

Mentoring και Εθελοντική εργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός¹
Lsofos@aegean.gr

Κασσίμη Μαρία²
meropika1111@hotmail.com

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο γίνεται εκτεταμένη ανάλυση των εννοιών του Εθελοντισμού, των κινήτρων του Εθελοντισμού και του τρόπου προώθησής του, της έννοιας του mentoring και της συνεισφοράς του στον Εθελοντισμό, του θεσμικού πλαισίου της ειδικής αγωγής στα σχολεία, καθώς και του ρόλου των κοινωνικών θεσμών στην προώθηση του Εθελοντισμού και της Μεντορείας. Επισημαίνεται ο ειδικός ρόλος του εθελοντισμού σε συνδυασμό με την Μεντορεία στις εκπαιδευτικές δράσεις στη σύγχρονη κοινωνία σε μία προσπάθεια να προβληθεί η σημασία τους και η αξία τους. Μέσα απ' την διεξοδική καταγραφή υφιστάμενων ερευνών για την αξία της μεντορείας και της επίδρασής της στο εθελοντικό έργο ατόμων στο χώρο της εκπαίδευσης διατυπώνονται ευρήματα για τα οφέλη της εθελοντικής εργασίας ατόμων σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, για το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η μεντορεία από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς σε ανειδίκευτους εκπαιδευτικούς και από αυτούς κατ' επέκταση στους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Εθελοντισμός, μεντορεία, κοινωνικοί θεσμοί, κίνητρα, μαθησιακές δυσκολίες.

Abstract

In this study there is a comprehensive analysis on the importance and on the benefits of voluntary work. Some motivation arguments are being described in the aforementioned analysis as well. This study tries to find ways to show the concept of mentoring, to highlight the contribution of guidance on volunteering and the role of social institutions for the promotion of Volunteering and Mentoring. It describes the special role of voluntary work in combination with the guidance. The research has been done on the value and the effect of mentoring on the voluntary work of people in education and this study analyses and discusses the benefits of volunteering for children with learning difficulties and highlights the important contribution of professional teachers who are the mentors for unskilled teachers.

Keywords: Volunteer, mentoring, social institutions, motivation, learning difficulties.

1.Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία έγινε μια μελέτη για τον εθελοντισμό και την εθελοντική εργασία, την μεντορεία, τις δομές ειδικής αγωγής που υπάρχουν στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας και την υποστήριξη που έχουν αυτές οι δράσεις από τους κοινωνικούς θεσμούς στην χώρα μας. Το 2011 είχε ανακηρυχθεί ως το Ευρωπαϊκό Έτος Εθελοντισμού, σε μια προσπάθεια ενημέρωσης του κόσμου για τα επιτεύγματα των εθελοντικών δράσεων και ταυτόχρονα αποτέλεσε μία πρόκληση θέτοντας υψηλότερους στόχους για το μέλλον. Αυτό σίγουρα αποτελεί ένδειξη της σπουδαιότητας του εθελοντισμού. Η συνεισφορά των εθελοντών στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη είναι εξαιρετικής σημασίας κυρίως στις δύσκολες κοινωνικές περιόδους που διανύει ο παγκόσμιος χάρτης.

¹ Μέλος ΔΕΠ, Καθηγητής στο Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

² Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Απόφοιτος Διδασκαλείου Π.Τ.Δ.Ε. Ρόδου στην κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στο πεδίο "MONTELLA ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ"

Το γεγονός ότι το 23% ³των Ευρωπαίων πολιτών εμπλέκονται σε εθελοντικές δράσεις γεννά ελπιδοφόρα μηνύματα. Λιγότερο αισιόδοξες είναι ωστόσο οι προοπτικές για το μέλλον του εθελοντισμού στην ελληνική κοινωνία, καθώς μόνο το 0,3%⁴ των πολιτών αναλαμβάνει εθελοντική δράση. Το ασαφές νομικό πλαίσιο, η κυριαρχία του διατεταγμένου εθελοντισμού και η έλλειψη κοινωνικής εμπιστοσύνης αποτελούν τα βασικά εμπόδια προς την υιοθέτηση της εθελοντικής συμπεριφοράς (Κραμπή, 2011). Η ιδιαιτερότητα αυτής της εργασίας είναι ότι προσπαθεί να προωθήσει την εθελοντική εργασία των φοιτητών προς μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες με τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών τους.

2.Ανασκόπηση ερευνών για την μεντορεία στην εθελοντική εργασία και τα κίνητρα

Σε μια έρευνα (Tracey, Hornery, Seaton, Craven, and Yeung, 2014) από τις λίγες που υπάρχουν γι αυτό το πεδίο καταγράφεται η ευεργετική δράση από τους μέντορες προς τους μεντορευόμενους. Οι ερευνητές πήραν συνέντευξη από 26 εθελοντές (από μια Αυστραλιανή εταιρία) που βοηθούσαν παιδιά μέσα στην τάξη που χρειαζόταν υποστήριξη καθώς είχαν δυσκολίες στο διάβασμα. Για την επιτυχία του προγράμματος αυτού οι εθελοντές έπρεπε να μάθουν νέες δεξιότητες από κάποιους μέντορες για να τις χρησιμοποιήσουν στην εκπαίδευση των μαθητών. Στην πορεία βέβαια οι ρόλοι αλλάζουν και οι εθελοντές από μεντορευόμενοι γίνονται οι ίδιοι μέντορες των μαθητών (Σοφός, 2015). Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των εθελοντών οι μαθητές ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική τους ικανότητα και την φιλαναγνωσία.

Μια άλλη έρευνα σύμφωνα με τους Herrera, Grossman, Kauh, Feldman, & McMaken, (2007) χρησιμοποιεί δεδομένα από μια τυχαιοποιημένη μελέτη ελέγχου που περιλαμβάνει πάνω από 1.000 μαθητές από 71 σχολεία στις Ηνωμένες πολιτείες της Αμερικής για να διερευνήσει περαιτέρω τα ακαδημαϊκά οφέλη του σχολείου με βάση την καθοδήγηση (mentoring), και να εμπλουτίσει την κατανόηση του πεδίου για το πώς τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιούν εθελοντές για να υποστηρίξουν τους μαθητές. Συγκεκριμένα το δείγμα για την έρευνα αποτελείται από μαθητές που συμμετείχαν στην τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου των Big Brothers, Big Sisters of America (BBBSA) πρόγραμμα SBM κατά το σχολικό έτος 2004-2005 (Bayer, Grossman, & DuBois, 2013, 3-17).

Τα στοιχεία δείχνουν ότι η ανάπτυξη μιας στενής σχέσης με έναν σύμβουλο οδήγησαν σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τους μαθητές που είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν ανέπτυξαν μια στενή σχέση με τον μέντορά τους δεν έδειξαν καμία βελτίωση στην ακαδημαϊκή ικανότητα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό το πρότυπο ισχύει για σχέσεις των διαφόρων διαρκειών μέσω του mentoring. Επιπλέον, σε αυτή την έρευνα δεν βρέθηκε καμία απόδειξη ότι όταν το mentoring ακολουθεί ακαδημαϊκή εστίαση παράγονται καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα κάτι που διαφοροποιεί αυτήν την έρευνα με την προηγούμενη έρευνα των Tracey, et al. (2014), που τονίζει την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών όταν η μεντορεία γίνεται εστιασμένα σε μερικά μαθήματα όπως στην φιλαναγνωσία και στην ανάγνωση σύμφωνα και με την έρευνα των Ritter, Barnett, Denny, και Albin (2009) που θα δούμε παρακάτω (Tracey, et al. 2014, 51).

³(www.europa.gr)

⁴(www.europa.gr)

Το 2005, είναι η τελευταία ημερομηνία που υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για το πρόγραμμα SBM που ήταν η ταχύτερη αναπτυσσόμενη μορφή καθοδήγησης στις Ηνωμένες Πολιτείες, με 870.000 ενήλικες στην καθοδήγηση των παιδιών στα σχολεία, ως μέρος ενός επίσημου προγράμματος (Bayer, Grossman, & DuBois, 2013).

Η έρευνα των Tracey, et al. (2014). έχει δείξει α) για τους μαθητές, β) τους μέντορες και γ) τους εθελοντές τα εξής συμπεράσματα:

Οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές:

- 1.Υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σύμφωνα με τους Eby, Allen, Evans, Ng, & DuBois, (2008), (Tracey, et al. 2014, 52).
- 2.Καλύτερη αναγνωστική ικανότητα σύμφωνα με τον Hornery, (2011) (Tracey, et al. 2014, 51).
- 3.Αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής ρύθμισης σύμφωνα με τους DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, (2002) (Tracey, et al. 2014, 52) και
- 4.Μια πιο θετική εικόνα του εαυτού τους σύμφωνα με τους DuBois et al., (2002) (Tracey, et al. 2014, 52).

Σε μια πρόσφατη μετα-ανάλυση, των Ritter, Barnett, Denny, και Albin (2009) διαπιστώθηκε ότι οι ενήλικες εθελοντές είχαν θετική, αλλά μέτρια επίδραση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών. Τα θετικά μεγέθη αυξήθηκαν όταν οι εθελοντές συγκεντρώνονταν σε συγκεκριμένα μαθήματα, όπως στην έκθεση, στην ανάγνωση και στο λεξιλόγιο. Ως εκ τούτου, από το mentoring που έχει ιδιαίτερη έμφαση σε ορισμένα μαθήματα είναι πιο πιθανό να ωφεληθούν τα παιδιά (Tracey, et al. 2014, 51).

