

2026-02

þÿ " ¹ ¿ ⁻⁰ . Ã . ^{0 ± 1} " ^{1 ±} Ç µ ⁻ Á ¹ Ã . £ Ç ¿ » ¹
þÿ ^{1/4} ¿ ^{1/2} ¬ ´ É ^{1/2} . ¤ ¿ mentoring É Â ^{1/4}
þÿ Ä . ^{1/2} µ À ⁻ Ä µ Å ^{3/4} . Ä É ^{1/2} Ã Ä Ì Ç É ^{1/2} Ä
þÿ Ã Ç ¿ » ^{1 0} ® Â ^{1/4} ¿ ^{1/2} ¬ ´ ± Â .

þÿ µ Ä Á ^{-´} ¿ Å , ´ , ^{1/2} ¬

þÿ œ µ Ä ± Ä Ä Å Ç ^{1 ± 0} Ì Á Ì ³ Á ± ^{1/4 1/4} ± " . ^{1/4} Ì Ã ^{1 ±} Â " ¹ ¿ ⁻⁰ . Ã . Â , £ Ç ¿ » ® ÿ ^{1 0} ¿ ^{1/2} ¿ ^{1/4 1 0} Î ^{1/2} • Ä ¹ Ã Ä
þÿ " ¹ ¿ ⁻⁰ . Ã . Â , ± ^{1/2} µ À ¹ Ã Ä ® ^{1/4 1} ¿ • µ ¬ À ¿ » ¹ Â ¬ Æ ¿ Å

<http://hdl.handle.net/11728/13451>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



Σχολή Δημόσιας Διοίκησης- Εκπαιδευτική Διοίκηση

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:

Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικών μονάδων. Το mentoring ως μέσο για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Ονοματεπώνυμο φοιτητή: Αθηνά Πετρίδου

Ονοματεπώνυμο επιβλέπουσας καθηγήτριας: Μαρία Κουρουτσίδου

Μήνας, έτος: Φεβρουάριος 2026



Σχολή Δημόσιας Διοίκησης- Εκπαιδευτική Διοίκηση

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:

Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικών μονάδων. Το mentoring ως μέσο για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση την Εκπαιδευτική Διοίκηση, στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.

***ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:* Αθηνά Πετρίδου**

***ΜΗΝΑΣ/ΕΤΟΣ:* Φεβρουάριος 2026**

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Αθηνά Πετρίδου, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Λέξεις- Κλειδιά.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1: Διοίκηση και Διαχείριση σχολικών μονάδων.....	10
1.1.Εννοιολογική προσέγγιση.....	10
1.2.Σύγχρονες μορφές ηγεσίας.....	14
1.2.1. Μοντέλα ηγεσίας.....	16
1.2.2. Η αξιολόγηση των εργαζομένων.....	23
1.2.3. Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό.	24
1.2.4. Η σημασία της ηγετικής παρέμβασης του διευθυντή στον εκπαιδευτικό οργανισμό	24
1.3.Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας.	27
1.3.1 Ο ηγετικός και διοικητικός ρόλος του διευθυντή σε σχολική μονάδα	29
1.3.2 Οργανωτικό και νομικό πλαίσιο των καθηκόντων του διευθυντή	30
Κεφάλαιο 2: Το mentoring στην εκπαίδευση.....	33
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του mentoring.	33
2.2 Χαρακτηριστικά του μέντορα.	34
2.3 Είδη μέντορινγκ	35
2.4. Ο ρόλος του μέντορα	36
2.5. Το Mentoring ως στρατηγικό εργαλείο ανάπτυξης.....	38
Κεφάλαιο 3: Εφαρμογές mentoring στην Ευρώπη	39
3.1. Η περίπτωση της Φιλανδίας.....	39
3.2. Η περίπτωση της Αγγλίας.....	43
3.2.1.Σύγκριση του αγγλικού και ελληνικού μοντέλου μέντορα	45
3.3 Περιπτώσεις από άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες.....	46
3.4 Η περίπτωση της Δανίας	48
Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα, Προκλήσεις στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και Προοπτικές – Προτάσεις Βελτίωσης.	50
4.1. Συμπεράσματα	50
4.2. Προκλήσεις στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα.....	51
4.3. Προοπτικές και Προτάσεις Βελτίωσης	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	55

Σελίδα Εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Αθηνά Πετρίδου

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικών μονάδων. Το mentoring ως μέσο για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος): Μαρία Κουρουτσίδου- Μέλος ΣΕΠ/
Πανεπιστημίου Νεάπολις

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Χρήστος Γούλας- Μέλος ΔΕΠ/ Πανεπιστημίου Νεάπολις

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Ελένη Μουσένα- Μέλος ΣΕΠ/ Πανεπιστημίου Νεάπολις

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Αθηνά Πετρίδου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικών μονάδων. Το mentoring ως μέσο για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Αθηνά Πετρίδου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, κ. Μαρία Κουρουτσίδου, για την καθοδήγηση και την άψογη συνεργασία μας κατά την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας, καθώς και την αδερφή μου, Ζωή, για την υπομονή και τη διακριτική της παρουσία.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει το ρόλο και τη συμβολή του mentoring στο πλαίσιο της διοίκησης και διαχείρισης των σχολικών μονάδων, αναδεικνύοντας τους τρόπους με τους οποίους η συγκεκριμένη πρακτική συμβάλλει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου. Εκτός όμως από τις δυνατότητες του mentoring ως εργαλείου διοίκησης και ανάπτυξης του ανθρώπινου προσωπικού, θα δοθεί έμφαση και στις προκλήσεις που αυτό αντιμετωπίζει στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση λόγω του θεωρητικού και ερμηνευτικού χαρακτήρα του ερευνητικού αντικειμένου και λόγω της φύσης του θέματος, η οποία απαιτεί τη συστηματική μελέτη, σύγκριση και αξιολόγηση των υπάρχουσών θεωριών, μοντέλων και ερευνητικών πορισμάτων που αφορούν το mentoring και τη διοίκηση σχολικών μονάδων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν το mentoring ως ένα αποτελεσματικό μέσο ενίσχυσης της παιδαγωγικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το mentoring συμβάλλει στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής πρακτικής, στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και στη μείωση του εργασιακού άγχους, ιδίως σε νέους ή σε λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, ενισχύει το συνεργατικό κλίμα στη σχολική μονάδα, διευκολύνει τη διάχυση καλών πρακτικών και υποστηρίζει την ανάπτυξη της εσωτερικής σχολικής ηγεσίας. Ωστόσο, η βιβλιογραφική επισκόπηση καταγράφει και προκλήσεις στην εφαρμογή του, όπως ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος, η ανάγκη επαρκούς επιμόρφωσης των μεντόρων και η σημασία καλλιέργειας κουλτούρας εμπιστοσύνης και επαγγελματικής μάθησης.

Συμπερασματικά, το mentoring δύναται να λειτουργήσει ως κρίσιμος μηχανισμός βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, εφόσον εφαρμόζεται συστηματικά και υποστηρίζεται οργανωτικά από τη διοίκηση, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός δυναμικού και εξελισσόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Λέξεις- Κλειδιά

Mentoring στην εκπαίδευση, Διοίκηση, Διαχείριση Σχολικών Μονάδων, Σχολική Ηγεσία

Abstract

The purpose of the present master's thesis is to examine the role and contribution of mentoring within the context of school administration and management, with a focus on the ways in which this practice supports teachers and enhances the quality of pedagogical work. Mentoring is explored as a developmental and leadership-oriented practice that contributes to the professional growth of educators and the overall improvement of educational processes. In addition to its potential as a tool for educational leadership and human resource development, the study also addresses the challenges associated with its implementation in contemporary school environments.

The methodological approach adopted is a systematic literature review, selected due to the theoretical and interpretive nature of the research subject and the characteristics of the topic under investigation. This approach allows for comprehensive examination, comparison, and critical evaluation of existing theories, models, and empirical research findings related to mentoring practices and the management of school organizations.

The findings of the study indicate that mentoring constitutes an effective mechanism for promoting both pedagogical and professional development among teachers. More specifically, mentoring practices are associated with the enhancement of reflective practice, the integration of innovative instructional approaches, and the alleviation of work-related stress, particularly among novice or less experienced educators. Furthermore, mentoring contributes to the development of a collaborative school culture, facilitates the sharing of effective practices, and supports the emergence of internal leadership within the school unit. Nevertheless, the literature also highlights several challenges in the implementation of mentoring, including time constraints, the need for systematic mentor training, and the importance of cultivating a culture grounded in trust and continuous professional learning.

In conclusion, mentoring has the potential to serve as a critical factor in improving the effectiveness of school units, provided that it is implemented in a structured and consistent manner and is organizationally supported by school leadership. Under these conditions, mentoring can significantly contribute to the establishment of a dynamic, collaborative, and continuously evolving educational environment.

Εισαγωγή

Η συνεχώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, δημιουργεί την επιτακτική ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις στο επίπεδο της διοίκησης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να λειτουργήσουν όχι μόνο ως χώροι μάθησης, αλλά και ως οργανισμοί που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο θεσμός του mentoring αναδεικνύεται ως ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό εργαλείο, που μπορεί να ενισχύσει τη συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, την αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Η ενίσχυση της συνεργασίας, του κριτικού αναστοχασμού και της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανταπόκριση των σχολείων στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο καθοριστικό ρόλο παίζει η σχολική ηγεσία, καθώς χρειάζεται να εφαρμόζει πρακτικές που ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και προωθούν ένα πιο συμμετοχικό και υποστηρικτικό μοντέλο διοίκησης. Το mentoring, ως διαδικασία καθοδήγησης και υποστήριξης, μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο για την επίτευξη αυτών των αλλαγών.

Πιο συγκεκριμένα, το mentoring συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι νέοι αλλά και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες, να βελτιώσουν την επαγγελματική τους πρακτική και να ανταλλάξουν γνώσεις και εμπειρίες. Με την παρουσία ενός μέντορα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, μειώνεται η επαγγελματική τους απομόνωση και διευκολύνεται η προσαρμογή τους στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Παράλληλα, ενισχύεται ένα θετικό και συνεργατικό σχολικό κλίμα, στο οποίο κυριαρχούν η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και ο διάλογος.

Ωστόσο, η αξιοποίηση του mentoring στη διοίκηση των σχολικών μονάδων δεν είναι μια απλή διαδικασία. Η εφαρμογή του απαιτεί την ενεργή συμμετοχή της ηγεσίας, τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών, την καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας και τον στρατηγικό σχεδιασμό, σε συνδυασμό με συνεχή παρακολούθηση και προσαρμογή στις ανάγκες κάθε σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η διερεύνηση του ρόλου και της συμβολής του mentoring στη διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας. Η

κατανόηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων του mentoring μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, στην καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της συνολικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Κεφάλαιο 1: Διοίκηση και Διαχείριση σχολικών μονάδων.

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Ο Stogdill (1974) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η ηγεσία αποτελεί μια έννοια με πολλαπλές ερμηνείες, καθώς διαφορετικοί μελετητές έχουν προσεγγίσει τον ορισμό της με διαφορετικούς τρόπους. Ο Grint (2005) περιγράφει τον ηγέτη ως εκείνον που επικεντρώνεται στον καθορισμό στρατηγικής πορείας, ενισχύει την καινοτομία και συνδέεται άμεσα με διαδικασίες αλλαγής, παρακίνησης και επιρροής. (σελ.15) Ο Bratton (2020) θεωρεί την ηγεσία ως μια διεργασία άσκησης επιρροής που εκδηλώνεται τόσο με άμεσο όσο και με έμμεσο τρόπο, συμπεριλαμβανομένων των επίσημων εργασιακών πλαισίων. Σημειώνεται ότι υπάρχουν ορισμοί που εστιάζουν πρωτίστως στα προσόντα του ηγέτη, άλλοι στις πρακτικές και στους στόχους της ηγεσίας, ενώ ορισμένοι δίνουν έμφαση στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσονται οι σχετικές διαδικασίες.»

Στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα, ίσως περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο μετά την πρόσφατη οικονομική, πολιτική, κοινωνική και ανθρωπιστική κρίση, της οποίας οι επιπτώσεις εξακολουθούν να είναι αισθητές, οι εκπαιδευτικοί της τάξης αντιμετωπίζουν πλήθος προβλημάτων στο σχολικό τους περιβάλλον. Τα προβλήματα αυτά συχνά παραμένουν άλυτα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις επιχειρείται η διαχείρισή τους από τη σχολική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, καθοριστικός αναδεικνύεται ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσης. Ανάλογα με τις διοικητικές και ηγετικές τους ικανότητες, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, καθώς και το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. (Χατζηπαναγιώτου, 2001)

Οι διευθυντές συνιστούν τον βασικό πυλώνα ηγεσίας της σχολικής μονάδας, καθώς φέρουν την κύρια ευθύνη για την αποτελεσματική οργάνωση και τη λειτουργικότητά της, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα ατομικά τους χαρακτηριστικά όσο και το θεσμικό πλαίσιο και τα μέσα που παρέχει το κράτος και το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας. Οι ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών έχουν επιφέρει καθοριστικές μεταβολές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της εκπαίδευσης. Στο νέο αυτό πλαίσιο, οι σχολικές μονάδες έχουν εξελιχθεί σε σύνθετους και πολυδιάστατους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίοι απαιτούν την παρουσία

μιας ισχυρής ηγετικής φυσιογνωμίας για την αποτελεσματική διαχείριση των καθημερινών ζητημάτων που ανακύπτουν. (Χατζηπαναγιώτου, 2001)

Γίνεται φανερό ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιφορτίζεται με τον απαιτητικό και σύνθετο ρόλο της διοίκησης, αποβλέποντας στη βελτίωση της συνολικής λειτουργικής και παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας της μονάδας. (Λαϊνάς, 2004) Υπό την ιδιότητά του ως διευθυντικού στελέχους, οφείλει να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα του διοικητικού προγραμματισμού, της οργανωτικής συγκρότησης, της ηγετικής καθοδήγησης και του συστηματικού ελέγχου. (Κουτούζης, 1999).

Επίσης, για την έννοια της διοίκησης έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης, το επιστημονικό πεδίο προέλευσης των συγγραφέων και τις επιμέρους παραμέτρους της διοικητικής διαδικασίας στις οποίες δίδεται έμφαση, χωρίς ωστόσο να υφίσταται ένας ενιαίος και καθολικά αποδεκτός ορισμός. (Κατσαρός, 2008)

Ο Σαϊτς (1992) ορίζει τον όρο «μάνατζμεντ» ως μια δομημένη και μεθοδική διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, καθοδήγησης και ελέγχου των επιμέρους ενεργειών, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων επιδιώξεων. Ενώ για τους Montana και Charnov (1993, όπως αναφέρεται στο Σαϊτς, 2008) ως διοίκηση ορίζεται η συντονισμένη συνεργασία με άλλα άτομα, μέσω της οποίας επιδιώκεται η επίτευξη τόσο των στόχων του οργανισμού όσο και των αναγκών των μελών του.

Κατά τον Ζαβλανό (1998) η διοίκηση συνιστά μία κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων και συγκροτείται από τις βασικές δραστηριότητες του σχεδιασμού, της λήψης αποφάσεων, της οργάνωσης και του ελέγχου, μέσω των οποίων επιδιώκεται η επίτευξη καθορισμένων στόχων. Σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013), ο όρος αυτός αναφέρεται στον συντονισμό όλων των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού, με σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί τόσο από τον ίδιο τον θεσμό όσο και από τα μέλη που τον απαρτίζουν. Οι Bateman & Snell (2016) επισημαίνουν ότι η διοίκηση συνιστά τη διαδικασία αξιοποίησης ανθρώπινων πόρων και άλλων μέσων με σκοπό την πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού

Παρατηρείται ότι το χαρακτηριστικό που διακρίνει όλους τους ορισμούς είναι η εστίαση στην επίτευξη των στόχων. που έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων από τον εκάστοτε οργανισμό. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διοίκηση μπορεί να περιγραφεί ως το σύνολο των

ενεργειών και των οργανωτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, με σκοπό ο ανθρώπινος παράγοντας, αξιοποιώντας παράλληλα τους διαθέσιμους υλικούς πόρους, να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις που προάγουν την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η δραστηριότητα του διευθυντή σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και υψηλές απαιτήσεις (Λαϊνάς, 2004), με τον ρόλο του να περιλαμβάνει διοικητικές, συντονιστικές, καθοδηγητικές, επιμορφωτικές και αξιολογικές αρμοδιότητες (Σαϊτής, 2008).

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και σύμφωνα με το άρθρο 27 της υπ' αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') υπουργικής απόφασης, ο διευθυντής φέρει διοικητική και επιστημονική ευθύνη για την εκπαιδευτική μονάδα. Ειδικότερα, το άρθρο προβλέπει ότι ο διευθυντής οφείλει να καθοδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό ώστε να θέτει στόχους και να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξή τους, να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, να λειτουργεί ως πρότυπο για αυτούς, να τους ενθαρρύνει, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, να φροντίζει για την επιμόρφωσή τους, να ασχολείται με διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά ζητήματα, συνεργαζόμενος στενά με αυτούς, να παρακολουθεί την εξέλιξη των ανατιθέμενων καθηκόντων και να προβαίνει στην αξιολόγησή τους. Ο διευθυντής οφείλει να ενεργεί ως ηγέτης, διασφαλίζοντας την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες του προσωπικού και στοχεύοντας στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, ενώ παράλληλα εκτελεί τα καθήκοντά του ως διορισμένος υπάλληλος τηρώντας τις οδηγίες και τους κανονισμούς που ορίζονται από τις εκπαιδευτικές αρχές (Γεράκη, 2013). Ο διευθυντής οφείλει να κατέχει θεμελιώδεις γνώσεις διοίκησης, να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ασκώντας εσωτερικό έλεγχο του οργανισμού, να δημιουργεί κατάλληλο εργασιακό κλίμα, καθώς και να ενθαρρύνει και να συντονίζει το προσωπικό, να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ σχολικής μονάδας και ευρύτερης τοπικής κοινωνίας και να επιτελεί παιδαγωγικό ρόλο (Λεμονή και Κολεζάκης, 2013).

