Επίλυση προβλήματος.....	89
2.4. Η Διαχείριση της Ετερότητας –Προσεγγίσεις σε ένα συμπεριληπτικό Σχολείο	95
Σκοπός της θεματικής ενότητας	95
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	95
Εισαγωγή	95
2.4.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον.....	96
2.4.2. Τρόποι αντιμετώπισης αρνητικών συμπεριφορών εντός της μαθητικής κοινότητας και εντός της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.....	101
2.4.3. Το σχολείο ως μέρος της κοινωνίας και η τριαδική σχέση μαθητικής κοινότητας, εκπαιδευτικών, γονέων.....	105
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	109
3.1.ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ	113
3.1.1. Ο ρόλος των μεντόρων στην υποστήριξη και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών: Δράσεις και καλές πρακτικές.....	113
3.1.2. Ο ρόλος των μεντόρων στον ρεαλιστικό προγραμματισμό και την εποπτεία της διδακτέας ύλης: Εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	118
α) Ρεαλιστικό, με βάση τον διαθέσιμο χρόνο και τις ανάγκες της τάξης	119
β) Ευέλικτο, ώστε να επιτρέπει αναπροσαρμογές όπου χρειάζεται.....	119
γ) Αξιολογήσιμο, με τρόπους παρακολούθησης της εφαρμογής και ανατροφοδότησης	120
3.1.3. Ο ρόλος των μεντόρων στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας.....	124

3.2 ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΜΕΝΤΟΡΩΝ	126
3.2.1. Ο ρόλος των μεντόρων στον ρεαλιστικό προγραμματισμό της διδακτέας ύλης και στην παιδαγωγική εποπτεία του	126
3.2.2. Σχεδιασμός – οργάνωση και προγραμματισμός διδασκαλιών	128
3.2.3. Ο ρόλος των μεντόρων στην αξιοποίηση εργαλείων και μεθόδων διδασκαλίας: Ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας	132
3.2.4. Ο ρόλος των μεντόρων και η παρουσίαση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης μαθητών: Προς μια αξιολόγηση για μάθηση και ενδυνάμωση	140
3.2.4.1. Διαμορφωτική αξιολόγηση: Εργαλείο για συνεχή βελτίωση	140
3.2.4.2. Ανάπτυξη μαθητών	142
3.2.4.3. Portfolio και φάκελοι εργασιών: Ορατότητα της μαθησιακής πορείας	143
3.2.4.4. Συνεργατικές μέθοδοι αξιολόγησης: Η αξιολόγηση ως συλλογική μάθηση	144
3.2.4.5. Ενίσχυση της ανάπτυξης μέσω της αξιολόγησης.....	145
3.2.5. Ο ρόλος των μεντόρων και καλές πρακτικές για τη δημιουργία κλίματος μάθησης και συνεργασίας στη σχολική τάξη	146
3.2.6. Ο ρόλος των μεντόρων στην καλλιέργεια καλών πρακτικών επικοινωνίας με γονείς και κηδεμόνες	148
3.3. ΕΙΔΙΚΑ ΓΙΑ ΜΕΝΤΟΡΕΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ	150
3.3.1. Καλές Πρακτικές για τη Δημιουργία Κλίματος Μάθησης και Συνεργασίας με Βοήθεια Μεντόρων στη Σχολική Τάξη	150
3.3.1.1. Ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης.....	151
3.3.1.2. Ενδυνάμωση συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης	152
Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για την ενδυνάμωση της συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών	152
3.3.1.3. Ενεργή συμμετοχή και αυτονομία	153
3.3.1.4. Ενθάρυνση του διαλόγου	155
3.3.1.5. Ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της ένταξης.....	156
<i>Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της ένταξης</i>	<i>156</i>

3.3.1.6. Προώθηση της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού.....	157
<i>Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για την προώθηση της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού</i>	<i>158</i>
Εκπαίδευση και υποστήριξη των μεντόρων.....	161
<i>Εργαλεία για Εκπαίδευση και Υποστήριξη των Μεντόρων.....</i>	<i>161</i>
3.3.2. Καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση ατίθασων παιδιών με τη βοήθεια μεντόρων.....	162
Καλές πρακτικές για την υποστήριξη ατίθασων παιδιών, με καθοδήγηση από τον μέντορα.....	162
3.3.2.2. Χρήση εργαλείων αναστοχασμού και αυτορρύθμισης	164
Εργαλεία για Αναστοχασμό και Αυτορρύθμιση	164
3.3.2.3. Προσωποποιημένη υποστήριξη και ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης.....	166
<i>Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για προσωποποιημένη υποστήριξη και ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση.....</i>	<i>166</i>
3.3.2.4. Συνεργασία με το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό και τους γονείς	167
<i>Εργαλεία για τη συνεργασία με το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό και τους γονείς ...</i>	<i>168</i>
3.3.2.5 Ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη θετικής σχολικής κουλτούρας.....	169
<i>Εργαλεία για την ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη θετικής σχολικής κουλτούρας.....</i>	<i>169</i>
3.3.2.6. Εκπαίδευση και συνεχής υποστήριξη των μεντόρων.....	170
Εργαλεία και πρακτικές για την υποστήριξη και ανάπτυξη των μεντόρων	171
3.3.3. Διαφοροποίηση και προσαρμογή διδακτικών μεθόδων: Καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από τον μέντορα	175
Προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποίησης με καθοδήγηση από τον μέντορα...	175
3.4. Πως μπορεί να καθοδηγήσει ένας Μέντορας τους Εκπαιδευτικούς για ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών	177
3.4.1. Παροχή Παραδείγματος (Role Modeling).....	177
3.4.2. Εκπαίδευση σε Βασικές Δεξιότητες Επικοινωνίας	179
3.4.3. Καθοδήγηση για την Προετοιμασία της Επικοινωνίας	180

3.4.4. Ενθάρρυνση Θετικής και Ενδυναμωτικής Επικοινωνίας	182
3.4.5 Η δύναμη της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία με τους γονείς.....	184
3.1.ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ	
3.1.1. Ο ρόλος των μεντόρων στην υποστήριξη και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών: Δράσεις και καλές πρακτικές.....	113
3.1.2. Ο ρόλος των μεντόρων στον ρεαλιστικό προγραμματισμό και την εποπτεία της διδακτέας ύλης: Εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	117
3.2 ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΜΕΝΤΟΡΩΝ	
3.2.1. Ο ρόλος των μεντόρων στον ρεαλιστικό προγραμματισμό της διδακτέας ύλης και στην παιδαγωγική εποπτεία του.....	126
3.2.2. Σχεδιασμός – οργάνωση και προγραμματισμός διδασκαλιών.....	128
3.2.3. Ο ρόλος των μεντόρων στην αξιοποίηση εργαλείων και μεθόδων διδασκαλίας: Ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας	
3.2.3.1. Ανάλυση εργαλείων διδασκαλίας: Πολλαπλασιαστές μάθησης και συνεργασίας.....	132
3.2.3.2. Πολυτροπικά και εμπλουτισμένα εργαλεία μάθησης.....	135
3.2.3.3. Εργαλεία για αναστοχαστική πρακτική.....	136
3.2.3.4. Ετεροαξιολόγηση: Μαθαίνω αξιολογώντας τον άλλον.....	138
3.2.4. Ο ρόλος των μεντόρων και η παρουσίαση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης μαθητών: Προς μια αξιολόγηση για μάθηση και ενδυνάμωση.....	139
3.2.4.1. Διαμορφωτική αξιολόγηση: Εργαλείο για συνεχή βελτίωση.....	140
3.2.4.2. Ανάπτυξη μαθητών.....	141

3.2.4.3. Portfolio και φάκελοι εργασιών: Ορατότητα της μαθησιακής πορείας.....	143
3.2.4.4. Συνεργατικές μέθοδοι αξιολόγησης: Η αξιολόγηση ως συλλογική μάθηση.....	144
3.2.4.5. Ενίσχυση της ανάπτυξης μέσω της αξιολόγησης.....	145
3.2.5. Ο ρόλος των μεντόρων και καλές πρακτικές για τη δημιουργία κλίματος μάθησης και συνεργασίας στη σχολική τάξη.....	146
3.2.6. Ο ρόλος των μεντόρων στην καλλιέργεια καλών πρακτικών επικοινωνίας με γονείς και κηδεμόνες.....	148
3.3. ΕΙΔΙΚΑ ΓΙΑ ΜΕΝΤΟΡΕΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ.....	150
3.3.1. Καλές Πρακτικές για τη Δημιουργία Κλίματος Μάθησης και Συνεργασίας με Βοήθεια Μεντόρων στη Σχολική Τάξη.....	150
3.3.1.2. Ενδυνάμωση συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης.....	151
3.3.1.3. Ενεργή συμμετοχή και αυτονομία.....	153
3.3.1.4. Ενθάρυνση του διαλόγου.....	154
3.3.1.5. Ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της ένταξης.....	155
3.3.1.6. Προώθηση της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού.....	157
3.3.2. Καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση ατίθασων παιδιών με τη βοήθεια μεντόρων.....	162
3.3.2.1. Καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης και σεβασμού.....	162
3.3.2.2. Χρήση εργαλείων αναστοχασμού και αυτορρύθμισης.....	163
3.3.2.3. Προσωποποιημένη υποστήριξη και ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης.....	165
3.3.2.4. Συνεργασία με το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό και τους γονείς.....	167
3.3.2.5. Ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη θετικής σχολικής	

κουλτούρας.....	168
3.3.2.6. Εκπαίδευση και συνεχής υποστήριξη των μεντόρων.....	169
3.3.3. Διαφοροποίηση και προσαρμογή διδακτικών μεθόδων: Καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από τον μέντορα.....	174
3.4. Πως μπορεί να καθοδηγήσει ένας Μέντορας τους Εκπαιδευτικούς για ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών.....	176
3.4.1. Παροχή Παραδείγματος (Role Modeling).....	176
3.4.2. Εκπαίδευση σε Βασικές Δεξιότητες Επικοινωνίας.....	179
3.4.3. Καθοδήγηση για την Προετοιμασία της Επικοινωνίας.....	179
3.4.4. Ενθάρρυνση Θετικής και Ενδυναμωτικής Επικοινωνίας.....	181
3.4.5 Η δύναμη της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία με τους γονείς.....	183

Δήλωση Πνευματικών Δικαιωμάτων Εκπαιδευτικού Υλικού

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό αναπτύχθηκε για τις ανάγκες του επιμορφωτικού προγράμματος «ΚΥΚΛΟΣ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ» και διανέμεται ηλεκτρονικά από την πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), στο οποίο και ανήκουν τα δικαιώματα χρήσης και αξιοποίησης του παρόντος κειμένου.

Δικαίωμα χρήσης του παρόντος υλικού έχουν οι εγγεγραμμένοι/ες επιμορφούμενοι/ες στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ δεν επιτρέπεται η αναπαραγωγή ή περαιτέρω διανομή του χωρίς την έγγραφη άδεια των συγγραφέων οι οποίοι και κατέχουν τα πνευματικά δικαιώματα του υλικού.

Κάθε αναφορά στο περιεχόμενο του κειμένου αυτού πρέπει να συνοδεύεται με το σχετικό παράθεμα μέσα στο κείμενο και στο τέλος να αναφέρεται η βιβλιογραφική αναφορά.

Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος

Σκοπός

Σκοπός του προγράμματος είναι οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ή θα ασκήσουν καθήκοντα Ενδοσχολικού/ής Συντονιστή/τριας (ΕΣ) ή/και Παιδαγωγικού Συμβούλου-Μέντορα (ΠΣ-Μ) σε εκπαιδευτικές μονάδες να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους/τις βοηθήσουν να ασκήσουν τα καθήκοντα τους με αποτελεσματικό τρόπο.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος οι συμμετέχοντες/ουσες θα είναι σε θέση να:

- ✓ Γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο υποστήριξης των εκπαιδευτικών, όπως αυτό προκύπτει από τα καθήκοντά τους ως ΕΣ ή/και ΠΣ-Μ
- ✓ Αναγνωρίζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν ή/και εμποδίζουν (σ)την αποτελεσματική επικοινωνία και διαχείριση συγκρούσεων
- ✓ Προσδιορίζουν τις ενέργειες των ΕΣ ή/και ΠΣ-Μ

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΕΝΤΟΡΑΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

1.2 Θεωρητικό Πλαίσιο Υποστήριξης των Πρωτοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μέσω του Θεσμού του Μέντορα

1.2.1. Εισαγωγή: Το Πλαίσιο Υποστήριξης των Πρωτοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και ο Ρόλος του Μέντορα

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας είναι κρίσιμα για την επαγγελματική ανάπτυξη και την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, καθώς συχνά παρουσιάζουν σημαντικές προκλήσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη της καριέρας τους, καθώς η εμπειρική έρευνα υποδεικνύει με συνέπεια μια ανησυχητική τάση, όπου ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών διεθνώς, συγκεκριμένα μεταξύ 40% και 50%, αποχωρούν από το επάγγελμα μέσα στα πρώτα πέντε χρόνια της σταδιοδρομίας τους (Ingersoll & Strong, 2011). Αυτό το υψηλό ποσοστό αποχώρησης από τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη επαρκούς υποστήριξης από τις εκπαιδευτικές δομές στις οποίες εντάσσονται (Ingersoll & Strong, 2011). Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει μια επιτακτική και συστημική ανάγκη για δομημένους μηχανισμούς υποστήριξης, όπως το μέντορινγκ, προκειμένου να μετριαστεί αυτή η αποχώρηση, να ενισχυθεί η επιτυχής ένταξη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και, τελικά, να εδραιωθεί το εκπαιδευτικό δυναμικό. Η παραμέληση διαχείρισης αυτού του δεδομένου μπορεί να υπονομεύσει τις προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα βιώνει μια συνεχή ροή και τακτική εναλλαγή νέων εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο για την υποστήριξη των πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, ιδίως εκείνων με έως πέντε χρόνια προϋπηρεσίας, καθιερώνεται επίσημα μέσω του θεσμού του μέντορινγκ. Πρόκειται για θεσμοθέτηση που αναγνωρίζει τη σημασία του μέντορινγκ στην εισαγωγή και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεμελιώδεις θεσμικές παρεμβάσεις, όπως ο Νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» και η Υπουργική Απόφαση 4509/2022 (ΦΕΚ Β 4509/25-08-2022), ορίζουν και ρυθμίζουν ρητά τον ρόλο του «Παιδαγωγικού Συμβούλου - Μέντορα» τόσο στην

πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Νόμος 4823/2021; Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4, 2021; Υπουργική Απόφαση 4509, 2022). Αυτή η νομοθετική δέσμευση σηματοδοτεί μια συνειδητή πολιτική επιλογή για την ενσωμάτωση της δομημένης καθοδήγησης στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως κεντρικό πυλώνα υποστήριξης για τα νέα του μέλη. Πρόκειται για θεσμικές πρωτοβουλίες που υποδηλώνουν μια στοχευμένη επισημοποίηση του μέντορινγκ στην Ελλάδα, στοιχείο που υποδηλώνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιλαμβάνεται το μέντορινγκ ως ένα κρίσιμο, δομημένο συστατικό μηχανισμό για την ανάπτυξη και την ένταξη των εκπαιδευτικών. Η ευρύτερη συνέπεια είναι ότι αυτή η πολιτική επιλογή, ενώ καταδεικνύει μια δέσμευση για την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών, θα απαιτήσει περαιτέρω ισχυρές στρατηγικές εφαρμογής του μέτρου, κατανομή πόρων και συνεχή αξιολόγηση για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά της και να αποφευχθεί η μετατροπή της σε μια απλή γραφειοκρατική διεκπαιρευτική διαδικασία.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί μια θεωρητική ανάλυση των θέσεων και των εμπειρικών δεδομένων που υποστηρίζουν το μέντορινγκ των πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, τοποθετώντας τη γνώση που προκύπτει από τη διεθνή εμπειρία εντός του ελληνικού θεσμικού πλαισίου.

1.3. Θεωρητικό Πλαίσιο του Μέντορινγκ στην Εκπαίδευση

Το μέντορινγκ στην εκπαίδευση βασίζεται σε διάφορα αναγνωρισμένα θεωρητικά πλαίσια που διαμορφώνουν το υπόβαθρο για την κατανόηση της αποτελεσματικότητάς του και καθοδηγούν τις πρακτικές του. Πρόκειται για πλαίσια που εξηγούν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι σχέσεις μέντορα-καθοδηγούμενου προωθούν τη μάθηση, την ανάπτυξη και την επαγγελματική ενσωμάτωση.

1.3.1. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory)

Η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory - SLT), που συνδέεται κυρίως με τον Albert Bandura, υποστηρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό

μέσω της παρατήρησης και της μίμησης άλλων (Bandura, 1977). Στο πλαίσιο του μέντορινγκ στην εκπαίδευση, η SLT υποδηλώνει ότι οι πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες δεξιότητες, συμπεριφορές και επαγγελματικές αξίες παρατηρώντας τους έμπειρους μέντορες τους (Zanting, Verloop & Vermunt, 2001). Αυτή η μορφή μάθησης μέσω της παρατήρησης δεν είναι παθητική, δεδομένου ότι οι μέντορες την διευκολύνουν ενεργά μοντελοποιώντας θετικές συμπεριφορές, επιδεικνύοντας αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης τάξης και εικονογραφώντας ορθές διδακτικές στρατηγικές (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Μετά την παρατήρηση, οι μέντορες παρέχουν δομημένες ευκαιρίες στους καθοδηγούμενους να εξασκήσουν αυτές τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες, συχνά ακολουθούμενες από εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ολοκληρώνοντας έτσι μια κυκλική διαδικασία επίδειξης, παρατήρησης, πρακτικής και βελτίωσης (Hennissen et al., 2017). Αυτή η επαναληπτική διαδικασία επιτρέπει την εσωτερίκευση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών. Η κεντρική ιδέα είναι ότι ο ρόλος του μέντορα επεκτείνεται πέρα από την απλή ύπαρξη ως πρότυπο, ενώ πρέπει να σχεδιάζονται ενεργά και σκόπιμα μαθησιακές εμπειρίες. Αυτό σημαίνει ότι το αποτελεσματικό μέντορινγκ, βάση της SLT, απαιτεί σκόπιμη και στοχευμένη παιδαγωγική δεξιότητα από τον μέντορα για να διασφαλιστεί ότι η μάθηση μέσω της παρατήρησης μεταφράζεται σε πρακτική ικανότητα, μεταβαίνοντας από την παθητική απορρόφηση στην ενεργή απόκτηση και βελτίωση δεξιοτήτων.

1.3.2. Θεωρία Γνωστικής Ανάπτυξης (Cognitive Development Theory)

Η Θεωρία Γνωστικής Ανάπτυξης (Cognitive Development Theory - CDT), επηρεασμένη σε μεγάλο βαθμό από τον Jean Piaget, υποστηρίζει ότι τα άτομα προχωρούν μέσω σταδίων γνωστικής ανάπτυξης, με κάθε στάδιο να χαρακτηρίζεται από όλο και πιο σύνθετες μορφές σκέψης (Flavell et al., 2002). Μέσα σε μια σχέση μέντορινγκ, οι μέντορες μπορούν να διευκολύνουν σημαντικά αυτή τη γνωστική ανάπτυξη. Το επιτυγχάνουν παρέχοντας «σκαλωσιά και υποστήριξη», η οποία περιλαμβάνει την προσφορά επαρκούς βοήθειας ώστε ο καθοδηγούμενος να μπορεί να εκτελέσει εργασίες υπερβαίνοντας κατά κάποιο τρόπο τις ικανότητές του (Tsui, 2018). Επιπλέον, οι μέντορες προτρέπουν τους καθοδηγούμενους να εμπλακούν σε

κριτική σκέψη, ενθαρρύνοντάς τους να αναλύουν καταστάσεις, να αξιολογούν διαφορετικές προσεγγίσεις και να επιλύουν από μόνοι τους προβλήματα (Zanting et al., 2001). Αυτή η προσέγγιση τονίζει επίσης την ενθάρρυνση του προβληματισμού σχετικά με τις μαθησιακές τους εμπειρίες και την καθοδήγησή τους στον καθορισμό επαγγελματικών στόχων (Zanting et al., 2001). Η παροχή συγκεκριμένης, έγκαιρης και εφαρμόσιμης ανατροφοδότησης είναι αναπόσπαστο μέρος αυτής της διαδικασίας, επιτρέποντας στους καθοδηγούμενους να βελτιώσουν τις γνωστικές τους διεργασίες και να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση (Hennissen et al., 2017). Έτσι, ο ρόλος του μέντορα υπερβαίνει την απλή μετάδοση δεξιοτήτων, εστιάζοντας αντ' αυτού στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών ικανοτήτων του καθοδηγούμενου και στην ενίσχυση της ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων. Η CDT επικεντρώνεται στην ανάπτυξη «όλο και πιο σύνθετων μορφών σκέψης» (Flavell et al., 2002). Αναφερόμενες στρατηγικές, όπως το «να προκαλούν τους καθοδηγούμενους να σκέφτονται κριτικά» και το «να ενθαρρύνουν τον προβληματισμό» (Zanting et al., 2001), δεν αφορούν απλώς τη μετάδοση γνώσεων, αλλά αντίθετα, αποσκοπούν στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του καθοδηγούμενου – της ικανότητάς του να παρακολουθεί, να ρυθμίζει και να προβληματίζεται σχετικά με τις δικές του διαδικασίες σκέψης και μάθησης. Αυτό υποδηλώνει ότι το αποτελεσματικό μέντορινγκ, μέσω της προσέγγισης της CDT, ενδυναμώνει τους νέους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία τους ώστε να μπορούν να αναλύουν ανεξάρτητα την εμπειρία τους, να εντοπίζουν τομείς προς βελτίωση και να σχεδιάζουν στρατηγικές για μελλοντική ανάπτυξη, προωθώντας με αυτό τον τρόπο την μακροπρόθεσμη επαγγελματική τους αυτονομία.

1.3.3. Θεωρία Μάθησης Ενηλίκων (Adult Learning Theory/Andragogy)

Η Θεωρία Μάθησης Ενηλίκων (Adult Learning Theory - ALT), συχνά και θεωρούμενη ως συνώνυμη με την έννοια της ανδραγωγικής του Malcolm Knowles, υποστηρίζει ότι οι ενήλικες μαθαίνουν διαφορετικά από τα παιδιά, με διακριτά κίνητρα και χαρακτηριστικά επεξεργασίας (Knowles, Holton & Swanson, 2020). Στις βασικές αρχές της ALT περιλαμβάνονται η εγγενής ανάγκη του ενήλικα που μαθαίνει να κατανοεί τη συνάφεια αυτού που μαθαίνει, η αυτοαντίληψή του ως ανεξάρτητου

και αυτοκατευθυνόμενου ατόμου, η σημαντική αξία των προηγούμενων εμπειριών του ως πόρου για μάθηση, η ετοιμότητά του να μάθει η οποία καθοδηγείται από άμεσους ρόλους και προκλήσεις που αναλαμβάνει στη ζωή του, ο προσανατολισμός του στη μάθηση που επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων αντί για το αντικείμενο, καθώς και η ισχυρότερη εξάρτηση από την εσωτερική παρακίνηση έναντι των εξωτερικών κινήτρων (Knowles, Holton & Swanson, 2020). Στο πλαίσιο του μέντορινγκ εκπαιδευτικών, η ALT υποδηλώνει ότι οι μέντορες θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στην υποστήριξη της ολιστικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, υπερβαίνοντας την απλή παροχή τεχνικής καθοδήγησης για την ενίσχυση αυτοκατευθυνόμενων, βιωματικών προσεγγίσεων και προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων (Merriam & Bierema, 2014). Οι αποτελεσματικές πρακτικές μέντορινγκ, επομένως, ευθυγραμμίζονται με αυτές τις αρχές, ενδυναμώνοντας τους ενήλικες μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, και παρέχοντας ευέλικτες, σχετικές και συνεργατικές μαθησιακές ευκαιρίες που εφαρμόζονται άμεσα στο επαγγελματικό τους πλαίσιο (Knowles, Holton & Swanson, 2020). Η ALT τονίζει την προτίμηση των ενηλίκων για αυτοκατευθυνόμενη, βιωματική μάθηση και επίλυση προβλημάτων (Merriam & Bierema, 2014). Ως κρίσιμη συνέπεια είναι ότι το μέντορινγκ για ενήλικες πρέπει να μετατοπιστεί από μια κανονιστική προσέγγιση «αφήγησης» (δηλαδή απλές συμβουλές και νουθεσίες) σε μια ενδυναμωτική προσέγγιση «καθοδήγησης» (Daresh, 2003). Δηλαδή οι μέντορες δεν πρέπει απλώς να παρέχουν απλά πρακτικές ή τεχνικές λύσεις, αλλά να διευκολύνουν την ικανότητα του καθοδηγούμενου να εντοπίζει και να επιλύει τα δικά του προβλήματα, συνδέοντας τη μάθηση άμεσα με τις άμεσες επαγγελματικές του προκλήσεις. Πρόκειται για διαδικασία που ενισχύει την αυτονομία και την εσωτερική παρακίνηση, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την προσαρμοστικότητα σε ένα δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

1.3.4. Μοντέλο Κοινωνικού Δικτύου Υποστήριξης (Social Support Network Model)

Το Μοντέλο Κοινωνικού Δικτύου Υποστήριξης είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο που

τονίζει ότι η υγεία και η ευημερία ενός ατόμου επηρεάζονται σημαντικά από την ποιότητα και την ποσότητα των κοινωνικών του σχέσεων (Cohen, 2004). Αυτό το μοντέλο είναι βαθιά σχετικό με το μέντορινγκ, καθώς υποστηρίζει ότι τα άτομα είναι ενσωματωμένα σε ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων από το οποίο μπορούν να αντλήσουν υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν το στρες και να ενισχύσουν γενικότερα την προσωπική τους ευημερία (Berkman et al., 2000). Στο συγκεκριμένο πεδίο του μέντορινγκ εκπαιδευτικών, αυτό το πλαίσιο εξηγεί πώς οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις σχέσεις με μέντορες, συναδέλφους και συνεργάτες για να αντιμετωπίσουν τις πολυπλοκότητες των επαγγελματικών τους ρόλων και να προωθήσουν την καριέρα τους (Ingersoll & Strong, 2011; Hobson et al., 2009). Το μοντέλο περιγράφει τέσσερις κύριους τύπους κοινωνικής υποστήριξης: α) συναισθηματική υποστήριξη, η οποία παρέχει άνεση, ενσυναίσθηση και κατανόηση, β) πληροφοριακή υποστήριξη, που προσφέρει συμβουλές, καθοδήγηση και γνώση, γ) απτή υποστήριξη, που περιλαμβάνει υλική βοήθεια και δ) συντροφική υποστήριξη, που παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινές δραστηριότητες (House, 1981; Cutrona & Russell, 1990). Επομένως οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του μέντορινγκ παρέχουν εγγενώς κρίσιμη συναισθηματική και πληροφοριακή υποστήριξη, δημιουργώντας ένα ασφαλές και αξιόπιστο περιβάλλον για τους νέους εκπαιδευτικούς που τους επιτρέπει να μοιράζονται ανησυχίες, να ζητούν συμβουλές και να λαμβάνουν καθοδήγηση από ειδικούς (Ingersoll & Strong, 2011; Rajuan et al., 2007).

Ο «αμοιβαίος» χαρακτήρας της κοινωνικής υποστήριξης, όπου τόσο ο μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος συνεισφέρουν και επωφελούνται, ενισχύει περαιτέρω αυτούς τους επαγγελματικούς δεσμούς και προωθεί ένα αίσθημα κοινότητας και σύνδεσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Kram, 1985; Eby et al., 2010). Το Μοντέλο Κοινωνικού Δικτύου Υποστήριξης συνδέει άμεσα την κοινωνική υποστήριξη με την «προώθηση της υγείας και της ευημερίας του ατόμου» και την «αντιμετώπιση του στρες» (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Thoits, 2011). Δεδομένου ότι η διδασκαλία, ειδικά για τους πρωτοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, μπορεί να τους απομονώνει και να τους αγχώνει, η παροχή συναισθηματικής, πληροφοριακής και συντροφικής υποστήριξης μέσω του μέντορινγκ λειτουργεί ως κρίσιμος προστατευτικός παράγοντας (Ingersoll & Strong, 2011; Cohen & Wills, 1985; Kyriacou, 2001). Αυτό

υποδηλώνει ότι ο αντίκτυπος του μέντορινγκ επεκτείνεται πέρα από την ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων για να περιλάβει την ψυχολογική ανθεκτικότητα και συνολικότερα την ευημερία του νέου εκπαιδευτικού (Masten, 2001; Papatraianou & Le Cornu, 2014). Με τη μείωση των συναισθημάτων απομόνωσης και την παροχή ενός αναχώματος έναντι του στρες, το μέντορινγκ μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μακροζωία και την ικανοποίηση από την εργασία ενός νέου εκπαιδευτικού, μετριάζοντας έτσι τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης και πρόωρης αποχώρησης από το επάγγελμα (Maslach et al., 2001).

1.3.5. Άλλες Συναφείς Θεωρίες και Προσεγγίσεις

Πέρα από αυτά τα θεμελιώδη θεωρητικά πλαίσια, η δυναμική φύση των σχέσεων μέντορινγκ φωτίζεται περαιτέρω από μοντέλα όπως τα στάδια μέντορινγκ της Kram (1983). Αυτό το μοντέλο περιγράφει την εξέλιξη μιας σχέσης μέντορινγκ μέσω διακριτών φάσεων: έναρξη, καλλιέργεια, διαχωρισμός και τελικός επαναπροσδιορισμός (Kram, 1983). Η φάση έναρξης περιλαμβάνει την αρχική διαμόρφωση προσδοκιών και την αμοιβαία γνωριμία μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου. Κατά τη φάση καλλιέργειας, η σχέση ωριμάζει, με τους μέντορες να παρέχουν συνήθως τον μεγαλύτερο βαθμό ψυχοκοινωνικής και επαγγελματικής υποστήριξης (Kram, 1983). Καθώς ο καθοδηγούμενος αναπτύσσει αυξημένη αυτονομία και αναζητά μεγαλύτερη ανεξαρτησία από τους μέντορες, η σχέση εισέρχεται στη φάση διαχωρισμού, οδηγώντας ενδεχομένως σε επαναπροσδιορισμό της σχέσης ως ομοτίμων ή συναδέλφων (Kram, 1983). Αυτή η αναπτυξιακή προοπτική αναδεικνύει τις εξελισσόμενες ανάγκες του καθοδηγούμενου και την προσαρμοστική φύση που απαιτείται από τον μέντορα καθ' όλη τη διάρκεια της σχέσης.

Επιπλέον, η «Θεωρία Μέντορα-Αυτοστοχασμού» (Mentor-Reflective Theory) προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αποτελεσματική ένταξη των πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, τονίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του αναστοχαστικού μέντορινγκ στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία. Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι το επιτυχημένο μέντορινγκ βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ

μέντορα και καθοδηγούμενου, παρέχοντας καθοδήγηση, κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη και προσαρμογή στο επίπεδο ετοιμότητας του καθοδηγούμενου. Η σημασία της αναστοχαστικής πρακτικής αναγνωρίζεται επίσης ως πρωταρχικός στόχος στο μέντορινγκ εκπαιδευτικών, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν και να βελτιώνουν συνεχώς τις διδακτικές τους μεθόδους (Frick, Carl & Beets, 2010). Αυτό ευθυγραμμίζεται με την ιδέα ότι οι μέντορες πρέπει να ενθαρρύνουν τους καθοδηγούμενους να σκέφτονται κριτικά και να εμπλέκονται σε αυτοανάλυση των διδακτικών τους πρακτικών (Entwistle, 1995; Maynard & Furlong, 1995; Schon, 1983). Τα στάδια της Kram (1983) περιγράφουν ρητά μια σχέση που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Αυτό υποδηλώνει ότι το αποτελεσματικό μέντορινγκ δεν είναι μια στατική παρέμβαση, αλλά μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί από τους μέντορες να προσαρμόζουν συνεχώς την προσέγγισή τους με βάση το αναπτυξιακό στάδιο του καθοδηγούμενου και τις εξελισσόμενες ανάγκες του. Ο ρόλος ενός μέντορα μετατοπίζεται από την εντατική καθοδήγηση στα αρχικά στάδια στην ενίσχυση μεγαλύτερης αυτονομίας και κριτικού προβληματισμού καθώς ο καθοδηγούμενος αποκτά εμπειρία. Αυτή η προσαρμοστικότητα κατά τη διάρκεια της σχέσης είναι ζωτικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία της σχέσης μέντορινγκ και για την προώθηση της γνήσιας ανεξαρτησίας και αυτορρύθμισης στον καθοδηγούμενο. Η έμφαση στη λογική του «αναστοχαστικό μέντορα» και την «αναστοχαστική πρακτική» (Frick, Carl & Beets, 2010) υπερβαίνει την απλή απόκτηση δεξιοτήτων, αποσκοπώντας στην ενθάρρυνση των καθοδηγούμενων να «σκέφτονται μόνοι τους τη διδασκαλία τους, να αναλύουν αναστοχαστικά την εμπειρία τους και να είναι υπεύθυνοι για τις πρακτικές που επιλέγουν» (Entwistle, 1995; Maynard & Furlong, 1995; Schon, 1983), καθώς οι μέντορες καλλιεργούν την ικανότητα του καθοδηγούμενου για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Αυτή η ποιοτική μορφή ανάπτυξης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να γίνουν δια βίου «μανθάνοντες» που μπορούν να αξιολογούν και να βελτιώνουν ανεξάρτητα τη δική τους πρακτική, μειώνοντας τη μακροπρόθεσμη εξάρτηση από εξωτερική καθοδήγηση και ενισχύοντας τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πρόκειται άλλωστε για ένα κρίσιμο αποτέλεσμα που διασφαλίζει τη βιωσιμότητα της ανάπτυξης και της περαιτέρω επαγγελματικής εξέλιξης, πέρα από την επίσημη περίοδο μέντορινγκ.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τα βασικά θεωρητικά πλαίσια που υποστηρίζουν το

μέντορινγκ στην εκπαίδευση:

Πίνακας 1: Βασικά Θεωρητικά Πλαίσια Μέντορινγκ στην Εκπαίδευση

Θεωρία	Βασικές Αρχές	Εφαρμογή στο Μέντορινγκ
Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory)	Η μάθηση συμβαίνει μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της μοντελοποίησης.	Οι μέντορες μοντελοποιούν θετικές συμπεριφορές και παρέχουν ευκαιρίες για πρακτική και ανατροφοδότηση.
Θεωρία Γνωστικής Ανάπτυξης (Cognitive Development Theory)	Τα άτομα προχωρούν μέσω σταδίων γνωστικής ανάπτυξης, με αυξανόμενη πολυπλοκότητα σκέψης.	Οι μέντορες παρέχουν σκαλωσιά, προκαλούν κριτική σκέψη και ενθαρρύνουν τον προβληματισμό και τον καθορισμό στόχων.
Θεωρία Μάθησης Ενηλίκων (Adult Learning Theory/Andragogy)	Οι ενήλικες μαθαίνουν με αυτοκατευθυνόμενο, βιωματικό και προβληματοκεντρικό τρόπο, με εσωτερική παρακίνηση.	Οι μέντορες υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, ενδυναμώνουν την αυτονομία και συνδέουν τη μάθηση με πραγματικές προκλήσεις.
Μοντέλο Κοινωνικού Δικτύου Υποστήριξης (Social Support Network Model)	Η υγεία και η ευημερία επηρεάζονται από την ποιότητα και την ποσότητα των κοινωνικών σχέσεων.	Οι μέντορες παρέχουν συναισθηματική, πληροφοριακή, απτή και συντροφική υποστήριξη, μειώνοντας το στρες και την απομόνωση.
Στάδια Μέντορινγκ (Kram, 1983)	Οι σχέσεις μέντορινγκ εξελίσσονται μέσω διακριτών φάσεων: έναρξη, καλλιέργεια, διαχωρισμός, επαναπροσδιορισμός.	Οι μέντορες προσαρμόζουν την υποστήριξη στις εξελισσόμενες ανάγκες του καθοδηγούμενου σε κάθε στάδιο.

Θεωρία Μέντορα-Αυτοστοχασμού (Mentor-Reflective Theory)	Το αναστοχαστικό μέντορινγκ είναι ζωτικής σημαίας για την επαγγελματική ανάπτυξη, αυτοαποτελεσματικότητα και ικανοποίηση από την εργασία.	Οι μέντορες ενθαρρύνουν την αυτοανάλυση, την κριτική σκέψη και την ανάληψη ευθύνης για τις πρακτικές.
---	---	---

1.3.6. Εμπειρικά Ευρήματα για την Αποτελεσματικότητα και τις Προκλήσεις του Μέντορινγκ Εκπαιδευτικών

Η εκτεταμένη εμπειρική έρευνα στο πεδίο έχει παράσχει σημαντικά στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μέντορινγκ στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τόσο τα οφέλη του όσο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εφαρμογή του.

Επίδραση στην Παραμονή, Ικανοποίηση και Αυτοαποτελεσματικότητα των Νέων Εκπαιδευτικών

Η εμπειρική έρευνα, σε διεθνές επίπεδο όπου υπάρχει η σχετική εμπειρία, αναδεικνύει με συνέπεια τον βαθύ θετικό αντίκτυπο των προγραμμάτων μέντορινγκ εκπαιδευτικών σε διάφορα κρίσιμα αποτελέσματα για τους πρωτοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα είναι η αποδεδειγμένη αύξηση των ποσοστών παραμονής στο χώρο εργασίας μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε δομημένα προγράμματα μέντορινγκ, καθώς μελέτες δείχνουν σαφή μείωση των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα όταν λαμβάνουν καθοδήγηση για ένα έως δύο χρόνια (Ingersoll & Strong, 2011). Για παράδειγμα, μια ομοσπονδιακή μελέτη από το 2015 αποκάλυψε ότι ένα εντυπωσιακό 92% των εκπαιδευτικών του πρώτου έτους που είχαν μέντορα επέστρεψαν στην τάξη το επόμενο έτος (Ingersoll & Strong, 2011). Υπάρχουν γενικότερα σαφή στοιχεία που υποδηλώνουν ότι το μέντορινγκ αντιμετωπίζει άμεσα την κρίσιμη έλλειψη επαρκούς υποστήριξης που συχνά αναφέρεται ως πρωταρχικός λόγος για την πρόωρη αποχώρηση από την καριέρα (Ingersoll & Strong, 2011).

Πέρα από την απλή παραμονή, το μέντορινγκ συνδέεται εμπειρικά με αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και ανάπτυξης ικανότητας αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών. Η Έρευνα Διδασκαλίας και Μάθησης του NCES (National Center for Education Statistics) το 2018 ανέφερε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών βίωσε υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας όταν υπήρχε διαθέσιμος μέντορας για την υποστήριξή τους (Renbarger & Davis, 2019). Οι μέντορες συμβάλλουν σε αυτά τα θετικά ψυχολογικά αποτελέσματα παρέχοντας ουσιαστική καθοδήγηση, υποστήριξη και επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, γεγονός που βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας έτσι ένα βαθύ αίσθημα επιτυχίας και άνεσης (Ingersoll & Strong, 2011). Η συναισθηματική υποστήριξη και η υπεράσπιση που παρέχουν οι μέντορες είναι καθοριστικής σημασίας για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, τη μείωση του στρες και την ενίσχυση ενός αισθήματος άνεσης, το οποίο έμμεσα αλλά σημαντικά ενισχύει τη συνολική ικανοποίηση από την εργασία (Ingersoll & Strong, 2011).

Επιπλέον, ο αντίκτυπος του μέντορινγκ επεκτείνεται πέρα από τον μεμονωμένο εκπαιδευτικό για να επηρεάσει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η έρευνα έχει δείξει ότι η επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά, για παράδειγμα, αυξήθηκε αποδεδειγμένα σε τάξεις όπου δίδασκαν συμμετέχοντες που είχαν μέντορα (DeCesare et al., 2017). Αυτό υποδηλώνει ένα ευεργετικό φαινόμενο που λειτουργεί ως «ντόμινο», όπου η βελτιωμένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, που διευκολύνεται άμεσα από την ποιοτική καθοδήγηση, μεταφράζεται σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές, υπογραμμίζοντας την συστημική αξία τέτοιων προγραμμάτων. Επομένως θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το μέντορινγκ επηρεάζει θετικά όχι μόνο την παραμονή, την ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και, κυρίως, την επίδοση των μαθητών (DeCesare et al., 2017), και άρα πρόκειται για θετικό αντίκτυπο που περνάει ως τελικός αντίκτυπος στους ίδιους τους ωφελούμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι η επένδυση σε προγράμματα μέντορινγκ εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς ένα μέτρο πρόνοιας και υποστήριξης για μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, αλλά μια στρατηγική, συστημική επένδυση που

αποφέρει ευρύτερα οφέλη για ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοσύστημα. Συμβάλλει σε ένα πιο σταθερό, αποτελεσματικό και σίγουρο εκπαιδευτικό δυναμικό, το οποίο με τη σειρά του βελτιώνει άμεσα την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Αυτό αναπλαισιώνει το μέντορινγκ από μια υποστηρικτική παρέμβαση σε ένα βασικό συστατικό της συνολικής βελτίωσης της εκπαίδευσης και της διασφάλισης της ποιότητας.

1.4. Βέλτιστες Πρακτικές στο Μέντορινγκ Εκπαιδευτικών

Τα αποτελεσματικά προγράμματα μέντορινγκ χαρακτηρίζονται από διάφορες εμπειρικά υποστηριζόμενες βέλτιστες πρακτικές που συμβάλλουν στην επιτυχία τους. Κυρίαρχη μεταξύ αυτών είναι η αυστηρή επιλογή των μεντόρων, διασφαλίζοντας ότι διαθέτουν όχι μόνο εκτεταμένη εμπειρία αλλά και τις απαραίτητες ιδιότητες και εξειδίκευση για να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους νέους εκπαιδευτικούς (Schmidt et al., 2017). Οι ιδανικοί μέντορες είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ισχυρές οργανωτικές δεξιότητες, θετικές τεχνικές διαχείρισης τάξης και επάρκεια στον σχεδιασμό μαθημάτων (Ingersoll & Strong, 2011). Κυρίως, αποτελεσματικοί μέντορες είναι εκείνοι που προσφέρονται εθελοντικά, υποκινούμενοι από υψηλού επιπέδου εσωτερικά κίνητρα και συμμετέχουν ενεργά στον ρόλο τους, επιδεικνύοντας προσωπικά χαρακτηριστικά όπως καλосύνη, ενσυναίσθηση, διαφάνεια και υπομονή (Aderibigbe et al., 2022; Mackie, 2020; Parker et al., 2021; Wilson & Huynh, 2019).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η διαρκής υποστήριξη για τους μέντορες είναι απαραίτητες για να τους εφοδιάσουν με τις προηγμένες δεξιότητες που απαιτούνται για αποτελεσματική καθοδήγηση (Schmidt et al., 2017). Αυτή η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικές για την παροχή εποικοδομητικής, μη επικριτικής ανατροφοδότησης, την ενίσχυση της αναστοχαστικής πρακτικής και την κατανόηση των εξελισσόμενων αναγκών των καθοδηγούμενων σε όλα τα στάδια της σχέσης μέντορινγκ (Frick, Carl & Beets, 2010; Kram, 1983; Aderibigbe et al., 2022; Mackie, 2020; Parker et al., 2021; Wilson & Huynh, 2019).

Η παροχή εγκεκριμένου θεσμικά, αφιερωμένου συνειδητά χρόνου για το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μέντορα-εκπαιδευτικού είναι κρίσιμη, διασφαλίζοντας ότι και οι δύο

πλευρές έχουν επαρκείς ευκαιρίες για συνεργατικές δραστηριότητες, παρατήρηση και συνεδρίες ανατροφοδότησης (Schmidt et al., 2017). Αυτός ο προστατευμένος/εξασφαλισμένος χρόνος διευκολύνει τον κοινό σχεδιασμό μαθημάτων, τις αμοιβαίες παρατηρήσεις στην τάξη (όπου ο καθοδηγούμενος παρατηρεί επίσης τον μέντορα) και τις ενδελεχείς συνεδρίες ανασκόπησης (DeCesare et al., 2017; Ingersoll & Strong, 2011; Renbarger & Davis, 2019).

Τα εμπειρικά στοιχεία υποστηρίζουν έντονα το πολυετές μέντορινγκ, που εκτείνεται πέρα από την αρχική περίοδο ένταξης, καθώς αποδεικνύεται πιο αποτελεσματικό στη βελτίωση τόσο της παραμονής των εκπαιδευτικών όσο και της συνολικής αποτελεσματικότητας (DeCesare et al., 2017; Renbarger & Davis, 2019; Schmidt et al., 2017). Αυτή η διαρκής υποστήριξη επιτρέπει βαθύτερη επαγγελματική ανάπτυξη και μια πιο σταδιακή προσαρμογή στις πολύπλευρες προκλήσεις της διδασκαλίας.

Η εντατική και συγκεκριμένη καθοδήγηση, βασισμένη σε επαγγελματικά πρότυπα διδασκαλίας και συζητήσεις που βασίζονται σε δεδομένα, αποτελεί μια άλλη βασική πρακτική (Schmidt et al., 2017). Αυτό περιλαμβάνει την παροχή στοχευμένης ανατροφοδότησης, τη δημιουργία ευκαιριών για επίλυση προβλημάτων και την πρόκληση των καθοδηγούμενων να σκέφτονται κριτικά για τις παιδαγωγικές τους επιλογές και τον αντίκτυπό τους στη μάθηση των μαθητών.

Τέλος, η σαφής οριοθέτηση των ρόλων και των ευθυνών ειδικότερα σε διοικητικά ζητήματα, σε συνδυασμό με την εναρμονισμένη συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών (συμπεριλαμβανομένων πανεπιστημίων και ερευνητικών κέντρων, εκπαιδευτικής ηγεσίας και έμπειρων εκπαιδευτικών), είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή, τη βιωσιμότητα και τη συνοχή των προγραμμάτων μέντορινγκ (Schmidt et al., 2017). Η στοχευμένη αντιστοίχιση μεντόρων και καθοδηγούμενων, με βάση παράγοντες όπως η προσωπικότητα και οι επαγγελματικοί στόχοι, είναι συχνά πιο κρίσιμη για την επιτυχία από την απλή λογιστική ευθυγράμμιση ή λειτουργική διεκπεραίωση (DeCesare et al., 2017; Renbarger & Davis, 2019). Οι βέλτιστες πρακτικές που αναγνωρίστηκαν και προαναφέρονται δεν αποτελούν μεμονωμένα στοιχεία, αλλά συνδιαμορφώνουν ένα αλληλένδετο σύστημα. Για παράδειγμα, η εύστοχη επιλογή μέντορα (Schmidt et al., 2017) έχει μικρότερο αντίκτυπο εάν αυτή δεν συνοδεύεται από συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για τους μέντορες (Schmidt et al., 2017) για τη βελτίωση των δεξιοτήτων

τους. Αντίστοιχα, ο εγκεκριμένος χρόνος για το πλαίσιο αλληλεπίδρασης (Schmidt et al., 2017) είναι πραγματικά αποτελεσματικός μόνο εάν αυτές οι εγχειρούμενες αλληλεπιδράσεις περιλαμβάνουν εντατική, συγκεκριμένη και βασισμένη σε δεδομένα καθοδήγηση (Schmidt et al., 2017). Αυτό υποδηλώνει μια αλληλένδετη σχέση όπου η αδυναμία ή η απουσία μιας πρακτικής ή ενός από τους παράγοντες, μπορεί να υπονομεύσει την αποτελεσματικότητα των άλλων, υπογραμμίζοντας την κρίσιμη ανάγκη για μια ολιστική, ολοκληρωμένη και καλά δομημένη και «καλυπτόμενη» προσέγγιση στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος μέντορινγκ.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις βέλτιστες πρακτικές και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορινγκ:

Πίνακας 2: Βέλτιστες Πρακτικές και Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Μέντορινγκ

Πρακτική/Χαρακτηριστικό	Περιγραφή	Σημασία/Όφελος
Αυστηρή επιλογή μεντόρων	Επιλογή μεντόρων με βάση την εμπειρία, τις ιδιότητες και την προθυμία τους να συμμετάσχουν ενεργά.	Διασφαλίζει την ποιότητα της καθοδήγησης και την αποτελεσματικότητα της σχέσης.
Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη για μέντορες	Παροχή δομημένης εκπαίδευσης και υποστήριξης στους μέντορες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.	Εξοπλίζει τους μέντορες με τις απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση.
Εγκεκριμένος χρόνος για αλληλεπιδράσεις	Καθορισμός συγκεκριμένου, προστατευμένου χρόνου για συναντήσεις και συνεργασία μέντορα-καθοδηγούμενου.	Διασφαλίζει επαρκείς ευκαιρίες για ουσιαστική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη.
Πολυετές μέντορινγκ	Επέκταση της	Βελτιώνει σημαντικά την

	διάρκειας της σχέσης μέντορινγκ πέρα από το πρώτο έτος.	παραμονή των εκπαιδευτικών και τη συνολική αποτελεσματικότητα.
Εντατική και συγκεκριμένη καθοδήγηση	Παροχή στοχευμένης ανατροφοδότησης και υποστήριξης βασισμένης σε δεδομένα και πρότυπα.	Προωθεί την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών.
Σαφείς ρόλοι και συνεργασία	Καθορισμός ευθυνών για όλους τους εμπλεκόμενους και ενίσχυση της συνεργασίας.	Διασφαλίζει τη συνοχή, τη βιωσιμότητα και την επιτυχία του προγράμματος.
Σκόπιμες αντιστοιχίσεις	Αντιστοίχιση μεντόρων και καθοδηγούμενων με βάση την προσωπικότητα και τους επαγγελματικούς στόχους.	Οδηγεί σε πιο εξατομικευμένες και αποτελεσματικές σχέσεις μέντορινγκ.

1.4.1. Προκλήσεις και Περιορισμοί των Προγραμμάτων Μέντορινγκ

Παρά τα ευρέως αναγνωρισμένα οφέλη, τα προγράμματα μέντορινγκ εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν συχνά αρκετές σημαντικές προκλήσεις που μπορούν να εμποδίσουν την αποτελεσματικότητά τους και να περιορίσουν τον δυνητικό αντίκτυπό τους. Μια πρωταρχική πρόκληση που εντοπίζεται στην εμπειρική έρευνα είναι η έλλειψη δομημένης προετοιμασίας και σαφών προσδοκιών για τους «μανθάνοντες» εκπαιδευτικούς (PSTs) καθώς εισέρχονται στη διαδικασία μέντορινγκ. Αυτό συχνά οδηγεί σε παθητική συμμετοχή από τους καθοδηγούμενους και υπερβολική εξάρτηση από τους μέντορες-εκπαιδευτικούς, εμποδίζοντας την προορατική τους μαθησιακή διαδικασία (Akcaoglu & Akcaoglu, 2022; Farias et al., 2023; Hofsess & Hanawalt, 2020; Lopez & Jean-Marie, 2021; Merket, 2022; Michailidi & Stavrou, 2022; Ntshangase & Nkosi, 2022; Simmie, 2020; Walters et al., 2020). Κατά συνέπεια, οι

PSTs μπορεί να δυσκολεύονται στην εκτέλεση στην τάξη και στην προσαρμοστικότητα, αποτυγχάνοντας συχνά να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν αποτελεσματικά τις διδακτικές τους στρατηγικές σε πραγματικές καταστάσεις (Akcaoglu & Akcaoglu, 2022; Farias et al., 2023; Hofsess & Hanawalt, 2020; Lopez & Jean-Marie, 2021; Merket, 2022; Michailidi & Stavrou, 2022; Ntshangase & Nkosi, 2022; Simmie, 2020; Walters et al., 2020).

