



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS



ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EDUCATIONMANAGEMENT

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

«Η διαδικασία κοινωνικοποίησης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η σημασία των
προγραμμάτων μύησης».

«The socialization process and the importance of mentoring programs for newly appointed
teachers»

Κουτσούπα Βασιλική

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Καρανικόλα Ζωή,

Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ. Παναγιωτόπουλος Γεώργιος,

Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Γιαννούκου Ιωάννα,

Πάτρα, 4/2/2022

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2022

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Καρανικόλα Ζωή που δέχτηκε να με καθοδηγήσει στην εκπόνηση της εργασίας μου, για την ουσιαστική και αμέριστη βοήθεια και υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια σύνθεσης της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμα, θα ήθελα να εκφράσω την αμέριστη συμπάθειά μου και να ευχαριστήσω το σύνολο των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα, για την προθυμία και την ταχύτατη ανταπόκριση στη συμπλήρωση των διανεμημένων ερωτηματολογίων. Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες στην οικογένειά μου για την υπομονή, την υποστήριξη, τη συμπαράσταση και τη βοήθεια που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της προσπάθειάς μου.

Περίληψη

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αναδυόμενο θέμα επιστημονικής ενασχόλησης στη σύγχρονη εποχή, δεδομένου του ότι, στην μικρή έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί στο θέμα, προκύπτουν αποτελέσματα που αποδεικνύουν ότι είναι μία χρονοβόρα και ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, κάτι που καθιστά επιτακτική την ανάγκη παροχής υποστήριξης, ελλείψει του κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου. Σύμφωνα με τα παραπάνω ο σκοπός της παρακάτω εργασίας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο Νομό Ευρυτανίας. Η μελέτη έκανε χρήση ερωτηματολογίου και την ανάλυση των αποτελεσμάτων του με την ποσοτική μέθοδο, ως αποτέλεσμα της ανταπόκρισής της στη φύση του ερευνητικού ζητήματος. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε «βολική» δειγματοληψία και δείγμα ήταν οι νεοδιορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί του Νομού Ευρυτανίας, από σχολικές μονάδες της ίδιας περιοχής με το πλαίσιο δειγματοληψίας και επιλέχθηκαν τμήματα του πληθυσμού-στόχου, από την εκάστοτε σχολική μονάδα· ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 90 εκπαιδευτικούς. Από το σύνολο των συλλεγμένων δεδομένων, προέκυψαν τα υψηλά επίπεδα προβληματισμού των εκπαιδευτικών του Νομού Ευρυτανίας σχετικά με τα προσωπικά και εκπαιδευτικά θέματα, η σχετικά, όμως ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίησή τους, η διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάλογα με τα δημογραφικά, κυρίως, στοιχεία αλλά και η μεγάλη σημασία της καθοδήγησης στους/στις νέους/ες εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: νεοδιόριστος/η, κοινωνικοποίηση, ένταξη, καθοδήγηση.

Abstract

The process of socialization of newly appointed teachers is an emerging issue of scientific concern in modern times, given that the little research that has been carried out on the subject has shown that it is a time-consuming and particularly difficult process, which makes it imperative to provide support in the absence of an appropriate legislative framework. Accordingly, the purpose of the following study is to investigate the socialization process of newly appointed teachers in the prefecture of Evrytania. The study used the quantitative method using a questionnaire, as a result of its response to the nature of the research question. In addition, convenient sampling was used and the sample was the newly appointed teachers in Evrytania Prefecture, from school units in the same area as the sampling frame and parts of the target population were selected from each school unit; the research population consists of 90 teachers. From all the collected data, the high levels of concern of the teachers of the Prefecture of Evritania regarding personal and educational issues, their relatively, but smooth integration and socialization, the differentiation of responses according to demographic, mainly, data and the great importance of guidance to young teachers emerged.

Key-words: newcomer, socialization, integration, mentoring.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη.....	4
Abstract	5
Περιεχόμενα	6
Ευρετήριο Πινάκων.....	8
Ευρετήριο Γραφημάτων	11
Εισαγωγή.....	13
Κεφάλαιο 1ο: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.....	15
1.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	15
1.2. Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών	16
1.3. Δυσκολίες και ανάγκες νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	18
Κεφάλαιο 2ο: Κοινωνικοποίηση Νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.....	21
2.1. Ορισμός.....	21
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις κοινωνικοποίησης.....	23
2.3. Υποδοχή και ένταξη:	25
2.3.1. Υποδοχή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας .	25
2.3.2. Παράγοντες ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.	27
2.3.3. Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	31
2.4. Προσαρμογή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	34
2.4.1. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην προσαρμογή.....	35
2.4.2. Ο ρόλος του Συλλόγου διδασκόντων στην προσαρμογή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.....	37
2.5.Επαγγελματική ανάπτυξη νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η αναγκαιότητά της .	38
2.5.1.Στάδια.	40