Οφέλη για τους μέντορες:

Τα θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων mentoring επεκτείνονται και στο μέντορα (που μπορεί στην αρχή να είναι ο εκπαιδευτικός του σχολείου) κυρίως σε οργανωτικά θέματα και επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τους Eby & Allen, (2008) και Wilson, (2001) (Tracey, et al. 2014, 52).

Τα οφέλη των προγραμμάτων για μέντορες περιλαμβάνουν:

- 1.την αύξηση της διορατικότητας,
- 2.την αύξηση του σεβασμού,
- 3.την αύξηση της οργανωτικής ισχύς και των επιδόσεων,
- 4.την αναζωογόνηση της καριέρας,
- 5.την αύξηση των ευκαιριών για δικτύωση σύμφωνα με τους Casto, Caldwell, & Salazar (2005) και τον Chao (2009), ενισχύοντας έτσι την επαγγελματική ταυτότητα και τον αυτοσεβασμό σύμφωνα με τον Hegstad (1999) (Tracey, et al. 2014, 51-65).
- 6.την αναγνώριση ως εξαιρετικού εκπαιδευτικού από τη στιγμή που του ανατίθεται ως ιδιότητα η μεντορεία, (Garvey, 2003)
- 7.την ευκαιρία για να εξυπηρετήσει το επάγγελμά του, (Garvey, 2003)
- 8.την αποδοχή ευγνωμοσύνης από τον μεντορευόμενο του, (Garvey, 2003)
- 9.την αύξηση των γνωστικών του πεδίων, (Garvey, 2003)
- 10.τον επαναπροσδιορισμό του στις διδακτικές πρακτικές και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, (αντανακλαστική μάθηση) (Garvey, 2003)

Οφέλη για τους εθελοντές:

Επιπλέον, σε ένα σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τους Caldarella, Gomm, Shatzer & Wall (2010, 201) διαπίστωσαν ότι οι εθελοντές παρουσίασαν οφέλη που συνδέονται με:

- 1.το αίσθημα του ότι είναι χρήσιμοι,

2. την προσωπική τους ανάπτυξη,
3. την κοινωνικοποίηση μέσα από το διαμοιρασμό με τους φίλους μιας δραστηριότητας που εκτιμάται ιδιαίτερα από τους άλλους, και
4. την μείωση των αρνητικών συναισθημάτων.

Ως εκ τούτου, διαφαίνεται ότι το mentoring ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους.

Τα οφέλη που προκύπτουν για τις κατηγορίες εμπλεκόμενων σε αυτές τις δράσεις μπορούν να ληφθούν υπόψη από όλα τα σχολεία, για να μπορέσουν με επιτυχία να προσελκύσουν εθελοντές σε προγράμματα mentoring εστιασμένα στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα.

Το κυρίαρχο θέμα έγκειται στην προσφορά και την οργάνωση των εθελοντών έτσι ώστε να ενεργοποιηθούν και να αναπτύξουν κοινωνικό έργο. Είναι σημαντικό να είναι γνωστά τα κίνητρα και τα οφέλη που αποκομίζουν οι εθελοντές προκειμένου να καταστεί εφικτή η οργάνωση τους.

Υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με τα κίνητρα και τα οφέλη των εθελοντών γενικότερα. Μια έρευνα στην οποία εμπειρικά καταγράφονται έξι λειτουργίες που εξυπηρετούνται από τον εθελοντισμό είναι των Clary, Snyder, Ridge, Copeland, Stukas, Haugen, & Miene, (1998) και επισημαίνονται ως: α) αξίες, β) κατανόηση, γ) κοινωνική ανάπτυξη, δ) καριέρα, ε) προστασία, και στ) προσωπική βελτίωση (Caldarella, Gomm, Shatzer, & Wall, 2010, 201-208).

Αυτές οι λειτουργίες μπορεί να είναι αμφοτέρωθεν κίνητρα και παρεχόμενα οφέλη στους εθελοντές.

Οι Clary και Snyder (1999) βρήκαν ότι οι αξίες και η κατανόηση είναι τα ισχυρότερα κίνητρα των εθελοντών, και η επιθυμία για την ενίσχυση της σταδιοδρομίας είναι πιο σημαντική για τους νεότερους, παρά για τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Οι Clary et al. (1998) επίσης διαπίστωσαν ότι οι εθελοντές έχουν την τάση να είναι πιο ικανοποιημένοι με την απόκτηση εμπειρίας και να έχουν μεγαλύτερη πρόθεση να ξαναπροσφέρουν εθελοντικό έργο όταν τα αρχικά τους κίνητρα πληρούνται. Αυτή η αντιστοιχία των κινήτρων με τα οφέλη χρειάζεται περαιτέρω έρευνα στο πλαίσιο του σχολείου με βάση το mentoring και αυτό θα γίνει και από την έρευνά μας (Caldarella, Gomm, Shatzer, & Wall, 2010, 201-208).

3. Εννοιολογική οριοθέτηση: Εθελοντισμός-Εθελοντική Εργασία-κίνητρα

Ο ορισμός του τι είναι ο εθελοντισμός πολλές φορές αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια του καθενός να τον αποδώσει σύμφωνα με την ιδεολογία του και τη στάση ζωής του. Καθένας μπορεί να προσδίδει μια εμπειρική αποτίμηση της έννοιας ανάλογα με την μόρφωσή του και την πρακτική που υιοθετεί στο σύνολο της ζωής και της δράσης του. Σύμφωνα με τους Βεγιάζη-Μπούμπουλα (2006) μια γενική εκτίμηση της έννοιας αποτελεί η διασαφήνιση και η επεξήγηση του εθελοντισμού ως της μη αμειβόμενης και δίχως προσμονή επαγγελματικής εξέλιξης δραστηριοποίησης σε συλλογικές ενέργειες και κοινωνικούς χώρους και συνάδει με μια πρακτική που ενστερνίζεται ιδιαίτερες αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η κοινωνική συμμετοχή και η φιλανθρωπία ενώ οι εθελοντές με τη δράση τους προωθούν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα.

Αν θελήσουμε να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή για τον εθελοντισμό στη χώρα μας θα δούμε ότι έλκει την καταγωγή του από τρεις μεγάλες πολιτισμικές παραδόσεις της Ελλάδας σύμφωνα με την Στασινοπούλου (2011): α) «τη συμμετοχή στα κοινά, ως ίδιον του πολίτη (στην αρχαία Αθήνα μόνο γένους αρσενικού), της δημοκρατίας της πόλης-κράτους, β) τη διακονία, ιδιαίτερα όπως είχε οργανωθεί στο Βυζάντιο, ως κύρια έκφραση αγάπης προς τον

πλησίον και επομένως προς το Θεό, και γ) την κοινότητα ως ζωντανό οργανισμό συλλογικής κάλυψης αναγκών μέσα από διευρυμένα δίκτυα ανταποδοτικότητας προσφοράς. Στην παράδοση των ελληνικών κοινοτήτων βρίσκουμε μεγάλες ομοιότητες με τον εθελοντισμό (π.χ. Ερμούπολη Σύρου τον 19ο αιώνα)».

Ο όρος «εθελοντισμός» βέβαια με την έννοια που γνωρίζουμε σήμερα βάση της οργανωμένης και ανιδιοτελής προσφοράς του καθιερώνεται ιστορικά με την επικράτηση του καπιταλιστικού συστήματος (Στασινοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με τον Αλεξίου (2003, 6-13): «Ιστορικά ο εθελοντισμός ξεκίνησε και αναπτύχθηκε ως εγχείρημα ιδεολογικής ενσωμάτωσης της εργατικής τάξης και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στο αστικό-καπιταλιστικό σύστημα. Η ανάληψη εθελοντικής δράσης κινείται πλέον γύρω από ιδεοληπτικές κατηγορίες (ηθική καταξίωση, ανάδειξη κ.ο.κ.) και η φιλανθρωπία, η οποία φέρνει τους εθελοντές, τους φιλανθρώπους κ.ά. κοντά στα φτωχά στρώματα, συνιστά το αναγκαίο πεδίο για την ηθική αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική αναγνώριση του ατόμου που αναλαμβάνει φιλάνθρωπη ή εθελοντική δράση. Από την άλλη οι εθελοντικές οργανώσεις στις διάφορες μορφές τους λειτουργούν ως πρωτοδομή της Κοινωνικής Εργασίας».

Η εθελοντική εργασία έχει ως αρχή τον εθελοντισμό. Θα πρέπει όμως να υπάρξει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στον εθελοντισμό και την εθελοντική εργασία. Ενώ ο πρώτος αναφέρεται στα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους στην εθελοντική δράση, η εθελοντική εργασία συνιστά και ανεξάρτητα από τα κίνητρα των εθελοντών, κοινωνική εργασία. Η διαφορά της εθελοντικής εργασίας από τον εθελοντισμό έγκειται στο ότι πραγματοποιείται μια κοινωνική εργασία με ηθική και ψυχολογική βοήθεια είτε μια εργασία στις προνοιακές δομές καλύπτοντας κενά και ελλείψεις της κρατικής κοινωνικής πολιτικής. Η εθελοντική εργασία έρχεται επομένως να καλύψει κενά από συγκεκριμένες ανάγκες της κοινωνίας στους τομείς της υγείας, της περίθαλψης, της ψυχολογικής υποστήριξης, της παιδείας κ.ά., σε τομείς δηλαδή που κινείται συνήθως επαγγελματικά η Κοινωνική Εργασία (Αλεξίου, 2003, 1-13).

Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην εθελοντική εργασία που αφορά εκπαιδευτικές δομές και ιδιαίτερα στην υποβοήθηση μαθητών που βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου και μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Γενικά τα βήματα σύμφωνα με τον Choudhury, (2010) που μπορούμε να ακολουθήσουμε για τη συγκρότηση ομάδων με σκοπό την ανάπτυξη μιας παρέμβασης εθελοντικού χαρακτήρα, όπως αναφέρονται στο ΥΠΕΠΘ (2013) είναι: «η πρόσκληση εθελοντών μέσω ανακοινώσεων στον τύπο ή μέσω δημόσιας πρόσκλησης στην τοπική κοινωνία κ.ά, η επιλογή των εθελοντών μέσα από τη χρήση των τεχνικών αξιολόγησης και επιλογής συνεργατών, η εκπαίδευση των εθελοντών μέσα από επιμορφωτικού τύπου συναντήσεις με στόχο την κατανόηση της φύσης του έργου, των ειδικών δεξιοτήτων που απαιτούνται, των γνώσεων και των ικανοτήτων που οφείλουν να κατέχουν οι εθελοντές, η επίβλεψη και η αξιολόγηση των εθελοντών με στόχο την καταλληλότερη αξιοποίησή τους με βάση τα προσόντα και τις ικανότητές τους, η διαμόρφωση ενός μητρώου εθελοντών και η διατήρηση και ο εμπλουτισμός του μητρώου με στόχο τη δημιουργία μιας «ζωντανής δεξαμενής» διαθέσιμων πηγών υποστήριξης του εθελοντικού έργου, η ηθική και κοινωνική αναγνώριση των εθελοντών μέσα από την επιβράβευση και την προβολή της προσπάθειάς τους» (ΥΠΕΠΘ 2013, 42-43).

Στην περίπτωση που το εθελοντικό έργο αφορά εκπαιδευτικές δομές η ενεργοποίηση των εθελοντών μπορεί να γίνει μέσα από προγράμματα που υλοποιούν οι τρίτοβάθμιες μορφές εκπαίδευσης και κυρίως τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων σε συνεργασία με την

τοπική κοινωνία και άλλους φορείς καθώς και με τα σχολεία της περιοχής τους, αξιοποιώντας το πλαίσιο της Μεντορείας.

4.Η έννοια του Mentoring και μοντέλα οργάνωσής του

Σύμφωνα με τον Σοφό (2015) σε μια προσέγγιση εργασίας το mentoring, η **μεντορεία**, μπορεί να προσδιοριστεί ως σύστημα μεθοδικών ενεργειών που γίνονται μέσα σε ένα πλαίσιο άμεσης δια ζώσης και διυποκειμενικής επικοινωνίας (ενίοτε και μιντιακά διαμεσολαβούμενης e-mentoring) μεταξύ ενός εμπειρότερου ατόμου και ενός μαθητευόμενου, με σκοπό να οικειοποιηθεί ο δεύτερος την κοινωνική και την φυσική πραγματικότητα που τον περιβάλλει και να επιφέρει μάθηση στον τελευταίο. Αυτός ο ορισμός εργασίας, αναδεικνύει τον ιδιαίτερο ρόλο του εμπειρότερου ατόμου. Υπάρχει σχετικά χρονολογικά σταθερή δυαδική σχέση μεταξύ ενός έμπειρου μέντορα και ένα λιγότερο έμπειρο καθοδηγούμενο, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και καλοσύνη, με σκοπό την προώθηση της μάθησης, της ανάπτυξης, και, τελικά, η πρόοδος στην καθοδηγούμενο. (Grassinger, Porath, & Ziegler, 2010).

Τον πυρήνα της μεντορείας συνθέτουν λοιπόν η παιδαγωγική διαδικασία και η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο ή περισσότερων συμμετεχόντων μέσα από αυτή τη διαδικασία (Σοφός, 2015). Υποστηρίχθηκαν από τους Bellamy, Sale, Wang, Springer, & Rath, (2006), τα εξής: «Η βασική θεωρητική υπόθεση σε αυτές τις παρεμβάσεις είναι ότι η εμπιστοσύνη και η στήριξη επιτυγχάνει μια θετική σχέση με έναν ενήλικα, και έτσι υπάρχει μια επιρροή που προωθεί τη θετική κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη και δημιουργεί προστασία από αρνητικές συμπεριφορές. Μια τέτοια σχέση πρέπει να βασίζεται στην ανοικτή, ειλικρινή, με σεβασμό, αμφίδρομη επικοινωνία» (Amsel, Cheshire, Massen, Marsteller- Kowlewski, Winniford, 2010, 37).

Τα προγράμματα mentoring διαφοροποιούνται στη βάση κριτηρίων που όπως φαίνεται πιο κάτω μπορεί να είναι αρκετά διαφορετικά (E.E., 2006) αναφορικά με α) τη δομή της σχέσης και β) το περιεχόμενο της σχέσης (Σοφός, 2015):

α). *Δομή της σχέσης mentoring:*

- Ως προς την θεσμοποίησή του χωρίζεται σε άτυπο mentoring δηλαδή χωρίς να μεσολαβεί κάποιος οργανισμός ή εκπαιδευτικό ίδρυμα και σε τυπικό mentoring, με τη δημιουργία ειδικευμένων φορέων που το παρέχουν.
- Ως προς τη σχέση που έχουν οι χώροι εργασίας των εμπλεκόμενων χωρίζεται σε εσωτερικό mentoring όταν ο μέντορας εργάζεται στον ίδιο οργανισμό με τον καθοδηγούμενο και εξωτερικό mentoring όταν ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος δεν απασχολούνται στον ίδιο οργανισμό
- Ως προς την κεντρικότητα του ρόλου του μέντορα χωρίζεται σε παραδοσιακό mentoring, που βασίζεται στην ανάπτυξη της δυαδικής σχέσης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου και σε ομαδικό mentoring, π.χ. μιας κοινότητας, που αποτελεί το σύγχρονο μοντέλο στο οποίο αμφισβητείται η παντοκρατορία του μεγαλύτερου και υποστηρίζει δεξιότητες που δεν αφορούν μόνο το στενό επαγγελματικό τομέα.
- Ως προς την απόσταση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους χωρίζεται σε δια ζώσης mentoring και e-mentoring.
- Ως προς τη διαφορά ηλικίας μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων χωρίζεται σε γηραιότερος-νεώτερος και συνομήλικοι.
- Ως προς τον αριθμό των μεντόρων και των καθοδηγούμενων που συνιστούν μια «μονάδα mentoring» χωρίζεται σε ατομικό και ομαδικό.
- Ως προς το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα υπάρχουν π.χ. το σχολικό πλαίσιο και το ευρύτερο πλαίσιο.
- Ως προς τα γνωρίσματα της ομάδας-στόχου και τους στόχους που τίθενται υπάρχουν π.χ. το Mentoring για ευάλωτες ομάδες μαθητών και το Mentoring για επαγγελματικό προσανατολισμό.

β). *Περιεχόμενο της σχέσης mentoring:*

- Μοντέλο εξομίωσης mentoring. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ο μέντορας καθοδηγεί το μεντορευόμενο, προκειμένου να κατανοήσει το γενικότερο κλίμα και την κουλτούρα ενός φορέα.
- Εκπαιδευτικό μοντέλο mentoring. Σε αυτό το μοντέλο ο καθοδηγούμενος έχει τη δυνατότητα να μάθει ένα νέο αντικείμενο καλύτερα ή τουλάχιστον με μεγαλύτερη ακρίβεια από ότι θα το μάθαινε από μόνος του.
- Μοντέλο διαλόγου mentoring. Στο μοντέλο αυτό ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος διαμορφώνουν ένα ζεύγος επικοινωνίας και αναπτύσσουν από κοινού διάλογο με στόχο να ενταχθούν οι γνώσεις στην υπηρεσία ενός φορέα. Οι ρόλοι εναλλάσσονται καθώς ο μέντορας γίνεται εκπαιδευόμενος. Σε αυτό το μοντέλο προκύπτουν διάφορα οφέλη όχι μόνο για τον καθοδηγούμενο αλλά και για τον μέντορα και ως εκ τούτου και για τον φορέα που αυτός εκπροσωπεί.