Επιπλέον, οι ίδιοι οι μέντορες-εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν έλλειψη επαρκούς υποστήριξης ή επιμορφωτικής εκπαίδευσης για να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τους σύνθετους ρόλους τους (Kuhn et al., 2024; Hoben, 2021; Hofsess & Hanawalt, 2020; Karathanos-Aguilar & Ervin-Kassab, 2022; Keiler et al., 2023; Li et al., 2021; Merket, 2022; Simmie, 2020; Walters et al., 2020; Wilson & Huynh, 2020). Αυτή η έλλειψη της κατάλληλης προετοιμασίας μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην εξισορρόπηση των δικών τους απαιτητικών διδακτικών ευθυνών με το πρόσθετο καθήκον του μέντορινγκ, επηρεάζοντας έτσι το βάθος, τη συνέπεια και τη συνολική ποιότητα της εμπειρίας μέντορινγκ (Kuhn et al., 2024; Hoben, 2021; Hofsess & Hanawalt, 2020; Karathanos-Aguilar & Ervin-Kassab, 2022).

1.5. Ο όρος «Παιδαγωγικός Σύμβουλος – Μέντορας»

Ο όρος εισάγεται ως ενιαίος όρος, καθώς δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ "Παιδαγωγικού Συμβούλου" και "Μέντορα" ως δύο ξεχωριστών ρόλων στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο όρος χρησιμοποιείται ως ενιαίος, περιγράφοντας έναν εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει καθήκοντα καθοδήγησης και υποστήριξης (mentoring) των νεοδιοριζόμενων ή πρόσφατα τοποθετημένων συναδέλφων. Θα μπορούσαμε να υποστηριχθεί ότι ο όρος "Παιδαγωγικός Σύμβουλος" τονίζει την παιδαγωγική διάσταση της συμβουλευτικής και υποστήριξης, ενώ ο όρος "Μέντορας" υπογραμμίζει τον ρόλο του έμπειρου καθοδηγητή. Και οι δύο όροι συνυπάρχουν για να περιγράψουν την ίδια συγκεκριμένη θέση και τα ίδια καθήκοντα.

1.5. Βασικά σημεία του θεσμικού πλαισίου

Σκοπός και Ρόλος: Ο θεσμός εισάγεται για την καθοδήγηση και υποστήριξη της ένταξης νεοδιοριζόμενων ή πρόσφατα τοποθετημένων (μόνιμων, αναπληρωτών ή ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη στη σχολική μονάδα. Ο Μέντορας έχει ως ρόλο να εμπνεύσει, να προσανατολίσει και να υποστηρίξει τους νέους συναδέλφους, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας τους και την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Επισημαίνεται ότι ο μέντορας δεν είναι «ανώτερος ή ανώτερη», αλλά ισότιμος υποστηρικτής που έρχεται να διακονήσει τον νέο/την νέα εκπαιδευτικό, παρά να τον/την ελέγξει. Συμβάλλει στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, την επίλυση προβλημάτων, κατευθύνει, πληροφορεί, εξηγεί, παραινεί, συμβουλεύει, προτρέπει και ενθαρρύνει τον νέο συνάδελφο, σε άμεση συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, αναλύοντας το πλαίσιο, πρόκειται για έναν ρόλο που αποσκοπεί στην επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών, με δεδομένο ότι οι νεοδιόριστοι ή νέας τοποθέτησης εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά προκλήσεις κατά την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο Μέντορας δύναται να λειτουργεί ως ένα σημείο αναφοράς και υποστήριξης, διευκολύνοντας την ομαλή ενσωμάτωσή τους στη σχολική μονάδα και στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Επίσης συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο, όπου ο Μέντορας, με την εμπειρία του, μπορεί να μεταδώσει πρακτικές γνώσεις, να προτείνει διδακτικές προσεγγίσεις και να βοηθήσει στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, πέρα από τη θεωρητική κατάρτιση. Παράλληλα τον βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων, καθώς η καθημερινότητα στο σχολείο μπορεί να επιφυλάσσει απρόβλεπτες καταστάσεις (διαχείριση τάξης, επικοινωνία με γονείς, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.α.), στο πλαίσιο αυτό ο Μέντορας προσφέρει καθοδήγηση και βοήθεια στην επίλυση αυτών των προβλημάτων, μειώνοντας το άγχος και την ανασφάλεια του νέου εκπαιδευτικού.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι ο θεσμός αποσκοπεί στο να συμβάλλει στην κουλτούρα δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, καθώς αποτελεί μια σχέση που

προάγει την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών εντός της σχολικής μονάδας, ενώ μέσω της καθοδήγησης, οι καλές πρακτικές διαχέονται και ενισχύεται η συλλογική μάθηση. Άλλωστε πρόκειται για μια σχέση που προσβλέπει στην εν γένει ενίσχυση της συνεργασίας, καθώς συμβάλλει στο να δημιουργηθεί ένα πλέγμα υποστήριξης και συνεργασίας που ενισχύει το εκπαιδευτικό έργο συνολικά. Βέβαια πρόκειται για θεσμό που θα μπορούσε περαιτέρω να αποτελέσει ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης και θετικής ανατροφοδότησης στοιχείο καθοριστικής σημασίας για τη διατήρηση του κινήτρου και της αφοσίωσης των νέων εκπαιδευτικών, με ορίζοντα την αποτελεσματικότητά του στο εκπαιδευτικό έργο. Βοηθάει συνολικότερα στην αποφυγή του αισθήματος απομόνωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά στους νέους εκπαιδευτικούς, καθώς ο Μέντορας θα μπορούσε να λειτουργήσει ως "δίχτυ ασφαλείας", προσφέροντας ψυχολογική και πρακτική υποστήριξη.

Ορισμός και Κριτήρια: Ο Μέντορας ορίζεται από τον/τη Διευθυντή/ντρια ή τον/την Προϊστάμενο/η της σχολικής μονάδας. Προβλέπεται ότι μετά την πρώτη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγικοί σύμβουλοι - μέντορες επιλέγονται εκπαιδευτικοί με αξιολόγηση «Εξαιρετική» ή «Πολύ Καλή» σε όλα τα πεδία. Επισημαίνεται ότι η τοποθέτηση υπόκειται σε ιεραρχική προσφυγή στο Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Ωράριο: Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας ασκεί τα καθήκοντά του (που διεξοδικά αναλύονται παρακάτω), εκτός του διδακτικού ωραρίου του, αλλά εντός του εργασιακού ωραρίου του, ενώ παράλληλα δεν απαλλάσσεται από εξωδιδακτικές εργασίες και εφημερίες. Πρόκειται για «επιλογή» που πιθανόν εστιάζει στην ενίσχυση μιας σχετικής κουλτούρας, που φιλοδοξεί να στηριχθεί σε εσωτερικά κίνητρα και να απαλλαγεί από εξωτερικά κίνητρα, προσβλέποντας στο χτίσιμο μιας ποιοτικής ανθρωποκεντρικής σχέσης. Βέβαια η θητεία του συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή του, καθώς και κατά την επιλογή του ως στελέχους εκπαίδευσης.

Αριθμός Παιδαγωγικών Συμβούλων - Μεντόρων: Ο αριθμός τους ανά σχολική μονάδα καθορίζεται ανάλογα με το μέγεθος της μονάδας και έμμεσα από τον αριθμό των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτή και ορίζεται σε

Υπουργική Απόφαση. Ενδεικτικά αναφέρεται όπως συνάγεται, ότι προβλέπεται 1 μέντορας μέχρι και ανά 8 εκπαιδευτικούς που πληρούν τα κριτήρια υποστήριξης.

Επισημαίνεται ότι ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας συνεργάζεται στενά με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης.

1.6. Ιεραρχική Δομή και Πλαίσιο Υποστήριξης των Πρωτοδιόριζόμενων Εκπαιδευτικών (Μέντορες)

Η θεσμοθέτηση του ρόλου του μέντορα για τους πρωτοδιόριζόμενους εκπαιδευτικούς με έως πέντε έτη προϋπηρεσίας αποτελεί μια σημαντική μεταρρύθμιση με στόχο την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ταχεία επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πρόκειται για μια υποστηρικτική δράση που δεν νοείται ως μια αποσπασματική διαδικασία, αλλά εντάσσεται σε μια ευρύτερη ιεραρχική δομή που διασφαλίζει τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο διευθυντής ή η διευθύντρια, σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, αναθέτει σε έμπειρους και «καταξιωμένους» εκπαιδευτικούς τον ρόλο του μέντορα. Η επιλογή αυτή βασίζεται σε κριτήρια όπως η παιδαγωγική επάρκεια, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η προθυμία για προσφορά (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101733/ΓΔ5/2021). Ο μέντορας αναλαμβάνει την καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, διαχείρισης της τάξης, επικοινωνίας με γονείς και κηδεμόνες, καθώς και σε θέματα που αφορούν τη σχολική κουλτούρα και τις διοικητικές διαδικασίες. Όπως επισημαίνουν οι Darling-Hammond et al. (2009), η συστηματική καθοδήγηση από έμπειρους συναδέλφους συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση του αισθήματος απομόνωσης και στην αύξηση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των νέων εκπαιδευτικών.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η υποστήριξη των μεντόρων και των μεντορευομένων ενισχύεται από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης (πρώην Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου). Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης παρέχουν επιμόρφωση, συμβουλευτική

υποστήριξη και παιδαγωγική καθοδήγηση τόσο στους μέντορες όσο και στους νεοδιοριζόμενους, διασφαλίζοντας την εφαρμογή των κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτικών και προωθώντας τη διάχυση καλών πρακτικών (Ν. 4823/2021). Η αλληλεπίδραση αυτή δημιουργεί ένα πολυεπίπεδο δίκτυο υποστήριξης, το οποίο στοχεύει στην ενδυνάμωση του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, αλλά και της σχολικής κοινότητας ως σύνολο. Η έρευνα των Ingersoll και Strong (2011) καταδεικνύει ότι τα προγράμματα εισαγωγής στην εκπαίδευση (induction programs) που περιλαμβάνουν ισχυρή μεντορική υποστήριξη σχετίζονται με αυξημένα ποσοστά παραμονής των νέων εκπαιδευτικών τόσο στο επάγγελμα, όσο και στη σχολική μονάδα.

Πρόκειται για θεσμό στο Πλαίσιο Συντονισμού του Εκπαιδευτικού Έργου και Ενίσχυσης της Σχολικής Μονάδας ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης και Ανάπτυξης, καθώς παράλληλα με την ατομική υποστήριξη μέσω της μεντορείας, κεντρικό ρόλο στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου διαδραματίζει η ενίσχυση της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές (Συντονιστές Τάξεων ή Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων) αναδεικνύονται σε καίριους παράγοντες.

Οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές, οι οποίοι επιλέγονται από τον σύλλογο διδασκόντων, έχουν ως κύρια αποστολή τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης ή γνωστικού αντικειμένου, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη της εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101733/ΓΔ5/2021). Ο ρόλος τους δεν είναι εποπτικός ή αξιολογικός με την παραδοσιακή έννοια, αλλά υποστηρικτικός και διαμεσολαβητικός. Ενθαρρύνουν τον διάλογο, τη ανταλλαγή απόψεων και τον από κοινού σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συλλογικής ευθύνης. Όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι Stoll et al. (2006), οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης χαρακτηρίζονται από κοινό όραμα, συλλογική έρευνα, συνεργατική μάθηση και ανταλλαγή πρακτικών, στοιχεία που οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές καλούνται να καλλιεργήσουν.

Η λειτουργία των Ενδοσχολικών Συντονιστών ενισχύει τη σχολική μονάδα ως έναν ζωντανό οργανισμό που μαθαίνει και εξελίσσεται. Μέσω της οριζόντιας συνεργασίας και της αμοιβαίας υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, αναστοχάζονται κριτικά την πρακτική τους και υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις. Η έμφαση μετατοπίζεται από την ατομική προσπάθεια στη συλλογική δράση, προάγοντας την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Hargreaves & O'Connor, 2018). Η ύπαρξη ενός καλά δομημένου πλαισίου συντονισμού, σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, μετατρέπει τη σχολική μονάδα σε ένα περιβάλλον όπου η μάθηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, η συνδυαστική προσέγγιση της μεντορικής υποστήριξης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και της ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, μέσω του θεσμού των Ενδοσχολικών Συντονιστών, διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η αποδοχή από την κοινότητα των εκπαιδευτικών και η επένδυση σε αυτούς τους μηχανισμούς αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός δυναμικού, καινοτόμου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, ικανού να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις.

1.7. Ο Ρόλος του Μέντορα στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών

Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα εκείνων που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Ο ρόλος του μέντορα είναι πολυδιάστατος και απαιτεί ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που υπερβαίνουν την απλή παροχή συμβουλών. Πρόκειται για μια δυναμική και αναπτυξιακή σχέση που αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του μεντορευόμενου και στην καλλιέργεια της επαγγελματικής του ταυτότητας (Hobson et al., 2009). Ο ρόλος του μέντορα εστιάζει στην

εξατομικευμένη υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, διευκολύνοντας την ομαλή τους ένταξη και την ταχεία επαγγελματική τους ανάπτυξη.

1.7.1. Παροχή Καθοδήγησης και Υποστήριξης

Ο πρωταρχικός ρόλος του μέντορα είναι να παρέχει συστηματική καθοδήγηση και πολύπλευρη υποστήριξη στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως ενδεικτικά αναφέρεται:

Διδακτική Υποστήριξη: Ο μέντορας συνδράμει τον μεντορευόμενο στον σχεδιασμό του μαθήματος, στην επιλογή κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και υλικών, στην εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και στην ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Δεν πρόκειται για υπαγόρευση πρακτικών, αλλά για έναν συνεργατικό αναστοχασμό πάνω στις διδακτικές προκλήσεις (Feiman-Nemser, 2001). Ο μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο (modelling), να παρακολουθήσει διδασκαλίες του μεντορευόμενου παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ή να συνδιδάξει.

Συναισθηματική Υποστήριξη: Τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής πορείας συχνά συνοδεύονται από άγχος, αβεβαιότητα και επαγγελματική εξουθένωση. Ο μέντορας καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, όπου ο μεντορευόμενος θα αισθάνεται άνετα να εκφράσει τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του. Η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση και η ενθάρρυνση αποτελούν κρίσιμες δεξιότητες του μέντορα (Bullough, 2005).

Θεσμική και Οργανωσιακή Υποστήριξη: Ο μέντορας βοηθά τον νεοεισερχόμενο να κατανοήσει την κουλτούρα του σχολείου, τις ισχύουσες διαδικασίες, τις άγραφες νόρμες και τις προσδοκίες του οργανισμού. Τον καθοδηγεί στην πλοήγηση εντός του σχολικού συστήματος, στη διαχείριση των σχέσεων με συναδέλφους, γονείς και τη διοίκηση, και στην κατανόηση του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου (Portner, 2008).

1.7.2. Διευκόλυνση της Επαγγελματικής Μάθησης και του Αναστοχασμού

Πέρα από την άμεση υποστήριξη, ο μέντορας δρα ως καταλύτης για την επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη της αναστοχαστικής πρακτικής του μεντορευόμενου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω:

Της Ενθάρρυνσης και του Αναστοχασμού, καθώς ο μέντορας θέτει ερωτήσεις που προκαλούν σκέψη, ενθαρρύνει τον μεντορευόμενο να αναλύει κριτικά τις διδακτικές του επιλογές και τα αποτελέσματά τους, και τον υποστηρίζει στην αναγνώριση των δυνατών του σημείων και των περιοχών που χρήζουν βελτίωσης. Στόχος είναι η καλλιέργεια ενός "αναστοχαζόμενου επαγγελματία" (Schön, 1983) που μαθαίνει διαρκώς από την εμπειρία του.

Επίσης της Προώθησης της Συνεργασίας, δεδομένου ότι ο μέντορας ενθαρρύνει τη συμμετοχή του μεντορευόμενου σε δίκτυα συναδέλφων, σε ομάδες μελέτης και σε κοινές δράσεις εντός και εκτός σχολείου. Η ανταλλαγή ιδεών και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς αποτελούν πλούσιες πηγές μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Little, 1990).

Μέσω της υπόδειξης Πηγών και Ευκαιριών Ανάπτυξης, όπου ο μέντορας ενημερώνει και παροτρύνει τον μεντορευόμενο σχετικά με την αξιοποίηση σχετικής βιβλιογραφίας και ερευνητικών δεδομένων, τη χρήση εκπαιδευτικών πλατφορμών και εργαλείων, τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα, συνέδρια και άλλες ευκαιρίες που μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική του εξέλιξη. Εφοδιάζει τον νέο εκπαιδευτικό όχι μόνο με γνώσεις, αλλά και με την ικανότητα να αναζητά, να αξιολογεί και να αξιοποιεί πόρους για τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής και της επαγγελματικής του ταυτότητας (Ingersoll & Strong, 2011).

1.7.3. Προαγωγή της Επαγγελματικής Ταυτότητας και Αυτονομίας

Ένας επιτυχημένος μέντορας δεν δημιουργεί κλώνους, αλλά ενδυναμώνει τον μεντορευόμενο να αναπτύξει τη δική του αυθεντική επαγγελματική ταυτότητα και να καταστεί ένας αυτόνομος και υπεύθυνος επαγγελματίας. Αυτό περιλαμβάνει παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην:

Ενίσχυση της Αυτοπεποίθησης, μέσω της αναγνώρισης των επιτευγμάτων και της προόδου του μεντορευόμενου, ο μέντορας συμβάλλει στην οικοδόμηση της επαγγελματικής του αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.

Καλλιέργεια της Πρωτοβουλίας, καθώς ο μέντορας ενθαρρύνει τον μεντορευόμενο να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να πειραματίζεται με νέες ιδέες και να αναπτύσσει τη δική του παιδαγωγική προσέγγιση, πάντα εντός ενός πλαισίου υποστήριξης και ασφάλειας.

Προετοιμασία για Μελλοντική Ηγεσία, δεδομένου ότι εν δυνάμει η σχέση μεντορείας μπορεί να προετοιμάσει τον μεντορευόμενο να αναλάβει στο μέλλον και ο ίδιος ηγετικούς ή υποστηρικτικούς ρόλους εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας (Anderson & Shannon, 1988).

Γενικότερα επισημαίνεται ότι, ο ρόλος του μέντορα είναι απαιτητικός και κρίσιμο, καθώς δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά εστιάζει στην ολιστική υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, με απώτερο σκοπό την επαγγελματική του ενδυνάμωση, την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας του και, κατ' επέκταση, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η επιτυχής άσκηση αυτού του ρόλου προϋποθέτει προσπάθεια προσωπικής αυτό-εξέλιξης, συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη και των ίδιων των μεντόρων.

1.7.4. Καθήκοντα και Αρμοδιότητες των Μεντόρων σύμφωνα με το Θεσμικό Πλαίσιο

Τα καθήκοντα των μεντόρων, όπως ορίζονται από το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, περιλαμβάνουν (Βάσει Υ.Α. 101733/ΓΔ5/2021 & Ν. 4823/2021):

- ο Εισαγωγική Υποστήριξη: Παροχή πληροφόρησης στον νεοεισερχόμενο (μεντορευόμενο) σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη σχολική κουλτούρα, τις διοικητικές διαδικασίες και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101733/ΓΔ5/2021, Άρθρο 2).

- ο Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση: Υποστήριξη στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, στην επιλογή διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης και στην αξιολόγηση των μαθητών.
- ο Παρακολούθηση Διδασκαλιών και Ανατροφοδότηση: Προγραμματισμένη παρακολούθηση διδασκαλιών του μεντορευόμενου (τουλάχιστον δύο εντός του πρώτου τετραμήνου) και παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101733/ΓΔ5/2021, Άρθρο 2). Ο μεντορευόμενος μπορεί επίσης να παρακολουθεί διδασκαλίες του μέντορα.
- ο Συναισθηματική και Επαγγελματική Στήριξη: Παροχή υποστήριξης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και του άγχους που συχνά συνοδεύουν τα πρώτα έτη της διδασκαλίας.
- ο Ενθάρρυνση της Αυτοαξιολόγησης και του Αναστοχασμού: Υποβοήθηση του μεντορευόμενου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και κριτικού αναστοχασμού επί της πρακτικής του.
- ο Συνεργασία με τον Διευθυντή και τους Συντονιστές: Συνεργασία με τον Διευθυντή/τρια και τους Ενδοσχολικούς Συντονιστές για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη του νεοεισερχόμενου.

1.7.5. Διεύρυνση Καλών Πρακτικών σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις

Η ακαδημαϊκή έρευνα και οι διεθνείς πρακτικές εμπλουτίζουν την κατανόηση του ρόλου του μέντορα, αναδεικνύοντας επιπρόσθετες σημαντικές αρμοδιότητες, όπως:

Οικοδόμηση Σχέσης Εμπιστοσύνης και Εχεμύθειας: Η δημιουργία μιας ισχυρής σχέσης βασισμένης στην εμπιστοσύνη, την ειλικρίνεια και την εχεμύθεια (με σαφή όρια) είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματικότητα της μεντορείας (Hobson et al., 2009).

Εξατομικευμένη Προσέγγιση: Αναγνώριση ότι κάθε μεντορευόμενος έχει διαφορετικές ανάγκες, στυλ μάθησης και υπόβαθρο, και προσαρμογή της μεντορικής προσέγγισης αναλόγως (Portner, 2008). Αυτό υπερβαίνει την απλή εφαρμογή ενός προκαθορισμένου μοντέλου.

Προώθηση της Επαγγελματικής Ταυτότητας: Υποστήριξη του μεντορευόμενου στην εξερεύνηση και διαμόρφωση της δικής του επαγγελματικής ταυτότητας και

φιλοσοφίας, αντί της απλής μίμησης των πρακτικών του μέντορα (Bullough, 2005).

Διευκόλυνση της Δικτύωσης: Ενθάρρυνση του μεντορευόμενου να δικτυωθεί με άλλους συναδέλφους εντός και εκτός σχολείου, διευρύνοντας τους ορίζοντες και τις πηγές υποστήριξής του.

Συν-αναστοχασμός (Collaborative Reflection): Πέρα από την παροχή ανατροφοδότησης, η εμπλοκή σε διαδικασίες συν-αναστοχασμού, όπου μέντορας και μεντορευόμενος αναλύουν από κοινού τις διδακτικές εμπειρίες, μπορεί να είναι εξαιρετικά γόνιμη (Feiman-Nemser, 2001).

Υποστήριξη στην Κατανόηση της Σχολικής Κουλτούρας και των Άγραφων Κανόνων: Βοήθεια στον μεντορευόμενο να αποκωδικοποιήσει τις συχνά άδηλες πτυχές της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών δυναμικών εντός του οργανισμού (Ingersoll & Strong, 2011).

Ενθάρρυνση της Καινοτομίας και της Ανάληψης Πρωτοβουλιών: Υποστήριξη του μεντορευόμενου να δοκιμάζει νέες ιδέες και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, παρέχοντας ένα ασφαλές πλαίσιο για πειραματισμό.

Μοντελοποίηση της Διά Βίου Μάθησης: Ο ίδιος ο μέντορας, μέσω της δικής του στάσης και πρακτικής, θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο διά βίου μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Cranton, 2006).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι Μέντορες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ενώ το θεσμικό πλαίσιο παρέχει τη βασική δομή των αρμοδιοτήτων τους, η ενσωμάτωση των ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την αποτελεσματικότητά τους, μετατρέποντάς τους σε πραγματικούς καταλύτες μάθησης και ανάπτυξης εντός της σχολικής κοινότητας.

1.8. Υπευθυνότητα και Μεντορική Σχέση

Η μεντορική σχέση, ως μια διαπροσωπική δυναμική με σαφή αναπτυξιακό προσανατολισμό, θεμελιώνεται και ευδοκιμεί πάνω στην αρχή της αμοιβαίας

υπευθυνότητας. Δεν πρόκειται για μια μονόδρομη διαδικασία παροχής από τον μέντορα και λήψης από τον μεντορευόμενο, αλλά για μια σύνθετη αλληλεπίδραση όπου και τα δύο μέρη επωμίζονται συγκεκριμένες ευθύνες για την επιτυχή έκβαση της συνεργασίας τους και την επίτευξη των συμφωνημένων στόχων (Zachary, 2000). Η κατανόηση και η αποδοχή αυτών των ευθυνών αποτελούν προαπαιτούμενα για την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, σεβασμού και, εν τέλει, αποτελεσματικότητας.

1.8.1. Η Υπευθυνότητα του Μέντορα

Ο μέντορας, ως ο πιο έμπειρος στην εν λόγω δυαδική σχέση, φέρει σημαντικές ευθύνες που υπερβαίνουν την απλή καθοδήγηση. Οι ευθύνες αυτές περιλαμβάνουν:

- **Δέσμευση στον Ρόλο και Διαθεσιμότητα:** Ο μέντορας οφείλει να δεσμεύεται ουσιαστικά στον ρόλο του, αφιερώνοντας τον απαραίτητο χρόνο και την ενέργεια για την υποστήριξη του μεντορευόμενου. Αυτό περιλαμβάνει την τήρηση των συμφωνημένων συναντήσεων, την έγκαιρη ανταπόκριση σε εύλογα αιτήματα και τη διανοητική παρουσία κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων (Mullen, 2012).
- **Δημιουργία Υποστηρικτικού και Ασφαλούς Πλαισίου:** Είναι ευθύνη του μέντορα να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, όπου ο μεντορευόμενος αισθάνεται ασφαλής να μοιραστεί τις ανησυχίες, τις αδυναμίες και τους προβληματισμούς του χωρίς τον φόβο της κριτικής ή της επίκρισης. Η εχεμύθεια, εντός των ορίων της επαγγελματικής δεοντολογίας, είναι υψίστης σημασίας (Brockbank & McGill, 2006).
- **Παροχή Εποικοδομητικής Ανατροφοδότησης:** Ο μέντορας έχει την ευθύνη να παρέχει στον μεντορευόμενο ειλικρινή, συγκεκριμένη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, τόσο για τις επιτυχίες όσο και για τις περιοχές που χρήζουν βελτίωσης. Η ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται με σεβασμό και να στοχεύει στην ανάπτυξη και όχι στην αποθάρρυνση (Hattie & Timperley, 2007).
- **Προώθηση της Αναστοχαστικής Πρακτικής:** Αντί να παρέχει έτοιμες λύσεις, ο υπεύθυνος μέντορας ενθαρρύνει τον μεντορευόμενο να αναπτύξει τις δικές του δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικού αναστοχασμού. Μέσω καίριων ερωτήσεων και πρόκλησης της σκέψης, τον ωθεί να αναλύει τις εμπειρίες του και να εξάγει πολύτιμα συμπεράσματα (Clutterbuck, 2004).

- Σεβασμός στην Αυτονομία του Μεντορευόμενου: Ο μέντορας οφείλει να σέβεται την επαγγελματική αυτονομία και τις ατομικές διαφορές του μεντορευόμενου. Ο στόχος δεν είναι η δημιουργία ενός "αντιγράφου" του εαυτού του, αλλά η ενδυνάμωση του μεντορευόμενου ώστε να αναπτύξει τη δική του αυθεντική επαγγελματική φωνή και προσέγγιση.
- Επαγγελματική Ανάπτυξη του Ίδιου του Μέντορα: Η υπευθυνότητα του μέντορα επεκτείνεται και στη δική του συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη όσον αφορά τις δεξιότητες μεντορείας. Η αναζήτηση γνώσης, η συμμετοχή σε σχετικές επιμορφώσεις και ο αναστοχασμός πάνω στη δική του μεντορική πρακτική είναι ενδείξεις υπεύθυνης στάσης (Cranton, 2006).

1.8.2. Η Υπευθυνότητα του Μεντορευόμενου

Η επιτυχία της μεντορικής σχέσης εξαρτάται εξίσου από την ενεργό συμμετοχή και την υπεύθυνη στάση του μεντορευόμενου. Οι ευθύνες του περιλαμβάνουν:

- Ενεργός Συμμετοχή και Πρωτοβουλία: Ο μεντορευόμενος δεν είναι παθητικός δέκτης. Έχει την ευθύνη να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, να προετοιμάζεται για τις συναντήσεις, να θέτει ερωτήματα, να μοιράζεται τις σκέψεις και τις εμπειρίες του και να επιδεικνύει πρωτοβουλία στην επιδίωξη της μάθησης και της ανάπτυξής του (Raabe & Beehr, 2003).
- Καθορισμός Στόχων και Επιδίωξή τους: Σε συνεργασία με τον μέντορα, ο μεντορευόμενος φέρει την ευθύνη για τον σαφή καθορισμό των προσωπικών και επαγγελματικών του στόχων από τη μεντορική σχέση. Ακολούθως, είναι υπεύθυνος για την ανάληψη δράσης προς την επίτευξη αυτών των στόχων.
- Δεκτικότητα στην Ανατροφοδότηση και Αυτοκριτική: Ο μεντορευόμενος πρέπει να είναι ανοιχτός και δεκτικός στην εποικοδομητική ανατροφοδότηση που λαμβάνει, ακόμη και αν αυτή είναι κριτική. Η ικανότητα για αυτοκριτική και η προθυμία για αλλαγή αποτελούν βασικές παραμέτρους της υπεύθυνης στάσης του (Mezirow, 1991).
- Ειλικρίνεια και Διαφάνεια: Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης απαιτεί ειλικρίνεια από την πλευρά του μεντορευόμενου σχετικά με τις ανάγκες, τις προκλήσεις και τις προσδοκίες του. Η απόκρυψη προβλημάτων ή η ωραιοποίηση καταστάσεων υπονομεύει την αποτελεσματικότητα της σχέσης.

- **Ανάληψη Ευθύνης για τη Μάθηση:** Ο μεντορευόμενος είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δική του μάθηση και ανάπτυξη. Ο μέντορας είναι ένας πολύτιμος πόρος και καθοδηγητής, αλλά η τελική ευθύνη για την αφομοίωση της γνώσης και την εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων ανήκει στον ίδιο τον μεντορευόμενο.
- **Σεβασμός στον Χρόνο και την Προσπάθεια του Μέντορα:** Ο μεντορευόμενος οφείλει να σέβεται τον χρόνο και την προσπάθεια που επενδύει ο μέντορας, τηρώντας τις συμφωνίες και αξιοποιώντας εποικοδομητικά τις ευκαιρίες που του παρέχονται.

1.8.3. Η Αρχή της Κοινής Υπευθυνότητας

Πέρα από τις ατομικές ευθύνες, η ίδια η μεντορική σχέση διέπεται από την αρχή της κοινής υπευθυνότητας (shared accountability). Και τα δύο μέρη είναι συνυπεύθυνα για τον καθορισμό των κανόνων λειτουργίας της σχέσης, για την τακτική αξιολόγηση της πορείας της και για την πραγματοποίηση των αναγκαίων προσαρμογών. Η ανοιχτή επικοινωνία σχετικά με τις προσδοκίες, τις ανησυχίες και την ίδια τη δυναμική της σχέσης είναι κρίσιμη για τη διατήρηση μιας υγιούς και παραγωγικής συνεργασίας (Ensher & Murphy, 2005). Εν κατακλείδι, η υπευθυνότητα στη μεντορική σχέση δεν είναι ένα αφηρημένο ιδεώδες, αλλά ένα σύνολο συγκεκριμένων συμπεριφορών και στάσεων που υιοθετούνται τόσο από τον μέντορα όσο και από τον μεντορευόμενο. Η συνειδητή ανάληψη αυτών των ευθυνών μετατρέπει τη μεντορεία από μια τυχαία συνάντηση σε μια στοχευμένη και ισχυρή παρέμβαση επαγγελματικής ανάπτυξης.

1.9. Δεοντολογία και Μεντορισμός: Μια Στενή Σχέση

Ο μεντορισμός, ως μια διαδικασία που εμπεριέχει μια εγγενή δυναμική εξουσίας και επιρροής, καθώς και την ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης, διέπεται αναπόφευκτα από ένα αυστηρό πλαίσιο δεοντολογικών αρχών. Η τήρηση αυτών των αρχών δεν αποτελεί απλώς μια επιθυμητή συνθήκη, αλλά θεμελιώδη προϋπόθεση για την προστασία τόσο του μεντορευόμενου όσο και του μέντορα, καθώς και για τη διασφάλιση της ακεραιότητας και της αποτελεσματικότητας της ίδιας της μεντορικής διαδικασίας (Anderson & Shannon, 1988). Η δεοντολογία στον μεντορισμό παρέχει

το ηθικό πηδάλιο που καθοδηγεί τις αλληλεπιδράσεις, τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές εντός αυτής της ευαίσθητης και σημαντικής σχέσης.

1.9.1. Θεμελιώδεις Δεοντολογικές Αρχές στον Μεντορισμό

Οι δεοντολογικές πρακτικές στον μεντορισμό εδράζονται σε ευρύτερες ηθικές αρχές που διέπουν τα επαγγέλματα φροντίδας και υποστήριξης. Σταχυολογώντας κάποιες από αυτές θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε θέσεις όπως:

Ωφέλεια (Beneficence) και Μη Βλάβη (Non-maleficence), δηλαδή στην πρωταρχική ηθική υποχρέωση του μέντορα που είναι να δρα προς το συμφέρον και την ανάπτυξη του μεντορευόμενου, και ταυτόχρονα, να αποφεύγει οποιαδήποτε ενέργεια θα μπορούσε να του προκαλέσει βλάβη, είτε επαγγελματική, είτε ψυχολογική, είτε προσωπική (Beauchamp & Childress, 2019). Πρόκειται για μια «λεπτή» θέση που απαιτεί προσεκτική στάθμιση των παρεμβάσεων και των συμβουλών.

Σεβασμό στην Αυτονομία (Respect for Autonomy), καθώς ο μέντορας οφείλει να σέβεται το δικαίωμα του μεντορευόμενου για αυτοδιάθεση, να λαμβάνει τις δικές του αποφάσεις και να διαμορφώνει τις δικές του επαγγελματικές κρίσεις. Ο ρόλος άλλωστε του μέντορα είναι να ενδυναμώνει και να καθοδηγεί, όχι να επιβάλλει ή να κατευθύνει αυταρχικά (Zachary, 2000). Η λήψη ενημερωμένης συγκατάθεσης (informed consent) σχετικά με τους στόχους, τις διαδικασίες και τα όρια της μεντορικής σχέσης αποτελεί έκφραση αυτής της αρχής.

Η Δικαιοσύνη (Justice), όπου ο μέντορας πρέπει να αντιμετωπίζει τον μεντορευόμενο με δικαιοσύνη και ισοτιμία, ανεξάρτητα από προσωπικές συμπάθειες ή προκαταλήψεις. Αυτό περιλαμβάνει την ίση παροχή ευκαιριών, την αμερόληπτη αξιολόγηση (όταν απαιτείται από τον ρόλο) και την αποφυγή οποιασδήποτε μορφής διάκρισης (Johnson, 2007).

Η Εμπιστευτικότητα (Confidentiality), με δεδομένη την ανάγκη της διατήρησης της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών που μοιράζεται ο μεντορευόμενος, στοιχείο που είναι κρίσιμη για την οικοδόμηση μιας σχέσης ασφάλειας και ειλικρίνειας. Ο μέντορας οφείλει να είναι σαφής από την αρχή σχετικά με τα όρια της εμπιστευτικότητας (π.χ., περιπτώσεις όπου υπάρχει κίνδυνος για τον ίδιο τον μεντορευόμενο ή για τρίτους, ή νομικές υποχρεώσεις αναφοράς) (Mertz, 2004).

Η επίδειξη Ακεραιότητας (Integrity) και Επαγγελματισμού (Professionalism), καθώς

ο μέντορας πρέπει να επιδεικνύει υψηλό επίπεδο ακεραιότητας, ειλικρίνειας και επαγγελματικής συμπεριφοράς. Αυτό περιλαμβάνει την αποφυγή συγκρούσεων συμφερόντων, την αναγνώριση των ορίων της δικής του γνώσης και εμπειρίας, και την παραπομπή του μεντορευόμενου σε άλλους ειδικούς όταν αυτό είναι αναγκαίο.

1.9.2. Ειδικότερα Δεοντολογικά Ζητήματα στη Μεντορική Σχέση

Πέρα από τις γενικές αρχές, προκύπτουν και ειδικότερα δεοντολογικά ζητήματα που χρήζουν προσοχής, προβάλουν ως προκλήσεις και απαιτούν προσεκτική διαχείριση. Ως τέτοια θα μπορούσαν να αναφερθούν:

Η Δυναμική της Εξουσίας (Power Dynamics), καθώς η μεντορική σχέση εμπεριέχει μια ανισορροπία εξουσίας, με τον μέντορα να κατέχει συνήθως περισσότερη εμπειρία, γνώση ή/και θεσμική ισχύ. Είναι δεοντολογική υποχρέωση του μέντορα να μην καταχράται αυτή τη δύναμη, να μην εκμεταλλεύεται τον μεντορευόμενο και να προάγει την ενδυνάμωσή του (Hansman, 2002).

Τα Όρια της Σχέσης (Boundaries), με δεδομένο ότι ο καθορισμός και η τήρηση σαφών επαγγελματικών ορίων είναι ουσιώδους στάση. Η σχέση πρέπει να παραμένει επικεντρωμένη στους συμφωνημένους επαγγελματικούς στόχους και να αποφεύγεται η διολίσθηση σε υπερβολικά προσωπικές ή ανάρμοστες αλληλεπιδράσεις που θα μπορούσαν να θολώσουν τους ρόλους ή να δημιουργήσουν εξαρτήσεις (Gailbraith, 2003). Η αποφυγή διπλών ρόλων (dual relationships) που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν σύγκρουση συμφερόντων (π.χ., ο μέντορας να είναι ταυτόχρονα και άμεσος αξιολογητής με τρόπο που επηρεάζει την προαγωγή του μεντορευόμενου) είναι επίσης κρίσιμη συνθήκη.

Διαχείριση Δύσκολων Καταστάσεων, όπου ο μέντορας μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με δύσκολες καταστάσεις, όπως η αποκάλυψη από τον μεντορευόμενο μη δεοντολογικών πρακτικών, προσωπικών προβλημάτων που επηρεάζουν την εργασία του, ή η διαπίστωση σοβαρών ελλείψεων στις δεξιότητές του. Η δεοντολογική διαχείριση αυτών των καταστάσεων απαιτεί ευαισθησία, επαγγελματισμό και, σε ορισμένες περιπτώσεις, την αναζήτηση καθοδήγησης από ανώτερους ή αρμόδιους φορείς.

Αποδοχή ως προς την Κουλτούρα και Διαφορετικότητα, καθώς ο μέντορας πρέπει να επιδεικνύει πολιτισμική ευαισθησία και να σέβεται τη διαφορετικότητα του

μεντορευόμενου όσον αφορά το φύλο, την καταγωγή, τις πεποιθήσεις, τον σεξουαλικό προσανατολισμό κ.λπ. Η προσαρμογή της μεντορικής προσέγγισης ώστε να είναι συμπεριληπτική και να αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες και εμπειρίες του κάθε ατόμου είναι δεοντολογική επιταγή.

1.9.3. Προώθηση της Δεοντολογικής Πρακτικής στον Μεντορισμό

Για την καθιέρωση της δεοντολογικής συμπεριφοράς, είναι σημαντικό θέμα να υπάρχουν Σαφείς Κατευθυντήριες Γραμμές και Κώδικες Δεοντολογίας, που θα διαμορφωθούν σε επίπεδο εκπαιδευτικών οργανισμών (σχολικών μονάδων), καθώς τα προγράμματα μεντορείας οφείλουν να αναπτύσσουν και να επικοινωνούν σαφείς κώδικες δεοντολογίας για μέντορες και μεντορευόμενους (Jacobi, 1991). Επίσης σημαντική κρίνεται και η Εκπαίδευση και Επιμόρφωση, καθώς η παροχή συστηματικής εκπαίδευσης στους μέντορες πάνω σε δεοντολογικά ζητήματα, την αναγνώριση και διαχείριση ηθικών διλημμάτων είναι απαραίτητη. Ενισχυτικοί επίσης θεωρούνται οι Μηχανισμοί Υποστήριξης και Εποπτείας, δηλαδή η δημιουργία και η ύπαρξη μηχανισμών υποστήριξης για τους μέντορες, όπου θα μπορούν να συζητήσουν δεοντολογικούς προβληματισμούς (π.χ., ομάδες ομοτίμων, εποπτεία από πιο έμπειρους μέντορες), συμβάλλει στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ενθάρρυνση του ανοιχτού διαλόγου μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου για τις προσδοκίες, τα όρια και τις πιθανές δεοντολογικές ανησυχίες από την αρχή της σχέσης.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι η δεοντολογία δεν είναι ένα περιφερειακό στοιχείο του μεντορισμού, αλλά ο κεντρικός πυρήνας του. Μια μεντορική σχέση που θεμελιώνεται σε ισχυρές ηθικές αρχές έχει τις μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι όχι μόνο υποστηρικτική και αναπτυξιακή για τον μεντορευόμενο, αλλά και μια βαθιά ικανοποιητική και ηθικά άρτια εμπειρία για τον μέντορα.

1.10. Στάδια Καθοδήγησης (Μεντορικής Σχέσης)

Η μεντορική σχέση, όπως και κάθε δυναμική διαπροσωπική σχέση, δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται μέσα στον χρόνο, περνώντας από διακριτά στάδια. Η αναγνώριση αυτών των σταδίων βοηθά τόσο τον μέντορα όσο και τον μεντορευόμενο να

προετοιμαστού και να κατανοήσουν καλύτερα τις μεταβαλλόμενες ανάγκες, τις προσδοκίες και τις δυναμικές που χαρακτηρίζουν τη συνεργασία τους σε κάθε φάση. Διάφοροι μελετητές έχουν προτείνει μοντέλα για την περιγραφή αυτών των σταδίων, με κοινά σημεία αναφοράς την έναρξη, την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση της σχέσης (Kram, 1985; Clutterbuck, 2004; Zachary, 2000). Μια συνθετική προσέγγιση αυτών των μοντέλων μας επιτρέπει να διακρίνουμε τις ακόλουθες κύριες φάσεις:

Στάδιο Έναρξης (Initiation/Establishment Phase): Γνωριμία, Οικοδόμηση Εμπιστοσύνης και Συμφωνία Πλαισίου. Αυτό το αρχικό στάδιο είναι κρίσιμο για την θεμελίωση μιας υγιούς και παραγωγικής μεντορικής σχέσης. Οι βασικές διεργασίες που περιλαμβάνει είναι η Διερεύνηση και Γνωριμία, όπου ο μέντορας και ο μεντορευόμενος γνωρίζονται, μοιράζονται πληροφορίες για το επαγγελματικό τους υπόβαθρο, τις εμπειρίες, τις αξίες και τις προσδοκίες τους από τη μεντορική σχέση. Είναι μια περίοδος όπου και οι δύο πλευρές αξιολογούν τη συμβατότητα και τη δυνατότητα μιας εποικοδομητικής συνεργασίας (Healy & Welchert, 1990). Εδώ επιδιώκεται η Οικοδόμηση Εμπιστοσύνης και Σχέσης (Rapport Building), δηλαδή η ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και ανοιχτής επικοινωνίας, που είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς ο μέντορας επιδιώκει να δημιουργήσει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον όπου ο μεντορευόμενος αισθάνεται άνετα να εκφραστεί. Εδώ επίσης γίνεται ο Καθορισμός Στόχων και Προσδοκιών, όπου τα δύο μέρη συνεργάζονται για να καθορίσουν τους συγκεκριμένους μαθησιακούς και επαγγελματικούς στόχους του μεντορευόμενου, συζητούν και συμφωνούν σχετικά με τις προσδοκίες τους όσον αφορά τους ρόλους, τις ευθύνες, τη συχνότητα και τη μορφή των συναντήσεων, καθώς και τα όρια της εμπιστευτικότητας (Mullen, 2005). Δηλαδή πρόκειται για τη δημιουργία ενός είδους "μεντορικού συμβολαίου" ή μιας άτυπης συμφωνίας που είναι χρήσιμη σε αυτό το στάδιο. Περαιτέρω γίνεται η Διάγνωση των Αναγκών, όπου ο μέντορας, μέσω της συζήτησης και της παρατήρησης, βοηθά τον μεντορευόμενο να εντοπίσει τις συγκεκριμένες ανάγκες του για υποστήριξη και ανάπτυξη. Επιδιώκεται γενικότερα, ως προς τον Μέντορα η δημιουργία κλίματος, ενεργητική ακρόαση, διευκρίνιση ρόλων, ενθάρρυνση και ως προς τον Μεντορευόμενο η ανοιχτή έκφραση αναγκών, η ενεργός συμμετοχή στον καθορισμό στόχων και η δέσμευση στη διαδικασία.

Στάδιο Καλλιέργειας και Ανάπτυξης (Cultivation/Development Phase), όπου συμβαίνει η Ενεργός Καθοδήγηση και Μάθηση. Αυτό είναι το κύριο και συχνά το πιο παρατεταμένο στάδιο της μεντορικής σχέσης, όπου λαμβάνει χώρα η ουσιαστική μάθηση και ανάπτυξη του μεντορευόμενου. Προσφέρεται η Παροχή Καθοδήγησης και Υποστήριξης, όπου ο μέντορας παρέχει εξατομικευμένη καθοδήγηση, συμβουλές, ανατροφοδότηση και υποστήριξη, αξιοποιώντας την εμπειρία και την τεχνογνωσία του. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει συζήτηση συγκεκριμένων περιστατικών, από κοινού επίλυση προβλημάτων, μοντελοποίηση πρακτικών, και παροχή σχετικών πόρων (Daloz, 2012). Επίσης επιδιώκεται η Ανάπτυξη Δεξιοτήτων και Γνώσεων, όπου ο μεντορευόμενος, με την υποστήριξη του μέντορα, εργάζεται ενεργά για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, την εμβάθυνση των γνώσεών του και την εφαρμογή νέων στρατηγικών στην πράξη. Η πρόκληση (challenge) από τον μέντορα, με υποστηρικτικό τρόπο, είναι σημαντική για την προώθηση της ανάπτυξης. Ενισχύεται ο Αναστοχασμός και η Αυτογνωσία, δεδομένου ότι ο μέντορας ενθαρρύνει συστηματικά τον αναστοχασμό του μεντορευόμενου πάνω στις εμπειρίες, τις επιτυχίες και τις δυσκολίες του. Αυτή η διαδικασία προάγει την αυτογνωσία, την κριτική σκέψη και την ικανότητα αυτόνομης μάθησης (Schön, 1987). Επίσης καλλιεργείται η Ενδυνάμωση και Αύξηση της Αυτοπεποίθησης, που συμβαίνει καθώς ο μεντορευόμενος επιτυγχάνει τους στόχους του και αναπτύσσει τις ικανότητές του, κάτι που ενισχύει την επαγγελματική του αυτοπεποίθηση, ειδικά όταν ο μέντορας αναγνωρίζει και ενθαρρύνει αυτή την πρόοδο. Στο στάδιο αυτό ο Μέντορας παρέχει ανατροφοδότηση, προκαλεί τη σκέψη, υποστηρίζει, μοντελοποιεί αναπαραστάσεις και παρέχει πόρους, ενώ ο

Μεντορευόμενος, εφαρμόζει γνώσεις, πειραματίζεται, δέχεται και αναζητάει ανατροφοδότηση, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αναστοχάζεται.

Στάδιο Ωρίμανσης και Αυτονόμησης (Maturation/Autonomy Phase): Μετάβαση προς την Ανεξαρτησία. Σε αυτό το στάδιο, ο μεντορευόμενος αρχίζει να λειτουργεί με μεγαλύτερη αυτονομία και η σχέση μπορεί να μετασχηματίζεται. Ο μεντορευόμενος επιδεικνύει μεγαλύτερη ικανότητα να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις αυτόνομα, βασιζόμενος στις δεξιότητες και την κρίση που έχει αναπτύξει. Η ανάγκη για άμεση

καθοδήγηση από τον μέντορα μειώνεται (Kram, 1985, φάση "Separation"). Αναπλαισιώνεται η Σχέση, καθώς μπορεί να εξελιχθεί σε μια πιο ισότιμη, συναδελφική μορφή. Ο μέντορας μπορεί να λειτουργεί περισσότερο ως "ηχείο" (sounding board) ή ως πηγή για πιο σύνθετους προβληματισμούς, παρά ως άμεσος καθοδηγητής. Παράλληλα είναι σημαντικό και τα δύο μέρη να αναγνωρίζουν την πρόοδο που έχει επιτευχθεί και την ανάπτυξη του μεντορευόμενου. Στο στάδιο αυτό ο Μέντορας ενθαρρύνει την αυτονομία, δίνει επιβεβαίωση και σταδιακά μειώνει τις άμεσες παρεμβάσεις, ενώ ο Μεντορευόμενος αναλαμβάνει μεγαλύτερες ευθύνες, εφαρμόζει στρατηγικές αυτοκαθοδήγησης, ενώ ενισχύει από μεριάς του την προσφορά και την υποστήριξη (ενδεχομένως) και στον μέντορα.

Στάδιο Ολοκλήρωσης ή Επαναπροσδιορισμού (Closure/Redefinition Phase):

Κλείσιμο Κύκλου και Μελλοντικές Προοπτικές. Όλες οι μεντορικές σχέσεις φτάνουν σε ένα σημείο ολοκλήρωσης ή χρειάζονται έναν επαναπροσδιορισμό. Η σχέση μπορεί να ολοκληρωθεί επίσημα, εάν οι αρχικοί στόχοι έχουν επιτευχθεί ή εάν οι περιστάσεις το απαιτούν (π.χ., αλλαγή εργασιακού πλαισίου). Είναι σημαντικό αυτή η ολοκλήρωση να γίνεται συνειδητά και με τρόπο που αναγνωρίζει την αξία της σχέσης (Zachary, 2000). Γίνεται η Ανασκόπηση και Αποτίμηση, όπου ο μέντορας και ο μεντορευόμενος κάνουν μια ανασκόπηση της κοινής τους πορείας, αποτιμώντας τα οφέλη, τις προκλήσεις και τα βασικά μαθήματα που αποκόμισαν. Ίσως γίνει και Επαναπροσδιορισμός της Σχέσης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις, η μεντορική σχέση δεν τερματίζεται απότομα, αλλά μετασχηματίζεται σε μια διαρκή επαγγελματική φιλία, συναδελφικότητα ή ένα πιο χαλαρό δίκτυο υποστήριξης (Clutterbuck, 2004, "Moving On"). Ο πρώην μεντορευόμενος μπορεί μελλοντικά και ο ίδιος να γίνει μέντορας. Από κοινού σχεδιάζουν επόμενα βήματα, καθώς ο μεντορευόμενος, έχοντας πλέον αυξημένη αυτοπεποίθηση και δεξιότητες, σχεδιάζει τα επόμενα βήματα της επαγγελματικής του πορείας. Στο στάδιο αυτό ο Μέντορας διευκολύνει τη μετάβαση, αναγνωρίζει τα επιτεύγματα, ενθαρρύνει τη μελλοντική ανάπτυξη και παρέχει συνολική ανατροφοδότηση για τη διαδικασία, ενώ ο Μεντορευόμενος αναστοχάζεται τη συνολική εμπειρία, εκφράζει την εκτίμηση και σχεδιάζει το μέλλον του.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτά τα στάδια δεν είναι πάντα αυστηρά γραμμικά ή

διακριτά, καθώς μπορεί να υπάρχει αλληλοεπικάλυψη ή ακόμη και επιστροφή σε προηγούμενα στάδια ανάλογα με τις ανάγκες και τις περιστάσεις. Ωστόσο, η γνώση αυτού του εξελικτικού πλαισίου παρέχει στους συμμετέχοντες μια χρήσιμη πυξίδα για την πλοήγησή τους στη δυναμική της μεντορικής σχέσης.