Συμπερασματικά, μέσω του ηγετικού του ρόλου διαμορφώνει το όραμα και τους σκοπούς του εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ μέσω του διοικητικού του ρόλου οργανώνει τις διαδικασίες που απαιτούνται για την υλοποίησή του. (Θεοφιλίδης, 2012)

Ο Σαϊτής (2008) επισημαίνει ότι ο ρόλος του διευθυντή συνίσταται στη συνεργασία με τους εσωτερικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι

μαθητές, καθώς και με τους εξωτερικούς, όπως οι γονείς, τα εκπαιδευτικά στελέχη και οι κοινωνικοί φορείς που σχετίζονται με την εκπαιδευτική μονάδα.

Ο σύνθετος ρόλος του διευθυντή σχολικών μονάδων, τόσο ως ηγέτη όσο και ως διοικητικού υπαλλήλου, εμφανίζεται σε πλήθος εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη. Ιδιαίτερα εμφανής είναι στα σχολεία που υπάγονται σε αποκεντρωτικά, αυτοδιοικούμενα συστήματα, όπου οι διευθυντές, ως επικεφαλής των σχολικών μονάδων τους, διαδραματίζουν καθοριστικό ηγετικό ρόλο, καθοδηγώντας το προσωπικό και συντονίζοντας τις δραστηριότητες του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα υποχρεούνται να λογοδοτούν στην κεντρική διοίκηση (Dimmock, 1999, Bush, 2016)

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος *σχολική ηγεσία* (school leadership) χρησιμοποιείται, ανάλογα με το εκάστοτε εθνικό και θεσμικό πλαίσιο, ως εννοιολογικά συγγενής ή και εναλλακτικός προς τους όρους *οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (school management) και *σχολική διαχείριση* (school administration) (Pont, 2008)

Η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ένα από τα πλέον κεντρικά διοικούμενα και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη (ΟΟΣΑ, 2011). Σε τέτοιου τύπου συστήματα, η έννοια της ηγεσίας ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη θέση που κατέχει κανείς στην ιεραρχική δομή. Η ηγετική ιδιότητα αποδίδεται κυρίως σε πρόσωπα που βρίσκονται στην κορυφή της οργανωσιακής πυραμίδας, ενώ οι εκτεταμένες γραφειοκρατικές διαδικασίες και η ικανότητα διαχείρισής τους συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση του προφίλ του “ηγέτη”. Ως εκ τούτου, η έμφαση μετατοπίζεται από τη διαδικασία επιρροής —την οποία προϋποθέτει η έννοια της ηγεσίας— στις ορθολογικά δομημένες διαδικασίες και στις διαχειριστικού τύπου πρακτικές (Σταύρου, 2020)

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η “ηγεσία” εντοπιζόταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν αποκλειστικά στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος ασκούσε ηγετικό ρόλο “εκ θέσεως”, περισσότερο λόγω της θεσμικής του τοποθέτησης, παρά μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης με τα μέλη του οργανισμού. Η ευθύνη του επικεντρωνόταν κυρίως στον έλεγχο και την τήρηση γραφειοκρατικών και διαχειριστικών διαδικασιών. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2011), η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί έναν από τους τομείς στους οποίους οι σχολικοί ηγέτες στην Ελλάδα διαθέτουν από τις πιο περιορισμένες αρμοδιότητες σε σύγκριση με άλλα ευρωπαϊκά συστήματα.

Σύμφωνα με έρευνα των Κουτούζη, Κυρανάκη, Μαυράκη και Μπιθαρά (2008), οι διευθυντές των ελληνικών σχολικών μονάδων αντιλαμβάνονται, σε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό,

τον ρόλο τους ως κυρίως διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό. Αντίστοιχα, τα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν αφορούν σε μεγάλο βαθμό διοικητικές λειτουργίες και στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής οργάνωσης.

Παράλληλα, ο ΟΟΣΑ (2019), στην πρόσφατη έκθεσή του για την παρακολούθηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, επισημαίνει ότι οι θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες αυτόνομης λήψης αποφάσεων.

Αν και τα τελευταία χρόνια οι ακαδημαϊκές γνώσεις και τα πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα λαμβάνονται ολοένα και περισσότερο υπόψη στη διαδικασία επιλογής διευθυντών, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους εξακολουθούν να παραμένουν κατά βάση υπαλληλικού χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με το εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο αυτονομίας που χαρακτηρίζει τα ελληνικά σχολεία σε σύγκριση με τα λοιπά εκπαιδευτικά συστήματα του ΟΟΣΑ.(Χελντ, 2021.)

1.2. Σύγχρονες μορφές ηγεσίας

Στον τομέα της διοίκησης, καίριας σημασίας κρίνεται η επάρκεια γνώσεων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού, με στόχο την ορθολογική εκμετάλλευση των ικανοτήτων του ανθρώπινου παράγοντα και τη δημιουργία ευνοϊκού εργασιακού και παιδαγωγικού κλίματος, που προάγει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008)

Η σύγχρονη προσέγγιση της διοίκησης αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με αυτήν, η λειτουργία ενός οργανισμού θεωρείται ως ένα ανοιχτό σύστημα, αποτελούμενο από διάφορα τμήματα που βρίσκονται σε αμοιβαία εξάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον και συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. (Κουτούζης, 1999) Στη σύγχρονη προσέγγιση της διοίκησης περιλαμβάνονται οι εξής θεωρίες:

- **Συστημική θεωρία:** Υπογραμμίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμέρους τμημάτων ενός οργανισμού και τη διασύνδεσή τους με το εξωτερικό περιβάλλον.
- **Ενδεχομενική θεωρία (Contingency theory):** Προτείνει ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος διοίκησης. Η λήψη διοικητικών αποφάσεων προϋποθέτει την προσεκτική συνεκτίμηση των ιδιόμορφων στοιχείων κάθε οργανισμού καθώς και των επικρατουσών συνθηκών σε δεδομένο χρονικό πλαίσιο.
- **Διοίκηση μέσω σκοπών (Management by Objectives):** Τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του οργανισμού, υποστηρίζοντας ότι η

αποτελεσματικότητά τους ενισχύεται όταν διαθέτουν αυτονομία και κίνητρα για την επίτευξη στόχων.

➤ **Διοίκηση ολικής ποιότητας (Total Quality Management):** Στοχεύει στη συντονισμένη συνεργασία του προσωπικού, στη συμμετοχή του στη διοικητική διαδικασία και στην επίτευξη υψηλού επιπέδου οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013).

Μέχρι τη δεκαετία του 1980, κυριαρχούσε η αντικειμενιστική αντίληψη της επιστήμης και τα ορθολογικά μοντέλα λήψης αποφάσεων, με έμφαση σε συστημικές και ενδεχομενικές προσεγγίσεις. Η άσκηση κριτικής στις κλασικές θεωρίες ηγεσίας οδήγησε στην εμφάνιση εναλλακτικών προσεγγίσεων. Ως αποτέλεσμα, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, η έρευνα στον τομέα της ηγεσίας στράφηκε προς νέες θεωρητικές κατευθύνσεις, οι οποίες έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση νέων εννοιολογικών σχημάτων και λιγότερο στην εμπειρική τους επαλήθευση (Heck & Hallinger, 1999).

Παράλληλα, αναπτύχθηκαν νέες λειτουργικές προσεγγίσεις, όπως η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία. Σημαντικός αριθμός μελετών για την ηγεσία εμφανίστηκε μετά τη δεκαετία του 1980, επηρεασμένος σε μεγάλο βαθμό από το έργο του Burns σχετικά με την πολιτική ηγεσία. Ο Burns (1978) εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ οικονομικών και μη οικονομικών πηγών εξουσίας, πάνω στις οποίες στηρίχθηκε και ο Weber (1968) για τη θεωρία της χαρισματικής ηγεσίας. Παράλληλα, έθεσε ως κεντρικό άξονα τον διαχωρισμό μεταξύ του ρόλου του ηγέτη και εκείνου του μανάτζερ. Στη συνέχεια, διαχώρισε τη συναλλακτική από τη μετασχηματιστική ηγεσία, υποστηρίζοντας ότι ο ηγέτης, μέσω της δράσης του, διαμορφώνει την οργανωσιακή πραγματικότητα μέσα από την ανάπτυξη ενός οράματος, το οποίο αντανάκλα την αντίληψή του για την αποστολή της οργάνωσης και τις αξίες που μπορούν να συμβάλουν στην προώθησή της.

Υπό το πρίσμα όλων αυτών των εξελίξεων, διαμορφώθηκε η έννοια της «νέας ηγεσίας», γνωστή και ως «χαρισματική ηγεσία». Στις εν λόγω προσεγγίσεις διαπιστώνονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τόσο στη θεματολογία όσο και στη μεθοδολογική προσέγγιση της ηγεσίας. Οι βασικοί συντελεστές που συμβάλλουν στην ικανότητα των ηγετών να υλοποιούν το όραμά τους είναι οι εξής:

- το όραμα, ως πηγή έμπνευσης ή ως σαφώς προσδιορισμένη στοχοθεσία,
- η αποτελεσματική μετάδοση του οράματος, ώστε να καθίσταται πλήρως αντιληπτό από τα μέλη της οργάνωσης,

- ο ρόλος του ηγέτη στη διαδικασία καθοδήγησης και υποστήριξης των μελών και
- η εμπιστοσύνη των μελών προς τον ηγέτη.(Rosenbach and Taylor, 1998)

Παράλληλα, οι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ικανότητα να γνωρίζουν πότε πρέπει να λειτουργούν συνεργατικά και πότε οραματιστικά, πότε να ακούν και πότε να καθοδηγούν. Επιπλέον, διαθέτουν την ικανότητα να καλλιεργούν με φυσικό τρόπο τις διαπροσωπικές σχέσεις, να εντοπίζουν υποβόσκοντα ζητήματα και να προάγουν τη συνεργασία των μελών της ομάδας σε ένα αρμονικό περιβάλλον. Οι εν λόγω διευθυντές επιδεικνύουν ουσιαστικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και την πρόοδο τόσο των εργαζομένων όσο και των μαθητών, κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη, την πίστη και την αφοσίωσή τους. Επιπλέον, διαθέτουν την ικανότητα να εμπνέουν τους άλλους ώστε να προσφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη των κοινών στόχων. (Σάββα, 2017)

1.2.1. Μοντέλα ηγεσίας

Η ηγεσία σε μια σχολική μονάδα καλείται να διαχειριστεί ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο σύστημα σχέσεων. Η απλή υιοθέτηση καλών πρακτικών από έναν προκαθορισμένο κατάλογο δεν επαρκεί. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, “ οι μέθοδοι με τις οποίες οι ηγέτες υλοποιούν θεμελιώδεις ηγετικές πρακτικές —και όχι οι ίδιες οι πρακτικές καθ’ αυτές — αποτελούν ένδειξη της ανταπόκρισής τους στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα μέσα στα οποία λειτουργούν” (Leithwood et al., 2006)

Οι τρόποι αυτοί συνδέονται με τα στυλ ηγεσίας. Στη βιβλιογραφία αναγνωρίζονται δύο κυρίαρχα σχήματα ταξινόμησης των στυλ ηγεσίας: εκείνο που προτείνουν οι Leithwood, και Duke (1999) και εκείνο που διατυπώνει ο Bush (2005). Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999), διακρίνονται έξι τύποι ή στυλ ηγεσίας, τα οποία ωστόσο αλληλοδανείζονται μεθόδους και διαδικασίες διαχείρισης ζητημάτων που αφορούν τη σχολική ζωή. Οι κατηγορίες αυτές περιλαμβάνουν *την* εκπαιδευτική (instructional), *τη* διοικητική ή διαχειριστική (managerial), *τη* μετασχηματιστική (transformational), *την* ηθική (moral), *τη* συμμετοχική (participative) και την ενδεχομενική (contingent) ηγεσία. Αναλυτικότερα:

α) Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership)

Το εν λόγω πρότυπο ηγεσίας εντοπίζεται αποκλειστικά στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η αξία και η λειτουργικότητά του ερμηνεύονται μόνο σε συνάρτηση με την αποστολή, τους σκοπούς και τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση μορφών ηγεσίας που υπηρετούν άμεσα τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, ο Κατσαρός (2008) επισημαίνει ότι η διοίκηση και η ηγεσία έχουν ως βασική αποστολή τη στήριξη, την ενίσχυση και τη διευκόλυνση του κεντρικού έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών, το οποίο δεν είναι άλλο από τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Hallinger (2005), ο οποίος εξετάζει την εκπαιδευτική ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο, η σχετική βιβλιογραφία αποδίδει στον εκπαιδευτικό ηγέτη ένα σύνολο κρίσιμων αρμοδιοτήτων. Ειδικότερα, του αναγνωρίζεται η ευθύνη για τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και μιας συλλογικής αίσθησης σκοπού, με σαφώς προσδιορισμένους στόχους που εστιάζουν στη μάθηση. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να προωθεί τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω συστηματικού και κυκλικού προγραμματισμού, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, επίσης, στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος υψηλών προσδοκιών και θετικής κουλτούρας, το οποίο ευνοεί την καινοτομία και την αναβάθμιση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του περιλαμβάνονται ακόμη ο συντονισμός του Αναλυτικού Προγράμματος, η συστηματική παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών, η ανάπτυξη δομών επιβράβευσης που αντανακλούν την αποστολή του σχολείου, καθώς και ο σχεδιασμός και η εποπτεία δράσεων επαγγελματικής εξέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος, η ενεργή και διαρκής παρουσία του εκπαιδευτικού ηγέτη στη σχολική ζωή θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την εμπέδωση και την ενίσχυση των βασικών αξιών που συγκροτούν τη σχολική κουλτούρα.

β) Διοικητική ή Διαχειριστική ηγεσία (Managerial leadership)

Το διοικητικό ή διαχειριστικό πρότυπο ηγεσίας δίνει προτεραιότητα στη ρύθμιση, την οργάνωση και την παρακολούθηση των λειτουργιών του σχολείου, με έμφαση στην τήρηση διαδικασιών και στην αποτελεσματική διεκπεραίωση των ανατεθειμένων αρμοδιοτήτων. Η άσκηση επιρροής από τον σχολικό ηγέτη εδράζεται κυρίως στη θεσμική του θέση εντός της ιεραρχικής διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που του προσδίδει τυπική

εξουσία. Όπως αναφέρει η Λιακοπούλου (2020), το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας επικεντρώνεται στις διοικητικές λειτουργίες, όπου το κύρος, η επιρροή και οι αρμοδιότητες των μελών του οργανισμού καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την ιεραρχική τους βαθμίδα και συνδέονται πρωτίστως με καθήκοντα διαχειριστικού χαρακτήρα (σ. 61). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του ηγέτη συνίσταται κυρίως στην εφαρμογή πρακτικών που διασφαλίζουν την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι Myers και Murphy (1995) επισημαίνουν ότι οι διοικητικοί σχολικοί ηγέτες αξιοποιούν διαφορετικού τύπου μηχανισμούς ελέγχου, οι οποίοι διακρίνονται σε ιεραρχικούς και μη ιεραρχικούς. Οι ιεραρχικοί μηχανισμοί περιλαμβάνουν την παροχή οδηγιών από ανώτερα διοικητικά όργανα και εκτείνονται στην εποπτεία της λειτουργίας του σχολείου, στον έλεγχο των εισροών, στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού, καθώς και στην αξιολόγηση των παραγόμενων αποτελεσμάτων.

Σημαντικό στοιχείο προβληματισμού αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία συχνά συγχέεται με τη διοικητική ή διαχειριστική μορφή ηγεσίας. Η σύγχυση αυτή αποδίδεται, αφενός, στην κοινή πηγή άσκησης εξουσίας, η οποία προκύπτει από την κατοχή θεσμοθετημένων διοικητικών θέσεων, χαρακτηριστικό που αφορά κάθε διευθυντή σχολικής μονάδας, ανεξαρτήτως του ηγετικού προσανατολισμού που υιοθετεί. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η διοικητική ιδιότητα συνεπάγεται αναπόφευκτα την άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά και στις πρακτικές των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αφετηρία τον ίδιο τον ηγέτη (Myers & Murphy, 1995).

Αφετέρου, η ταύτιση των δύο μορφών ηγεσίας ενισχύεται από την εφαρμογή πρακτικών που εμφανίζονται εκ πρώτης όψεως όμοιες, όπως η διαμόρφωση στόχων για το σχολείο, η εποπτεία του σχολικού περιβάλλοντος και η παρακολούθηση της υλοποίησης δράσεων και των αποτελεσμάτων τους. Ωστόσο, η ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικής και διοικητικής ηγεσίας δεν εδράζεται τόσο στο είδος των πρακτικών που εφαρμόζονται, όσο στις δεξιότητες, τα κίνητρα και τον τρόπο με τον οποίο αυτές υλοποιούνται. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης θεμελιώνει τον ρόλο του στις εξειδικευμένες γνώσεις του τόσο στον τομέα της διοίκησης όσο και της παιδαγωγικής επιστήμης, λειτουργώντας ως πρότυπο και καθοδηγητής για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, διατηρεί τον παιδαγωγικό του ρόλο απέναντι στους συναδέλφους του, χωρίς να περιορίζεται στη θέση ενός τυπικού προϊσταμένου που ασκεί έλεγχο μέσω εντολών. Αντιθέτως, ο διοικητικός ή διαχειριστικός ηγέτης επικεντρώνεται κυρίως στην εφαρμογή κανόνων και

διαδικασιών, στη διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών αναγκών της σχολικής μονάδας και στη συμμόρφωση με το ισχύον θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο (Myers & Murphy, 1995).