Κεφάλαιο 3 ^ο : Καθοδήγηση	42
3.1.Μέντορας, καθοδήγηση: Ορισμός, χαρακτηριστικά και ρόλος μέντορα και μοντέλα mentoring	42
3.2. Θεσμοθετημένες μορφές στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	47
3.3.Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του mentoring και οφέλη mentoring.	51
3.4. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην καθοδήγηση	54
3.5. Μελέτες για το θεσμό του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	57
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία	63
4.1. Έρευνα	63
4.2. Εργαλείο έρευνας.....	65
4.2.1. Το ερωτηματολόγιο	66
4.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	68
Κεφάλαιο 5ο: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων.	70
5.1. Περιγραφική ανάλυση	70
5.2. Παραγοντική ανάλυση.....	109
Συμπεράσματα.....	120
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	125

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 5. 1: Το φύλο.....	70
Πίνακας 5. 2: Η ηλικία	70
Πίνακας 5. 3: Οικογενειακή κατάσταση	71
Πίνακας 5. 4: Τρόπος διορισμού.....	72
Πίνακας 5. 5: Χρόνος ως μόνιμος/η.....	73
Πίνακας 5. 6: Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα πριν το διορισμό σας.....	73
Πίνακας 5. 7: Η στέγαση στον τόπο διορισμού.	75
Πίνακας 5. 8: Η μετακίνηση προς και από το σχολείο	76
Πίνακας 5. 9: Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων	76
Πίνακας 5. 10: Οικονομικές δυσκολίες.....	77
Πίνακας 5. 11: Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον	78
Πίνακας 5. 12: Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον	79
Πίνακας 5. 13: Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα.....	80
Πίνακας 5. 14: Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος.	81
Πίνακας 5. 15: Σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες	82
Πίνακας 5. 16: Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη	83
Πίνακας 5. 17: Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας.....	84
Πίνακας 5. 18: Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών.	85
Πίνακας 5. 19: Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας.....	86
Πίνακας 5. 20: Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας	87
Πίνακας 5. 21: Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ανάγκες	88
Πίνακας 5. 22: Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.....	89
Πίνακας 5. 23: Τους διάφορους χώρους του σχολείου	90
Πίνακας 5. 24: Χαρούμενος/η.....	91
Πίνακας 5. 25: Ενθουσιασμένος/η	92

Πίνακας 5. 26: Περήφανος/η.....	93
Πίνακας 5. 27: Άνετος/η	94
Πίνακας 5. 28: Νευρικός/η.....	95
Πίνακας 5. 29: Απογοητευμένος/η.....	96
Πίνακας 5. 30: Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης;.....	97
Πίνακας 5. 31: Θεωρείτε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της;.....	98
Πίνακας 5. 32: Ποιος/α κατά τη γνώμη σας είναι ο/η κύριος/α διαμορφωτής/τρια του σχολικού κλίματος;.....	99
Πίνακας 5. 33: Με ποιόν/α κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας;.....	101
Πίνακας 5. 34: Κατά τη γνώμη σας ο/η νεοδιόριστος/η χρειάζεται στήριξη μέσα στο σχολείο για το εκπαιδευτικό του έργο;.....	103
Πίνακας 5. 35: Αν ναι, προσδιορίστε σύντομα το λόγο.....	104
Πίνακας 5. 36: Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;.....	105
Πίνακας 5. 37: Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;.....	106
Πίνακας 5. 38: Στο σχολείο σας εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης.....	108
Πίνακας 5. 39: Διαφοροποίηση φύλου στις ερωτήσεις της 2ης ενότητας του ερωτηματολογίου.....	109
Πίνακας 5. 40: Διαφοροποίηση ηλικίας στις ερωτήσεις της 2ης ενότητας του ερωτηματολογίου.....	110
Πίνακας 5. 41: Διαφοροποίηση τρόπου διορισμού στις ερωτήσεις της 2ης ενότητας του ερωτηματολογίου.....	111
Πίνακας 5. 42: Διαφοροποίηση επιμόρφωσης στις ερωτήσεις της 3ης ενότητας του ερωτηματολογίου.....	112
Πίνακας 5. 43: Διαφοροποίηση φύλου στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου.....	113

Πίνακας 5. 44: Διαφοροποίηση ηλικίας στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου.....	114
Πίνακας 5. 45: Διαφοροποίηση ετών μονιμότητας στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου.....	116
Πίνακας 5. 46: Διαφοροποίηση φύλων για τη σημασία της καθοδήγησης.....	118
Πίνακας 5. 47: Διαφοροποίηση ετών μονιμότητας για τη σημασία της καθοδήγησης.	119