1.11. Ο Ρόλος του Ενδοσχολικού Συντονιστή (Συντονιστή Τάξης ή Γνωστικού Πεδίου)

Ο θεσμός του Ενδοσχολικού Συντονιστή, είτε ως Συντονιστή Τάξης/Παράλληλων Τμημάτων είτε ως Συντονιστή Γνωστικού Πεδίου/Τομέα, αποτελεί έναν καίριο θεσμικό ρόλο εντός της σχολικής μονάδας, με στόχο την ενίσχυση της οριζόντιας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και την προαγωγή της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο ρόλος αυτός εντάσσεται στη ευρύτερη φιλοσοφία της «διασποράς της ηγεσίας» (distributed leadership) και της καλλιέργειας της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (DuFour & Eaker, 1998).

1.11.1. Συντονισμός του Διδακτικού Έργου και Διασφάλιση της Συνέχειας

Ένας από τους βασικούς ρόλους του Ενδοσχολικού Συντονιστή είναι ο συντονισμός των διδακτικών πρακτικών και η διασφάλιση της παιδαγωγικής συνέχειας και συνοχής, είτε σε επίπεδο τάξης (για τους Συντονιστές Τάξεων) είτε σε επίπεδο γνωστικού αντικείμενου (για τους Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων). Αυτό περιλαμβάνει:

Οριζόντιο Συντονισμό Διδακτέας Ύλης και Πρακτικών: Οι συντονιστές διευκολύνουν τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ίδια τάξη ή στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο, με σκοπό τον από κοινού προγραμματισμό της ύλης, την εναρμόνιση των διδακτικών προσεγγίσεων, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την αντιμετώπιση κοινών παιδαγωγικών ζητημάτων (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101733/ΓΔ5/2021). Αυτό συμβάλλει στην αποφυγή επικαλύψεων ή κενών και προάγει μια πιο συνεκτική μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές.

Προώθηση Διαθεματικών και Διεπιστημονικών Προσεγγίσεων: Ειδικά οι Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων, αλλά και οι Συντονιστές Τάξεων, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση και τον συντονισμό διαθεματικών σχεδίων εργασίας και διεπιστημονικών συνεργασιών, εμπλουτίζοντας το πρόγραμμα σπουδών και καλλιεργώντας την κριτική και συνθετική σκέψη των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2007).

Υποστήριξη στην Εφαρμογή Καινοτομιών: Οι συντονιστές λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές, διευκολύνοντας την ενημέρωση και την υποστήριξη των συναδέλφων τους στην υιοθέτηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, νέων προγραμμάτων σπουδών ή σύγχρονων διδακτικών εργαλείων.

1.11.2. Ενίσχυση της Συνεργατικής Κουλτούρας και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Ο Ενδοσχολικός Συντονιστής είναι επιφορτισμένος με την καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας ενεργά στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Επιδιώκει με τη δράση του την:

Διευκόλυνση της Επικοινωνίας και της Ανταλλαγής Απόψεων, καθώς οργανώνουν και συντονίζουν τακτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών της ομάδας τους, δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο για διάλογο, ανταλλαγή προβληματισμών, αναζήτηση λύσεων και από κοινού λήψη αποφάσεων σε παιδαγωγικά θέματα (Fullan & Hargreaves, 2016).

Προώθηση της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης και της Αμοιβαίας Μάθησης, καθώς μπορούν να εντοπίζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της ομάδας τους και να εισηγούνται ή και να συντονίζουν ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις, όπως εργαστήρια, παρουσιάσεις καλών πρακτικών από συναδέλφους ή κύκλους μελέτης (peer coaching). Η έμφαση δίνεται στη μάθηση από και με τους συναδέλφους (Katzenmeyer & Moller, 2009).

Υποστήριξη Νεοεισερχόμενων και Λιγότερο Έμπειρων Εκπαιδευτικών, καθώς σε συνεργασία με τους μέντορες, οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές μπορούν να παρέχουν επιπρόσθετη υποστήριξη στους νεότερους συναδέλφους, διευκολύνοντας την ένταξή τους στην ομάδα και την κατανόηση των συγκεκριμένων απαιτήσεων της τάξης ή του γνωστικού πεδίου.

1.11.3. Συμβολή στον Συνολικό Σχεδιασμό και την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές δεν λειτουργούν εν κενώ, αλλά αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του ευρύτερου μηχανισμού σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό δραστηριοποιούνται με τρόπο που συμβάλλει στην:

Συμμετοχή στον Ετήσιο Προγραμματισμό, καθώς συνεισφέρουν με τις προτάσεις τους στον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, μεταφέροντας τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της ομάδας εκπαιδευτικών που συντονίζουν.

Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων, καθώς μπορούν να συμβάλουν στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων που αφορούν την πρόοδο των μαθητών, την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων ή άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, τροφοδοτώντας με στοιχεία τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης) του σχολείου (Ν. 4692/2020).

Διαμεσολάβηση και Επικοινωνία, με δεδομένο ότι λειτουργούν ως διάυλος επικοινωνίας μεταξύ της ομάδας εκπαιδευτικών που συντονίζουν και της διεύθυνσης του σχολείου ή/και του συλλόγου διδασκόντων, μεταφέροντας πληροφορίες, αιτήματα και αποφάσεις.

Ο ρόλος του Ενδοσχολικού Συντονιστή, λοιπόν, είναι καθοριστικός για τη δημιουργία ενός συνεκτικού, συνεργατικού και δυναμικά εξελισσόμενου σχολικού

περιβάλλοντος. Απαιτεί δεξιότητες συντονισμού, επικοινωνίας, εμπνύχωσης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, καθώς και βαθιά κατανόηση των αρχών της επαγγελματικής μάθησης και της συλλογικής δράσης. Η επιτυχία του θεσμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ουσιαστική στήριξη των συντονιστών από τη διεύθυνση του σχολείου, την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και τη σαφή οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων τους (Harris & Spillane, 2008).

1.11. 4 Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Ενδοσχολικών Συντονιστών και Μεντόρων

Η αποτελεσματική λειτουργία των θεσμών του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Μέντορα προϋποθέτει έναν σαφή καθορισμό των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους. Αυτός ο καθορισμός πηγάζει τόσο από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο όσο και από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις καλές πρακτικές που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Η συνέργεια αυτών των δύο πηγών μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ουσιαστική και αποτελεσματική άσκηση των εν λόγω ρόλων.

Καθήκοντα και Αρμοδιότητες των Ενδοσχολικών Συντονιστών (Συντονιστών Τάξης/Παράλληλων Τμημάτων ή Συντονιστών Γνωστικού Πεδίου/Τομέα)

Οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές αποτελούν έναν ενδιάμεσο ηγετικό κρίκο στη σχολική μονάδα, με κύριο στόχο την υποστήριξη και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου σε οριζόντιο επίπεδο.

1.11.5. Θεσμικό Πλαίσιο (Βάσει Υ.Α. 101733/ΓΔ5/2021 & Ν. 4823/2021):

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα ορίζει συγκεκριμένα καθήκοντα για τους Ενδοσχολικούς Συντονιστές, τα οποία περιλαμβάνουν κυρίως:

- Συντονισμός του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Συντονιστές Τάξεων/Παράλληλων Τμημάτων μεριμνούν για τον συντονισμό του έργου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ίδια τάξη ή σε παράλληλα τμήματα, εστιάζοντας στον προγραμματισμό της ύλης, στην αντιμετώπιση κοινών παιδαγωγικών ζητημάτων και στην ενιαία εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Αντίστοιχα, οι Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων/Τομέων συντονίζουν τους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικείμενου ή τομέα (Υπουργική Απόφαση

Αριθμ. 101733/ΓΔ5/2021, Άρθρο 3).

- Παιδαγωγικές Συναντήσεις: Οργανώνουν και συντονίζουν τακτικές παιδαγωγικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ευθύνης τους για την ανταλλαγή απόψεων, τον προγραμματισμό δράσεων και την επίλυση προβλημάτων (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101733/ΓΔ5/2021, Άρθρο 3).
- Υποστήριξη Συναδέλφων: Παρέχουν υποστήριξη στους συναδέλφους τους σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, παιδαγωγικών πρακτικών και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού.
- Διάχυση Καλών Πρακτικών: Ενθαρρύνουν την ανταλλαγή και διάχυση καλών διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Συμμετοχή στον Προγραμματισμό και την Αυτοαξιολόγηση: Συμβάλλουν στον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και στη διαδικασία της συλλογικής αξιολόγησης (Ν. 4823/2021, Άρθρο 97).
- Ενημέρωση της Διεύθυνσης: Ενημερώνουν τον Διευθυντή/τρια και τον Σύλλογο Διδασκόντων για ζητήματα που προκύπτουν και για τις δράσεις που αναλαμβάνονται.

1.11.6. Διεύρυνση Βάσει Βιβλιογραφίας και Καλών Πρακτικών

Πέρα από τα θεσμικά καθορισμένα καθήκοντα, η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει επιπλέον πτυχές που ενισχύουν τον ρόλο του Ενδοσχολικού Συντονιστή ως ηγέτη μάθησης (instructional leader) και ως παράγοντα ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Έτσι επιδιώκεται η Προώθηση της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης, καθώς οι συντονιστές θα έπρεπε να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται σε κύκλους συνεργατικής έρευνας δράσης (collaborative action research) για τη διερεύνηση και βελτίωση των πρακτικών τους (Little, 2003; Stoll et al., 2006). Επίσης ενισχύεται η Καθοδήγηση στην Ανάλυση Μαθησιακών Δεδομένων, καθώς οι συντονιστές καλούνται να υποστηρίξουν τις ομάδες εκπαιδευτικών στην ανάλυση δεδομένων που αφορούν την πρόοδο και τις ανάγκες των μαθητών, με στόχο τη λήψη τεκμηριωμένων παιδαγωγικών αποφάσεων (Earl & Katz, 2006). Περαιτέρω υποστηρίζει τη Διευκόλυνση της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης και της Αμοιβαίας Μάθησης, καθώς ο ρόλος τους θα μπορούσε να περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στοχευμένων ενδοσχολικών

επιμορφωτικών δράσεων, βασισμένων στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και την προώθηση της αμοιβαίας παρακολούθησης διδασκαλιών (peer observation) με σκοπό την επικοδομητική ανατροφοδότηση και τη μάθηση (Sharratt & Fullan, 2012). Παράλληλα συμβάλλει στην Καλλιέργεια Κουλτούρας Εμπιστοσύνης και Ανοιχτού Διαλόγου, καθώς με τη δράση τους είναι κρίσιμο το ότι καλλιεργούν ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφαλείς να μοιράζονται τις δυσκολίες τους, να πειραματίζονται και να μαθαίνουν από τα λάθη τους (Bryk & Schneider, 2002). Τέλος συμβάλλει στη Σύνδεση με Εξωτερικούς Φορείς και Δίκτυα, καθώς οι συντονιστές πολλές φορές λειτουργούν ως σύνδεσμοι με εξωτερικούς φορείς (π.χ., Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, πανεπιστήμια, άλλες σχολικές μονάδες) για την άντληση πόρων και την προώθηση της εξωστρέφειας.

Βιβλιογραφία

- Aderibigbe, S. A., Odunola, R. A., & Agboola, B. O. (2022). Mentoring and professional development of teachers in public secondary schools in Oyo state, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 12(4), 164–173.
- Akcaoglu, M., & Akcaoglu, M. (2022). Mentorship challenges: Reflections from mentor teachers in pre-service teacher programs. *International Journal of Asian Education*, 3(2), 100-112.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press.
- Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843–857.

- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). Open University Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: School-based mentors and the culturally relevant emotional support of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation* (4th ed.). Chartered Institute of Personnel and Development.
- Coach Foundation. (2025). *Social Support Theory*. Coach Foundation. Retrieved June 22, 2025, from <https://coachfoundation.com/blog/social-support-theory/>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319–366). Wiley.
- Daloz, L. A. (2012). *Mentor: Guiding the journey of adult learners* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Daresh, J. C. (2003). *Teachers mentoring teachers: A practical approach to helping new and experienced staff*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.

- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- DeCesare, A., Strong, M., & Brock, J. (2017). The relationship between induction activities and new teacher retention and effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 384–398.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., ... & Evans, S. C. (2010). Mentoring in organizations: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 544–567.
- Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2005). *Power mentoring: How successful mentors and protégés get the most out of their relationships*. Jossey-Bass.
- Entwistle, N. J. (1995). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed.). Scottish Academic Press.
- Farias, A. M., Kraft, M. A., & Rogers, L. (2023). *How informal mentoring by teachers, counselors, and coaches supports students' long-run academic success* (No. w31257). National Bureau of Economic Research.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development: An introduction* (4η έκδ.). Prentice Hall.

Frick, L., Carl, A., & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437.
<https://doi.org/10.15700/saje.v30n3a411>.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.

Gailbraith, M. W. (2003). Boundaries and expectations in mentoring relationships. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(99), 47-55.

Hansman, C. A. (2002). Mentoring: A critical look at power and privilege. In C. A. Hansman (Ed.), *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues*. Information Series No. 388 (pp. 27-40). ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Healy, C. C., & Welchert, A. J. (1990). Mentoring relations: A definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19(9), 17-21.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., & Bergen, T. (2017). The role of feedback in teacher mentoring: How coaches, peers, and students affect teacher change. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 295–309.

Hoben, J. (2021). Preservice teachers' mentorship experiences during teaching practice in a South African teacher preparation program. *Education and Humanities*, 1(1), 1-19.

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hofsess, B. A., & Hanawalt, C. (2020). Envisioning future-oriented mentoring with early career teachers. *Art Education*, 73(4), 29-36.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Johnson, W. B. (2007). *On being a mentor: A guide for higher education faculty* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Karathanos-Aguilar, K., & Ervin-Kassab, L. (2022). Co-teaching as an opportunity for mentor teacher professional growth. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 245-261.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Corwin Press.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9η έκδ.). Routledge.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott, Foresman.

- Kuhn, C., Hagenauer, G., Gröschner, A., & Bach, A. (2024). Mentor teachers' motivations and implications for mentoring style and enthusiasm. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104441. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104441>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Li, M., Hassan, K., & Azman, N. (2021). Identifying mentor teachers roles and perceptions in pre-service teachers teaching practicum: The use of a mentoring model. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 241-255.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Lopez, J., & Jean-Marie, G. (2021). Challenging Anti-Black Racism in Everyday Teaching, Learning, and Leading: From Theory to Practice. In C. M. A. Johnson & J. D. G. Jean-Marie (Eds.), *The politics of teaching black children: Education, activism, and community* (pp. 55–69). IAP.
- Mackie, P. (2020). Developing mentoring skills in educators. *Education in Practice*, 10(1), 1–12.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Mentoring in primary education: A review of the literature. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 293–305.

- Merket, M. (2022). What Is Discussed in Mentoring Dialogues? An Analysis of How Relations of Control Influence the Content in Mentoring. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(8), 70-87.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Mertz, N. (2004). What's a mentor, anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Michailidi, M., & Stavrou, D. (2022). Supporting the implementation of a nanotechnology teaching-learning sequence through post-induction science teacher mentoring. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 1-27.
- Mullen, C. A. (2005). *Mentorship primer*. Peter Lang.
- Mullen, C. A. (2012). *Mentorship: A cultural practice*. International Academic Press.
- Ntshangase, S. V., & Nkosi, M. J. (2022). Mentor teachers' perceptions towards pre-service teachers' preparedness to teach mathematics in primary schools in Kwa-Zulu Natal: A case study. *Journal of Education*, 38(1), 173-195.
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100–116.
- Parker, J. L., Bartlett, J. E., & Smith, T. J. (2021). The importance of mentor characteristics in new teacher success. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 5-18.
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers (3rd ed.)*. Corwin Press.

- Raabe, B., & Beehr, T. A. (2003). κύριοςMentoring in manufacturing: A comparison of mentors' and protégés' perceived problems. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 563-578.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223–242.
- Renbarger, R. L., & Davis, M. (2019). The relationship between teacher mentoring, self-efficacy, and job satisfaction. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 1–13.
- Schmidt, J. A., Finch, B. A., & Smetana, J. G. (2017). An analysis of induction programs in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1–32.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sharratt, L., & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the data: What great leaders do!* Corwin Press.
- Simmie, G. M. (2020). The Power, Politics, and Future of Mentoring. In P. B. Smith & G. P. Smith (Eds.), *The Wiley International Handbook of Mentoring* (pp. 545-562). Wiley Blackwell.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The development of teacher efficacy: A social cognitive theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 189–204.
- Tsui, D. S. C. (2018). Scaffolding teacher candidates' learning in the field: A framework for research on the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 74, 258–268.
- Walters, W., Robinson, D. B., & Walters, J. (2020). Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 21-36.
- Wilson, A., & Huynh, H. (2019). Mentoring new teachers: Practices that promote retention and success. *Teaching and Teacher Education*, 82, 1–10.
- Wilson, S., & Huynh, D. (2020). Mentor–mentee relationships as anchors for pre-service teachers' coping on professional placement. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(4), 405-420.
- Zachary, L. J. (2000). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. Jossey-Bass.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and its relationship with the mentor's conceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 114–127.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- N. 4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020*.
- N. 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021*.

Υπουργική Απόφαση 4509. (2022). *Καθορισμός διαδικασίας και κριτηρίων αξιολόγησης και επιλογής στελεχών εκπαίδευσης*. ΦΕΚ Β 4509/25-08-2022.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101733/ΓΔ5/2021. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, των Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μετόρων και των Ενδοσχολικών Συντονιστών (Συντονιστών Τάξεων ή Συντονιστών Γνωστικών Πεδίων). *ΦΕΚ 4003/Β/31-8-2021*.

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

2.1 Η τέχνη της επικοινωνίας

Σκοπός της θεματικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι οι επιμορφούμενοι/ες να αναγνωρίζουν τη διαδικασία και τη σημασία της επικοινωνίας και να την αξιοποιούν ως βασικό εργαλείο διαχείρισης των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- ✓ ορίζουν την έννοια της επικοινωνίας
- ✓ κατονομάζουν τους βασικούς συντελεστές της επικοινωνίας
- ✓ κατανοούν τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική κοινότητα

Εισαγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και επηρεάζει βαθιά την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή του ατόμου. Η ικανότητα να επικοινωνούμε αποτελεσματικά είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την προαγωγή της συνεργασίας σε κάθε πλαίσιο, από το οικογενειακό έως το εργασιακό. Πέρα από την απλή ανταλλαγή πληροφοριών, η επικοινωνία είναι μια δυναμική, αλληλεπιδραστική και δημιουργική διαδικασία που διαμορφώνει σκέψεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές και, εν τέλει, καθορίζει την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων.

Στην παρούσα υποενότητα θα προσεγγιστεί η διαδικασία και οι συντελεστές της επικοινωνίας, οι διάφορες μορφές επικοινωνίας και θα αναδειχθούν οι κρίσιμοι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία, με έμφαση στα εμπόδια που παρουσιάζονται τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο. Τέλος, θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά ενός/μίας καλού/ής-ενεργού/ής ακροατή/τριας και ο ρόλος της επικοινωνίας στη δυναμική των ομάδων, εστιάζοντας στην εφαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα, πώς αυτά θα πρέπει να

αξιοποιούνται από τους/τις Ενδοσχολικούς/ές Συντονιστές/τριες (ΕΣ) και τους/τις Παιδαγωγικούς/ές Συμβούλους-Μεντόρες (ΠΣ-Μ).

2.1.1. Διαδικασία και συντελεστές της επικοινωνίας

Η επικοινωνία αποτελεί μια θεμελιώδη, καθημερινή δραστηριότητα που διαμορφώνει την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή του ατόμου. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία σε όλους τους εργασιακούς χώρους και καθορίζει την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Μέσω αυτής, οι άνθρωποι μεταφέρουν σκέψεις, ιδέες, πεποιθήσεις και συναισθήματα, επιδιώκοντας να επηρεάσουν τους γύρω τους. Η επικοινωνία δεν είναι απλώς μια ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά μια δημιουργική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, η οποία επηρεάζει τις σκέψεις ή τη συμπεριφορά τους (Βάμβουκας & Κατσιμαλή, 2001).

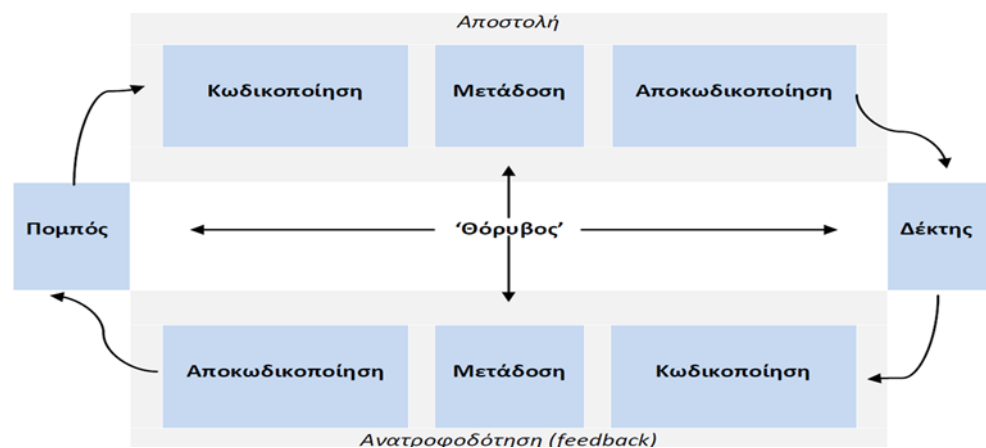
Η έννοια της επικοινωνίας είναι δύσκολο να οριστεί και να προσδιοριστεί. Οι Hoy και Miskel (2008) την περιγράφουν ως μια διαδικασία μετάδοσης μηνυμάτων μέσω συμβόλων, με σκοπό την κοινή κατανόηση και τον επηρεασμό της συμπεριφοράς των αποδεκτών. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η επικοινωνία είναι μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας οι άνθρωποι επιδιώκουν να μοιραστούν την προσωπική τους αντίληψη για τον κόσμο, εντός κάποιου συγκεκριμένου πλαισίου, χρησιμοποιώντας σύμβολα. Ως εκ τούτου, η επικοινωνία προσαρμόζεται στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, καθώς κάθε πλαίσιο έχει τις δικές του άγραφες "τελετουργίες" αλληλεπίδρασης, που καθορίζονται από συγκεκριμένους κανόνες και συμπεριφορές και διαμορφώνουν τις σχέσεις των ατόμων (Lewar et al., 2023). Ωστόσο, η επικοινωνία δεν προσαρμόζεται στο πλαίσιο, αλλά το διαμορφώνει κιόλας, καθώς είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που επιδρά στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, για να δημιουργηθούν συνθήκες καλής επικοινωνίας, οι συμμετέχοντες/ουσες στην επικοινωνιακή συνθήκη επιδιώκουν να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες και τις προσδοκίες των συνομιλητών/τριών τους (Mitra, 2021).

Βασικά στοιχεία της επικοινωνίας είναι ο/η αποστολέας (πομπός/πηγή), το μήνυμα και ο/η παραλήπτης/τρια (δέκτης/τρια). Η διαδικασία ξεκινά όταν ο/η πομπός στέλνει ένα μήνυμα στον/τη δέκτη/τρια, ανεξάρτητα από την άμεση αντίδρασή του. Ο/η αποστολέας είναι το άτομο ή ο οργανισμός που επιθυμεί να μεταδώσει ένα ή περισσότερα μηνύματα, καθορίζοντας το περιεχόμενο και το κανάλι μετάδοσης. Η αξιοπιστία, το κύρος και η ταύτιση του πομπού με τον/τη δέκτη/τρια ενισχύουν την

εμπιστοσύνη και την οικειότητα, επηρεάζοντας την επιτυχία της επικοινωνίας.

Το μήνυμα είναι το περιεχόμενο της επικοινωνίας και ο τρόπος διατύπωσής του είναι καθοριστικός. Πρέπει να είναι σαφές, κατανοητό και προσαρμοσμένο στο επίπεδο του/της παραλήπτη/τριας. Για να φτάσει το μήνυμα στον/την παραλήπτη/τρια, υφίσταται τη διαδικασία της κωδικοποίησης, δηλαδή της μετατροπής του σε συμβολική μορφή, κατάλληλη για αποστολή και κατανόηση (Sawyer & Smith, 2024). Ο/Η παραλήπτης/τρια είναι αυτός/ή που λαμβάνει, αποκωδικοποιεί και αξιολογεί το μήνυμα, ανταποκρινόμενος/η ή όχι μέσω της αναπληροφόρησης (feedback), η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον/την αποστολέα (Εικόνα 1).

Ωστόσο, για να είναι η επικοινωνία επιτυχής, ο/η αποστολέας πρέπει να προσαρμόζει το μήνυμα στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του/της παραλήπτη/τριας, προκειμένου να διασφαλίσει κατά το δυνατόν εύστοχη αποκωδικοποίηση και κατανόησή του. Η επιτυχία της αποκωδικοποίησης εξαρτάται από την ταύτιση της αντίληψης του/της παραλήπτη/τριας με την πρόθεση του/της αποστολέα και επηρεάζεται από υποκειμενικά στοιχεία όπως εμπειρίες και γνώσεις, αλλά και από την επιλογή του κατάλληλου μέσου επικοινωνίας. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο/η παραλήπτης/τρια, ο/η οποίος/α δύναται να απαντήσει με ένα νέο, κωδικοποιημένο μήνυμα. Η ανατροφοδότηση ενισχύει την αμφίδρομη επικοινωνία, καθιστώντάς την πληρέστερη και επιτρέποντας στον/την αποστολέα να επιβεβαιώσει την παραλαβή και την κατανόηση του απεσταλμένου μηνύματος (Tung et al., 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η αμοιβαία κατανόηση και η προσοχή στη λεπτομέρεια από τα δύο μέρη είναι κρίσιμες για την αποφυγή παρεξηγήσεων και την επίτευξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας.



Εικόνα 1: Η διαδικασία της επικοινωνίας

Πηγή: (Moorhead & Griffin, 1998)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία της επικοινωνίας εξυπηρετείται μέσα από διάφορες μορφές εκφοράς, που είτε τη διευκολύνουν είτε την εμποδίζουν. Οι πιο γνωστές μορφές επικοινωνίας αφορούν στην άμεση και στην έμμεση, στη λεκτική και στη μη λεκτική, στην εσωτερική και στην εξωτερική και στην τυπική και στην άτυπη.

Η άμεση επικοινωνία λαμβάνει χώρα όταν το μήνυμα μεταφέρεται απευθείας από τον/την αποστολέα στον/την παραλήπτη/τρια χωρίς την παρέμβαση κάποιου τρίτου. Αντίθετα, η έμμεση επικοινωνία περιλαμβάνει έναν/μία ενδιάμεσο/η, ο/η οποίος/α αναλαμβάνει τη μεταφορά του μηνύματος (Wolton, 1997).

Η λεκτική επικοινωνία είναι ο τρόπος με τον οποίο μια γλωσσική κοινότητα χρησιμοποιεί τις λέξεις για να μοιραστεί πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα (Μπαμπινιώτης, 1980). Μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή. Η προφορική επικοινωνία είναι γρήγορη, άμεση, ευέλικτη και προσαρμόζεται εύκολα σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, ενώ συχνά συνοδεύεται από μη λεκτικά στοιχεία. Ωστόσο, είναι στιγμιαία και δύσκολο να διατηρηθεί αντίγραφό της. Η γραπτή επικοινωνία διακρίνεται για την ακρίβειά της και προσδίδει σοβαρότητα και επίσημο χαρακτήρα στην ανταλλαγή μηνυμάτων. Τα γραπτά μηνύματα είναι σταθερά, μπορούν να αποθηκευτούν και επιτρέπουν προσεκτική επεξεργασία πριν την αποστολή, διασφαλίζοντας την ποιότητα του περιεχομένου. Παρόλα αυτά, είναι λιγότερο ευέλικτη, πιο χρονοβόρα και δεν υποστηρίζεται από μη λεκτικά στοιχεία. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση είναι συνήθως πιο αργή ή μπορεί να απουσιάζει. Η επιλογή μεταξύ προφορικής και γραπτής επικοινωνίας εξαρτάται από την περίπτωση, καθώς κάθε μορφή έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η πιο αποτελεσματική προσέγγιση θεωρείται ο συνδυασμός και των δύο εκδοχών της λεκτικής επικοινωνίας, καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη.

Η μη λεκτική επικοινωνία δεν αξιοποιεί τον λόγο και αφορά κάθε μη γλωσσική συμπεριφορά που γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων, συνοδεύει τον λόγο και επηρεάζει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Σταμάτης, 2013). Αυτή η «σιωπηρή γλώσσα» βασίζεται στις εκφράσεις του προσώπου, στις κινήσεις του σώματος και σε άλλες φυσικές αντιδράσεις, που συχνά συνοδεύουν ή ενισχύουν τη λεκτική

επικοινωνία. Συνήθως απαιτείται οπτική επαφή μεταξύ αποστολέα και παραλήπτη/τριας και μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα ή συμπληρωματικά προς τον λόγο. Χαρακτηριστικά της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι η γλώσσα του σώματος (στάσεις, χειρονομίες, εκφράσεις), η οποία αποκαλύπτει συναισθήματα, η οπτική επαφή που μπορεί να αποκαλύπτει ενδιαφέρον, αμηχανία ή αδιαφορία, η παραγλώσσα, που αφορά στο «πώς» λέγεται κάτι (τονικότητα, ρυθμός φωνής), η προσωπική παρουσίαση (ενδυμασία, γενική εικόνα) και η σιωπή, που εκφράζει ποικίλα συναισθήματα, που πρέπει να ερμηνεύεται ανάλογα με το πλαίσιο (Σκουλάς, 2010· Tierney, 2002). Η οργάνωση του χώρου (φυσική απόσταση συνομιλητών/τριών, διαμόρφωση περιβάλλοντος χώρου) και η οργάνωση του χρόνου (διαθεσιμότητα των συνομιλητριών ή όχι την ώρα της επικοινωνίας) επηρεάζουν, επίσης, τη μη λεκτική επικοινωνία. Γενικά, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας, είναι αυθόρμητη, συμπληρώνει ή αντικαθιστά τα λεκτικά μηνύματα, εκφράζει κυρίως συναισθήματα και θεωρείται πιο ειλικρινής (Purwanto et al., 2023).

Η επικοινωνία κατηγοριοποιείται, επίσης, σε Επίσημη και Ανεπίσημη ανάλογα με το πλαίσιο και τους/τις συνομιλητές/τριες. Η επίσημη επικοινωνία ακολουθεί συγκεκριμένο κώδικα, πρότυπα, κανόνες και κανάλια επικοινωνίας, όπως αυτά παρουσιάζονται σε ένα οργανόγραμμα. Χρησιμοποιείται συνήθως σε επαγγελματικά περιβάλλοντα, επίσημες συναντήσεις, γραπτές αναφορές ή ομιλίες, αξιοποιεί φορμαλιστική γλώσσα, συγκεκριμένη δομή και σοβαρό, επαγγελματικό τόνο, με σκοπό τη μεταφορά πληροφοριών, τη λήψη αποφάσεων ή την παρουσίαση ιδεών. Περιλαμβάνει την προς τα πάνω επικοινωνία (από κατώτερο σε ανώτερο ιεραρχικά), την προς τα κάτω επικοινωνία (από ανώτερο σε κατώτερο) και την οριζόντια επικοινωνία (μεταξύ ατόμων στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο). Η προς τα πάνω επικοινωνία στοχεύει στη μεταφορά πληροφοριών, την υποβολή αιτημάτων και την παροχή ανατροφοδότησης, αλλά μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα όπως το φιλτράρισμα ή η ωραιοποίηση πληροφοριών. Η ειλικρινής προς τα πάνω επικοινωνία ενισχύει τις σχέσεις και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Η προς τα κάτω επικοινωνία αφορά την κοινοποίηση οδηγιών και αποφάσεων, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε απώλειες ή παραποιήσεις πληροφοριών και υπερφόρτωση μηνυμάτων και είναι απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού. Η

οριζόντια επικοινωνία αφορά την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ ατόμων στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο και τα προβλήματά της σχετίζονται με την εμπιστοσύνη μεταξύ των ατόμων (Turney et al., 2006).

Η ανεπίσημη επικοινωνία είναι πιο χαλαρή και προσωπική, συνυπάρχει με την επίσημη και συνδέει τα μέλη του οργανισμού ανεξάρτητα από τη θέση τους. Το δίκτυο επικοινωνίας δεν είναι ελέγξιμο και οι πληροφορίες διαχέονται γρήγορα και ποικιλοτρόπως, εξυπηρετώντας συνήθως προσωπικές ανάγκες. Εφαρμόζεται σε φιλικές συζητήσεις, κοινωνικές συγκεντρώσεις ή μηνύματα μεταξύ φίλων και χαρακτηρίζεται από απλή, φιλική γλώσσα και χαλαρό τόνο, με στόχο την κοινωνικοποίηση, τη διασκέδαση ή την ανταλλαγή προσωπικών απόψεων (Turney et al., 2006).

Και λίγη εξάσκηση...

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν καταγράψτε και τεκμηριώστε τις μορφές επικοινωνίας που προκρίνετε ότι πρέπει να υιοθετεί ο/η ΕΣ και ο/η ΠΣ-Μ μιας σχολικής μονάδας και γιατί.

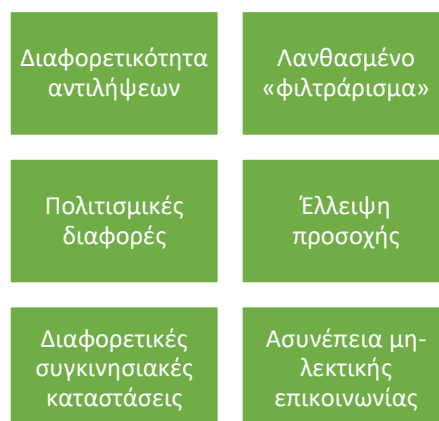
2.1.2. Κρίσιμοι παράγοντες για αποτελεσματική επικοινωνία στο εργασιακό περιβάλλον

Η επικοινωνία αποτελεί μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία συχνά συναντά εμπόδια, που καταγράφονται και ως "θορύβοι". Αυτοί μπορεί να είναι φυσικοί (περιβαλλοντικοί ήχοι), ψυχολογικοί (προσωπικές προκαταλήψεις), συναισθηματικοί (έντονες συναισθηματικές καταστάσεις), τεχνικοί (λάθη κωδικοποίησης ή λάθος επιλογή μέσου) (Moorhead & Griffin, 2008). Επιπλέον, τα εμπόδια μπορεί να είναι προσωπικής ή οργανωτικής φύσης και μπορεί να διαστρεβλώσουν το μήνυμα, οδηγώντας σε παρεξηγήσεις.

Αναλυτικότερα, στα προσωπικά εμπόδια (Εικόνα 2) περιλαμβάνονται οι διαφορετικές αντιλήψεις των ατόμων, οι οποίες επηρεάζουν την ερμηνεία των μηνυμάτων με βάση τον προσωπικό αξιακό κώδικα του ατόμου. Τα μηνύματα μπορεί να παραμορφωθούν,

να αλλοιωθούν ή να απορριφθούν κατά την αποκωδικοποίησή τους από τον/την παραλήπτη/τρια εξαιτίας του κώδικα αυτού. Ένα άλλο προσωπικό εμπόδιο είναι το φιλτράρισμα των πληροφοριών, όπου σημαντικά στοιχεία του μηνύματος μπορεί να χαθούν, να κατακερματιστούν, να αποκρυφτούν ή να παραποιηθούν είτε σκόπιμα είτε όχι, κατά τη διαδρομή του. Για να αποφευχθούν αυτές οι δυσκολίες, προτείνεται η αξιοποίηση πολλαπλών καναλιών επικοινωνίας, που επιτρέπουν την επιβεβαίωση και τη διασταύρωση των πληροφοριών και μειώνουν τους ενδιάμεσους σταθμούς (Caibār, 2017).

Επιπλέον, η διαφορετικότητα του κώδικα επικοινωνίας μεταξύ πομπού και δέκτη αποτελεί ένα σημαντικό προσωπικό εμπόδιο. Η κατάσταση γίνεται πιο σύνθετη όταν ο κώδικας επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο και την κουλτούρα των δύο μερών (Ribeiro, 2007). Δεδομένου ότι οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με ξεχωριστούς κανόνες και συμπεριφορές, η αρμονική επικοινωνία απαιτεί κατανόηση αυτών των διαφορών, συνειδητοποίηση και διαχείριση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων. Η γνώση και η εφαρμογή των γραπτών και άγραφων κανόνων που ισχύουν σε κάθε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο είναι καθοριστικής σημασίας για την αποφυγή παρεξηγήσεων. Επιπρόσθετα, η έλλειψη προσοχής από τον/την παραλήπτη/τρια, η συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών, η ταχύτητα ομιλίας του/της πομπού, αλλά και το φαινόμενο της τάσης ολοκλήρωσης του μηνύματος, όπου ο/η παραλήπτης/τρια τείνει να το αποκωδικοποιήσει το μήνυμα πριν ολοκληρωθεί από τον/την πομπό, οδηγούν συχνά σε λανθασμένη ερμηνεία των λεγομένων.



Εικόνα 2: Προσωπικά εμπόδια επικοινωνίας

Όσον αφορά τα οργανωσιακά εμπόδια (Εικόνα 3), αυτά συνδέονται με τον τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας σε μια ομάδα ή έναν οργανισμό και επηρεάζουν τη ροή και την ποιότητα των μηνυμάτων. Παραδείγματα τέτοιων εμποδίων είναι η έλλειψη σαφούς επικοινωνιακής πολιτικής χωρίς ξεκάθαρους κανόνες για το ποιος/α επικοινωνεί με ποιον/α, πότε και για ποιο λόγο, η υπερφόρτωση των μηνυμάτων με πολλές πληροφορίες, που δυσχεραίνουν την κατανόηση, η πολυπλοκότητα των μηνυμάτων, η χρήση δυσνόητης σύνταξης ή επιτηδευμένου λόγου και η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ πομπού και δέκτη/τριας, που εμποδίζει την ανοιχτή επικοινωνία περιορίζει τις αλληλεπιδράσεις.



Εικόνα 3: Οργανωσιακά εμπόδια

Η επικοινωνία δεν είναι απλώς μετάδοση μηνύματος, αλλά απαιτεί στρατηγική σκέψη και προγραμματισμό για να φτάσει το μήνυμα στον/την παραλήπτη/τρια με τον καλύτερο τρόπο και να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Για μια επιτυχημένη επικοινωνία, πρέπει να είναι σαφή τα παρακάτω πριν την έναρξη της διαδικασίας:

Σκοπός της επικοινωνίας: Πρέπει να καθορίζεται αν η επικοινωνία στοχεύει στην ενημέρωση, την εξήγηση ή την επίλυση ενός θέματος, ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες. Η σαφήνεια του σκοπού καθορίζει την αποτελεσματικότητα.

Χρόνος επικοινωνίας: Η σωστή χρονική στιγμή πραγματοποίησης της επικοινωνίας ενισχύει την αποτελεσματικότητα, ενώ η λάθος στιγμή μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες.

Τρόπος επικοινωνίας: Ο τρόπος μετάδοσης του μηνύματος (προφορικά, γραπτά, ηλεκτρονικά) επηρεάζει την κατανόηση. Η επιλογή του μέσου εξαρτάται από τη φύση του μηνύματος και τη σχέση με τον/την παραλήπτη/τρια, ενώ η διατύπωση και η

εκφορά του επηρεάζουν την αποκωδικοποίηση και την πρόκληση του/της παραλήπτη/τριας.

Παραλήπτης/τρια της επικοινωνίας: Η κατανόηση του γνωστικού, αντιληπτικού και συναισθηματικού επιπέδου του/της παραλήπτη/τριας είναι θεμελιώδης για την προσαρμογή του μηνύματος και η προσαρμογή του μηνύματος σε αυτά τα επίπεδα.

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εταίρων της επικοινωνιακής συνθήκης όπως η συνέπεια, η σαφήνεια, η αξιοπιστία, η ειλικρίνεια, ο σεβασμός των απόψεων, η ευγένεια, η υπομονή, η αποφυγή γρήγορων συμπερασμάτων, η προσεκτική ακρόαση και αντανάκλαση των λεγομένων του/της άλλου/ης διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην επιτυχία ή μη έκβασή της.

Και λίγη εξάσκηση...

Καταγράψτε 1-2 συγκεκριμένες περιπτώσεις εμποδίων επικοινωνίας που πιθανόν να συναντήσετε ως ΕΣ ή/και ΠΣ-Μ.

2.1.3. Χαρακτηριστικά καλού/ης ενεργού/ής ακροατή/τριας

Η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται από μια σειρά παράγοντες, όπως η ισόρροπη ανάπτυξη της γνωστικής και της συναισθηματικής ικανότητας των εταίρων της επικοινωνίας. Η γνωστική ικανότητα αφορά την αναγνώριση και κατανόηση του πλαισίου, των σχέσεων και του περιβάλλοντος της επικοινωνίας, ενώ η συναισθηματική ικανότητα περιλαμβάνει την ικανότητα προβολής και αποδοχής θετικών συναισθηματικών αντιδράσεων και τον σεβασμό στις διαφορές των συνομιλητών/τριών (Akilandeswari et al., 2015). Επιπλέον, δεξιότητες όπως ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και προσαρμογή στο ακροατήριο και τις περιστάσεις συμβάλλουν στη επιτυχία της επικοινωνιακής διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, ο/η καλός-ενεργός/η ακροατής/τρια ξεκινά από το θετικό και υποβάλλει ανοικτές ερωτήσεις που προάγουν την επικοινωνία και δεν εγκαλούν σε απολογία, ενώ μέσα από μη λεκτικές και λεκτικές στοιχειώδεις ενθαρρύνσεις και διευκολυντικές ερωτήσεις ενθαρρύνει την επικοινωνία. Παράλληλα, παραφράζει τα

λεγόμενα του/της συνομιλητή/τριας αποδεικνύοντας ότι πράγματι έχει ακούσει αυτά που λέχθηκαν, προβαίνει σε αντανάκλαση αισθημάτων, δηλαδή σε λεκτική μεταφορά των συναισθημάτων που εκφράστηκαν και σε έλεγχο κατανόησης συναισθημάτων του/της ομιλητή/τριας και ολοκληρώνει την επικοινωνία με την περίληψη/ανακεφαλαίωση και αποκρυστάλλωση της ουσίας των όσων λέχθηκαν. Επιπλέον, ο/η καλός-ενεργός/η ακροατής/τρια αποδέχεται τον/την άλλο/η όπως εκφράζεται και είναι και όχι έτσι όπως θα ήθελε αυτός/η να είναι και ενθαρρύνει την έκφραση της γνησιότητας των προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων του/της εταίρου της επικοινωνιακής συνθήκης με τη στάση του σώματός του, την οπτική επαφή με τον/τη συνομιλητή/ριά του, το κατάλληλο φωνητικό ύφος και τη λεκτική ακολουθία των λεγομένων του (McNaughton & Vostal, 2010).

Συνακόλουθα, σημαντικό χαρακτηριστικό των συνομιλητών/τριών που συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία είναι η ενσυναίσθηση, καθώς επιτρέπει την ουσιαστική σύνδεση με τον/τη συνομιλητή/τρια, την ερμηνεία με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, που ο/η συνομιλητής/τρια εκφράζει και τη βαθύτερη κατανόηση των σκέψεων και συναισθημάτων του. Η έκφραση «μπαίνω στα παπούτσια του άλλου» αποδίδει στοχευμένα την έννοια της ενσυναίσθησης και αντικατοπτρίζει την ευαισθησία με την οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται ο/η συνομιλητής/τρια. Ακόμη, η συναισθηματική νοημοσύνη, που συνοψίζεται στην αναγνώριση, διαχείριση, έκφραση και κατανόηση των συναισθημάτων τόσο των προσωπικών όσο και του/της συνομιλητή/τριας ενισχύσει την ποιότητα της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών μας σχέσεων (Goleman, 2000).

Επιπρόσθετα, η αποδοχή και ο σεβασμός διαφορετικών απόψεων, η αποφυγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η θετική αυτοαντίληψη και η ικανότητα διαχείρισης του άγχους, η αμοιβαία κατανόηση, η ανοιχτότητα στην ανταλλαγή πληροφοριών, η διαφάνεια και η δεκτικότητα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή κατάλληλης γλώσσας, που λαμβάνει υπόψη την προσωπική και πολιτισμική ταυτότητα κάθε ατόμου, είναι κρίσιμη για την επικοινωνία. Η γλώσσα, ως σύστημα συμβόλων, επηρεάζεται από κοινωνικά πρότυπα και μπορεί να έχει πολλαπλές ερμηνείες ανάλογα με το πλαίσιο. Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί σεβασμό στη

διαφορετικότητα και κατανόηση των κοινωνικών κανόνων (Dohen et al., 2010· Leonard et al., 2009). Επιπλέον, η διασφάλιση ισότητας και ελευθερίας έκφρασης ενισχύει τη συμμετοχικότητα και τον πλουραλισμό, αποφεύγοντας παρανοήσεις (Bonotti & Seglow, 2021).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα είναι κρίσιμο να αναφερθεί ότι για μια αποτελεσματική επικοινωνία, είναι σημαντικό να απαντώνται κάθε φορά στοχευμένα οι εξής ερωτήσεις, που αφορούν τον/την πομπό, τον/τη δέκτη/τρια, το περιεχόμενο, τη σκοπιμότητα, την εκφραστικότητα, το περιβάλλον (χώρος), τον χρόνο και την αυτοαξιολόγηση-ανατροφοδότηση της επικοινωνίας (Σταμάτης, 2013) (Εικόνα 4):

- Ποιος είμαι και σε ποιον απευθύνομαι;
- Τι ακριβώς θέλω να επικοινωνήσω;
- Για ποιο λόγο ή με ποιο σκοπό επικοινωνώ;
- Πώς πρέπει να επικοινωνήσω και με ποιο μέσο για να είναι επιτυχής η επικοινωνία μου;
- Σε ποιο περιβάλλον θα πραγματοποιήσω την επικοινωνία;
- Πότε ακριβώς θα τη διεξάγω;



Εικόνα 4: Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επικοινωνίας

Μελέτη Περίπτωσης

Έχετε αναλάβει ρόλο ΕΣ ή/και ΠΣ-Μ. Ωστόσο ένας/μία εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ο θεσμός δεν έχει να προσφέρει κάτι στη σχολική μονάδα και στον ίδιο/α. Πώς θα χειριστείτε την περίπτωση αυτή εφαρμόζοντας τεχνικές καλής/ενεργητικής ακρόασης;

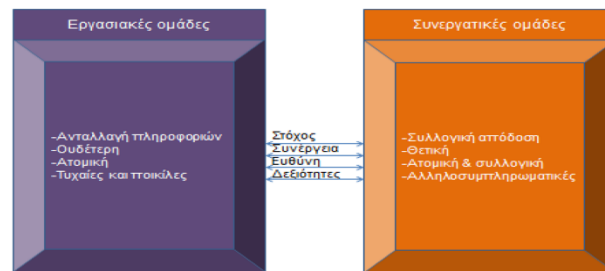
2.1.4. Ομάδα/Δυναμική ομάδας/Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ομάδας

Η ομάδα ορίζεται ως δύο ή περισσότερα άτομα που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται (Moorhead & Griffin, 2008). Είναι σημαντικό η ομάδα να αποτελείται από άτομα με συμπληρωματικές δεξιότητες που είναι δεσμευμένα σε έναν κοινό στόχο. Αυτές οι συμπληρωματικές δυνατότητες προέρχονται από τις διαφορετικές γνώσεις και ικανότητες των μελών.

Συχνά, οι ομάδες δημιουργούνται για να φέρουν εις πέρας μια δουλειά ή να πετύχουν κάτι συγκεκριμένο. Άλλες φορές, προκύπτουν φυσικά μέσα σε μια εταιρεία ή έναν οργανισμό, σαν κομμάτι της δομής του. Ενδέχεται, όμως, και τα μέλη ενός οργανισμού να θελήσουν να συνεργαστούν μεταξύ τους, ανεξάρτητα από τη θέση που έχουν και να δημιουργήσουν μια ομάδα. Έτσι, οι ομάδες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το πόσο μεγάλες είναι, τι σκοπό έχουν, πώς επικοινωνούν μεταξύ τους και πόσο καλά δουλεύουν μαζί.

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται πολύς λόγος για τη διαφορά ανάμεσα στις "εργασιακές ομάδες" και τις "συνεργατικές ομάδες". Η βασική διαφορά είναι ότι στις πρώτες τα μέλη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να μοιραστούν πληροφορίες και να πάρουν αποφάσεις, ενώ στις δεύτερες τα μέλη δουλεύουν μαζί τόσο καλά που το αποτέλεσμα της δουλειάς τους είναι καλύτερο από το αν δούλευε ο/η καθένας/μία μόνος/η

του/της. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση δημιουργεί ένα αποτέλεσμα που είναι υψηλότερο από το άθροισμα της δουλειάς των επιμέρους μελών (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Εργασιακές και συνεργατικές ομάδες

Πηγή: (Robbins & Judge, 2011)

Η επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας, επηρεάζει την απόδοση και τη λειτουργία τους, συμβάλλει στην εδραίωση της κοινής αντίληψης για την επιτυχία και κινητοποιεί τα μέλη προς τον κοινό στόχο. Στο πλαίσιο αυτό, η ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση συνθηκών καλής επικοινωνίας, μέσω της εύστοχης κατανομής αρμοδιοτήτων και ρόλων, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες, την εμπειρία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μελών (Lathifan & Suherman 2023).

Οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας είναι μείζονος σημασίας και η ηγεσία φέρει ευθύνη για την καλλιέργειά τους μέσω της ειλικρινούς ροής πληροφοριών, η οποία συμβάλλει στο "δέσιμο" της ομάδας και στην ανάληψη ευθύνης. Οι ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές προσωπικότητες και ανάγκες των μελών, ώστε να προσαρμόσουν ανάλογα την επικοινωνιακή τους προσέγγιση και να έχουν πάντα κατά νου ότι η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία προάγει την εμπιστοσύνη, ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, την αφοσίωση και τη συνεργασία (Yusof & Rahmat, 2020).

Επεκτείνοντας τα παραπάνω είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εποικοδομητική επικοινωνία χαρακτηρίζεται από θετικές αλληλεπιδράσεις. Ο/Η όποιος/α ηγέτης μιας ομάδας που ενημερώνει κατάλληλα τα μέλη της ομάδας, τα επιβραβεύει και τα ενθαρρύνει να εκφράζουν τις απόψεις τους, δημιουργεί ένα κλίμα ανοιχτής συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Ωστόσο, η επίτευξη αυτής της "καλής επικοινωνίας"

δεν είναι πάντα εύκολη, καθώς συνθήκες αβεβαιότητας και καχυποψίας μπορεί να εμποδίσουν τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, δυσχεραίνοντας την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συνεργασία (Ξύγγη, 2006). Η υιοθέτηση πρακτικών αποτελεσματικής επικοινωνίας, όπως η καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ανοιχτότητας, μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό εργασιακό κλίμα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αποτελεσματική επικοινωνία είναι κρίσιμη και για τη λήψη αποφάσεων. Όταν όλα τα μέλη συμμετέχουν στην ανταλλαγή ιδεών, οι αποφάσεις είναι πιο πιθανό να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων και να δεσμεύουν τα μέλη στην υλοποίησή τους. Η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής ενδυναμώνει το αίσθημα του "ανήκειν" και τη συνεργασία, ευνοεί τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την αποδοχή και τον σεβασμό των ικανοτήτων και των απόψεων και προωθεί την επίτευξη κοινών στόχων.

Η δυναμική της ομάδας επηρεάζει και επηρεάζεται από τις επικοινωνιακές σχέσεις, την κατανομή των ρόλων και τις συμπεριφορές. Η σωστή διαχείριση αυτής της δυναμικής οδηγεί σε αποτελεσματικότερη επικοινωνία, συνοχή, συνεργασία και αποδοτικότητα (Fletcher, 2022). Για την αποτελεσματική επικοινωνία και την ενίσχυση της ομάδας, η ηγεσία πρέπει να παρέχει διαρκή και ειλικρινή ενημέρωση για τους στόχους, τις δραστηριότητες, τα προβλήματα και τα επιτεύγματα. Αυτή η ενημέρωση ενισχύει τη συμμετοχή και τη δέσμευση των εργαζομένων.