γ) Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Το μετασχηματιστικό πρότυπο ηγεσίας απομακρύνεται από πρακτικές που βασίζονται στην αυστηρή συμμόρφωση με προκαθορισμένους κανόνες ή στην επιβολή οδηγιών από ανώτερες διοικητικές βαθμίδες, ενώ δεν περιορίζεται σε παρεμβάσεις που στοχεύουν άμεσα και αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσανατολίζεται στη διαρκή προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη, καθώς και στη συστηματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχολικής μονάδας ως οργανισμού. Όπως υπογραμμίζουν οι Leithwood και Jantzi (1999), ηγεσία ασκείται μέσα από τη διαμόρφωση και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και επαγγελματικών αντιλήψεων.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι επιδιώξεις της ηγεσίας υπερβαίνουν τη στενή προσήλωση στην κάλυψη της διδακτέας ύλης ή στην αποσπασματική βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Οι παρεμβάσεις του σχολικού ηγέτη ευθυγραμμίζονται με τη συνολική αποστολή και το όραμα του σχολείου και υλοποιούνται μέσω της ανάπτυξης των ανθρώπινων παραγόντων που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λιακοπούλου, 2020).

Σύμφωνα με τους Leithwood και συνεργάτες (2006), το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας συνδέεται πρωτίστως με τη διαμόρφωση και διάχυση ενός κοινού οράματος, τον προσδιορισμό στρατηγικών κατευθύνσεων, την οργανωσιακή αναδιάρθρωση και προσαρμογή, την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης του προσωπικού και την ανανέωση του προγράμματος σπουδών, καθώς και με την ουσιαστική αλληλεπίδραση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα.

δ) Ηθική ηγεσία (Moral leadership)

Στο πλαίσιο της θεωρητικής του προσέγγισης για την ηγεσία, ο Burns (1978) εισάγει την έννοια της ηθικής διάστασης της ηγετικής λειτουργίας, αποδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο του ηθικού ηγέτη. Η ηγεσία, σύμφωνα με τον ίδιο, δεν ορίζεται αποκλειστικά ως άσκηση εξουσίας, αλλά ερμηνεύεται μέσα από το πλέγμα σχέσεων που διαμορφώνεται ανάμεσα στους ηγέτες και τα άτομα που καθοδηγούνται, καθώς και από την ικανότητα των πρώτων να αναγνωρίζουν και να ιεραρχούν τις ανάγκες των άλλων. Κατά τον Burns (1978), η σχέση αυτή θεμελιώνεται, αφενός, σε κοινές ανάγκες, αξίες και προσδοκίες και δεν εξαντλείται στη μονομερή επιβολή της ηγετικής βούλησης.

Επιπλέον, ο Burns υπογραμμίζει ότι τα μέλη που ακολουθούν τον ηγέτη δεν λειτουργούν παθητικά, αλλά διαθέτουν την απαιτούμενη γνώση και κριτική ικανότητα ώστε να αξιολογούν εναλλακτικές ηγετικές επιλογές και διαφορετικά προγράμματα δράσης, επιλέγοντας συνειδητά τη στάση τους. Παράλληλα, αναδεικνύεται η αυξημένη ευθύνη των ηγετών απέναντι στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνουν, τόσο απέναντι στην ομάδα όσο και απέναντι στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Στο πλαίσιο αυτό, ο ηθικός ηγέτης προσανατολίζει τη δράση του στην εξυπηρέτηση των αναγκών της ομάδας και των προσώπων που επηρεάζονται από τις αποφάσεις του, θέτοντας στο επίκεντρο την ευθύνη, τη λογοδοσία και την αμοιβαία δέσμευση.

ε) Συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership)

Η συμμετοχική προσέγγιση στην ηγεσία εδράζεται σε αρχές δημοκρατικής λειτουργίας και στη συλλογική άσκηση της διοίκησης από το σύνολο των μελών του οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό, η λήψη αποφάσεων δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο ενός προσώπου ή μιας περιορισμένης ομάδας, αλλά προκύπτει μέσα από διαδικασίες ενεργού εμπλοκής και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών (Λιακοπούλου, 2020).

Το συγκεκριμένο μοντέλο συγκροτείται γύρω από τρεις βασικές παραδοχές που καθορίζουν τον τρόπο αντίληψης και άσκησης της ηγεσίας. Πρώτον, η συμμετοχή των μελών θεωρείται καταλυτικός παράγοντας για την ενίσχυση της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας. Δεύτερον, οι διαδικασίες συμμετοχής θεμελιώνονται σε δημοκρατικές αξίες και αρχές ισότητας και διαφάνειας. Τρίτον, στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης, η εξουσία, η επιρροή και η ευθύνη λήψης αποφάσεων δύνανται να κατανέμονται μεταξύ διαφορετικών εμπλεκόμενων, όπως εκπαιδευτικοί, γονείς ή μέλη της τοπικής κοινότητας, υπό την προϋπόθεση ότι διαθέτουν τις

αναγκαίες γνώσεις, τη θεσμική νομιμοποίηση ή τον ουσιαστικό ρόλο στην υλοποίηση των αποφάσεων (Leithwood & Duke, 1999).

Η έμφαση στο τελευταίο αυτό στοιχείο, το οποίο αφορά την ανάθεση ηγετικών ρόλων με βάση τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών του οργανισμού, οδηγεί στη διαμόρφωση και καθιέρωση του όρου «καταταγμένη ηγεσία» για την περιγραφή του συγκεκριμένου τύπου ηγετικής πρακτικής.

στ) Ενδεχομενική ηγεσία (Contingent leadership)

Η ενδεχομενική, ή αλλιώς προσαρμοστική, προσέγγιση στην ηγεσία βασίζεται στη συνδυαστική αξιοποίηση στοιχείων από διαφορετικά ηγετικά πρότυπα, ανάλογα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που αναδύονται σε κάθε συγκυρία. Στο σχολικό περιβάλλον, ο ηγέτης καλείται να προσαρμόζει τη στάση και τις παρεμβάσεις του με βάση την εκτίμησή του για τα εκάστοτε προβλήματα, τις επικρατούσες συνθήκες και τους επιδιωκόμενους σκοπούς, επιλέγοντας κατάλληλες μορφές επικοινωνίας, διοικητικές πρακτικές και ηγετικές στρατηγικές που ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Όπως επισημαίνουν οι Leithwood και συνεργάτες (1999), η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των ηγετών να ανταποκρίνονται σε μεταβαλλόμενες και διαφοροποιημένες συνθήκες, ενώ η επιρροή τους ενισχύεται όταν διαθέτουν και αξιοποιούν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων διαχείρισης, προσαρμοσμένων στις απαιτήσεις κάθε περίπτωσης.

Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση άσκησε καθοριστική επίδραση στην εκπαιδευτική επιστήμη, καθώς οδήγησε στην αντίληψη των σχολικών μονάδων ως ανοιχτών και δυναμικών συστημάτων, αποτελούμενων από επιμέρους υποσυστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αμοιβαία εξάρτηση. Υπό το πρίσμα αυτό, η αποτελεσματικότητα κάθε σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ιδιαίτερο πλαίσιο λειτουργίας του, γεγονός που αναιρεί την ύπαρξη ενός ενιαίου και καθολικά εφαρμόσιμου μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης (Ribbins, 1987).

Στο ίδιο πλαίσιο, η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού αποκτά κεντρικό ρόλο και στηρίζεται σε θεμελιώδεις λειτουργίες, όπως ο συστηματικός προγραμματισμός του προσωπικού. Μέσω της διαδικασίας αυτής καθίσταται δυνατή η πρόβλεψη και η κάλυψη των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό, με στόχο τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του οργανισμού και τη βιώσιμη ανάπτυξή του (Κουτούζης, 1999). Ο προγραμματισμός του προσωπικού βασίζεται στην ανάλυση των θέσεων εργασίας, η οποία προσδιορίζει τόσο τις

απαιτήσεις κάθε ρόλου όσο και τα αναγκαία προσόντα των εργαζομένων, ώστε να επιτυγχάνεται η κατάλληλη στελέχωση και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Κουτούζης, 1999).

Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, η οποία ξεκινά πριν από την έναρξη λειτουργίας του οργανισμού και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κάθε σχολικό έτος προκύπτουν οργανικά και λειτουργικά κενά στις σχολικές μονάδες – λόγω μεταβολών στην οργανικότητα των σχολείων, συνταξιοδοτήσεων, αδειών ή μετατάξεων – για τα οποία ενημερώνεται το Υπουργείο Παιδείας πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να προβεί στις αναγκαίες ενέργειες προγραμματισμού, όπως προσλήψεις, μεταθέσεις ή αποσπάσεις, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον, κενά ενδέχεται να προκύψουν και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, κυρίως λόγω χορήγησης αδειών, τα οποία καλύπτονται από αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς (Αναστασίου, 2011)

Η έννοια της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» εισήχθη από τον Burns (1978), ο οποίος τόνισε ότι η σχέση μεταξύ ηγετών και μελών θα πρέπει να οργανώνεται έτσι ώστε να προάγεται η αμοιβαία ανέλιξη σε υψηλότερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, ο Burns δεν ανέπτυξε μια πλήρη και συστηματική θεωρία του φαινομένου.

Η μετασχηματιστική δράση του ηγέτη συνδέθηκε με την ηγεσία με πιο συστηματικό τρόπο από τον Bass (1990), ο οποίος ανέπτυξε ένα πολυπαραγοντικό ερευνητικό εργαλείο για την αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς. Ο Bass επέκτεινε τη θεωρία του Burns, υπογραμμίζοντας ότι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελούν τα δύο αντίθετα άκρα του ηγετικού φάσματος.

Κατά συνέπεια, ένας ηγέτης μπορεί να εκδηλώνει συναλλακτικά, μετασχηματιστικά ή μικτά χαρακτηριστικά. Ο Bass υποστήριξε ότι το ερωτηματολόγιο μπορεί να καταγράψει δύο βασικούς τύπους ηγεσίας και τις επιμέρους συνιστώσες τους. Από την ανάλυσή του προέκυψαν τρεις κύριες συνιστώσες: α) το *laissez-faire*, όπου η ηγεσία ουσιαστικά απουσιάζει, β) η εξαρτημένη ανταμοιβή, κατά την οποία ο ηγέτης ανταμείβει τους υφισταμένους για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, και γ) το *μάνατζμεντ* των εξαιρέσεων, όπου ο ηγέτης παρεμβαίνει μόνο όταν η κατάσταση αποκλίνει από τον επιθυμητό έλεγχο. Στη μετασχηματιστική ηγεσία διακρίνονται τέσσερις βασικές συνιστώσες, οι οποίες διαφοροποιούνται ουσιαστικά από εκείνες της συναλλακτικής ηγεσίας και δεν συνδέονται με την πρόκληση δυσφορίας στους εργαζομένους ως προς την εργασία τους. Οι συνιστώσες αυτές

περιλαμβάνουν: α) το χάρισμα, που αναδεικνύει την ικανότητα του ηγέτη να παρέχει όραμα και αίσθηση αποστολής στους εργαζομένους, εμπνέοντας παράλληλα σεβασμό και εμπιστοσύνη, β) η έμπνευση, μέσω της οποίας ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο, μεταδίδει το όραμα και καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες στους εργαζομένους· γ) η εξατομικευμένη εκτίμηση, κατά την οποία ο ηγέτης εμπιστεύεται, υποστηρίζει, παροτρύνει και αναγνωρίζει την ιδιαίτερη αξία κάθε εργαζομένου· και δ) η διανοητική υποκίνηση, στο πλαίσιο της οποίας ο ηγέτης αποτελεί πηγή ιδεών, ενισχύει τη δημιουργικότητα και κινητοποιεί τις ικανότητες των εργαζομένων.

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι στον χώρο της εκπαίδευσης, το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας φαίνεται να είναι το δημοκρατικό–συμμετοχικό, σε συνάρτηση με παράγοντες όπως οι στόχοι, το έργο, η οργανωτική δομή, το είδος της εργασίας και το ευρύτερο περιβάλλον. Ωστόσο, οι σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης καθιστούν αναγκαία για τον/την διευθυντή/τρια την εφαρμογή ευέλικτων συνδυασμών μεταξύ αυταρχικού και δημοκρατικού στυλ, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο πολυδιάστατο έργο που καλείται να επιτελέσει.

Η αποτελεσματικότητα των εργαζομένων εξαρτάται από την κατάλληλη κατάρτισή τους. Η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ικανοποίηση αναγκών όπως η αναγνώριση και οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης, η εξέταση των ατομικών τους αναγκών, καθώς και η ικανότητα του διευθυντή να προσαρμόζει την προσέγγισή του ανάλογα με τα πρόσωπα και τις περιστάσεις, συνιστούν θεμελιώδεις αρχές που πρέπει να διέπουν την άσκηση του διοικητικού έργου (Everard and Morris, 1999).

1.2.2. Η αξιολόγηση των εργαζομένων.

Ένα αποτελεσματικά οργανωμένο πλαίσιο αξιολόγησης περιλαμβάνει τον καθορισμό ξεκάθαρων και αμερόληπτων δεικτών απόδοσης σε συνεργασία με το προσωπικό, τη συνεχή παρακολούθηση της αποδοτικότητας, την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων και την παροχή ανατροφοδότησης (Κουτούζης, 1999).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αξιολόγηση αποσκοπεί στην εκτίμηση των πραγματοποιούμενων δραστηριοτήτων, στην παροχή πληροφοριών για βελτίωση σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στη συνεχή ανάπτυξη και αναβάθμιση των πρακτικών τους (Μπουζάκης, 2006). Ο σχεδιασμός αυτής της διαδικασίας απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς συχνά γεννά αμφιβολίες και αισθήματα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς,

οι οποίοι ενίοτε την αντιλαμβάνονται περισσότερο ως μέσο αξιολόγησης και κριτικής παρά ως εργαλείο προόδου και υποστήριξης (Everard & Morris, 1999).

1.2.3. Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας από πλευράς των διευθυντικών στελεχών θεωρείται θεμελιακό στοιχείο για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Γιαννίκας, 2014). Η επικοινωνία επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα των διευθυντών σε τομείς όπως η κινητοποίηση και καθοδήγηση του προσωπικού, η διαχείριση συγκρούσεων και εντάσεων, καθώς και η καλλιέργεια ενός θετικού και υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, οι διαδικασίες σχεδιασμού, συντονισμού και εποπτείας της λειτουργίας του οργανισμού θεμελιώνονται σε μεγάλο βαθμό πάνω στην ποιότητα και τη δομή της επικοινωνίας (Κατσαρός, 2008).

Στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής μονάδας, η επικοινωνία δύναται να είναι προφορική ή μη προφορική και να πραγματοποιείται μέσω συγκεντρωτικών ή αποκεντρωμένων δικτύων οργάνωσης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Επιπλέον, διακρίνεται σε ατομική ή συλλογική, εσωτερική ή εξωτερική, επίσημη — όπως οργανώνεται από τη διοίκηση— ή ανεπίσημη, δηλαδή την καθημερινή επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων, καθώς και σε άμεση ή έμμεση, ανάλογα με το αν παρεμβάλλεται τρίτο πρόσωπο. Τέλος, προσδιορίζεται ως κάθετη, οριζόντια ή ανοδική, ανάλογα με το αν η ροή της πληροφορίας πραγματοποιείται μεταξύ διαφορετικών ιεραρχικών βαθμίδων, στο ίδιο επίπεδο ή από χαμηλότερα προς υψηλότερα στελέχη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Οι εργασιακές σχέσεις αφορούν κάθε μορφή σχέσης που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της εργασίας μεταξύ εργαζομένων, εργοδοτών και κράτους. (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001)

1.2.4. Η σημασία της ηγετικής παρέμβασης του διευθυντή στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών, κατά κανόνα, ξεκινούν την επαγγελματική τους πορεία ως εκπαιδευτικοί, διδάσκοντας στη σχολική αίθουσα, και η εμπειρία αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη όταν αργότερα, ως διευθυντές, καλούνται να λάβουν διοικητικές αποφάσεις. Σταδιακά μειώνεται η συμμετοχή τους στη διδακτική πρακτική, για την οποία έχουν εκπαιδευτεί, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν έναν διοικητικό και ηγετικό ρόλο για τον οποίο συχνά δεν έχουν προετοιμαστεί. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι διευθυντές

υποβάλλονται σε επαγγελματική κοινωνικοποίηση, δηλαδή στην σκόπιμη ή ακούσια απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων υποχρεωτικών για την ηγεσία ενός σχολείου (Bush, 2016).

Η συμμετοχή του διευθυντή, ο οποίος ηγείται ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι καθοριστική για την αποτελεσματική λειτουργία του (Λαϊνάς, 2004). Κατά συνέπεια, ο ίδιος ο διευθυντής οφείλει να απελευθερώνεται από γραφειοκρατικές νοοτροπίες και να επιδιώκει ως κύριο στόχο την ενίσχυση και βελτίωση του οργανισμού (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ασκεί ρόλο διοικητικού στελέχους, διαθέτοντας γνώσεις και δεξιότητες στον προγραμματισμό, την οργάνωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο (Κουτούζης, 1999). Παράλληλα, επιτελεί ουσιαστικό παιδαγωγικό έργο, μεριμνώντας για τη διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και την αποτελεσματική εναρμόνηση των λειτουργικών διαδικασιών που προάγουν την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Λαϊνάς, 2004). Διαθέτει όραμα για την ανάπτυξη του σχολείου και επιδιώκει τη μετατροπή του σε κοινό στόχο ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μπουραντάς, 2005).

Επιπλέον, ως εσωτερικός αξιολογητής, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους, συγκεντρώνει και αναλύει δεδομένα, ερμηνεύει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προάγει τη συνεχή βελτίωσή της μέσω συστηματικής και στοχευμένης ανατροφοδότησης. (Λεμονή και Κολεζάκης, 2013)

Σύμφωνα με τον Λαϊνά (2004), ο αποτελεσματικός διευθυντής αναγνωρίζει τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Κατέχει ικανότητες συνεργασίας με το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας — εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς και τοπικούς φορείς— καθώς και επαγγελματική επάρκεια, η οποία τον υποστηρίζει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, επιδεικνύει αντιληπτική ικανότητα, μέσω της οποίας εντοπίζει τις δυσκολίες και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας και εισηγείται τρόπους βελτίωσής της (Σαϊτής, 1998).