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 5. 1: Το φύλο.....	70
Γράφημα 5. 2: Ηλικία.....	71
Γράφημα 5. 3: Οικογενειακή κατάσταση.....	71
Γράφημα 5. 4: Τρόπος διορισμού.....	72
Γράφημα 5. 5: Χρόνος ως μόνιμος/η.....	73
Γράφημα 5. 6: Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα πριν το διορισμό σας.....	74
Γράφημα 5. 7: Η στέγαση στον τόπο διορισμού.....	75
Γράφημα 5. 8: Η μετακίνηση προς και από το σχολείο.....	76
Γράφημα 5. 9: Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων.....	77
Γράφημα 5. 10: Οικονομικές δυσκολίες.....	78
Γράφημα 5. 11: Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον.....	79
Γράφημα 5. 12: Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.....	80
Γράφημα 5. 13: Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα.....	81
Γράφημα 5. 14: Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος.....	82
Γράφημα 5. 15: Σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες.....	83
Γράφημα 5. 16: Παρακίνηση των μαθητών/τριών στην τάξη.....	84
Γράφημα 5. 17: Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας.....	85
Γράφημα 5. 18: Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών.....	86
Γράφημα 5. 19: Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας.....	87
Γράφημα 5. 20: Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας.....	88
Γράφημα 5. 21: Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ανάγκες.....	89
Γράφημα 5. 22: Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.....	90
Γράφημα 5. 23: Τους διάφορους χώρους του σχολείου.....	91
Γράφημα 5. 24: Χαρούμενος/η.....	92
Γράφημα 5. 25: Ενθουσιασμένος/η.....	93

Γράφημα 5. 26: Περήφανος/η	94
Γράφημα 5. 27: Άνετος/η	95
Γράφημα 5. 28: Νευρικός/η	96
Γράφημα 5. 29: Απογοητευμένος/η	97
Γράφημα 5. 30: Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης;	98
Γράφημα 5. 31: Θεωρείτε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της;	99
Γράφημα 5. 32: Ποιος/α κατά τη γνώμη σας είναι ο/η κύριος/α διαμορφωτής/τρια του σχολικού κλίματος;	100
Γράφημα 5. 33: Με ποιόν/α κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας;.....	102
Γράφημα 5. 34: Κατά τη γνώμη σας ο νεοδιόριστος χρειάζεται στήριξη μέσα στο σχολείο για το εκπαιδευτικό του έργο;.....	103
Γράφημα 5. 35: Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;.....	106
Γράφημα 5. 36: Ποιος/α πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;	107
Γράφημα 5. 37: Στο σχολείο σας εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης;	108

Εισαγωγή

Η κοινωνικοποίηση των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, ειδικότερα τις τελευταίες δεκαετίες, έχει κινήσει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, καθώς είναι μία διαδικασία που ξεκινά από το διορισμό και την υποδοχή των νέων επαγγελματιών, καθορίζει την επαγγελματική ταυτότητα και το σύνολο της επαγγελματικής ανάπτυξής τους και εξαρτάται και επηρεάζεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και τον τρόπο λειτουργίας της. Σε αυτή τη διαδικασία, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει τόσο ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου αλλά και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Μάλιστα, ο ρόλος τους αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα και να παρέχουν την αμέριστη υποστήριξη και βοήθειά τους σε εκείνους/ες που το χρειάζονται. Όμως, είναι ιδιαίτερα παράξενο το φαινόμενο να μελετάται περισσότερο το θέμα του μεντορισμού και της καθοδήγησης παρά της ίδιας της κοινωνικοποίησης, στη σύγχρονη εποχή, παρά το ότι ο πρώτος είναι «θεσμικά δυσδιάκριτος» και «θολά εφαρμοζόμενος» στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι, με την εκπόνηση της παρακάτω εργασίας επιχειρείται ο εμπλουτισμός των πληροφοριών σχετικών με το θέμα της κοινωνικοποίησης και αναδεικνύεται το επίπεδο δυσκολίας της διαδικασίας στον ελληνικό χώρο αλλά και η σημασία της παροχής υποστηρικτικού πλαισίου.

Από τα παραπάνω οι δύο έννοιες που φαίνεται να ξεχωρίζουν είναι αυτή της κοινωνικοποίησης και η άλλη του μεντορισμού. Η κοινωνικοποίηση, στο γενικότερο πλαίσιο, αποτελεί μία δυναμική και συνεχόμενη διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του εκάστοτε ατόμου και αναφέρεται στην ενσωμάτωση εκείνων των αξιών, των στοιχείων και των κανόνων που εκφράζονται από μία συγκεκριμένη ομάδα. Μέσω της διαδικασίας αυτής, μάλιστα, ο άνθρωπος μαθαίνει τόσο τα δικαιώματα όσο και τις υποχρεώσεις του απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην οποία πρόκειται να ενταχθεί αλλά και τον τρόπο συμπεριφοράς του ανά περίπτωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αναλογικά, η κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι η διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας το εκάστοτε άτομο καθίσταται μέλος της κοινότητας των εκπαιδευτικών (Zeichner & Gore, 1989). Από την άλλη, ο μεντορισμός και η επερχόμενη μεντορική σχέση παρέχει το απαραίτητο υποστηρικτικό πλαίσιο, ώστε ο/η νέος/α εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τα άγχη και τις δυσκολίες που ανακύπτουν, να συνειδητοποιήσει τις απαιτήσεις του ρόλου του και να ανταποκρίνεται καλύτερα στις καθημερινές του υποχρεώσεις (Gold, 1996; Evertson & Smithey, 2000). Ο

