

# Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 7 (2026)

ICODL2025



**ΠΡΑΚΤΙΚΑ**

## 13ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-33-5

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

### Οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα & η Πρόκληση της Τεχνητής Νοημοσύνης

ΤΟΜΟΣ 7

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



Ο ρόλος του/της μέντορα στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Προκλήσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων/ουσών. Μελέτη περίπτωσης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας

Θεογνωσία Κουνατίδου, Ηλίας Μαυροειδής

doi: [10.12681/icodl.8905](https://doi.org/10.12681/icodl.8905)

Copyright © 2026, Θεογνωσία Κουνατίδου, Ηλίας Μαυροειδής



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

**Ο ρόλος του/της μέντορα στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Προκλήσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων/ουσών. Μελέτη περίπτωσης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας**

**The Role of the Mentor in Open and Distance Higher Education: Opportunities and Challenges in the Professional Development of Teaching Staff. A Case Study at The Open University, United Kingdom**

**Θεογνωσία Κουνατίδου**  
Υπ. Δρ. ΣΑΕ ΕΑΠ  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
[kounatidouth@gmail.com](mailto:kounatidouth@gmail.com)

**Ηλίας Μαυροειδής**  
ΣΕΠ ΕΑΠ  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
[imavr@tee.gr](mailto:imavr@tee.gr)

### **Περίληψη**

Η μελέτη διερευνά τον ρόλο του μέντορα στην υποστήριξη των διδασκόντων/ουσών στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ). Αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας. Μέσα από ημιδομημένη συνέντευξη με έμπειρο μέντορα, αναδεικνύονται οι πρακτικές, οι δεξιότητες και οι προκλήσεις που συνδέονται με τη διαδικασία καθοδήγησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο μέντορας λειτουργεί ως κρίκος σύνδεσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα και τους Καθηγητές-Συμβούλους, ενισχύοντας την επαγγελματική τους αυτονομία, την παιδαγωγική συνέπεια και την κουλτούρα συνεργασίας. Η καθοδήγηση αναδεικνύεται ως μηχανισμός διαμορφωτικής αξιολόγησης, αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης. Για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προτείνεται η πιλοτική εφαρμογή θεσμού μεντόρων και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα της διδασκαλίας και η υποστήριξη όλων των Κ.Σ.

### **Λέξεις Κλειδιά**

μέντορας, ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη

### **Abstract**

This study explores the role of the mentor in supporting teaching staff in Open and Distance Higher Education, through a case study at the Open University (UK). Based on an in-depth semi-structured interview with an experienced mentor, the findings reveal key practices, skills, and challenges involved in academic mentoring. The mentor acts as a bridge between the academic institution and tutors, fostering professional autonomy, pedagogical coherence, and a culture of collaboration.

Mentoring emerges as a mechanism of formative evaluation, reflective dialogue, and professional development. For the Hellenic Open University, the paper proposes a pilot mentoring scheme, supported by digital tools, to ensure teaching quality and sustainable tutor support.

### **Keywords**

mentor, open and distance education, professional development

### **Εισαγωγή**

Η καθοδήγηση (mentoring) στην εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικά έναν από τους πιο αποτελεσματικούς μηχανισμούς υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στη σύγχρονη παιδαγωγική, ο όρος αναφέρεται σε μια σχέση συνεργασίας και υποστήριξης, όπου ένας πιο έμπειρος επαγγελματίας, ο μέντορας, βοηθά έναν λιγότερο έμπειρο (mentee) να αναπτύξει δεξιότητες, αυτοπεποίθηση και επαγγελματική ταυτότητα (Mullen & Klimaitis, 2021).

Στο πλαίσιο της της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ), η καθοδήγηση αποκτά ιδιαίτερη αξία. Η εξ αποστάσεως μάθηση με την έμφαση στην αυτονομία του φοιτητή και την ηλεκτρονική επικοινωνία δημιουργεί νέες ανάγκες για υποστήριξη των Καθηγητών/τριών Συμβούλων (Κ.Σ.) (Tinoco-Giraldo, Sánchez & García Penalvo, 2020). Οι Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ, και ιδίως οι νέοι ως προς τον ρόλο τους Κ.Σ., καλούνται να διαχειριστούν πολυδιάστατους ρόλους: παιδαγωγικούς, επικοινωνιακούς, τεχνολογικούς και οργανωτικούς (Παπαδημητρίου, 2014). Σε αυτό το σύνθετο πλαίσιο ο μέντορας λειτουργεί ως συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα και τον Κ.Σ., προσφέροντας ανατροφοδότηση, καθοδήγηση και, συνεπώς, υποστήριξη (Daresh, 2001· Μανούσου κ.ά., 2013).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι τα προγράμματα καθοδήγησης συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών/ουσών και στη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής (Marshall, et al., 2021· Wenger, 2010). Ειδικά στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ), όπου η απομόνωση αποτελεί συχνή εμπειρία για τους διδάσκοντες/ουσες, η ύπαρξη ενός μέντορα προσφέρει ένα δίκτυο επικοινωνίας και επαγγελματικής στήριξης (Pollard & Kumar, 2021).

Στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας, οι Hutton και Robson (2025) διαπίστωσαν ότι οι μέντορες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στην ενσωμάτωση των νέων ως προς τον ρόλο τους Κ.Σ αλλά και στη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα ευρήματά

τους, η καθοδήγηση προωθεί τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και αναστοχασμού η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στη διαρκή μάθηση.

Αντίστοιχα, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), αν και υπάρχει θεσμοθετημένη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων/ουσών από τους/τις φοιτητές/τριες, η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για βελτίωση του ρόλου τους παραμένει περιορισμένη (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Εδώ εντοπίζεται μια κρίσιμη ευκαιρία: ο θεσμός του μέντορα μπορεί να συμβάλει στη σύνδεση της αξιολόγησης με τη διασφάλιση της ποιότητας, παρέχοντας ένα πλαίσιο αναστοχασμού, υποστήριξης και πιστοποιημένης βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις και την απουσία πλούσιας ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο του καθοδηγητή σε ανοικτά πανεπιστήμια διεθνώς, αφού πρόκειται για έναν θεσμικό ρόλο και, συνεπώς, αφορά στην εσωτερική λειτουργία ενός πανεπιστημίου, σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει τον ρόλο του μέντορα στην υποστήριξη των διδασκόντων/ουσών στην ΑεξΑΕ, μέσα από την εμπειρία ενός μέντορα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας και να προτείνει τρόπους, ώστε αυτός ο ρόλος να ενταχθεί στο πλαίσιο της ΑεξΑΕ του ΕΑΠ.