Υπάρχουν στη βιβλιογραφία πολλά μοντέλα mentoring. Η επιλογή του καταλληλότερου μοντέλου θα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες του μεντορευόμενου και στα οργανωτικά πλαίσια. Η ενότητα αυτή έχει ως στόχο να παράσχει μια επισκόπηση των διαφορετικών θεωρητικά και εμπειρικά εξαγόμενων μοντέλων. Τα μοντέλα που συζητούνται εδώ είναι πέντε σύμφωνα με τους Norhasni, Aminuddin, (2012, 80-84):

1) Το μοντέλο της παροχής συμβουλών σχετικά με την αποτελεσματική βοήθεια. Ο αποτελεσματικός μέντορας θα χρησιμοποιήσει τις συμβουλευτικές δεξιότητες για να ενισχύσει τα επιτεύγματα των μεντορευόμενων του. Ο Egan (1998) περιγράφει τα τρία στάδια της παροχής συμβουλών ως εξής: (α) τον προσδιορισμό και την αποσαφήνιση προβληματικών καταστάσεων και αχρησιμοποίητων ευκαιριών (β) τον καθορισμό του στόχου για την ανάπτυξη ενός πιο επιθυμητού σεναρίου και (γ) την δράση και την πορεία του mentoring προς το προτιμώμενο σενάριο. Αυτά τα τρία βήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την παροχή καθοδήγησης στους μεντορευόμενους και υποστήριξης κατά την εκπόνηση των δικών τους σχεδίων δράσης. Η επιτυχής παροχή συμβουλών από τον μέντορα εκτός από τα παραπάνω θα εξαρτηθεί από το αν θα ενισχύσει, την ικανότητα του υποψηφίου να αποκτήσει αυτο-επίγνωση και να συμμετέχει σε εποικοδομητική αυτο-αξιολόγηση της πρακτικής του.

2) Το μοντέλο των δεξιοτήτων με το μέντορα ως εκπαιδευτή. Σύμφωνα με τους Brooks και Sikes (1997), το μοντέλο αυτό βασίζεται στην άποψη ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει την απόκτηση συγκεκριμένου συνόλου ικανοτήτων. Σε αυτή την προσέγγιση, ο ρόλος του μέντορα είναι να ενεργεί ως συστηματικός προπονητής, ο οποίος παρατηρεί τον καταρτιζόμενο με ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα παρατήρησης και ο οποίος παρέχει τακτική ενημέρωση για την πρόοδο που έχει σημειώσει ο εκπαιδευόμενος στις απαιτούμενες δεξιότητες. Αυτή η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα ότι τα πρότυπα και οι προσδοκίες είναι σαφείς τόσο στο μέντορα όσο και στον εκπαιδευόμενο. Βεβαίως, οι καθοδηγούμενοι θα επωφεληθούν από τη γνώση σχετικά με τα πρότυπα που πρέπει να θέτουν ως μαθησιακούς στόχους από την αρχή των μαθημάτων τους και θα πρέπει να χρησιμοποιούν τακτικά τις οδηγίες του μέντορα σχετικά με τα πρότυπα και να συζητούν με αυτόν την πρόδό τους. Παρ'όλα αυτά, οι επικριτές αυτού του μοντέλου υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία δεν μπορεί εύκολα να αναλυθεί σε μια σειρά από ενέργειες. Το γεγονός ότι τα «πρότυπα» είναι επί του παρόντος και ότι εύκολα στο μέλλον μπορεί να αναθεωρηθούν είναι μια ένδειξη του επιπέδου της συζήτησης που έχει δημιουργηθεί στον κόσμο της εκπαίδευσης, πάνω σε αυτό το μοντέλο.

3) Το μοντέλο του Furlong και Maynard είναι εμπειρικό. Οι Furlong και Maynard (1995) θεωρούν ότι το ποιοτικό mentoring είναι μια πολύπλοκη, περίπλοκη και πολύπλευρη δραστηριότητα που ενσωματώνει διαφορετικές στρατηγικές και απαιτεί δεξιότητες υψηλού επιπέδου. Το μοντέλο αυτό ξεκινά με τη παραδοχή ότι η μάθηση επέρχεται με τη διδασκαλία σταδίων διαβαθμισμένης δυσκολίας με επικαλυπτόμενες φάσεις στις οποίες πρέπει να συνδυάζονται προσεκτικά στρατηγικές σε σχέση με τις αναπτυξιακές ανάγκες του μεντορευόμενου. Τα στάδια πρέπει να ερμηνεύονται με μεγαλύτερη ευελιξία και με ευαισθησία. Το μοντέλο στηρίζεται στην πεποίθηση ότι: Όπως κάθε μορφή της διδασκαλίας,

και η διδασκαλία της καθοδήγησης πρέπει να βασίζεται σε μια σαφή κατανόηση των διαδικασιών της μάθησης και να προορίζεται για την υποστήριξη των μεντορευόμενων. Το Mentoring δεν μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα άγνωστο πεδίο, πρέπει να βασίζεται σε μια ενημερωμένη κατανόηση του πώς θα αναπτυχθούν οι μεντορευόμενοι (Furlong και Maynard, 1995). Τα κύρια σημεία του μοντέλου Furlong και Maynard είναι ότι:

α) η αποτελεσματική καθοδήγηση δεν βασίζεται σε ένα ενιαίο γενικό μοντέλο, αλλά είναι μια συλλογή από στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ευέλικτα και με ευαισθησία για την αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων αναγκών.

β) τα διαφορετικά στάδια στη διαδικασία της καθοδήγησης είναι πιθανόν να είναι αθροιστικά και όχι διαδοχικά. Καθώς το μάθημα εξελίσσεται, το εύρος των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται είναι πιθανό να διευρυνθεί και η ισορροπία μεταξύ τους να αλλάξει.

γ) το mentoring είναι μια εξατομικευμένη μορφή κατάρτισης, που συχνά πραγματοποιείται από έναν σε έναν, η οποία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του ατόμου, και

δ) το mentoring είναι μια δυναμική διαδικασία, με στόχο να προωθηθεί ο μεντορευόμενος, και να συνδυαστεί η υποστήριξη του με την δημιουργία προκλήσεων.

4) Το μοντέλο της στοχαστικής πρακτικής. Οι Arthur, Davison and Moss, (1997) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει αξίες και συμπεριφορές, οι οποίες αγνοούνται σε μεγάλο βαθμό από το μοντέλο mentoring των δεξιοτήτων. Σημειώνουν επίσης ότι οι όροι του προβληματισμού και της κριτικής σκέψης χρησιμοποιούνται σε πολλές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σετ στρατηγικών στο μοντέλο της στοχαστικής πρακτικής ενός επαγγελματία.

Οι Arthur et al. (1997) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει αξίες και συμπεριφορές, οι οποίες αγνοούνται σε μεγάλο βαθμό από το μοντέλο mentoring των δεξιοτήτων. Σημειώνουν επίσης ότι οι όροι του προβληματισμού και της κριτικής σκέψης χρησιμοποιούνται σε πολλές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σετ στρατηγικών στο μοντέλο της στοχαστικής πρακτικής ενός επαγγελματία. Ο Pollard (2001) αναφέρει ότι η στοχαστική δράση δημιουργεί προθυμία στους μεντορευόμενους να συμμετέχουν σε μια συνεχή αυτο-αξιολόγηση και ανάπτυξη. Ο Pollard προσδιορίζει έξι χαρακτηριστικά της στοχαστικής διδασκαλίας:

α) Στόχοι και συνέπειες, πράγμα που σημαίνει ότι οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάζουν καλά τους στόχους τους ανάλογα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας.

β) Η διερευνητική ικανότητα στην τάξη που σημαίνει ότι οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να στοχάζονται ανά πάσα στιγμή για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους δεξιοτήτων.

γ) Η στάση απέναντι στην διδασκαλία που σημαίνει ότι οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να επανεξετάζουν τακτικά νέες πληροφορίες και ερευνητικά ζητήματα που αφορούν γνωστικά θέματα στην τάξη.

δ) Οι κριτικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών, που σημαίνει ότι οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί όχι μόνο πρέπει να προβληματίζονται σχετικά με το στυλ της διδασκαλίας τους, αλλά και να την προσαρμόζουν σύμφωνα με τα καινούρια στοιχεία ερευνών.

ε) Η μάθηση από τους συναδέλφους, το οποίο σημαίνει ότι οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να ακούσουν, να συζητήσουν και να εξετάσουν τα θέματα με άλλους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

στ) Η στοχαστική διδασκαλία η οποία είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να αναθεωρούν και να αναπροσαρμόζουν την πρακτική στην τάξη τους σε συνεχή βάση.

5) Το μοντέλο της αληθινής και Ψευδο- Mentoring Σχέσης. Η κλασική καθοδήγηση και το «συμβόλαιο» που διέπει το mentoring, σύμφωνα με τους Cooper και Palmer (1993), θεωρούνται ως πραγματική καθοδήγηση, όταν περιέχονται τα ζωτικά στοιχεία τα απαραίτητα για καθοδήγηση, δηλαδή οι βοηθητικές λειτουργίες, όπως αμοιβαιότητα και κοινή χρήση πραγμάτων (μοίρασμα), και προσδιορίζονται από στάδια και διάρκεια. Οι Ψευδο-μεντορικές προσεγγίσεις έχουν πιθανώς συμβεί εξαιτίας της αρχικής έλλειψης κατανόησης των ρόλων, των σκοπών, των διαδικασιών και των τυπικών εφαρμογών της καθοδήγησης. Οι Cooper και

Palmer (1993) επεξεργάζονται τη σχέση ως εξής: Θεωρούν ότι ο μέντορας και ο μεντορευόμενος από κοινού προσελκύονται από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του άλλου.