μέντορας είναι αυτός/η που στέκεται δίπλα στον/την εκπαιδευτικό, δίνει συμβουλές, τον/την υποστηρίζει και του/της δίδει την αίσθηση του ανήκειν. Έτσι αυξάνονται τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής του/της, η θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία και μειώνονται τα αισθήματα απομόνωσης (Bush & Coleman, 1996).

Έτσι για τη μελέτη των παραπάνω, στο πρώτο κεφάλαιο της παρακάτω εργασίας γίνεται αναφορά και αποσαφηνίζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στο γενικότερο πλαίσιο, αναλύεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τέλος γίνεται αναφορά στις δυσκολίες και τις ανάγκες που εντοπίζονται στους/στις νεοδιορισμένους/ες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, στο δεύτερο κεφάλαιό της, συμπεριλαμβάνει τον ορισμό της κοινωνικοποίησης, αναφέρει τις θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικοποίησης και ασχολείται με την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα αναλύεται ο ρόλος που διαδραματίζει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην υποδοχή των νέων επαγγελματιών και αναφέρονται οι παράγοντες ένταξής τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον· ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στην εισαγωγική επιμόρφωση των νέων επαγγελματιών. Συνεχίζοντας, στο ίδιο κεφάλαιο αναλύεται η διαδικασία προσαρμογής των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών αλλά και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας και του Συλλόγου των διδασκόντων στη διαδικασία. Κλείνοντας το δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητά της αλλά και τα διαφορετικά στάδια στα οποία αυτή εισέρχεται.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται λόγος για τον πολυσυζητημένο όρο της καθοδήγησης, ορίζοντας και αποδίδοντας τα χαρακτηριστικά του μέντορα και του ρόλου του αλλά και αναφέροντας τα διαφορετικά μοντέλα καθοδήγησης που έχουν εφαρμοστεί. Ακόμα, αναφέρονται οι θεσμοθετημένες μορφές στήριξης των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο και δίδονται οι προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες μπορεί να είναι αποτελεσματική μία μεντορική σχέση αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν. Όπως και προηγουμένως έτσι και εδώ γίνεται λόγος για το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και αναφέρονται μελέτες που αναφέρονταν στο θεσμό του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της ποσοτικής έρευνας της εργασίας, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το ερωτηματολόγιο και δίδεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο της μελέτης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η ανάλυσή τους· η τελευταία παρουσιάζεται και με περιγραφική και με παραγοντική ανάλυση.

Κεφάλαιο 1ο: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

1.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Το επάγγελμα, στο γενικότερο πλαίσιο, αναφέρεται στην ασκούμενη, από κάποιον/α, εξειδικευμένη εργασία, με σκοπό την κάλυψη βιοποριστικών αναγκών, με το είδος του να αποτελεί ένα εσωτερικό, περίπλοκο και λογικό πόνημα, λόγω της εξειδικευμένης θεωρητικής γνώσης, της κρίσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται. Τόσο το είδος όσο και η αξία του εκάστοτε επαγγέλματος λαμβάνουν ιδιαίτερη σημασία για το σύνολο της κοινωνίας και, σε πλήθος περιπτώσεων υπερβαίνουν το οικονομικό κέρδος, με τον προσλαμβανόμενο χαρακτήρα να συμπεριλαμβάνει τη δέσμευση σε ένα είδος γνώσης και τη διατήρηση μίας σχέσης αξιοπιστίας με τον αποδέκτη της παραγόμενης εργασίας. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η απαιτούμενη εκπαίδευση για το καθένα επάγγελμα ξεχωριστά αποτελεί περίοδο με ιδιαίτερη σημασία για τον κάθε άνθρωπο και έναν ιδιαίτερα καθοριστικό παράγοντα συμβολής σε μία συγκεκριμένη δέσμευση (Freidson, 1994).