Ο/Η ηγέτης της ομάδας προσπαθεί να συμπεριφέρεται δίκαια, να ενθαρρύνει την αλληλοϋποστήριξη, να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη και να προωθεί τις αλληλεπιδράσεις, ενώ παράλληλα μοιράζεται εμπιστευτικές πληροφορίες για το "δέσιμο" της ομάδας (Jay, 2003). Η έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη επικοινωνία και συνεργασία. Η αποτελεσματική επικοινωνία αυξάνει την ικανοποίηση και την παραγωγικότητα των μελών της ομάδας, καθώς αυτά αισθάνονται ότι οι απόψεις τους εκτιμώνται και ενθαρρύνονται να είναι δημιουργικά και αποδοτικά.

Συνοψίζοντας, η γνώση και σωστή διαχείριση των ομάδων στο εργασιακό περιβάλλον συνδέεται με δεξιότητες προσαρμογής, σύνδεσης, κατανόησης, ευελιξίας, σεβασμού, αποδοχής του διαφορετικού, ανοιχτότητας, καλής προαίρεσης και καλλιέργειας εμπιστοσύνης. Συνακόλουθα, συμβάλλει στη συντονισμένη εργασία,

στην επίτευξη κοινών στόχων, στη μείωση λαθών και καθυστερήσεων, προωθεί αποδοτικές διαδικασίες και διαμορφώνει αποτελεσματικές εργασιακές ομάδες με ισχυρές αξίες και εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Agarwal, 2019).

Εξειδικεύοντας τώρα τα παραπάνω στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των ΕΣ και των ΠΣ-Μ γίνεται σαφές ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι εκ των ουκ άνευ για τους/τις εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν αυτούς τους ρόλους, καθώς η επικοινωνία αποτελεί τον πυρήνα της λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας. Για τους/τις ΕΣ και τους/τις ΠΣ-Μ η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας δεν είναι απλώς μια δεξιότητα, αλλά ένα θεμελιώδες εργαλείο για την άσκηση των πολλαπλών τους ρόλων. Μέσω της επικοινωνίας, υποστηρίζουν τους/τις συναδέλφους τους, διαμεσολαβούν σε συγκρούσεις, ενθαρρύνουν την καινοτομία και συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, που είναι και το βασικό και ουσιαστικό καθήκον τους.

Η πολυπλοκότητα της επικοινωνίας στο σχολείο έγκειται στην ποικιλία των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικοί με διαφορετικές ειδικότητες και εμπειρίες, μαθητές/τριες με ποικίλες ανάγκες και υπόβαθρα, γονείς με διαφορετικές προσδοκίες, διοικητικό προσωπικό, φορείς) και στα διαφορετικά επίπεδα (συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, ατομικές συναντήσεις με μαθητές/τριες και γονείς, διαχείριση τάξης, εκδηλώσεις), που η σχολική μονάδα λειτουργεί. Στο πλαίσιο αυτό, η κατανόηση της διαδικασίας και των συντελεστών της επικοινωνίας (πομπός, μήνυμα, δέκτης, ανατροφοδότηση), η ικανότητα επιλογής της κατάλληλης κάθε φορά μορφής επικοινωνίας (άμεση/έμμεση, λεκτική/μη λεκτική, επίσημη/ανεπίσημη) και η αναγνώριση των πιθανών εμποδίων (προσωπικά και οργανωσιακά)) είναι κρίσιμη για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αναφορικά τώρα με τους ρόλους των ΕΣ και των ΠΣ-Μ η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν δεξιότητες που πρέπει αυτοί/ές να διαθέτουν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στα καθήκοντά τους. Η ικανότητα να ακούνε προσεκτικά, να κατανοούν τις ανάγκες και τις ανησυχίες των συναδέλφων του/της και να δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για ανοιχτό διάλογο είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, την προώθηση της συνεργασίας και τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος. Ως ηγέτες και υποστηρικτές, οι ΕΣ και οι ΠΣ-Μ θα πρέπει να ενημερώνουν έγκαιρα και

ειλικρινά τα μέλη της ομάδας τους, να τα ενθαρρύνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να μοιράζονται με την ομάδα που συντονίζουν καλές πρακτικές. Ωστόσο, για να συμβούν τα παραπάνω θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να «ανοίξουν τις τάξεις τους», να δεχτούν άλλους/ες εκπαιδευτικούς σε αυτή, να μπουν στη διαδικασία, να διαχέουν τις καλές τους πρακτικές στη σχολική κοινότητα και να κατανοήσουν την αξία και τη σημασία της συνεργασίας. Απώτερος στόχος των παραπάνω θεσμών είναι η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης και ο διαμοιρασμός υλικού και απόψεων μεταξύ ομοτίμων. Ως εκ τούτου, η διαχείριση της δυναμικής της ομάδας μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας οδηγεί σε πιο συντονισμένη εργασία, μειώνει τις παρεξηγήσεις και ενισχύει την παραγωγικότητα και κυρίως προάγει τη συνεργασία.

Μελέτη Περίπτωσης

Έχετε αναλάβει ρόλο ΕΣ ή/και ΠΣ-Μ και διαπιστώνετε ότι στην ομάδα σας δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν σε ποιες πρώτες ενέργειες θα προβείτε, προκειμένου να ενισχύσετε τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος στην ομάδα αυτή;

2.2. Δεξιότητες συνεργασίας και διαχείριση συγκρούσεων

Σκοπός της θεματικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι οι επιμορφούμενοι/ες να προσδιορίζουν τις αιτίες των συγκρούσεων, καθώς και τις τεχνικές που συμβάλλουν στην εποικοδομητική επίλυσή τους και να αναγνωρίζουν τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- ✓ Εντοπίζουν παράγοντες που οδηγούν σε επικοινωνιακές δυσλειτουργίες
- ✓ Αναγνωρίζουν τις αιτίες που οδηγούν σε ενδοσχολικές συγκρούσεις
- ✓ Εφαρμόζουν τεχνικές που συμβάλλουν στη αποτελεσματική διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων

Εισαγωγή

Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο κομμάτι της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης σε κάθε κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένου του εργασιακού περιβάλλοντος και ειδικότερα της σχολικής μονάδας. Η κατανόηση της φύσης των συγκρούσεων είτε πρόκειται για λειτουργικές/γνωστικές είτε για δυσλειτουργικές/συναισθηματικές είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική διαχείρισή τους και εφόσον αντιμετωπίζονται με τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές επικοινωνίας μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για βελτίωση και ανάπτυξη της όποιας ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων δεν αφορά μόνο την επίλυσή τους, αλλά και την πρόληψη της κλιμάκωσής τους, καθώς η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός υγιούς και αλληλεπιδραστικού εργασιακού περιβάλλοντος.

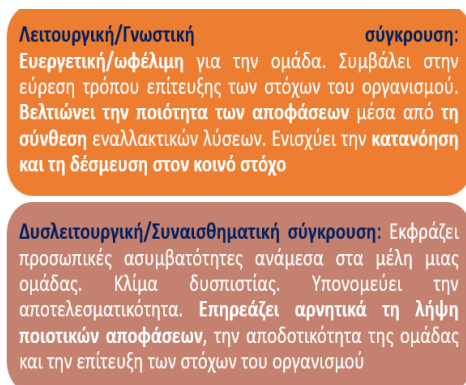
Στην παρούσα υποενότητα, θα προσεγγιστούν οι παράγοντες που πυροδοτούν και κλιμακώνουν τις συγκρούσεις, καθώς και τα στάδια εξέλιξής τους, όπως αυτά έχουν περιγραφεί από θεωρητικά μοντέλα. Επιπλέον, θα αναλυθούν οι στρατηγικές και οι τεχνικές διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων και θα αναδειχτεί η σημασία της

διαπραγμάτευσης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ως προσφορότερων επιλογών αντιμετώπισης της σύγκρουσης. Τέλος, θα παρουσιαστεί η επίλυση προβλήματος ως συστηματική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και θα επισημανθεί ο καθοριστικός ρόλος των ΕΣ και των ΠΣ-Μ στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης.

2.2.1. Διαφωνίες και συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον

Ως σύγκρουση ορίζεται μια αισθητή διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ατόμων, που οφείλεται σε ασυμβίβαστες διαφορές αναφορικά με πεποιθήσεις, αξίες, στόχους ή επιθυμίες (Wilmot & Hocker, 2011) και είναι σύνηθες να παρουσιάζεται σε κάθε κοινωνικό ή εργασιακό περιβάλλον, καθώς οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις, ανάγκες και επιδιώξεις.

Η σύγκρουση μπορεί να είναι Λειτουργική/Γνωστική. Στην περίπτωση αυτή η σύγκρουση ενισχύει την κατανόηση και τη δέσμευση στον κοινό στόχο και βελτιώνει την ποιότητα των αποφάσεων μέσω της σύνθεσης εναλλακτικών λύσεων. Αυτός ο τύπος σύγκρουσης είναι ευεργετικός για την ομάδα και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ωστόσο, η σύγκρουση μπορεί να είναι και Δυσλειτουργική/Συναισθηματική, όταν εκφράζει προσωπικές ασυμβατότητες μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση, επικρατεί δυσπιστία, υπονομεύεται η αποδοτικότητα και επηρεάζεται αρνητικά η λήψη ποιοτικών αποφάσεων και η επίτευξη των στόχων, ειδικά όταν διακυβεύεται η προσωπική δόξα (Everard & Morris, 1999) (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Είδη συγκρούσεων

Ουσιαστικά, οι συγκρούσεις στις ομάδες είναι αναπόφευκτες και μπορούν να είναι εποικοδομητικές ή καταστροφικές ανάλογα με τη διαχείρισή τους. Στο πλαίσιο αυτό η επικοινωνία θεωρείται θεμελιώδης διαδικασία για τη διαχείριση της σύγκρουσης και την επίτευξη συνεργασίας. Ωστόσο, ο ρόλος της μπορεί να είναι ανεπαρκής αν δεν έχει καλλιεργηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν αξιοποιείται ως μέσο κατανόησης και ειρηνικής επίλυσης των διαφορών (Pettigrew, 2008). Συνακόλουθα, η έλλειψη άσκησης στην επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια της αίσθησης του κοινού συμφέροντος και στην εστίαση σε προσωπικές επιδιώξεις. Πιο συγκεκριμένα, όταν μια ομάδα αντιμετωπίζει ένταση, η επικοινωνία μπορεί να χάσει την αποτελεσματικότητά της, καθώς τα μέλη δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν τις διαφωνίες παραγωγικά και ενδεχομένως αυτές να κλιμακωθούν σε επικίνδυνες αντιπαραθέσεις. Στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος της μετάβασης από την παραγωγική συζήτηση στη σύγκρουση και την πόλωση, όπου τα μέλη επιδιώκουν να επιβάλουν τις απόψεις τους, δημιουργώντας εχθρικό κλίμα και η επικοινωνία γίνεται μονοδιάστατη και αναποτελεσματική, στοχεύοντας στην επιβολή προσωπικών απόψεων και συμφερόντων. Σε αυτή τη φάση, ενδέχεται οι διαμάχες να εξελιχθούν σε βίαιες συμπεριφορές, απομακρύνοντας τα μέλη από την επίλυση της διαφοράς (Pettigrew, 2008).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην εποικοδομητική επίλυση της σύγκρουσης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο/η ηγέτης της όποιας ομάδας. Οι ηγέτες μια ομάδας είναι σημαντικό να κατανοούν τις βασικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ώστε να την εξηγούν και να διαπραγματεύονται αποτελεσματικά. Το στυλ και η στρατηγική διαπραγμάτευσης στη σύγκρουση, καθώς και ο χρόνος που αφιερώνεται σε αυτή, είναι σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν την έκβασή της.

Εξειδικεύοντας, τώρα τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον ο Σαΐτης (2002) αναφέρεται στις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών/τριών ως διαμαθητικές συγκρούσεις. Οι διαμαθητικές συγκρούσεις συνήθως οφείλονται στις παρέες (κλίκες), στις διαφορές κουλτούρας, στα αρνητικά πρότυπα που προωθούν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, στις χαμηλές επιδόσεις και τη χαμηλή αυτοπεποίθηση κάποιων μαθητών/τριών, και στο άγχος (Κυρίδης, 1999).

Ωστόσο, συχνά, η σύγκρουση λαμβάνει χώρα και μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι διαπροσωπικές συγκρούσεις,

που αφορούν στις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικού/εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού/διευθυντή/ντριας, εκπαιδευτικού/άτυπου ηγέτη. Η σύγκρουση, όμως, μπορεί να είναι και ομαδική – διομαδική, δηλαδή μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών-γονέων, άτυπων ομάδων (κλίκες), μεταξύ ομάδας και ατόμου (πχ Σύλλογος Διδασκόντων-εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικός-μαθητές/τριες) και μεταξύ μελών σχολικής κοινότητας (πχ Διευθυντής/ντρια - Σύλλογος Διδασκόντων, Γονείς-Διευθυντής/ντρια, Σύλλογος Διδασκόντων-Δήμος). Οι λόγοι σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών συχνά οφείλονται στις διαφορετικές αντιλήψεις, στην ύπαρξη διαφορετικών συμφερόντων και στόχων, στους περιορισμένους πόρους, στην αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων, στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας, στο μοντέλο λήψης αποφάσεων, στο στυλ διοίκησης και στις στρατηγικές επικοινωνίας που έχουν υιοθετηθεί και στην εισαγωγή καινοτομιών.

Εν κατακλείδι, για να αποφευχθούν οι συγκρούσεις, τα μέλη μιας ομάδας πρέπει να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία είναι μονόδρομος για κάθε διαφορά και να ασκηθούν σε εποικοδομητικές επικοινωνιακές τεχνικές, που ενισχύουν τη συνεργασία και οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης. Είναι σημαντικό η σύγκρουση να αναγνωρίζεται έγκαιρα και να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προς επίλυση, όχι ως προσωπική αντιπαράθεση. Η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου οι εμπλεκόμενοι/ες μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς φόβο και με νηφαλιότητα αποτελεί τη βάση για μια λειτουργική διαχείριση της σύγκρουσης (Aggarwal et al., 2020).

Και λίγη εξάσκηση..

Ποιες από τις προαναφερθείσες συγκρούσεις θα μπορούσαν να αποτελούν τις βασικές αιτίες συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα αναφορικά με τα καθήκοντά σας;

Αναστοχασμός

Η σύγκρουση όταν υπάρχουν ομάδες δύσκολα μπορεί να αποφευχθεί. Η σωστή διαχείρισή της είναι αυτή που μπορεί να την καταστήσει λειτουργική, παραγωγική και δημιουργική ή το αντίθετο.

Αναστοχαστείτε πάνω στην παραπάνω άποψη.

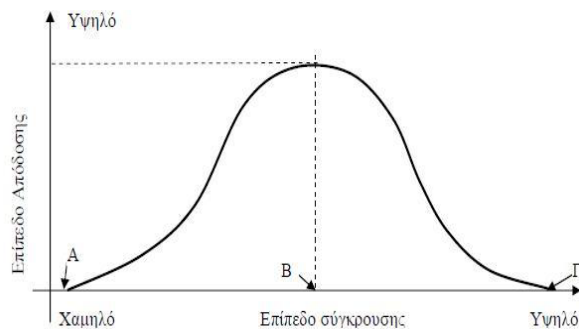
2.2.2. Παράγοντες και στάδια εξέλιξης των συγκρούσεων

Πολλοί παράγοντες μπορούν να πυροδοτήσουν ή να κλιμακώσουν μια σύγκρουση. Όπως προαναφέρθηκε, οι διαφορετικές προσωπικότητες, οι αξίες, οι ανάγκες και οι στόχοι συχνά οδηγούν σε αντιπαραθέσεις και η κακή επικοινωνία, η παρερμηνεία μηνυμάτων ή η έλλειψη σαφήνειας, ενδέχεται να δημιουργήσουν παρεξηγήσεις που εξελίσσονται σε συγκρούσεις. Επιπλέον, προηγούμενες άλυτες συγκρούσεις ή αρνητικές εμπειρίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν νέες διαφωνίες, καθιστώντας τα πιο επιρρεπή σε συγκρούσεις.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, οργανωτικοί παράγοντες όπως η έλλειψη πόρων, οι ασαφείς ρόλοι, οι συγκρουόμενοι στόχοι μεταξύ τμημάτων ή ομάδων και οι ιεραρχικές δομές μπορούν να αποτελέσουν πηγές σύγκρουσης, ενώ κοινωνικοί παράγοντες, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, οι ανισότητες στην εξουσία και οι ανταγωνιστικές ιδεολογίες, διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση και την ένταση των συγκρούσεων μεταξύ ομάδων. Ωστόσο, η κατανόηση αυτών των παραγόντων είναι το κλειδί για την αποτελεσματική διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων.

Οι συγκρούσεις μπορεί να είναι είτε υπερβολικά έντονες είτε να υποβόσκουν, αλλά και οι δύο αυτές ακραίες καταστάσεις δυσκολεύουν την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων. Παρόλαυτα, υπάρχει ένα ιδανικό επίπεδο σύγκρουσης, όπου η ένταση είναι τέτοια που δεν προκαλεί στασιμότητα, αλλά αντίθετα ενισχύει τη

δημιουργικότητα, αυξάνει την παραγωγικότητα και επιτρέπει την εκτόνωσή της χωρίς να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στα μέλη (Χυτήρης, 2001) (Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης

Πηγή: (Χυτήρης, 2001)

Ο Pondy (1967) διακρίνει δύο είδη συγκρούσεων: τις εμφανείς (διακηρυγμένες) και τις λανθάνουσες (υποβόσκουσες), οι οποίες είναι έμμεσες και η ασάφειά τους δυσχεραίνει την αντίληψή τους. Η μορφή της σύγκρουσης συνδέεται με τις σκοπιμότητες των εμπλεκομένων και μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τη διαχείρισή της. Ο Pondy θεωρεί τη σύγκρουση ως ένα επεισόδιο πέντε σταδίων, που επηρεάζεται από οργανωτικά και προσωπικά χαρακτηριστικά, που καθορίζουν την εξέλιξη και τα αποτελέσματά της (Εικόνα 8). Τα στάδια αυτά συνοψίζονται στα εξής:

- Υποβόσκουσα σύγκρουση: Η σύγκρουση δεν είναι άμεσα αντιληπτή και προκύπτει συνήθως εξαιτίας των διαφορετικών στόχων και αντιλήψεων των υποομάδων που έχουν διαμορφωθεί σε έναν οργανισμό.
- Αντιληπτή σύγκρουση: Οι υποομάδες αναπτύσσουν έντονα συναισθήματα, θεωρώντας τις άλλες υπεύθυνες, γεγονός που επηρεάζει τη συνεργασία και αυξάνει τη δυσκολία διαχείρισης της σύγκρουσης.
- Αισθητή σύγκρουση: Η αίσθηση της σύγκρουσης είναι έντονη, προκαλεί άγχος και είναι πλέον πασιφανές ότι θα πρέπει να υπάρξει διαχείρισή της.
- Εκδήλωση της σύγκρουσης: Η σύγκρουση εκδηλώνεται ανοιχτά, συχνά με εχθρότητα και διακοπή επικοινωνίας, απαιτώντας άμεση παρέμβαση της διοίκησης.

- Μετά τη σύγκρουση: Η σύγκρουση επιλύεται από τη διοίκηση, αλλά είναι κρίσιμο να αντιμετωπιστούν οι αιτίες για να αποφευχθεί η επανάληψή της. Κάθε επεισόδιο αφήνει "κατάλοιπα" που επηρεάζουν μελλοντικές αντιδράσεις.



Εικόνα 8. Στάδια σύγκρουσης

Πηγή: Μαντζάρης, 2011

Μελέτη Περίπτωσης

Στην ομάδα που συντονίζετε ως ΕΣ και/ή ΠΣ-Μ πρόσφατα, παρατηρήθηκε ένταση και διαφωνίες μεταξύ κάποιων εκπαιδευτικών, που επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα συνεργασίας και την απόδοση της σχολικής μονάδας. Πώς θα χειριστείτε την περίπτωση αυτή στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων σας;

2.2.3. Τρόποι και τεχνικές διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων

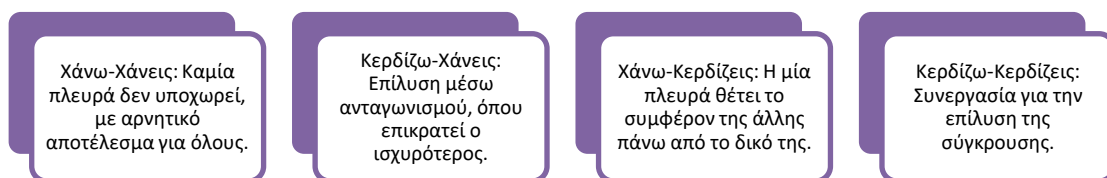
Υπάρχουν διάφοροι τρόποι/τεχνικές διαχείρισης μιας σύγκρουσης, οι οποίοι ανάλογα με τον τρόπο που εφαρμόζονται επιφέρουν και αντίστοιχα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, για μικρής κλίμακας ζητήματα συνήθως επιλέγεται η τεχνική της άρνησης/αποφυγής, η υιοθέτηση της οποίας όμως, συνήθως εντείνει το πρόβλημα μακροπρόθεσμα. Ομοίως, η τεχνική της επιβολής, όπου το ισχυρότερο μέλος επιβάλλει τη γνώμη του, δεν συμβάλλει στην ουσιαστική επίλυση της σύγκρουσης. Αντίστοιχα, ο συμβιβασμός, που επιδιώκει να βρεθεί μια μέση λύση μεταξύ των

συγκρουόμενων πλευρών, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα βαθύτερα αίτια, όπως και η τεχνική του ανταγωνισμού, που αμφότερα τα συγκρουόμενα μέρη εστιάζουν στο ατομικό συμφέρον και δεν υποχωρούν. Τέλος, ως αποτελεσματικότερη τεχνική προκρίνεται η τεχνική της εξομάλυνσης όπου οι δύο πλευρές προσπαθούν να μειώσουν την ένταση και να αναδείξουν κοινούς τόπους (Akilandeswari et al., 2015· Diehl & Regan, 2015).

Η λειτουργική επίλυση της σύγκρουσης προϋποθέτει διαπραγμάτευση λύσεων και ενεργοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η σαφήνεια και απλότητα των εκφράσεων, η αποφυγή αμφίσημων εννοιών, η έκφραση των πραγματικών αναγκών μέσω "Εγώ" μηνυμάτων, η αποτελεσματική μη λεκτική επικοινωνία, η λεκτική ακολουθία, η ανατροφοδότηση, η αναπλαισίωση και η προσαρμογή του μηνύματος στο επίπεδο των συνομιλητών/τριών είναι αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης μιας σύγκρουσης, καθώς προάγουν τον εποικοδομητικό διάλογο για λειτουργικές λύσεις και τη δημιουργική αξιοποίηση των όποιων διαφορών (Ify, 2024).

Εκτός από τις τεχνικές διαχείρισης, βιβλιογραφικά καταγράφονται και οι ακόλουθες στρατηγικές διαχείρισης σύγκρουσης (Prenzel & Vancley, 2014) (Εικόνα 9):

- Χάνω-Χάνεις: Καμία πλευρά δεν υποχωρεί, με αρνητικό αποτέλεσμα για όλους.
- Κερδίζω-Χάνεις: Επίλυση μέσω ανταγωνισμού, όπου επικρατεί ο ισχυρότερος.
- Χάνω-Κερδίζεις: Η μία πλευρά θέτει το συμφέρον της άλλης πάνω από το δικό της.
- Κερδίζω-Κερδίζεις: Συνεργασία για την επίλυση της σύγκρουσης.



Εικόνα 9: Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Πηγή: (Prenzel & Vancley, 2014)

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι για την αποτελεσματική υλοποίηση αυτών των στρατηγικών, η επικοινωνία είναι απαραίτητη. Η ενθάρρυνση της ανταλλαγής απόψεων, η εποικοδομητική κριτική, η χρήση πολλαπλών μέσων μετάδοσης μηνύματος (οπτικών, ακουστικών, γραπτών), η κατανόηση των συναισθηματικών αιτιών (ανασφάλεια, αδικία) της σύγκρουσης, η διαχείριση των συναισθημάτων, ο έλεγχος του τόνου της φωνής, η επιλογή κατάλληλου χρόνου και τόπου για συζήτηση μειώνουν την ένταση και αποσοβούν τον κίνδυνο της κλιμάκωσης και της δυσλειτουργικής σύγκρουσης (Akilandeswari et al., 2015).

Συνακόλουθα, η γνώση του εαυτού (αναγνώριση τρωτών σημείων, έλεγχος αντιδράσεων), η διατήρηση της ψυχραιμίας, η κατανόηση της άλλης πλευράς (ενσυναίσθηση, συναισθηματική νοημοσύνη, πειθώ, αναγνώριση της αξίας), η ευελιξία, το χιούμορ και η ενθάρρυνση της ανατροφοδότησης ενισχύουν την αποτελεσματική επικοινωνία, βελτιώνουν τις σχέσεις και αυξάνουν την παραγωγικότητα.

Και λίγη εξάσκηση...

Προσδιορίστε μια αιτία σύγκρουσης που μπορεί να προκύψει μεταξύ ΕΣ ή/και ΠΣ-Μ και εκπαιδευτικών της ομάδας. Καταγράψτε το είδος της σύγκρουσης και τεχνική/ες διαχείρισης που θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε για την επίλυσή της.

2.3. Επίλυση προβλήματος

Η επίλυση προβλήματος αποτελεί μια κεντρική και ζωτικής σημασίας διαδικασία για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Όπως αναδείχθηκε και στα προηγούμενα κείμενα, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου, όπου συνυπάρχουν άτομα με διαφορετικές απόψεις, αξίες, ανάγκες και στόχους. Η ικανότητα

αναγνώρισης, ανάλυσης και ουσιαστικής επίλυσης των προβλημάτων που οδηγούν σε συγκρούσεις είναι καθοριστική για τη δημιουργία ενός θετικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος.

Η επίλυση προβλήματος δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά μια συστηματική προσέγγιση που απαιτεί τον χειρισμό και έλεγχο θεμελιωδών ικανοτήτων, ενεργό συμμετοχή, επικοινωνία και συνεργασία από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Όταν οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ως προβλήματα που χρήζουν λύσης και όχι ως προσωπικές αντιπαραθέσεις, δημιουργείται ένα πλαίσιο όπου η αναζήτηση κοινά αποδεκτών και λειτουργικών λύσεων γίνεται ο κύριος στόχος.

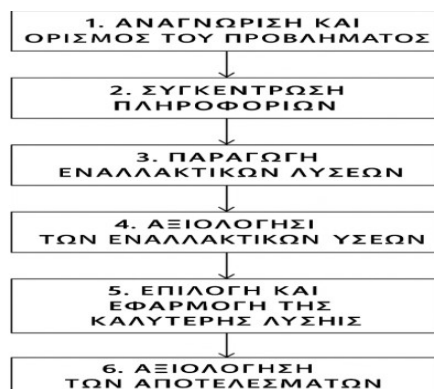
Εξειδικεύοντας και προσαρμόζοντας το μοντέλο των Everard και Morris (1996) στα δεδομένα των σχολικών μονάδων η επίλυση προβλήματος θα μπορούσε να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα (Εικόνα 10):

- **Αναγνώριση και Ορισμός του Προβλήματος:** Το πρώτο και κρίσιμο βήμα είναι η έγκαιρη αναγνώριση της σύγκρουσης ως ένα πρόβλημα που απαιτεί αντιμετώπιση. Η καθυστέρηση στην αναγνώριση μπορεί να οδηγήσει σε κλιμάκωση της έντασης και στην εδραίωση αρνητικών συναισθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, είναι απαραίτητο να οριστεί με σαφήνεια το πρόβλημα ή τα προβλήματα που βρίσκονται στη βάση της σύγκρουσης. Αυτό περιλαμβάνει την καταγραφή των γεγονότων, των διαφορετικών προσεγγίσεων και των αναγκών των εμπλεκόμενων μερών. Η σαφήνεια στην περιγραφή του προβλήματος συμβάλλει στην αποφυγή παρεξηγήσεων και στην εστίαση στην ουσία της διαφωνίας, ενώ είναι σημαντικό να διαχωριστεί το πρόβλημα από τυχόν προσωπικές αντιπαραθέσεις ή αρνητικά συναισθήματα που έχουν αναπτυχθεί (Diehl & Regan, 2015).
- **Συγκέντρωση Πληροφοριών:** Η συγκέντρωση πληροφοριών απαιτεί ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Ενθαρρύνεται η ενεργητική ακρόαση, όπου δίνεται προτεραιότητα στην κατανόηση των απόψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Πέρα από τις δηλωμένες θέσεις, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι βαθύτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων. Συχνά, πίσω από μια φαινομενικά ασυμβίβαστη θέση κρύβονται κοινές ανάγκες που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια αμοιβαία επωφελή λύση. Είναι κρίσιμο να συλλέγονται

αντικειμενικά δεδομένα και στοιχεία που σχετίζονται με το πρόβλημα, καθώς αυτά ενδέχεται να συμβάλλουν στην αποσαφήνιση του προβλήματος (McNaughton & Vostal, 2010).

- Παραγωγή Εναλλακτικών Λύσεων: Σε αυτό το στάδιο, ενθαρρύνεται η δημιουργική σκέψη και η παραγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων εναλλακτικών λύσεων, χωρίς αρχική κριτική. Η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία αυτή ενισχύει την πιθανότητα αποδοχής της, καθώς ο πλουραλισμός των απόψεων μπορεί να οδηγήσει σε πιο καινοτόμες και αποτελεσματικές λύσεις που ενδέχεται να τύχουν ευρείας αποδοχής.
- Αξιολόγηση των Εναλλακτικών Λύσεων: Κάθε εναλλακτική λύση αξιολογείται κριτικά με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η εφικτότητα, η αποτελεσματικότητα στην επίλυση του προβλήματος, οι πιθανές συνέπειες για όλους/ες τους/τις εμπλεκομένους/ες και η συμβατότητα με τους κανόνες και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Κατά την αξιολόγηση, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των εμπλεκομένων, προκειμένου να βρεθεί μια βιώσιμη λύση.
- Επιλογή και Εφαρμογή της Καλύτερης Λύσης: Η επιλογή της καλύτερης λύσης θα πρέπει να γίνεται με τη συμφωνία όλων των εμπλεκομένων, καθώς η κοινή αποδοχή αυξάνει την πιθανότητα επιτυχούς εφαρμογής. Στο στάδιο αυτό καθορίζονται με σαφήνεια τα βήματα που θα ακολουθηθούν για την εφαρμογή της λύσης, οι ρόλοι και οι ευθύνες των εμπλεκομένων, καθώς και το χρονοδιάγραμμα. Η επιλεγμένη λύση και ο τρόπος εφαρμογής της επικοινωνούνται με σαφήνεια σε όλους/ες τους/τις εμπλεκομένους/ες, προκειμένου να υπάρξει δέσμευση για την υλοποίησή της (Πετρίδου, 2001).
- Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων: Μετά την εφαρμογή της λύσης, είναι σημαντικό να παρακολουθούνται τα αποτελέσματα για να διαπιστωθεί αν το πρόβλημα έχει επιλυθεί αποτελεσματικά και αν έχουν προκύψει νέες ανεπιθύμητες συνέπειες. Ενθαρρύνεται η παροχή ανατροφοδότησης από όλους/ες τους/τις εμπλεκομένους/ες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της λύσης και την πορεία της εφαρμογής. Εάν η αρχική λύση δεν αποδειχθεί αποτελεσματική, είναι απαραίτητο να υπάρχει ευελιξία για την προσαρμογή της ή την αναζήτηση νέων εναλλακτικών λύσεων.

Η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων αποτελεί μια δεξιότητα που μπορεί και πρέπει να καλλιεργηθεί σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας – μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και διοικητικό προσωπικό. Η δημιουργία μιας κουλτούρας, όπου τα προβλήματα αντιμετωπίζονται ανοιχτά και συνεργατικά είναι το κλειδί για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων και τη δημιουργία ενός αρμονικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.



Εικόνα 10: Βήματα επίλυσης προβλήματος

Εξειδικεύοντας τα παραπάνω στον ρόλο του/της ΕΣ και του/της ΠΣ-Μ γίνεται κατανοητό ότι οι δύο αυτοί ρόλοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση των διαφωνιών και συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Ως ηγετικές φυσιογνωμίες, καλούνται να αναγνωρίζουν έγκαιρα τις λανθάνουσες και εμφανείς συγκρούσεις, που ενδεχομένως υφίστανται στη σχολική μονάδα και να λειτουργήσουν ως καταλύτες για τη λειτουργική έκβασή τους. Οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες και οι δεξιότητες ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης και συναισθηματικής νοημοσύνης, που πρέπει να τους/τις διακρίνουν θα τους/τις βοηθήσουν να κατανοήσουν τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι συνάδελφοί τους και να παρέμβουν στοχευμένα και αποτελεσματικά. Η ικανότητά τους να διαπραγματεύονται αποτελεσματικά, επιλέγοντας την κατάλληλη στρατηγική ανάλογα με την περίπτωση είναι ζωτικής σημασίας για την αποφυγή δυσλειτουργικών συγκρούσεων που υπονομεύουν την αποδοτικότητα και το κλίμα συνεργασίας. Στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων, ο/η ΕΣ και ο/η ΠΣ-Μ έχουν την ευθύνη να

καθοδηγήσουν τα εμπλεκόμενα μέρη μέσα από τα απαραίτητα βήματα. Ξεκινώντας από την αναγνώριση και τον σαφή ορισμό του προβλήματος, ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση για τη συγκέντρωση πληροφοριών και την κατανόηση των διαφορετικών οπτικών και αναγκών. Στη συνέχεια, διευκολύνουν τη διαδικασία παραγωγής εναλλακτικών λύσεων, προάγοντας τη δημιουργική σκέψη και τη συμμετοχή όλων. Ο ρόλος τους είναι κρίσιμος κατά την αξιολόγηση αυτών των λύσεων με αντικειμενικά κριτήρια και στην επιλογή της καλύτερης, επιδιώκοντας όπου είναι δυνατόν τη μέγιστη δυνατή συναίνεση, αναδεικνύοντας την αξία και τη σημασία αυτής για τη σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της λύσης και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, παρέχοντας ανατροφοδότηση και προσαρμόζοντας την προσέγγιση εάν χρειαστεί, με στόχο τη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας και την πρόληψη μελλοντικών συγκρούσεων.

Επιπλέον, ο/η ΕΣ και ο/η ΠΣ-Μ οφείλουν να διαμορφώνουν ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς φόβο και αισθάνονται ότι υποστηρίζονται. Στο πλαίσιο αυτό, οι ΕΣ και οι ΠΣ-Μ θα πρέπει με τη συμπεριφορά τους να καταστήσουν σαφές ότι είναι ισότιμα μέλη της ομάδας και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λογοδοτούν και δεν αξιολογούνται από αυτούς/ες. Για τον σκοπό αυτό φροντίζουν για τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος, που ενισχύει την αίσθηση της συλλογικής προσπάθειας, μειώνει τους ανταγωνισμούς και αναδεικνύει τις συνέργειες. Στην κατεύθυνση αυτή, η συνεχής άσκηση των ομάδων σε εποικοδομητικές επικοινωνιακές τεχνικές, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και του σεβασμού, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των καθηκόντων τους. Μέσω της καθοδήγησης και της υποστήριξής τους, συμβάλλουν στη δημιουργία μιας πιο ανθεκτικής και εξωστρεφούς σχολικής κοινότητας, ικανής να αντιμετωπίζει τις αναπόφευκτες διαφωνίες με τρόπο παραγωγικό και εποικοδομητικό.

Μελέτη Περίπτωσης

Στην ομάδα που συντονίζετε ως ΕΣ και/ή ΠΣ-Μ προέκυψε ένα πρόβλημα, που άπτεται των καθηκόντων σας. Προσδιορίστε το πρόβλημα και διατυπώστε συγκεκριμένες ενέργειες στις οποίες θα προβείτε ακολουθώντας τα βήματα επίλυσης προβλήματος, όπως αναφέρονται παραπάνω.

Αναστοχασμός

Έχετε αναλάβει ρόλο ΕΣ ή/και ΠΣ-Μ. Με βάση όσα διαβάσατε παραπάνω, αλλά και από την εμπειρία σας, καταγράψτε καλές πρακτικές που προκύπτουν από τον ρόλο σας και μπορείτε να εφαρμόσετε στη σχολική σας μονάδα.

2.4. Η Διαχείριση της Ετερότητας –Προσεγγίσεις σε ένα συμπεριληπτικό Σχολείο

Σκοπός της θεματικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι επιμορφούμενοι/ες να εντοπίζουν τις ξεχωριστές ανάγκες και τα εμπόδια που βιώνουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες μαθητών/τριών, να αναζητούν και να προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη σε αυτές και να κινητοποιούν την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα σε δράσεις ενημέρωσης και συμπερίληψης που αφορούν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- ✓ Εστιάζουν στην παροχή υποστήριξης σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες μαθητών/τριών
- ✓ Αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτές οι ομάδες
- ✓ Κατανοούν τις ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών
- ✓ Υποστηρίζουν αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ες αξιοποιώντας διαθέσιμες δομές στήριξης
- ✓ Ενθαρρύνουν την εκπαιδευτική κοινότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και συμπερίληψης για όλους τους/τις μαθητές/τριες.

Εισαγωγή

Η ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει μια σειρά χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τους/τις μαθητές/τριες, όπως η εθνική καταγωγή, η θρησκεία, η γλώσσα, ο πολιτισμός, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο σεξουαλικός προσανατολισμός. Κάθε μαθητής/τρια φέρει έναν μοναδικό συνδυασμό αυτών των στοιχείων, τα οποία διαμορφώνουν την ταυτότητα και τις ανάγκες του. Η αναγνώριση και η αποδοχή αυτής της ποικιλομορφίας είναι θεμελιώδης για τη δημιουργία ενός σχολείου που προάγει την ένταξη, τον σεβασμό και τη συμπερίληψη.

Η παρούσα υποενότητα εμβαθύνει στον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της ετερότητας, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την πρόκληση και την ευκαιρία που αυτή

προσφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται οι τρόποι διάγνωσης της ετερότητας μέσω ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων, η σημασία της συνεργασίας με οικογένειες και ειδικούς φορείς, οι τρόποι αντιμετώπισης αρνητικών συμπεριφορών εντός της σχολικής κοινότητας και αναδεικνύεται emphatically η τριαδική σχέση μαθητικής κοινότητας, εκπαιδευτικών και γονέων. Τέλος, παρουσιάζεται ο καταλυτικός ρόλος των ΕΣ και των ΠΣ-Μ στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

2.4.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον

Η ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον αφορά στα όποια χαρακτηριστικά διαφοροποιούν έναν/μία ή μια ομάδα μαθητών/τριών από την πλειοψηφία των μαθητών/τριών. Αναλυτικότερα, η έννοια της ετερότητας αφορά την εθνική καταγωγή, την εθνοτική ταυτότητα, τη θρησκεία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Κοινό στοιχείο αυτών των διαφορετικών μορφών είναι η αίσθηση του ατόμου ότι αποτελεί μέρος μιας ομάδας/κοινότητας που συνδέεται με κοινά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002) η εθνική και η εθνοτική ετερότητα αναφέρονται στην αντίληψη τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των γύρω του ότι ανήκει σε μια διαφορετική συλλογικότητα είτε σε επίπεδο κράτους ή λαού είτε σε επίπεδο έθνους σε σύγκριση με την πλειονότητα του πληθυσμού μιας χώρας, η θρησκευτική ετερότητα αφορά στην ένταξη σε μια συγκεκριμένη θρησκευτική ομάδα, η γλωσσική ετερότητα αναφέρεται στην ύπαρξη γλωσσικών ομάδων που διαφέρουν από την κυρίαρχη γλώσσα, που χρησιμοποιείται επίσημα από το κράτος, η πολιτισμική ετερότητα συνδέεται κυρίως με τις διαφορετικές δεξιότητες που χρειάζεται ένα άτομο για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και γενικότερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, σε σύγκριση με τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει μέσω της κοινωνικοποίησής του σε ένα διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον από αυτό στο οποίο δραστηριοποιείται. Αντίστοιχα, η ετερότητα των μαθητών/τριών που εμπίπτουν στο πεδίο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αναφέρεται στις ετερογενείς διαταραχές, που αφορούν σε δυσκολίες που παρουσιάζει ο/η μαθητής/τρια στον προφορικό και γραπτό λόγο ή και σε μαθηματικές δεξιότητες (Τζιβινίκου, 2015), ενώ η ετερότητα ως προς τον σεξουαλικό προσανατολισμό

εκφράζει την ανάγκη του ατόμου να αυτοπροσδιορίζεται και να ανήκει σε μία συλλογικότητα (Δραγώνα, 2007).

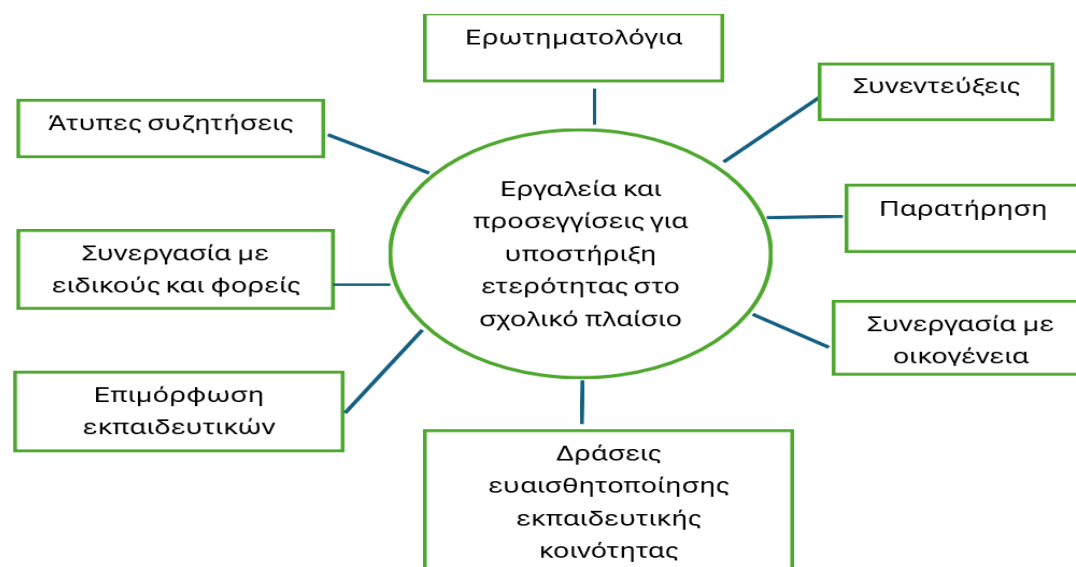
Ωστόσο, η ετερότητα δεν είναι μονοδιάστατη. Ένας/μία μαθητής/τρια μπορεί να ανήκει σε πολλές από τις παραπάνω ομάδες και να φέρει ένα μοναδικό συνδυασμό χαρακτηριστικών και εμπειριών, καθώς οι ταυτότητες και οι ανάγκες του δεν είναι στατικές, αλλά εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και διαμορφώνονται μέσα από ποικίλες αλληλεπιδράσεις. Η ετερότητα στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα θεμελιώδες και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του και οφείλει να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διεργασία. Στο πλαίσιο αυτό, η ετερότητα αποτελεί ευκαιρία για μάθηση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης και προάγει την κατανόηση και τον σεβασμό της ανθρώπινης ποικιλομορφίας. Παράλληλα, συμβάλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Hermanto & Pamungkas, 2023) και στην ένταξη χωρίς διακρίσεις μέσα από την εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Bjork, 2009), ενώ έχει και μακροπρόθεσμα οφέλη, καθώς εκπαιδεύει τους/τις σημερινούς/ες μαθητές/τριες και αυριανούς πολίτες στη δημιουργία συνεκτικών κοινωνιών που έχουν εκπαιδευτεί να σέβονται το διαφορετικό. Ωστόσο, η αναγνώριση και η διαχείριση της ετερότητας απαιτούν ευαισθησία, ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τις διαφορετικές εμπειρίες και οπτικές των μαθητών/τριών και προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών στη στοχευμένη υποστήριξή τους. Για τον σκοπό αυτό, και προκειμένου να διαγνωστεί η ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να αξιοποιηθούν κατά περίπτωση ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία και προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας (Creswell, 2011· Robson, 2011), όπως τα παρακάτω (Εικόνα 11):

- **Παρατήρηση:** Η συστηματική παρατήρηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, των διαλειμμάτων και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων μπορεί να αποκαλύψει σημαντικές πληροφορίες για τις ανάγκες, τις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις τους.
- **Ομάδες εστίασης:** Η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές/τριες μέσα από στοχευμένες και δομημένες συζητήσεις αισθάνονται άνετα να μοιραστούν τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις ανάγκες τους είναι ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη των μαθητών/τριών.

- **Ερωτηματολόγια:** Με τα ερωτηματολόγια μπορούν να συλλεγούν πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, τη γλώσσα, τις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών/τριών, η αξιολόγηση των οποίων θα συμβάλλει στην υποστήριξη τους.
- **Ατομικές Συνεντεύξεις:** Οι ατομικές συναντήσεις με μαθητές/τριες μπορούν να προσφέρουν μια πιο εξατομικευμένη κατανόηση των προσωπικών τους εμπειριών, των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και των προσδοκιών τους από το σχολείο.

Επιπλέον και συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, η επικοινωνία και η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών/τριών είναι απαραίτητη για την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας των αναγκών τους και του περιβάλλοντος εντός του οποίου διαβιούν, όπως και η συνεργασία με ειδικούς. Συγκεκριμένα, η συνεργασία με τον/την Σύμβουλο Σχολικής Ζωής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τον/την Υπεύθυνο/η Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια, την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) που αποτελείται από ειδικό/ή παιδαγωγό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και τον/την Διευθυντή-τρια της σχολικής μονάδας και λειτουργεί στις σχολικές μονάδες που ανήκουν σε Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε οποιοδήποτε επίπεδο. Αντίστοιχα, η σχολική μονάδα μπορεί να συνεργάζεται για τον σκοπό αυτό με τις Κοινωνικές Υπηρεσίες των Δήμων, τα αντίστοιχα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), αλλά και άλλους επαγγελματίες και φορείς, οι οποίοι διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση και τα εργαλεία για την αναγνώριση και την υποστήριξη μαθητών/τριών με δυσκολίες και ιδιαιτερότητες. Τέλος, η ενδεδειγμένη μελέτη τυχόν γνωματεύσεων από φορείς που υποστηρίζουν ή έχουν υποστηρίξει τους/τις μαθητές/τριες και έχουν προσκομιστεί στη σχολική μονάδα, των στοιχείων που διατηρούνται στα βιβλία της σχολικής μονάδας (Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων, Βιβλίο Πράξεων Διευθυντή/τριας, Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής, Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας, κ.ά.), των επιδόσεων και άλλων σχετικών δεδομένων που φυλάσσονται στο αρχείο κάθε σχολείου μπορεί να αναδείξει πιθανές ανισότητες ή ιδιαίτερες ανάγκες σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών.

Ωστόσο, η αξιοποίηση αυτών των εργαλείων και προσεγγίσεων πρέπει να γίνεται με κάθε σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των μαθητών/τριών, καθώς στόχος είναι η υποστήριξη των μαθητών/τριών και η παροχή κατάλληλης συμβουλευτικής και υποστηρικτικής φροντίδας και όχι η όποια έκθεσή τους. Συνακόλουθα, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας, ανθρώπινης ποικιλομορφίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι καθοριστική για την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων διάγνωσης και υποστήριξης όλων των μαθητών/τριών.



Εικόνα 11: Εργαλεία και προσεγγίσεις ετερότητας

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται ο συμβουλευτικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών/τριών και ιδιαιτέρως των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες χρήζουν εξατομικευμένης υποστήριξης λόγω της ετερότητάς τους. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να αφορά σε θέματα κοινωνικής ένταξης, συναισθηματικής ενδυνάμωσης, διαχείρισης άγχους, ανάπτυξης αυτοπεποίθησης ανάλογα με την περίπτωση και την ανάγκη του/της καθενός/καθεμίας μαθητή/τριας. Στην κατεύθυνση αυτή, θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά η δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων ομοτίμων, οι οποίες μοιράζονται κοινές εμπειρίες, καθώς αυτές μπορούν να προσφέρουν αλληλοϋποστήριξη, κοινότητα και ευκαιρίες για ανταλλαγή εμπειριών. Ακόμη, η υιοθέτηση των πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της διαθεματικής προσέγγισης και η αξιοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών φαίνεται ότι λειτουργεί υποστηρικτικά για τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές (Ainscow et al., 1999· Tomlinson, 2010), καθώς τους/τις ενδυναμώνει και συμβάλλει στην αποδοχή

και ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, η υλοποίηση πρωτοβουλιών που προάγουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνει στο να εκφράζουν τις απόψεις τους και να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους.

Ωστόσο, η συμβουλευτική δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στους/τις μαθητές/τριες, αλλά για να λειτουργήσει ολοκληρωμένα θα πρέπει να εφαρμοστεί ολιστικά και να συμπεριλάβει και την οικογένεια των μαθητών/τριών αυτών. Η οικογενειακή συμβουλευτική βοηθά τους γονείς και κηδεμόνες να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους και να συνεργαστούν με το σχολείο για την καλύτερη αντιμετώπισή τους. Η ένταξη και η υποστήριξη των μαθητών/τριών αυτών, επίσης, μπορεί να ενισχυθεί με την οργάνωση δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς) σχετικά με την ετερότητα, την ανθρώπινη ποικιλομορφία και την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας απαιτεί μια συνεχή και συλλογική προσπάθεια από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με στόχο τη δημιουργία ενός πραγματικά συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Μελέτη Περίπτωσης

Είστε εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ένα Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο (επιλέγετε ανάλογα με την ειδικότητά σας) σε μια αστική περιοχή με αυξανόμενο αριθμό μαθητών/τριών από διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Στην τάξη της, υπάρχουν 25 μαθητές/τριες, που παρουσιάζουν ετερογένεια. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καταγράψτε συγκεκριμένες ενέργειες στις οποίες θα προβείτε, προκειμένου να υποστηρίξετε τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές.