Επιπρόσθετα, δημιουργεί ένα επικοινωνιακό περιβάλλον που υποστηρίζει και διευκολύνει τη συνεργασία, ενώ κατέχει δεξιότητες ενίσχυσης, ενεργητικής ακρόασης, πειστικής επικοινωνίας, διαχείρισης διαφορών και παροχής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης (Λαϊνάς, 2004· Σαϊτής, 2008). Υποστηρίζει και κινητοποιεί το διδακτικό προσωπικό, παρέχοντας τα απαραίτητα κίνητρα για τη συνεχή αναβάθμιση των μαθησιακών διαδικασιών (Σαϊτής, 2008), ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς,

προωθώντας την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συμμετοχή σε δράσεις τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής κοινότητας (Στραβάκου, 2003).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής συγκροτεί μια ηγετική προσωπικότητα, η οποία κατευθύνει τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας και ασκεί ουσιαστική επιρροή στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Θεοφιλίδης, 2012) Με τον όρο «ηγεσία» νοείται η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο ασκεί επιρροή στη συμπεριφορά και στα συναισθήματα μιας ομάδας ατόμων, με σκοπό την εκούσια και συνειδητή κινητοποίησή τους προς την επίτευξη των στόχων που έχουν συλλογικά τεθεί. (Μπουραντάς, 2005).

Οι Bush και Glover (2003), μελετώντας την ηγεσία τόσο ως μηχανισμό επηρεασμού της συμπεριφοράς των ατόμων, όσο και ως φαινόμενο που συνδέεται με τις αξίες, τις αρχές και το όραμα του ηγέτη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, προτείνουν έναν ολοκληρωμένο ορισμό του όρου. Σύμφωνα με αυτούς, η ηγεσία συνιστά μια διαδικασία άσκησης επιρροής, με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων και προκαθορισμένων στόχων. Παράλληλα, τονίζουν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης διαμορφώνει ένα όραμα θεμελιωμένο στις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες, το οποίο εκφράζει με σαφήνεια και επιδιώκει να μεταδώσει σε όλους τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό, ώστε να εξασφαλίσει τη στήριξή τους. Ο τελικός σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι, μέσω της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η υλοποίηση του οράματος και η επίτευξη ουσιαστικής αλλαγής.

Οι Pashiardis και Brauckman (2008) προσδιόρισαν πέντε ηγετικά στυλ που θεωρούνται αποτελεσματικά:

- α) **Παιδαγωγικό στυλ**, το οποίο επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας,
- β) **Δομικό στυλ**, που χαρακτηρίζεται από παροχή σαφούς κατεύθυνσης και συντονισμό των δράσεων,
- γ) **Συνεργατικό πρότυπο**, στο οποίο ο ηγέτης ενθαρρύνει την ομαδική εργασία και την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού, προάγοντας την αφοσίωση και τη δέσμευσή του.
- δ) **Προσανατολισμένο στην ανάπτυξη προσωπικού**, που συνδέεται με πρακτικές και δράσεις που προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη και ενίσχυση των ικανοτήτων των εργαζομένων.
- ε) **Επιχειρησιακό/στρατηγικό πρότυπο**, το οποίο επικεντρώνεται στη συστηματική αξιοποίηση εξωτερικών πόρων και συνεργασιών, όπως με τοπικούς φορείς, με στόχο την επίτευξη των στρατηγικών στόχων του οργανισμού.

Ο Σαΐτης (2008) αναδεικνύει τρία κύρια πρότυπα άσκησης ηγεσίας, όπως καταγράφονται σε πλήθος επιστημονικών ερευνών. Το πρώτο είναι η **αυταρχική ηγεσία**, κατά την οποία η λήψη αποφάσεων αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του ηγέτη. Στο πλαίσιο αυτό, ο ηγέτης επιβάλλει τις αποφάσεις του μέσω εκφοβισμού ή επιβολής κυρώσεων σε περίπτωση μη συμμόρφωσης, δεν αιτιολογεί τις ενέργειές του και παρουσιάζει αντίσταση σε απόψεις που διαφέρουν από τις δικές του.

Το δεύτερο πρότυπο είναι η **δημοκρατική ηγεσία**, η οποία αντιτίθεται στην αυταρχική προσέγγιση. Στον τύπο αυτό της ηγεσίας κυριαρχεί η συνεργασία μεταξύ ηγέτη και ομάδας, με τον ηγέτη να συμβουλευέται τους εκπαιδευτικούς και να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Το τρίτο πρότυπο είναι η **εξουσιοδοτική ή χαλαρή ηγεσία**, κατά την οποία ο ηγέτης περιορίζεται κυρίως στον ρόλο παροχής πληροφοριών στην ομάδα, ενώ η ίδια η ομάδα αναλαμβάνει τον έλεγχο της λειτουργίας του οργανισμού και τη λήψη αποφάσεων, κατόπιν προηγούμενης διαβούλευσης με τον ηγέτη.

1.3. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας.

Η στελέχωση του οργανισμού αποτελεί ίσως την πλέον κρίσιμη λειτουργία, δεδομένου ότι ακόμη και ένας οργανισμός με άρτιο εξοπλισμό δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά χωρίς την παρουσία κατάλληλου προσωπικού. Η στελέχωση συνιστά το σύνολο των απαραίτητων διαδικασιών και λειτουργιών που διασφαλίζουν την εξασφάλιση κατάλληλου προσωπικού για την τρέχουσα λειτουργία του οργανισμού, καθώς και για το μέλλον. (Σαΐτης, 2002) Περιλαμβάνει: α) την προσέλκυση επαρκούς αριθμού υποψηφίων, προσαρμοζόμενου στις εκάστοτε συνθήκες, β) τη διαδικασία επιλογής του καταλληλότερου υποψηφίου, η οποία πραγματοποιείται μέσω της εξέτασης της αίτησής του, της αξιολόγησης των συστατικών επιστολών, του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της συνέντευξης, γ) την επικύρωση της πρόσληψης με την υποβολή έγγραφης δήλωσης και δ) την ένταξη του νεοδιοριζόμενου στον οργανισμό. (Everard et al., 2004)

Η προαναφερόμενη διαδικασία στελέχωσης ενός οργανισμού δεν εφαρμόζεται στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης της χώρας, δεδομένου ότι η πρόσληψη του ανθρώπινου δυναμικού δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητες της διεύθυνσης. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να είναι γνωστή σε όσους ασχολούνται με τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, ακόμη και όταν δεν συμμετέχουν άμεσα στη διαδικασία προσλήψεων, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των

σχέσεων που οφείλει να αναπτύσσει ο διευθυντής με το προσωπικό, καθώς και των προσδοκιών που διαμορφώνει απέναντί του. (Ανθοπούλου, 1999)

Η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού συνιστούν βασικούς άξονες της σύγχρονης διοίκησης. Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας, οι εκτεταμένες οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές μεταβολές καθιστούν αναγκαίο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης του προσωπικού, προκειμένου να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της εργασίας. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) η επιμόρφωση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού ασκούν θετική επίδραση τόσο στον ίδιο τον οργανισμό όσο και στους εργαζομένους, καθώς ο οργανισμός, μέσω της αποτελεσματικής αξιοποίησης του προσωπικού του, ενισχύει την αποδοτικότητά του, ενώ παράλληλα οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την επαγγελματική και οικονομική τους εξέλιξη ως κίνητρο για τη βελτίωση της απόδοσής τους.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η επιμόρφωση ορίζεται ως η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Επιπλέον, σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, η επιμόρφωση αποσκοπεί στη διαμόρφωση επαγγελματικών στάσεων και νοοτροπιών που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της παιδαγωγικής και της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολικό περιβάλλον (Μαυρογιώργος, 1999). Η παρακίνηση και η επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), η παρακίνηση αναφέρεται ως «η διαδικασία ενεργοποίησης και αξιοποίησης των ικανοτήτων των εργαζομένων με στόχο την επίτευξη των οργανωσιακών σκοπών». Στο πλαίσιο αυτό, η εφαρμογή στρατηγικών παρακίνησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο τις συλλογικές ανάγκες της ομάδας όσο και τις ατομικές ανάγκες κάθε μέλους, καθώς και τις απαιτήσεις των «πελατών» ή αποδεκτών των υπηρεσιών του οργανισμού (Everard & Morris, 1999).

Ως αποδοτικοί μηχανισμοί παρακίνησης θεωρούνται η προσφορά κοινωνικών και οικονομικών κινήτρων, καθώς και η αναδιαμόρφωση και διεύρυνση των καθηκόντων, διαδικασίες που καθιστούν την εργασία πιο ελκυστική και παράλληλα ενισχύουν τις αποδοτικές συμπεριφορές, προωθώντας την επανάληψή τους (Κουτούζης, 1999). Επιπλέον, σημαντικά κίνητρα προκύπτουν από την ενεργό εμπλοκή των εργαζομένων στον καθορισμό των στόχων,

στη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς και από την αίσθηση ικανοποίησης που απορρέει από τη συμμετοχή τους στις επαγγελματικές δραστηριότητες (Everard & Morris, 1999).

Κάθε οργανισμός καθορίζει τις πολιτικές του σχετικά με τις εργασιακές συνθήκες, τις συμπεριφορές και την αποδοτικότητα του προσωπικού. Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτική διαχείρισης των εργασιακών σχέσεων οφείλει να ενσωματώνει βασικές αρχές, όπως η ενίσχυση της συνεργασίας, η παροχή συστηματικής ανατροφοδότησης, η δίκαιη μεταχείριση, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση της συνεισφοράς των εργαζομένων και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Burns, 2012).

Σύμφωνα με τον Rogers (2012), όταν επικρατεί ένα κλίμα συνεργασίας, διαδραστικής συμμετοχής, ευελιξίας και δημιουργικότητας, οι εργαζόμενοι συμβάλλουν στην αύξηση της οργανωσιακής αποδοτικότητας, ενώ ταυτόχρονα ο οργανισμός ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων.

1.3.1 Ο ηγετικός και διοικητικός ρόλος του διευθυντή σε σχολική μονάδα

Η λειτουργία του διευθυντή εντός μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνει πολλαπλές πτυχές διοικητικής και ηγετικής δραστηριότητας. Αυτές καλύπτουν τόσο ζητήματα εκπαιδευτικού περιεχομένου, όπως η διαχείριση του Αναλυτικού Προγράμματος και η υλοποίησή του μέσα από τη διδασκαλία και τις σχολικές δράσεις, όσο και την καθημερινή οργάνωση της σχολικής ζωής, η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος, τη διαμόρφωση τμημάτων και τη διασφάλιση της διαθεσιμότητας εγχειριδίων και άλλων απαραίτητων εκπαιδευτικών μέσων. Παράλληλα, ο ρόλος αυτός περιλαμβάνει και τη διοικητική διαχείριση της μονάδας, μέσω της έκδοσης και εφαρμογής επίσημων αποφάσεων, που εμπίπτουν στις θεσμικές αρμοδιότητες του διευθυντή. Σημειώνεται ότι, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι διευθυντές διατηρούν συχνά και διδακτικά καθήκοντα (Κατσαρός, 2008).

Ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο διευθυντής καλείται να λειτουργεί ως κύριος υπεύθυνος για τη διοίκηση, δηλαδή για την υλοποίηση των αποφάσεων της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που συχνά υπερτερεί και μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με τον ηγετικό του ρόλο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο χρόνος που αφιερώνεται σε διοικητικά καθήκοντα να περιορίζει τις δυνατότητες για την άσκηση ηγεσίας και τη συμμετοχή

σε παιδαγωγικές δράσεις, ενώ η προσήλωση στην εφαρμογή επίσημων οδηγιών μπορεί να δημιουργεί συγκρούσεις συμφερόντων με το διδακτικό προσωπικό (Τεκτονοπούλου, 2019).

Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή και η συνεισφορά του στη σχολική μονάδα, ιδιαίτερα όσον αφορά την ενίσχυση της λειτουργικής και εκπαιδευτικής απόδοσης, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το επίπεδο αυτονομίας που του παρέχεται. Η αυτονομία αυτή επιτρέπει την εισαγωγή, την προώθηση και την υλοποίηση καινοτόμων πρωτοβουλιών και αλλαγών, ενισχύοντας τόσο την ποιότητα της διοικητικής λειτουργίας όσο και την εκπαιδευτική δραστηριότητα της σχολικής μονάδας.

1.3.2 Οργανωτικό και νομικό πλαίσιο των καθηκόντων του διευθυντή

Τα καθήκοντα κάθε οργάνου της εκπαίδευσης δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, η οποία καθορίζει με λεπτομέρεια τις αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων, τόσο ως προς τους προϊσταμένους όσο και τους υφισταμένους στην εκπαιδευτική ιεραρχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (ΥΑ) ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002, όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με την ΥΑ Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-9-2014 (ΦΕΚ 2648/Β/7-10-2014), καθορίζονται τα καθήκοντα του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Άρθρο 27, που περιγράφει το έργο του διευθυντή σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η θέση του τοποθετείται «στην κορυφή της σχολικής κοινότητας» (σ. 17), ενώ η εκπαιδευτική διάσταση του ρόλου του διευθυντή περιγράφεται ως αυτή του «διοικητικού αλλά και επιστημονικού παιδαγωγικού υπευθύνου». Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής θεωρείται υπεύθυνος για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, μέσω του συντονισμού των δραστηριοτήτων του προσωπικού, της εξασφάλισης των απαραίτητων πόρων, της παροχής ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς και της αξιολόγησης της πορείας των εκπαιδευτικών δράσεων (Γραμματικοπούλου, 2022).

Επιπρόσθετα, τα στελέχη και οι διευθυντές προσωπικού ενός οργανισμού είναι υποχρεωμένοι να διαμορφώνουν ένα εργασιακό περιβάλλον που να διασφαλίζει την υγεία και την ασφάλεια του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001).

Στη σημερινή κοινωνία, πέρα από τα ζητήματα ασφάλειας που προκύπτουν λόγω των εργατικών ατυχημάτων, αυξάνεται συνεχώς η σημασία της ψυχικής υγείας των εργαζομένων (Κατσαρός, 2008). Στην πράξη, συχνά, ο ηγέτης επιλέγει ένα στυλ ηγεσίας που τοποθετείται ενδιάμεσα μεταξύ του αυταρχικού και του εξουσιοδοτικού τύπου, συνδυάζοντας στοιχεία και

των δύο προσεγγίσεων. (Σαϊτής, 2008), ενώ η επιλογή του εξαρτάται από τις συνθήκες της σχολικής μονάδας, το επίπεδο ωριμότητας των υφισταμένων του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο Σαϊτής (2008) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται σε κάθε σχολική μονάδα καθιστούν σαφές πως κανένας από τους προαναφερθέντες τρόπους άσκησης ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί διαχρονικά και καθολικά επιτυχημένος.

Αντίστοιχα, ο Bush (2008), μελετώντας διάφορες κατηγοριοποιήσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, προσδιόρισε εννέα κύρια πρότυπα ηγετικής δράσης: το διοικητικό, το συνεργατικό, το μετασχηματιστικό, το ηθικό, το διαπροσωπικό, το ενδεχομενικό, το καθοδηγητικό, το συναλλακτικό και το μεταμοντέρνο. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζει ιδιαίτερη απήχηση και έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς διεθνούς επιστημονικής έρευνας.

Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003), η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επιρροής που στοχεύει στην ενίσχυση της δέσμευσης των μελών προς τους οργανωσιακούς στόχους. Ο ηγέτης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν και να υποστηρίξουν το όραμά του, καθώς και να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας αυτής είναι τα μέλη του οργανισμού, τα οποία, αξιοποιώντας τις δεξιότητές τους και εμπνεόμενα από τον ηγέτη, ενεργούν συλλογικά προκειμένου να αντιμετωπίσουν κοινές προκλήσεις και να επιτύχουν κοινούς σκοπούς (Κατσαρός, 2008).

Απαιτείται, ωστόσο, ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης του οράματος και της προσπάθειας υλοποίησής του, καθώς συχνά παρατηρείται το φαινόμενο του αποκλεισμού ορισμένων μελών της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή τους και τη λειτουργία της όλης διαδικασίας με αρνητική σήμανση (Bush, 2018).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, έχοντας διαμορφώσει ένα σαφές και εμπνευστικό όραμα, επηρεάζει τους συνεργάτες του να υιοθετήσουν νέες πρακτικές και στρατηγικές που προάγουν την αλλαγή και συμβάλλουν στην πραγμάτωση του οράματός του (Bush, 2018). Παράλληλα, επιδιώκει να καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς μια προσέγγιση όπου το συλλογικό όφελος υπερτερεί του ατομικού και τους προσανατολίζει στην ικανοποίηση ανώτερων αναγκών, όπως η αυτοπραγμάτωση και η ανάπτυξη της αυτονομίας (Leithwood & Jantzi, 2000).

Ο Leithwood (1994) προσδιορίζει τις βασικές διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως εξής: τη διαμόρφωση οράματος, τον καθορισμό στόχων, τη δημιουργία προσδοκιών αποτελεσματικότητας στο ανθρώπινο δυναμικό, την προβολή συμπεριφορών που ευθυγραμμίζονται με το όραμα, την παρακίνηση του προσωπικού, την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, την ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργία θετικής οργανωσιακής κουλτούρας.

Προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή όλων των παραπάνω αποτελεί η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να παρέχει στον ηγέτη έναν βαθμό αυτονομίας, ώστε να μπορεί να επιτύχει την καινοτομία και την αλλαγή, χωρίς να δεσμεύεται απόλυτα από τις αποφάσεις της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης (Κατσαρός, 2008).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η έρευνα των Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019) υποδεικνύει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία κατέχει συγκριτικό προβάδισμα, καθώς δύναται να περιορίσει τον συντηρητισμό και την κυρίαρχη γραφειοκρατική νοοτροπία. Παράλληλα, τα ευρήματα της μελέτης των Δημόπουλου και Ιορδανίδη (2019) τονίζουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ενθαρρύνει τους διευθυντές να υιοθετούν ένα μετασχηματιστικό πρότυπο ηγεσίας, δεδομένου ότι, όπως επισημαίνει ο Hallinger (2003), με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να παρέχουν εκπαίδευση υψηλότερης ποιότητας.

Κεφάλαιο 2: Το mentoring στην εκπαίδευση.

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του mentoring.

Ο όρος «μέντορας» προέρχεται από την ελληνική μυθολογία. Ο Μέντωρ ήταν φίλος του Οδυσσέα, ο οποίος με τη βοήθεια της θεάς Αθηνάς, καθοδηγούσε και συμβούλευε τον Τηλέμαχο. Σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει το άτομο που καθοδηγεί, συμβουλεύει και στηρίζει κάποιον με σοφία και εμπειρία. (Βαλάση, 2015, Μετοχιανάκης, 1999)

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για το mentoring σε διάφορους επιστημονικούς και επαγγελματικούς τομείς με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία να προσδιοριστεί η έννοια και ο ρόλος του. Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο mentoring στο χώρο της εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί ο συγκεκριμένος όρος. Ως Μεντορική στην εκπαίδευση λοιπόν, νοείται η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητευόμενοι υποστηρίζονται και καθοδηγούνται μέσα από μια ουσιαστική και διαδραστική σχέση με τον μέντορά τους. Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης καλλιεργούνται μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας που στοχεύουν στην επίτευξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών και αναπτυξιακών στόχων. Η μάθηση της διδασκαλίας με καθοδήγηση ενός μέντορα προϋποθέτει ενεργή συμμετοχή και άμεση ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων, εστιάζοντας στις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης. Κεντρικό σημείο αυτής της διαδικασίας αποτελεί η πρόοδος και η εξέλιξη τόσο του μέντορα όσο και του ωφελούμενου, μέσα από τον αναστοχασμό και τη μεταμόρφωση των αντιλήψεών τους. (Σαλβαράς, 2013)

Στην Ελλάδα, το Mentoring θεσμοθετήθηκε το 2010 με σκοπό την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του νόμου αυτού γίνεται αναφορά στον ρόλο του μέντορα και στη σημασία του θεσμού για την υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας τη συμβολή του στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (Ν. 3848/2010, ΦΕΚ Α' 71/19-5-2010)

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 3848/2010 Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί για δύο έτη ως δόκιμος, με στόχο να προετοιμαστεί πλήρως για τον ρόλο του. Κατά το διάστημα αυτό, υποστηρίζεται από έναν έμπειρο συνάδελφο στο ίδιο σχολείο, ο οποίος αναλαμβάνει τον ρόλο του μέντορα. Ο μέντορας καθοδηγεί, ενθαρρύνει και συμβουλεύει τον νέο εκπαιδευτικό, βοηθώντας τον να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να αναπτύξει επαγγελματικές

δεξιότητες. Σταδιακά, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και σχεδιάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σε συνεργασία με τον μέντορα. Σκοπός της διαδικασίας είναι η σταδιακή αυτονόμησή του και η πλήρης ένταξή του στην εκπαιδευτική κοινότητα. (Ν. 3848/2010, ΦΕΚ Α' 71/19-5-2010) Ο θεσμός ενισχύθηκε περαιτέρω με τον Ν. 4823/2021, ο οποίος εισήγαγε τον Ενδοσχολικό Συντονιστή και τον Παιδαγωγικό Σύμβουλο–Μέντορα. (Ν. 4823/2021, ΦΕΚ Α' 136/3-8-2021)

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ως νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός θεωρείται αυτός με προϋπηρεσία έως δύο έτη, ενώ ο μέντορας είναι έμπειρος εκπαιδευτικός και η μεταξύ τους σχέση βασίζεται στη στενή συνεργασία και στον συμβουλευτικό χαρακτήρα. (Βλάχου και Μάνεσης, 2019)

Δεδομένου όμως ότι «η μάθηση για τη διδασκαλία αποτελεί μια δια βίου διαδικασία», τόσο οι νέοι όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν ουσιαστικά από δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των διδακτικών δυσκολιών και των απαιτήσεων της σχολικής καθημερινότητας, ενώ οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ωφελούνται, καθώς η συνεχής επιμόρφωση ενισχύει τα κίνητρα, την ενεργητικότητά τους και, πιθανώς, τον ενθουσιασμό και την αφοσίωσή τους στο έργο τους (Head & Taylor, 1997).

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να έχει θετική επίδραση στη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Οι Krasnova και Shurygin (2020) υπογραμμίζουν ότι η ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αντανακλάται άμεσα στη μαθησιακή εμπειρία, καθιστώντας την πιο ενδιαφέρουσα, αποτελεσματική και ικανοποιητική.

2.2 Χαρακτηριστικά του μέντορα.

Στη βιβλιογραφία, η αποτελεσματική καθοδήγηση (mentoring) συνδέεται με πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευόμενο, όπως το αίσθημα ένταξης, την αύξηση της αυτοπεποίθησης, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ψυχολογική υποστήριξη, την υψηλή παραγωγικότητα και την ευνοϊκή στάση προς την εργασία. (Bullough, 2006)

Ωστόσο, για την επιτυχία ενός προγράμματος mentoring, ιδιαίτερη σημασία έχει η επιλογή του κατάλληλου προγράμματος mentoring και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα. Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι για να είναι ένας εκπαιδευτικός πραγματικά αποτελεσματικός στον ρόλο του μέντορα, χρειάζεται να διαθέτει ένα σύνολο χαρακτηριστικών

που συνδυάζουν προσωπικές, επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Πρώτα απ' όλα, η αυτογνωσία αποτελεί θεμέλιο, καθώς επιτρέπει στον μέντορα να αναγνωρίζει τις δικές του δυνατότητες, τα όρια του και τους τρόπους αντίδρασης του, ώστε να λειτουργεί με συνέπεια και αυτοπεποίθηση. Εξίσου σημαντική είναι η βαθιά γνώση της σχολικής πραγματικότητας και των διαδικασιών που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου, γεγονός που του επιτρέπει να καθοδηγεί με βάση τις πραγματικές ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου. (American Psychological Association, 2006)

Παράλληλα, ένας επιτυχημένος μέντορας οφείλει να είναι διατεθειμένος να αφιερώνει χρόνο στη σχέση με τον εκπαιδευόμενο, προσφέροντας σταθερή και ουσιαστική υποστήριξη. Η αξιοπιστία και η συνέπεια ενισχύουν την εμπιστοσύνη, η οποία είναι απαραίτητη για μια ανοικτή και αποτελεσματική συνεργασία. Επιπλέον, πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να καθοδηγεί και να υποστηρίζει με τρόπο που ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. (American Psychological Association, 2006)

Κεντρικό ρόλο έχουν επίσης οι επικοινωνιακές δεξιότητες, που βοηθούν τον μέντορα να εκφράζει με σαφήνεια σκέψεις, προσδοκίες και ανατροφοδότηση. Η ενσυναίσθηση και η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων ενισχύουν τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και σεβασμού, επιτρέποντας στον εκπαιδευόμενο να αναπτυχθεί μέσα από έναν ουσιαστικό και υποστηρικτικό διάλογο. (American Psychological Association, 2006)

2.3 Είδη μέντορινγκ

Στην βιβλιογραφία εντοπίζονται τρία κύρια μοντέλα μέντορινγκ: α) το μοντέλο γνωστικής μαθητείας, β) το μοντέλο δεξιοτήτων-επάρκειας και γ) το αναστοχαστικό μοντέλο (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Στο μοντέλο γνωστικής μαθητείας, κυρίως στις αρχικές φάσεις συνεργασίας, ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο, επιδεικνύοντας ή επεξηγώντας στρατηγικές και διαδικασίες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση εκπαιδευτικών καταστάσεων (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017). Στο μοντέλο δεξιοτήτων-επάρκειας, οι μαθητευόμενοι εξασκούνται ενεργά, παρατηρώντας τον μέντορα και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Το αναστοχαστικό μοντέλο εστιάζει στην καθοδήγηση μέσω στοχασμού, ενισχύοντας τις ανώτερες δεξιότητες, την κριτική σκέψη και την ουσιαστική κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα καθοδήγησης, καθώς και διαφορετικοί τρόποι επιλογής μεντόρων. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, οι μέντορες επιλέγονται από πιο έμπειρα μέλη του διδακτικού προσωπικού για τον ρόλο αυτόν. Ωστόσο παρά την εμπειρογνωμοσύνη που διαθέτουν οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, οι πιο πρόσφατα πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση για τις ανάγκες των νέων εκπαιδευόμενων. Οι «καλοί» μέντορες θα μπορούσαν να έχουν επαγγελματική εμπειρία τριών ή τεσσάρων ετών. Παράλληλα η συμμετοχή στον ρόλο του μέντορα θα πρέπει να είναι εθελοντική, καθώς η υποχρεωτική ανάθεση μπορεί να μειώσει το πάθος και την αφοσίωση στον ρόλο (Fletcher et al., 2021).

2.4. Ο ρόλος του μέντορα

Οι μέντορες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη στήριξη των νεοσύλλεκτων εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας, επηρεάζοντας σημαντικά τόσο την ικανότητά τους να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία όσο και την παραμονή τους στο επάγγελμα. Ο μέντορας εκπαιδευτικός συμβάλλει στην επαγγελματική ένταξη και ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών, παρέχοντας καθοδήγηση σε παιδαγωγικά, διδακτικά και συναισθηματικά θέματα. (Various authors, 2024)

Η αποστολή του μέντορα περιλαμβάνει την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, την ανάδειξη δυνατοτήτων του μαθητευόμενου, την προστασία του από δυσμενείς καταστάσεις, την ενσωμάτωσή του σε επαγγελματικούς κύκλους, την παροχή προκλήσεων και προτύπων δράσης, καθώς και την καθοδήγησή του σε ένα ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017).

Ο Johnson (2002) αντιλαμβάνεται τον μεντορισμό ως μια προσωπική σχέση μεταξύ δύο επαγγελματιών, στην οποία ένα άτομο με μεγαλύτερη εμπειρία –συνά ενήλικας που κατέχει έναν καθοδηγητικό ή επαγγελματικό ρόλο– λειτουργεί ως ηγέτης, δάσκαλος και υποστηρικτής ενός λιγότερο έμπειρου, συνήθως νεότερου, επαγγελματία. Παράλληλα, ο Renshaw et al., (2009) περιγράφει τον μεντορισμό ως μια διαδικασία ανάπτυξης που ενσωματώνει στοιχεία διδασκαλίας, διευκόλυνσης, κατάρτισης και συμβουλευτικής, με στόχο τη μετάδοση γνώσεων και την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διπλός ρόλος του μέντορα, όπως αναφέρεται από τον Brandt (2008), ο οποίος περιλαμβάνει τόσο τη λειτουργία του αξιολογητή όσο και εκείνη του διαμεσολαβητή. Παρότι ο μέντορας συχνά αναλαμβάνει καθήκοντα αξιολόγησης, ο

διαμεσολαβητικός του ρόλος καθίσταται εξίσου –αν όχι περισσότερο– σημαντικός, καθώς προϋποθέτει ειλικρίνεια, αξιοπιστία, υποστήριξη, συμπάθεια, μη επικριτική στάση και προσβασιμότητα. Ο Freeman (1990), αναφέρεται στη μετάβαση από τον ρόλο του επόπτη ή αξιολογητή σε αυτόν του διαμεσολαβητή, ενώ ο Malderez (2009, όπως παρατίθεται στο Delaney, 2012) προειδοποιεί ότι οι μέντορες δεν θα πρέπει να λειτουργούν ως επόπτες, εκπαιδευτές ή αξιολογητές, καθώς κάτι τέτοιο ενδέχεται να διαταράξει την ποιοτική αλληλεπίδραση με τον μεντορευόμενο. Πέρα από τις διαπροσωπικές δεξιότητες, ο Delaney (2012) υποστηρίζει ότι οι μέντορες χρειάζονται βαθιά γνώση των μορφών μεντορισμού, δεξιότητες σχεδιασμού και αξιολόγησης μαθημάτων, καθώς και κατάρτιση στην παρατήρηση και την παροχή ανατροφοδότησης.

Περαιτέρω, ο μεντορισμός φαίνεται να διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των αρχάριων εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην προσαρμογή τους στους κανόνες, τα πρότυπα και τις προσδοκίες της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς και στις ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων σχολικών πλαισίων, όπως αυτά της ειδικής αγωγής (Bullough & Draper, 2004, Wang & Odell, 2002).

Η δράση του μέντορα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την επαγγελματική ετοιμότητα του νεοεισερχόμενου (Fletcher, 2000). Ο μέντορας συμβάλλει επίσης στην πνευματική ανεξαρτησία, την εργασιακή κοινωνικοποίηση και την εκμάθηση της εργασίας μέσω της καθοδήγησης (Στραβάκου, 2007). Η μεντορική σχέση θεωρείται δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται και ωριμάζει με το χρόνο και τις κοινές εμπειρίες, βασιζόμενη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, οι οποίες ενισχύουν την παραγωγικότητα και την αφοσίωση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο μέντορας αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους — ειδήμονα, καθοδηγητή, σύμβουλο, «σύντροφο», αξιολογητή — για να διευκολύνει την έγκαιρη ένταξη του νεοεισερχόμενου στην εργασιακή του κατάσταση (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Το μέντορινγκ, ως πολυδιάστατη πρακτική, στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και εμπειριών, ενώ παράλληλα προσφέρει ενθάρρυνση, πρακτική υποστήριξη και δυνατότητες συνεργασίας, προωθώντας την επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση του νέου εκπαιδευτικού (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017; Αθανασούλα-Ρέππα, 2017).

Συμπερασματικά, οι μέντορες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών, τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, ενώ τα κίνητρα που τους οδηγούν στον ρόλο είναι κυρίως εγγενή και σχετίζονται με την επιθυμία να προάγουν την ανάπτυξη της επόμενης γενιάς εκπαιδευτικών. Παρά τις σημαντικές τους συνεισφορές, η αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης επηρεάζεται από τη δομή των προγραμμάτων, την εκπαίδευση των μεντόρων και τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συστηματική υποστήριξη και ενίσχυση του ρόλου της καθοδήγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Various authors, 2024).

2.5. Το Mentoring ως στρατηγικό εργαλείο ανάπτυξης

Η καθοδήγηση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο μηχανισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής. Μέσω της καθοδήγησης, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, βελτιώνουν τις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και αυξάνουν τη μακροπρόθεσμη επαγγελματική τους ικανοποίηση. (Mwesigwa, 2025)

Τα οφέλη του μέντορινγκ είναι πολυδιάστατα: οι μέντορες ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και βιώνουν ηθική ικανοποίηση, η σχολική μονάδα γίνεται πιο αποτελεσματική, δημοκρατική και καινοτόμα, ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν καθοδήγηση και υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των πρώτων ετών της επαγγελματικής τους πορείας (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017). Ο μέντορας λειτουργεί ως ειδήμονας, παιδαγωγός και καθοδηγητής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, οργάνωση της διδασκαλίας, ανατροφοδότηση και επαγγελματική κοινωνικοποίηση (Παπαθεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Παράλληλα, η αλληλεπίδραση μεταξύ νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα και την αυτονομία των νεοεισερχόμενων, ενώ προάγει τη συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017· Αθανασούλα-Ρέππα, 2017).

Συμπερασματικά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορεί να λεχθεί ότι το μέντορινγκ αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, παρέχοντας ασφαλή καθοδήγηση και επιμόρφωση στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητεύοντες αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια, δεξιότητες και εμπειρίες για να γίνουν ανεξάρτητοι και ικανοί επαγγελματίες, ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός δυναμικού και συνεχώς εξελισσόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. (Panagiotou, 2021)

Κεφάλαιο 3: Εφαρμογές mentoring στην Ευρώπη

3.1. Η περίπτωση της Φιλανδίας

Η ποιότητα του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται κυρίως στην υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην αυτονομία τους και στην εμπιστοσύνη που τους δείχνει η κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν μεγάλη ελευθερία στη διδασκαλία τους, χωρίς σχολική επιθεώρηση ή αξιολόγηση, ενώ η γνώμη τους γίνεται σεβαστή σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Crehan, 2011)

Το υψηλό κίνητρο των εκπαιδευτικών απορρέει από την άρτια γνώση του αντικειμένου τους, την παιδαγωγική κατάρτιση και την εκτίμηση της κοινωνίας, παρά τη μείωση του κύρους του επαγγέλματος τα τελευταία χρόνια. Παράλληλα, το επάγγελμα παραμένει δημοφιλές, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανεξαρτήτως των σχετικά μέτριων αποδοχών του. Η εκπαίδευση των δασκάλων είναι αυστηρά επιλεκτική και πανεπιστημιακή: οι δάσκαλοι ολοκληρώνουν πενταετές πρόγραμμα επιπέδου μάστερ με πρακτική άσκηση σε σχολεία, ενώ οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούν είτε μονοετή μεταπτυχιακό πρόγραμμα παιδαγωγικών μετά από τετραετή εξειδίκευση στο κύριο αντικείμενο, είτε συνδυασμένο πρόγραμμα επιστημονικού και παιδαγωγικού επιπέδου μάστερ (Sahlberg, 2011). Σημαντική είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, με πολλούς να συνεχίζουν σε διδακτορικό επίπεδο.

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών βασίζεται στην υψηλή κατάρτιση και στις παιδαγωγικές τους δεξιότητες, που επιτρέπουν την εφαρμογή αποδοτικών πρακτικών χωρίς αυστηρό έλεγχο. Η εμπιστοσύνη του συστήματος αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο του φινλανδικού μοντέλου, αν και οι διδασκαλίες στα διάφορα σχολεία παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ομοιόμορφες, ευθυγραμμιζόμενες με διεθνώς τεκμηριωμένες πρακτικές.

Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών είναι αποκεντρωμένη και ευθύνη των σχολείων και των δήμων. Οι υποψήφιοι υποβάλλουν αίτηση απευθείας στον αντίστοιχο δήμο, ενώ η επιλογή γίνεται από το υπάρχον προσωπικό, τον διευθυντή και το σχολικό συμβούλιο (Sahlberg, 2011). Οι περισσότερες θέσεις είναι μόνιμες και η τοποθέτηση στο σχολείο συνήθως μακροχρόνια, χωρίς περίοδο δοκιμής ή αξιολόγηση.

Η επαγγελματική ανάπτυξη και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση διαφέρουν μεταξύ σχολείων και δήμων λόγω της αποκέντρωσης. Κάποια σχολεία προσφέρουν συστηματική στήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς μέσω μεντόρων, ενώ άλλα περιορίζονται σε γενικές

οδηγίες ή παρακολούθηση τάξης. Αντίστοιχα, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση μπορεί να είναι είτε κεντρικά οργανωμένη είτε ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα άνιση πρόσβαση στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.(Sahlberg, 2011)

Οι φυσικοί παράγοντες οι οποίοι αφορούν, μεταξύ άλλων, τον χώρο και τον χρόνο πραγματοποίησης των συναντήσεων του PGM (peer-group mentoring) , έχουν μεγάλη σημασία, με την έννοια της επιλογής ενός κατάλληλου και φιλόξενου περιβάλλοντος, για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Οι διοικητικοί παράγοντες σχετίζονται με την οργανωτική και οικονομική υποστήριξη από τους δήμους. Στη Φινλανδία, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά κύριο λόγο δημόσιο, οι δήμοι λειτουργούν ως πάροχοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι υπεύθυνοι για τη χρηματοδότηση της καθοδήγησης, όπως οι αμοιβές των μεντόρων και η διάθεση κατάλληλων χώρων. Η διοικητική αυτονομία των δήμων και η απουσία εθνικών κανονισμών για την οργάνωση της καθοδήγησης συνεπάγονται διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο χρηματοδότησης, το οποίο μάλιστα έχει πρόσφατα μειωθεί.

Οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας συνομηλίκων και τα χαρακτηριστικά του μέντορα και των συμμετεχόντων. Παράγοντες όπως το κίνητρο, η αμοιβαία ενθάρρυνση και η ενεργή ακρόαση συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ανοιχτού και εμπιστευτικού πλαισίου επικοινωνίας. Οι μεθοδολογικοί παράγοντες αφορούν τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας και τη διεξαγωγή των συνεδριών, περιλαμβάνοντας τόσο τις βασικές αρχές των δραστηριοτήτων PGM (peer-group mentoring) όσο και τις μεθόδους οργάνωσης των συναντήσεων. Κρίσιμη θεωρείται η από κοινού συμφωνία επί των κανόνων λειτουργίας, της διαχείρισης του χρόνου και της θεματολογίας, ενώ οι συμμετέχοντες εκτίμησαν ιδιαίτερα τη χαλαρωτική έναρξη με εισαγωγικό γύρο, την εναλλαγή ελεύθερης και καθοδηγούμενης συζήτησης και τη χρήση ποικίλων μεθόδων ομαδικής εργασίας.

Επισημαίνεται ότι οι φυσικοί, διοικητικοί, κοινωνικοί και μεθοδολογικοί παράγοντες λειτουργούν σε καθεστώς αλληλεξάρτησης. Ενδεικτικά, η συζήτηση προσωπικών επαγγελματικών εμπειριών ενδέχεται να προκαλέσει συναισθηματική δυσφορία, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη ρητή συμφωνία εντός της ομάδας ως προς την εμπιστευτικότητα και τις βασικές αρχές συνεργασίας, όπως ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη, για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων συνομηλίκων. Οι διεθνείς συγκρίσεις διαφορετικών μοντέλων καθοδήγησης συμβάλλουν στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, ενώ σχετικές

μελέτες έχουν εξετάσει και το φινλανδικό μοντέλο καθοδήγησης από ομάδες συνομηλίκων. (Sahlberg, 2011, OECD, 2014)

Στη σύγκριση των μοντέλων καθοδήγησης φάσης ένταξης της Εσθονίας, της Φινλανδίας και της Σουηδίας, οι Jokinen et al. (2008), σημείωσαν ότι το PGM (peer-group mentoring) χαρακτηριζόταν από το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο οι τοπικοί δήμοι έχουν την κύρια ευθύνη να οργανώσουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Το βασικό εύρημα ήταν ότι η καθοδήγηση πρέπει να αντιμετωπιστεί, να οργανωθεί και να αναπτυχθεί σύμφωνα με τις τοπικές συνθήκες προκειμένου να είναι ζωτικής σημασίας και ουσιαστική.

Στην ανάλυσή τους σχετικά με τις διαφορές των φινλανδικών και σουηδικών εκπαιδευτικών πολιτισμών και τον αντίκτυπό τους στις προσεγγίσεις καθοδήγησης, ο Fransson (2014) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το φινλανδικό μοντέλο PGM (peer-group mentoring) αναπτύχθηκε μέσα από συστηματικές πιλοτικές εφαρμογές, εδραιωμένες στις τοπικές ιδιαιτερότητες, υιοθετώντας μια προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω». Αντίθετα, στη Σουηδία παρατηρείται η άμεση υιοθέτηση διεθνών μοντέλων καθοδήγησης, τα οποία εφαρμόζονται κεντρικά, ακολουθώντας μια «από πάνω προς τα κάτω» λογική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρόβλεψη συμμετοχής των μεντόρων στην επίσημη αξιολόγηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα, στη Φινλανδία η καθοδήγηση νοείται ως πλαίσιο μάθησης χωρίς αξιολογικό χαρακτήρα, με την έμφαση στην επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού να συνιστά βασικό γνώρισμα του φινλανδικού μοντέλου καθοδήγησης.

Με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, το φινλανδικό μοντέλο PGM(peer-group mentoring) αναδεικνύεται ως μια επιτυχημένη καινοτόμος πρακτική στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι, λόγω των διαφοροποιήσεων στα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα, τα μοντέλα καθοδήγησης δεν είναι άμεσα μεταφέρσιμα από το ένα εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο. Το φινλανδικό μοντέλο εδράζεται σε θεμελιώδεις αξίες της φινλανδικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που καθιστά τη λειτουργία του ενδεχομένως διαφορετική σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. (Pennanen et al, 2020)

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Φινλανδίας, οι μέντορες δεν είναι επαγγελματίες σύμβουλοι σπουδών, αλλά προχωρημένοι φοιτητές ενός συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών που συμμετέχουν εθελοντικά στην καθοδήγηση. Οι νεοεισερχόμενοι φοιτητές οργανώνονται σε μικρές ομάδες, στις οποίες αντιστοιχεί ένας ή περισσότεροι μέντορες, καθιστώντας τη σχέση καθοδήγησης ομαδική και όχι ατομική. Η δομή αυτή διαφοροποιεί την

καθοδήγηση από ομοτίμους από την παραδοσιακή ακαδημαϊκή σχέση μέντορα-συμβούλου. (Quinn et al, 2002)

Η καθοδήγηση από ομοτίμους σε μικρές ομάδες προσεγγίζει την πρακτική της ομαδικής συμβουλευτικής, όπως εφαρμόζεται από επαγγελματίες συμβούλους σπουδών και σταδιοδρομίας. Επιπλέον, η καθοδήγηση σε ομάδες από ομοτίμους αξιοποιείται και σε διδακτικά πλαίσια, όπως σε εκτεταμένα προγράμματα επιμόρφωσης για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στη Φινλανδία. (Heikkinen, 2012)

Η καθοδήγηση από ομοτίμους, έχοντας μακρά παράδοση στην ιστορία της εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται κυρίως για διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς. Αντίστοιχα, η ερευνητική εστίαση στην υποστήριξη από ομοτίμους αφορά κατά κύριο λόγο ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας. Μπορούν να διακριθούν τέσσερις τύποι καθοδήγησης από ομοτίμους:

1. **Μέντορες που χρησιμοποιούν ενεργοποιητικές και λειτουργικές μεθόδους**, οι οποίοι εφαρμόζουν ποικιλία ασκήσεων και παιχνιδιών που ενισχύουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών.
2. **Κοινωνικοποίηση και ενημέρωση των μεντόρων**, η οποία περιλαμβάνει άτυπους και περιστασιακούς τρόπους καθοδήγησης, συμπεριλαμβανομένης της εξ αποστάσεως επικοινωνίας μέσω ψηφιακών μέσων.
3. **Εργασία με επίκεντρο τον μέντορα**, που αντιστοιχεί στον πιο παραδοσιακό τύπο, όπου οι δραστηριότητες καθοδηγούνται με επίσημο και κατευθυνόμενο τρόπο από τον μέντορα, παρόμοιο με τον ρόλο του εκπαιδευτικού.
4. **Μέντορες με έμφαση στον προσανατολισμό στην επαγγελματική ζωή**, οι οποίοι συνδέουν τους φοιτητές με τον εξωπανεπιστημιακό χώρο, παρέχοντας καθοδήγηση σχετική με καριέρα και εξειδίκευση.

Η μελέτη μας υποδηλώνει ότι η καθοδήγηση από ομοτίμους αποτελεί μια θετική και πολυδιάστατη δραστηριότητα για τους μέντορες, οι οποίοι συνήθως διαθέτουν την ικανότητα να συνεργάζονται αποτελεσματικά με ομάδες φοιτητών. Παρά ταύτα, η εμπειρία των καθοδηγούμενων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον τύπο του μέντορα. Όταν η καθοδήγηση προσομοιάζει σε παραδοσιακή διδασκαλία, όπως στην περίπτωση της εργασίας με επίκεντρο τον μέντορα, η εμπειρία της ομάδας μπορεί να μην προάγει την ένταξη και την κοινωνικοποίηση στην κοινότητα μάθησης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, ιδιαίτερα κατά το πρώτο έτος σπουδών, αποδεικνύεται κρίσιμη για τη συνολική φοιτητική εμπειρία και η

καθοδήγηση από ομοτίμους έχει βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. (Krause, 2005, Skaniakos, 2014)

3.2. Η περίπτωση της Αγγλίας

Η πρόσφατη κυβερνητική πολιτική στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει θέσει τα σχολεία στον πυρήνα των στρατηγικών παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ευεξίας των νέων, λειτουργώντας ως βασικά σημεία πρώιμης υποστήριξης (Department for Education & Office for Health Improvement and Disparities, 2023) Τα προγράμματα υποστήριξης μεταξύ συνομηλίκων έχουν αποκτήσει αυξανόμενη απήχηση στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, ως στρατηγική για την προαγωγή θετικών αποτελεσμάτων στην ανάπτυξη και ευημερία των νέων. (Knowles & Parsons, 2009). Τέτοια προγράμματα συνήθως περιλαμβάνουν μεγαλύτερους μαθητές που παρέχουν βοήθεια σε νεότερους μαθητές που μπορεί να αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές, κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες. (James, Smith, & Radford, 2014)

Σε σύγκριση με τους ενήλικες, οι υποστηρικτές συνομηλίκων συχνά θεωρούνται από τους νέους ως μια πιο αξιόπιστη, προσβάσιμη και κατανοητή πηγή υποστήριξης και καθοδήγησης. (Baginsky, 2004) Τα σχολεία θεωρούνται, ολοένα και περισσότερο από την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου, ως σημαντικοί χώροι για την παροχή προληπτικής υποστήριξης σε σχέση με την ψυχική υγεία και ευεξία των νέων (Department for Education & Office for Health Improvement and Disparities, 2023) Τα προγράμματα υποστήριξης από ομοτίμους έχουν αποκτήσει αυξανόμενη δημοτικότητα ως μορφή τέτοιας παροχής υποστήριξης. (Knowles & Parsons, 2009).

Η δια-ηλικιακή καθοδήγηση από ομοτίμους είναι ένας κοινός τύπος προγράμματος υποστήριξης από ομοτίμους που εφαρμόζεται στα δευτεροβάθμια σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. (Houlston et al., 2009) Ωστόσο, τα μοντέλα καθοδήγησης από συνομηλίκους παρουσιάζουν σημαντική ποικιλία, ενώ τα διαθέσιμα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων παραμένουν μεικτά, με μεγάλο μέρος των δεδομένων να προέρχεται έως σήμερα από προγράμματα που υλοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες. (Busse et al., 2018)

Η εφαρμογή μιας παρέμβασης καθοδήγησης από συνομηλίκους σε επιλεγμένα δευτεροβάθμια σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου έδειξε θετικά αποτελέσματα, όπως φάνηκε από τυποποιημένα μέτρα αξιολόγησης. Η παρέμβαση συνέβαλε τόσο στη βελτίωση της συνολικής ψυχικής υγείας των μαθητών που λάμβαναν καθοδήγηση, όσο και στην ενίσχυση

του αισθήματος συμμετοχής των μεντόρων στο σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο μπορεί να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας ενίσχυσης της ανθεκτικότητάς τους. (Lereya et al., 2016)

Η μελέτη: “A mixed methods evaluation of a peer mentoring intervention in a UK school setting: Perspectives from mentees and mentors” εντόπισε πρόσθετους τομείς αντίκτυπου πέραν εκείνων που αξιολογήθηκαν μέσω των τυποποιημένων μέτρων, βασιζόμενη σε ένα υποδείγμα ποιοτικών συνεντεύξεων με συμβούλους και μέντορες. Επιπλέον, αναδείχθηκαν πιθανοί μηχανισμοί που εξηγούν τον αντίκτυπο του προγράμματος, μεταξύ των οποίων ένα φαινόμενο «δοσολογίας», όπου μεγαλύτερος αριθμός παρακολουθούμενων συνεδριών συσχετιζόταν με θετικότερα αποτελέσματα. Άλλοι μηχανισμοί, όπως περιγράφονται ποιοτικά από τους συμμετέχοντες, περιλαμβάνουν για τους καθοδηγούμενους τη σημασία της ύπαρξης ενός ατόμου με το οποίο μπορούν να συνομιλούν και να λαμβάνουν συμβουλές, ενώ για τους μέντορες, η εκπαίδευση και η συνεχής υποστήριξη/εποπτεία βοήθησε στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως είναι η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η υπευθυνότητα. (Stapley et al, 2022)

Στην Αγγλία, η καθοδήγηση αποτελεί θεσμοθετημένη πρακτική, κυρίως για δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών: τους νεοδιόριστους (Early Career Teachers – ECTs) και τους φοιτητές ή ασκούμενους εκπαιδευτικούς που πραγματοποιούν πρακτική άσκηση (trainee teachers). Η ανάθεση μέντορα δεν αποτελεί απλώς καλή πρακτική, αλλά υποχρέωση στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. (Department for Education- GOV.UK, 2025)

Από το 2021 εφαρμόζεται το Early Career Framework (ECF), ένα πρόγραμμα διετούς υποστήριξης. Ο μέντορας:

- συναντάται τακτικά με τον νέο εκπαιδευτικό (συνήθως μία φορά την εβδομάδα ή ανάλογα με το στάδιο του προγράμματος),
- παρέχει βοήθεια στη διαχείριση της τάξης,
- συνεργάζεται στον σχεδιασμό των μαθημάτων,
- πραγματοποιεί παρακολούθηση διδασκαλίας (observations),
- παρέχει ανατροφοδότηση και
- καθοδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη σύμφωνα με το ECF.

Σημειώνεται ότι ο μέντορας δεν έχει αξιολογικό ρόλο· η αξιολόγηση ανατίθεται σε άλλο πρόσωπο (induction tutor). Ο μέντορας επικεντρώνεται αποκλειστικά στην υποστήριξη.

Η επιλογή του μέντορα πραγματοποιείται συνήθως από τη διεύθυνση του σχολείου, από συντονιστή επαγγελματικής ανάπτυξης ή από έμπειρους εκπαιδευτικούς με σχετική κατάρτιση. Επιπλέον, υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα για μέντορες που παρέχονται από πανεπιστήμια, SCITT providers και Teaching School Hubs. (Department for Education- GOV.UK, 2025)

Κάθε trainee teacher έχει δύο μορφές μέντορα: έναν school-based mentor στο σχολείο και έναν university mentor σε περίπτωση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο μέντορας διαδραματίζει πιο καθημερινό ρόλο, παρακολουθώντας μαθήματα, καθοδηγώντας στον σχεδιασμό διδασκαλίας, παρέχοντας ανατροφοδότηση και υποστηρίζοντας την επίτευξη των teaching standards. (Department for Education- GOV.UK, 2025)

Συμπερασματικά, τα γενικά χαρακτηριστικά του αγγλικού μοντέλου καθοδήγησης είναι τα εξής:

1. **Θεσμικό πλαίσιο:** Η καθοδήγηση είναι επίσημη, με σαφώς καθορισμένα καθήκοντα.
2. **Διαχωρισμός ρόλων:** Ο μέντορας παρέχει υποστήριξη, ενώ ο induction tutor έχει αξιολογικό ρόλο.
3. **Δομημένο πρόγραμμα:** Περιλαμβάνει προγραμματισμένες συναντήσεις, καθορισμένους στόχους, σχετικό υλικό και επιμόρφωση.
4. **Εστίαση στην ανάπτυξη:** Το μοντέλο προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη αντί για τον έλεγχο ή την αξιολόγηση.