## **Βιβλιογραφική επισκόπηση**

### ***Ο ρόλος του μέντορα στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση***

Η έννοια του μέντορα στην ανώτατη εκπαίδευση και ειδικότερα στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας ΑεξΑΕ συνδέεται στενά με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων (Μανούσου κ. ά., 2013). Στην ΑεξΑΕ οι Κ.Σ. καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετους ρόλους που υπερβαίνουν τη συμβατική διδασκαλία, η πολυπλοκότητα των οποίων, ίσως, καθιστά δύσκολη τη διεκπεραίωση αυτών (Κουνατίδου & Μαυροειδής, 2019). Ο ρόλος τους, δηλαδή, αφορά στην αξιοποίηση της τεχνολογίας, την υιοθέτηση και εφαρμογή υποστηρικτικών πρακτικών και ευέλικτων μορφών επικοινωνίας και στην αξιολόγηση των φοιτητών/τριών (Παπαδημητρίου, 2014). Η παρουσία ενός μέντορα καθίσταται, επομένως, κρίσιμη, καθώς λειτουργεί ως διευκολυντής μάθησης και συνεργασίας, προσφέροντας υποστήριξη τόσο παιδαγωγική όσο και συναισθηματική γεγονός που αρμόζει απόλυτα στη φιλοσοφία των ανοικτών πανεπιστημίων (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024· Pollard & Kumar, 2021).

Σύμφωνα με τους Marshall et al., (2021), η καθοδήγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αφορά απλώς τη μεταβίβαση γνώσεων, αλλά την καλλιέργεια μιας κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης, μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και κοινής διερεύνησης της διδασκαλίας. Η παραδοχή αυτή συμφωνεί απόλυτα με τη φιλοσοφία των ανοικτών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε ό,τι αφορά τον πολυδιάστατο ρόλο των Κ.Σ. Ο μέντορας σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν λειτουργεί ως «αυθεντία», αλλά ως κριτικός φίλος (critical friend), που ενθαρρύνει τον καθοδηγούμενο να αναγνωρίσει δυνατά και αδύναμα σημεία της πρακτικής του και να σχεδιάσει στρατηγικές βελτίωσης (Wenger, 2010).

Στην ΑεξΑΕ η επαγγελματική ανάπτυξη των Κ.Σ. απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες: παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων, υποστήριξη εξ αποστάσεως φοιτητών, σχεδιασμό ανατροφοδότησης και ανάπτυξη κοινωνικής παρουσίας στις εικονικές τάξεις (Tinoco-Giraldo et al., 2020). Ο μέντορας μπορεί να συμβάλει σε όλα τα παραπάνω μέσω συνεχούς επικοινωνίας, καθοδήγησης και αναστοχασμού, προωθώντας την επαγγελματική αυτονομία των νέων διδασκόντων/ουσών (Mullen & Klimaitis, 2021).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει, επίσης, τον ρόλο του μέντορα ως μεσολαβητή στην ενσωμάτωση των νέων διδασκόντων/ουσών στην ακαδημαϊκή τους κουλτούρα (Μανούσου κ. ά., 2013). Επισημαίνεται ότι μέσα από τη καθοδηγητική σχέση, οι καθοδηγούμενοι μαθαίνουν όχι μόνο παιδαγωγικές τεχνικές αλλά και άγραφους κανόνες, αξίες και στάσεις που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Στο πλαίσιο της εξΑΕ αυτός ο ρόλος αποκτά επιπλέον σημασία, καθώς η φυσική απόσταση περιορίζει τις ανεπίσημες μορφές αλληλεπίδρασης και μετάδοσης εμπειρίας. Ο μέντορας, επομένως, λειτουργεί ως φορέας κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης στη διδακτική κουλτούρα του ιδρύματος (Wenger, 2010).

Η έρευνα των Hutton και Robson (2025) στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή των διδασκόντων/ουσών σε προγράμματα καθοδήγησης ενισχύει την αίσθηση επαγγελματικής ταυτότητας και προάγει την αναστοχαστική πρακτική. Οι μέντορες που έλαβαν μέρος στη μελέτη ανέφεραν ότι η υποστήριξη που παρείχαν στους συναδέλφους τους είχε -θετικό αντίκτυπο και στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη- στοιχείο που αποδεικνύει τη διπλή μαθησιακή διάσταση της καθοδήγησης, καθώς μαθαίνει τόσο ο καθοδηγούμενος όσο και ο ίδιος ο μέντορας (Μανούσου κ.ά., 2013).

Επιπλέον, η καθοδήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως κρίσιμος μηχανισμός αξιοποίησης της αξιολόγησης των διδασκόντων (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Στο ΕΑΠ, όπου οι φοιτητές/τριες αξιολογούν συστηματικά τους Κ.Σ., η παρουσία ενός μέντορα θα μπορούσε να συμβάλει

στη μετατροπή των δεδομένων αξιολόγησης σε ευκαιρίες βελτίωσης (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Ο μέντορας, μέσα από αναστοχαστικό διάλογο, μπορεί να βοηθήσει τον/την Κ.Σ. να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, να εντοπίσει πεδία ενίσχυσης και να σχεδιάσει προσωπικά σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση αποκτά διαμορφωτικό χαρακτήρα και εντάσσεται οργανικά στη διαδικασία επαγγελματικής μάθησης και βελτίωσης της ποιότητας (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024· Pollard & Kumar, 2021).

Η συμβολή του μέντορα στην ΑεξΑΕ εκτείνεται, επίσης, στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Ο Pollard και ο Kumar (2021) διαπίστωσαν ότι η τακτική, προσωπική ανατροφοδότηση μέσα από την καθοδηγητική σχέση οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα φοιτητικής ικανοποίησης και βελτιωμένη εκπαιδευτική επικοινωνία. Αντίστοιχα, οι Μανούσου κ. ά., επισημαίνουν ότι η καθοδήγηση, μεταξύ άλλων, ενισχύει τη συνέπεια και τη συνοχή της διδακτικής πρακτικής μεταξύ των μελών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβάλλοντας έμμεσα στη διασφάλιση ποιότητας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ, επομένως, δεν μπορεί να θεωρηθεί μεμονωμένη ή αποσπασματική διαδικασία (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Αποτελεί αποτέλεσμα συνεχούς διαλόγου, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, που ενισχύεται μέσα από τη καθοδηγητική σχέση (Μανούσου κ. ά., 2013). Συνεπώς, η εν λόγω σχέση μπορεί να οριστεί βάσει των διαστάσεων της επαγγελματικής, συναισθηματικής και παιδαγωγικής υποστήριξης που συμφωνούν με τις αντίστοιχες διαστάσεις της βελτίωσης του ρόλου των Κ.Σ στην ΑεξΑΕ (Kounatidou & Lionarakis, in press).

### ***Οι δυνατότητες και οι προκλήσεις του μέντορα στην υποστήριξη των Καθηγητών/τριών Συμβούλων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση***

Ο ρόλος του μέντορα στην ΑεξΑΕ συνιστά μια πολυδιάστατη και δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τόσο ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και προκλήσεις που συνδέονται με το ιδιαίτερο πλαίσιο της ΑεξΑΕ. Ο μέντορας καλείται να υποστηρίξει τους/τις Κ.Σ. οι οποίοι εργάζονται συχνά απομονωμένα, σε ψηφιακά περιβάλλοντα, χωρίς άμεση συναδελφική επαφή και με έντονη ανάγκη για παιδαγωγική, τεχνολογική και συναισθηματική καθοδήγηση (Pollard & Kumar, 2021· Tinoco-Giraldo et al., 2020).