Συγκεκριμενοποιώντας τη μελέτη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι ανάγκη πρώτα να αποσαφηνιστεί ο ίδιος ο όρος του τελευταίου. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ορίζεται αυτός/ή που απέκτησε τίτλο πιστοποίησης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικής με τη θέση τους/της καθηγητή/τριας, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι ο βασικός επαγγελματικός προσανατολισμός είναι η διδασκαλία (Ανθοπούλου, 1999) και ότι κατέχονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επαγγελματισμού, όπως είναι η εξειδικευμένη θεωρητική γνώση, οι δεξιότητες, η αφοσίωση, το κοινωνικό έργο, ο κώδικας δεοντολογίας και η αυτονομία (Γκρίτζιος, 2006, Ματσαγούρας, 2004, Υφαντή & Φωτοπούλου, 2010).

Ωστόσο, συνέπεια των διαφορετικών χαρακτηριστικών της επαγγελματικής δραστηριότητας και της προσαρμογής της διδασκαλίας σε συμφωνία με τις δυνατότητες του/της κάθε ενός/μίας εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει μία απρόβλεπτη κατάσταση, τις ανάγκες των μαθητών/τριών, το κύρος του επαγγέλματος, τις επιμορφωτικές ανάγκες αλλά και την επαγγελματική ταυτότητα, είναι οι διαφοροποιήσεις στον επαγγελματισμό, ανά περίπτωση (Ματσαγούρας, 2005). Στη σύγχρονη εποχή, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, συσχετίζεται με πλήθος αντιφατικών, μεταξύ τους, στοιχείων όπως είναι η απόδοση μεγάλης αξίας και η ταύτιση με το κοινωνικό συμφέρον, ταυτόχρονα με την μικρότερη αξιολόγηση του επαγγέλματος και το μικρότερο κύρος που αυτό λαμβάνει από την

κοινωνία (Ξωχέλλης, 2005)· ακολουθώντας τη τελευταία διατύπωση, είναι σαφές ότι σήμερα οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες έχουν πολύ συχνά το αίσθημα της μη αναγνώρισης (Everton, Turner, Hargreaves, & Pell, 2007).

1.2.Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών

Κινούμενος κανείς στο πλαίσιο του επαγγέλματος, έρχεται αντιμέτωπος με τον όρο και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Κατά μία πρώτη προσέγγιση αυτή μπορεί να οριστεί ως ασταθής έννοια όπου οι επαγγελματικές γνώσεις καθορίζονται με γνώμονα τις αλληλεπιδράσεις με το εργασιακό περιβάλλον· μάλιστα, κατά τη διαδικασία κατασκευής της, οι εργαζόμενοι/ες υποχρεούνται να συμμετέχουν, τόσο δικαιολογώντας όσο και αξιολογώντας την επαγγελματική εμπειρία (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Όμοια, από άλλους αναφέρεται ότι οι σύγχρονες αντιλήψεις της επαγγελματικής ταυτότητας παρουσιάζουν κοινές παραδοχές και συγκλίνουν στο γεγονός ότι αυτή αποτελεί μία, χωρίς σταθερά, κατασκευή και ανακατασκευή επαγγελματικών εμπειριών με την πάροδο του χρόνου. Αυτή διαμορφώνεται στο εσωτερικό πολλών περιβαλλόντων, όπου συμπεριλαμβάνονται οι προσωπικές, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και ιστορικές δυνάμεις που επιδρούν στο σχηματισμό της. Ιδιαίτερα, υποστηρίζεται ότι διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις με τους άλλους και ότι περιλαμβάνει συναισθήματα (Rogers & Scott, 2008).

Η επαγγελματική ταυτότητα είναι ο συνδυασμός υποταυτοτήτων, που σχηματίζονται από ξεχωριστές ερμηνείες και αξιολογούνται με γνώμονα κεκτημένη γνώση και πεποιθήσεις των ατόμων. Ειδικότερα για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, αναφέρεται ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν έχει σχέση και δεν αναφέρεται μονάχα στην επιρροή των προσδοκιών και των αντιλήψεων των άλλων συναδέλφων αλλά αναφέρεται στο συστατικό εκείνο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερο σημαντικό στο επάγγελμα ως αποτέλεσμα των εμπειριών, της προσωπικότητας και της πρακτικής ενασχόλησης (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει πολύ διαδεδομένο αντικείμενο μελέτης και έχει προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους (Φρυδάκη, 2015; Looney, Cumming, vanDerKleij & Harris, 2017).