(Department for Education- GOV.UK, 2025)

3.2.1. Σύγκριση του αγγλικού και ελληνικού μοντέλου μέντορα

Συμπερασματικά μπορεί να λεχθεί πως στην Αγγλία το πλαίσιο υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι σαφώς καθορισμένο και θεσμοθετημένο μέσω του Early Career Framework (ECF). Κάθε νέος εκπαιδευτικός λαμβάνει συστηματική και μη αξιολογική υποστήριξη για δύο έτη, με βασικό άξονα έναν μέντορα που έχει καθαρά υποστηρικτικό ρόλο. Ο ρόλος αυτός περιλαμβάνει τακτική καθοδήγηση, συνήθως σε εβδομαδιαία βάση κατά το πρώτο έτος, coaching, παρατήρηση της διδασκαλίας και παροχή στοχευμένης ανατροφοδότησης, με στόχο την ανάπτυξη παιδαγωγικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική κοινότητα.

Ο μέντορας δεν εμπλέκεται σε διαδικασίες αξιολόγησης ή διοικητικού ελέγχου, καθώς η αξιολόγηση πραγματοποιείται από ξεχωριστό θεσμικό ρόλο, τον induction tutor. Το γεγονός αυτό ενισχύει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού. Παράλληλα, η επιμόρφωση των μεντόρων η οποία είναι υποχρεωτική και δομημένη, παρέχεται μέσω των Teaching School Hubs, ενώ οι συναντήσεις είναι τακτικές για το πρώτο τουλάχιστον έτος. Έπειτα γίνονται πιο αραιές. Συνολικά, το αγγλικό σύστημα mentoring εστιάζει πρωτίστως στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη συναισθηματική ενδυνάμωση και στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας εντός του σχολείου.

Αντίθετα, στην Ελλάδα, παρότι υφίσταται θεσμικά ο ρόλος του «συμβούλου μέντορα» για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, η εφαρμογή του είναι ανομοιογενής και συχνά αποσπασματική. Η διάρκεια της υποστήριξης περιορίζεται συνήθως σε ένα έτος και πολλές φορές εξαντλείται σε τυπικές συναντήσεις χωρίς ουσιαστικό παιδαγωγικό βάθος. Ο ρόλος του μέντορα εμφανίζεται με μικτή ταυτότητα, καθώς συνδυάζει την υποστήριξη με εμπλοκή σε διαδικασίες αξιολόγησης ή γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχέση εμπιστοσύνης. Η επιμόρφωση των μεντόρων είναι προαιρετική και δεν παρέχεται με συστηματικό τρόπο, ενώ η συχνότητα των συναντήσεων δεν είναι σταθερή και εξαρτάται κυρίως από τη προσωπική σχέση μέντορα και νεοδιόριστου. Ως αποτέλεσμα, η εστίαση του συστήματος μετατοπίζεται συχνά από την επαγγελματική ανάπτυξη προς την τήρηση διαδικασιών και την εκπλήρωση διοικητικών υποχρεώσεων. Η κεντρική διαφορά του ρόλου του μέντορα στην Αγγλία σε σχέση με την Ελλάδα, είναι ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ στην Ελλάδα συχνά λαμβάνει περισσότερο «διοικητικό» χαρακτήρα. (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2022, Department for Education- GOV.UK, 2025)

3.3 Περιπτώσεις από άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες

Η καθοδήγηση ασκεί σημαντικό αντίκτυπο, καθώς λειτουργεί ως μηχανισμός αλυσιδωτής επίδρασης. Συχνά υποτιμούμε τη συμβολή ενός μεμονωμένου ατόμου, ωστόσο η καθοδήγηση αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική. Ένας μέντορας που επιδιώκει να μεταδώσει τις γνώσεις και την εμπειρία του μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητες πολλών ατόμων, δημιουργώντας μια διαδοχική διαδικασία, στην οποία η ποσότητα του θετικού αποτελέσματος πολλαπλασιάζεται. Αυτή η αλληλεπίδραση αποτελεί την πιο εμπνευσμένη πτυχή της καθοδήγησης, καθώς η τελική εμβέλειά της παραμένει απροσδιόριστη.

Η καθοδήγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής κοινωνίας των πολιτών εδώ και περισσότερα από είκοσι χρόνια. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, παρατηρείται σημαντική αύξηση προγραμμάτων καθοδήγησης. Η εμπειρική πρακτική και τα διαθέσιμα στοιχεία καταδεικνύουν ότι η καθοδήγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα ευέλικτο εργαλείο, ικανό να συνδεθεί με πληθώρα ευρωπαϊκών, εθνικών και περιφερειακών προκλήσεων και προτεραιοτήτων. Όταν εφαρμόζεται υπό κατάλληλες συνθήκες, μπορεί να υποστηρίξει διαφορετικά θέματα, ομάδες-στόχους, στόχους και οργανισμούς. Παρά τις διαφοροποιήσεις στα πολιτισμικά, παραδοσιακά και νομικά πλαίσια των κρατών μελών, η καθοδήγηση εμφανίζει συγκρίσιμη αποτελεσματικότητα και παρόμοιο αντίκτυπο στους ανθρώπους. Το εργαλείο αυτό μοιράζεται κοινές αξίες σε όλη την ποικιλομορφία των εθνικών πρακτικών.

Η καθοδήγηση καταλαμβάνει εξέχουσα θέση τόσο στην εθνική όσο και στην ευρωπαϊκή ατζέντα. Στις 11 Νοεμβρίου 2021, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκρινε την Έκθεσή του για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας την αξία και τα οφέλη της καθοδήγησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα, τις επιχειρήσεις και την κοινωνία συνολικά. Με πρωτοβουλία της ευρωβουλευτού Ilana Cicurel, η έκθεση συνδέει την καθοδήγηση με τον παιδαγωγικό ρόλο της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, του εθελοντισμού και της συμμετοχής στα κοινά, ενώ ταυτόχρονα προτείνεται η δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου για την ανάπτυξη πολιτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο ίδιο πλαίσιο, η Επιτροπή Απασχόλησης υπέβαλε σχετική γνωμοδότηση στην Επιτροπή Πολιτισμού και Παιδείας, ενθαρρύνοντας την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να προωθήσει την καθοδήγηση και να συνεργαστεί με τα κράτη μέλη για την ανάπτυξη διαδικασιών πιστοποίησης και σήμανσής της. (Mentoring Europe, 2022)

Η Ολλανδία, η Σουηδία, η Γερμανία, η Νορβηγία και η Ιρλανδία, έχουν ισχυρή ερευνητική/εφαρμοσμένη παράδοση σε προγράμματα mentoring (σε σχολεία, ΑΕΙ και εργασιακά πλαίσια) και συχνά χρησιμοποιούν μεθοδολογικά αξιόπιστες αξιολογήσεις. Σαν παράδειγμα αναφέρεται το πρόγραμμα καθοδήγησης *Mentoring Urban Talent* συνιστά ένα σχολικά ενταγμένο πρόγραμμα ομότιμης καθοδήγησης, το οποίο υλοποιείται εντός του σχολικού πλαισίου και βασίζεται στην ατομική υποστήριξη μαθητών από συνομηλίκους που λειτουργούν ως πρότυπα. Απευθύνεται σε ταλαντούχους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ρότερνταμ της Ολλανδίας, οι οποίοι υποστηρίζονται από φοιτητές εγγεγραμμένους στο Πανεπιστήμιο Erasmus του Ρότερνταμ. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε,

αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2018–2019. (De Meijer & Severiens, 2020)

3.4 Η περίπτωση της Δανίας

Στη Δανία συναντάται ένα σύστημα αντίστοιχο με εκείνο της Αγγλίας, ωστόσο το πλαίσιο λειτουργίας του διαφοροποιείται αισθητά από το βρετανικό *model mentor*. Η Δανέζικη προσέγγιση αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στη συλλογική ευθύνη, στη συνεργατική πρακτική και στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης εντός της σχολικής κοινότητας. Το *Mentorordning* αποτελεί θεσμοθετημένη πρακτική σε πολλά Δανέζικα σχολεία, ιδίως στην επαγγελματική εκπαίδευση και στα *efterskoler*, τα οποία αποτελούν τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Δανία. Ο ρόλος του μέντορα στηρίζεται κατεξοχήν στη διαπροσωπική σχέση και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, παρά σε αυστηρά καθορισμένες διαδικασίες. Οι βασικές αρμοδιότητές του περιλαμβάνουν:

- την υποστήριξη των μαθητών σε ζητήματα μάθησης, συμπεριφοράς και ψυχοσυναισθηματικής ευημερίας,
- τη λειτουργία του ως «ενήλικα εμπιστοσύνης» για τον μαθητή,
- τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου και τη διαμεσολάβηση μεταξύ μαθητή, εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο. Επιπρόσθετα, ο ρόλος του Σύμβουλου Μάθησης έχει ως στόχο την παιδαγωγική καθοδήγηση μαθητών και εκπαιδευτικών, την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, τον συντονισμό εκπαιδευτικών ή υποστηρικτικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον και την παροχή συμβουλευτικής προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, στα περισσότερα δανέζικα σχολεία, κάθε τάξη διαθέτει έναν «καθηγητή επαφής», ο οποίος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη στήριξη της μαθητικής ομάδας. Οι αρμοδιότητές του περιλαμβάνουν:

- τη συνολική παρακολούθηση της δυναμικής και της προόδου της τάξης,
 - την τακτική επικοινωνία με κάθε μαθητή σε ατομικό επίπεδο,
 - τη λειτουργία του ως βασικού σημείου αναφοράς για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.
- Ο ρόλος αυτός παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με τις πρακτικές *mentoring*, αλλά εστιάζει σε επίπεδο τάξης αντί σε ατομική σχέση.

Ένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό στοιχείο του δανέζικου εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αντίληψη ότι η μέριμνα για την υποστήριξη και ανάπτυξη των μαθητών δεν αποτελεί

αποκλειστική ευθύνη ενός και μόνο προσώπου. Η σχολική κουλτούρα εδράζεται στην αρχή ότι:

- όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν συλλογικά στη φροντίδα και πρόοδο των μαθητών,
- οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες είναι λιγότερο ιεραρχικά δομημένες σε σύγκριση με το αγγλικό σύστημα.

Η «ιδέα της ομάδας μελέτης» στο Πανεπιστήμιο της Νότιας Δανίας (SDU) εφαρμόστηκε για να βοηθήσει τους πρωτοετείς φοιτητές να αντιμετωπίσουν τις μεταβατικές προκλήσεις. Ένας μέντορας (ένας μεγαλύτερος φοιτητής) συμμετέχει σε κάθε ομάδα μελέτης για να διευκολύνει την παραγωγική ομαδική εργασία, να ευαισθητοποιήσει τους φοιτητές σχετικά με τις συνήθειες μελέτης και να μοιραστεί τις δικές του εμπειρίες από τη ζωή ως φοιτητής. Οι μέντορες αποτελούν μια ομάδα φοιτητών που δραστηριοποιούνται έντονα στην πανεπιστημιακή κοινότητα σε σύγκριση με τους μη εργαζόμενους φοιτητές. Η επίγνωση των πλεονεκτημάτων της φοιτητικής απασχόλησης είναι σημαντική τόσο για τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων όσο και για τους ίδιους τους φοιτητές. (Dyrberg & Michelsen, 2017)

Τα καινούργια δεδομένα προέρχονται από νέα έρευνα που δείχνει ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πολύ λιγότερη υποστήριξη από ό,τι χρειάζονται. Υπάρχουν πολλοί που δεν έχουν ούτε καν βασική επίσημη εισαγωγή. Σχεδόν οι μισοί από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς αναφέρουν έλλειψη δομής και πλαισίου σχετικά με την ένταξή τους. Μια έρευνα της Δανικής Ένωσης Εκπαιδευτικών δείχνει ότι ένα αυξανόμενο μέρος των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στρέφεται στη συμβουλευτική λόγω της επισφαλούς πίεσης στην εργασία, που προκαλείται από το δομικό πλαίσιο της εργασίας που δημιουργεί μια ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πόρων. Έχουν προσδοκίες από τον δικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικοί και αποκτούν την εμπειρία ότι δεν μπορούν να εκπληρώσουν αυτόν τον ρόλο. Η μεγαλύτερη πρόκληση στη Δανία είναι ότι δεν υπάρχουν ούτε εθνικοί οργανισμοί ούτε πόροι για την υποστήριξη των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, τα σχολεία αντιμετωπίζουν προκλήσεις από την αρχική έλλειψη εκπαιδευτικών και από έναν αυξανόμενο αριθμό νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν ή σκέφτονται να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η πιο επείγουσα πρόκληση, επομένως, είναι να ενταχθούν οι νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί στην εθνική ατζέντα της σχολικής πολιτικής - σε ανταγωνισμό με πολλές άλλες προκλήσεις σε αυτήν την ατζέντα. (Lunde Frederiksen & Bonde, 2019)

Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα, Προκλήσεις στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και Προοπτικές – Προτάσεις Βελτίωσης.

4.1. Συμπεράσματα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το mentoring έχει ενταχθεί σταδιακά μέσα από επιμέρους θεσμικές ρυθμίσεις και υποστηρικτικούς ρόλους, όπως ο Ενδοσχολικός Συντονιστής, η υποστήριξη και επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και οι δομές επαγγελματικής ανάπτυξης (ΠΕΚΕΣ, ΚΕΔΑΣΥ), χωρίς ωστόσο να έχει διαμορφωθεί ένα ενιαίο και καθολικά εφαρμοζόμενο σύστημα mentoring. Παρά ταύτα, οι παραπάνω παρεμβάσεις ενσωματώνουν βασικά στοιχεία καθοδήγησης, συνεργασίας και ενδοσχολικής διασύνδεσης, τα οποία ευθυγραμμίζονται με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διοίκηση και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Στην πράξη, το mentoring εφαρμόζεται συχνά άτυπα και η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα συνεργασίας του σχολείου, τον υποστηρικτικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας και τη διάθεση έμπειρων εκπαιδευτικών να αναλάβουν ρόλους καθοδήγησης. Συνεπώς, η περαιτέρω θεσμική ενίσχυση και συστηματοποίηση του mentoring δύναται να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία ανέδειξε τον ρόλο του mentoring ως ένα κρίσιμο και πολυδιάστατο εργαλείο διοίκησης και διαχείρισης των σχολικών μονάδων, το οποίο συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των παιδαγωγικών, οργανωτικών και αναπτυξιακών τους στόχων. Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση και τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση, προκύπτει ότι το mentoring δεν αποτελεί απλώς μια υποστηρικτική πρακτική, αλλά έναν στρατηγικό μηχανισμό επαγγελματικής μάθησης και οργανωσιακής ανάπτυξης.

Η εφαρμογή του mentoring στο σχολικό περιβάλλον, είτε σε θεσμοθετημένη είτε σε άτυπη μορφή, ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοεισερχόμενων, προάγοντας τη διδακτική τους επάρκεια, την αυτοπεποίθηση και τη διαμόρφωση ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας. Παράλληλα, συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και, κατ' επέκταση, των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Σε επίπεδο διοίκησης, το mentoring λειτουργεί ως πρακτική κατανεμημένης και υποστηρικτικής ηγεσίας, ενισχύοντας τη συνεργατική κουλτούρα, την εμπιστοσύνη και τη συλλογική ευθύνη εντός του σχολείου. Ο μέντορας, ως «κριτικός φίλος», δεν επιβάλλει πρότυπα, αλλά διευκολύνει τον αναστοχασμό, την επαγγελματική αυτονομία και τη συνεχή βελτίωση, στοιχεία που ευθυγραμμίζονται με τις σύγχρονες θεωρίες διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η σύνδεση του mentoring με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις αναδεικνύει τη σημασία της καθοδηγούμενης μάθησης και της συνεργασίας ως βασικών παραγόντων ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Μέσα από τη συστηματική υποστήριξη και την αλληλεπίδραση, το mentoring ενισχύει τη διαμοίραση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τον επαγγελματικό αναστοχασμό. Υπό αυτό το πρίσμα, συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός σχολείου που μαθαίνει, εξελίσσεται και προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προκλήσεις.

Ωστόσο, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα του mentoring προϋποθέτει συγκεκριμένες συνθήκες: την επαρκή επιμόρφωση των μεντόρων, τη σαφή στοχοθέτηση, τη θεσμική υποστήριξη από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και την ενσωμάτωσή του στον ευρύτερο σχεδιασμό σχολικής βελτίωσης. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, το mentoring κινδυνεύει να παραμείνει αποσπασματικό και να μην αποδώσει τα αναμενόμενα οφέλη.

Συνοψίζοντας, το mentoring αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό μέσο διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας, το οποίο συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων του σχολείου. Η συστηματική και οργανωμένη αξιοποίησή του μπορεί να αποτελέσει βασικό πυλώνα ενός σύγχρονου, αποτελεσματικού και ανθρωποκεντρικού σχολείου.

4.2. Προκλήσεις στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το mentoring μαθητών υλοποιείται κυρίως μέσα από πρακτικές όπως η ενισχυτική διδασκαλία, η συμβουλευτική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη, τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και δράσεις «μαθητές-μέντορες» (peer mentoring). Ιδιαίτερα οι πρακτικές peer mentoring, όπου μεγαλύτεροι ή πιο έμπειροι μαθητές υποστηρίζουν νεότερους, έχουν

συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα στη σχολική προσαρμογή, στη μείωση φαινομένων σχολικού αποκλεισμού και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Τα σχολεία που υιοθετούν τέτοιες δράσεις εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα συνεργασίας και συμμετοχής, ενισχύοντας τη συνοχή της σχολικής κοινότητας.

Η ελληνική πραγματικότητα δείχνει ότι τα σχολεία που υλοποιούν τέτοια προγράμματα παρουσιάζουν βελτιωμένο σχολικό κλίμα και υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα και η βιωσιμότητα των πρακτικών mentoring εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον ρόλο της σχολικής διοίκησης. Η απουσία ενός σαφώς θεσμοθετημένου πλαισίου mentoring περιορίζει τις δυνατότητες του διευθυντή και της διοικητικής ομάδας να σχεδιάσουν, να συντονίσουν και να υποστηρίξουν συστηματικά αντίστοιχες δράσεις. Παράλληλα, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ρόλους καθοδήγησης, ο περιορισμένος χρόνος για συνεργασία και αναστοχασμό, καθώς και το αυξημένο διοικητικό και γραφειοκρατικό βάρος των σχολικών μονάδων, λειτουργούν ανασταλτικά για την ανάπτυξη οργανωμένων πρακτικών mentoring.