### **Δυνατότητες του ρόλου του μέντορα**

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η καθοδήγηση στην ΑεξΑΕ προσφέρει σημαντικές δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιοτικής βελτίωσης του ρόλου τους (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Δηλαδή, η καθοδήγηση ενισχύει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και ταυτότητα των νέων ως προς τον ρόλο τους Κ.Σ. Οι Hutton και Robson (2025) αναφέρουν ότι οι μέντορες στο ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας λειτούργησαν ως σταθερά σημεία αναφοράς για τους νέους Κ.Σ. βοηθώντας τους να αναπτύξουν μεθόδους διδασκαλίας και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της εξΑΕ. Ο θεσμός του μέντορα συμβάλλει στη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής, όπου οι διδάσκοντες ανταλλάσσουν εμπειρίες, πρακτικές και αναστοχάζονται (Μανούσου κ. ά., 2013· Wenger, 2010). Αυτές οι κοινότητες λειτουργούν ως χώροι επαγγελματικής μάθησης, ενισχύοντας τη συνεργασία, τη συναδελφικότητα και τη συνεχή βελτίωση (Marshall et al., 2021).

Η καθοδήγηση συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και τη διασφάλιση εκπαιδευτικής συνέπειας. Οι Pollard και Kumar (2021) διαπίστωσαν ότι οι μέντορες στην εξΑΕ συνέβαλαν στην ενίσχυση της ανατροφοδότησης προς τους/τις φοιτητές/τριες και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα φοιτητικής ικανοποίησης. Επιπλέον, ο μέντορας μπορεί να υποστηρίξει τη διαχείριση της τεχνολογίας και των ψηφιακών εργαλείων μάθησης. Αυτό συμβαίνει, καθώς διευκολύνει την ένταξη καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας και ενίσχυσης της συμμετοχής των φοιτητών/τριών (Tinoco-Giraldo et al., 2020). Τέλος, προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη, βοηθώντας τους/τις Κ.Σ. να αντιμετωπίσουν το άγχος, την απομόνωση και την ανασφάλεια που συχνά συνοδεύουν τη διδασκαλία από απόσταση (Mullen & Klimaitis, 2021).

Η αναστοχαστική διάσταση του ρόλου του μέντορα (Schon, 1983) επιτρέπει την ανάπτυξη μιας κουλτούρας διαλόγου, συνεργασίας και συνεχούς βελτίωσης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα τόσο των μεντόρων όσο και των καθοδηγούμενων. Έτσι, ο μέντορας στην ΑεξΑΕ δεν είναι απλώς υποστηρικτής, αλλά «εταίρος» μάθησης που συμβάλλει στην εξέλιξη της παιδαγωγικής πρακτικής, στη δημιουργία κοινοτήτων και στη διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Μανούσου κ. ά., 2013).

### **Προκλήσεις του ρόλου του μέντορα**

Ο ρόλος του μέντορα συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις, που σχετίζονται τόσο με τις απαιτήσεις του ρόλου του όσο και με το ιδιαίτερο περιβάλλον της ΑεξΑΕ. Αρχικά, η απόσταση και η

ψηφιακή φύση της επικοινωνίας δυσχεραίνουν τη δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών δεσμών. Όπως επισημαίνουν οι Tinoco-Giraldo et al. (2020), οι μέντορες συχνά δυσκολεύονται να καλλιεργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, όταν η επικοινωνία περιορίζεται σε ηλεκτρονικά μέσα. Η έλλειψη φυσικής παρουσίας απαιτεί από τους μέντορες αναπτυγμένες δεξιότητες ενσυναίσθησης και επικοινωνίας για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους/τις καθοδηγούμενους/ες.

Η ασάφεια ρόλων αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Πολλοί μέντορες αναφέρουν ότι δεν υπάρχουν σαφή όρια μεταξύ του ρόλου τους ως υποστηρικτές, αξιολογητές ή συναδέλφοι γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση και συγκρούσεις (Hutton & Robson, 2025). Η έλλειψη θεσμοθετημένου πλαισίου καθοδήγησης και ο συσχετισμός του με διαδικασίες πιστοποίησης οδηγεί συχνά σε ασυνέπειες στην εφαρμογή του ρόλου και περιορίζει την αποτελεσματικότητά του. Οι περιορισμοί χρόνου και φόρτου εργασίας αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την ουσιαστική ανάπτυξη της καθοδηγητικής σχέσης. Οι Marshall et al. (2021) υπογραμμίζουν ότι οι μέντορες χρειάζονται επαρκή χρόνο και θεσμική υποστήριξη για να αναπτύξουν σταθερή και μακροπρόθεσμη συνεργασία με τους/τις διδάσκοντες/ουσες.

### **Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διερευνήσει τον ρόλο του μέντορα στην υποστήριξη των διδασκόντων/ουσών στην τριτοβάθμια ΑεξΑΕ. Ειδικότερα στόχος είναι να αναδειχθούν οι δυνατότητες και οι προσκλήσεις στην θεσμοθέτηση του ρόλου του μέντορα σε περιβάλλοντα ΑεξΑΕ στην Ελλάδα.

Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν βάσει της έρευνας των Hutton και Robson (2025) και είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις του/της καθοδηγητή/τριας για τον ρόλο του/της ως μέντορα στην υποστήριξη των Κ.Σ.; Γιατί;
2. Ποιες δεξιότητες θεωρεί ο/η μέντορας ότι αναπτύσσει μέσω της διαδικασίας καθοδήγησης; Γιατί;
3. Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζει ο/η μέντορας; Γιατί;

## **Μεθοδολογία**

### ***Ερευνητικό προσέγγιση***

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με στόχο την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και εμπειριών των μεντόρων που υποστηρίζουν άλλους tutors στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ). Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου κρίθηκε καταλληλότερη, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση προσωπικών στάσεων, συναισθημάτων και βιωμάτων, τα οποία δύσκολα αποτυπώνονται με ποσοτικά εργαλεία (Creswell, 2011).

### ***Ερευνητική μέθοδος***

Η έρευνα βασίζεται στη μελέτη περίπτωσης ενός προγράμματος καθοδήγησης (mentoring) στο πλαίσιο ανοικτού πανεπιστημίου του εξωτερικού (The Open University, UK), καθώς αυτό αποτελεί ένα πανεπιστήμιο πρότυπο διεθνώς σε ό,τι αφορά τη φιλοσοφία της ανοικτής και τη μεθοδολογία της εξΑΕ εκπαίδευσης. Επιδιώκει να αντλήσει συμπεράσματα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο ελληνικό πλαίσιο, ιδίως στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Η μελέτη ενσωματώνει και συνέντευξη βάθους με μέλος ΔΕΠ του Open University που δραστηριοποιείται ενεργά ως μέντορας σε συναδέλφους Κ.Σ. προκειμένου να αναδειχθούν τα βιώματα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του για τη διαδικασία καθοδήγησης. Η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει σε βάθος κατανόηση του φαινομένου στο φυσικό του πλαίσιο (Yin, 2014).