Μία από τις προσεγγίσεις την εξετάζει από την οπτική των πολλαπλών μεταβολών των πλαισίων αναφοράς που υποβάλλονται στην επαγγελματική ζωή και ακόμα μία μέσα από αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, που την ερμηνεύουν με βάση το έργο και τον εαυτό, εξάγοντας συμπεράσματα για το πώς βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό

περιβάλλον. Ακόμα, άλλη προσέγγιση την αντιμετωπίζει ως απάντηση στις πολιτικές και διαρθρωτικές μεταβολές του εκπαιδευτικού τομέα, που επαναπροσδιορίζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται κατανοητοί και κατανοούν. Άρα προκύπτει ότι, η ταυτότητα δεν αποτελεί μία ψυχολογική ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό, αλλά μεταβάλλεται και μετατοπίζεται, δεδομένης της αλληλεπίδρασης με τα πλαίσια δράσης και το περιβάλλον (Akkerman & Meijer, 2011). Εδώ, να σημειωθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί στο επαγγελματικό περιβάλλον διατηρούν ταυτόχρονα τρεις εαυτούς: τον πραγματικό, τον ιδεατό και τον μεταβατικό (Day & Hadfield, 1996).

Αναφορικά με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, υπάρχει άποψη που υποστηρίζει ότι η ταυτότητα αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ της εμπειρίας, της αίσθησης και των αποκτημένων, από την εμπειρία, γνώσεων (Sachs, 2005), ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι μία διανοητική κατασκευασμένη εικόνα που καθορίζει το τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός. Μάλιστα, σύμφωνα με την τελευταία προσέγγιση, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία της αυτοεικόνας τους, ασκεί επίδραση στις επιλογές για τους ρόλους στη τάξη και τονίζει το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους, την ώρα που διαμορφώνει και επηρεάζει τη σχέση με συναδέλφους και μαθητές/τριες (Pennington, 2015).

Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα το 2008 η ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνει 3 διαστάσεις που εξαρτώνται από περιβαλλοντικούς, προσωπικούς και επαγγελματικούς παράγοντες, με την πρώτη να είναι επαγγελματική αντιπροσωπεύοντας τις προσδοκίες της κοινωνίας σχετικά με το συνιστά έναν/μία καλό/η εκπαιδευτικό και επηρεάζεται πολύ από τις δομημένες κοινωνικές τάσεις, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα ανταγωνιστικά στοιχεία. Η δεύτερη διάσταση είναι η κοινωνική, αναφέρεται σε ένα καθορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και επηρεάζεται από τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών/τριών και των συναδέλφων, την ανατροφοδότηση, την υποστήριξη και την ηγεσία. Τρίτη είναι η προσωπική διάσταση, που σχετίζεται με τη ζωή των εκπαιδευτικών έξω από το σχολείο και συνδέεται με τους κοινωνικούς και οικογενειακούς ρόλους που αναλαμβάνονται (Day & Kington, 2008).

Σύμφωνα, όμως με άλλη προσέγγιση υπάρχουν 5 διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπου συμπεριλαμβάνονται η ταυτότητα ως διαπραγματεύσιμη εμπειρία ή αλλιώς *identity as negotiated experience*, συμμετοχή στην κοινότητα ή αλλιώς *community membership*, τροχιά μάθησης ή αλλιώς *learning trajectory*, σύνδεσμο πολλαπλών ιδιοτήτων μέλους ή αλλιώς *nexus of multi membership* αλλά και ως σχέση ανάμεσα σε σφαιρικό και τοπικό ή αλλιώς *as a relation between the local and the*

global. Διαδοχικά, η πρώτη αντιπροσωπεύει το ποιος/α είναι κάποιος/α μέσα από τον τρόπο που αντίληψης του εαυτού από τον/την ίδιο/α και τους άλλους, η δεύτερη προσδιορίζει το ποιος/α είναι κάποιος/α, η τρίτη προσδιορίζει το ποιος/α είναι κάποιος/α με βάση τον τόπο που είναι και προς την κατεύθυνσή του, η τέταρτη προσδιορίζει το ποιος/α είναι κάποιος/α, μέσω του συμβιβασμού των πολλών ταυτοτήτων σε μία και η πέμπτη αναφέρεται στο ποιος/α είναι κανείς μέσα από τη διαπραγμάτευση των τρόπων του «ανήκειν» στους ευρύτερους σχηματισμούς (Sachs, 2001).

1.3. Δυσκολίες και ανάγκες νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Έχοντας ορίσει και αναλύσει το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού και την επαγγελματική ταυτότητα που αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μέσα σε αυτό, στη συνέχεια γίνεται μία σύντομη αναφορά στις δυσκολίες και τις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που εμπλέκονται για πρώτη φορά με το επάγγελμα και αναζητούν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Στο ελλαδικό χώρο, οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί από την πρώτη στιγμή που παρουσιάζονται στο σχολείο τοποθέτησης, αναλαμβάνουν τα καθήκοντα τους, χωρίς να τους έχει παρασχεθεί επίσημη υποστήριξη με κάποιον οργανωμένο τρόπο (Ανθοπούλου, 1999). Έτσι, απομονωμένοι/ες από την υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα ξεκινούν το δύσκολο εκπαιδευτικό τους έργο, με μόνα εφόδια τις εμπειρίες, την άτυπη μάθηση σε όλη τη μαθητική και φοιτητική ζωή (Μαυρογιώργος, 2005) ή την αποσπασματική εκπαιδευτική υπηρεσία που αποκτήθηκε πριν το διορισμό τους, με συνέπεια τη βίαιη μετάβαση από το ρόλο του/της μαθητή/τριας στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999).