Στα σχολεία, ο θεσμός του mentoring προορίζεται θεωρητικά να στηρίζει νέους ή λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς μέσα από καθοδήγηση και ανταλλαγή γνώσεων με έμπειρους συναδέλφους. Ωστόσο, στην πράξη παρατηρείται ότι ο ρόλος του μέντορα συχνά ανατίθεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλα κριτήρια, όπως οι δεξιότητες καθοδήγησης ή η διάθεση για συνεργασία. Κατά συνέπεια, ο θεσμός κινδυνεύει να περιοριστεί σε μια τυπική διαδικασία, που εμφανίζεται στα χαρτιά αλλά δεν υλοποιείται ουσιαστικά. Επιπλέον, η συνεχώς αυξανόμενη γραφειοκρατία και οι καθημερινές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής σε τέτοιες πρωτοβουλίες, με αποτέλεσμα ο θεσμός του mentoring να παραμένει συχνά ανεκμετάλλευτος και χωρίς ουσιαστικό αντίκτυπο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Επιπλέον, η άνιση κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο η σχολική διοίκηση αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί το mentoring ως εργαλείο διοίκησης και παιδαγωγικής υποστήριξης. Σε σχολεία όπου η διοίκηση ασκεί υποστηρικτική και συμμετοχική ηγεσία, το mentoring ενσωματώνεται πιο εύκολα στην καθημερινή λειτουργία και στον στρατηγικό σχεδιασμό του σχολείου. Αντίθετα, σε περιβάλλοντα με περιορισμένη συνεργασία και έλλειψη κοινών στόχων, οι πρακτικές mentoring παραμένουν αποσπασματικές και εξαρτώνται κυρίως από ατομικές πρωτοβουλίες. Οι παραπάνω προκλήσεις καθιστούν

δυσχερή τη γενίκευση και τη συστηματική εφαρμογή του mentoring σε εθνικό επίπεδο, αναδεικνύοντας την ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου της σχολικής διοίκησης στον σχεδιασμό και την υποστήριξη τέτοιων παρεμβάσεων.

4.3. Προοπτικές και Προτάσεις Βελτίωσης

Λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις που αναδεικνύονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθίσταται σαφές ότι η συστηματική ενίσχυση του mentoring προϋποθέτει στοχευμένες παρεμβάσεις σε θεσμικό, διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Καταρχάς, κρίνεται αναγκαία η θεσμοθέτηση ενός οργανωμένου και συνεκτικού συστήματος mentoring, ιδίως για την υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, το οποίο θα ενσωματώνεται στον συνολικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας και θα υποστηρίζεται ενεργά από τη σχολική διοίκηση. Ένα σαφές πλαίσιο ρόλων, αρμοδιοτήτων και στόχων θα ενίσχυε τη διαφάνεια, τη συνέπεια και την αποτελεσματικότητα των σχετικών πρακτικών.

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία έχει η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν ρόλο μέντορα, με έμφαση σε σύγχρονες προσεγγίσεις coaching και mentoring, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν ουσιαστικά τόσο τους συναδέλφους τους όσο και τους μαθητές. Η σχολική διοίκηση καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, παρέχοντας χρόνο, πόρους και οργανωτική υποστήριξη για τη συνεργασία και τον επαγγελματικό αναστοχασμό.

Επιπλέον, η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα των πρακτικών mentoring. Μέσα από συμμετοχικές μορφές ηγεσίας και κατανεμημένη διοίκηση, ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να ενισχύσει την εμπιστοσύνη, τη συλλογική ευθύνη και τη διαμοίραση καλών πρακτικών, μετατρέποντας το mentoring σε αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής σχολικής λειτουργίας. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει επίσης να δοθεί στην ανάπτυξη και συστηματοποίηση προγραμμάτων mentoring μαθητών, με προσανατολισμό στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στη σχολική ένταξη και στην πρόληψη φαινομένων αποκλεισμού. Η ενεργή εμπλοκή της σχολικής διοίκησης στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση αυτών των δράσεων μπορεί να διασφαλίσει τη συνοχή τους με τους ευρύτερους παιδαγωγικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

Τέλος, η διασύνδεση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών δικτύων για την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών mentoring μπορεί να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής

αποτελεσματικότητας. Μέσα από συνεργατικά δίκτυα, οι σχολικές μονάδες μπορούν να ενισχύσουν τη συλλογική μάθηση και να υποστηρίξουν τη διάχυση καινοτόμων πρακτικών σε ευρύτερο επίπεδο. Συνολικά, η ανάπτυξη ενός οργανωμένου και λειτουργικού πλαισίου mentoring δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση ενός πιο δημοκρατικού, υποστηρικτικού και αποτελεσματικού σχολικού περιβάλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Διακοπούλου, Γ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (Β' εκδ., Τόμος Α, σσ. 71–118). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Athanasoula-Reppa, A. (2017, Ιούνιος). *Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης* [Εργασία συνεδρίου]. Hephaestus Repository, Neapolis University.

<http://hdl.handle.net/11728/11520>

Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ηπείρου* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25169>

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμ. Β', σσ. 17–92). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αρβανιτίδου, Σ. και Παπαδοπούλου, Β. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τόμος 63

Βαλάση, Δ. (2015). ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ: Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής-Mentoring,

https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/09/odhgos_mentoringtelikos.pdf

Βλάχου, Ε. και Μάνεσης, Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών.

[https://www.researchgate.net/profile/Nikolaos-](https://www.researchgate.net/profile/Nikolaos-Manesis/publication/335854369_E_Symbole_tes_Mentorikes_Scheses_sten_Prosopike_kai_E)

[Manesis/publication/335854369_E_Symbole_tes_Mentorikes_Scheses_sten_Prosopike_kai_E](https://www.researchgate.net/profile/Nikolaos-Manesis/publication/335854369_E_Symbole_tes_Mentorikes_Scheses_sten_Prosopike_kai_E)

pangelmatike_Anaptyxe_ton_Ypopsephion_Ekpaideutikon/links/5d87aae2458515cbd1b39d7c/E-Symbole-tes-Mentorikes-Scheses-sten-Prosopike-kai-Epangelmatike-Anaptyxe-ton-Ypopsephion-Ekpaideutikon.pdf

Γεράκη, Χ. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας* [Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών και Μεταπτυχιακών Διατριβών.
<https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/30018>

Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρευνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 136–147.

Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 1(1), 18–27.
<https://doi.org/10.69685/AEXB1724>

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Έλλην.

Θεοδώρου, Π. και Πετρίδου, Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρευνα- Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1ο, 141-161

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Γρηγόρης.

Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112–128.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων* (Τόμος Α'). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Ε., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., & Μπιθαρά, Π. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουτσούκος, Μ., Φραγκουλής, Ι., Βαλκάνος, Ε. και Κυριατζάκου, Κ. (2021), Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οφέλη για τους εκπαιδευτές, τους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς,

https://www.researchgate.net/publication/349313324_E_axiopoiese_tou_mentoring_sten_ekpaideuse_enelikon_Ophele_gia_tous_ekpaideutes_tous_mentores_kai_tous_ekpaideutikous_organismous_-_Mentoring_in_Adult_Education_Benefits_for_educators-mentees_mentors

Λαϊνάς, Α. (2004). *Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., 17, 151–179.

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), 165-182.

<https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμ. Β', σσ. 93–134). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μετοχιανάκης, Η. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ. Α'. Ηράκλειο. Ιδίου.

Ν. 3848/2010. (2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 71/19-5-2010.

Μπαρμποπούλου, Β. & Οικονόμου, Α. (2017). Το μέντορινγκ στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Στο: Σ. Γκιώση, Ε. Βαλκάνος & Α. Οικονόμου (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Τόμος Β', Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. 24-26/11. Σελ.275-283

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ: Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Gutenberg.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Μάνατζμεντ*. Μπενου.

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 71/19-5-2010.

Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 136/3-8-2021.

Ξηροτύρη- Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον* (3η έκδ.). Ανικούλας.

ΟΟΣΑ. (2011). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD Publishing.

ΟΟΣΑ. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.

Panagiotou, N. (2020). *Το μέντορινγκ στην εκπαίδευση και η συμβολή του στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών*. Νέος Παιδαγωγός.

https://www.researchgate.net/publication/351083442_To_Mentorin'nk_sten_Ekpaideuse_kai_e_Symbole_tou_sten_Epangelmatike_Exelixe_ton_Neon_Ekpaideutikon

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112–130. <https://doi.org/10.12681/hjre.13782>

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

Παρασκευή, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία; Τυπωθήτω*.

Σάββα, Γ. (2017). *Ρόλος του σχολικού ηγέτη, μοντέλα σχολικής ηγεσίας και θεωρίες ηγεσίας* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου]. HEPHAESTUS Institutional Repository. <https://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/8818>

Σαϊτίης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αυτοέκδοση.

Σαϊτίης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αυτοέκδοση.

Σαϊτίης, Χ. (2008). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση.

Σαλβαράς, Γ. (2013), *Μεντορική. Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Γρηγόρη, Αθήνα.

Σταύρου Δ. (2020). Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 749–760. <https://doi.org/10.12681/edusc.3170>

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. (2007). *Μέντορας*. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σ. 440-442). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2019). Απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 7(1), 149–172.

Υπουργείο Παιδείας. (2002). Υπουργική απόφαση 105657/2002: ΦΕΚ Β' 1340.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13525>

Χελντ, Χ. (2021). *Ο ρόλος της ηγεσίας του διευθυντή στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

Ξενόγλωσση

American Psychological Association, (2006). Introduction to Mentoring- A Guide for Mentors and Mentees. <https://www.apa.org/education-career/grad/intro-mentoring.pdf>

Bateman, T. S., & Snell, S. A. (2016). *Διοίκηση επιχειρήσεων*. Τζιόλα.

Baginsky, M. (2004). *Peer support: Expectations and realities. Pastoral Care in Education*, 22(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00280.x>

Brandt, C. (2008). *Integrating feedback and reflection in teacher preparation*. *ELT Journal*, 62(1), 37–46. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm076>

Bratton, J. (Ed.). (2020). *Organizational leadership*. SAGE Publications.

Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271–288.

Bullough, R. (2006). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. https://www.researchgate.net/publication/222404529_Being_and_becoming_a_mentor_School-based_teacher_educators_and_teacher_educator_identity

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Burns, A. (2012). Employee relations. In *The encyclopedia of human resource management: Short entries* (pp. 186–190). John Wiley & Sons, Inc.

Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership*. The Free Press.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.

Bush, T. (2005). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). Sage.

Bush, T. (2016). Preparing new principals: Professional and organizational socialisation. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 3–5.

Bush, T. (2018). Leadership and context: Why one-size does not fit all. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3–4), 3–4. <https://doi.org/10.1177/1741143217739543>

Busse, H., Campbell, R., & Kipping, R. (2018). *Developing a typology of mentoring programmes for young people attending secondary school in the United Kingdom using qualitative methods*. *Children and Youth Services Review*, 88, 401–415. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.022>

Crehan, K. (2011). *Gramsci's concept of common sense: A useful concept for anthropologists?* *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 273–289.

<https://doi.org/10.1080/1354571X.2011.542987>

Delaney, Y. A. (2012). *Research on mentoring language teachers: Its role in language education*. *Foreign Language Annals*, 45(S1), S184–S202. <https://doi.org/10.1111/J.1944-9720.2011.01185.X>

De Meijer, L., & Severiens, S. (2020, August 31). *Mentoring Urban Talent in The Netherlands: A school-based mentoring program in Rotterdam* (Report). Erasmus University Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/132515>

Department for Education & Office for Health Improvement and Disparities. (2023). *Promoting children and young people's mental health and wellbeing: A whole school or college approach* (Guidance). GOV.UK.

Department for Education. (2025, August 27). *Induction training and support for early career teachers (ECTs)*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/collections/induction-training-and-support-for-early-career-teachers-ects>

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Education*, 37(5), 441–462.

Dyrberg, N. R., & Michelsen, C. (2017). *Mentoring first-year study groups — Benefits from the mentors' perspective*. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 43–54. <https://doi.org/10.30935/scimath/9496>

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Effective school management* (3rd ed.). Paul Chapman Publishing.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, Μετ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management* (4th ed.). Paul Chapman Publishing.

Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: A handbook of good practice*. RoutledgeFalmer.

Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Gleddie, D., & Beni, S. (2021). *Meaningful physical education: An approach for teaching and learning*. Routledge.

https://www.researchgate.net/publication/349624946_Meaningful_Physical_Education_An_Approach_for_Teaching_and_Learning

Fransson, G. (2014). *A culture of trust or an ideology of distrust: A comparison of the impact of Finnish and Swedish educational cultures on mentoring approaches*. In F. Kochan, A. Kent, & A. Green (Eds.), *Uncovering the hidden cultural dynamics in mentoring: Uncovering the complexities* (pp. 253–271). Information Age Press.

Freeman, D. (1990). *Intervening in practice teaching*. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 103–117). Cambridge University Press. SciEdUpress

Grint, K. (2005). *Leadership: Limits and possibilities*. Palgrave Macmillan.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Ribbins, & L. Bell (Eds.), *Redefining educational management* (pp. 150–175). Paul Chapman/Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446219676.n14>

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>

Head, K. & Taylor, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann, p.5

Heikkinen, H., Tynjälä, P., & Jokinen, H. (Eds.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge.

Houlston, C., Smith, P. K., & Jessel, J. (2009). *Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools*. *Educational Psychology*, 29(3), 325–344.

<https://doi.org/10.1080/01443410902926751>

James, A. I., Smith, P. K., & Radford, L. (2014). *Becoming grown-ups: A qualitative study of the experiences of peer mentors*. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 104–115.

<https://doi.org/10.1080/02643944.2014.893008>

Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). *Mentoring newly qualified teachers in Estonia, Finland and Sweden*. In G. Fransson & C. Gustavsson (Eds.), *Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional development* (pp. 76–106). University of Gävle.

Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: What it is and why it is here to stay*. Corwin Press.

Knowles, C., & Parsons, C. (2009). *Evaluating a formalised peer mentoring programme: Student voice and impact audit*. *Pastoral Care in Education*, 27(3), 205–218.

<https://doi.org/10.1080/02643940903133888>

Krasnova, L. A., & Shurygin, V. Y. (2020). Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(1), 38-52.

Krause, K. (2005, September 21–22). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. James Cook University Symposium “Sharing Scholarship in

Learning and Teaching: Engaging Students,” James Cook University, Townsville/Cairns, Queensland, Australia.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>

Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century’s quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 45–72). Jossey-Bass.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principals and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/713696963>

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.

Lereya, T. S., Humphrey, N., Patalay, P., Wolpert, M., Böhnke, J. R., Macdougall, A., & Deighton, J. (2016). *The student resilience survey: Psychometric validation and associations with mental health*. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(44), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0131-6>

Lunde Frederiksen, L., & Bonde, Å. (2019, September 5). *Mentoring in Denmark: Altering a foothold in the ecosystem of teacher development*. Paper presented at the ECER 2019 Conference: Education in an Era of Risk — the Role of Educational Research for the Future, Hamburg, Germany. UC Viden. <https://www.ucviden.dk/da/publications/mentoring-in-denmark-altering-a-foothold-in-the-ecosystem-of-teac/>

Malderez, A. (2009). Mentoring. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 259–268). Cambridge University Press.

Mentoring Europe. (2022). *Mentoring Europe — Position Paper* (September 2022). Mentoring Europe. <https://www.mentoringeurope.eu/wp-content/uploads/2022/10/mentoring-europe-position-paper-sept-2022-DEF.pdf>

Montana, P., & Charnov, B. H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Κλειδάριθμος

Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: Perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33(1), 14–37.

Mwesigwa, F., & Nakato, N. (2025). Mentorship in teacher education programs: A review of practices, outcomes, and challenges. *Acta Pedagogica Asiana*, 5(1), 15–29. <https://doi.org/10.53623/apga.v5i1.679>

Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). SAGE Publications.

OECD. (2014). *Education at a glance*. OECD Publishing.

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. In G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*. (pp. 263-279). Routledge.

Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership (Vol. 1): Policy and practice*. OECD Publishing.

Quinn, F., Muldoon, R., & Hollingworth, A. (2002). Formal academic mentoring: A pilot scheme for first-year science students at a regional university. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 21–33.

<https://doi.org/10.1080/13611260220133126>

Renshaw, I., Davids, K. W., Shuttleworth, R., & Chow, J. Y. (2009). *Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching*. *International Journal of Sport Psychology*, 40(4), 540–602.

Ribbins, P. (1987). Organisation theory and the study of educational institutions. In M. Hughes, et al. (Eds.), *Managing education: The system and the institution* (pp. 223–261). Croom Helm.

Rogers, D. (2012). Human resource management. In *The encyclopedia of human resource management: Short entries* (pp. 275–278). John Wiley & Sons, Inc.

Rosenbach, W. E., & Taylor, R. L. (1998). *Contemporary issues in leadership*. Westview Press.

Sahlberg, P. (2011). Φινλανδικά μαθήματα: Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία; Επίκεντρο.

Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2014). *Peer group mentoring programmes in Finnish higher education—mentors' perspectives*. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 74–86. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.882609>

Stapley, E., Town, R., Yoon, Y., Lereya, S. T., Farr, J., Turner, J., Barnes, N., & Deighton, J. (2022). *A mixed methods evaluation of a peer mentoring intervention in a UK school setting: Perspectives from mentees and mentors*. *Children and Youth Services Review*, 132, Article 106327. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106327>

Stogdill, R. M. (1974). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.

Various authors. (2024). *Novice teachers and mentor teachers: From a traditional model to a holistic mentoring model*. *Education Sciences*, 14(2), 143. <https://doi.org/10.3390/educsci14020143>

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*. Review of Educational Research, 72(3), 481–546.
<https://doi.org/10.3102/00346543072003481>

Weber, M. (1968). *Economy and society*. Bedminster Press.