### ***Ερευνητικό εργαλείο***

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτέλεσε το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία των Hutton & Robson, (2025). Πρόκειται για μία (1) συνέντευξη βάθους (in depth), καθώς είναι το καταλληλότερο εργαλείο, όταν σκοπός είναι να αναδυθούν λεπτοφυή νοήματα, αναστοχασμοί και πρακτικές των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009· Seidman, 2013). Η **ημιδομημένη** μορφή της εξισορροπεί σταθερότητα θεματικών με ευελιξία, ώστε ο/η συμμετέχων/ουσα να αναπτύξει αφηγηματικά τις εμπειρίες του/της (Rubin & Rubin, 2012; Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Η επιλογή μιας (1) συνέντευξης με έμπειρο μέντορα τεκμηριώνεται ως ενδεικτική/επεξηγηματική περίπτωση σε πεδία όπου η εμπειρία, η γνώση και η αναστοχαστική αυτοπαρατήρηση έχουν υψηλή πληροφοριακή αξία (Yin, 2014). Η συνέντευξη έλαβε χώρα δια ζώσης, αφού έγινε στο χώρο του Πανεπιστημίου, ώστε ο/η συμμετέχων/ουσα σε αυτήν να έχει όλα τα υλικά που χρειάζεται για να εξηγήσει τον ρόλο του.

### **Πληθυσμός και πληροφορητές/τριες έρευνας**

Ο συμμετέχων στην παρούσα έρευνα είναι έμπειρος ακαδημαϊκός του Ανοικτού πανεπιστημίου της Βρετανίας με πολυετή διδακτική εμπειρία και ενεργή εμπλοκή σε προγράμματα επαγγελματικής υποστήριξης νέων Κ.Σ. Η επιλογή του έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία. Καθώς το επαγγελματικό και ακαδημαϊκό του προφίλ του συνδυάζει χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν ουσιαστική γνώση του φαινομένου (Patton, 2015).

### **Μέθοδος Ανάλυση Δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τη θεματική ανάλυση (thematic analysis) σύμφωνα με τη μεθοδολογία των Braun & Clarke (2006), η οποία επιτρέπει την ανάδειξη προτύπων και θεματικών κατηγοριών μέσα από τα δεδομένα. Η ανάλυση έγινε χειρωνακτικά, με αξιοποίηση πινάκων θεμάτων και παραθεμάτων, προκειμένου να διατηρηθεί η αυθεντικότητα του λόγου του συμμετέχοντος.

Η διαδικασία περιλάμβανε τα εξής στάδια:

1. Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του κειμένου της συνέντευξης
2. Κωδικοποίηση των αποσπασμάτων που σχετίζονταν με τις αντιλήψεις, τα οφέλη, τις προκλήσεις και τις στρατηγικές των μεντόρων
3. Ομαδοποίηση των κωδίκων σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες
4. Διαμόρφωση ερμηνευτικών αξόνων που συνδέουν τις θεματικές με το θεωρητικό πλαίσιο των κοινοτήτων πρακτικής
5. Οργάνωση της ενότητας της συζήτησης με βάση τα κύρια θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση. Οι υποενότητες δεν αποτελούν νέα κωδικοποίηση, αλλά αναστοχαστική ερμηνεία των θεμάτων σε συνάρτηση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Braun & Clarke, 2019)

### **Εγκυρότητα και Αξιοπιστία**

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η μεροληψία στην παρούσα έρευνα εξασφαλίζοντας την εγκυρότητα αυτής, τα ευρήματα επικυρώθηκαν μέσω της αναγνώρισης των ευρημάτων (Robson, 2007). Οι σημειώσεις από τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων αναλύθηκαν

επαναλαμβανόμενα με στόχο την, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη εγκατάλειψη των προκαταλήψεων της (Creswell, 2011· Robson, 2007).

Σε ό,τι αφορά την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, η έρευνα διεξήχθη με πλήρη σεβασμό στις αρχές δεοντολογίας και προστασίας προσωπικών δεδομένων. Ο συμμετέχων ενημερώθηκε αναλυτικά για τους στόχους και τη διαδικασία της μελέτης και παρείχε γραπτή, ενήμερη συγκατάθεση. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία του, η εμπιστευτικότητα των δεδομένων και η αποκλειστική χρήση τους για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική, χωρίς οικονομικό ή άλλο κίνητρο, και ο συμμετέχων είχε το δικαίωμα αποχώρησης οποτεδήποτε χωρίς συνέπειες.

### **Περιορισμοί έρευνας**

Λόγω της περιορισμένης έκτασης του δείγματος (μία εις βάθος συνέντευξη), τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν, προσφέρουν όμως αναλυτικό βάθος και κατανόηση του φαινομένου. Η μελέτη αποτελεί προπαρασκευαστικό στάδιο για μια ευρύτερη έρευνα που θα μπορούσε να συμπεριλάβει περισσότερους μέντορες από διαφορετικά προγράμματα ΑεξΑΕ αξιοποιώντας μικτές μεθόδους (ποιοτικές και ποσοτικές).

### **Ευρήματα**

#### ***Η συνεισφορά των μεντόρων στην επαγγελματική ανάπτυξη των Κ.Σ.***

Η συμμετέχουσα περιγράφει τον ρόλο της ως υποστηρικτικό μηχανισμό ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων των νέων Κ.Σ. Παρότι η διαδικασία καθοδήγησης, κάποιες φορές, έχει ελεγκτικό χαρακτηριστικά, κυρίως, για τους/τις νέους/ες διδάσκοντες/ουσες που προέρχονται από συμβατικά πανεπιστήμια, γιατί εκεί υπάρχει μια άλλη φιλοσοφία από αυτήν που υπάρχει στα ανοικτά πανεπιστήμια, στην πράξη λειτουργεί ως μέσο μάθησης και βελτίωσης, «Πρώτα είναι υποστηρικτική. [...] Ό,τι προβλήματα έχουν πρέπει να έρχονται σε μένα, και ό,τι προβλήματα έχω πρέπει να πηγαίνω σε αυτούς· δηλαδή υπάρχει συνεργασία, όχι έλεγχος». Η μέντορας βλέπει τον ρόλο της ως συνδετικό κρίκο μεταξύ του κεντρικού ακαδημαϊκού συστήματος και των Κ.Σ. διασφαλίζοντας την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και την ψυχολογική τους υποστήριξη, «Όταν ο Κ.Σ έχει ένα πρόβλημα, δεν τον αφήνω ποτέ να περιμένει. Απαντώ αμέσως, γιατί αν δεν έχει στήριξη, αμφιβάλλει για τον εαυτό του και αυτό φαίνεται και στους φοιτητές».