Τόσο σε παλαιότερες όσο και πιο καινούργιες μελέτες έχουν καταδειχτεί οι βασικότερες αιτίες δημιουργίας δυσκολιών για τους/τις νεοδιορισμένους/ες εκπαιδευτικούς, οι οποίες αναφέρονται σε ζητήματα όπως είναι για παράδειγμα η διαχείριση της τάξης, η ενεργοποίηση και η παρακίνηση των μαθητών, η έλλειψη ή/και απουσία ενημέρωσης για τα Α.Π και τη διδακτέα ύλη, τους τρόπους και τα μέσα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με σκοπό την αντιμετώπιση θεμάτων διαφορετικότητας των μαθητών/τριών, το υπερφορτωμένο εργασιακό πρόγραμμα, η οργάνωση της εργασίας και ο σχεδιασμός των μαθημάτων με τη χρήση ανεπαρκούς εποπτικού υλικού, οι πολυπληθείς τάξεις και η συνεργασία με τους γονείς, τους/τις συναδέλφους και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Ingersoll, 2014; Goodwin, 2012; Darling-Hammond, 2012).

Έτσι προκύπτει ότι οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε ζητήματα πρακτικής εφαρμογής και ψυχοπαιδαγωγικής και πιο συγκεκριμένα στους τομείς της συναδελφικότητας και της επικοινωνίας, της καθοδήγησης σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας, την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, τη συμβουλευτική αξιολόγηση, τα επιμορφωτικά θέματα αλλά και τόσο τον καθορισμό όσο και επίτευξη των στόχων(Ανθοπούλου, 1999).

Όπως γίνεται κατανοητό, οι παραπάνω δυσκολίες έχουν αρνητικές επιπτώσεις στους/στις νέους/ες εκπαιδευτικούς, οι οποίες εντοπίζονται κατά κύριο λόγο, στη μείωση του αρχικού ενθουσιασμού και την ανάπτυξη ενός μηχανισμού προσαρμογής και, τελικά επιβίωσης (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986). Τα παραπάνω με τη σειρά τους έχουν αποτέλεσμα την ομοιογένεια της συμπεριφοράς του/της νέου/ας εκπαιδευτικού με την καθιερωμένη ερμηνεία του «καθηγητικού» ρόλου ή την απογοήτευση, τη μείωση της αυτοεκτίμησης και, τελικά την εσωστρέφεια και την απομόνωση (Κατσουλάκης, 1999), με αποκορύφωμα την εμφάνιση εργασιακού άγχους, αισθήματος ανεπάρκειας και πιθανή επαγγελματική εξουθένωση (Σαΐτης, 2008).Ακόμα, σύμφωνα με μελέτη του 2003 προέκυψε ότι οι επικρατέστεροι λόγοι αποχώρησης από το επάγγελμα των εκπαιδευτικών ήταν εσωτερικοί· αυτό σημαίνει ότι αποδίδονται στην εσωτερική οργάνωση, διαχείριση και λειτουργία του σχολείου (Ingersoll, 2003).

Έχοντας κάνει λόγο για το ρόλο των εσωτερικών εμποδίων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, στο σημείο αυτό να σημειωθεί και η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, με βάση την οποία οι νεοεισερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, για να επιτύχουν την επίτευξη τόσο των υψηλότερων αναγκών όσο και της αυτοπραγμάτωσης και, κατ' επέκταση να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αναφέρονται παραπάνω, επιβάλλεται πρωταρχικά και ικανοποιήσουν τη βασική τους ανάγκη για συναισθηματική ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson 2009). Σύμφωνα με μελέτες, οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι/ες με τη σκληρή πραγματικότητα της απομόνωσης στην τάξη, η οποία, μάλιστα είναι αντίθετη με την μαθημένη, μέχρι εκείνη τη στιγμή, υποστηρικτική εμπειρία των προγραμμάτων προετοιμασίας(Clark & Byrnes, 2012).

Συνοπτικά, οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις που σχετίζονται με την καθημερινότητα της τάξης και, ταυτόχρονα, να απαντήσουν στους προσωπικούς τους φόβους και τις αντίστοιχες ανησυχίες, σχετικά με τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Huberman, 1995). Ειδικότερα η πρώτη φάση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, αυτή της προσαρμογής, με διάρκεια 1-3 έτη, έχει ως κύριο χαρακτηριστικό το έντονο άγχος που προκαλείται από την

προσπάθεια επαγγελματικής επιβίωσης· κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής οι αδυναμίες σε παιδαγωγικά θέματα του/της νεοδιόριστου/ης εκπαιδευτικού, ως αποτέλεσμα της δυσκολίας ή/και αδυναμίας σύνδεσης θεωρίας και πράξης, καθιστούν απαραίτητη της αναζήτηση υποστηρικτικής δομής (Ματσαγγούρας, 2005).