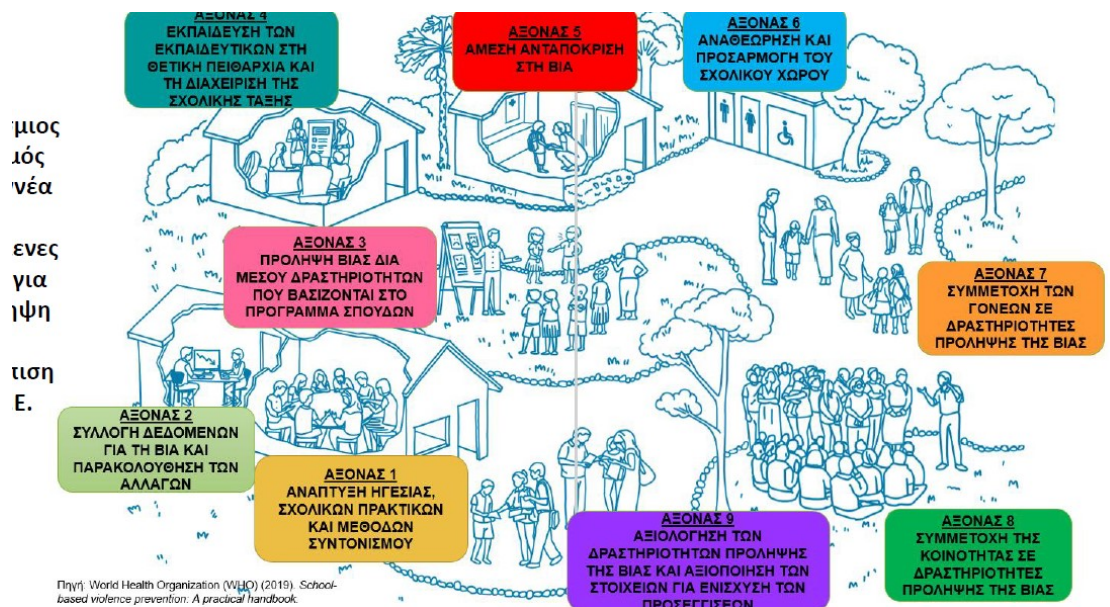
2.4.2. Τρόποι αντιμετώπισης αρνητικών συμπεριφορών εντός της μαθητικής κοινότητας και εντός της ευρύτερης σχολικής κοινότητας

Οι αρνητικές συμπεριφορές εντός της μαθητικής και ευρύτερης σχολικής κοινότητας αποτελούν μια πρόκληση που επηρεάζει το κλίμα, τη μάθηση και την ευημερία όλων των μελών της. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί μια ολιστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην κατανόηση των αιτιών, την πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση και περιλαμβάνει διεπιστημονικές συνέργειες και διαθεσμικές δικτυώσεις. Οι αρνητικές συμπεριφορές μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορες μορφές, όπως ενδοσχολική βία και εκφοβισμός, παραβατική ή/και διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη, κοινωνικός αποκλεισμός, ρατσιστικές, ομοφοβικές ή άλλες μορφές διακρίσεων (Cole, 2014). Η αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών απαιτεί μια συντονισμένη προσπάθεια από όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες: εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς/κηδεμόνες, διοικητικό προσωπικό και αντισταθμιστικές/υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Παρακολουθείστε το βίντεο στη διεύθυνση

<https://www.youtube.com/watch?v=XwMITfK8vhc> και αναστοχαστείτε σχετικά με τις αρνητικές συμπεριφορές.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) προτείνει τις παρακάτω εννέα περιοχές (Εικόνα 12) για την πρόληψη και αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Οι παρεμβάσεις αυτές προτείνονται τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο.



Εικόνα 12: Εννέα περιοχές για την πρόληψη και αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού.

Πηγή: Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ενεργός συμμετοχή της μαθητικής κοινότητας στην αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών είναι καθοριστικής σημασίας. Τα μαθητικά συμβούλια και οι άτυπες ομάδες μαθητών/τριών μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς συμμάχους στην προσπάθεια αυτή (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2018). Πιο συγκεκριμένα, τα θεσμοθετημένα μαθητικά συμβούλια δίνουν τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις απόψεις τους, να θέσουν προβληματισμούς και να προτείνουν λύσεις σε θέματα που τους αφορούν, συμπεριλαμβανομένων των αρνητικών συμπεριφορών και των συγκρούσεων. Τα σχολικά συμβούλια μπορούν τόσο ουσιαστικά όσο και θεσμικά να συμβάλλουν στη δημιουργία και την αναθεώρηση του σχολικού κανονισμού, προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης και της αποδοχής του διαφορετικού ενισχύοντας την αίσθηση της ευθύνης των μαθητών/τριών και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Επίσης, τα μαθητικά συμβούλια μπορούν να λειτουργήσουν ως δίαυλος επικοινωνίας για την αναφορά προβλημάτων και αρνητικών συμπεριφορών στην διοίκηση του σχολείου, δεδομένου ότι οι ομήλικοι

ευκολότερα θα συνεργαστούν με τα συμβούλια αυτά και θα εμπιστευτούν γεγονότα που ενδεχομένως διστάζουν να αναφέρουν στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο της ολιστικής αντιμετώπισης των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, αυτοί/ές μπορούν να αναλάβουν ρόλο διαμεσολαβητή/τριας, κατόπιν εκπαίδευσης και σε συνεργασία με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει να συντονίζει το σχετικό πρόγραμμα, σε ήπιες συγκρούσεις μεταξύ συμμαθητών/τριών τους, βοηθώντας στην εξεύρεση αμοιβαία αποδεκτών λύσεων. Σε πολλές περιπτώσεις, η παρέμβαση ενός συνομηλίκου, που δεν εμφανίζεται ως «αυθεντία» μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από την παρέμβαση ενός ενήλικα. Ακόμα, πιο στοχευμένη μπορεί να είναι η παρέμβαση όταν ένα σημαντικό ποσοστό του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει εκπαιδευτεί σε τεχνικές σχολικής διαμεσολάβησης και όταν μία ομάδα μαθητών/τριών αντιπροσωπευτική της ποικιλομορφίας της σχολικής κοινότητας ως προς το φύλο, την εθνικότητα, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο επιλέγεται, ώστε να εκπαιδευτούν ως διαμεσολαβητές/τριες. Η επιλογή της ομάδας θα πρέπει να βασίζεται στην εθελοντική προσφορά των ίδιων των μαθητών/τριών, στην ανάδειξή τους μέσω ψηφοφορίας από τους/τις συνομηλίκους και στην επιλογή της από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, κυρίως με κριτήριο τον βαθμό που διαθέτουν δεξιότητες, όπως επικοινωνίας και ακρόασης (Αρτινοπούλου, 2010). Τα παραπάνω δεν θα μπορέσουν να λειτουργήσουν αν δεν έχει καλλιεργηθεί και διαμορφωθεί ένα σχολικό κλίμα που να υποστηρίζει την εφαρμογή του προγράμματος.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες μπορούν να ηγηθούν εκστρατειών ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για την πρόληψη του bullying, την προώθηση του σεβασμού και της συμπερίληψης. Η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους σε πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών και την προώθηση θετικού κλίματος συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου όλοι/ες οι μαθητές/τριες αισθάνονται αποδεκτοί/ές, ασφαλείς και σημαντικοί/ές (Pinheiro, 2006). Ακόμη, οι άτυπες παρέες, οι ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα ή οι ομάδες που δημιουργούνται αυθόρμητα μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο και να αποτελέσουν πρότυπα, που επηρεάζουν θετικά τις συμπεριφορές των άλλων μαθητών/τριών. Η εμπειρία αλλά και η

βιβλιογραφία δείχνει ότι η ενσωμάτωση των αιτημάτων και των προτάσεων της μαθητικής κοινότητας στις πολιτικές και τις πρακτικές του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία των προσπαθειών αντιμετώπισης των αρνητικών συμπεριφορών ((Pinheiro, 2006). Όταν οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και ότι έχουν πραγματική επιρροή στη σχολική ζωή, είναι πιο πιθανό να δεσμευτούν στην προσπάθεια δημιουργίας ενός θετικού και ασφαλούς περιβάλλοντος για όλους/ες.

Συνακόλουθα, η εφαρμογή μιας σαφούς πολιτικής και πρωτοκόλλων διαχείρισης αρνητικών συμπεριφορών από το σχολείο είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Όταν οι προσδοκίες συμπεριφοράς είναι ξεκάθαρες και οι συνέπειες των παραβιάσεων είναι γνωστές εκ των προτέρων, οι μαθητές/τριες έχουν ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς. Αυτό μειώνει την αβεβαιότητα, οριοθετεί τους/τις μαθητές/τριες, προάγει την αυτορρύθμιση και επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να αντιδρούν με συνέπεια και δικαιοσύνη στις δύσκολες συμπεριφορές. Μια τέτοια προσέγγιση όχι μόνο προλαμβάνει την κλιμάκωση προβλημάτων, αλλά και ενδυναμώνει κοινωνικά και συναισθηματικά τους/τις μαθητές/τριες προάγοντας, εν τέλει, τη συνολική τους ανάπτυξη.

Ακόμη, η ενδυνάμωση της μαθητικής κοινότητας είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αρνητικών συμπεριφορών. Στο πλαίσιο αυτό, πρακτικές όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η διαχείριση θυμού και η επίλυση συγκρούσεων μέσα από το γνωστικό αντικείμενο της Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ή/και διαθεματικά projects συμβάλλουν στη διαχείριση των διαφωνιών με θετικό τρόπο.

Εν κατακλείδι, η αντιμετώπιση των αρνητικών συμπεριφορών απαιτεί μια σαφή πολιτική από την πλευρά του σχολείου, τήρηση πρωτοκόλλων διαχείρισης της όποιας αρνητικής συμπεριφοράς και μια συνεργατική προσέγγιση που εμπλέκει ενεργά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Αναδύεται, πλέον, επιτακτική η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα συνεχές πλαίσιο πρόληψης, που θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις ποικίλες εκφάνσεις των αρνητικών συμπεριφορών στη σχολική και ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Μελέτη Περίπτωσης

Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε μία μαθήτρια υφίσταται συστηματικό λεκτικό και διαδικτυακό εκφοβισμό και κοινωνικό αποκλεισμό από συγκεκριμένους/νες συμμαθητές/τριες της. Η μητέρα της μαθήτριας ανησυχεί για την ψυχολογική της κατάσταση (άγχος, αϋπνία, σχολική άρνηση). Οι γονείς των μαθητών/τριών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό είτε υποβαθμίζουν το γεγονός είτε δεν ανταποκρίνονται είτε δηλώνουν άγνοια.

Πώς μπορεί το σχολείο να εφαρμόσει μια ολιστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτού του σύνθετου περιστατικού εκφοβισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εμπλεκόμενες πλευρές (μαθήτρια, συμμαθητές/τριες, γονείς, ευρύτερη μαθητική κοινότητα);

2.4.3. Το σχολείο ως μέρος της κοινωνίας και η τριαδική σχέση μαθητικής κοινότητας, εκπαιδευτικών, γονέων

Το σχολείο δεν λειτουργεί σε κενό, αλλά αποτελεί μέρος και ζωντανό κύτταρο της ευρύτερης κοινωνίας, με την οποία αλληλεπιδρά διαρκώς. Σε καθημερινή, ωστόσο, αλληλεπίδραση βρίσκονται οι μαθητές/τριες, οι γονείς/κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί.

Καθένας από αυτούς τους τρεις πυλώνες διαδραματίζει έναν μοναδικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος και στην υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών/τριών.

Οι εκπαιδευτικοί φέρουν την ευθύνη της καθοδήγησης, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και της ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών. Ο ρόλος τους εκτείνεται πέρα από τη μετάδοση γνώσεων και περιλαμβάνει την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, την αναγνώριση και την ανταπόκριση στην ετερότητα και τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, οι Γονείς/Κηδεμόνες ως πρωταρχικοί/ές φροντιστές/τριες διαδραματίζουν καθοριστικό

ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών τους και στην υποστήριξη της σχολικής τους πορείας. Η ενεργός εμπλοκή τους στη σχολική ζωή, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητες για την ομαλή προσαρμογή και την επιτυχία των μαθητών/τριών (Σκλάβου κ.ά., 2024).

Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και η δημιουργία ενός πραγματικά συμπεριληπτικού περιβάλλοντος εξαρτώνται από την ισχυρή και αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των τριών εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όταν υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία, αμοιβαίος σεβασμός, κοινοί στόχοι και συνεργασία, τότε το σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και να αξιοποιήσει την ποικιλομορφία ως πηγή μάθησης και ανάπτυξης.

Ωστόσο, για τη δημιουργία και τη λειτουργία ενός πραγματικά συμπεριληπτικού σχολείου, είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή και η υποστήριξη όχι μόνο των άμεσων μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς), αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η αλληλεπίδραση των γονέων και της τοπικής κοινότητας σε σχολικές δράσεις μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος αποδοχής, σεβασμού και συμπερίληψης.

Στο πλαίσιο αυτό, η οργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων και ημερίδων σχετικά με θέματα ετερότητας, συμπερίληψης, δικαιωμάτων των ευάλωτων ομάδων και καλών πρακτικών και η παροχή έγκυρης πληροφόρησης και η άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων ενισχύουν την αλληλεπίδραση και μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς τους/τις μαθητές με θέματα ετερότητας. Ομοίως, οι ανοιχτές εκδηλώσεις και γιορτές, οι προσκλήσεις σε γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας σε σχολικές εκδηλώσεις, αθλητικές διοργανώσεις, καλλιτεχνικές εκθέσεις κτλ αναδεικνύουν τη δημιουργικότητα και τις ικανότητες όλων των μαθητών/τριών, ενδυναμώνουν τη σχέση σχολείου οικογένειας και δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης. Ακόμη, η διοργάνωση κοινών εργαστηρίων και σεμιναρίων για μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και μέλη της κοινότητας σε θέματα συμπερίληψης, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αντιμετώπισης διακρίσεων, η ανάθεση κοινών έργων σε μαθητές/τριες και μέλη της κοινότητας (π.χ. καλλωπισμός σχολικών χώρων, δημιουργία κήπων, υλοποίηση πολιτιστικών δράσεων), η ανάπτυξη

συνεργασιών με Δήμους, πολιτιστικούς συλλόγους, αθλητικούς συλλόγους, βιβλιοθήκες και άλλους φορείς για την υλοποίηση κοινών δράσεων που προάγουν τη συμπερίληψη, η συμμετοχή γονέων σε συμβουλευτικά όργανα, σχολικά συμβούλια και άλλες συμβουλευτικές επιτροπές μπορούν να ενισχύσουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης και να αποβούν προς όφελος όχι μόνο των μαθητών/τριών με ιδιαιτερότητες, αλλά και όλης της σχολικής κοινότητας, καθώς ενισχύουν την υποστήριξη προς το σχολείο και καλλιεργούν ένα αίσθημα κοινής ευθύνης για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα προάγουν την κατανόηση και την αποδοχή της ετερότητας μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης και της ενημέρωσης.

Συνακόλουθα, η εμπλοκή αυτή αξιοποιεί τους πόρους και τις γνώσεις της κοινότητας, προσφέρει νέες ευκαιρίες μάθησης και δημιουργεί ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ σχολείου και κοινωνίας καθιστώντας το σχολείο έναν πραγματικό κόμβο της τοπικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν για όλους αποδεικνύοντας ότι η συμπερίληψη είναι μια κοινή αξία και επιδίωξη (Τσώλη & Μπαμπάλης, 2023).

Συνδέοντας όλα τα παραπάνω με το θεσμό του/της ΕΣ και του/της ΠΣ-Μ γίνεται κατανοητό ότι αυτοί/ες διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στον συντονισμό των παραπάνω δράσεων, καθώς μία εκ των βασικών αρμοδιοτήτων τους είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και η συνεργασία μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν από κοινού να διερευνούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και να διοργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις εντός της σχολικής μονάδας, προωθώντας τη λειτουργία κοινοτήτων μάθησης ομοτίμων και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Συνακόλουθα, μπορούν να μεταφέρουν τα αιτήματα της σχολικής μονάδας για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη στον/την Σύμβουλο Εκπαίδευσης, /η οποίος/α οφείλει να μεριμνήσει για την κάλυψη αυτών των αναγκών. Παράλληλα, μέσω των δειγματικών διδασκαλιών, που προβλέπεται από τα καθήκοντά τους και δύναται να υλοποιηθούν από όλους/ες τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας μπορούν να εστιάσουν, αν αυτές είναι οι ανάγκες της σχολικής μονάδας, σε θέματα διαχείρισης τάξης, αρνητικών συμπεριφορών, θέματα διαχείρισης της ετερογένειας της τάξης, συμπεριληπτικών πρακτικών και καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η συνδυασμένη δράση

αυτών των δύο θεσμών δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν ο ένας/μία από τον/την άλλον/η και αναπτύσσουν συλλογικά λύσεις σε κοινές προκλήσεις, θεμελιώνοντας έτσι την οικοδόμηση ουσιαστικών κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο.

Ολοκληρώνοντας, η δημιουργία και η λειτουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου αποτελεί μια συλλογική υπόθεση που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή, την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την αλληλεπίδραση της μαθητικής κοινότητας, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Μόνο μέσα από αυτή τη συντονισμένη προσπάθεια μπορεί το σχολείο να γίνει ένας χώρος όπου κάθε μαθητής/τρια αισθάνεται ευπρόσδεκτος/η, ασφαλής και ικανός/ή να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητές του/της.

Μελέτη Περίπτωσης

Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε ως ΕΣ ή/και ΠΣ-Μ αποφασίσατε να συνεργαστείτε για να ενισχύσετε τη συνεργασία μαθητών/τριών, γονέων, εκπαιδευτικών και την σύνδεση με την τοπική κοινωνία, καθώς υπάρχουν μεμονωμένες προσπάθειες χωρίς συστηματικό συντονισμό. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς, οι οποίοι επιθυμούν περισσότερη ενημέρωση και συμμετοχή και υπάρχει περιορισμένη συνεργασία με φορείς της κοινότητας. Στόχος είναι η αλληλεπίδραση και συνεργασία, ώστε το σχολείο να γίνει ενεργό μέλος της τοπικής κοινωνίας, αξιοποιώντας τους πόρους της προς όφελος των μαθητών/τριών. Με βάση τα παραπάνω και τη μέχρι τώρα εμπειρία σας πώς θα εργαστείτε, προκειμένου να επιτύχετε τον στόχο σας;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Agarwal, A. (2019). Analyses of team building, coaching, and motivation skills. *Journal of Current Research in Scientific Medicine*, 5, 75-77. https://doi.org/10.4103/jcrsm.jcrsm_39_19
- Aggarwal, R., Verma, T., & Agarwal, K. (2020). Conflict management is a challenge that needs to be resolved through various communication styles. *International Journal of Environment, Workplace and Employment*, 6. <https://www.inderscience.com/offers.php?id=113089>
- Akilandeswari, V., Kumar, A., Freeda, A., & Kumar, S. (2015). Elements of Effective Communication. *New media and mass communication*, 37, 44-46.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βάμβουκας, Μ., & Κατσιμαλή, Γ. (2001). Επικοινωνία. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Bjork, E. (2009). Many become losers when the Universal Design perspective is neglected: Exploring the true cost of ignoring Universal Design principles. *Technology and Disability*, 21, 117-125.
- Bonotti, M., & Seglow, J. (2021). Freedom of expression. *Philosophy Compass*. <https://doi.org/10.1111/PHC3.12759>
- Caibăr, M. L. (2017). The Paradigm of Communication Barriers. *REVISTA ECONOMIA CONTEMPORANĂ*, 2(4), 110-116.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.
- Cole, S. (2014). Implementing Legal Strategies for Creating Safe and Supportive School Environments, *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5(2). <http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol5/iss2/18>
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Ίων.

- Diehl, P., & Regan, P. (2015). The interdependence of conflict management attempts. *Conflict Management and Peace Science*, 32, 107-199. <https://doi.org/10.1177/0738894214544880>
- Dohen, M., Schwartz, J. L., & Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication—An introduction. *Speech Communication*, 52(6), 477-480.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fletcher, M. (2022). Effective communication. *Communicare: Journal for Communication Studies in Africa*, 18(1), 53-67 <https://doi.org/10.36615/jcsa.v18i1.1849>
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Πεδίο.
- Hermanto, H. & Pamungkas, B. (2023). Teacher Strategies for Providing Access to Learning for Students with Special Needs in Elementary Schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4), 345-361. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.20>
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill.
- Ify, I. P. (2024). Communication Strategies and Employee Productivity. *Global Journal of Social Sciences*, 23(1), 97-102. <https://doi.org/10.4314/gjss.v23i1.8>
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*, 5(4), 3-9.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο - Θεωρία και Έρευνα*. Εκδόσεις Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.
- Lathifan, H., & Suherman, A. (2023). Effect of Communication and Physical Work Environment on Employee Performance. *Jurnal Ekonomi, Bisnis & Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.55208/jebe.v17i2.448>
- Leonard, K., Van Scotter, J., & Pakdil, F. (2009). Culture and Communication. *Administration and Society*, 41, 850 - 877. <https://doi.org/10.1177/0095399709344054>

- Lewar, E. S. B., Latifah, A., & Atoillah, T. F. (2023). Effective Communication in Social Life. *Journal of Community Engagement in Health*, 6(1), 79-82. <https://doi.org/10.30994/jceh.v6i1.386>
- Μάντζαρης, Ι. (2011). Σύγχρονη Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων. Γκιούρδας.
- McNaughton, D., & Vostal, B. R. (2010). Using active listening to improve collaboration with parents: The LAFF don't CRY strategy. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 251-256.
- Mitra, S. (2021). Effective Communication Skills. *Graduate Research in Engineering and Technology*.
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (2008). *Organizational behavior managing people and organizations*. Dreamtech Press.
- Ξύγγη, Ι. Μ. (2006). *Δημόσιες Σχέσεις, προγραμματισμός και σωστή επικοινωνία με το κοινό σας (2η έκδοση)*. Προπομπός.
- Πετρίδου, Ε. (2001). *Διοίκηση – μάνατζμεντ*. Ζυγός.
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of intercultural relations*, 32(3), 187-199.
- Pinheiro, P. S. (2006). Violence against children in schools and educational settings. In *The United Nations Study on Violence against Children* (pp. 109-171). United Nations Publishing Services.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 296-320.
- Prenzel, P. V., & Vanclay, F. (2014). How social impact assessment can contribute to conflict management. *Environmental Impact Assessment Review*, 45, 30-37.
- Purwanto, E., Shahreza, M., Oktarina, S., El Yana, K., & Rahmah, A. (2023). Developing Life Skills through Effective Communication. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 39(1). <https://doi.org/10.52155/ijpsat.v39.1.5412>
- Ribeiro, R. (2007). The Language Barrier as an Aid to Communication. *Social Studies of Science*, 37(4), 561-584. <https://doi.org/10.1177/0306312706070738>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). *Organizational behaviour*. Pearson.
- Robson, C. (2011). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Επιμέλεια Χρήστος Σταυρόπουλος). Gutenberg.

- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (2η εκδ.). Ατραπός.
- Sawyer, K. & Smith, B. (2024). Communication and engagement for basic science: insights and practical considerations. *Journal of Science Communication*, 23(7), Y01.
- Σκλάβου, Κ., Παπαμιχαήλ, Σ., & Σταμάτη, Ε. (2024). Ερμηνευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Μελέτη ανασκόπησης. Κοινωνική Εργασία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 38(1), 44-67.
- Σκουλάς, Ν. (2010). *Ηγεσία, Μάνατζμεντ, Ομαδικότητα: Το τρίπτυχο της επιτυχίας*. Μοντέρνοι Καιροί.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Tierney, E. (2002). *101 Τρόποι Καλύτερης Επικοινωνίας*. Κριτική.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Διδακτικές Παρεμβάσεις*. ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Τσώλη, Κ.& Μπαμπάλης, Θ. (2023). *Δεξιότητες ζωής: θεωρία και εφαρμογές για εκπαιδευτικούς και γονείς*. Διάδραση.
- Tung, T. Y., Kobus, S., & Gündüz, D. (2021, October). Context-aware effective communications. In *2021 55th Asilomar Conference on Signals, Systems, and Computers* (pp. 334-339). *IEEE*. <https://doi.org/10.1109/IEEECONF53345.2021.9723337>
- Turney, E., Sabater, C. P., & Fleta, B. M. (2006, August). Formality and informality in electronic communication. In *ExLing* (pp. 241-244). <https://doi.org/10.36505/exling-2006/01/0054/000054>
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΥΠΡΟΥ (2018). *Εθνική Στρατηγική για την Πρόληψη και Διαχείριση της Βίας στο Σχολείο 2018 – 2022*. Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο (Συντονισμός Σχεδιασμού Εθνικής Στρατηγικής).
- Wilmot, W.W., & Hocker, J.L. (2011). *Interpersonal Conflict*. McGraw-Hill.
- Wolton, D. (1997). *Penser la communication*. Flammarion.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. INTERBOOKS.
- Yusof, A., & Rahmat, N. (2020). Communication barriers at the workplace: a case study. *European Journal of Education Studies*, 7(10).

3.1.ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ

3.1.1. Ο ρόλος των μεντόρων στην υποστήριξη και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών: Δράσεις και καλές πρακτικές

Ο ρόλος των μεντόρων στην εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας. Στο σημερινό σχολικό περιβάλλον, όπου οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται διαρκώς, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού και καθοδηγητικού πλαισίου είναι ζωτικής σημασίας, ιδιαίτερα για τους νέους ή αρχάριους εκπαιδευτικούς. Ο μέντορας λειτουργεί όχι μόνο ως φορέας γνώσης, αλλά και ως πρότυπο, συνάδελφος και εμπνευστής, προσφέροντας πολύτιμη βοήθεια τόσο στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών όσο και στο ψυχοσυναισθηματικό πεδίο (Koukounaras-Liagkis et al., 2024). Η σχέση μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού είναι σημαντική και θεμελιώνεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και την αναγνώριση της μοναδικότητας του άλλου. Όπως υποστηρίζεται από τον Sundli (2007), η μεντορική σχέση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να ξεπερνά το απλό πλαίσιο της αξιολόγησης και να εστιάζει στην αναστοχαστική πρακτική. Επιτρέπει έτσι στον εκπαιδευτικό να εξετάσει και να βελτιώσει την επαγγελματική του ταυτότητα. Η συνεργασία αυτή δεν πρέπει να είναι ιεραρχική, αλλά συμμετρική, για να ενισχύεται η αυτονομία και η ενδυνάμωση του νέου εκπαιδευτικού (Lofthouse et al., 2022). Οι δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα στο πλαίσιο του mentoring ποικίλλουν και είναι πολλές. Ορισμένες έχουν αναγνωριστεί διεθνώς ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Μια βασική πρακτική είναι η υιοθέτηση του μοντέλου της «συνεχούς καθοδήγησης» (sustained coaching), το οποίο διακρίνεται από τη μακροχρόνια υποστήριξη και τη συνεχή παρουσία του

μέντορα στη σχολική ζωή του εκπαιδευτικού (Marynowski et al., 2022). Σε αντίθεση με τις αποσπασματικές επιμορφώσεις, η συνεχής καθοδήγηση περιλαμβάνει περιοδικές συναντήσεις, συστηματική παρατήρηση διδασκαλίας, από κοινού σχεδιασμό μαθημάτων (co-planning) και συνεργατική διδασκαλία (co-teaching). Αυτές οι πρακτικές ενισχύουν την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης (Rhodes & Beneicke, 2002; Desimone & Pak, 2017). Μια καινοτόμος πρακτική που εφαρμόζεται επιτυχώς είναι η χρήση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων των ίδιων των εκπαιδευτικών, τα οποία στη συνέχεια παρακολουθούν και αναλύουν από κοινού με τον μέντορά τους (Lofthouse et al., 2022). Αυτή η μορφή ανατροφοδότησης βασίζεται σε πραγματικά δεδομένα και ενισχύει την αναστοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να δουν την πρακτική τους μέσα από μια πιο αντικειμενική και αναλυτική ματιά. Επιπλέον, η δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Professional Learning Communities - PLCs) που περιλαμβάνουν μέντορες και εκπαιδευτικούς αποτελεί μια από τις πιο υποσχόμενες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέσα από τη συνεργασία, τη συνεχή ανταλλαγή εμπειριών και την από κοινού επίλυση προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την αυτονομία τους και καλλιεργούν μια κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης (Beauchamp et al., 2014; Timperley, 2008). Ιδιαίτερη σημασία έχει και η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη που προσφέρει ο μέντορας. Οι νέοι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν άγχος, αβεβαιότητα ή ακόμα και απογοήτευση, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους. Η ύπαρξη ενός έμπειρου μέντορα αυτήν την χρονική στιγμή, ο οποίος θα υποστηρίξει τον νέο συνάδελφο μπορεί να αποδειχθεί καθοριστική για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Koukounaras-Liagkis et al., 2024; Hobson et al., 2009). Όπως δείχνουν τα ευρήματα από την τεχνική “Most Significant Change” (Davies & Dart, 2005), οι μεγαλύτερες αλλαγές που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί συχνά σχετίζονται με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και τη δημιουργία ενός πλαισίου ασφάλειας μέσα από τη σχέση με τον μέντορα.

Η χρησιμοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών επίσης φέρνει νέα δυναμική στο mentoring. Η χρήση εργαλείων όπως προσομοιωτές διδακτικών σεναρίων, οδηγοί αυτοαξιολόγησης και καθοδηγούμενες ασκήσεις οδηγεί στην ενίσχυση την

αναλυτικής και κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών (Lejonberg et al., 2024). Τα σημαντικά αυτά εργαλεία επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία και τις προκλήσεις της πρακτικής τους, ενώ ενθαρρύνουν την αυτόνομη επαγγελματική ανάπτυξη. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος mentoring εξαρτάται και από την κατάλληλη προετοιμασία των ιδίων των μεντόρων. Η επιλογή τους πρέπει να γίνεται με κριτήρια επαγγελματικής εμπειρίας, επικοινωνιακών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης. Η επιμόρφωσή τους σε θέματα όπως η παροχή μη αξιολογικής ανατροφοδότησης, η διαχείριση των διαφορών και η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη (Bordogna, 2023; Sundli, 2007). Επιπλέον, η αναγνώριση της συμβολής τους από τη σχολική ηγεσία ενισχύει τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του μέντορα είναι πολύ σημαντικός και δεν περιορίζεται στην τεχνική υποστήριξη της διδασκαλίας. Είναι ένας πολυδιάστατος ρόλος που επηρεάζει βαθιά την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η υιοθέτηση καλών πρακτικών, η αξιοποίηση καινοτόμων εργαλείων και η έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση της σχέσης αποτελούν τις βάσεις για τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που μαθαίνει, εξελίσσεται και υποστηρίζει τα μέλη της.

Για να απαντήσουμε στην ερώτηση ποιος είναι ο ρόλος του μέντορα σε ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο και με ποιους τρόπους συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη όσο και στη συναισθηματική ενδυνάμωση των νέων εκπαιδευτικών παρουσιάζουμε αμέσως παρακάτω μια μελέτη περίπτωσης. Στη μελέτη περίπτωσης παρουσιάζεται ένα οργανωμένο και πολυεπίπεδο πρόγραμμα μέντορινγκ, το οποίο υλοποιήθηκε σε ένα δημόσιο γυμνάσιο της Αθήνας για την υποστήριξη νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν είναι οι εξής:

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ :Ο ρόλος των μεντόρων στην υποστήριξη και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών: Δράσεις και καλές πρακτικές
Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ένα μεγάλο δημόσιο γυμνάσιο της Αθήνας, με σημαντικό αριθμό νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, η σχολική ηγεσία, αναγνωρίζοντας την ανάγκη υποστήριξης των νέων συναδέλφων, θέσπισε τη λειτουργία μέντορα. Ορίστηκε μια εκπαιδευτικός φιλόλογος με εμπειρία στη μεντορική υποστήριξη, με στόχο τη διευκόλυνση της ένταξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Δομή και Στάδια του Προγράμματος

Το πρόγραμμα βασίστηκε σε αρχές εμπιστοσύνης, ισότιμης σχέσης και αναστοχασμού (Sundli, 2007· Lofthouse et al., 2022):

A. Εβδομαδιαίες Ομαδικές και Ατομικές Συναντήσεις: Σε εβδομαδιαία βάση οργανώνονταν και γινόταν ομαδικές συναντήσεις μεταξύ μέντορα και νέων εκπαιδευτικών ώστε να συζητηθούν θέματα εμπειριών, αποριών, δυσκολιών αλλά και μικρών επιτυχιών της εβδομάδας. Συμπληρωματικά, γίνονταν ατομικές συναντήσεις για εξατομικευμένη καθοδήγηση και στήριξη.

B. Peer Observation (Αλληλοπαρακολούθηση Διδασκαλίας): Αντί για βιντεοσκόπηση, καθιερώθηκε η πρακτική της αμοιβαίας παρακολούθησης διδασκαλίας. Οι νεοδιόριστοι παρακολούθησαν διδασκαλίες του μέντορα και άλλων έμπειρων συναδέλφων. Εν συνεχεία, δέχτηκαν στην τάξη τους συναδέλφους ή τον μέντορα, ώστε να λάβουν φιλική και μη αξιολογική ανατροφοδότηση. Αυτή η πρακτική ενίσχυσε σε σημαντικό βαθμό το αίσθημα κοινότητας, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, σε κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης.

Γ. Ημερολόγιο Διδασκαλίας: Όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να κρατούν ένα σύντομο ημερολόγιο μετά από κάθε μάθημα ή εβδομάδα. Σε αυτό κατέγραφαν τι λειτούργησε καλά, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν και τι θα ήθελαν να δοκιμάσουν την επόμενη φορά. Οι σημειώσεις αυτές αποτέλεσαν αφορμή για συζήτηση και αναστοχασμό στις ομαδικές και ατομικές συναντήσεις.

Δ. Συν-σχεδιασμός Μαθημάτων (Co-planning): Ο μέντορας και οι νέοι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν μαζί μαθήματα, εστιάζοντας στη διαχείριση τάξης, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στην ορθή χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων, ακολουθώντας τις καλές πρακτικές της διεθνούς βιβλιογραφίας (Marynowski et al.,

2022).

Ψυχοσυναισθηματική Στήριξη: Δόθηκε έμφαση στη διαχείριση άγχους και αβεβαιότητας, με τον μέντορα να ενθαρρύνει τον ανοιχτό διάλογο, την έκφραση συναισθημάτων και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών (Koukounaras-Liagkis et al., 2024· Hobson et al., 2009).

Συγκεκριμένες Πρακτικές και Οφέλη

- Μέσα από την αλληλοπαρακολούθηση διδασκαλιών, οι νεοδιόριστοι είχαν τη δυνατότητα να δουν στην πράξη διαφορετικές μεθόδους διαχείρισης τάξης και οργάνωσης μαθήματος, να εμπνευστούν αλλά και να λάβουν πρακτικές συμβουλές σε πραγματικό χρόνο.
- Η χρήση του ημερολογίου διδασκαλίας ενίσχυσε την αναστοχαστική διάθεση και έδωσε στους νέους εκπαιδευτικούς ένα ασφαλές πλαίσιο για να επεξεργάζονται βιώματα και να στοχεύουν σε συγκεκριμένες βελτιώσεις.
- Ο συν-σχεδιασμός μαθημάτων λειτούργησε ως «εργαστήριο» επαγγελματικής μάθησης, ενώ θεωρία και πράξη συνδέθηκαν με αυτό τον τρόπο ουσιαστικά.
- Η τακτική ψυχοσυναισθηματική στήριξη και το θετικό κλίμα ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση των νεοδιόριστων. Μάλιστα δήλωσαν στο τέλος της χρονιάς ότι αισθάνονται πλέον «μέρος της κοινότητας» και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

Τελικά: Η εμπειρία αυτή κατέδειξε ότι, όταν η μεντορική σχέση στηρίζεται στην αλληλοπαρατήρηση, στον αναστοχασμό μέσω ημερολογίου και στη συνεχή, υποστηρικτική αλληλεπίδραση, τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα θετικά τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και για τη συναισθηματική ενδυνάμωση των νέων εκπαιδευτικών. Οι νέοι συνάδελφοι απέκτησαν αυτοπεποίθηση, επαγγελματική αυτονομία και διάθεση για συνεχή βελτίωση. Η κουλτούρα ανοιχτής συνεργασίας και εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μετασχημάτισε το σχολικό κλίμα και ενίσχυσε τη συλλογική ταυτότητα του σχολείου, αποδεικνύοντας τη διαχρονική αξία του θεσμού του μέντορα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

3.1.2. Ο ρόλος των μεντόρων στον ρεαλιστικό προγραμματισμό και την εποπτεία της διδακτέας ύλης: Εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος των μεντόρων αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της υποστήριξης των νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Ο θεσμός των μεντόρων, προβλέπεται στο άρθρο 66 του Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021). Σκοπό έχει την στήριξη των εκπαιδευτικών κατά την ένταξή τους στο επαγγελματικό περιβάλλον καθώς επίσης και να τους καθοδηγήσει σε επίπεδο διδακτικής, παιδαγωγικής και οργανωτικής πρακτικής. Ο στόχος είναι να γίνει ρεαλιστικός και λειτουργικός προγραμματισμός της διδακτέας ύλης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει έναν ετήσιο, τριμηνιαίο, μηνιαίο και δεκαπενθήμερο σχεδιασμό του περιεχομένου της διδασκαλίας του, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, η θεωρητική αυτή απαίτηση καθίσταται ιδιαίτερα σύνθετη στην πράξη. Παράγοντες όπως η ετερογένεια των μαθητών, οι απρόβλεπτες διακοπές, τα μαθησιακά κενά και οι περιορισμοί του σχολικού πλαισίου δρούν αρνητικά σε αυτό.

Έτσι συμπεραίνουμε ότι η παρουσία του μέντορα είναι καθοριστική. Ο μέντορας βοηθά τον νέο ή άπειρο εκπαιδευτικό να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα που να είναι:

- a) **Συγκεκριμένο και σαφές**, με στόχους που να καθορίζονται ανά χρονική ενότητα (έτος, τρίμηνο, μήνα, εβδομάδα).
- b) **Ρεαλιστικό**, με βάση τον διαθέσιμο χρόνο και τις ανάγκες της τάξης.
- c) **Ευέλικτο**, ώστε να επιτρέπει αναπροσαρμογές όπου χρειάζεται.
- d) **Αξιολογήσιμο**, με τρόπους παρακολούθησης της εφαρμογής και ανατροφοδότησης.

Αναλύοντας τα παραπάνω:

α) Συγκεκριμένο και σαφές, με στόχους που να καθορίζονται ανά χρονική ενότητα (έτος, τρίμηνο, μήνα, εβδομάδα)

Ο σχεδιασμός διδασκαλίας και προγραμμάτων μάθησης απαιτεί τη διατύπωση συγκεκριμένων και σαφών στόχων, οι οποίοι κατανέμονται σε επιμέρους χρονικές ενότητες (long-term, medium-term, short-term planning). Η διάρθρωση των στόχων κατά χρονικές περιόδους βοηθά στον καλύτερο προγραμματισμό και παρακολούθηση της προόδου τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές (Anderson & Krathwohl, 2001). Επίσης, σύμφωνα με τον Tyler (1949), η σαφής διατύπωση στόχων επιτρέπει την επιλογή κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

β) Ρεαλιστικό, με βάση τον διαθέσιμο χρόνο και τις ανάγκες της τάξης

Ένας στόχος πρέπει να είναι ρεαλιστικός, λαμβάνοντας υπόψη τον χρόνο που διατίθεται για την επίτευξή του, το επίπεδο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αλλά και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Ormrod, 2016). Η ρεαλιστικότητα των στόχων συμβάλλει στην ενίσχυση του κινήτρου των μαθητών και μειώνει τον κίνδυνο απογοήτευσης ή άγχους. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να βρίσκονται εντός της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών, για να είναι εφικτή η επιτυχία με κατάλληλη υποστήριξη.

γ) Ευέλικτο, ώστε να επιτρέπει αναπροσαρμογές όπου χρειάζεται

Η ευελιξία στον σχεδιασμό επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το πλάνο του ανάλογα με τις απρόβλεπτες καταστάσεις, τις ανάγκες των μαθητών ή τις τρέχουσες εκπαιδευτικές εξελίξεις (Moon, 2000). Η διαρκής ανατροφοδότηση και ο στοχαστικός ανασχεδιασμός της διδασκαλίας θεωρούνται βασικές δεξιότητες ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Schon, 1983). Έτσι, το πλάνο παραμένει ζωντανό και λειτουργικό, αντί για στατικό και ανεφάρμοστο.

δ) Αξιολόγηση, με τρόπους παρακολούθησης της εφαρμογής και ανατροφοδότησης

Η δυνατότητα αξιολόγησης των στόχων και της προόδου αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού (Black & Wiliam, 1998). Η παρακολούθηση και η ανατροφοδότηση μπορούν να πραγματοποιούνται μέσω διαμορφωτικής (formative) και τελικής (summative) αξιολόγησης, αλλά και μέσω αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Η αξιολόγηση δεν στοχεύει μόνο στην απόδοση, αλλά και στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας (Hattie & Timperley, 2007). Γενικότερα ο προγραμματισμός δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά μια **δυναμική πορεία αναστοχασμού και προσαρμογής**. Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό να αξιολογεί συνεχώς την εφαρμογή των στόχων του και να κάνει τις απαραίτητες τροποποιήσεις (Sundli, 2007· Koukounaras-Liagkis et al., 2024). Σύμφωνα με τις διεθνείς καλές πρακτικές, όπως τεκμηριώνονται από τη Lofthouse et al. (2022), η εποπτεία από τον μέντορα δεν περιορίζεται σε παθητική παρακολούθηση, αλλά αποτελεί ενεργή παιδαγωγική διαδικασία που περιλαμβάνει:

- Ανάλυση και συν-επεξεργασία του σχεδίου διδασκαλίας.
- Παροχή στοχευμένης ανατροφοδότησης μετά την παρακολούθηση μαθημάτων.
- Υποστήριξη στον προγραμματισμό της ύλης σε σχέση με τις μαθησιακές ανάγκες της τάξης.
- Ανάδειξη μεθοδολογικών εργαλείων για διαφοροποίηση, διαχείριση χρόνου και αξιολόγηση.

Αναφέρουμε εδώ και το παράδειγμα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών των καθηγητικών σχολών, ο προγραμματισμός της ύλης καθορίζεται από κοινού με τον μέντορα και διαμορφώνεται σταδιακά ανά διδακτική φάση, μέσα σε ένα περιβάλλον αναστοχαστικής μάθησης (Koukounaras-Liagkis et al., 2024). Σύμφωνα με τον Marynowski et al. (2022), η επιτυχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη δόμηση της ύλης βασίζεται σε ένα «μοντέλο διαρκούς καθοδήγησης» (sustained coaching), όπου η συνεργασία με τον μέντορα επεκτείνεται σε ολόκληρη τη σχολική χρονιά και

βασίζεται σε συντεταγμένα χρονικά σημεία αναστοχασμού και επανασχεδιασμού. Αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού, μειώνει το άγχος και προάγει την αίσθηση επαγγελματικής κατοχύρωσης (Desimone & Pak, 2017). Στο ελληνικό πλαίσιο, με βάση τις οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ο προγραμματισμός της ύλης ανά διδακτική περίοδο θα πρέπει να στηρίζεται σε **δεδομένα μάθησης των μαθητών**, λαμβάνοντας υπόψη την αφετηρία τους, τους στόχους του ΑΠΣ και τα ενδιαμέσως αποτελέσματα της διδακτικής πορείας. Οι μέντορες καλούνται, μέσω παρατήρησης και συζήτησης, να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην επανατοποθέτηση στόχων και στον ανασχεδιασμό της πορείας (ΥΠΑΙΘ, 2022). Επίσης, ιδιαίτερη σημασία έχει η **εποπτεία της συνέπειας** μεταξύ προγραμματισμού και εφαρμογής. Ο μέντορας συμβάλλει στην τακτική παρακολούθηση του ρυθμού κάλυψης της ύλης και παρεμβαίνει όταν χρειάζεται να γίνει αναδιοργάνωση του υλικού ή διαφοροποίηση της προσέγγισης διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης (Lejonberg et al., 2024). Η εποπτεία, σύμφωνα με το μοντέλο των «δραστηριακών συστημάτων» (activity systems) όπως αναπτύχθηκε από τους Lofthouse et al. (2022), δεν αφορά μόνο τη διαχείριση του περιεχομένου, αλλά και τη δημιουργία πλαισίων υποστήριξης, όπου η διδακτέα ύλη αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία δημιουργικής μάθησης και όχι ως φορτίο προς κάλυψη.

Για να απαντήσουμε στην ερώτηση για τον ρόλο του μέντορα στον ρεαλιστικό προγραμματισμό και την εποπτεία της διδακτέας ύλης χρησιμοποιούμε ένα παράδειγμα από το μάθημα της Γλώσσας στη Β' Γυμνασίου

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ : Ο ρόλος του μέντορα στον ρεαλιστικό προγραμματισμό και την εποπτεία της διδακτέας ύλης – Παράδειγμα από το μάθημα της Γλώσσας στη Β' Γυμνασίου Πλαίσιο εφαρμογής :

Η κα Μαρία είναι νεοδιόριστη φιλόλογος. Βρίσκεται στο πρώτο της σχολείο και αναλαμβάνει για πρώτη φορά τάξη Β' Γυμνασίου. Η κα Άννα, εκπαιδευτικός με 18 χρόνια εμπειρίας, αναλαμβάνει μέντοράς της.

Σκηνή: Εβδομαδιαία συνάντηση μέντορα – εκπαιδευτικού, σε γραφείο

καθηγητών

Άννα (Μέντορας): Καλημέρα Μαρία! Πώς ήταν η πρώτη εβδομάδα με τη Β' Γυμνασίου;

Μαρία (Νεοδιορίστη): Καλημέρα! Να σας πω την αλήθεια, ήταν αρκετά αγχωτική. Έχω τον οδηγό σπουδών, αλλά νιώθω ότι δεν ξέρω από πού να ξεκινήσω. Πώς θα καλύψω όλη αυτή την ύλη ως το τέλος της χρονιάς; Κι αν μείνω πίσω;

Άννα: Είναι απολύτως φυσιολογικό να νιώθεις έτσι στην αρχή. Ο ρεαλιστικός προγραμματισμός είναι ένα από τα πιο σημαντικά κομμάτια της δουλειάς μας. Πάμε να το δούμε βήμα-βήμα; Τι λες να ξεκινήσουμε μαζί ένα πρώτο πλάνο;

Μαρία: Θα το ήθελα πολύ! Έχω ήδη καταγράψει τους βασικούς θεματικούς άξονες από το ΑΠΣ, αλλά δυσκολεύομαι να εκτιμήσω πόσο χρόνο χρειάζεται κάθε ενότητα.

Άννα: Ωραία, αυτό είναι το πρώτο καλό βήμα. Θυμήσου: Ο προγραμματισμός πρέπει να είναι συγκεκριμένος, αλλά και ευέλικτος. Πάμε να βάλουμε τους μεγάλους στόχους για το τρίμηνο. Αν δεις ότι κάποια τάξη χρειάζεται περισσότερο χρόνο σε μία ενότητα, μπορείς να κάνεις αλλαγές. Δεν είναι στατική διαδικασία!

Μαρία: Άρα δεν χρειάζεται να «στριμώξω» τα πάντα με το ζόρι, ε;

Άννα: Ακριβώς! Βάλε ρεαλιστικούς στόχους, με βάση και το ρυθμό της τάξης σου. Π.χ. εάν βλέπεις ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στα επιχειρηματολογικά κείμενα, αφιέρωσε λίγο παραπάνω χρόνο εκεί, μειώνοντας από άλλο σημείο που είναι πιο οικείο για τους μαθητές. Το πρόγραμμα σπουδών είναι ο οδηγός, όχι δέσμευση με τη μέρα!

Μαρία: Μπορώ να σας ρωτήσω κάτι πρακτικό; Πώς θα ελέγχω αν είμαι εντός προγράμματος και τι γίνεται αν μείνω πίσω;

Άννα: Κάθε μήνα καλό είναι να αφιερώνεις 10 λεπτά να ανασκοπείς το ημερολόγιο

διδασκαλίας σου. Έχε ένα απλό αρχείο ή τετράδιο, όπου καταγράφεις τι κάνετε κάθε εβδομάδα και τι πήγε καλά ή χρειάζεται ενίσχυση. Αν δεις ότι έχεις μείνει πίσω, μην πανικοβληθείς. Προσάρμοσε τα σχέδιά σου και, αν χρειαστεί, κάνε διαφοροποίηση: πιο γρήγορη κάλυψη στην ανακεφαλαίωση, ομαδικές εργασίες, ή επιπλέον δραστηριότητες για τους γρήγορους.

Μαρία: Αυτό με βοηθάει πολύ! Επίσης, αναρωτιόμουν αν θα ήταν καλό να ζητήσω από τους μαθητές κάποια ανατροφοδότηση για το αν τους δυσκολεύουν κάποιες ενότητες.

Άννα: Πολύ καλή ιδέα! Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μικρές ανώνυμες σημειώσεις, ή να ζητήσεις προφορικά στο τέλος του μαθήματος μια ερώτηση τύπου «Τι σας φάνηκε πιο δύσκολο σήμερα;». Έτσι θα προσαρμόζεις τον ρυθμό σου και θα δείχνεις ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους – αυτό είναι ουσιαστική παιδαγωγική εποπτεία!

Μαρία: Και με την αξιολόγηση; Πώς μπορώ να βεβαιωθώ ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει τους στόχους;

Άννα: Συνδύασε τη διαμορφωτική αξιολόγηση (ασκήσεις, συζητήσεις στην τάξη, μικρές γραπτές εργασίες) με πιο δομημένες τελικές δοκιμασίες. Μην ξεχνάς να αξιοποιείς και την αυτοαξιολόγηση – ζήτα συχνά από τα παιδιά να σκεφτούν τι έμαθαν και τι θα ήθελαν να ξαναδούν.

Μαρία: Σας ευχαριστώ πολύ! Νιώθω ήδη πιο σίγουρη για το πώς να οργανώσω το πλάνο μου. Μου άρεσε που το βλέπουμε ως δυναμική διαδικασία και όχι ως κάτι άκαμπτο.

Άννα: Αυτό ακριβώς είναι και το «μυστικό»: ο συνεχής αναστοχασμός και η προσαρμογή. Είμαι εδώ για ο,τι χρειαστείς – και την επόμενη εβδομάδα μπορούμε να δουλέψουμε μαζί το πρόγραμμα του επόμενου μήνα.

Μαρία: Ευχαριστώ! Ανυπομονώ να ξαναδουλέψουμε μαζί!

Ενσωματωμένα συμπεράσματα: Ο ρεαλιστικός προγραμματισμός δεν είναι στατική διαδικασία, αλλά διαρκής αναστοχασμός και προσαρμογή στις ανάγκες της τάξης (Moon, 2000· Schon, 1983).

3.1.3. Ο ρόλος των μεντόρων στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας αποτελούν θεμελιώδεις διαδικασίες για την επιτυχή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο ρόλος των μεντόρων είναι να στηρίζουν ουσιαστικά τους νέους ή άπειρους εκπαιδευτικούς σε αυτό το έργο, τόσο σε πρακτικό όσο και σε στοχαστικό επίπεδο (Ν. 4823/2021, άρθρο 66). Οι μέντορες καλούνται να καλλιεργήσουν στους εκπαιδευομένους την ικανότητα να σχεδιάζουν με σαφήνεια τις διδασκαλίες τους, να οργανώνουν το περιεχόμενο σε συνεκτικές ενότητες, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και να επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός δεν καλείται απλώς να «εκτελέσει» μια διδακτική ύλη, αλλά να την προσαρμόσει δημιουργικά στις ανάγκες της τάξης του και τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Lofthouse, Rose και Whiteside (2022), η υποστήριξη των εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους μπορεί να αναλυθεί με βάση το μοντέλο των δραστηριακών συστημάτων (activity systems). Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα πολύπλευρων αλληλεπιδράσεων μεταξύ στόχων, εργαλείων, κανόνων, ρόλων και αποτελεσμάτων. Ο μέντορας συμβάλλει δραστικά στην αναγνώριση αυτών των παραμέτρων και στη στοχοθεσία. Βοηθάει έτσι τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει μαθήματα που είναι ρεαλιστικά, διαφοροποιημένα και βασισμένα στις αρχές της ενεργητικής μάθησης.

Στην πράξη, ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας περιλαμβάνει:

- τον καθορισμό γνωστικών και μεταγνωστικών στόχων·
- την επιλογή περιεχομένου που να αντιστοιχεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων·
- τη διαμόρφωση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών (π.χ. συνεργατική μάθηση, διερεύνηση, μετωπική παρουσίαση)·
- την πρόβλεψη της αξιολόγησης (διαμορφωτική και τελική)·
- και, τέλος, την πρόβλεψη διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων για ανομοιογενείς μαθησιακές ομάδες εκπαιδευομένων.

Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο σε όλα τα παραπάνω στάδια με συστηματικό τρόπο: συνεργάζονται στη συγγραφή σχεδίων μαθημάτων, συζητούν τις πιθανές παιδαγωγικές επιλογές και αναστοχάζονται μετά την εφαρμογή κάθε μαθήματος. Αυτό το συνεχές «σχέδιο-πράξη-αναστοχασμός» αποτελεί πυρήνα της σύγχρονης μεντορικής πρακτικής (Koukounaras-Liagkis, Karavas, & Papaioannou, 2024). Επιπλέον, η συμβολή του μέντορα στην **οργάνωση** της διδασκαλίας εκτείνεται πέρα από τον προγραμματισμό. Ο μέντορας παρέχει πρακτική βοήθεια για την καθημερινή ροή του μαθήματος, την κατανομή του χρόνου, τη χρήση διδακτικού υλικού και την πρόβλεψη αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Ουσιαστικά, βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό να αναπτύξει τη λεγόμενη «παιδαγωγική ευελιξία», δηλαδή την ικανότητα να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε πραγματικό χρόνο (Sundli, 2007). Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων και καινοτόμων τεχνικών αποτελεί ακόμα μία διάσταση στην οποία ο μέντορας δρα καταλυτικά. Για παράδειγμα, η Lejonberg et al. (2024) παρουσιάζουν τη χρήση προσομοιωτών και οδηγών αναστοχασμού ως αποτελεσματικά μέσα για την ενίσχυση της ικανότητας σχεδιασμού και λήψης διδακτικών αποφάσεων σε ασφαλή περιβάλλοντα εξάσκησης. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Marynowski et al. (2022) τονίζει ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των μεθόδων σχεδιασμού στην καθημερινή διδακτική πράξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την **συνεχή καθοδήγηση (sustained coaching)**. Το μοντέλο αυτό προβλέπει τακτική συνεργασία εκπαιδευτικού και μέντορα σε βάθος χρόνου, όχι μόνο για τον σχεδιασμό, αλλά και για την υποστήριξη κατά την εφαρμογή και επανατροφοδότηση της διδασκαλίας. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) προτείνει ότι ο διδακτικός σχεδιασμός πρέπει να είναι συμβατός με

τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της μαθητοκεντρικής προσέγγισης και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Ο μέντορας λειτουργεί ως «διαμεσολαβητής» αυτών των αρχών, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να ενσωματώσει θεωρία και πράξη μέσα από διαρκή καθοδήγηση (ΙΕΠ, 2021). Συνοψίζοντας, η συμβολή του μέντορα στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας είναι πολυδιάστατη και καθοριστική. Ο μέντορας δεν καθοδηγεί απλώς, αλλά συνεργάζεται ισότιμα με τον εκπαιδευτικό. Ενεργεί ως επαγγελματικός συνοδοιπόρος σε μια διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.2 ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΜΕΝΤΟΡΩΝ

3.2.1. Ο ρόλος των μεντόρων στον ρεαλιστικό προγραμματισμό της διδακτέας ύλης και στην παιδαγωγική εποπτεία του

Ο ρεαλιστικός προγραμματισμός της διδακτέας ύλης αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού. Δεν πρόκειται απλώς για έναν διοικητικό καταμερισμό της ύλης σε ημερολογιακές ενότητες. Αποτελεί μια δυναμική, παιδαγωγικά τεκμηριωμένη διαδικασία, που σκοπό έχει την οργάνωση της μάθησης με επίκεντρο τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Σε αυτή τη διαδικασία, ο μέντορας λειτουργεί ως καθοδηγητής, ανατροφοδότης και συνεργάτης, ενισχύοντας τη στοχαστική και προσαρμοστική ικανότητα του εκπαιδευτικού (Hunskaar & Gudmundsdottir, 2023). Ο ρεαλιστικός προγραμματισμός χαρακτηρίζεται από την ευελιξία, την προβλεψιμότητα και την αναστοχαστική του φύση. Η κατανομή της ύλης δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά να συνυπολογίζει τον **σχολικό ρυθμό**, τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού, τις ενδοσχολικές δραστηριότητες και τις εξωτερικές συνθήκες που επηρεάζουν το σχολικό έτος. Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό της πορείας της διδασκαλίας **ανά έτος, τρίμηνο ή τετράμηνο, μήνα και δεκαπενθήμερο**. Χρησιμοποιώντας μια λογική προτεραιοποίησης στόχων, σταδιακής

οικοδόμησης της γνώσης και ρεαλιστικής κατανομής του χρόνου (Glover, Jones, Thomas & Worrall, 2024). Σε ετήσιο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα γενικό πλάνο που χαρτογραφεί τις βασικές ενότητες της ύλης, τις χρονικές περιόδους κατά τις οποίες προβλέπεται η διδασκαλία τους, καθώς και τους γενικούς μαθησιακούς στόχους. Ο μέντορας εδώ αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο στην **ιεράρχηση περιεχομένου**, την ενσωμάτωση των μέσων αξιολόγησης και την πρόβλεψη σημείων διαφοροποίησης. Όπως υπογραμμίζει η Lofthouse και οι συνεργάτες της (2022), η καθοδήγηση του μέντορα είναι κρίσιμη στο να διασφαλιστεί ότι ο προγραμματισμός δεν λειτουργεί ως φορμαλιστική διαδικασία αλλά ως εργαλείο παιδαγωγικής αυτονομίας. Σε τριμηνιαία ή τετραμηνιαία βάση, ο μέντορας συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό για την κατανομή των διδακτικών ενοτήτων με βάση τη **βαθμιαία ενίσχυση των γνώσεων** και την προετοιμασία για ενδιάμεσες αξιολογήσεις. Ενισχύει την έννοια της **ευθυγράμμισης στόχων, μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης** (Relihan & O'Donovan, 2024), ώστε η πορεία της διδασκαλίας να είναι παιδαγωγικά συνεπής και δομημένη. Σε πιο μικρό επίπεδο (μήνα ή δεκαπενθήμερο), ο εκπαιδευτικός προβαίνει στον σχεδιασμό συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, καθώς και στρατηγικών διδασκαλίας και μέσων αξιολόγησης. Ο μέντορας παρέχει εργαλεία υποστήριξης, όπως πίνακες σχεδιασμού, πρότυπα φύλλα εργασίας, εργαλεία παρατήρησης και έντυπα αυτοαναστοχασμού. Βοηθά επίσης τον εκπαιδευτικό να αναλύει την αποτελεσματικότητα της κάθε διδακτικής ενότητας και να προσαρμόζει τα επόμενα βήματα βάσει της ανταπόκρισης των μαθητών (Hunnskaar, Lejonberg & Nesje, 2025). Κομβικός είναι επίσης ο ρόλος του μέντορα στην **εποπτεία της εφαρμογής** του προγραμματισμού. Η εποπτεία αυτή δεν έχει σκοπό να τιμωρήσει ή να ελέγξει. Είναι μια πράξη **συνεχιζόμενης επαγγελματικής μάθησης**. Περιλαμβάνει την από κοινού ανάλυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την παρατήρηση διδασκαλιών και την ανταλλαγή ανατροφοδότησης. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση του προγραμματισμού γίνεται μέσω αναστοχασμού και βελτίωσης (Malderez, 2024). Οι μέντορες δίνουν έμφαση στη δημιουργία **ρεαλιστικών, διαφοροποιημένων και αναθεωρήσιμων προγραμμάτων**, για να αποτρέψουν τους εκπαιδευτικούς από την υιοθέτηση άκαμπτων και ανελαστικών πλάνων. Η έννοια της «προσαρμοστικής τελειότητας» – δηλαδή η ισορροπία ανάμεσα στον αρχικό σχεδιασμό και την προσαρμογή στην πράξη – αποτελεί βασικό άξονα

της καθοδήγησής τους (Hunskaar & Gudmundsdottir, 2023). Η εποπτεία από τον μέντορα συνοδεύεται, τέλος, από την **καλλιέργεια αναστοχαστικής κουλτούρας**: οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναρωτιούνται τι λειτούργησε, τι όχι, και γιατί. Η στοχαστική παρατήρηση, η ανοιχτή συζήτηση και η χρήση εργαλείων όπως ημερολόγια διδασκαλίας, “teaching logs” ή εβδομαδιαίες συνεδρίες συνεργασίας, ενισχύουν αυτή την κουλτούρα και προσδίδουν βάθος στην επαγγελματική ανάπτυξη. Συνοψίζοντας, ο ρόλος του μέντορα στον ρεαλιστικό προγραμματισμό της ύλης και στην εποπτεία της διδακτικής συνέπειας δεν περιορίζεται στον τεχνικό σχεδιασμό αλλά αποτελεί μια **πράξη παιδαγωγικής ηγεσίας**, υποστήριξης και ενδυνάμωσης. Στοχεύει με αυτόν τον τρόπο στην καλλιέργεια ενός εκπαιδευτικού επαγγελματία ικανού να σχεδιάζει, να αξιολογεί και να αναστοχάζεται με βάση τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και τις αρχές της ουσιαστικής μάθησης.

3.2.2. Σχεδιασμός – οργάνωση και προγραμματισμός διδασκαλιών

Ο ρόλος των μεντόρων στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας είναι πολυδιάστατος και καθοριστικός για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών και τη συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μέντορες δεν περιορίζονται σε έναν συμβουλευτικό ρόλο, αλλά λειτουργούν ως ενεργά υποκείμενα της διδακτικής πράξης. Συμμετέχουν ουσιαστικά στον παιδαγωγικό σχεδιασμό, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευόμενους στη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη. Βοηθούν στη διαμόρφωση στόχων, στην επιλογή κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και στη βελτιστοποίηση της αλληλουχίας και της χρονικής κατανομής των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η συμβολή τους στον σχεδιασμό της διδασκαλίας αποδεικνύεται ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς παρέχουν συνεχή, εποικοδομητική ανατροφοδότηση που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναστοχάζονται και να βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους (Koukounaras-Liagkis, Papageorgiou & Nikolaou, 2024).

Παράλληλα, οι μέντορες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού και αυτονομίας. Ενισχύουν την ικανότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών να αξιολογούν τα διδακτικά τους βιώματα, να εξάγουν

συμπεράσματα και να προσαρμόζουν τη διδακτική τους προσέγγιση. Η χρήση εργαλείων όπως η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας, τα ψηφιακά συστήματα αξιολόγησης και οι αναλυτικές συζητήσεις με τους μέντορες συμβάλλουν στην εμβάθυνση του αναστοχασμού και στην καλλιέργεια μεταγνωστικής επίγνωσης (Hunnskaar & Gudmundsdottir, 2023). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα να αυτορρυθμίζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία τους με τρόπο ουσιαστικό και συνειδητό.

Σημαντική είναι επίσης η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη που παρέχουν οι μέντορες, ιδιαίτερα κατά την πρώτη επαφή των εκπαιδευομένων με την τάξη. Πολλοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος, αμφιβολίες για τις ικανότητές τους και φόβο αποτυχίας. Οι μέντορες συμβάλλουν στην ψυχολογική ενδυνάμωσή τους, προσφέροντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, όπου η ενσυναίσθηση, η ενθάρρυνση και η αποδοχή λειτουργούν καταλυτικά. Η ανάπτυξη μιας θετικής εκπαιδευτικής ταυτότητας σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της σχέσης μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου, η οποία επιδρά σημαντικά τόσο στην επαγγελματική ευημερία όσο και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Koukounaras-Liagkis et al., 2024; Dreer-Goethe, 2023).

Πέραν της συναισθηματικής ενίσχυσης, οι μέντορες συμβάλλουν καθοριστικά στην ενδυνάμωση δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, όπως είναι η στοχοθεσία, η διαχείριση χρόνου και η αυτοαξιολόγηση. Η υποστήριξη που παρέχουν σε επίπεδο προγραμματισμού και οργάνωσης επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εργαστούν με μεγαλύτερη μεθοδικότητα και συνέπεια. Σε σχετική μελέτη, το πρόγραμμα ομότιμης καθοδήγησης βελτίωσε σημαντικά τις στρατηγικές διαχείρισης χρόνου και αυτορρύθμισης των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την επιμονή τους σε απαιτητικές καταστάσεις και την ικανότητά τους να αξιολογούν την πρόοδό τους (Springer, Scanlan & Kimble, 2025).

Καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της καθοδήγησης είναι η καλλιέργεια μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και εκπαιδευόμενου. Μια τέτοια σχέση, βασισμένη στον σεβασμό, την ανοιχτή επικοινωνία και την αποδοχή, ενθαρρύνει τον πειραματισμό και τη διάθεση για μάθηση. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση των μεντόρων (Mentor Training, Education and Development – MTED) που στηρίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενισχύει ουσιαστικά την

ποιότητα της σχέσης αυτής και προάγει την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευόμενου (Maxwell, Richardson & Lee, 2024).

Τέλος, οι μέντορες λειτουργούν ως πρότυπα προσαρμοστικής εξειδίκευσης, μιας ικανότητας που περιλαμβάνει την ευελιξία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη στην αντιμετώπιση σύνθετων ή καινοφανών διδακτικών καταστάσεων. Μέσω αναστοχαστικών συζητήσεων, χρήσης τεχνολογικών εργαλείων και ενίσχυσης του πειραματισμού, οι μέντορες καλλιεργούν στους εκπαιδευόμενους την ικανότητα να σκέφτονται πέρα από τη ρουτίνα και να αναδομούν τη γνώση σε νέα συμφραζόμενα (Hunskaar & Gudmundsdottir, 2023). Η ενίσχυση της προσαρμοστικής εξειδίκευσης είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ικανών να ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας.

Για να υποστηριχθεί ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στον σχεδιασμό ενός παιδαγωγικά ευέλικτου και σαφώς δομημένου μαθήματος, ακολουθεί η μελέτη περίπτωσης

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ :Σχεδιασμός, οργάνωση και προγραμματισμός διδασκαλίας με τη στήριξη μέντορα

(Παράδειγμα από το μάθημα της Ιστορίας στη Γ' Γυμνασίου)

Σκηνή: Συνάντηση στο γραφείο καθηγητών, απόγευμα πριν το μάθημα

Νίκος (Νεοδιόριστος): Σταυρούλα, μπορείς να με βοηθήσεις; Πρέπει να οργανώσω το αυριανό μάθημα για τη Βιομηχανική Επανάσταση, αλλά αγχώνομαι γιατί είναι μεγάλη ενότητα, τα παιδιά αποσυντονίζονται εύκολα και φοβάμαι πως δεν θα καταφέρω να τα κρατήσω συγκεντρωμένα.

Σταυρούλα (Μέντορας): Φυσικά, Νίκο! Ξεκίνα με ξεκάθαρους στόχους. Τι ακριβώς θέλεις να πετύχουν οι μαθητές σου σε αυτό το μάθημα; Όπως προτείνει και η Moon (2000), ο σαφής καθορισμός στόχων είναι η βάση κάθε σχεδιασμού.

Νίκος: Να καταλάβουν τις βασικές αλλαγές της Βιομηχανικής Επανάστασης και πώς επηρέασε την καθημερινή ζωή.

Σταυρούλα: Ωραία, και σε επίπεδο δεξιοτήτων ή στάσεων; Θέλεις να σκεφτούν κριτικά, να δουλέψουν σε ομάδες; Ο συνδυασμός γνωστικών και μεταγνωστικών στόχων ενισχύει το ενδιαφέρον (Beauchamp et al., 2014).

Νίκος: Ναι, θα ήθελα να κάνουν συσχετισμούς με το σήμερα και να δουλέψουν συνεργατικά.

Σταυρούλα: Τέλεια. Πάμε να το οργανώσουμε:

Σύντομη αφήγηση για να μπει η τάξη στο θέμα (με οπτικό υλικό – αφίσες, φωτογραφίες).

Ομαδική δραστηριότητα με πηγές – μπορείς να δώσεις σε κάθε ομάδα μια διαφορετική μαρτυρία της εποχής.

Συζήτηση για σύνδεση με το **σήμερα**.

Quiz για διαμορφωτική αξιολόγηση και τέλος

Αυτοαξιολόγηση – μια σύντομη ερώτηση στο τέλος («τι μου έκανε εντύπωση;»). Όλο αυτό βοηθά να καλυφθούν διαφορετικά μαθησιακά στύλ (Lofthouse et al., 2022).

Νίκος: Ωραία, αλλά πώς θα κρατήσω την τάξη ήρεμη στις ομαδικές; Συνήθως κάποιοι δεν συμμετέχουν και κάποιοι άλλοι φωνάζουν ή χάνουν το στόχο της εργασίας.

Σταυρούλα: Η διαχείριση τάξης ξεκινά από το πώς δομείς τη δραστηριότητα. Φτιάξε μικρές ομάδες και δώσε σαφείς οδηγίες – γραμμένες και προφορικές. Διόρισε «συντονιστή» σε κάθε ομάδα για να ελέγχει τον χρόνο και τις συμμετοχές. Κάνε ξεκάθαρο τον ρόλο κάθε μέλους (π.χ. ο ένας γράφει, ο άλλος παρουσιάζει). Πήγαινε από ομάδα σε ομάδα, ενίσχυσε τους διστακτικούς, κράτησε επαφή με όλους (Marynowski et al., 2022). Επίσης, πριν ξεκινήσετε, συμφώνησε κανόνες με την τάξη: μία φωνή κάθε φορά, σεβασμός στις ιδέες των άλλων, και κάθε ομάδα να παρουσιάζει κάτι, έστω μία φράση (Hunskar & Gudmundsdottir, 2023).

Νίκος: Μου φαίνεται εφαρμόσιμο. Αν όμως αρχίσει να υπάρχει φασαρία;

Σταυρούλα: Δώσε «σήμα» πως η φωνή χαμηλώνει (π.χ. σήκωσε το χέρι ή σταμάτα να μιλάς μέχρι να επανέλθει ησυχία). Θυμήσου να κάνεις συχνές παρεμβάσεις με θετική ανατροφοδότηση: «Μπράβο στην ομάδα 2 που συνεργάστηκε ήσυχα!» ή «Μου άρεσε που η Μαρία βοήθησε τη συζήτηση να παραμείνει στο θέμα». Η θετική ενίσχυση και η σαφής οριοθέτηση είναι βασικά στοιχεία αποτελεσματικής

διαχείρισης τάξης (Koukounaras-Liagkis et al., 2024). Αν κάποιος δυσκολεύεται ή δεν συμμετέχει, δώσε του έναν πιο ενεργό ρόλο στην παρουσίαση της ομάδας.

Νίκος: Θα κρατήσω σημειώσεις μετά το μάθημα για το τι λειτούργησε στη διαχείριση και τι όχι. Ίσως να κάνω κι ένα μικρό συμβούλιο με τους μαθητές, να ζητήσω τη γνώμη τους.

Σταυρούλα: Άριστα! Αυτή είναι η ουσία του αναστοχασμού και της προσαρμοστικότητας (Schon, 1983). Το σχέδιο μαθήματος δεν είναι στατικό. Αν δεις ότι κάτι δεν λειτούργησε, άλλαξέ το. Θέλεις να φτιάξουμε μαζί το lesson plan;

Νίκος: Ναι, ας το κάνουμε! Έτσι νιώθω σίγουρος και ξέρω ότι έχω ένα σχέδιο και για το μάθημα και για τη διαχείριση της τάξης.

Σταυρούλα: Εξαιρετικά! Και μην ξεχνάς: είμαι εδώ για κάθε προβληματισμό. Η διδασκαλία είναι συνεχής μάθηση – και η διαχείριση τάξης βελτιώνεται με πρακτική και συνεργασία (Sundli, 2007).

3.2.3. Ο ρόλος των μεντόρων στην αξιοποίηση εργαλείων και μεθόδων διδασκαλίας: Ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας

Στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο, οι απαιτήσεις για διαφοροποιημένη και μαθητοκεντρική διδασκαλία είναι αυξημένες. Για το λόγο αυτό ο ρόλος του μέντορα αναδεικνύεται ως καθοριστικός για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη χρήση **σύγχρονων διδακτικών εργαλείων και ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας**. Ο μέντορας λειτουργεί ως «γέφυρα» ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς (κυρίως νεοεισερχόμενους ή ασκούμενους), ώστε να γνωρίσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν κατάλληλα εργαλεία που ενισχύουν τη μάθηση. Το έργο του δεν περιορίζεται σε τεχνικές οδηγίες. Κυρίως εμπεριέχει ενδυνάμωση της αναστοχαστικής πρακτικής και της παιδαγωγικής αυτονομίας.

3.2.3.1. Ανάλυση εργαλείων διδασκαλίας: Πολλαπλασιαστές μάθησης και συνεργασίας

Η χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδασκαλία δεν αποτελεί απλώς μια τεχνολογική προσθήκη ή μια «μοντέρνα πινελιά». Αναδεικνύεται σε θεμελιώδες μέσο για την καλλιέργεια ουσιαστικής μάθησης, ενεργής συμμετοχής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο ρόλος του μέντορα είναι σημαντικός. Καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στην **κριτική επιλογή, εφαρμογή και αναστοχαστική χρήση** αυτών των εργαλείων, εστιάζοντας στη μαθησιακή αξία τους και όχι απλώς στη λειτουργικότητά τους (Hunskaar, Lejonberg & Nesje, 2025).

Ψηφιακά εργαλεία: Διδακτικά περιβάλλοντα με διαδραστικότητα

Οι μέντορες προτείνουν ευρεία γκάμα ψηφιακών εργαλείων, τα οποία διευκολύνουν τη διάδραση, την εξατομίκευση και την άμεση ανατροφοδότηση. Ενδεικτικά:

- **Padlet και Jamboard:** για συλλογική καταγραφή ιδεών και οπτικοποίηση εννοιών.
- **Kahoot, Quizizz, Wordwall:** για αξιολόγηση γνώσεων με παιγνιώδη τρόπο.
- **Google Forms ή Microsoft Forms:** για δημιουργία ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης και ανώνυμης ανατροφοδότησης.

Οι μέντορες υποστηρίζουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, τους καθοδηγούν στη λήψη και χρήση εφαρμογών όπως το Padlet και το Jamboard, που χρησιμοποιούνται για τη συλλογική καταγραφή ιδεών και την οπτικοποίηση εννοιών. Το Padlet είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://padlet.com>, καθώς και ως εφαρμογή για Android και iOS. Το Jamboard, αν και η εφαρμογή έχει αποσυρθεί, παραμένει πλήρως λειτουργικό μέσω browser στη διεύθυνση <https://jamboard.google.com>. Για την παιγνιώδη αξιολόγηση γνώσεων, οι μέντορες προτείνουν εργαλεία όπως το Kahoot, το Quizizz και το Wordwall. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επισκεφθούν τις αντίστοιχες ιστοσελίδες <https://kahoot.com>, <https://quizizz.com> και <https://wordwall.net> για να δημιουργήσουν κουίζ και διαδραστικές δραστηριότητες. Οι εφαρμογές Kahoot και Quizizz είναι επίσης διαθέσιμες για κινητές συσκευές μέσω των αντίστοιχων app stores. Τέλος, για τη δημιουργία ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης και ανώνυμης

ανατροφοδότησης, οι μέντορες ενθαρρύνουν τη χρήση των Google Forms και Microsoft Forms, προσβάσιμων στις διευθύνσεις <https://forms.google.com> και <https://forms.office.com> αντίστοιχα. Και τα δύο εργαλεία είναι εύχρηστα και υποστηρίζουν την καταγραφή και ανάλυση απαντήσεων με δομημένο τρόπο. Μέσω αυτής της καθοδήγησης, οι μέντορες συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της ενσωμάτωσης ψηφιακών τεχνολογιών. συμβάλλουν στο να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατεβάσουν και να **ενσωματώσουν** τα εργαλεία αυτά σε διδακτικούς στόχους, να συνδέσουν τις δραστηριότητες με τη θεωρία μάθησης και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Όπως υποστηρίζει και ο Orsini (2025), η διαθεσιμότητα των μεντόρων και η καθοδήγηση σε ζητήματα διδακτικής τεχνολογίας ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Δομημένα εργαλεία σχεδίασης διδασκαλίας

Ο μέντορας εισάγει επίσης εργαλεία που βοηθούν στην **οργάνωση της διδασκαλίας**, όπως:

- **Lesson plan templates** (σχέδια μαθήματος με στόχους, δραστηριότητες, χρονισμό και αξιολόγηση).
- **Δείκτες διαφοροποίησης** (ενσωμάτωση διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, υλικών και τρόπων εργασίας).
- **Εργαλεία στοχασμού μετά το μάθημα**, με ερωτήματα όπως: «Πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές; Τι θα άλλαζα; Τι έμαθα για τον εαυτό μου ως δάσκαλος;»

Μπορεί ο μέντορας να βοηθήσει υγκεκριμένα, παρέχει πρότυπα σχεδίων μαθήματος (lesson plan templates) που περιλαμβάνουν σαφείς στόχους, περιγραφή δραστηριοτήτων, χρονισμό και τρόπους αξιολόγησης. Τέτοια πρότυπα διατίθενται ελεύθερα μέσω πλατφορμών όπως: Canva for Education – προσφέρει έτοιμα εκπαιδευτικά templates που μπορούν να τροποποιηθούν εύκολα. Επίσης το Teachers Pay Teachers – διαθέτει τόσο δωρεάν όσο και επί πληρωμή σχέδια μαθήματος. Τέλος

το Twinkl – παρέχει πλούσιο υλικό για όλες τις βαθμίδες, με έμφαση στη δομή και διαφοροποίηση.

Ο μέντορας παρουσιάζει επίσης δείκτες διαφοροποίησης για την υποστήριξη όλων των μαθητών στην τάξη, με προτεινόμενα εργαλεία και πίνακες που δείχνουν πώς να ενσωματωθούν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, υλικά, τρόποι εργασίας και ρυθμοί μάθησης. Τέτοιες πρακτικές προσεγγίσεις είναι διαθέσιμες σε: Inclusive Teaching Strategies από το CAST (<https://udlguidelines.cast.org/>) μέσω του μοντέλου Universal Design for Learning – UDL). Επίσης το Differentiator Tool (<http://byrdseed.com/differentiator/>)– ένα online εργαλείο που βοηθά στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων μαθημάτων. Για τον στοχασμό μετά το μάθημα, ο μέντορας καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη χρήση εντύπων και ερωτηματολογίων αναστοχασμού, με ερωτήσεις όπως: «Πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές; Τι θα άλλαζα; Τι έμαθα για τον εαυτό μου ως δάσκαλο;» Τέτοια εργαλεία μπορούν να βρεθούν σε: Google Forms (Google Forms Templates Gallery) και Microsoft Forms για δημιουργία προσωπικών εντύπων αναστοχασμού, Edutopia (<https://www.edutopia.org/article/reflective-teaching-practices-checklist>) , που προσφέρει οδηγούς και πρότυπα για στοχαστική πρακτική, ή ακόμα και μέσω απλών PDF/Word templates που παρέχονται από εκπαιδευτικές κοινότητες και δίκτυα μεντόρων.

Μέσα από την παροχή αυτών των εργαλείων, οι μέντορες ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό ουσιαστικών μαθημάτων, στην ευέλικτη διαχείριση της τάξης και στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από στοχασμό και ανατροφοδότηση. Αυτά συμφωνούν και με τον Dreer (2023), τα εργαλεία αυτά όχι μόνο ενισχύουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αλλά συμβάλλουν και στην ψυχοκοινωνική τους ευεξία. Περιορίζουν το άγχος που σχετίζεται με τον σχεδιασμό και ενισχύουν το αίσθημα ελέγχου στη διδασκαλία.

3.2.3.2. Πολυτροπικά και εμπλουτισμένα εργαλεία μάθησης

Ο μέντορας υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων, ενθαρρύνοντάς τους να ενσωματώσουν στη διδασκαλία εργαλεία που προάγουν την

ενεργό συμμετοχή, την οπτικοποίηση εννοιών και τη διαφοροποίηση της προσέγγισης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα εκπαιδευτικά βίντεο, τα διαδραστικά infographics και τα podcasts ή ηχητικά αρχεία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για την ενίσχυση της κατανόησης όσο και για την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, όπως μαθητές με ΔΕΠΥ ή με αναπτυγμένες ακουστικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναζητήσουν υψηλής ποιότητας βίντεο μέσω της πλατφόρμας TED-Ed (<https://ed.ted.com>), η οποία συνδυάζει σύντομα κινούμενα βίντεο με ερωτήσεις κατανόησης και επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό. Παράλληλα, η ειδική εκπαιδευτική ενότητα του YouTube, το YouTube EDU (<https://www.youtube.com/education>), προσφέρει πληθώρα εκπαιδευτικών βίντεο οργανωμένων ανά επίπεδο και αντικείμενο. Σε περίπτωση που επιθυμούν να αποθηκεύσουν το υλικό για offline χρήση, μπορούν να αξιοποιήσουν εργαλεία όπως το yt5s (<https://yt5s.com>) ή το ClipConverter (<https://www.clipconverter.cc>), πάντα με σεβασμό στα πνευματικά δικαιώματα και στους όρους χρήσης. Για τη δημιουργία ή προσαρμογή διαδραστικών οπτικοποιήσεων, όπως infographics, παρουσιάσεις και timelines, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν πλατφόρμες όπως το Genially (<https://www.genial.ly>), το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία πλούσιου διαδραστικού περιεχομένου με δυνατότητα κοινοποίησης ή λήψης (σε PDF για premium χρήστες). Εξίσου χρήσιμη είναι η πλατφόρμα Canva (<https://www.canva.com/infographics>), όπου διατίθενται δωρεάν πρότυπα για δημιουργία infographics που μπορούν να εξαχθούν ως εικόνα ή αρχείο PDF. Μέσω του Canva for Education (<https://www.canva.com/education/>), οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε επιπλέον εκπαιδευτικά εργαλεία χωρίς κόστος. Παράλληλα, ο μέντορας ενθαρρύνει τη χρήση ηχητικού υλικού, καθώς τα podcasts και τα ηχητικά αρχεία μπορούν να ενισχύσουν την ακουστική μνήμη και να διευκολύνουν τη μάθηση σε μαθητές που ανταποκρίνονται καλύτερα σε ακουστικά ερεθίσματα. Η πλατφόρμα Listenwise (<https://listenwise.com>) προσφέρει podcasts προσαρμοσμένα για εκπαιδευτική χρήση, με ερωτήσεις και δραστηριότητες κατανόησης. Το BBC Learning English (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish>) περιλαμβάνει δωρεάν ηχητικό και οπτικοακουστικό υλικό για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ενώ το Spotify παρέχει πλούσια θεματική ενότητα για εκπαιδευτικά podcasts (<https://open.spotify.com/genre/education-podcasts-page>).

Για τη δημιουργία ηχητικών αρχείων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Audacity (<https://www.audacityteam.org>), ένα δωρεάν πρόγραμμα ηχογράφησης και επεξεργασίας ήχου για Windows, macOS και Linux.

Μέσα από την αξιοποίηση αυτών των εργαλείων, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την πολυτροπική διδασκαλία και εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία, με την καθοδήγηση του μέντορα να διασφαλίζει την επιλογή κατάλληλων πηγών και τη σωστή ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

3.2.3.3. Εργαλεία για αναστοχαστική πρακτική

Οι μέντορες έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν πιο ουσιαστικά τη δουλειά τους μέσα στην τάξη. Ένας βασικός τρόπος με τον οποίο το πετυχαίνουν αυτό είναι μέσα από τη χρήση εργαλείων που ενισχύουν τον αναστοχασμό, δηλαδή τη σκέψη γύρω από το τι έγινε στο μάθημα, τι πήγε καλά, τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά και πώς μπορούν να γίνουν βελτιώσεις στο μέλλον.

Ένα από τα πιο απλά αλλά χρήσιμα εργαλεία είναι το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης. Εκεί ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις για το πώς πήγε το μάθημα. Για παράδειγμα, αν οι οδηγίες που έδωσε ήταν σαφείς, αν οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, αν η διάρκεια των δραστηριοτήτων ήταν σωστή κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο, ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να δει πιο καθαρά ποια σημεία της διδασκαλίας του χρειάζονται βελτίωση. Ο μέντορας μπορεί να συζητήσει μαζί του τα αποτελέσματα, να του δώσει παρατηρήσεις και να τον βοηθήσει να δει την εξέλιξή του με τον καιρό.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό εργαλείο είναι το ημερολόγιο διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα προσωπικό τετράδιο (ή αρχείο στον υπολογιστή), όπου ο εκπαιδευτικός καταγράφει κάθε μέρα τις εμπειρίες του από την τάξη. Τι τον δυσκόλεψε; Ποιο κομμάτι του μαθήματος πήγε καλά; Τι θα έκανε αλλιώς την επόμενη φορά; Αυτή η συνήθεια βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μεγαλύτερη επίγνωση του τρόπου που διδάσκει και να καταλάβει καλύτερα τον εαυτό του. Ο μέντορας μπορεί να

διαβάσει αποσπάσματα από το ημερολόγιο (με την άδεια του εκπαιδευόμενου) και να δώσει ουσιαστικές κατευθύνσεις.

Ακόμη πιο εντυπωσιακό εργαλείο είναι η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει ένα μάθημα σε βίντεο και στη συνέχεια το βλέπει μαζί με τον μέντορά του. Έτσι μπορούν να παρατηρήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τι συνέβη, πώς αντέδρασαν οι μαθητές, πότε υπήρχε ενδιαφέρον και συμμετοχή και πότε χάθηκε η συγκέντρωση. Για να γίνει πιο οργανωμένα η παρατήρηση, συχνά χρησιμοποιούν έναν πίνακα που λέγεται “analysis grid”, στον οποίο σημειώνουν συγκεκριμένα στοιχεία, όπως αν η αρχή του μαθήματος ήταν κατανοητή, αν έγιναν σωστές ερωτήσεις, αν οι μαθητές είχαν ενεργό ρόλο, κ.ά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει τον εαυτό του «απ’ έξω» και να καταλάβει καλύτερα τη συμπεριφορά του και τις επιλογές του στην τάξη.

Η χρήση αυτών των εργαλείων, με τη βοήθεια του μέντορα, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν σε βάθος. Δεν μαθαίνουν απλώς να κάνουν καλά ένα μάθημα, αλλά αποκτούν έναν τρόπο σκέψης που τους βοηθά να εξελίσσονται συνεχώς. Μαθαίνουν να εντοπίζουν μόνοι τους τι χρειάζεται αλλαγή και να σχεδιάζουν οι ίδιοι τις λύσεις. Με άλλα λόγια, καλλιεργούν μια **στοχαστική επαγγελματική στάση** που τους κάνει πιο σίγουρους, πιο ευέλικτους και πιο έτοιμους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

3.2.3.4. Ετεροαξιολόγηση: Μαθαίνω αξιολογώντας τον άλλον

Η ετεροαξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο αξιολογείται από κάποιον άλλον, και όχι από τον ίδιο του τον εαυτό. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ετεροαξιολόγηση μπορεί να αφορά την αξιολόγηση μαθητών από συμμαθητές τους, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών από συναδέλφους, ή ακόμη και την παρατήρηση και ανατροφοδότηση από πρόσωπα με εμπειρία και ρόλο υποστήριξης, όπως οι μέντορες. Αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης που βασίζεται στην εξωτερική οπτική και έχει σκοπό να προσφέρει ουσιαστική ανατροφοδότηση, βασισμένη σε παρατήρηση, κοινά κριτήρια και εποικοδομητικό διάλογο.

Ο ρόλος του μέντορα, στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο μέντορας λειτουργεί ως έμπειρος συνοδοιπόρος, ο οποίος παρακολουθεί, παρατηρεί, συζητά και τελικά προσφέρει στον εκπαιδευτικό μια εξωτερική, υποστηρικτική και αναπτυξιακή ματιά στο διδακτικό του έργο. Μέσα από διαδικασίες όπως η παρακολούθηση διδασκαλιών, η ανατροφοδότηση μετά το μάθημα, η από κοινού ανάλυση διδακτικών πρακτικών και η συζήτηση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ο μέντορας συμβάλλει στη βελτίωση της παιδαγωγικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού, πάντα με σεβασμό, διακριτικότητα και πνεύμα συνεργασίας. Η ετεροαξιολόγηση, όταν εφαρμόζεται στο πλαίσιο της σχέσης μέντορα–εκπαιδευτικού, αποκτά χαρακτήρα μη τιμωρητικό και αναπτυξιακό. Δεν έχει στόχο την επιτήρηση ή την αξιολόγηση με τη στενή έννοια, αλλά την ανάδειξη δυνατοτήτων και την ενίσχυση της διδακτικής αυτοπεποίθησης. Παράλληλα, προσφέρει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να δει τον εαυτό του «απ' έξω», μέσα από τα μάτια ενός συνεργάτη με εμπειρία και κατανόηση. Στην τάξη, η ετεροαξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί και μεταξύ των μαθητών, με τον μέντορα να καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στη δημιουργία κατάλληλων εργαλείων, όπως ρουμπρίκες αξιολόγησης ή φύλλα παρατήρησης. Μέσα από τέτοιες πρακτικές, προωθείται η αλληλοκατανόηση, η υπευθυνότητα και η συνεργατική μάθηση. Συνολικά, η συμβολή των μεντόρων στην καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω ετεροαξιολόγησης αποτελεί βασικό πυλώνα επαγγελματικής ανάπτυξης, αναστοχασμού και συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η διαδικασία αυτή:

- Καλλιεργεί **κριτική σκέψη και ανάλυση**.
- Ενισχύει την **ενσυναίσθηση και τον αμοιβαίο σεβασμό**.
- Ενισχύει την **κατανόηση των προσδοκιών και των μαθησιακών στόχων** (Andrade, 2019).

Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει την ετεροαξιολόγηση με σαφείς οδηγίες:

- Δημιουργία **checklists και ρουμπρίκων**
- Εκπαίδευση των μαθητών στην **εποικοδομητική ανατροφοδότηση** (π.χ. με παραδείγματα: «Μου άρεσε που...», «Θα μπορούσες να βελτιώσεις...»)

- Οργάνωση **δομημένων κύκλων ανατροφοδότησης** (π.χ. “peer review carousel”)

Η εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης προϋποθέτει ένα **κλίμα εμπιστοσύνης** και ασφαλούς έκφρασης στην τάξη. Οι μέντορες καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο πώς να το οικοδομήσουν σταδιακά, ξεκινώντας από πιο «ουδέτερες» δραστηριότητες και οδηγώντας σταδιακά σε πιο ουσιαστικές ανατροφοδοτήσεις.

3.2.4. Ο ρόλος των μεντόρων και η παρουσίαση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης μαθητών: Προς μια αξιολόγηση για μάθηση και ενδυνάμωση

Η αξιολόγηση αποτελεί κεντρικό πυλώνα της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η συζήτηση για τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευομένων δεν περιορίζεται πια στην απλή μέτρηση επιδόσεων, αλλά επεκτείνεται στον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο μάθησης, εμπύχωσης και διαμόρφωσης της ταυτότητας του μαθητή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των **μεντόρων** είναι καίριος, καθώς υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν **σύγχρονες, εναλλακτικές και διαφοροποιημένες μεθόδους αξιολόγησης** που ευνοούν την ανάπτυξη των μαθητών και ενισχύουν τη διδασκαλία. Οι μέντορες, ως καθοδηγητές και πρότυπα παιδαγωγικής πράξης, καλούνται να ενισχύσουν τη στοχαστική ικανότητα των συναδέλφων τους. Να τους ενθαρρύνουν να επιλέγουν αξιολογητικές μεθόδους που υπηρετούν τη μάθηση και όχι απλώς την ταξινόμηση. Όπως σημειώνουν οι Glover et al. (2024), η αποτελεσματική καθοδήγηση στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τη συνεχή υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

3.2.4.1. Διαμορφωτική αξιολόγηση: Εργαλείο για συνεχή βελτίωση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική και δεν αποτελεί απλώς μια μέθοδο μέτρησης της επίδοσης, αλλά μια δυναμική και αμφίδρομη παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει τη μάθηση κατά τη διάρκειά της. Ο ρόλος του μέντορα εδώ

είναι καθοριστικός, καθώς είναι αυτός που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να απομακρυνθεί από την παραδοσιακή «αξιολόγηση του αποτελέσματος» και να στραφεί προς μια «αξιολόγηση της διαδικασίας». Η διαμορφωτική αξιολόγηση βασίζεται στην ενεργή ανατροφοδότηση, η οποία είναι συγκεκριμένη, επικεντρωμένη στο έργο και άμεση. Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί τεχνικές στο πλαίσιο μιας σύγχρονης, μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματώνει στη διδακτική του πράξη στρατηγικές που δεν αποσκοπούν μόνο στον έλεγχο της επίδοσης, αλλά κυρίως στην κατανόηση, στη συμμετοχή και στη συνεχή ανατροφοδότηση των μαθητών. Τέτοιες πρακτικές, που μπορούν να εφαρμοστούν με φυσικό και αβίαστο τρόπο στο μάθημα, αποτελούν πολύτιμα εργαλεία ενίσχυσης της ενεργής μάθησης. Μια ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική είναι οι έλεγχοι κατανόησης, όπως οι λεγόμενες «κάρτες εξόδου» (exit tickets), οι οποίες χρησιμοποιούνται στο τέλος του μαθήματος. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σύντομα σε μία ή δύο ερωτήσεις, όπως «Ποια έννοια σου φάνηκε πιο δύσκολη;», «Τι έμαθες σήμερα;» ή «Τι θα ρωτούσες τον συμμαθητή σου για να βεβαιωθείς ότι κατάλαβε;». Αυτή η μικρή παρέμβαση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει άμεση εικόνα της κατανόησης των μαθητών και να προσαρμόσει ανάλογα τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο παίζουν οι δραστηριότητες ανακεφαλαίωσης, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν και να επεξεργαστούν τη νέα γνώση. Η χρήση νοητικών χαρτών, εννοιολογικών διαγραμμάτων ή ερωτήσεων υψηλής γνωστικής απαίτησης, όπως ερωτήσεις κρίσεως ή σύγκρισης, ενεργοποιούν τη σύνδεση πληροφοριών, ενισχύουν την κριτική σκέψη και επιτρέπουν τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών. Συμπληρωματικά, τα διαγνωστικά κουίζ χωρίς βαθμολογία αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στην αρχή μιας διδακτικής ενότητας. Μέσα από σύντομες ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, να εντοπίσει παρανοήσεις και να διαμορφώσει τη διδασκαλία του βάσει των πραγματικών αναγκών της τάξης, χωρίς να δημιουργεί πίεση ή άγχος στους μαθητές. Τέλος, οι ανοιχτές ερωτήσεις που ενθαρρύνουν την έκφραση αποριών και προσωπικών σκέψεων διαμορφώνουν ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Ερωτήσεις όπως «Τι σε προβληματίσε σήμερα;», «Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να ξαναδούμε;» ή «Τι διαφορετικό θα έκανες αν ήσουν στη θέση του ήρωα της ιστορίας;» δίνουν τη

δυνατότητα στον μαθητή να εκφράσει απορίες, προβληματισμούς και να αισθανθεί ότι συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η υιοθέτηση αυτών των πρακτικών από τον εκπαιδευτικό, με τη στήριξη του μέντορα, δεν έχει μόνο γνωστικό όφελος, αλλά ενισχύει τη σχέση εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, καλλιεργεί τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών και δημιουργεί τις συνθήκες για μια πιο ουσιαστική και συμμετοχική μάθηση. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο στη μάθηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους άμεσα. Οι μέντορες εκπαιδεύουν επίσης τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών με βάση τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους και όχι συγκριτικά με άλλους μαθητές, ενισχύοντας έτσι την **προσωποποιημένη μάθηση** (Springer, Scanlan & Kimble, 2025).

3.2.4.2. Ανάπτυξη μαθητών

Η ανάπτυξη των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, αναστοχασμού και προσωπικής ευθύνης για τη μάθησή τους. Ο μέντορας, στο πλαίσιο της συνεργασίας του με τον εκπαιδευτικό, τον ενθαρρύνει να δημιουργήσει συνθήκες μέσα στην τάξη όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αποκτούν ουσιαστικό ρόλο σε αυτή. Μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, όπως ο καθορισμός προσωπικών μαθησιακών στόχων, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και η ανταλλαγή ανατροφοδότησης, οι μαθητές μεταβαίνουν σταδιακά από μια παθητική στάση σε μια δυναμική, συμμετοχική μαθητεία.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να ενσωματώσει στην καθημερινή του πρακτική τη δυνατότητα για κάθε μαθητή να θέτει προσωπικούς στόχους: να αναρωτιέται τι θέλει να πετύχει, τι χρειάζεται να δουλέψει περισσότερο και πώς θα γνωρίζει ότι τα κατάφερε. Ταυτόχρονα, μετά από κάθε δραστηριότητα, οι μαθητές μπορούν να συμπληρώνουν φύλλα αυτοαξιολόγησης, όπου καλούνται να σκεφτούν τι έμαθαν, τι δυσκολίες συνάντησαν και ποια ήταν τα δυνατά τους σημεία. Αυτή η μορφή εσωτερικής ανατροφοδότησης βοηθά τους μαθητές να συνδεθούν

ουσιαστικά με τη διαδικασία της μάθησης και όχι απλώς με το τελικό αποτέλεσμα.

Η συζήτηση των δυσκολιών και των επιτυχιών μεταξύ συμμαθητών, μέσω ετεροαξιολόγησης, προσφέρει ένα επιπλέον επίπεδο υποστήριξης και ανταλλαγής εμπειριών. Όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε κύκλους ανατροφοδότησης —δηλαδή, να δίνουν και να λαμβάνουν σχόλια από άλλους με σεβασμό και ειλικρίνεια— αναπτύσσουν όχι μόνο μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά και ενσυναίσθηση, αίσθημα ευθύνης και συνεργατικό πνεύμα. Φυσικά, τέτοιες διαδικασίες δεν προκύπτουν αυτόματα· απαιτούν προετοιμασία, σταδιακή εξοικείωση και μια κουλτούρα τάξης που προάγει την αποδοχή, την ασφάλεια και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Ο μέντορας καλείται να στηρίζει τον εκπαιδευτικό σε αυτό το έργο, προσφέροντάς του στρατηγικές για να διδάξει στους μαθητές πώς να δίνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, πώς να αξιολογούν με στόχο τη βελτίωση και όχι την κριτική, και πώς να σέβονται τη μάθηση του άλλου. Όπως σημειώνουν οι Hunskaar, Lejonberg και Nesje (2025), τέτοιου είδους παιδαγωγικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη μετάβαση από μια παθητική προσέγγιση της μάθησης σε μια ενεργή, κατά την οποία οι μαθητές κατανοούν βαθύτερα τι σημαίνει «καλή εργασία» και τι χρειάζεται να κάνουν για να την πετύχουν.

Η αυτοαξιολόγηση, μέσα από αυτό το πρίσμα, παύει να είναι απλώς ένα εργαλείο μέτρησης ή απολογισμού. Αντίθετα, μετατρέπεται σε μέσο ουσιαστικής, προσωπικής ανατροφοδότησης. Ενισχύει τη μεταγνώση —την ικανότητα του μαθητή να σκέφτεται για τη σκέψη του— και τροφοδοτεί την εσωτερική του κινητοποίηση, ενδυναμώνοντάς τον ώστε να γίνει ενεργός και υπεύθυνος φορέας της ίδιας του της μάθησης.

3.2.4.3. Portfolio και φάκελοι εργασιών: Ορατότητα της μαθησιακής πορείας

Το **portfolio** (ή **φάκελος εργασιών**) αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές και παιδαγωγικά ευαίσθητες μεθόδους αξιολόγησης. Πρόκειται για μια **συλλογή έργων, τεκμηρίων και αναστοχαστικών σχολίων** που καταγράφουν την πορεία μάθησης του μαθητή σε βάθος χρόνου. Ο μέντορας εισάγει την πρακτική αυτή ως εναλλακτική

προς τις τελικές εξετάσεις, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και όχι μόνο στο αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός, με καθοδήγηση από τον μέντορα, καθορίζει τι περιλαμβάνει ο φάκελος:

- Γραπτές εργασίες
- Δημιουργικές κατασκευές ή projects
- Αναστοχαστικά ημερολόγια
- Σχόλια από συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό
- Αυτοαξιολογήσεις και στόχοι

Η παρουσίαση του φακέλου γίνεται περιοδικά ή στο τέλος μιας ενότητας, συχνά με **συνέντευξη αξιολόγησης**. Ο μαθητής καλείται να μιλήσει για την πρόοδό του, τις προκλήσεις που αντιμετώπισε και όσα έμαθε. Η διαδικασία αυτή δεν συμβάλλει μόνο στην αξιολόγηση της μάθησης, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παρουσίασης, στοχασμού και αυτογνωσίας (Glover et al., 2024). Επιπλέον, η χρήση **ηλεκτρονικών portfolios** (e-portfolios) ενισχύεται από τους μέντορες ως σύγχρονη πρακτική που επιτρέπει τη χρήση πολυμέσων, όπως βίντεο, ηχητικά αρχεία ή διαδραστικά γραφικά, εμπλουτίζοντας την έκφραση του μαθητή και προσφέροντας περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό.

3.2.4.4. Συνεργατικές μέθοδοι αξιολόγησης: Η αξιολόγηση ως συλλογική μάθηση

Η **συνεργατική αξιολόγηση** βασίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση, αλλά συχνά προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη συλλογική προσπάθεια. Όταν οι μαθητές εργάζονται μαζί σε ομάδες για να δημιουργήσουν, να παρουσιάσουν ή να λύσουν προβλήματα, τότε όχι μόνο μαθαίνουν περιεχόμενο, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν σημαντικές δεξιότητες που θα τους χρειαστούν σε κάθε πτυχή της ζωής τους.

Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης, οι μαθητές δεν κρίνονται απλώς για τη σωστή απάντηση ή για την ατομική τους απόδοση, αλλά για το πώς συνεργάστηκαν, πώς μοιράστηκαν ευθύνες, πώς λειτούργησαν ως ομάδα. Για παράδειγμα, μπορούν να

αξιολογηθούν μέσα από **ομαδικά πρότζεκτ, θεατρικές παραστάσεις, δημιουργία αφισών ή ψηφιακών ιστοριών**. Μέσα από τέτοιες δράσεις, τα παιδιά εκφράζονται δημιουργικά, μαθαίνουν να συνεννοούνται, να λύνουν προβλήματα μαζί και να διαχειρίζονται τον χρόνο τους (Glover et al., 2024).

Οι μέντορες έχουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν αυτού του είδους την αξιολόγηση σωστά και αποτελεσματικά. Ένας βασικός παράγοντας είναι να υπάρχουν **ξεκάθαρα και δίκαια κριτήρια αξιολόγησης**, τα οποία είναι γνωστά στους μαθητές από την αρχή. Αυτά τα κριτήρια μπορεί να περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, πώς συμμετείχε ο κάθε μαθητής στην ομάδα, αν συνεργάστηκε σωστά, αν πρόσφερε ιδέες, αν άκουσε τους άλλους, αν τήρησε τον χρόνο και αν ολοκλήρωσε τον ρόλο του με συνέπεια.

Η συνεργατική αξιολόγηση συνδέεται πολύ συχνά και με **στοιχεία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης**. Οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να παρουσιάσουν τη δουλειά τους, αλλά και να **σκεφτούν τη δική τους συμβολή** στην ομάδα: Τι έκαναν καλά; Τι θα μπορούσαν να κάνουν καλύτερα την επόμενη φορά; Παράλληλα, μπορούν να αξιολογήσουν και τα μέλη της ομάδας τους με σεβασμό και αντικειμενικότητα. Αυτή η διαδικασία βοηθά στην καλλιέργεια του **αισθήματος ευθύνης** και τους κάνει να νιώθουν πιο ενεργοί και ισότιμοι μέσα στη μαθησιακή κοινότητα.