5. Παιδαγωγικό πλαίσιο της μεντορικής σχέσης

Σύμφωνα με τα πιο πάνω, στο πλαίσιο της Μεντορείας ο μέντορας και ο καθοδηγούμενος είναι ελεύθεροι να αναπτύξουν τη σχέση με τον τρόπο της επιλογής τους. Στην κλασική εκδοχή του mentoring η φύση και οι όροι της σχέσης έχουν οριστεί ανεπίσημα από τους ανθρώπους που εμπλέκονται. Το συμβόλαιο της μεντορικής σχέσης αφορά την αναπροσαρμογή της καθοδήγησης με την εφαρμογή συγκροτημένων και δομημένων προγραμμάτων. Οι άνθρωποι που συμμετέχουν είναι υποχρεωμένοι να επιτύχουν τους καθορισμένους στόχους, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα ενός αναγνωρισμένου προγράμματος ανάπτυξης και υποστήριξης.

Στα πρώτα στάδια της σχέσης, ο καθοδηγούμενος μπορεί να εμφανίζεται ότι εξαρτάται από τον μέντορα ανάλογα με την ένταση της υποστήριξης που του προσφέρεται. Όσο η σχέση αναπτύσσεται, αυτή η ένταση θα αλλάζει όσο αλλάζουν οι ανάγκες και οι προτεραιότητες του καθοδηγούμενου. Οι πτυχές της μεντορικής σχέσης οι οποίες το διαφοροποιούν από άλλες, πιο συγκεκριμένες σχέσεις και του δίνουν πολυδιάστατη και δυναμική φύση είναι: α) το αποθετήριο των βοηθητικών λειτουργιών β) η αμοιβαιότητα και ο διαμοιρασμός πραγμάτων και γ) το γεγονός ότι η διάρκεια προσδιορίζει τα στάδια και το μεταβατικό χαρακτήρα της σχέσης.

Η εξέλιξη της μεντορικής σχέσης για τους μεντορευόμενους αποτυπώνεται σε όλες τις διαστάσεις του μέσα από το κυκλικό σχεδιάγραμμα των Anderson και Shanno (1988) που διαγράφονται τρία βασικά εμπλεκόμενα πεδία στα οποία καλούνται οι μέντορες να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους (Garvey, 2003). Οι μέντορες καλούνται να βοηθήσουν τους μεντορευόμενους στο επαγγελματικό, στο εκπαιδευτικό και στο συναισθηματικό πεδίο. **Στο επαγγελματικό** πεδίο οφείλουν να τους ενημερώσουν για τις επαγγελματικές προσδοκίες που μπορούν να έχουν μέσα από αυτό το επάγγελμα του δασκάλου, για τους νόμους που διέπουν την εκπαίδευση και γενικά τη λειτουργία του σχολείου, όπως επίσης για τα δικαιώματα, τις ευθύνες και τον πραγματικό ρόλο του δασκάλου. **Στον εκπαιδευτικό τομέα** ο μέντορας πρέπει να δείξει στον εκπαιδευόμενο πώς γίνεται η ανάλυση πεδίου δηλαδή πώς μελετάται και αναλύεται η δομή της τάξης και το δυναμικό της, με ποιες στρατηγικές θα αντιμετωπιστούν τα όποια θέματα, πώς θα γίνεται η αξιολόγηση του έργου τους και των μαθητών και τέλος πώς θα εκθέτουν στο τέλος την αναφορά τους για την εκπαιδευτική τους διαδικασία. Σε **προσωπικό** και **συναισθηματικό επίπεδο**, ο μεντορευόμενος πρέπει να δέχεται την ηθική υποστήριξη του μέντορά του την φιλία του καθώς και την ενθάρρυνση όπου χρειάζεται. Πρέπει να νιώθει ευεξία και όρεξη για την δουλειά του.

Σύμφωνα με τον Anderson & Shanno, (1988) το πεδίο του mentoring αναπτύσσεται σε μια κυκλική επαναληπτική πορεία με συνεχή ανατροφοδότηση (Garvey, 2003,9):

- Το πρώτο βήμα είναι η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων.
- Μετά ακολουθεί η ενημέρωση για την πολιτική του σχολείου και τις διαδικασίες που ακολουθούνται.
- Κατόπιν γίνεται η ενημέρωση από το μέντορα στον μεντορευόμενο για το σχέδιο μαθήματος.
- Μετά από συζητήσεις για τις εμπειρίες πάνω στη διδακτική διαδικασία και οδηγίες από το μέντορα ακολουθεί η προετοιμασία του σχεδίου μαθήματος από τον μεντορευόμενο.
- Στη συνέχεια γίνεται ο εμπλουτισμός και η ανάπτυξη του σχεδίου διδασκαλίας, από τον μεντορευόμενο και τον μέντορα με ανταλλαγή ιδεών, βασισμένες στη θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας που τις μετασχηματίζουν σε διδακτική πράξη.

- Ακολούθως καλείται ο μέντορας να εστιαστεί στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης που πραγματοποιείται από τον μεντορευόμενο, για να μπορέσει ο μέντορας με συνεδρίες να τον βοηθήσει και να τον καθοδηγήσει περαιτέρω.
 - Μετά την παρατήρηση της διδακτικής πράξης στη συνεδρία που ακολουθεί γίνεται διεξοδική ανάλυση της διδασκαλίας του μεντορευόμενου από τον μέντορα και οι δυο μαζί, εντοπίζουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της διδασκαλίας και γίνεται η τελική καθοδήγηση από το μέντορα.
 - Το επόμενο βήμα είναι ένα νέο σχέδιο ανάπτυξης διδασκαλίας.
- Όλα αυτά γίνονται κατ' επανάληψη μέχρι να μπορέσει ο μεντορευόμενος να αποκτήσει αυτορρύθμιση και αυτοπεποίθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σχήμα 1).



Σχήμα 1.: Πλαίσιο ανάπτυξης της μεντορικής σχέσης, σύμφωνα με τους Anderson, Shanno, (1988)

Το mentoring, έχει υιοθετηθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα και έχει γίνει κατανοητό ως πανάκεια για μια ποικιλία εκπαιδευτικών προκλήσεων (Meijers, 2008).

Έτσι σχέσεις μεντορείας μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητών, δασκάλων με πολύχρονη εμπειρία και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων, δασκάλων και μαθητών, φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων και μαθητών, μεγαλύτερων μαθητών και μικρότερων κ.τ.λ. Η μεντορεία φαίνεται να έχει πολλαπλασιαστική δράση και ταυτόχρονα επιμεριστική. Ένας μέντορας μεταβιβάζοντας γνώσεις σε ένα μεντορευόμενο μπορεί να τον καταστήσει σε κάποιο σχετικό χρονικό διάστημα μέντορα άλλων (Σοφός, 2015). Με αυτόν τον τρόπο διαδραματίζεται μια άτυπη μετάδοση γνώσεων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στην εθελοντική εργασία φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων ή και άλλων τμημάτων στα σχολεία.

Στο πλαίσιο αυτής της μεντορικής σχέσης ο μέντορας ενεργεί σε ένα πλαίσιο πέντε κατηγοριών. Μέσα από μια πολλαπλή και πολυεπίπεδη διάδραση με τον εκπαιδευόμενο φοιτητή και δημιουργεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας, δηλαδή ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στη βάση μιας διαλεκτικής και αμοιβαίας σχέσης. Στη βάση των ενεργειών αυτών, που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, αναπτύχθηκε ένα μοντέλο ενεργειών των μεντόρων που

περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις. Καθεμία από αυτές αναφέρεται σε δύο οπτικές: α) του εκπαιδευτικού συμβούλου (μέντορα), ο οποίος εξωτερικεύει, ανατροφοδοτεί, καθοδηγεί, στηρίζει συμβουλευτικά και β) του φοιτητή (μεντορευόμενου) που αντίστοιχα παρατηρεί, στοχάζεται, αυτορυθμίζεται, αναπτύσσει δεξιότητες. Η ακόλουθη γραφική παράσταση αισθητοποιεί τις διαστάσεις στήριξης που μπορεί να προσφέρει ένας ως μέντορας:



Σχήμα2.: διαστάσεις μεντορικής σχέσης Σοφός (2015)

Καθεμία από τις πέντε διαστάσεις αναφέρεται σε ομάδα διακριτών ενεργειών (Σοφός, 2015, 56):

Περιβάλλον αποδοχής – δυνατότητα προσωπικής έκφρασης: Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο πλαίσιο επικοινωνίας που διαμορφώνει τον πυρήνα της μεντορείας, τον οποίο ονομάζουμε «περιβάλλον αποδοχής», π.χ. α) ενέργειες για την προώθηση της επικοινωνίας, συνεργασίας και της ανάπτυξης της διαπροσωπικής σχέσης, β) παροχή ελευθερίας για τη διαμόρφωση προσωπικού πλαισίου και περιεχόμενο στη διδασκαλία τους. Η Ουμανιστική και η Ανθρωπιστική Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Nohl επισημαίνει τη σημαντικότητα της προϋπόθεσης αυτής, γιατί θεωρεί ότι ο ασκούμενος φοιτητής έχει ανάγκη από αποδοχή και πραγματικές και ειλικρινείς σχέσεις. Επίσης, υπό το πρίσμα της συστημικής επικοινωνίας Watzlawick και της κριτικής Παιδαγωγικής Habermas, τονίζεται η σημασία της ποιότητας αυτών των σχέσεων και κάνει σαφές ότι οι σχέσεις αυτές θα πρέπει να είναι «αβίαστες» δηλαδή να μην αποτυπώνουν κυρίαρχους ρόλους και πρακτικές επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει:

- να προωθούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με στόχο την ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης,
- να παρέχουν ελευθερία για τη διαμόρφωση προσωπικού πλαισίου και περιεχόμενου για τη διδασκαλία.