Το κυρίαρχο μέρος της υποστήριξης των Κ.Σ. αφορά στον τρόπο που θα ορίσουν θέματα εξετάσεων και στον τρόπο που θα βαθμολογήσουν. Οι νέοι Κ.Σ. εκπαιδεύονται στην ουσία μέσω του μέντορα για τον τρόπο που θα συμμετάσχουν σε αυτή τη διαδικασία αποτελεσματικά, «τον βάζω να γράψει μία με δύο ερωτήσεις, τις παρατηρώ, έρχεται και τις συζητάμε, του προτείνω τι πρέπει να προσέξει, να αλλάξει, τις διορθώνει και έρχεται ξανά...είναι μια συνεχή διαδικασία μέχρι ο νέος Κ.Σ. να γράψει θέματα.». Σε ό,τι αφορά τη βαθμολόγηση των γραπτών αποτελεί αντικείμενο συζήτησης η όποια ασυμφωνία δημιουργείτε από τη διπλή βαθμολόγηση ενός γραπτού, «αν δω τρομερή πχ επιείκεια, το συζητάμε, του στέλνω ένα μέιλ με θετικό ύφος, αναγνωρίζω όσα έκανε σωστά αλλά του εξηγώ, γιατί δεν συμφωνώ με κάποια...». Έτσι, εντός περίπου δύο ετών ένας νέος ως προς τον ρόλο του Κ.Σ. ή ένας Κ.Σ. που έχει αλλάξει θεματική ενότητα αυτονομείται, δηλαδή μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως προς τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις που έχει, «ο Κ.Σ. μαθαίνει από αυτή τη διαδικασία πώς μπορεί να ανταπεξέλθει σε ένα σύστημα εκπαίδευσης διαφορετικό από τα άλλα και μπορεί να αντέξει μέσα σε αυτό, αλλιώς είναι τόσα πολλά αυτά που έχει να κάνει με διαφορετικό τρόπο από τον συνηθισμένο που ο ίδιος θα θελήσει να φύγει». Απώτερος στόχος όλης αυτής της διαδικασίας είναι αφενός η παροχή με δίκαιο τρόπο εκπαίδευσης στους/στις φοιτητές/τριες που μελλοντικά θα τους είναι χρήσιμη στη ζωή τους αφετέρου η καλλιέργεια στους Κ.Σ. της φιλοσοφίας του ανοικτού πανεπιστημίου που είναι καθολικά υποστηρικτική, «αν δεν τα κάνεις όλα αυτά, οι φοιτητές θα αισθάνονται ότι το σύστημα είναι άδικο και θα υπάρχουν παράπονα, από την άλλη, αν δεν προσφέρεις αυτή την υποστήριξη σε νέους Κ.Σ., όπως σου τη προσέφεραν και σε εσένα, δεν θα καλλιεργηθεί ποτέ αυτή φιλοσοφία και πάντα την ευθύνη θα την έχει ο καθηγητής που είναι υπεύθυνος για τη θεματική ενότητα.».

### **Δεξιότητες και στάσεις που καλλιεργούνται μέσω της καθοδήγησης**

Η συνέντευξη αναδεικνύει ότι μέσα από τη διαδικασία καθοδήγησης οι μέντορες καλλιεργούν δεξιότητες στους Κ.Σ. όπως είναι η επικοινωνία και ενσυναίσθηση, «αρχικά, τους κάνει εντύπωση που, ενώ είχαν συνηθίσει να είναι μόνοι τους και να κάνουν ό,τι κρίνουν σωστό, υπάρχει κάποιος που τους οργανώνει σε μια ομάδα και δουλεύουν από κοινού.» Δηλαδή, «τους φαίνεται περίεργο που πρέπει να εκπαιδευτούν εκ νέου πχ σε κάτι πολύ συνηθισμένο για αυτούς, να βγάζουν θέματα εξετάσεων, και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι εδώ τα πράγματα λειτουργούν αλλιώς.». Μάλιστα, καθώς την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της θεματικής ενότητας την έχει ο καθηγητής που είναι μέλος ΔΕΠ, αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι μέσω της επικοινωνίας ανάμεσα στον μέντορα και τον ίδιο η κατανόηση των προβλημάτων που αφορούν στη θεματική ενότητα είναι αναγκαίο να γίνεται από όλους και, έτσι, η επίλυση αυτών να μην εγείρει εγωισμούς αλλά το

αίσθημα της συμμετοχής σε έναν κοινό στόχο, «εδώ οι Κ.Σ. πολλές φορές δεν ξέρουν ότι την ευθύνη την έχω εγώ που είναι και μέλος ΔΕΠ, και συντονιστής της θεματικής ενότητας και μέντορας, για αυτό και χρειάζομαι να κατανοήσουν ότι το να λειτουργούν με τον σωστό τρόπο βοηθά, ώστε να μην εκδηλώνονται προβλήματα.».

Παράλληλα, η επικοινωνία ανάμεσα σε έναν μέντορα και έναν Κ.Σ. καλλιεργεί στους Κ.Σ. την ικανότητα αποτελεσματικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης, «όταν εγώ τους δίνω μια άλλη οπτική για όσα έχουν κάνει, τους βοηθώ να σκεφτούν με διαφορετικό τρόπο και, ίσως, πιο σωστά.».

Αυτό δεν είναι δεδομένο ότι συμβαίνει, δηλαδή, «αν παίρνεις ως δεδομένο ότι είσαι αυθεντία σε αυτό που κάνεις, δεν είσαι ανοικτός στις νέες απαιτήσεις, δεν προσαρμόζεσαι και δεν μαθαίνεις. Η γνώση, όμως, πρέπει να μοιράζεται και, αυτό να σε βάζει σε μια διαδικασία σκέψης. Μετά θα κάνεις κ εσύ το ίδιο σε κάποιους άλλους που θα είσαι μέντορας για αυτούς ή και χωρίς να είσαι, γίνεται η φιλοσοφία σου αυτό.»

Οι Κ.Σ. που λαμβάνουν την καθοδήγηση καλλιεργούν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Αυτό συμβαίνει, καθώς, αντιλαμβάνονται ότι τα όποια προβλήματα εκδηλώνονται χρήζουν άμεσης και ουσιαστικής επίλυσης και όχι μια τυπικής προς αποφυγήν παραπόνων, «εδώ δεν βάζουμε τικ στα προβλήματα που λύθηκαν για να πούμε ότι τα λύσαμε, μας ενδιαφέρει η εικόνα των φοιτητών για το πανεπιστήμιο, ώστε πχ να μη εγκαταλείπουν ή να νιώθουν μειονεκτικά.».

Αν τα προβλήματα δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά αλλοτριώνεται η φιλοσοφία του πανεπιστημίου περί δίκαιης καλλιέργειας της γνώσης, «τα προβλήματα πρέπει να λύνονται και η γνώση να μοιράζεται δίκαια προς όλους ... όλοι μιλούν για το ήθος μας, δεν είναι τυχαίο.».

Τέλος, οι Κ.Σ. ομαδικότητα και συνεργασία τα οποία στο σύνολό τους συμβάλλουν στην αυτονομία του Κ.Σ. Η υποστήριξη δεν έχει ελεγκτικό χαρακτήρα, «Δεν δίνω εντολές· είμαι εκεί για να τους βοηθήσω να με βοηθήσουν, ώστε να βελτιώσουμε όλοι μαζί την ποιότητα». Η μέντορας τονίζει την ανάγκη να «κρατά ισορροπία ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ενθάρρυνση», υπογραμμίζοντας ότι ο τρόπος επικοινωνίας πρέπει να διατηρεί θετικό κλίμα εμπιστοσύνης, «Δεν πρέπει να αισθανθεί άσχημα ο tutor· ό,τι και να γίνει, προσπαθεί να κάνει το καλύτερο. Εγώ πρέπει να το πω με τρόπο που να τον βοηθήσει να καταλάβει, όχι να τον μειώσω». Έτσι, καλλιεργείται η πεποίθηση στους Κ.Σ. πώς μέσω αυτής της ομαδικότητας και της συνεργασίας θα μπορέσουν να λειτουργήσουν αυτόνομα και αποτελεσματικά.