Ένας καλά σχεδιασμένος συνεργατικός τρόπος αξιολόγησης δεν έχει μόνο στόχο να μετρήσει γνώσεις, αλλά και να **αναπτύξει τις λεγόμενες δεξιότητες του 21ου αιώνα**, όπως η **κριτική σκέψη**, η **δημιουργικότητα**, η **επικοινωνία** και η **συνεργασία**. Αυτές οι δεξιότητες είναι εξίσου – αν όχι πιο – σημαντικές από την αποστήθιση της πληροφορίας, καθώς προετοιμάζουν τους μαθητές για έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς (Glover et al., 2024).

Τελικά, η συνεργατική αξιολόγηση δεν είναι απλώς μια τεχνική αξιολόγησης. Είναι μια διαφορετική φιλοσοφία μάθησης και σχέσης στην τάξη, που ενισχύει τη συμμετοχή, τον σεβασμό, την πρωτοβουλία και τη συλλογική ευθύνη. Και μέσα από τη σωστή καθοδήγηση των μεντόρων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να την εφαρμόσουν με τρόπο ουσιαστικό και εμπνευσμένο.

3.2.4.5. Ενίσχυση της ανάπτυξης μέσω της αξιολόγησης

Η **ποιότητα της ανατροφοδότησης** είναι συχνά πιο σημαντική από την ίδια την αξιολόγηση. Οι μέντορες καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο πώς να προσφέρουν στοχευμένα σχόλια που προωθούν τη μάθηση και την ανάπτυξη. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι:

- **Συγκεκριμένη:** εστιασμένη σε συγκεκριμένα σημεία και παραδείγματα.
- **Θετική και ενθαρρυντική:** αναδεικνύει τα δυνατά σημεία και προτείνει τρόπους βελτίωσης.
- **Συνοδευόμενη από στόχο:** δίνει κατεύθυνση στον μαθητή για το επόμενο βήμα του.

Ένα παράδειγμα καλής πρακτικής είναι το λεγόμενο **“feedback sandwich”**: θετικό σχόλιο – παρατήρηση προς βελτίωση – ενθαρρυντικό σχόλιο. Οι μέντορες επισημαίνουν στους εκπαιδευτικούς τη σημασία του **τόνου** και της **μη λεκτικής επικοινωνίας**, καθώς και της δημιουργίας «ασφαλών» πλαισίων όπου η ανατροφοδότηση δεν βιώνεται ως απειλή αλλά ως εργαλείο εξέλιξης (Orsini, 2025). Επιπλέον, η **ανατροφοδότηση δεν είναι μονομερής**: οι μέντορες προωθούν την πρακτική όπου και οι μαθητές δίνουν ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό για τις μεθόδους, τον ρυθμό ή το ενδιαφέρον της διδασκαλίας – δημιουργώντας έτσι μια κουλτούρα διαλόγου, εμπιστοσύνης και συνδημιουργίας (Maxwell et al., 2024).

3.2.5. Ο ρόλος των μεντόρων και καλές πρακτικές για τη δημιουργία κλίματος μάθησης και συνεργασίας στη σχολική τάξη

Ο ρόλος των μεντόρων στη σχολική κοινότητα ξεπερνά τη στενή καθοδήγηση των νέων ή άπειρων εκπαιδευτικών και αγγίζει ευρύτερα τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος όπου προάγεται η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η στοχαστική μάθηση. Ένας αποτελεσματικός μέντορας δεν λειτουργεί απλώς ως τεχνικός σύμβουλος, αλλά ως καταλύτης που ενισχύει τις επαγγελματικές πρακτικές των συναδέλφων του και υποστηρίζει τη μεταμόρφωση του σχολικού κλίματος προς μια κουλτούρα συνεργασίας και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας (Glover, Jones, Thomas & Worrall, 2024). Μία από τις βασικές συνεισφορές του μέντορα είναι η

καλλιέργεια **θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη**, το οποίο προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την αίσθηση ασφάλειας και τον αμοιβαίο σεβασμό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω καλών πρακτικών όπως:

- *Μοντελοποίηση συνεργατικών στρατηγικών*: Ο μέντορας υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν στην τάξη μορφές συνεργατικής μάθησης, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και οι εναλλαγές ρόλων στις ομάδες. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνες, να ακούν ενεργά και να συμμετέχουν ισότιμα (Hunskaar, Lejonberg & Nesje, 2025).
- *Ανάπτυξη εμπιστοσύνης*: Ο μέντορας ενισχύει τον εκπαιδευτικό στη δημιουργία σχέσεων βασισμένων στην αποδοχή και στην ενσυναίσθηση, τόσο μεταξύ μαθητών όσο και μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών. Η εμπιστοσύνη είναι προϋπόθεση για την ελεύθερη έκφραση, την ανάληψη ρίσκου και την ενίσχυση της αυτενέργειας (Springer, Scanlan & Kimble, 2025).
- *Ενσωμάτωση πρακτικών αναστοχασμού*: Μέσω εργαλείων όπως τα ημερολόγια τάξης, η ανάλυση βίντεο διδασκαλιών και οι εποικοδομητικές συνομιλίες, οι μέντορες καλλιεργούν μια κουλτούρα επαγγελματικού στοχασμού, που οδηγεί σε βελτίωση της διδασκαλίας και αυτογνωσία εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Hunskaar & Gudmundsdottir, 2023).
- *Δημιουργία «ασφαλών χώρων μάθησης*: Οι μέντορες προτείνουν προσεγγίσεις που μειώνουν το άγχος των μαθητών, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η αποδοχή της αποτυχίας ως ευκαιρία μάθησης. Η τάξη μετατρέπεται έτσι σε χώρο πειραματισμού και ανακάλυψης (Orsini, 2025).
- *Καλλιέργεια της φωνής των μαθητών*: Καλή πρακτική αποτελεί και η ενσωμάτωση της φωνής των μαθητών στις αποφάσεις για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μέντορες ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς να ακούν τις ανάγκες και τις ιδέες των μαθητών, αξιοποιώντας ερωτηματολόγια, δημοκρατικές διαδικασίες και αναστοχαστικά εργαλεία (Glover et al., 2024).

Επιπλέον, καλές πρακτικές προκύπτουν και μέσα από τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Οι μέντορες λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο ενδοσχολικής συνεργασίας και κοινής

μάθησης. Σε αυτό το περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη που αλληλοϋποστηρίζονται, ανταλλάσσουν εμπειρίες και εφαρμόζουν καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Shanks, 2023). Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι όταν οι μέντορες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες μέσω κατάλληλης επιμόρφωσης και αναστοχαστικής πρακτικής, η επίδρασή τους στο σχολικό κλίμα πολλαπλασιάζεται (Maxwell, Káplár-Kodácsy, Hobson & Hotham, 2024). Ο επαγγελματισμός των μεντόρων, η προθυμία τους για συνεχή μάθηση και η ικανότητά τους να προσαρμόζονται στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο είναι κρίσιμες μεταβλητές επιτυχίας. Τέλος, η ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας δεν περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά επεκτείνεται και στους μαθητές. Η μαθησιακή κουλτούρα γίνεται συλλογική όταν όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν σε ένα διαρκές «παιδαγωγικό διάλογο» που προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας. Ανταλλάσσοντας ιδέες, επιδιώκεται ένα κοινό όραμα. Συνοψίζοντας, ο μέντορας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού δυναμικού και στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πολιτισμού που στηρίζεται στη συνεργασία, τον σεβασμό και τη συνεχή βελτίωση. Οι καλές πρακτικές δεν είναι μόνο τεχνικές διδασκαλίας αλλά κυρίως εκφράσεις μιας φιλοσοφίας όπου η τάξη είναι χώρος σχέσεων, μάθησης και ανάπτυξης για όλους.

3.2.6. Ο ρόλος των μεντόρων στην καλλιέργεια καλών πρακτικών επικοινωνίας με γονείς και κηδεμόνες

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί βασικό άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας άμεσα τη σχολική προσαρμογή, την επίδοση και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να μεταδώσουν γνώση, αλλά και να λειτουργούν ως γέφυρες ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, οι μέντορες υποστηρίζουν τους νέους ή άπειρους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς και στην αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων ή φορτισμένων περιστάσεων (Sundli, 2007). Οι μέντορες δεν μεταφέρουν απλώς τεχνικές, αλλά καλλιεργούν στάσεις. Όπως

επισημαίνει ο Sundli (2007), η ουσία του mentoring δεν έγκειται μόνο στην εκπαίδευση, αλλά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας δημιουργίας ουσιαστικών ανθρώπινων σχέσεων. Στην περίπτωση της επικοινωνίας με τους γονείς, αυτό σημαίνει καθοδήγηση στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει οικογένειες με διαφορετικά μορφωτικά, πολιτισμικά ή κοινωνικά υπόβαθρα με σεβασμό, ενσυναίσθηση και σαφήνεια. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο Νόμος 4823/2021 προβλέπει ότι ο μέντορας συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων των απαραίτητων επαγγελματικών δεξιοτήτων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών. Η νομοθεσία δεν εξειδικεύει τη διαχείριση σχέσεων με γονείς, είναι όμως ευθύνη του μέντορα να καλλιεργήσει τις σχετικές δεξιότητες μέσα από την καθοδήγηση σε πραγματικά περιστατικά, την πρότυπη συμπεριφορά και την ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο μέντορας ενισχύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να:

- οικοδομεί κλίμα συνεργασίας με τους γονείς,
- διαχειρίζεται εποικοδομητικά τις διαφωνίες ή τις συγκρούσεις,
- παρέχει σαφή και ευαίσθητη ανατροφοδότηση για την πρόοδο του μαθητή,
- προσεγγίζει οικογένειες με πολιτισμικά ευαίσθητο τρόπο,
- προάγει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fletcher, 2000· Sundli, 2007).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από τη Σκανδιναβική εκπαιδευτική παράδοση δείχνει ότι οι μέντορες συμμετέχουν ενεργά στην προετοιμασία των φοιτητών για επαφή με γονείς ήδη από την πρακτική άσκηση. Οι μέντορες, σε συνεργασία με το σχολείο και το πανεπιστήμιο, ενθαρρύνουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να ενσωματωθούν στον ρόλο του «συνδεδεμένου κρίκου» ανάμεσα σε μαθητές και οικογένειες, διαμορφώνοντας από κοινού στρατηγικές επικοινωνίας (Sundli, 2007).

Καλές πρακτικές που συστήνονται από τη βιβλιογραφία και επιβεβαιώνονται από τα δεδομένα των μεντορικών παρεμβάσεων περιλαμβάνουν τα εξής:

1. **Ατομική συμβουλευτική προετοιμασία** για τις συναντήσεις με γονείς (π.χ. ενημερωτικές συναντήσεις, δύσκολες συνομιλίες).
2. **Προσομοιώσεις ή role-playing** με τη συμμετοχή του μέντορα, όπου ο νέος εκπαιδευτικός εξασκείται σε σενάρια επικοινωνίας.
3. **Καθοδήγηση στη σύνταξη ενημερωτικών επιστολών ή δελτίων προόδου**, ώστε να είναι σαφή, με ενσυναίσθηση και επαγγελματικά.
4. **Αναστοχασμός μετά από περιστατικά επικοινωνίας**, ώστε να εντοπιστούν επιτυχίες και περιθώρια βελτίωσης (Koukounaras-Liagkis, Karavas, & Papaioannou, 2024). Αξίζει να σημειωθεί ότι η καλή επικοινωνία με τους γονείς δεν απαιτεί μόνο τεχνικές, αλλά και προσωπική ωριμότητα, ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση και προσαρμογή στις ανάγκες κάθε οικογένειας. Ο μέντορας αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και καλλιεργεί αυτά τα χαρακτηριστικά μέσα από διάλογο, μοντελοποίηση και εποικοδομητική κριτική (Lejonberg et al., 2024). Εν κατακλείδι, η συμβολή του μέντορα στην ανάπτυξη επαγγελματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι κομβικής σημασίας για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος και τη σύμπραξη σχολείου-οικογένειας προς όφελος του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζονται από μέντορα αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα στην επικοινωνία με γονείς, γεγονός που αποτυπώνεται θετικά στη σχολική καθημερινότητα και τη συνεργασία με την κοινότητα.

3.3. ΕΙΔΙΚΑ ΓΙΑ ΜΕΝΤΟΡΕΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

3.3.1. Καλές Πρακτικές για τη Δημιουργία Κλίματος Μάθησης και Συνεργασίας με Βοήθεια Μεντόρων στη Σχολική Τάξη

Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης και συνεργασίας μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά μέσω του θεσμού της καθοδήγησης (mentoring). Ο ρόλος του μέντορα δεν περιορίζεται μόνο στη μεταφορά γνώσεων, αλλά εκτείνεται στη συναισθηματική υποστήριξη, την ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας και τη δημιουργία εμπιστοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας.

3.3.1.1. Ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης

Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στο πώς να καλλιεργεί μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές του, ως θεμέλιο για ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον και ουσιαστική συνεργασία στην τάξη. Μέσα από τη συστηματική υποστήριξη του μέντορα, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει πώς να είναι συνεπής στις πράξεις του, να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των μαθητών του και να διατηρεί σταθερή και ουσιαστική επικοινωνία. Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να σέβεται την προσωπικότητα κάθε μαθητή, να δημιουργεί ένα ασφαλές και αποδεκτικό πλαίσιο και να προάγει έναν ανοιχτό διάλογο όπου κάθε άποψη μπορεί να ακουστεί. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τον μέντορα στη χρήση της «γλώσσας του εμείς», ώστε ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως μέλος της μαθησιακής κοινότητας και όχι ως αυστηρή αυθεντία. Έτσι, ενδυναμώνει τους μαθητές, ενισχύει τη συνεργατικότητα και καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν, ελαχιστοποιώντας τον φόβο του λάθους ή της απόρριψης (Nugent et al., 2023; Malderez, 2024).

Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας για την ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης

Συμφωνίες τάξης/ομάδας: Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να συνδιαμορφώνει μαζί με τους μαθητές του κανόνες και αξίες λειτουργίας (π.χ. σεβασμός, εμπιστευτικότητα, ειλικρίνεια), προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχικότητα.

• **Ασκήσεις γνωριμίας (Icebreakers):** Ο μέντορας προτείνει στον εκπαιδευτικό δραστηριότητες όπως «Ο κύκλος γνωριμίας», «Μια λέξη για εμένα» ή παιχνίδια ρόλων, που βοηθούν στη μείωση της αμηχανίας και στην ενίσχυση της επικοινωνίας στην τάξη.

• **Check-in/Check-out:** Ο μέντορας εκπαιδεύει τον εκπαιδευτικό στη χρήση σύντομων συναισθηματικών ερωτήσεων στην αρχή και το τέλος της συνάντησης, για να ενισχυθεί η συναισθηματική σύνδεση με τους μαθητές.

• **Ανοιχτές ερωτήσεις & ενεργητική ακρόαση:** Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει δεξιότητες που ενισχύουν τη συζήτηση και το ουσιαστικό άκουσμα των μαθητών, χωρίς διακοπές ή κριτική.

- **Τακτική και ειλικρινής ανατροφοδότηση:** Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να δίνει εποικοδομητική ανατροφοδότηση που επικεντρώνεται στη συμπεριφορά και τη δράση, ενισχύοντας τον σεβασμό και την ενθάρρυνση.

3.3.1.2. Ενδυνάμωση συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης

Ο ρόλος του μέντορα δεν περιορίζεται στην ακαδημαϊκή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού· επεκτείνεται και στην υποστήριξη της ικανότητάς του να συμβάλλει ουσιαστικά στη συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του. Ο μέντορας ενισχύει τον εκπαιδευτικό στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων μέσα στην τάξη (emotional intelligence), καθώς και στην ανάπτυξη μιας ακουστικής στάσης απέναντι στους μαθητές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καθοδήγησης, ο εκπαιδευτικός αποκτά τα εφόδια για να στηρίζει τους μαθητές σε περιόδους άγχους, αμφιβολίας ή σύγκρουσης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και κατανόησης. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής διάστασης της μάθησης σχετίζεται θετικά με τη γενικότερη ευημερία (well-being) και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Dreer-Goethe, 2023; Relihan & O'Donovan, 2024). Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο ψυχικής ανθεκτικότητας για τον εκπαιδευτικό, δείχνοντάς του πώς να ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση, την αυτοπεποίθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός ενδυναμώνει τους μαθητές όχι μόνο ως μαθησιακές μονάδες, αλλά και ως ανθρώπινες προσωπικότητες με συναισθήματα και ανάγκες.

Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για την ενδυνάμωση της συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών

- **Ημερολόγιο συναισθημάτων:** Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν γραπτά τα συναισθήματά τους, προσφέροντας αφορμές για ουσιαστικό διάλογο και αυτογνωσία μέσα στην τάξη.

- **Role-playing – Αναπαράσταση καταστάσεων:** Ο μέντορας δείχνει στον εκπαιδευτικό πώς να αξιοποιεί παιχνίδια ρόλων, ώστε οι μαθητές να εξασκούνται σε κοινωνικές δεξιότητες και στη διαχείριση δύσκολων ή αγχωτικών καταστάσεων.
- **Ασκήσεις ενσυναίσθησης:** Μέσα από προτάσεις του μέντορα, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να «μπαίνουν στη θέση του άλλου», αναπτύσσοντας συναισθηματική κατανόηση και αλληλεγγύη.
- **Mindfulness / Ασκήσεις χαλάρωσης:** Ο μέντορας εξοικειώνει τον εκπαιδευτικό με τεχνικές αναπνοής, σύντομες καθοδηγούμενες χαλαρώσεις ή διαλογισμούς, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της συγκέντρωσης.
- **Ομάδες συζήτησης (Sharing Circles):** Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να συντονίσει κύκλους συζήτησης, όπου οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες, ανησυχίες ή συναισθήματα σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και αποδοχής.

3.3.1.3. Ενεργή συμμετοχή και αυτονομία

Ο μέντορας παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών στην τάξη. Μέσα από την καθοδήγηση του μέντορα, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει πώς να δημιουργεί συνθήκες που κινητοποιούν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους.

Ο μέντορας υποδεικνύει τεχνικές όπως η ανάθεση ρόλων, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η ενθάρρυνση της λήψης αποφάσεων από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς και η παροχή ευκαιριών για πρωτοβουλίες και πειραματισμό. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη.

Ο μέντορας διδάσκει στον εκπαιδευτικό πώς να καθοδηγεί χωρίς να ελέγχει, προσφέροντας στους μαθητές χώρο για να κάνουν λάθη, να μαθαίνουν από αυτά και να αναπτύσσουν την πίστη στις δικές τους ικανότητες (Koukounaras-Liagkis et al., 2024). Οι έρευνες δείχνουν ότι τέτοιες προσεγγίσεις συμβάλλουν σημαντικά στη μαθησιακή επιτυχία και στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων.

Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής και της αυτονομίας των μαθητών

Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες: Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, εργασιών βασισμένων σε projects και ομαδικών δράσεων με καθορισμένους ρόλους (π.χ. facilitator, recorder, reporter), που προωθούν τη συμμετοχή και την υπευθυνότητα.

- ***Συμμετοχικές αποφάσεις:*** Ο εκπαιδευτικός, με την υποστήριξη του μέντορα, ενθαρρύνει τους μαθητές να επιλέγουν θέματα, μεθόδους ή τρόπους παρουσίασης της δουλειάς τους, ενισχύοντας την αίσθηση ελέγχου στη μάθησή τους.

- ***Κύκλος αναστοχασμού:*** Ο μέντορας διδάσκει στον εκπαιδευτικό πώς να οργανώνει σύντομες αναστοχαστικές συζητήσεις μετά από κάθε δράση, με ερωτήσεις όπως «Τι πήγε καλά; Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;», ενισχύοντας τη μαθησιακή αυτογνωσία.

- ***Διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment):*** Ο μέντορας προτείνει στον εκπαιδευτικό εργαλεία για τακτικό feedback, αυτοαξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση, που ενισχύουν την αυτορρύθμιση και την υπευθυνότητα των μαθητών.

- ***Ανάθεση υπευθυνοτήτων:*** Ο μέντορας προτρέπει τον εκπαιδευτικό να αναθέτει ρόλους και καθήκοντα στους μαθητές (π.χ. συντονισμός ομάδας, παρουσίαση, οργάνωση δραστηριότητας), δίνοντάς τους την ευκαιρία να ενεργήσουν με αυτονομία, πάντα με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή και καθοδηγητή.

3.3.1.4. Ενθάρρυνση του διαλόγου

Ο μέντορας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ώστε αυτός να δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου κάθε μαθητής νιώθει ότι ανήκει, ανεξαρτήτως πολιτισμικού, κοινωνικού ή ακαδημαϊκού υποβάθρου. Μέσα από στοχευμένη καθοδήγηση, ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν τη συμπερίληψη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την καλλιέργεια κοινών αξιών στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός, με την υποστήριξη του μέντορα, μαθαίνει να δημιουργεί συνθήκες ανοιχτού διαλόγου, να διευκολύνει κοινές εμπειρίες και να ενθαρρύνει την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών. Η αίσθηση του ανήκειν (sense of belonging), όπως δείχνουν οι έρευνες, αποτελεί βασικό παράγοντα για την ενεργή συμμετοχή, την έκφραση απόψεων και τη δέσμευση στη μαθησιακή διαδικασία (Contreras Aguirre, 2024). Ο μέντορας, με τη δράση του, ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως εμπνευστής μιας συμπεριληπτικής τάξης, όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ορατοί, αποδεκτοί και πολύτιμοι για την κοινότητα της τάξης.

Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» και της ένταξης

- **Δραστηριότητες ενσυναίσθησης και συμπερίληψης:** Ο μέντορας προτείνει στον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί παιχνίδια ρόλων και συζητήσεις γύρω από τη διαφορετικότητα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών (π.χ. «Μια μέρα στη ζωή μου»), ενισχύοντας την κατανόηση και την αμοιβαία αποδοχή.
- **Ομαδικά project με ανάμεικτες ομάδες:** Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στη συνειδητή σύνθεση ετερογενών ομάδων για συνεργατικά έργα, ώστε να προάγεται η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και προελεύσεις.
- **Τελετουργίες/συμβολικές δραστηριότητες:** Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να καθιερώσει κοινές συνήθειες και ρυθμούς (όπως εβδομαδιαία check-ins ή εορτασμούς επιτευγμάτων), ενισχύοντας την ομαδική ταυτότητα και τη σταθερότητα του κοινωνικού πλαισίου.
- **Visual boards – Τοίχος θετικών μηνυμάτων:** Ο μέντορας εμπνέει τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει έναν κοινόχρηστο χώρο στην τάξη (π.χ. πίνακας), όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να μοιράζονται θετικά σχόλια, ενθαρρυντικά μηνύματα και

προσωπικές σκέψεις, ενισχύοντας το κλίμα αλληλοσεβασμού και ενσωμάτωσης.

3.3.1.5. Ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της ένταξης

Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό ώστε να αναπτύξει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και της ένταξης για κάθε μαθητή. Η αίσθηση του ανήκειν (sense of belonging) είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου η συνεργασία, η εμπλοκή και η ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια γίνονται βιώματα για όλους τους μαθητές.

Μέσα από την καθοδήγηση του μέντορα, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να αναγνωρίζει και να σέβεται τη διαφορετικότητα, να καλλιεργεί κοινές αξίες και να δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να νιώθει αποδεκτός, ισότιμος και μέλος της ομάδας, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτισμικό ή μαθησιακό του υπόβαθρο. Ο μέντορας ενισχύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει συναισθηματικούς δεσμούς στην τάξη, μέσα από ανοιχτό διάλογο, ενσυναίσθηση και συλλογικές εμπειρίες.

Η σχετική έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές που αισθάνονται πως ανήκουν σε μια κοινότητα που τους αποδέχεται, συμμετέχουν πιο ενεργά, εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς φόβο, αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες και παραμένουν συνδεδεμένοι με τη μαθησιακή διαδικασία (Contreras Aguirre, 2024). Ο μέντορας λειτουργεί ως καθοδηγητής, ώστε ο εκπαιδευτικός να γίνει φορέας αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης μέσα στην τάξη του.

Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της ένταξης

• **Δραστηριότητες ενσυναίσθησης και συμπερίληψης:** Ο μέντορας υποδεικνύει στον εκπαιδευτικό τεχνικές όπως παιχνίδια ρόλων (π.χ. «Μια μέρα στη ζωή μου») ή

αφηγήσεις προσωπικών ιστοριών, που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον και να καλλιεργήσουν σεβασμό προς τη διαφορετικότητα.

- **Ομαδικά project με ανάμεικτες ομάδες:** Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να οργανώνει συνεργατικά έργα με συνειδητά διαμορφωμένες, ετερογενείς ομάδες, ώστε να ενισχυθεί η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και η συνοχή της τάξης.

- **Τελετουργίες/συμβολικές δραστηριότητες:** Με την υποστήριξη του μέντορα, ο εκπαιδευτικός καθιερώνει σταθερές ομαδικές συνήθειες (όπως εβδομαδιαίο check-in ή εορτασμούς επιτευγμάτων), που ενδυναμώνουν την κοινή ταυτότητα και τη σταθερότητα στην τάξη.

- **Visual boards – Τοίχος θετικών μηνυμάτων:** Ο μέντορας προτείνει τη δημιουργία ενός φυσικού ή ψηφιακού πίνακα, στον οποίο οι μαθητές καταγράφουν θετικά σχόλια, στόχους και εμπειρίες, προωθώντας ένα κλίμα ενθάρρυνσης και αμοιβαίας αναγνώρισης.

- **Ανώνυμες «επιστολές ενθάρρυνσης»:** Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει, με την καθοδήγηση του μέντορα, τη μέθοδο της ανώνυμης ενίσχυσης —οι μαθητές γράφουν θετικά μηνύματα προς τους συμμαθητές τους, καλλιεργώντας ενσυναίσθηση και αίσθημα αποδοχής.

- **Ομάδες υποστήριξης (buddy system):** Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει σύστημα «μαθητών-συντρόφων», ενισχύοντας την υπευθυνότητα, την αλληλοϋποστήριξη και την κοινωνική ένταξη στην ομάδα.

3.3.1.6. Προώθηση της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού

Ο μέντορας έχει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού να αναπτύξει μέσα στην τάξη μια κουλτούρα συνεχούς ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, βασισμένη στην ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη και τη διάθεση για βελτίωση. Μέσα

από τη συνεργασία με τον μέντορα, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους μαθητές, να ενθαρρύνει τη δική τους φωνή και να προάγει τη συνήθεια της αυτοπαρατήρησης και του στοχασμού πάνω στη μαθησιακή εμπειρία.

Η ανατροφοδότηση, όταν είναι συνεχής, θεμελιώνεται στην ενίσχυση και όχι στην κριτική, και συμβάλλει ουσιαστικά στην αυτοβελτίωση των μαθητών. Ο μέντορας ενισχύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να καλλιεργεί αναστοχαστικές δεξιότητες μέσα από ερωτήσεις όπως: «Τι πήγε καλά;», «Τι μπορώ να αλλάξω;», «Πώς ένιωσα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;». Ο εκπαιδευτικός, με την υποστήριξη του μέντορα, ενδυναμώνει τους μαθητές να βλέπουν τη μάθηση ως διαρκή διαδικασία και να αντιμετωπίζουν τις εμπειρίες τους με κριτική διάθεση και θετική στάση για αλλαγή. Όπως υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία, η σύνδεση της ανατροφοδότησης με τον αναστοχασμό ενισχύει την αυτογνωσία, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού ως μαθητή (Nugent et al., 2023; Maxwell et al., 2024).

Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για την προώθηση της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού

A. Εργαλεία για Ποιοτική Ανατροφοδότηση

- **Μοντέλο “Sandwich” (θετικό–σημείο βελτίωσης–θετικό):** Ο μέντορας προτείνει στον εκπαιδευτικό τη χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου ώστε η ανατροφοδότηση να είναι ενθαρρυντική και αποδεκτή, με ισορροπία ανάμεσα στην αναγνώριση και την καθοδήγηση προς βελτίωση.
- **Συστηματική αυτοαξιολόγηση:** Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να ενσωματώνει τακτικά εργαλεία αυτοαξιολόγησης, όπως ερωτηματολόγια ή σύντομες αναστοχαστικές φόρμες, ώστε οι μαθητές να εντοπίζουν τις δικές τους περιοχές ανάπτυξης.

• **Peer feedback (αλληλοανατροφοδότηση):** Με την καθοδήγηση του μέντορα, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο για ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών, χρησιμοποιώντας δομημένες ερωτήσεις που προάγουν την αναγνώριση και την υποστήριξη.

• **Check-out / exit tickets:** Ο μέντορας εκπαιδεύει τον εκπαιδευτικό στη χρήση σύντομων σχολίων στο τέλος κάθε μαθήματος, που ενθαρρύνουν τους μαθητές να καταγράφουν σκέψεις, συναισθήματα ή απορίες για όσα έμαθαν.

B. Εργαλεία για Αναστοχασμό

• **Ημερολόγιο αναστοχασμού:** Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στην ενσωμάτωση προσωπικών ή μαθητικών ημερολογίων, στα οποία καταγράφονται εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις μετά από κάθε μαθησιακή δραστηριότητα.

• **Κύκλος Gibbs:** Ο μέντορας εισάγει στον εκπαιδευτικό το μοντέλο αναστοχασμού του Gibbs, ως εργαλείο για πιο δομημένο και εστιασμένο στοχασμό, που περιλαμβάνει φάσεις όπως: Περιγραφή – Συναισθήματα – Ανάλυση – Συμπεράσματα – Σχέδιο δράσης.

• **Αναστοχαστικές ερωτήσεις στο τέλος δραστηριοτήτων:** Ο μέντορας προτείνει τη χρήση καθοδηγητικών ερωτήσεων (π.χ. «Τι έμαθα;», «Τι με δυσκόλεψε;», «Πώς συνεργάστηκα;») για να ενισχυθεί η αυτοπαρατήρηση και η επίγνωση.

• **Διαλογικές συνεδρίες (reflective conversations):** Ο μέντορας προτείνει στον εκπαιδευτικό να οργανώνει ατομικές ή ομαδικές συζητήσεις με στόχο τη συναισθηματική επεξεργασία μιας εμπειρίας και την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων δράσης.

• **Wall of reflection (τοίχος αναστοχασμού):** Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στη δημιουργία φυσικού ή ψηφιακού πίνακα αναστοχασμού, όπου οι μαθητές μπορούν να γράφουν σκέψεις, συμπεράσματα ή ερωτήματα που τους γεννήθηκαν μετά από μία εμπειρία ή project.

Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για τη συνέχιση του αναστοχασμού και της βελτίωσης

1. Action Plans (Σχέδια Δράσης): Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να υποστηρίζει τους μαθητές του στη μετάβαση από τη θεωρητική σκέψη και τον αναστοχασμό στη συγκεκριμένη δράση. Μέσα από την καθοδήγηση του μέντορα, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να ενισχύει τους μαθητές να δημιουργούν εξατομικευμένα σχέδια δράσης: απλά, ρεαλιστικά και εστιασμένα βήματα που ανταποκρίνονται σε προσωπικές μαθησιακές ανάγκες και στόχους. Αντί να ενθαρρύνει γενικόλογες εκφράσεις όπως «θα προσπαθήσω περισσότερο», ο εκπαιδευτικός, με τις τεχνικές που του έχει υποδείξει ο μέντορας, βοηθά τους μαθητές να διατυπώνουν συγκεκριμένες ενέργειες: τι θα κάνουν, πότε και με ποιο τρόπο. Για παράδειγμα: «Θα ξεκινώ την προετοιμασία των παρουσιάσεων 3 ημέρες πριν την προθεσμία» ή «Θα ζητάω βοήθεια από τον συμμαθητή μου όταν δυσκολεύομαι».

Ο ρόλος του μέντορα είναι να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στο να διαμορφώνει μαζί με τον μαθητή ένα σχέδιο που έχει νόημα, είναι εφαρμόσιμο και παρακολουθήσιμο. Ένα καλά δομημένο action plan ενισχύει την υπευθυνότητα, την αυτορρύθμιση και τη σύνδεση της μάθησης με την προσωπική πρόοδο. Ο εκπαιδευτικός γίνεται έτσι καταλύτης αλλαγής, στηριζόμενος στη νοσηματοδότηση της προσπάθειας και όχι στην απλή συμμόρφωση.

2. Αξιολόγηση με ρουμπρίκες: Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στη χρήση απλών ρουμπρικών αξιολόγησης, που επιτρέπουν στους μαθητές να αξιολογούν τη δική τους πρόοδο με σαφή και αντικειμενικά κριτήρια. Αυτή η πρακτική επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν με μεγαλύτερη ακρίβεια πού βρίσκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τι έκαναν σωστά και ποια σημεία χρειάζονται βελτίωση.

Ο εκπαιδευτικός, υπό την επίβλεψη και τα εφόδια που του παρέχει ο μέντορας, μαθαίνει να επιλέγει ή να συνδημιουργεί ρουμπρίκες μαζί με τους μαθητές, δίνοντας νόημα στη διαδικασία αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μέσο ενδυνάμωσης και αναστοχασμού, και όχι σε μέσο απλής κατάταξης.

3. Διαμοιρασμός εμπειριών (Storytelling): Ο μέντορας ενισχύει τον εκπαιδευτικό στην καλλιέργεια της πρακτικής του storytelling ως μέσο αναστοχασμού και σύνδεσης. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την υποστήριξη του μέντορα, δημιουργεί χώρο για τους μαθητές να μοιράζονται εμπειρίες που τους στιγμάτισαν: μια επιτυχία, ένα λάθος που τους δίδαξε κάτι, μια δύσκολη στιγμή που ξεπέρασαν.

Το storytelling, όταν καλλιεργείται παιδαγωγικά, βοηθά τον μαθητή να σκεφτεί πιο βαθιά όσα έζησε, να εντοπίσει μοτίβα στη συμπεριφορά του και να οικοδομήσει προσωπική γνώση. Παράλληλα, ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση και τη συμπερίληψη στην ομάδα, καθώς οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να ταυτιστούν, να εμπνευστούν ή να νιώσουν λιγότερο μόνοι στις δικές τους δυσκολίες. Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να δώσει αξία στην αφήγηση χωρίς να την καθοδηγεί με αυστηρό τρόπο, επιτρέποντας στην αυθεντικότητα και την προσωπική φωνή των μαθητών να αναδειχθούν. Έτσι, η τάξη γίνεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης, όπου η εμπειρία αποκτά σημασία και η αναστοχαστική διαδικασία αποκτά βάθος.

Εκπαίδευση και υποστήριξη των μεντόρων

Για να είναι αποτελεσματικός ο θεσμός της καθοδήγησης στη σχολική τάξη, είναι απαραίτητο και οι ίδιοι οι μέντορες να λαμβάνουν συστηματική εκπαίδευση και υποστήριξη. Η εκπαίδευση των μεντόρων θα πρέπει να βασίζεται σε αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, να εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, διαχείρισης συγκρούσεων, ενσυναίσθησης και ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, η επιτυχία των προγραμμάτων mentoring εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατάλληλη εκπαίδευση των μεντόρων, την παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης και την ενσωμάτωση των μεντόρων σε ένα υποστηρικτικό δίκτυο (Maxwell et al., 2024; Relihan & O'Donovan, 2024). Αυτό διασφαλίζει ότι οι μέντορες έχουν τα εργαλεία να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον ρόλο τους, να χειρίζονται τις δυσκολίες που ανακύπτουν και να διατηρούν το προσωπικό τους κίνητρο.

Εργαλεία για Εκπαίδευση και Υποστήριξη των Μεντόρων

- **Workshops και επιμορφωτικά σεμινάρια:** Συστηματική εκπαίδευση πάνω σε δεξιότητες επικοινωνίας, διαχείρισης συγκρούσεων, συναισθηματικής νοημοσύνης και mentoring. Ιδανικά, να είναι διαδραστικά με προσομοιώσεις ρόλων και πρακτικές ασκήσεις.
- **Συνεχής καθοδήγηση (Coaching/Supervision):** Τακτικές ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις με πιο έμπειρους μέντορες ή εξωτερικούς συντονιστές, όπου μπορούν να συζητούν δυσκολίες, να μοιράζονται εμπειρίες και να παίρνουν ανατροφοδότηση.
- **Peer-mentoring (ομότιμη καθοδήγηση):** Δημιουργία δικτύων/ομάδων μεταξύ μεντόρων για ανταλλαγή καλών πρακτικών και αλληλοϋποστήριξη.
- **Εργαλεία αναστοχασμού:** Ημερολόγιο μέντορα, όπου καταγράφονται σημαντικά περιστατικά, συναισθήματα, προκλήσεις και τρόποι διαχείρισης— εργαλείο που βοηθά στη συνεχή αυτοβελτίωση.
- **Διαγνωστικά ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης:** Π.χ. τεστ αναγνώρισης προσωπικού στυλ mentoring, τεστ δεξιοτήτων επικοινωνίας ή αξιολόγηση συναισθηματικής νοημοσύνης.
- **Πρότυπα και οδηγούς mentoring:** Χρήση εγχειριδίων, πρακτικών οδηγιών και checklists για τις φάσεις του mentoring και τα πιθανά σενάρια που θα συναντήσει ένας μέντορας (Maxwell et al., 2024).

3.3.2. Καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση ατίθασων παιδιών με τη βοήθεια μεντόρων

Καλές πρακτικές για την υποστήριξη ατίθασων παιδιών, με καθοδήγηση από τον μέντορα

3.3.2.1. Καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης και σεβασμού

Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη μιας σταθερής και ασφαλούς σχέσης με το παιδί, βασισμένη στην **εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό**. Όταν ο μαθητής νιώσει ότι ο εκπαιδευτικός τον αποδέχεται χωρίς προκατάληψη, είναι πιο

πιθανό να ανταποκριθεί θετικά σε προσπάθειες διαχείρισης συμπεριφοράς (Koukounaras-Liagkis et al., 2024). Ο μέντορας ενισχύει τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού μέσω πρακτικών όπως:

Εργαλεία και τεχνικές που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό

- ***Ενεργητική ακρόαση (Active Listening)***

Ο μέντορας εκπαιδεύει τον εκπαιδευτικό να ακούει με προσοχή, χωρίς διακοπή, χρησιμοποιώντας λεκτικά και μη λεκτικά σημάδια ενσυναίσθησης (π.χ. «Καταλαβαίνω πώς ένιωσες...», ή ένα απλό νεύμα). Η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη μείωση της αντίστασης του μαθητή και του δείχνει ότι γίνεται πραγματικά ακουστός.

- ***Ασκήσεις γνωριμίας (Ice-breakers)***

Ο εκπαιδευτικός, με προτάσεις του μέντορα, εφαρμόζει απλές δραστηριότητες που βοηθούν το παιδί να χαλαρώσει και να συνδεθεί (π.χ. «Πες μου κάτι που σου αρέσει» ή παιχνίδι με κάρτες συναισθημάτων).

- ***Check-in / Check-out***

Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει μικρές συναισθηματικές ερωτήσεις στην αρχή και στο τέλος της συνάντησης, βοηθώντας τον μαθητή να εκφράζει συναισθήματα και να νιώθει ότι κάποιος τον προσέχει σταθερά.

- ***Ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς (Positive Reinforcement)***

Ο μέντορας δίνει στον εκπαιδευτικό τεχνικές επιβράβευσης, όπως μικροί έπαινοι ή ενθαρρυντικά σημειώματα για κάθε σημάδι προόδου, ακόμα και μικρό: «Μου άρεσε που περίμενες τη σειρά σου σήμερα. Μπράβο!».

- ***Δημιουργία συμφωνίας/συμβολαίου (Classroom/Mentoring Agreement)***

Ο εκπαιδευτικός, με καθοδήγηση από τον μέντορα, συν-διαμορφώνει με το παιδί λίγους, απλούς κανόνες (π.χ. «Μιλάμε με σεβασμό», «Ακούμε όταν μιλά ο άλλος»), δίνοντας του χώρο και φωνή στη διαδικασία.

- ***Δραστηριότητες ενσυναίσθησης***

Με την υποστήριξη του μέντορα, ο εκπαιδευτικός εισάγει δραστηριότητες που βοηθούν

το παιδί να μπει στη θέση του άλλου. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω συζητήσεων («Πώς θα ένιωθες αν ήσουν εσύ στη θέση του;») ή μέσα από αφήγηση ιστοριών/παραμυθιών με συναισθηματικό περιεχόμενο.

• **Συστηματικές, τακτικές μικρές συναντήσεις**

Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να διατηρεί σταθερή επαφή με το παιδί – ακόμη και με σύντομες, τακτικές συναντήσεις – ώστε να δημιουργηθεί σχέση, να ενισχυθεί η συνέπεια και να καλλιεργηθεί σταδιακά η εμπιστοσύνη.

Ο μέντορας, μέσα από αυτή τη διαδικασία, **εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό με δεξιότητες παρέμβασης που βασίζονται στην ενσυναίσθηση και τη θετική ενίσχυση**, απομακρύνοντας τον από τιμωρητικές ή επιφανειακές προσεγγίσεις. Το ζητούμενο δεν είναι μόνο η «διόρθωση» της συμπεριφοράς, αλλά η **κατανόηση των αναγκών πίσω από αυτήν**, ώστε το παιδί να μπορέσει να συνδεθεί ξανά με το σχολείο, τον εαυτό του και τους άλλους.

3.3.2.2. Χρήση εργαλείων αναστοχασμού και αυτορρύθμισης

Η χρήση κατάλληλων εργαλείων που ενισχύουν τον αναστοχασμό και την αυτορρύθμιση βοηθά το παιδί να κατανοήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του και να αναλάβει σταδιακά την ευθύνη των πράξεών του. Τεχνικές όπως το ημερολόγιο συναισθημάτων, η συζήτηση μετά από κάθε επεισόδιο (reflection sessions) και οι κύκλοι αναστοχασμού με ερωτήσεις τύπου "Τι έγινε; Πώς ένιωσα; Τι θα μπορούσα να κάνω διαφορετικά;" είναι αποτελεσματικές (Lejonberg et al., 2024; Sundli, 2007). Ο μέντορας ενθαρρύνει το παιδί να μιλήσει για τα συναισθήματά του και να αναγνωρίσει τα αίτια της συμπεριφοράς του.

Εργαλεία για Αναστοχασμό και Αυτορρύθμιση

1. Ημερολόγιο συναισθημάτων ή συμπεριφοράς

- ο Το παιδί, με τη βοήθεια του μέντορα, καταγράφει πώς ένιωσε ή τι συνέβη κατά τη διάρκεια της ημέρας ή μετά από ένα συμβάν.

- ο Μπορεί να χρησιμοποιηθούν έτοιμες φόρμες με emojis, σχήματα ή απλές φράσεις για μικρότερα παιδιά.
2. *Κύκλος αναστοχασμού (Reflection Circle):*
- ο Μετά από κάποιο περιστατικό, ο μέντορας κάνει στο παιδί ερωτήσεις όπως:
 - Τι συνέβη;
 - Πώς ένιωσες;
 - Πώς αντέδρασες;
 - Τι θα μπορούσες να κάνεις διαφορετικά την επόμενη φορά;
 - ο Το εργαλείο αυτό μπορεί να είναι γραπτό, με ζωγραφιές ή προφορικό (σε μικρή ομαδική συζήτηση).
3. *Κάρτες συναισθημάτων ή συμβάντων:*
- ο Το παιδί διαλέγει κάρτες που περιγράφουν συναισθήματα (θυμός, χαρά, λύπη κ.λπ.) ή καταστάσεις. Ο μέντορας το ενθαρρύνει να μιλήσει για τη δική του εμπειρία μέσα από τις κάρτες.
4. *Αναστοχαστικές ερωτήσεις με βάση τη μέθοδο Gibbs (Reflection Model):*
- ο Ερωτήσεις όπως «Τι έμαθα;», «Τι με δυσκόλεψε;», «Τι θα κάνω διαφορετικά;»
 - ο Εφαρμόζεται με ατομικό φύλλο εργασίας ή σε συζήτηση.
5. *Συμβόλαιο αυτοβελτίωσης (Self-improvement contract):*
- ο Ο μέντορας βοηθά το παιδί να θέσει ένα μικρό στόχο αυτορρύθμισης (π.χ. «Όταν νιώθω θυμό, θα μετράω μέχρι το 10 πριν απαντήσω») και το ενθαρρύνει να παρακολουθεί την πρόοδό του.
6. *Χρήση κόμικς ή ιστοριών ρόλων (Role-play):*
- ο Το παιδί, μέσα από εναλλαγή ρόλων ή κόμικς, αναλύει δύσκολες καταστάσεις και προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης.
7. *Τεχνικές mindfulness/αναπνοών:*
- ο Σύντομες ασκήσεις χαλάρωσης, καθοδηγούμενης αναπνοής ή ησυχίας όταν το παιδί νιώθει ένταση, ώστε να μάθει να αυτορυθμίζει το άγχος του.

3.3.2.3. Προσωποποιημένη υποστήριξη και ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης

Ο μέντορας υποστηρίζει ενεργά τον εκπαιδευτικό ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις **μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή**, δίνοντας έμφαση στην **προσωποποιημένη προσέγγιση** και στην **ψυχοσυναισθηματική του ενδυνάμωση** (Bordogna, 2023; Koukounaras-Liagkis et al., 2024). Ο εκπαιδευτικός, καθοδηγούμενος από τον μέντορα, μαθαίνει να αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και τις δυσκολίες κάθε παιδιού και να προσαρμόζει αντίστοιχα τις παρεμβάσεις του. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να περιλαμβάνει συστηματικές ατομικές συναντήσεις, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, βοήθεια στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος ή η απογοήτευση, και ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να μεταβεί από μια «ενιαία προσέγγιση» σε μια **ευέλικτη, ευαίσθητη και στοχευμένη υποστήριξη**, με στόχο την ενδυνάμωση του παιδιού ως μοναδικής προσωπικότητας.

Εργαλεία που προτείνει ο μέντορας στον εκπαιδευτικό για προσωποποιημένη υποστήριξη και ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση

1. **Ατομικές συνεδρίες mentoring (“one-to-one mentoring”)**
Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να διαθέτει τακτικά χρόνο για προσωπικές συναντήσεις με μαθητές που το χρειάζονται. Εκεί, ο μαθητής νιώθει πως ακούγεται και αναγνωρίζεται, ενώ ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τον τρόπο επικοινωνίας του ανάλογα με τον χαρακτήρα και τις ανάγκες του παιδιού.
2. **Αξιολόγηση ατομικών αναγκών (“Needs Assessment”)**
Ο μέντορας παρέχει εργαλεία και τεχνικές (π.χ. ερωτηματολόγια, ανοιχτές συζητήσεις) για να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τα προσωπικά κίνητρα, τις προκλήσεις και τα δυνατά σημεία κάθε μαθητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει στοχευμένη υποστήριξη.
3. **Δημιουργία “Safe Space” / Ασφαλούς χώρου**
Με την καθοδήγηση του μέντορα, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα περιβάλλον

(είτε φυσικό είτε χρονικό) όπου το παιδί νιώθει ασφαλές να εκφράσει συναισθήματα και σκέψεις, χωρίς φόβο για κριτική ή απόρριψη.

4. **Εξατομικευμένη ανατροφοδότηση (“Personalized Feedback”)**

Ο μέντορας δείχνει στον εκπαιδευτικό πώς να προσφέρει θετικά σχόλια προσαρμοσμένα στις προσπάθειες και την πρόοδο κάθε μαθητή. Π.χ. «Μου άρεσε πολύ που κράτησες την ψυχραιμία σου σήμερα όταν δυσκολεύτηκες».

5. **Συμμετοχή του παιδιού στη λήψη αποφάσεων**

Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να δίνει λόγο στον μαθητή σε θέματα που τον αφορούν —από τον τρόπο υλοποίησης μιας δραστηριότητας, έως τη μορφή βοήθειας που προτιμά. Αυτό ενισχύει την αυτονομία και την εμπλοκή του.

6. **Εξατομικευμένοι στόχοι (“Individual Goal Setting”)**

Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στη θέσπιση μικρών, προσωπικών στόχων με τον μαθητή (π.χ. «να βελτιώσω τον τρόπο που αντιδρώ όταν θυμώνω»), οι οποίοι επαναξιολογούνται τακτικά.

7. **Δραστηριότητες αυτογνωσίας (“Self-awareness activities”)**

Ο εκπαιδευτικός, με ιδέες από τον μέντορα, εφαρμόζει δραστηριότητες όπως: «ζωγράφησε πώς νιώθεις», «γράψε τρία πράγματα που σου αρέσουν στον εαυτό σου», ή «θυμήσου μια στιγμή που ένιωσες περήφανος». Στόχος είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της θετικής εικόνας εαυτού.

8. **Υποστήριξη με ενθαρρυντικές λέξεις (Affirmations)**

Ο μέντορας επισημαίνει στον εκπαιδευτικό τη σημασία της λεκτικής ενίσχυσης. Φράσεις όπως «Είσαι σημαντικός για εμάς» ή «Πιστεύω σε σένα» δρουν ενδυναμωτικά και προστατευτικά για την ψυχολογία του παιδιού.

9. **Παρακολούθηση προόδου (“Progress tracking”)**

Ο εκπαιδευτικός, με την υποστήριξη του μέντορα, δημιουργεί ένα εργαλείο παρακολούθησης (π.χ. κάρτα προόδου, ημερολόγιο), ώστε να αναγνωρίζονται και να ανατροφοδοτούνται οι μικρές αλλά ουσιαστικές βελτιώσεις του μαθητή.

3.3.2.4. Συνεργασία με το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό και τους γονείς

Η διαχείριση της ατίθας συμπεριφοράς δεν είναι μόνο υπόθεση του μέντορα. Απαιτείται συνεργασία με εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και γονείς ώστε να υπάρχει μια ενιαία στρατηγική και σταθερότητα στα μηνύματα και τις πρακτικές (Marynowski et al., 2022; Contreras Aguirre, 2024). Η συνεχής επικοινωνία με την οικογένεια, η συμμετοχή σε ομάδες συζήτησης, αλλά και η παροχή υποστήριξης προς τον ίδιο τον μέντορα μέσα από δίκτυα καθοδήγησης, είναι σημαντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Εργαλεία για τη συνεργασία με το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό και τους γονείς

1. Συναντήσεις Ομάδας Υποστήριξης (Team Support Meetings):

- Τακτικές συναντήσεις με δασκάλους, ειδικούς (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό) και τον μέντορα, για ανταλλαγή πληροφοριών και συντονισμό δράσεων για το παιδί.
- Καταγραφή κοινών στόχων και προτεραιοτήτων.

2. Εβδομαδιαία ή μηνιαία reports (Progress Reports):

- Ο μέντορας συντάσσει σύντομες αναφορές προόδου για το παιδί, τις οποίες μοιράζεται με το σχολικό προσωπικό και, όπου κρίνεται κατάλληλο, με τους γονείς.

3. Κοινές εκπαιδεύσεις/σεμινάρια (“Joint Trainings”):

- Διοργάνωση μικρών επιμορφωτικών συναντήσεων ή εργαστηρίων για εκπαιδευτικούς και γονείς με θέμα τη διαχείριση συμπεριφοράς και την ενίσχυση της επικοινωνίας.

4. Δημιουργία “Συμβολαίου συνεργασίας” (Collaboration Agreement):

- Έγγραφο/φόρμα όπου ορίζονται οι ρόλοι και οι ευθύνες όλων όσων εμπλέκονται στην υποστήριξη του παιδιού.

5. Δίαυλος ανοιχτής επικοινωνίας (Open Communication Channel):

- Τακτική ανταλλαγή e-mail, σημειωμάτων ή τηλεφωνικές επικοινωνίες μεταξύ μέντορα και γονέων/εκπαιδευτικών, για ενημέρωση και υποστήριξη.