Εξωτερίκευση – παρατήρηση: Η εξωτερίκευση των εμπειριών και των γνώσεων ενός έμπειρου επαγγελματία αποτελεί βασική διάσταση. Ως γνώστης του επαγγελματικού πεδίου έχει εσωτερικεύσει αξίες, στάσεις διαδικασίες και έχει συγκροτήσει σε κριτικό βαθμό γνώσεις, δεξιότητες και αξιακούς προσανατολισμούς, οι οποίοι αξιοποιούνται σε προσωπικό επίπεδο και συνθέτουν αυτό που αποκαλείται άρρητη ή άδηλη γνώση. Με τις ενέργειες, τις επιλογές, τους συλλογισμούς, τις δεξιότητες, τις διαδικασίες, τον τρόπο υλοποίησης κ.α. ο μέντορας εξωτερικεύει, δηλαδή «φανερώνει» το άδηλο υπόβαθρο ενώ ο μαθητευόμενος έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει τις αθέατες πλευρές του εκπαιδευτικού πεδίου και του επαγγέλματος ως εκπαιδευτικού. Επίσης, το πλαίσιο αυτό δίνει τη δυνατότητα στο φοιτητή να γνωρίσει το περιβάλλον της τάξης, να κατανοήσει το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνει, να εντοπίσει και να κατανοήσει τη διαδικασία οργάνωσης και διευθέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την εξωτερίκευση συνδέεται η

επιλεκτική παρατήρηση από τη μεριά του ασκούμενου φοιτητή, η οποία δε εστιάζει στην απόκτηση παγιωμένων πρακτικών αλλά στον εντοπισμό παραγόντων, συνθηκών, δεδομένων (που του είναι γνωστά από τις θεωρητικές γνώσεις που έχει αποκτήσει στα πανεπιστημιακά μαθήματα). Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς του φοιτητές:

- για τη γνωριμία με το περιβάλλον της τάξης (π.χ. μαθητές, μαθησιακό κεφάλαιο, ιδιαίτερες συνθήκες τάξης),
- στο να κατανοήσουν οι φοιτητές το ρόλο και τις αρμοδιότητες ενός εκπαιδευτικού,
- στην κατανόηση του σκοπού και του στόχου συγκεκριμένων ενεργειών (π.χ. οργάνωση τάξης σε ομάδες, επιλογή συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου)

Φθίνουσα Καθοδήγηση – αύξουσα αυτορρύθμιση: Η καθοδήγηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αυτορρύθμιση του εκπαιδευόμενου. Ο ρόλος του μέντορα είναι να παρεμβαίνει με επιλεκτικό τρόπο. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αυτού του τύπου θυμίζει τη μαθητεία που ήταν ευρέως εδραιωμένη κατά το μεσαίωνα. Σε συνδυασμό με την εξωτερικευση που παρουσιάστηκε πριν, (ο μέντορας μπορεί να πραγματοποιεί ενέργειες δίνοντας λύσεις σε πραγματικές καταστάσεις, π.χ. εξωτερικεύοντας λεκτικά τους προβληματισμούς, τα κριτήρια επιλογής, τις επιλογές, και τις διαδικασίες επίλυσης) και μετά να ζητά από τον μαθητευόμενο να αντιμετωπίσει μόνος του ανάλογες περιστάσεις. Κατά περίπτωση, μπορεί να επεμβαίνει και σταδιακά να μειώνει τη στήριξη του, προκειμένου ο μαθητευόμενος να καταστεί ικανός αυτόνομης εργασίας. Η καθοδήγηση έχει σημείο αναφοράς το αυθεντικό πλαίσιο εργασίας, την οργάνωση και την προετοιμασία της διδασκαλίας, την επισήμανση επιπλέον πηγών (π.χ. βιβλιογραφία, φύλλα εργασία κ.α.), την ανάθεση επιμέρους έργου (π.χ. δημιουργία υλικού, σύντομη διδασκαλία κ.α.). Αυτό σημαίνει ότι η καθοδήγηση δεν είναι κανονιστική, αλλά ο βαθμός καθοδήγησης διαμορφώνεται μέσα από τις πραγματικές εργασιακές και μαθησιακές ανάγκες και άρα έχει την τάση να είναι φθίνουσα. Η αντίστοιχη πλευρά της διάστασης αυτής είναι η αύξουσα αυτορρύθμιση του μαθητευόμενου η οποία σχετίζεται με την ικανότητα και την αυτονομία του προκειμένου: 1. να αναγνωρίζει και να προσεγγίζει τη φύση της εργασίας ή του προβλήματος, 2. να στοχάζεται πάνω στις προσωπικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που ήδη έχει και να προσδιορίζει σε τι θα πρέπει να αναπτυχθεί προσωπικά, προκειμένου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη νέα κατάσταση, 3. να προβεί σε νοητική σύλληψη ενός σχεδίου εργασίας, 4. να υλοποιήσει τις ενέργειες που σχεδίασε, 5. να ελέγξει τα αποτελέσματα της εργασίας του, αλλά και της στρατηγικής που επέλεξε και 6. να προβεί σε διορθωτικές αλλαγές των παρεμβάσεων τόσο σε επίπεδο στρατηγικής και γνωστικών δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς του φοιτητές:

- στην προετοιμασία και στην οργάνωση της διδασκαλίας (π.χ. σχεδιασμός μαθήματος, θεματολογία, επισήμανση κυρίων στοιχείων),
- στο να επισημαίνουν επιπλέον πηγών πληροφόρησης (βιβλιογραφία, άρθρα κλπ) για το σχεδιασμό της διδασκαλίας,
- με την ανάθεση ενεργού ρόλου στην τάξη κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας (π.χ. ως βοηθοί στην τάξη).

Συμβουλευτική στήριξη-ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων: Η παροχή συμβουλευτικής στήριξης και βοήθειας αποτελεί την άλλη πλευρά της καθοδήγησης και σημαίνει συνοδεία και παροχή βοήθειας με στόχο την ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Η συμβουλευτική αποτελεί βασική κατηγορία της εκπαιδευτικής δράσης και έχει ως σημείο αναφοράς το συγκεκριμένο ασκούμενο φοιτητή ο οποίος λαμβάνει την πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με τον εκπαιδευτικό σύμβουλο, προκειμένου να αντιμετωπίσει συγκεκριμένα ζητήματα τα οποία συναντά κατά την οργάνωση της πρακτικής του άσκησης. Η παροχή συμβουλευτικής στήριξης αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του ασκούμενου φοιτητή, προκειμένου αυτός να καταστεί ικανός να αποκτήσει ικανότητες και δεξιότητες για να ολοκληρώσει το σχεδιασμό που έχει προετοιμάσει. Κατευθυντήριες ενέργειες αποσκοπούν μεταξύ άλλων στην αντιμετώπιση ζητημάτων διαχείρισης τάξης και στη στήριξη φοιτητών σε κατάσταση άγχους ή αμηχανίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς του φοιτητές ως προς τη:

- συμβουλευτική υποστήριξη σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης,
- στήριξη φοιτητών σε καταστάσεις άγχους ή αμηχανίας,
- εμπύχωση σχετικά με τη διενέργεια της πρακτικής άσκησης και του δικού τους ρόλου στην τάξη.

Ανατροφοδότηση – στοχασμός: Η ανατροφοδότηση δεν αναφέρεται μόνο στο επίπεδο των παρατηρήσεων δεξιοτήτων, δηλαδή της ορθής ή μη αντιμετώπισης αρμοδιοτήτων που ανατέθηκαν, αλλά σχετίζεται με την προσωπικότητα (γνωστικές ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, αξίες) και αμφίδρομη επικοινωνία και την ποιότητα της σχέσης που αναπτύχθηκε μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου. Καθώς η ανατροφοδότηση δεν είναι μονόδρομη (χαμηλή ιεράρχηση και προσδιορισμός των ρόλων) και η επικοινωνία είναι διαλογική, γιατί αναφέρεται τόσο σε επίπεδο περιεχομένου και σχέσεως είναι αναμενόμενο ότι μέσα από την ανατροφοδότηση μπορεί να ενδυναμωθεί και ο στοχασμός. Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού σχετίζονται με την παρακολούθηση της διδασκαλίας βάσει κριτηρίων, την παροχή ανατροφοδότησης των φοιτητών, τη διατύπωση προτάσεων σε ζητήματα στα οποία πρέπει να εμβαθύνει ο φοιτητής. Από τον στοχασμό είναι δυνατό να προκύψουν οφέλη και δυνατότητες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και για τα δύο εμπλεκόμενα μέλη (μέντορα και μαθητευόμενο). Αυτό συμβαίνει, γιατί ο μέντορας δεν ενεργεί στη βάση της άρρηκτης γνώσης που απέκτησε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του εμπειρίας, αλλά αναλαμβάνει παράλληλα το ρόλο του άτυπου εκπαιδευτή και εξωτερικεύει τις ενέργειές του, παρατηρεί τα αποτελέσματα αυτής της εξωτερικεύσης, ανατροφοδοτεί όχι μόνο τον μαθητευόμενο, αλλά ως έναν βαθμό στοχάζεται στον καθιερωμένο τρόπο εργασίας και προβαίνει σε αιτιολόγηση απέναντι στο μαθητευόμενο. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς τους φοιτητές με το να:

- παρακολουθούν με ενδιαφέρον και προσοχή (π.χ. βάσει κριτηρίων) την διδασκαλία τους,
- παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της διδασκαλίας,
- διατυπώνουν προτάσεις σχετικά με ζητήματα για την περαιτέρω παιδαγωγική ανάπτυξη

Υπάρχουσες Δομές της Ειδικής Αγωγής στα σχολεία: Στην Αγγλία σχεδόν σε κάθε τάξη υπάρχει ο βοηθός εκπαιδευτικού. Δεν υπάρχουν προκαθορισμένα προσόντα για να εργαστεί κάποιος ως βοηθός δασκάλου, καθώς αυτά διαμορφώνονται από τον ανταγωνισμό και οι εργοδότες (τοπικές αρχές και μεμονωμένα σχολεία) μπορούν να επιλέγουν τους υποψηφίους με μια σειρά από δεξιότητες και προσόντα. Ένα καλό σημείο εκκίνησης, είναι να προσφέρουν εθελοντική εργασία μερικής απασχόλησης σε τοπικό σχολείο και στη συνέχεια να εκπαιδευτούν ως βοηθοί εκπαιδευτικού.⁵ Ο ρόλος τους έχει διττή συμβολή στη μαθησιακή διεργασία, πρώτα σε σχέση με τους μαθητές με την έννοια της άμεσης αλληλεπίδρασης και κατόπιν έμμεσα, σε σχέση με τη βοήθειά τους προς τον εκπαιδευτικό. Η παρουσία ενός βοηθού στην τάξη βοηθάει τη μεγιστοποίηση της προσοχής των μαθητών και των δασκάλων στις εργασίες (Blatchford, Russell, Bassett, Brown, and Martin, 2004).

Στα Δημοτικά Σχολεία της Γενικής Αγωγής της χώρας μας υπάρχουν δυο τρόποι υποστήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο πρώτος είναι η φοίτησή τους κάποιες ώρες την εβδομάδα σε τμήματα Ένταξης (ΤΕ) και μετά παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τους τάξη και ο δεύτερος παροχή παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με το σχέδιο νόμου άρθρο 06 της “Ειδικής Αγωγής” «η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής είναι μια από τις δυνατότητες φοίτησης των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου. Στόχος της παράλληλης στήριξης είναι ο μαθητής σταδιακά να αυτονομηθεί ως παρουσία στην συνήθη σχολική τάξη ώστε να μην απαιτείται ο εκπαιδευτικός να παρευρίσκεται στο σύνολο των ωρών της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θεωρείται δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης, συνεργάζεται υποχρεωτικά με αυτόν και ως εκ τούτου, δύναται η

⁵ <http://www.skill.org.uk/page.aspx?c=359&p=485>

δυνατότητα εναλλαγής των ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός της τάξης, με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού της τάξης» (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699/2008).

Παράλληλη στήριξη συνήθως παρέχεται από το κράτος σε μαθητές που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα ή έχουν κάποιο σύνδρομο μετά από γνωμοδότηση του ΚΕΔΔΥ.

Σύμφωνα με το άρθρο 28, παρ.18 του νόμου 4186/2013 (ΦΕΚ 193Α) η υποστήριξη του μαθητή μπορεί να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων. Σύμφωνα με το τελευταίο δίνεται η δυνατότητα και στην οικογένεια να προσλάβει κάποιον με τα απαραίτητα προσόντα για να βοηθάει το παιδί μέσα στην τάξη. Άρα βάση νόμου μπορούν και οι φοιτητές με την άδεια των γονέων του μαθητή, του διευθυντή και του συλλόγου εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας να υποστηρίζουν μέσα στην τάξη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6.Ο ρόλος των κοινωνικών θεσμών

Επιδιώκεται να προσδιοριστεί ο ρόλος των κοινωνικών θεσμών στον εθελοντισμό των νέων και οι στάσεις και οι συμπεριφορές των υπηρεσιών. Η ανάλυση σε αυτό το σημείο σε άλλες χώρες δείχνει ότι οι κοινωνικοί θεσμοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην εμπλοκή των νέων και ότι ο εθελοντισμός και η εξυπηρέτηση είναι μια συμπεριφορά που μαθαίνεται. Η πλειοψηφία των σχολείων, έχοντας κεντρικό ρόλο στην αγωγή του πολίτη, έχουν αναγνωρίσει αυτό το ρόλο στην παροχή κοινοτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές τους (Kimberly, Dietz & Grimm, 2006).

Το αξιοσημείωτο στην έρευνα (Tracey et al, 2014) που λαμβάνει χώρα στην Αυστραλία και στην Ουαλία, είναι ότι η πηγή άντλησης εθελοντών για το πρόγραμμα mentoring δεν ήταν το πανεπιστήμιο ή ο ΟΑΕΔ ή κάποιος δημόσιος φορέας, αλλά μια πολυεθνική εταιρεία (εργοστάσιο) και ένα δικηγορικό γραφείο.

Η έρευνα καταλήγει ότι τα προγράμματα Μέντωρ γίνονται δημοφιλή σε διεθνές επίπεδο με τη βοήθεια εταιριών που παρέχουν ευκαιρίες στους υπαλλήλους τους να εργαστούν εθελοντικά στην κοινότητα. Η τάση αυτή είναι ενθαρρυντική, καθώς τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την αξιοποίηση αυτού του συμπληρωματικού πόρου για την υποστήριξη της ανάπτυξης των μαθητών τους.

Βλέπουμε λοιπόν σε περιοχές όπως η Ουαλία και Αυστραλία, η έννοια του εθελοντισμού έχει λάβει άλλες διαστάσεις άγνωστες ακόμα στον ελλαδικό χώρο. Καλό είναι γνωστοποιώντας αυτά τα αποτελέσματα να δοθεί έναυσμα και στη χώρα μας για να προβεί σε ενέργειες που θα βοηθήσουν και θα στηρίξουν τον εθελοντισμό.

Ωστόσο, είναι επίσης πολύ σημαντικό ότι τα σχολεία στις άλλες χώρες παρέχουν στους μαθητές εμπειρίες μάθησης για τον εθελοντισμό και ότι οι μαθητές έχουν ένα περιβάλλον που τους ενθαρρύνει για να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες αυτές. Το σχολείο οδηγεί τους μαθητές σε μεγαλύτερη συμμετοχή στα κοινά και μεγαλύτερη συμμετοχή στη δημόσια ζωή, δηλαδή αυξάνει την πιθανότητα ότι οι μαθητές θα συμμετάσχουν σε εθελοντική υπηρεσία και αποκαλύπτεται ότι η εκπαίδευση των νέων στο να είναι ενεργοί πολίτες απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που θα διαμορφώσει προοπτικές σε αυτούς (Kimberly, Dietz & Grimm, 2006).

Στην Ελλάδα υπάρχει μια προσπάθεια για την επέκταση και διεύρυνση του εθελοντισμού και στα σχολεία με την έννοια ότι προωθείται ολοένα και περισσότερο η εθελοντική δράση ανειδίκευτων δασκάλων (Δημόσια παιδεία με εθελοντές, 2015)⁶ και ταυτόχρονα αναζητούνται τρόποι για να εκπαιδευτούν οι μαθητές πάνω σε βασικές έννοιες του εθελοντισμού. Υλοποιείται από το 2015 ένα έργο που χρηματοδοτείται από την Ισλανδία, το Λιχτενστάιν και τη Νορβηγία στο πλαίσιο του Προγράμματος «Είμαστε όλοι Πολίτες», το

⁶<http://www.efsyn.gr/arthro/dimosia-paideia-me-ethelontes>προσπελάστηκε στις 15/7/2016).

οποίο είναι μέρος του συνολικού Χρηματοδοτικού Μηχανισμού του ΕΟΧ για την Ελλάδα, γνωστού ως ΕΕΑ Grants. Διαχειριστής Επιχορήγησης του Προγράμματος είναι το Ίδρυμα Μποδοσάκη. Στόχος του Προγράμματος είναι η ενδυνάμωση της κοινωνίας των πολιτών στη χώρα μας και η ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της βιώσιμης ανάπτυξης. Γίνονται βήματα μέσα από αυτό το έργο για την καλλιέργεια της κουλτούρας του εθελοντισμού και της αλληλεγγύης μέσα στα σχολεία (noiazomaikaidro, 2015).⁷

Το Υπουργείο Παιδείας είχε οργανώσει την προώθηση του εθελοντισμού στους νέους αλλά τώρα γίνονται επισταμένες προσπάθειες καθώς ιδρύθηκε το τμήμα Εθελοντισμού και Ελεύθερου χρόνου για την προώθηση της ένταξης στην εκπαίδευση της καλλιέργειας του εθελοντισμού(ΥΠΠΘ, 2016).

7.Συμπεράσματα-Προτάσεις

Μετά από διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση στις πρακτικές εφαρμογές του εθελοντισμού, της εθελοντικής εργασίας και της μεντορείας διατυπώνονται συνοψίσεις που απορρέουν από την μελέτη αυτών. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα προς τους εθελοντές, τους ενδυναμώνουν καθοδηγώντας τους, επιλέγοντας το καταλληλότερο πρόγραμμα mentoring ανάλογα με την περίπτωση και στο τέλος τους δίνουν την δυνατότητα να μεντορεύσουν και εκείνοι με τη σειρά τους στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών μετά την καθοδήγηση από τους εθελοντές και τα οφέλη που έχουν αποκομίσει οι μαθητές, οι εθελοντές και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα δείχνουν τη θετική διάσταση της εθελοντικής δράσης με μεντορεία.