## **Προκλήσεις**

Παρά τον υποστηρικτικό χαρακτήρα της καθοδήγησης η μέντορας αναγνωρίζει σημαντικές προκλήσεις. Μία από αυτές είναι η ανομοιογένεια στις πρακτικές αξιολόγησης των φοιτητών/τριών, «ένας αξιολογεί με Α, ο άλλος με Β». Η ανομοιογένεια αυτή οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο, ακόμη και σήμερα, του τρόπου που σκέφτονται οι Κ.Σ. και το οποίο υπάρχει, γιατί και οι ίδιοι οι μέντορες δεν καθοδηγούν με τον ίδιο τρόπο, «εγώ έχω επιλέξει να λειτουργούμε έτσι σαν ομάδα, δεν κάνουμε όλοι τα ίδια πράγματα...». Μία ακόμη δυσκολία αφορά στον περιορισμένο χρόνο και φόρτο εργασίας, αφού είναι τόσες οι υποχρεώσεις απέναντι στο πανεπιστήμιο που είναι αποτρεπτικό για αυτούς να επιλέξουν αυτόν τον ρόλο, «πολλοί αρνούνται να το κάνουν, γιατί είναι τεράστιος φόρτος». Τέλος, μια ακόμη πρόκληση αφορά στην ταύτιση του ρόλου του μέντορα με τον έλεγχο και την αξιολόγηση των Κ.Σ., αφού αυτή η πεποίθηση αποτελεί μια αναχρονιστική και παγιωμένη κουλτούρα, «ελάχιστη βελτίωση χωρίς αξιολόγηση δεν υπάρχει. Αλλά έχουμε ταυτίσει την αξιολόγηση με τον έλεγχο. Αυτό πρέπει να αλλάξει».

## **Συζήτηση**

Η ανάλυση της συνέντευξης ανέδειξε έναν ρόλο μέντορα ουσιαστικά υποστηρικτικό ο οποίος κατευθύνεται περισσότερο στη διευκόλυνση της μάθησης των νέων Κ.Σ. -είτε ως προς τον γενικότερο ρόλο τους ως διδάσκοντες/ουσες είτε αναφορικά με ένα πρόγραμμα σπουδών- παρά στον έλεγχο τους. Η άμεση και ενθαρρυντική καθοδήγηση του μέντορά ευθυγραμμίζεται με τη μετατόπιση της διεθνούς βιβλιογραφίας από την εποπτική στην αναπτυξιακή καθοδήγηση. όπου ο μέντορας λειτουργεί ως «κριτικός φίλος» και συν-δημιουργός γνώσης (Marshall et al., 2021; Wenger, 2010). Η οπτική αυτή συνάδει, επίσης, με τα ευρήματα των Hutton και Robson (2025) που καταδεικνύουν πως η συστηματική καθοδήγηση καλλιεργεί κουλτούρα εμπιστοσύνης, διαλόγου και συνεκπαίδευσης.

## **Ο μέντορας ως καταλύτης επαγγελματικής ταυτότητας και αυτονομίας**

Η περιγραφή της σταδιακής αυτονόμησης ενός νέου Κ.Σ. εντός διετίας -μέσω επαναλαμβανόμενων κύκλων ανατροφοδότησης για θέματα εξετάσεων και αξιολόγησης- δείχνει ένα μαθησιακό σπειροειδές περιβάλλον που εδράζεται στο «reflection-in-action» του Schon (1983). Ο τρόπος με τον οποίο ένας/μια μέντορας «σχεδιάζει, παρατηρεί, συζητά, επανασχεδιάζει» μετατρέπει τις μικρο-πρακτικές (π.χ. διατύπωση ερωτήσεων, βαθμολόγηση) σε φορείς επαγγελματικής ταυτότητας (Wenger, 2010). Αντίστοιχα, οι Hutton και Robson (2025) αναφέρουν ότι ο μέντορας

στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας λειτουργεί ως ένα σταθερό σημείο αναφοράς για τους νέους Κ.Σ., διευκολύνοντας την προσαρμογή τους στις ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και εδραιώνοντας την αίσθηση του «ανήκειν» στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Τα ευρήματά της παρούσας έρευνας ενισχύουν αυτήν τη γραμμή: ο μέντορας λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο «κεντρικό ακαδημαϊκό σύστημα» και στους Κ.Σ., με τρόπο που ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία των Κ.Σ. (Μανούσου κ.ά., 2013).

### ***Ενσυναίσθηση, έγκαιρη ανατροφοδότηση και ψυχολογική ενδυνάμωση***

Η έμφαση στην άμεση ανταπόκριση αναφορικά με τις δυσκολίες ενός/μιας Κ.Σ. και στο φιλικό ύφος στη μεταξύ τους επικοινωνία υπογραμμίζει τη συναισθηματική υποστήριξη του μέντορα και τον ρόλο της ενσυναίσθησης στην επαγγελματική υποστήριξη του Κ.Σ. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η επίκαιρη, προσωπική ανατροφοδότηση σε ψηφιακά περιβάλλοντα σχετίζεται με υψηλότερη δέσμευση και ικανοποίηση των διδασκόντων/ουσών και των φοιτητών/τριών (Pollard & Kumar, 2021), ενώ η σταθερή παρουσία του μέντορα περιορίζει την απομόνωση που συχνά βιώνεται στην ΑεξΑΕ (Tinoco-Giraldo et al., 2020). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν αυτήν τη θέση και δείχνουν ότι η έγκαιρη στήριξη λειτουργεί ως ψυχολογική «άγκυρα» για τους νέους Κ.Σ. σε περιόδους αβεβαιότητας.

### ***Κοινότητες πρακτικής και συνεκτικότητα της διδακτικής πολιτικής***

Η πρακτική της συλλογικής επεξεργασίας εξεταστικών θεμάτων και κριτηρίων βαθμολόγησης συνιστά εκδήλωση κοινότητας πρακτικής: οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράζονται τις υποχρεώσεις αυτής της διαδικασίας και συμμετέχουν στο σύνολο αυτής σταδιακά αποκτώντας, έτσι, κοινή επαγγελματική ταυτότητα (Wenger, 2010). Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι τέτοιες δομές μειώνουν τις ασυνέπειες στη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Marshall et al., 2021). Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε η πρόκληση της «ανομοιογένειας στις πρακτικές αξιολόγησης» και η αντιμετώπισή τους με διαμορφωτική ανατροφοδότηση και διαφανή κριτήρια. Αυτές οι πρακτικές συνδέονται διεθνώς με την εφαρμογή δίκαιων και αξιόπιστων πρακτικών αξιολόγησης (Pollard & Kumar, 2021).