6. Συμμετοχή σε σχολικές δράσεις/εκδηλώσεις:

- ο *Πρόσκληση γονέων σε παρουσιάσεις, εκθέσεις, ομαδικές εργασίες, όπου το παιδί μπορεί να δείξει τις δεξιότητές του και να ενισχυθεί η σχολική-οικογενειακή σύνδεση.*

3.3.2.5 Ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη θετικής σχολικής κουλτούρας

Οι μέντορες μπορούν να οργανώσουν δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της συνεργασίας, της αποδοχής και της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη. Μέσα από ομαδικά παιχνίδια, συζητήσεις και συνεργατικές δραστηριότητες ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν και μειώνονται τα περιστατικά ατίθας συμπεριφοράς (Contreras Aguirre, 2024; Sundli, 2007).

Εργαλεία για την ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη θετικής σχολικής κουλτούρας

1. Ομαδικά παιχνίδια ρόλων (Role-playing Games):

- ο *Παιχνίδια που προσομοιώνουν καθημερινές καταστάσεις (π.χ. επίλυση σύγκρουσης, συνεργασία), βοηθώντας τα παιδιά να εξασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες.*

2. Συνεργατικά projects:

- ο *Ομαδικές εργασίες ή μικρά project όπου οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται ευθύνες και να διαχειρίζονται διαφορετικές απόψεις.*

3. Κύκλοι συζήτησης (“Circle Time”):

- ο *Καθιερωμένες ομαδικές συζητήσεις όπου οι μαθητές εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα για θέματα που τους απασχολούν, ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν.*

4. “Τράπεζα θετικών μηνυμάτων” (Kindness Bank):

- ο *Ένας φυσικός ή ψηφιακός πίνακας, όπου τα παιδιά αφήνουν θετικά μηνύματα και ενθαρρύνουν τους συμμαθητές τους.*

5. Εβδομαδιαίοι “ρόλοι ευθύνης” (Responsibility Roles):

- ο Ανάθεση σε κάθε παιδί ενός μικρού ρόλου (π.χ. βοηθός τάξης, συντονιστής συζήτησης) για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ομαδικότητας.

6. “Buddy system” (Σύστημα ζευγαριών):

- ο Τα παιδιά σχηματίζουν ζευγάρια/μικρές ομάδες, ώστε να αλληλοϋποστηρίζονται και να βοηθούν τα νέα ή πιο “δύσκολα” μέλη στην κοινωνική τους ένταξη.

7. Διαθεματικές εκδηλώσεις και γιορτές:

- ο Εκδηλώσεις που ενισχύουν τη διαφορετικότητα και την αποδοχή, όπως “ημέρα διαφορετικών πολιτισμών”, “ημέρα φιλίας” κ.λπ.

8. Παρακολούθηση προόδου κοινωνικών δεξιοτήτων:

- ο Φόρμες αυτοαξιολόγησης ή παρατήρησης για την πρόοδο σε δεξιότητες όπως συνεργασία, επίλυση συγκρούσεων, επικοινωνία.

3.3.2.6. Εκπαίδευση και συνεχής υποστήριξη των μεντόρων

Η συνεχής εκπαίδευση των μεντόρων πάνω σε στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς, τεχνικές επικοινωνίας, διαχείριση συγκρούσεων και αναγνώριση αναγκών των μαθητών είναι καθοριστική. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που συνδυάζουν θεωρία και πράξη, με έμφαση στη βιωματική μάθηση και την υποστήριξη από peers (peer mentoring), ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότητα των μεντόρων (Marynowski et al., 2022; Lofthouse et al., 2022).

Για να μπορέσει ο μέντορας να καθοδηγεί με επιτυχία τον εκπαιδευτικό και να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της παιδαγωγικής του πρακτικής, χρειάζεται και ο ίδιος **διαρκή εκπαίδευση, υποστήριξη και αναστοχαστική καθοδήγηση**. Η επαγγελματική ενδυνάμωση του μέντορα δεν είναι εφάπαξ, αλλά **μια συνεχής διαδικασία μάθησης και αυτοβελτίωσης**, βασισμένη στη συνεργασία, την πρακτική εφαρμογή και την ανταλλαγή εμπειριών.

Εργαλεία και πρακτικές για την υποστήριξη και ανάπτυξη των μεντόρων

- **Βιωματικά επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια (Training Workshops)**

Οι μέντορες συμμετέχουν σε οργανωμένα εργαστήρια που εστιάζουν σε εφαρμοσμένες δεξιότητες, όπως: διαχείριση συμπεριφοράς, ψυχοσυναισθηματική ενίσχυση, ενσυναίσθηση και επικοινωνία, επίλυση συγκρούσεων στην εκπαιδευτική πράξη.

Μέσα από προσομοιώσεις και βιωματικές δραστηριότητες (π.χ. role-playing), οι μέντορες εξασκούνται σε ρεαλιστικά σενάρια και ενισχύουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται με ευελιξία και αποτελεσματικότητα.

- 2. **Peer Mentoring / Ομάδες Επαγγελματικής Μάθησης (PLCs)**

Με την καθοδήγηση του συντονιστή, οι μέντορες εντάσσονται σε **ομάδες επαγγελματικής μάθησης**, όπου:

- συναντιούνται τακτικά,
- ανταλλάσσουν εμπειρίες,
- συζητούν προκλήσεις και καλές πρακτικές,
- δίνουν και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από ομοτίμους.

Η συνεργατική μάθηση ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα και αποφορτίζει τους μέντορες από την αίσθηση απομόνωσης.

- **Συνεχής συμβουλευτική υποστήριξη (Supervision / Coaching)**

Οι μέντορες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε εποπτεία – ατομική ή ομαδική – με έμπειρους εκπαιδευτές ή ψυχολόγους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία όπως επεξεργάζονται σύνθετες περιπτώσεις, ενισχύουν την κριτική τους σκέψη, καλλιεργούν ψυχολογική ανθεκτικότητα και αυτοπεποίθηση.

4. Ημερολόγιο αναστοχασμού (Reflective Journal)

Ο μέντορας ενθαρρύνεται να διατηρεί προσωπικό ημερολόγιο, όπου καταγράφει:

- περιστατικά,
- συναισθήματα,
- ερωτήματα και
- δικές του μαθησιακές στιγμές.

Αυτή η πρακτική, που συστήνεται ενεργά από τους συντονιστές, ενισχύει τη στοχαστικότητα και την αυτογνωσία, οδηγώντας σε βαθύτερη κατανόηση του ρόλου και της επιρροής του.

Εσωτερικά ή εξωτερικά δίκτυα υποστήριξης (Mentoring Networks)

Η δημιουργία ή αξιοποίηση υπαρχόντων δικτύων μεντόρων, είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε ευρύτερο φορέα, παρέχει: συνεχή ανταλλαγή εμπειριών, πρόσβαση σε υλικό, τεχνικές, και ενημέρωση για επιστημονικές εξελίξεις στον χώρο του mentoring.

Εξατομικευμένη ανατροφοδότηση από συντονιστές ή ανώτερους μέντορες

Οι έμπειροι μέντορες/συντονιστές προσφέρουν δομημένη, πρακτική ανατροφοδότηση στους νέους μέντορες. Αυτή περιλαμβάνει: εντοπισμό δυνατών σημείων, υποδείξεις βελτίωσης, και στήριξη σε συγκεκριμένες δυσκολίες με ρεαλιστικές λύσεις.

Ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης και ανταλλαγής (Online Learning Platforms)

Οι μέντορες έχουν πρόσβαση σε online εργαλεία, σεμινάρια, φόρουμ και κοινότητες (π.χ. Teams, Slack, Facebook groups), όπου: μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, να ανταλλάσσουν ιδέες και να λαμβάνουν υποστήριξη σε πραγματικό χρόνο.

Αυτοαξιολόγηση με βάση τυποποιημένα εργαλεία (Self-Assessment Tools)

Οι μέντορες ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια και ρουμπρίκες αξιολόγησης, ώστε να εντοπίζουν οι ίδιοι τις περιοχές όπου αισθάνονται ικανοί και τα πεδία στα οποία χρειάζονται περαιτέρω ανάπτυξη. Αυτό προάγει την αυτορρύθμιση και ενισχύει το επαγγελματικό τους όραμα.

Υποστήριξη εκπαιδευτικών για μαθητές με γνωστικά κενά ή/και περιορισμούς:

Ο ρόλος του μέντορα

Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη μιας ποιοτικής, εξατομικευμένης σχέσης με μαθητές που έχουν γνωστικές ή λειτουργικές δυσκολίες, ώστε να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, αποδοχής και ενίσχυσης. Κεντρικό στοιχείο αυτής της καθοδήγησης είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ενεργητική ακρόαση, η συναισθηματική ασφάλεια, η αποφυγή κριτικής και η προώθηση της αυτοαντίληψης του μαθητή.

1. Σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή με καθοδήγηση μέντορα: Θεμέλια εμπιστοσύνης και υποστήριξης

Ο μέντορας εκπαιδεύει τον εκπαιδευτικό στο να δημιουργήσει σταθερούς και αξιόπιστους δεσμούς με μαθητές που βιώνουν μαθησιακές προκλήσεις ή περιορισμούς. Αυτή η σχέση θεμελιώνεται σε:

- αμοιβαία εμπιστοσύνη,
- σεβασμό στην προσωπικότητα και το ρυθμό μάθησης του παιδιού,
- δημιουργία συναισθηματικά ασφαλούς πλαισίου.

Ο μέντορας τονίζει τη σημασία της ενθάρρυνσης του μαθητή να κάνει λάθη χωρίς φόβο, να εκφράζεται ελεύθερα και να συμμετέχει ενεργά στη δική του διαδικασία μάθησης.

Πρακτικά εργαλεία που ο μέντορας προτείνει στον εκπαιδευτικό

Δια ζώσης συναντήσεις και ημερολόγια mentoring: Ο μέντορας ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να πραγματοποιεί συστηματικές ατομικές συναντήσεις (είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά), ώστε να χτίζεται σταθερή σχέση εμπιστοσύνης. Η χρήση ημερολογίων (έντυπων ή ψηφιακών) ως χώρου έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων ενισχύει την αυτοανάλυση και τη συναισθηματική διαφάνεια.

Ψηφιακά εργαλεία επικοινωνίας και ασφαλή κανάλια: Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί εργαλεία όπως Teams, Google Classroom, Edmodo ή Zoom, για στοχευμένη επικοινωνία, καθορισμό στόχων και ανταλλαγή ανατροφοδότησης. Επισημαίνεται η ανάγκη διασφάλισης της ιδιωτικότητας, ώστε να καλλιεργείται το αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών.

Εργαλεία αυτοαναστοχασμού: Ο μέντορας εισάγει στον εκπαιδευτικό τη χρήση ερωτηματολογίων ή στοχαστικών φύλλων εργασίας (έντυπων ή ψηφιακών), με

ερωτήσεις όπως:

«Τι με δυσκόλεψε αυτή την εβδομάδα;»

«Τι χρειάζομαι βοήθεια για να καταλάβω καλύτερα;»

Στόχος είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας και η ανάπτυξη του εσωτερικού διαλόγου.

Συμβόλαιο συνεργασίας (Mentoring Agreement)

Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση μιας συμφωνίας συνεργασίας με τον μαθητή, που περιλαμβάνει στόχους, κανόνες, ρυθμό και συχνότητα επαφής. Το συμβόλαιο ενισχύει τη διαφάνεια, την υπευθυνότητα και την προσωπική δέσμευση.

1. Ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση με καθοδήγηση μέντορα: Ο μέντορας εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό με τεχνικές επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης, απαραίτητες για την υποστήριξη μαθητών που βιώνουν απογοήτευση ή ανασφάλεια λόγω των μαθησιακών τους κενών. Κεντρικά εργαλεία είναι:

α) Εκπαιδευτικά εργαλεία και role-play: Ο μέντορας χρησιμοποιεί παιχνίδια ρόλων και σενάρια προσομοίωσης για να εκπαιδεύσει τον εκπαιδευτικό στην κατανόηση της οπτικής του μαθητή και στην ενσυναίσθητική ανταπόκριση. Επιμορφώσεις περιλαμβάνουν case studies και τεχνικές ενεργητικής ακρόασης.

β) Ψηφιακά εργαλεία ανώνυμης έκφρασης συναισθημάτων: Ο μέντορας προτείνει την ενσωμάτωση εργαλείων όπως Mentimeter, Padlet, Google Forms, ώστε οι μαθητές – ειδικά εκείνοι που διστάζουν – να εκφράζονται ανώνυμα και χωρίς πίεση.

γ) Εργαλεία παρατήρησης και ανατροφοδότησης: Με καθοδήγηση από τον μέντορα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει καταγραφή μαθησιακών καταστάσεων (video review) (με συγκατάθεση), για να εντοπίσει μη λεκτικά σημάδια άγχους ή απόσυρσης. Το feedback πρέπει να δίνεται με σεβασμό και φροντίδα.

δ) Τεχνικές επικοινωνίας ενσυναίσθησης

Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει:

Παράφραση: Ο εκπαιδευτικός επαναδιατυπώνει όσα λέει ο μαθητής, δείχνοντας κατανόηση.

Ανοιχτές ερωτήσεις: Π.χ., «Τι σε δυσκόλεψε σήμερα;», «Πώς αισθάνθηκες όταν...;»

Κλίμακες συναισθημάτων: Οι μαθητές εκφράζουν πώς νιώθουν σε αριθμητική κλίμακα

(1–5), διευκολύνοντας τη συζήτηση γύρω από την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση.

3.3.3. Διαφοροποίηση και προσαρμογή διδακτικών μεθόδων: Καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από τον μέντορα

Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό ώστε να κατανοήσει ότι η **διαφοροποίηση** και η **προσαρμογή της διδασκαλίας** δεν αποτελούν απλώς επιπλέον τεχνικές, αλλά **θεμελιώδη στοιχεία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και της ενεργούς μαθησιακής εμπλοκής**. Στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης, ο μέντορας ενισχύει τη θέση του εκπαιδευτικού ως **ευέλικτου διευκολυντή της μάθησης**, ικανό να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες, ρυθμούς και ενδιαφέροντα των μαθητών του (Tomlinson, 2014). Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στην καλλιέργεια **αναστοχαστικής στάσης** ως βασική δεξιότητα διαφοροποίησης. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση, την ανοιχτή επικοινωνία με τους μαθητές και τη συνεργασία με τους συναδέλφους, ο εκπαιδευτικός επανεξετάζει τα εργαλεία, τις μεθόδους και τους στόχους του, με στόχο να **δημιουργήσει ίσες ευκαιρίες για όλους** τους μαθητές. Η καθοδήγηση του μέντορα εστιάζει στη σημασία της εξατομίκευσης του, διδακτικού περιεχομένου, του τρόπου διδασκαλίας, των μορφών αξιολόγησης. Η διαφοροποίηση μπορεί να εκφραστεί μέσα από εναλλακτικές δραστηριότητες, διαβαθμισμένες εργασίες, πολυτροπική παρουσίαση της ύλης, ή επιλογή τρόπου έκφρασης και κατανόησης.

Προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποίησης με καθοδήγηση από τον μέντορα

Ο μέντορας προτείνει στον εκπαιδευτικό να ενσωματώνει:

- Οπτικοακουστικό υλικό (π.χ. βίντεο, podcast),
- Εργασίες project-based ή με διαδραστικά σενάρια,
- Πολυτροπικές προσεγγίσεις για διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους (οπτικοί, κιναισθητικοί, ακουστικοί),

- Εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής και αξιολόγησης,
- Ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα ή χώρους μάθησης.

Ο μέντορας τονίζει ότι η διαφοροποίηση δεν αφορά μόνο το «τι» διδάσκεται, αλλά κυρίως το «πώς» **οι μαθητές συμμετέχουν, στοχάζονται, αξιολογούνται και οδηγούνται σταδιακά σε μεγαλύτερη αυτονομία.**

Αυτορρύθμιση της μάθησης ως στρατηγική διαφοροποίησης

Ο μέντορας καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στην ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning), μιας δεξιότητας-κλειδί για την αυτόνομη και δια βίου μάθηση. Ο εκπαιδευτικός, με την υποστήριξη του μέντορα, μαθαίνει να βοηθά τον μαθητή να θέτει ρεαλιστικούς προσωπικούς στόχους, να επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, και να διαχειρίζεται χρόνο και συναισθήματα, καθώς να παρακολουθεί και αξιολογεί την πρόοδό του (Zimmerman, 2002).

Ο μέντορας δείχνει στον εκπαιδευτικό τρόπους να ενισχύσει τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών μέσω:

- ✓ εβδομαδιαίων αναστοχαστικών φύλλων,
- ✓ ημερολογίων προόδου,
- ✓ στοχευμένων φύλλων εργασίας αυτοαξιολόγησης,
- ✓ δομημένης στοχοθεσίας (Paris & Winograd, 2003).

Η σταδιακή μεταφορά ευθύνης από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή —πυρήνας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας— οδηγεί στη μείωση της εξάρτησης, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη δική του μαθησιακή διαδρομή.

Ο μέντορας αναδεικνύει αυτή τη διαδικασία ως έναν πυλώνα παιδαγωγικής δικαιοσύνης: να προσφέρει ο εκπαιδευτικός σε κάθε μαθητή αυτό που χρειάζεται, για να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Η διαφοροποίηση απαιτεί, επιπλέον, έναν δυναμικό κύκλο παρατήρησης, ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού. Η χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment) και εργαλείων αυτοαναστοχασμού επιτρέπει την έγκαιρη ανίχνευση γνωστικών και συναισθηματικών δυσκολιών και τη βελτίωση των παρεμβάσεων σε πραγματικό

χρόνο (Black & Wiliam, 2009). Η διάγνωση δεν περιορίζεται σε τυπικές μορφές αξιολόγησης αλλά μπορεί να περιλαμβάνει σύντομα ερωτηματολόγια, συζητήσεις, σύντομες ασκήσεις ή αυτοαξιολογήσεις, με σκοπό την κατανόηση της πορείας και της στάσης του μαθητή.

Ο μέντορας, επομένως, χρειάζεται να είναι παιδαγωγικά ευέλικτος και ανοιχτός στην αναπροσαρμογή της μεθοδολογίας του. Αυτό σημαίνει ότι ο σχεδιασμός της διδακτικής πράξης δεν είναι στατικός, αλλά εξελίσσεται βάσει των αναγκών που αναδύονται στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, επιτυγχάνεται μια μορφή ζωντανής διδασκαλίας, στην οποία η διαφοροποίηση, η προσαρμοστικότητα και η αυτορρύθμιση λειτουργούν συνδυαστικά για να ενισχύσουν την αυτονομία, την κατανόηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

3.4. Πώς μπορεί να καθοδηγήσει ένας Μέντορας τους Εκπαιδευτικούς για ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών

3.4.1. Παροχή Παραδείγματος (Role Modeling)

Η αποτελεσματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο ευαίσθητο πεδίο της επικοινωνίας με γονείς και κηδεμόνες δεν ξεκινά από τυπικές οδηγίες, ούτε περιορίζεται σε γενικές κατευθυντήριες γραμμές. Ξεκινά, πρωτίστως, από το ίδιο το παράδειγμα του μέντορα. Ο μέντορας, ως παιδαγωγική φιγούρα-κλειδί, οφείλει να ενσαρκώνει καθημερινά τις αρχές και τις στάσεις που επιδιώκει να καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς. Δεν λειτουργεί απλώς ως σύμβουλος ή υποστηρικτής, αλλά κυρίως ως πρότυπο συμπεριφοράς (role model), μέσα από το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρήσουν, να εμπνευστούν και να μιμηθούν πρακτικές γνήσιας επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με τον Malderez (2024), ο μέντορας καλείται να εκπροσωπεί, με τη στάση και τον λόγο του, θεμελιώδεις παιδαγωγικές αξίες όπως ο σεβασμός, η αυθεντικότητα, η ψυχραιμία σε συνθήκες πίεσης, η ειλικρίνεια, αλλά και η ικανότητα διαχείρισης δύσκολων συναισθηματικών καταστάσεων με τρόπο υποστηρικτικό και

δημιουργικό. Η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των απόψεων, και η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων με πνεύμα συνεργασίας και όχι αντιπαράθεσης, δεν είναι απλώς δεξιότητες που μεταδίδονται με θεωρητικά μαθήματα. Είναι στάσεις που ο μέντορας οφείλει να επιδεικνύει στην πράξη, ώστε να ενσταλάζει σταδιακά στους εκπαιδευτικούς τη σημασία του «μαθαίνω παρατηρώντας και συνυπάρχοντας».

Η πρακτική του role modeling έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική βαρύτητα γιατί επιτρέπει τη μετάδοση άρρητης γνώσης — γνώσης που δεν διδάσκεται, αλλά βιώνεται. Μέσα από την καθημερινή παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο ο μέντορας επικοινωνεί με γονείς, διαχειρίζεται κριτικές, ή οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ένα «ζωντανό παράδειγμα» πάνω στο οποίο μπορούν να χτίσουν τη δική τους επαγγελματική ταυτότητα. Το πώς απαντά ο μέντορας σε έναν ανήσυχο γονέα, πώς εξηγεί με σαφήνεια χωρίς να γίνεται αμυντικός, πώς δίνει χώρο στη φωνή του άλλου χωρίς να χάνει την παιδαγωγική του σταθερότητα — όλα αυτά μεταδίδονται άτυπα, αλλά με καθοριστική επίδραση στην πρακτική του εκπαιδευτικού.

Εξίσου σημαντική είναι η προθυμία του μέντορα να μοιραστεί τις δικές του εμπειρίες, τα διλήμματα που αντιμετώπισε, τις επικοινωνιακές του αποτυχίες αλλά και τις στρατηγικές που δοκίμασε για να τις μετατρέψει σε ευκαιρίες μάθησης. Αυτή η ειλικρινής ανταλλαγή καλλιεργεί ένα κλίμα ασφάλειας και αυθεντικής ανθρώπινης σύνδεσης. Οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν ότι η επικοινωνία με τους γονείς δεν είναι μια δεξιότητα που «έχεις ή δεν έχεις», αλλά μια δυναμική διαδικασία που βελτιώνεται με την εμπειρία, τον αναστοχασμό και την καθοδήγηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδεικνύεται και η δύναμη της κοινότητας μάθησης: ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνος, αλλά συνοδεύεται από κάποιον που κατανοεί την καθημερινότητά του και συζητείται τις προκλήσεις του.

Κομβικό στοιχείο αυτής της συνοδευτικής σχέσης είναι η δημιουργία ενός "safe space", ενός ψυχολογικά ασφαλούς πλαισίου όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκφράσει φόβους, ερωτηματικά, ανασφάλειες, ακόμη και αποτυχίες, χωρίς τον φόβο της απαξίωσης. Μέσα σε αυτό τον χώρο —είτε φυσικό είτε συμβολικό—, ο μέντορας ενθαρρύνει την πειραματική στάση: «Δοκίμασε αυτή την προσέγγιση... Πες μου πώς ένιωσες... Τι σε προβλημάτισε;». Μέσω τέτοιων ερωτήσεων και ανοιχτών

συζητήσεων, αναπτύσσονται η αυτοπεποίθηση, η επικοινωνιακή αυτογνωσία και η ετοιμότητα να χειριστεί κανείς δύσκολες συνομιλίες με ενσυναίσθηση και σαφήνεια. Τέλος, η ενίσχυση της επικοινωνιακής επάρκειας δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς βιωματικές πρακτικές. Ο μέντορας οργανώνει προσομοιώσεις διαλόγων με γονείς, ασκήσεις ενσυναίσθησης και ανατροφοδότησης (role play, active listening, feedback cycles), μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με ποικίλα σενάρια επικοινωνίας. Μαθαίνουν να διαχειρίζονται κριτική χωρίς άμυνα, να διαπραγματεύονται αιτήματα με επαγγελματισμό και να καλλιεργούν μια κουλτούρα συνεργασίας με τους γονείς, η οποία βασίζεται όχι στον φόβο ή την αποστασιοποίηση, αλλά στην εμπιστοσύνη και την αμοιβαία αναγνώριση του ρόλου του καθενός.

Με αυτόν τον τρόπο, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στηρίζεται όχι σε θεωρίες ή οδηγίες από απόσταση, αλλά σε μια ζωντανή, ανθρώπινη και στοχαστική σχέση, όπου ο μέντορας λειτουργεί ως φάρος συμπεριφορικής και επαγγελματικής ωριμότητας. Μια τέτοια προσέγγιση είναι αυτή που οδηγεί τελικά στην ουσιαστική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ρόλου και στην καλλιέργεια ενός γόνιμου διαλόγου με τους γονείς, με σεβασμό, σαφήνεια και ανοιχτότητα.

3.4.2. Εκπαίδευση σε Βασικές Δεξιότητες Επικοινωνίας

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς απαιτεί συστηματική εκπαίδευση σε θεμελιώδεις δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση, η σαφής και κατανοητή γλώσσα, η μη λεκτική επικοινωνία και η διαχείριση συγκρούσεων. Σύμφωνα με τη Maxwell et al. (2024), αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης μεντόρων περιλαμβάνουν τη βιωματική εξάσκηση μέσω προσομοιώσεων, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού πάνω σε πραγματικές ή υποθετικές καταστάσεις.

Η ενεργητική ακρόαση αναδεικνύεται ως θεμέλιο για την επιτυχή επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες. Περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η διατήρηση οπτικής επαφής, η επαναδιατύπωση όσων εκφράζει ο συνομιλητής για να διασφαλιστεί η κατανόηση, η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων και η διατήρηση ουδέτερης και υποστηρικτικής στάσης (Malderez, 2024). Παράλληλα, η σαφής χρήση της γλώσσας χωρίς παιδαγωγικούς

όρους ή ακαδημαϊκές διατυπώσεις συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Maxwell et al., 2024).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η εκπαίδευση στη διαχείριση δύσκολων συνομιλιών με γονείς, όπως περιπτώσεις παραπόνων ή έντασης. Τα προγράμματα εκπαίδευσης που βασίζονται στις αρχές της ενσυναίσθησης και του αλληλοσεβασμού ενισχύουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τους παρέχουν πρακτικές τεχνικές αποφόρτισης και εκτόνωσης εντάσεων, αυξάνοντας έτσι το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Dreer-Goethe, 2023).

Τέλος, σύμφωνα με τη Maxwell et al. (2024), ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην προσαρμογή των προσεγγίσεων στις ανάγκες και το επίπεδο ετοιμότητας κάθε εκπαιδευτικού, καθώς και στη δημιουργία μιας ανοιχτής και εμπιστευτικής σχέσης μέντορα-εκπαιδευτικού, όπου η ανατροφοδότηση είναι συχνή, συγκεκριμένη και εποικοδομητική.

3.4.3. Καθοδήγηση για την Προετοιμασία της Επικοινωνίας

Η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς δεν βασίζεται μόνο στην κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά απαιτεί και συστηματική προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του μέντορα σε αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός, καθώς αναλαμβάνει να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε όλα τα στάδια της προετοιμασίας. Ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώσει με σαφήνεια τα βασικά σημεία που επιθυμεί να συζητήσει με τον γονέα, να σκεφτεί εκ των προτέρων πώς θα εκφράσει τις σκέψεις του με τρόπο κατανοητό και ήπιο, να επιλέξει το κατάλληλο ύφος λόγου και να το προσαρμόσει στις ανάγκες και στο μορφωτικό, κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ του γονέα, ώστε να διασφαλιστεί η αμοιβαία κατανόηση. Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να σκεφτεί πότε και πού είναι η πιο κατάλληλη στιγμή για αυτή την επικοινωνία, ώστε να αποφευχθούν παρεξηγήσεις, να διατηρηθεί η ψυχραιμία και να προστατευτεί η ποιότητα της σχέσης σχολείου-οικογένειας.

Ο Malderez (2024) επισημαίνει ότι ο μέντορας έχει καθήκον όχι μόνο να παρατηρεί ή να αξιολογεί, αλλά να λειτουργεί ενεργά ως εκπαιδευτής, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει πώς να οργανώνει τον λόγο του, πώς να προετοιμάζεται για δύσκολες συνομιλίες και πώς να ξεκαθαρίζει από την αρχή τον στόχο της

επικοινωνίας. Η αποφυγή σύγχυσης και η αποδοτική χρήση του χρόνου είναι κρίσιμοι παράγοντες στην επιτυχία μιας συνάντησης, ειδικά όταν αυτή σχετίζεται με προβληματισμούς για τη συμπεριφορά ή την απόδοση ενός μαθητή. Για να επιτευχθεί αυτό, ο μέντορας ενθαρρύνει την αποφυγή υπερβολικά πολλών πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα, την αποφυγή αόριστων εκφράσεων και την υιοθέτηση σαφών και στοχευμένων παρατηρήσεων.

Η προετοιμασία ενισχύεται ουσιαστικά όταν πλαισιώνεται από βιωματική πρακτική. Οι Maxwell et al. (2024) υποστηρίζουν τη χρήση προσομοιώσεων, role-play και σεναρίων πραγματικών καταστάσεων που ο εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός όχι μόνο εξασκείται στην επικοινωνία, αλλά ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης για ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων και συναισθημάτων από την πλευρά του γονέα. Ο μέντορας, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, βοηθά επίσης στη συναισθηματική προετοιμασία του εκπαιδευτικού, ώστε να αντιμετωπίσει πιθανή ένταση ή αμφισβήτηση με ψυχραιμία και επαγγελματισμό.

Η διαδικασία προετοιμασίας, επομένως, περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα που συμβάλλουν στην επιτυχημένη διεξαγωγή της επικοινωνίας με τους γονείς. Αυτά τα βήματα είναι: ο σαφής καθορισμός του σκοπού της επικοινωνίας, η συγκέντρωση σχετικών στοιχείων, παραδειγμάτων ή περιστατικών που τεκμηριώνουν όσα πρόκειται να συζητηθούν, η πρόβλεψη πιθανών ερωτήσεων ή ενστάσεων από την πλευρά των γονέων και η προετοιμασία επαρκών και ήρεμων απαντήσεων, καθώς και η επιλογή του κατάλληλου χρόνου και περιβάλλοντος για τη διεξαγωγή της συνάντησης. Όπως προτείνουν οι διεθνείς καλές πρακτικές (Maxwell et al., 2024), το πλαίσιο της επικοινωνίας πρέπει να είναι ήρεμο, να διασφαλίζει την ιδιωτικότητα, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων σε πνεύμα συνεργασίας και σεβασμού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός δεν προετοιμάζεται μόνο για μια μεμονωμένη συνάντηση, αλλά οικοδομεί σταδιακά τη δική του ικανότητα επικοινωνίας και καλλιεργεί μια θετική στάση απέναντι στον διάλογο με τους γονείς ως ευκαιρία συνεργασίας και ενίσχυσης του μαθησιακού πλαισίου.

3.4.4. Ενθάρρυνση Θετικής και Ενδυναμωτικής Επικοινωνίας

Ο μέντορας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται σε μια **θετική, ενδυναμωτική και συνεργατική προσέγγιση** προς τους γονείς. Αυτό περιλαμβάνει την ανάδειξη των θετικών στοιχείων του παιδιού πριν την αναφορά σε προκλήσεις ή προβλήματα, τη χρήση ενθαρρυντικής γλώσσας και τη δημιουργία κλίματος “συνεργατικής ομάδας”, με κοινό στόχο το όφελος του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Dreer-Goethe (2023), η ποιότητα της σχέσης και η ευημερία των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με την ευημερία των μαθητών και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, ενώ η ενδυναμωτική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για την ψυχική υγεία όλων των μερών. Παράλληλα, ο Malderez (2024) επισημαίνει ότι η ανοιχτή επικοινωνία, που βασίζεται στην ειλικρίνεια και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Ο μέντορας ενθαρρύνει:

- Τη χρήση θετικής ανατροφοδότησης (positive feedback).
- Την αναγνώριση και αξιοποίηση των δυνατών σημείων του μαθητή.
- Την καλλιέργεια πνεύματος κοινότητας, με έμφαση στη συλλογική προσπάθεια και ευθύνη.
- Τη διαχείριση ακόμα και των δύσκολων συνομιλιών με ήρεμο, θετικό και ενδυναμωτικό τρόπο.

Η αντιμετώπιση **δύσκολων ή συγκρουσιακών καταστάσεων με γονείς** αποτελεί μια από τις πιο σύνθετες και απαιτητικές πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, και ταυτόχρονα έναν τομέα καθοριστικής σημασίας για τη συμβολή του μέντορα. Η υποστήριξη σε αυτόν τον τομέα δεν αφορά μόνο τη συναισθηματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, αλλά και την παροχή πρακτικών εργαλείων, στρατηγικών και μοντέλων επικοινωνίας που ενισχύουν την ετοιμότητα, την αυτοπεποίθηση και τον επαγγελματισμό του. Σε στιγμές αυξημένης έντασης, αμοιβαίας καχυποψίας ή συναισθηματικής φόρτισης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθανθεί ανασφάλεια, αδυναμία διαχείρισης ή φόβο σύγκρουσης. Εκεί, ο ρόλος του μέντορα είναι διττός:

αφενός, να υποστηρίξει συναισθηματικά τον εκπαιδευτικό μέσα από αναστοχαστικό διάλογο και κατανόηση· αφετέρου, να του προσφέρει δομημένα εργαλεία που μειώνουν το αίσθημα αβεβαιότητας και του παρέχουν ένα σταθερό πλαίσιο δράσης. Η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση, η χρήση ουδέτερης γλώσσας, η αναγνώριση των συναισθημάτων όλων των μερών και η εστίαση στην επίλυση και όχι στην αντιπαράθεση, αποτελούν βασικές δεξιότητες που μπορούν να διδαχθούν, να εξασκηθούν και να ενισχυθούν μέσα από την καθοδήγηση του μέντορα. Σύμφωνα με τους Maxwell et al. (2024), η εκπαίδευση των μεντόρων οφείλει να περιλαμβάνει τεχνικές αποφόρτισης της έντασης, πρακτικές διαχείρισης συγκρούσεων και συναισθηματικής ρύθμισης, καθώς και εργαλεία που βοηθούν στη μετατροπή της αντιπαράθεσης σε συνεργασία. Οι Malderez (2024) και Dreer-Goethe (2023) επισημαίνουν τη σημασία της πρόληψης της κλιμάκωσης, της στρατηγικής χρήσης σιωπής, της εστίασης στο κοινό συμφέρον (το παιδί) και της απόσπασης της συζήτησης από προσωπικές κατηγορίες. Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση συγκεκριμένων παιδαγωγικών εργαλείων που δημιουργεί ή προσαρμόζει ο μέντορας, όπως έτοιμα πρότυπα ενημερωτικών σημειωμάτων, δομημένα email, φόρμες ανατροφοδότησης και ενδεικτικοί διάλογοι, αποτελεί πολύτιμη υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς, ιδίως για τους νεότερους ή λιγότερο έμπειρους. Αυτά τα εργαλεία δεν λειτουργούν περιοριστικά, αλλά ως ασφαλής βάση αναφοράς από την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεκινούν και να διαμορφώνουν την επικοινωνία με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης. Όπως τονίζουν οι Maxwell et al. (2024), η παροχή τέτοιων εργαλείων μειώνει το άγχος, προσφέρει επαγγελματική συνέπεια και επιτρέπει τη συγκέντρωση στον ουσιαστικό στόχο της επικοινωνίας, δηλαδή την υποστήριξη του παιδιού μέσα από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η συμβολή του μέντορα γίνεται ακόμη πιο ουσιαστική όταν τα εργαλεία αυτά εμπλουτίζονται ή ανανεώνονται βάσει των αναγκών της σχολικής κοινότητας και των προκλήσεων που ανακύπτουν στην πράξη. Επιπλέον, η χρήση σεναρίων προσομοίωσης (role-play scripts), εντύπων αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, καθώς και η άσκηση σε πραγματικά ή εικονικά περιστατικά δύσκολης επικοινωνίας, ενισχύουν την επαγγελματική ωριμότητα των εκπαιδευτικών και τους προετοιμάζουν για ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων. Μέσα από τέτοιες βιωματικές προσεγγίσεις, ο μέντορας δεν διδάσκει απλώς "τι να πουν", αλλά καλλιεργεί τον τρόπο με τον οποίο

λέγεται κάτι, τον τρόπο με τον οποίο διατηρείται η ψυχραιμία, γίνεται διαχείριση των συναισθημάτων και οικοδομείται εμπιστοσύνη, ακόμα και σε περιβάλλοντα έντασης ή δυσπιστίας. Η παιδαγωγική πράξη δεν είναι ποτέ ουδέτερη· εμπεριέχει σχέσεις, συναισθήματα, ρόλους και προσδοκίες, και σε αυτό το πλαίσιο, ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο διαχείρισης και μετασχηματισμού, ως φορέας μιας κουλτούρας επικοινωνίας βασισμένης στον σεβασμό, την αναγνώριση, τη διαφάνεια και την επίλυση. Δεν αρκεί να ζητούμε από τους εκπαιδευτικούς να "έχουν καλή επικοινωνία με τους γονείς". χρειάζεται να τους δείξουμε πώς, να τους εξασφαλίσουμε τα μέσα και να τους υποστηρίξουμε όταν αποτυγχάνουν, ώστε να μπορούν να δοκιμάσουν ξανά, καλύτερα προετοιμασμένοι και πιο ώριμοι επαγγελματικά.

3.4.5 Η δύναμη της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία με τους γονείς

Στον ιδιαίτερα απαιτητικό χώρο της εκπαίδευσης, και ειδικότερα στην καθημερινή αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται και να δέχεται ουσιαστική ανατροφοδότηση είναι κρίσιμη για τη συνεχή του επαγγελματική ανάπτυξη. Η επικοινωνία με τους γονείς δεν αποτελεί ποτέ μια απλή, τεχνική πράξη. Αντίθετα, φέρει έντονο ψυχολογικό και συναισθηματικό φορτίο, πυροδοτεί αξιακές συγκρούσεις και ενεργοποιεί προσδοκίες, φόβους ή ακόμη και προσωπικές ανασφάλειες. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του μέντορα καθίσταται ουσιώδης. Δεν περιορίζεται στη συμβουλευτική καθοδήγηση, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια ενός ασφαλούς και ενθαρρυντικού πλαισίου, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλύσει, να επεξεργαστεί και να εξελίξει τις επικοινωνιακές του πρακτικές με τρόπο στοχαστικό και παιδαγωγικά ώριμο.

Η ανατροφοδότηση που προσφέρει ο μέντορας μετά από κάθε επικοινωνιακή εμπειρία —είτε πρόκειται για μια απλή τηλεφωνική συνομιλία, είτε για μια δύσκολη συνάντηση με γονέα— δεν είναι επιφανειακή ή γενική. Αντιθέτως, βασίζεται σε προσεκτική παρατήρηση ή καταγραφή της εμπειρίας, συνοδεύεται από περιγραφική ακρίβεια, αποφεύγει την ηθικολογική κρίση και επικεντρώνεται σε βελτιώσιμες πρακτικές και επιλογές. Ο εκπαιδευτικός καλείται, με την καθοδήγηση του μέντορα,

να εστιάσει όχι στο «τι δεν πήγε καλά», αλλά στο πώς μπορεί να γίνει καλύτερα την επόμενη φορά.

Έτσι, ο μέντορας ενεργοποιεί στον εκπαιδευτικό μια διαδικασία δομημένου αναστοχασμού, με ερωτήματα όπως:

- Ποιο ήταν το κλίμα της συζήτησης;
- Τι λειτούργησε θετικά και τι ενδεχομένως δημιούργησε ένταση;
- Πώς ένιωσα εγώ κατά τη διάρκεια της συνάντησης;
- Πώς εκτιμώ ότι ένιωσε ο γονέας;
- Τι μηνύματα έστειλα λεκτικά και μη λεκτικά;
- Ποιο σημείο με αιφνidiάσε ή με αποσταθεροποίησε και γιατί;

Ο μέντορας, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, παύει να είναι μια «εξωτερική φωνή καθοδήγησης» και μετατρέπεται σε συνοδοιπόρο στο ταξίδι της εξέλιξης. Δεν ασκεί κριτική από θέση εξουσίας, αλλά καλλιεργεί έναν διάλογο εμπιστοσύνης και κοινής αναζήτησης παιδαγωγικών λύσεων. Προσφέρει λόγο που ενθαρρύνει, παραδείγματα που φωτίζουν, εναλλακτικές που κινητοποιούν. Κι όλα αυτά με στόχο όχι μόνο την επιτυχία μιας μεμονωμένης επικοινωνίας με τον γονέα, αλλά την ολοκληρωμένη ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, ο στοχασμός ενισχύεται από την αξιοποίηση εργαλείων και μεθοδολογιών που προτείνει ο μέντορας:

- φύλλα αναστοχασμού με καθοδηγητικές ερωτήσεις,
- ημερολόγιο προσωπικών σκέψεων μετά από κρίσιμα περιστατικά,
- προσομοιώσεις δύσκολων συνομιλιών μέσω role-play,
- ομαδικές συζητήσεις με άλλους συναδέλφους υπό εποπτεία,
- ανάλυση βίντεο ή παρατήρηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Με αυτό τον τρόπο, ο αναστοχασμός παύει να είναι μια εσωστρεφής, αφηρημένη διαδικασία και μετατρέπεται σε συστηματικό εργαλείο βελτίωσης και ενδυνάμωσης, που βασίζεται σε πραγματικά περιστατικά και οδηγεί σε μετρήσιμα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενδυναμώνουν τη μεταγνωστική τους ικανότητα, αποκτούν επικοινωνιακή ευελιξία, μειώνουν το άγχος σε απαιτητικές συνθήκες και, κυρίως, μαθαίνουν να μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους. Η συμβολή του μέντορα είναι καθοριστική και στη μετάβαση από την εμπειρική αντιμετώπιση των γονέων στην ενεργή παιδαγωγική πρόληψη και διαπραγμάτευση. Ο

μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό ώστε να διαμορφώνει εκ των προτέρων ένα νοητικό «πλάνο δράσης» για δύσκολες επικοινωνίες: τι να πει, πώς να το πει, πώς να ξεκινήσει μια ευαίσθητη συζήτηση, πώς να ελέγξει τη συναισθηματική του αντίδραση σε πιθανή κριτική ή σύγκρουση. Και, πολύ σημαντικά, του δίνει ευκαιρίες εξάσκησης, σε ασφαλές περιβάλλον, μέσα από προσομοιώσεις ή εναλλαγή ρόλων (role-play), ώστε ο εκπαιδευτικός να εισέλθει στην πραγματική κατάσταση με προετοιμασμένα εσωτερικά σχήματα δράσης και όχι με σπασμωδικές αντιδράσεις πίεσης. Στην ουσία, η όλη διαδικασία δημιουργεί μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης μέσα από την πράξη. Ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται ως «ανεπαρκής» που πρέπει να διορθωθεί, αλλά ως αναστοχαστικός επαγγελματίας που εξελίσσεται διαρκώς, εμπλουτίζει τα εργαλεία του, εμβαθύνει στην παιδαγωγική του στάση και εδραιώνει τη συναισθηματική του ανθεκτικότητα — βασική προϋπόθεση για την ψυχική του ευημερία και τη βιωσιμότητα της εκπαιδευτικής του διαδρομής. Ο μέντορας, λοιπόν, αναδεικνύεται σε μοντέλο επαγγελματικής ωριμότητας και ενσυναίσθησης, καθοδηγώντας τον εκπαιδευτικό να αντιλαμβάνεται τον ρόλο του όχι ως μια στατική εφαρμογή τεχνικών, αλλά ως μια δυναμική σχέση με τους ανθρώπους, τις εμπειρίες και τη μάθηση. Το μήνυμα είναι σαφές: δεν υπάρχει «σωστός τρόπος» επικοινωνίας, αλλά μια **συνεχής διαδρομή αυτοβελτίωσης**, που οδηγεί όχι μόνο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και στην εσωτερική ενδυνάμωση του ίδιου του ανθρώπου-εκπαιδευτικού.

Προτάσεις του μέντορα προς τους εκπαιδευτικούς – Case Study 2

Θέμα: Συνεργατική Επικοινωνία για Ενίσχυση Μαθησιακής Προόδου

Πριν επικοινωνήσεις με τους γονείς για μια μαθησιακή πτώση, φρόντισε πρώτα να αναγνωρίσεις και να καταγράψεις τα θετικά στοιχεία του μαθητή. Είναι σημαντικό να ξεκινήσεις με ενίσχυση, όχι με ανησυχία.

Καλλιέργησε έναν τόνο συνεργασίας. Μη βλέπεις τη συνάντηση ως “αναφορά προβλήματος”, αλλά ως ευκαιρία οικοδόμησης μιας κοινής προσπάθειας στήριξης του παιδιού.

Χρησιμοποίησε συγκεκριμένα παραδείγματα – τόσο θετικά όσο και σημεία προς βελτίωση. Αυτό δείχνει ότι έχεις παρατηρήσει τον μαθητή με προσοχή και ενδιαφέρον, όχι με προκατάληψη.

Άφησε χώρο στους γονείς να μιλήσουν και να μοιραστούν πιθανά εξωσχολικά ζητήματα που μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Η σιωπή και η ειλικρινής ερώτηση συχνά αποκαλύπτουν πολλά.

Μην επιδιώκεις άμεση “λύση” — αλλά ξεκίνησε με μια μικρή, ουσιαστική πρόταση. Για παράδειγμα: "Μήπως θα βοηθούσε να κρατά ένα προσωπικό ημερολόγιο σκέψεων;".

Μετά τη συνάντηση, αναστοχάσου. Τι λειτούργησε καλά; Τι έμαθες για το παιδί; Τι σε συγκίνησε ή σε ξάφνιασε; Η αυτοπαρατήρηση είναι κλειδί για την εξέλιξή σου ως παιδαγωγός.

Θυμήσου: η κατανόηση και η σύνδεση πολλές φορές έχουν μεγαλύτερη επίδραση απ’ ό,τι μια διορθωτική παρέμβαση. Όταν οι γονείς νιώσουν πως είσαι σύμμαχός τους, θα γίνουν και εκείνοι σύμμαχοι του παιδιού.

Προτάσεις του μέντορα προς τους εκπαιδευτικούς – Case Study 3

Θέμα: Επικοινωνία για Έπαινο και Ενδυνάμωση

Μην περιμένεις έναν “λόγο ανησυχίας” για να επικοινωνήσεις με τους γονείς. Ο αυθεντικός έπαινος μπορεί να έχει τεράστια δύναμη στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη ενός παιδιού.

Αν παρατηρήσεις μια μικρή αλλά ουσιαστική αλλαγή προς το καλύτερο, ειδικά σε μαθητές που έχουν δυσκολευτεί, επικοινωνήσε το άμεσα. Ακόμα κι ένα σύντομο email μπορεί να κάνει διαφορά.

Φρόντισε το μήνυμά σου να είναι συγκεκριμένο και προσωπικό. Τι ακριβώς έκανε το παιδί; Πώς ένιωσες εσύ ως δάσκαλος βλέποντάς το; Τι σημαίνει αυτό για την πορεία του;

Δώσε και στους γονείς τον ρόλο του “ενισχυτή”. Πες τους ξεκάθαρα: “Συνεχίστε να τον ενθαρρύνετε – οι προσπάθειές σας φαίνεται πως αποδίδουν.”

Μην υποτιμάς τη δύναμη μιας θετικής κουβέντας. Για κάποιους γονείς, ίσως είναι η πρώτη φορά που ακούν κάτι όμορφο για το παιδί τους από το σχολείο.

Κράτησε σημειώσεις από τέτοιες θετικές στιγμές. Είναι καλό υλικό για portfolio, αλλά και μια πηγή προσωπικής ενδυνάμωσης τις δύσκολες μέρες.

Και κυρίως: θύμισε στον εαυτό σου πως η ενσυναίσθηση και η επιβράβευση δεν είναι “πολυτέλεια”. Είναι η βάση για τη δημιουργία σχέσεων που αλλάζουν ζωή

Βιβλιογραφία

- Beauchamp, C., et al. (2014). Teacher professional learning communities.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Bordogna, C. M. (2023). Using social exchange and equity theory to explore postgraduate student mentoring initiatives and academic faculty participation. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(2), 128–144. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2022-0031>
- Contreras Aguirre, H. C. (2024). Building a wisdom community through femtoring/mentoring: Latinx faculty and students at a Hispanic-serving institution. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(4), 457–471. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2023-0046>
- Davies, R., & Dart, J. (2005). *The ‘Most Significant Change’ technique*.
- Desimone, L., & Pak, K. (2017). Instructional coaching and teacher learning. *Educational Researcher*.
- Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: An integrative literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(4), 336–349. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2022-0073>
- Dreer-Goethe, H. (2023). *Conflict transformation in school mentoring*. Springer.
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: A handbook of good practice*. Kogan Page.
- Glover, A., Jones, M., Thomas, A., & Worrall, L. (2024). Finding the joy: Effective mentoring in teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 32(4), 377–394. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hobson, A., et al. (2009). *Mentoring beginning teachers*.
- Hunskar, T. S., & Gudmundsdottir, G. B. (2023). Tool-based mentoring conversations in teacher education: New structures, opportunities and the role of

adaptive expertise. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(4), 424–439. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2022-0103>

Hunnskaar, T. S., Lejonberg, E., & Nesje, K. (2025). Identifying mentee roles in tool-based practicum mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.

<https://doi.org/10.1080/13611267.2025.2471992>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Οδηγίες για τον σχεδιασμό μαθημάτων και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Kochan, F. K., & Pascarella, J. T. (2012). *Building mentoring capacity in schools: A guide to effective practice*. Routledge.

Koukounaras-Liagkis, M., Karavas, E., & Papaioannou, M. (2024). Using the “Most Significant Change” technique to evaluate the teaching competence and psycho-emotional development of prospective teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(3), 295–312. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2023-0037>

Lejonberg, E., Nesje, K., Elstad, E., & Christophersen, K. (2024). Innovative approaches to mentoring: Preservice teachers’ perceptions of peer mentoring based on a decision simulator. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(3), 277–294. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2023-0028>

Lofthouse, R., Rose, A., & Whiteside, R. (2022). Understanding coaching efficacy in education through activity systems: Privileging the nuances of provision.

International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 11(2), 153–169.

<https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2021-0036>

Malderez, A. (2024). *Mentoring teachers: Supporting learning, wellbeing and retention*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2024-116>

Marynowski, R., Darroch, A., Gregory, A., & James, M. (2022). Theorizing about components of teacher professional development: Supports and barriers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(1), 104–118.

<https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2021-0040>

Maxwell, T., Dwyer, L., & Fenner, C. (2024). *Supporting educators through mentoring: Strategies for conflict resolution and communication*. SAGE Publications.

Maxwell, B., Kaplár-Kodácsy, K., Hobson, A. J., & Hotham, E. (2024). Effective mentor training, education and development: A qualitative multilevel meta-synthesis.

International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 13(4), 422–440.

<https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0068>

Nugent, G., Houston, J., Kunz, G., & Chen, D. (2023). Analysis of instructional coaching: What, why and how. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(4), 402–423. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2022-0066>

Orsini, J. (2025). How faculty availability influences doctoral student perceptions of mentor competence. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.

<https://doi.org/10.1080/13611267.2025.2493704>

Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational Psychology: A Century of Contributions* (pp. 417–432). Lawrence Erlbaum Associates.

Relihan, M. C., & O'Donovan, R. (2024). Putting the cart behind the horse: Conceptualising the “emotionality” of mentoring in initial teacher education.

International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 13(4), 511–526.

<https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0070>

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145–170.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Shanks, R. (2023). Informal coaching and mentoring and an “informal turn” in teacher professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(4), 440–452. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2022-0091>

Springer, A., Scanlan, T., & Kimble, J. (2025). Building academic confidence through peer mentoring and motivational modules. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. <https://doi.org/10.1080/13611267.2025.2471424>

Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>

Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J., & Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 326–341.

<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1804>

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Νόμος 4823/2021, άρθρο 66: Εκσυγχρονισμός του Συστήματος Επιλογής και Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών*. ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2