Η αξία της μεντορείας φαίνεται σε όλα τα σημεία της μελέτης. Οι μέντορες βοηθούν τους μεντορευόμενους, στο εκπαιδευτικό, στο επαγγελματικό και στο συναισθηματικό πεδίο. Σε προσωπικό και συναισθηματικό επίπεδο, ο μεντορευόμενος δέχεται την ηθική υποστήριξη του μέντορά του, την φιλία του καθώς και την ενθάρρυνση όπου χρειάζεται. Έτσι αισθάνεται ευεξία και όρεξη για την δουλειά του. Το πεδίο του mentoring αναπτύσσεται σε μια κυκλική επαναληπτική πορεία με μια συνεχή ανατροφοδότηση. Οι εθελοντές ενισχύονται με αυτόν τον τρόπο για να γίνουν με τη σειρά τους μέντορες των μαθητών.

Τα οφέλη που προκύπτουν από τέτοιες δράσεις είναι τεράστια με πολλούς αποδέκτες. Έχουν θετικό αντίκτυπο στην εργασία των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική εμπειρία των εθελοντών, στην ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών και συνολικά θετικό αντίκτυπο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στον τομέα της εκπαίδευσης αν διερευνήσουμε συγκεκριμένες ανάγκες που δεν έχουν καλυφθεί επαρκώς, συγκρίνοντας το εκπαιδευτικό μας σύστημα με εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Αγγλίας όπου εκτός από τον εκπαιδευτικό της τάξης ταυτόχρονα εργάζεται υποστηρικτικά και ο βοηθός εκπαιδευτικού σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, (όχι μόνο αν ο μαθητής έχει αυτισμό ή σοβαρά σύνδρομα) διαφαίνεται ότι υπάρχουν κενά που δεν μπορούν να καλυφθούν από το κράτος λόγω της οικονομικής δυσχέρειας στην οποία βρίσκεται αυτή την χρονική περίοδο η χώρα μας. Στα παιδαγωγικά τμήματα οι φοιτητές στα πλαίσια των μαθημάτων τους ασκούνται με πρακτική άσκηση για να μπορέσουν να ενιαιοποιήσουν την θεωρητική προσέγγιση με την πρακτική. Τα τελευταία χρόνια το ρόλο του συμβούλου τον έχουν αναλάβει μέντορες, οι οποίοι καθοδηγούν και βοηθούν τον φοιτητή να εμπεδώσει πρακτικά σχήματα ξεπερνώντας τις εμπειρικές του προσεγγίσεις. Η εθελοντική εργασία ασκούμενων εκπαιδευτικών (φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων ή και άλλων τμημάτων) μέσα στην τάξη όπου θα έχει την μορφή υποστήριξης μαθητών με μαθησιακές ελλείψεις, δυνητικά θα συνιστούσε μια διαφαινόμενη λύση που θα μπορούσε να προωθήσει θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η οργάνωση εθελοντικών δράσεων και η ενεργοποίηση εθελοντών για την συμμετοχή σε εθελοντική εργασία είναι σημαντικό να γίνουν.

⁷<http://noiazomaikaidrw.gr/προσπελάστηκε στις 15/7/2016>).

Πρέπει να είναι γνωστά τα κίνητρα και τα οφέλη που αποκομίζουν οι εθελοντές, προκειμένου να οργανωθούν και να εξαπλωθούν τέτοιες δράσεις, γιατί φυσικά η διεύρυνση τους εξαρτάται από τη διαθεσιμότητά και την προσφορά των εθελοντών. Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που κινήθηκε σε τρεις άξονες δηλαδή στον εθελοντισμό, στην εφαρμοσμένη μεντορεία και τη σπουδαιότητα της δράσης τα ευρήματα που προέκυψαν αναδεικνύουν μια προοπτική που θα πρέπει να γνωστοποιηθεί και να επεκταθεί στις σχολικές μονάδες. Η διεύρυνση και η εξακτίωση σε πολλές σχολικές μονάδες τέτοιων παρεμβάσεων για να καταστεί εφικτή πρέπει να υπάρχει συνεργασία του κοινωνικού, του θεσμικού πλαισίου και των φορέων. Εκφράζεται η ελπίδα ότι τα ευρήματα και οι διαπιστώσεις αυτής της μελέτης μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμα για τους φορείς χάραξης πολιτικής στην εύρεση και διατήρηση εθελοντών σε παρόμοιες εθελοντικές δράσεις, προάγοντας ταυτόχρονα τη μεντορεία στις σχολικές μονάδες.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Θ. (2003). Κοινωνικές και ιδεολογικές λειτουργίες του εθελοντισμού και της εθελοντικής εργασίας. *Θέσεις Τεύχος 83*. (Διαθέσιμο on line): http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=813&Itemid=29 προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Amsel, E., Cheshire, S., Massen, A., Marsteller- Kowlewski, B., Winniford, J., (2011). Preparing to Serve: A Program Training College Students for Tutoring and mentoring in Public Schools. In R. Miller and B. Rycyk (Eds.) *Promoting Student Engagement: Volume 1: Programs, Techniques and Opportunities* 34-41. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology Web site: <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>
- Bayer, A., Grossman, J., B. and DuBois, D., L. (2013). *School-Based Mentoring Programs: Using Volunteers to Improve the Academic Outcomes of Underserved Students*, MDRC. (Διαθέσιμο on line: www.mdrc.org προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Βεγιάζη, Β., Μπαμπούλα, Α. (2006). Ομάδα Εργασίας του ΕΚΠΕΘΕ: *Ευρωπαϊκή Έκφραση Δράσης 14 του Υποέργου II του Έργου ΑΛΚΗΣΤΙΣ. Οδηγός Προσέγγισης Εθελοντών*. (Διαθέσιμο on line: http://www.ekfrasi.gr/UserFiles/programmes/alkistis_odigos_ethelonton.pdf προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., and Martin, C., (2004). *The Role and Effects of Teaching Assistants in English Primary Schools (Years 4 to 6)*. Institute of Education, University of London. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR605.pdf>
- Caldarella, P., Gomm, R. J., Shatzer, R. H., & Wall, D. G. (2010). School-based mentoring: A study of volunteer motivation and benefits. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(2), 199–214.
- Garvey, J. D. (2002). Mentoring Beginning Teachers. Program handbook The Alberta teachers' association Edmonton pp.1-17 (Διαθέσιμο on line: <http://docplayer.net/8368725-Beginning-teachers-program-handbook.html> προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). *Mentoring the gifted: A conceptual analysis*. High Ability Studies, 21(1), 27–46.
- Kimberly, S., Dietz, N., Grimm, R., (2006). *Educating for Active Citizenship: Service-Learning, School-Based Service and Youth Civic Engagement*, university of Nebraska pp.33 (Διαθέσιμο on line: <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=slceecivceng> προσπελάστηκε στις 15/7/2016).

- Κραμπί, Ε., (2011). Στρατηγική Προώθησης του Εθελοντισμού – Δυνατότητες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης: η Περίπτωση του Συνδέσμου Προστασίας & Ανάπτυξης Υμηττού, Πολιτική ΠροστασίαΔ' Εκπαιδευτική Σειρά, Αθήνα pp 8 (Διαθέσιμο online: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T4/030/10307.pdf προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Meijers, F. (2008). Mentoring in Dutch vocational education: An unfulfilled promise. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(3), 237–256.
- Norhasni Z., A., Aminuddin H., (2012)A Review of Effective Mentoring Practices for Mentees Development. *Journal of Studies in Education* Vol. 2, No. 1pp. 80-84
- Σοφός, Α. (2015). Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας. Αθήνα: Γρηγόρης
- Στασινοπούλου. Ο., (2011) *Εννοιολόγηση και Οριοθέτηση του Εθελοντισμού στην Ιστορική του Εξέλιξη*. Στην Δ΄ Συνδιάσκεψη Γυναίκων Εκπροσώπων Ι.Μ. Ειδική Συνοδική Επιτροπή Γυναικείων Θεμάτων της εκκλησίας της Ελλάδος. Αθήνα. (Διαθέσιμο online: http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/committees/woman/oria_ethelontismou.pdf προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Tracey, D., Hornery, S., Seaton, M., Craven, R., G.,and Yeung, S., A.,(2014), *Volunteers Supporting Children With Reading Difficulties in Schools: Motives and Rewards**School Community Journal*Vol. 24, No. 1pp.49-68 (Διαθέσιμο online: <http://www.adi.org/journal/2014ss/SCJSpringSummer2014.pdf>προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- ΥΠΕΠΘ,(2013). *Εθελοντικές δράσεις στην τοπική κοινωνία*. Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης, Αθήνα σ. 42
- ΥΠΕΠΘ, (2016) (Διαθέσιμο online:: <https://www.minedu.gov.gr/2015-03-10-11-44-10/2015-03-10-11-51-04/2015-03-10-11-54-27>προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Ιστοσελίδες:
<http://noiazomaikaidrw.gr/>προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
<http://www.efsyn.gr/arthro/dimosia-paideia-me-ethelontes>προσπελάστηκε στις 15/7/2016).