### ***Καθοδήγηση και αξιολόγηση***

Ιδιαίτερη σημασία έχει η ένταξη της αξιολόγησης στον κύκλο της καθοδηγητικής υποστήριξης. Αναγνωρίστηκε ότι ο τρόπος που αξιολογεί ο μέντορας την προσπάθεια των Κ.Σ. να συμμετέχουν στην εξαγωγή θεμάτων για εξετάσεις ή στον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών/τριών τους συχνά βιώνονται αμυντικά. Σε αυτό προτείνει μια συν-ερμηνευτική προσέγγιση. Δηλαδή, ο μέντορας

βοηθά τον/την Κ.Σ. να «μεταφράσει» τα σχόλια σε στοχευμένες βελτιώσεις. Η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι, όταν η αξιολόγηση πλαισιώνεται από καθοδήγηση και αναστοχαστικό διάλογο μετατρέπεται από μηχανισμό κρίσης σε εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης (Hutton & Robson, 2025· Pollard & Kumar, 2021). Σε ελληνικό πλαίσιο, έχει επισημανθεί η ανάγκη διαμορφωτικής αξιοποίησης των φοιτητικών δεδομένων, με τον μέντορα ως διαμεσολαβητή ανάμεσα στα αποτελέσματα και στην πρακτική βελτίωσης (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν τη παραπάνω θέση και αναδεικνύουν ότι η παρουσία μέντορα αποφορτίζει από τους Κ.Σ. το συναισθηματικό φορτίο της αξιολόγησης, αυξάνει την αποδοχή της ανατροφοδότησης και διευκολύνει την εφαρμογή συγκεκριμένων σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης.

### ***Προκλήσεις: ασάφεια ρόλου, φόρτος και ανθεκτικότητα***

Η ασάφεια ορίων ανάμεσα στην υποστήριξη και τον έλεγχο και ο υψηλός φόρτος είναι προκλήσεις των προγραμμάτων καθοδήγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Marshall et al., 2021). Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η θεσμική αναγνώριση του ρόλου συμβάλλει, ώστε ο θεσμός να μην παραμένει παραμείνει άτυπος και να εξαρτάται από την «καλή θέληση» λίγων ατόμων (Mullen & Klimaitis, 2021). Τα ευρήματά της παρούσας έρευνας ενισχύουν το επιχείρημα για θεσμοθέτηση του ρόλου των μεντόρων με σαφή οριοθέτηση ρόλων και προστασία χρόνου, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και η συναισθηματική εξάντληση των μεντόρων.

### ***Προτάσεις ένταξης του μέντορα στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου***

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτουν ουσιαστικές πρακτικές συνέπειες για την υποστήριξη των Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ. Μια πρώτη πρόταση αφορά στην ενσωμάτωση της καθοδήγησης στη διαδικασία αξιολόγησης των Κ.Σ. από τους/τις φοιτητές/τριες. Μετά τη συλλογή των δεδομένων των φοιτητικών αξιολογήσεων, μπορούν να οργανώνονται αναστοχαστικές συνεδρίες μεταξύ μέντορα και Κ.Σ., με στόχο τη συν-ερμηνεία των δεδομένων και τη διαμόρφωση σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης (Hutton & Robson, 2025· Pollard & Kumar, 2021). Μια τέτοια προσέγγιση μετατρέπει την αξιολόγηση από μηχανισμό αποτίμησης σε εργαλείο μάθησης και ενδυνάμωσης, ενισχύοντας τη διαμορφωτική διάσταση της ανατροφοδότησης και την κουλτούρα αναστοχασμού και βελτίωσης.

Ωστόσο, δεδομένου ότι το ΕΑΠ αποτελεί ένα μαζικό ίδρυμα, η εφαρμογή ενός συστήματος καθοδήγησης πρέπει να είναι ευέλικτη και οικονομικά βιώσιμη. Μια ρεαλιστική εκδοχή θα μπορούσε να περιλαμβάνει την πιλοτική εφαρμογή του θεσμού σε ομάδες νέων διδασκόντων/ουσών ή σε νέες θεματικές ενότητες με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων όπως οι πλατφόρμες «e-mentoring» και οι ομαδικές συνεδρίες (Tinoco-Giraldo, et al., 2020). Παράλληλα, η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής ανά θεματική ενότητα θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά, επιτρέποντας τη συλλογική ανταλλαγή και επιμέλεια από κοινού καλών πρακτικών στη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Wenger, 2010· Marshall et al., 2021).

Επιπλέον, η αξιοποίηση τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης και ανάλυσης δεδομένων μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη λειτουργία του θεσμού. Μέσα από την ανάλυση των φοιτητικών αξιολογήσεων, είναι εφικτό να εντοπίζονται επανεμφανιζόμενα ζητήματα ή εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία θα αποτελούν βάση για στοχευμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις προς όλους τους Κ.Σ. Έτσι, θα μπορούσε να θεσπιστεί ένας μέντορας ανά πρόγραμμα σπουδών ο οποίος, αξιοποιώντας τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων, θα παρέχει καθοδήγηση σε συλλογικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο θα επιβεβαιώνεται ότι η γνώση είναι μια διαδικασία συνεχών αλλαγών και εξελίξεων, γεγονός που αναγκάζει τους/τις Κ.Σ να εναρμονίζονται εκ νέου με αυτήν. Παράλληλα, θα περιοριστεί αίσθημα του ελέγχου, καθώς ο/η Κ/Σ. θα λαμβάνει έμπρακτη υποστήριξη ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου των Κ.Σ. (Luckin et al., 2016· Kovanonić & Gašević, 2022).

Τέλος, η θεσμική κατοχύρωση και πιστοποίηση του ρόλου του μέντορα και των στόχων του θα πρέπει να συνοδεύεται από εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, καθώς και από αναγνώριση του έργου μέσω μοριοδότησης ή επαγγελματικής πιστοποίησης (Mullen & Klimaitis, 2021). Δηλαδή, αν ο θεσμός αυτός συνδεθεί με διαδικασίες πιστοποίησης θα είναι σαφές τόσο στον/στην ίδιο/α πώς και πότε επιτυγχάνεται η υποστήριξη των Κ.Σ. Με αυτόν τον τρόπο, ο θεσμός του μέντορα μπορεί να λειτουργήσει ως πυλώνας διασφάλισης ποιότητας, συνδυάζοντας την ανθρώπινη διάσταση της παιδαγωγικής καθοδήγησης με την τεχνολογική και οργανωτική καινοτομία που απαιτεί ένα σύγχρονο ανοικτό πανεπιστήμιο (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Κατά συνέπεια, η πιστοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως εγγύηση παιδαγωγικής ποιότητας, εξασφαλίζοντας ότι ο ρόλος του/της μέντορα υπηρετεί αυθεντικά την επαγγελματική ανάπτυξη των Κ.Σ. και, τελικά, τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής (Cunningham, 2017).

## Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι ο ρόλος του μέντορα στην ΑεξΑΕ δεν περιορίζεται στη μετάδοση εμπειρίας, αλλά αποτελεί δυναμική σχέση μάθησης, αναστοχασμού και υποστήριξης (Μανούσου κ.ά., 2013). Ο μέντορας λειτουργεί ως καταλύτης επαγγελματικής ταυτότητας, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, την παιδαγωγική αυτονομία και τη σύνδεση των Κ.Σ. με την ακαδημαϊκή κοινότητα (Wenger, 2010· Hutton & Robson, 2025).

Η έρευνα έδειξε ότι η αποτελεσματική καθοδήγηση στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, την ενσυναίσθηση και τη συνεχή ανατροφοδότηση. Αυτά τα στοιχεία επιτρέπουν τη μετατροπή της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης σε διαμορφωτικές διαδικασίες μάθησης, προάγοντας την ποιότητα της διδασκαλίας (Pollard & Kumar, 2021) Η παρουσία του μέντορα συμβάλλει στη δημιουργία ενός συλλογικού πλαισίου βελτίωσης, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά αποτέλεσμα συν-ερμηνείας και κοινής πράξης.

Ταυτόχρονα, αναδείχθηκαν προκλήσεις που συνδέονται με τον ρόλο του μέντορα: η ασάφεια ρόλων, ο περιορισμένος χρόνος, η απουσία θεσμικής αναγνώρισης και η συναισθηματική επιβάρυνση (Mullen & Klimaitis, 2021· Marshall et al., 2021). Αυτά τα ζητήματα υποδηλώνουν την ανάγκη για συστηματική θεσμοθέτηση και υποστήριξη της καθοδήγησης, ώστε να διασφαλίζεται η συνέπεια, η επαγγελματική βιωσιμότητα και η ποιότητα του έργου (Μανούσου κ.ά., 2013).

Για το ΕΑΠ, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση του θεσμού του μέντορα μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη διασφάλιση βελτιωτικής αξιολόγησης και, κατά επέκταση, ποιότητας και να μετασχηματίσει τη διαδικασία αξιολόγησης των Κ.Σ σε εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Ένα οργανωμένο σύστημα καθοδήγησης με εκπαίδευση, ανατροφοδότηση, αναστοχασμό και κοινότητες πρακτικής, μπορεί να προωθήσει την κουλτούρα βελτίωσης μέσω συνεργασίας και διαδικασιών μάθησης όπως αρμόζει στην φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μανούσου κ.ά., 2013).

Σε ερευνητικό επίπεδο, η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση της διαδικασίας καθοδήγησης ως μια ερμηνευτική και κοινωνική διαδικασία που ενώνει τη θεωρία της αναστοχαστικής πρακτικής (Schon, 1983) με την πράξη της ακαδημαϊκής καθοδήγησης (Crisp & Cruz, 2009). Η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των μεντόρων σε διαφορετικά ιδρύματα και επίπεδα εμπειρίας θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη συζήτηση για τη συνεχή επαγγελματική μάθηση και τη διασφάλιση ποιότητας στην ΑεξΑΕ.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281–309. <https://doi.org/10.3102/00346543051003281>
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση*. Έλλην
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Cunningham, B. (2017). Professional mentoring in higher education: A structured approach. *Professional Development in Education*, 43(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1113704>
- Daresh, J.C. (2001). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. Corwin Press
- Hutton, C., & Robson, J. (2025). A longitudinal evaluation of the benefits and challenges for mentors in an online peer mentoring scheme. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 27(2): 2, 1–10. <https://eurodljournal.com/articles/150/files/683db3a59fd22.pdf>
- Kounatidou, T. & Lionarakis, A. (in press). Student Evaluation as a Tool for Improving Tutor Performance in Open and Distance Higher Education. A Case Study of Tutors at the Hellenic Open University. *Journal of e-learning Research*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd ed.)*. SAGE.
- Kovanović, V., & Gašević, D. (2022). Artificial intelligence in higher education: Current uses and ethical considerations. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 3, 100061. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>
- Κουνατίδου Θ. & Λιοναράκης, Α. (2024). Η αξιολόγηση Η αξιολόγηση των Καθηγητών - Συμβούλων του ΕΑΠ ως εργαλείο υποστήριξης για την αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *12<sup>ο</sup> Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή*, 24-26 Νοεμβρίου 2023, 3, 1-18, Πάτρα, Ελλάδα. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5677/6189>
- Κουνατίδου Θ. & Μαυροειδής, Η. (2019). Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος των καθηγητών – συμβούλων ως παράγοντας ικανοποίησης των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 7-23. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/19590/18981>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756>
- Marshall, M., Dobbs-Oates, J., Kunberger, T., & Greene, J. (2021). The peer mentor experience: benefits and challenges in undergraduate Programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 89–109. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899587>

- Μανούσου, Ε., Γκιάσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2013, Νοέμβριος). *Αξιοποίηση διαδικασιών καθοδήγησης, κοινοτήτων πρακτικής και κοινοτήτων αναζήτησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης μεταξύ μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ* [Πρακτικά συνεδρίου]. Στο 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/icodl.530>
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19–35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014). *Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ). <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=38040&lang=el#p=1>
- Robson, E. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Gutenberg.
- Pollard, R., & Kumar, S. (2021). Mentoring Graduate Students Online: Strategies and Challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5093>
- Rubin, F. (1995). *A basic guide to evaluation for development workers*. Oxfam Publication
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research* (4th ed.). Teachers College Press.
- Tibingana-Ahimbisibwe, B., Willis, S., Catherall, S., Butler, F., & Harrison, R. (2022). A systematic review of peer-assisted learning in fully online higher education distance learning programmes. *Open Learning: The Journal of Open Distance and e-Learning*, 33(3), 251–272. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1758651>
- Tinoco-Giraldo, H., Sanchez, E. M. T., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-Mentoring in Higher Education: A Structured Literature Review and Implications for Future Research. *Sustainability*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/su12114344>
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a Concept. In C. Blackmore, (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*. Springer, pp. 179–198. [https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.

**Όροι Έκδοσης, Πνευματικά Δικαιώματα και Ακαδημαϊκή Δεοντολογία**

Η παρούσα έκδοση περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου. Οι απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα είναι αποκλειστικά προσωπικές απόψεις των συγγραφέων και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις θέσεις της Οργανωτικής ή της Επιστημονικής Επιτροπής.

**Ευθύνη Συγγραφέων & Πνευματικά Δικαιώματα:** Κάθε συγγραφέας φέρει την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη για το περιεχόμενο του κειμένου του. Οι συγγραφείς εγγυώνται ότι τα κείμενά τους αποτελούν προϊόν πρωτότυπης επιστημονικής εργασίας και ότι έχουν εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες γραπτές άδειες για τη χρήση υλικού (εικόνες, διαγράμματα, εκτενή αποσπάσματα κ.λπ.) που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

**Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης (TN):** Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, οι συγγραφείς δηλώνουν ότι η χρήση εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI), όπου αυτή πραγματοποιήθηκε, περιορίστηκε αποκλειστικά σε υποστηρικτικό επίπεδο (π.χ. γλωσσική επιμέλεια, οργάνωση δομής). Η τελική επιστημονική κρίση, η επαλήθευση των πηγών και η αυθεντικότητα των συμπερασμάτων παραμένουν αποκλειστική ευθύνη των φυσικών προσώπων-συγγραφέων.

Οι επιμελητές/τριες της έκδοσης και οι διοργανωτές του Συνεδρίου δεν φέρουν καμία ευθύνη για τυχόν παραβιάσεις πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων ή για την επιστημονική ακρίβεια των στοιχείων που παρατίθενται από τους συγγραφείς.