Κεφάλαιο 2ο: Κοινωνικοποίηση Νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

2.1.Ορισμός.

Γενικά η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία, το εκάστοτε άτομο επιχειρεί και τελικά, επιτυγχάνει την ενσωμάτωσή του σε μία συγκεκριμένη κοινότητα ή σε μία τάξη (Ozankaya, 1999), ενώ σε επαγγελματικό επίπεδο, η κοινωνικοποίηση στα πλαίσια ενός οργανισμού, όπως είναι για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ονομάζεται επαγγελματική κοινωνικοποίηση και ορίζεται ως τη δύναμη που ασκείται από τον οργανισμό στο εκάστοτε άτομο, με σκοπό την πλήρη υιοθέτησή του τελευταίου (Balci, 2000).

Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση συμπεριλαμβάνει, σε πρωταρχικό στάδιο, τη διαμόρφωση λογικών σχημάτων μέσα από την εκμάθηση καινούργιων πληροφοριών, σχέσεων και αξιών ενώ, σε δευτερεύον στάδιο συμπεριλαμβάνει την εγκατάλειψη των παλαιών αξιών και στάσεων και την αντικατάστασή τους με εκείνες, οι οποίες ταυτόχρονα με τη διαδικασία της μάθησης των ευθυνών, των μέσων, των οργανωσιακών αξιών και των κανόνων, επιτυγχάνουν την επίτευξη των στόχων του οργανισμού· αλλιώς, η επαγγελματική κοινωνικοποίηση αποτελεί την εκμάθηση της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού και την προσαρμογή στην αντίστοιχη οργανωσιακή κουλτούρα (Calik, 2003). Στα παραπάνω να προστεθεί και η άποψη ότι η επαγγελματική κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία όπου γίνεται η εκμάθηση των συμπεριφορών και των στάσεων, απαραίτητων για την ανάληψη των διαφορετικών ρόλων εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού (Guclu, 2004).

Ακόμα, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η επαγγελματική κοινωνικοποίηση είναι η απόκτηση και κατοχή των ρόλων από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις διοικητικούς/ες υπαλλήλους, η προσαρμογή στις επιμέρους σχολικές κουλτούρες, η διαμόρφωση εργασιακών στάσεων και αντίστοιχων συμπεριφορών και η απόκτηση μίας νέας λειτουργικής ταυτότητας (Kartal, 2007). Έτσι, η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνει τη συνολική αποδοχή των επαγγελματικών στάσεων, ενδιαφερόντων και αξιών και την εκμάθηση του τρόπου επίτευξης της μεταβολής των παραπάνω (Memduhoglu, 2008)· κατά άλλους μπορεί να ερμηνευτεί ως την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις αξίες και τις κουλτούρες των σχολικών περιβαλλόντων. Έχοντας αναλύσει σε ικανοποιητικό βαθμό την έννοια της κοινωνικοποίησης, επιβάλλεται να σημειωθεί ότι κατά τη διαδικασία της, ο κυρίαρχος στόχος είναι η μετατροπή ενός/μίας απλού/ης εργαζομένου/ης σε ένα αποτελεσματικό και χρήσιμο

μέλος του οργανισμού και η εξασφάλιση ότι, στην συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θα επιδιώξουν να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικοί/ες (Koybasi&Ugurlu, 2019).

Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αναφέρεται στη διαδικασία που το άτομο καθίσταται μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποτελεί διαδικασία με κύριο χαρακτηριστικό την απόκτηση γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων και προτύπων του επαγγέλματος και της σχολικής κοινότητας και περιλαμβάνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την οργανωτική ένταξη των νέων εκπαιδευτικών (Zeichner & Gore, 1989). Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης παρεμβαίνουν 3 πολύ σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι είναι το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, το τοπικό σχολικό πλαίσιο και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο πρώτος παράγοντας συμπεριλαμβάνει την προσωπικότητα, το φύλο, τις προσωπικές ιστορίες, την κατάρτιση και τις προηγούμενες εμπειρίες, (Achinstein, Ogawa, & Spieglman, 2004), ενώ ο δεύτερος, με δεδομένο ότι λειτουργεί με συγκεκριμένες συνήθειες και παραδόσεις, εδραιώνει τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα άτομα και διαμορφώνει την επαγγελματική κουλτούρα: οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί, συναντώντας την εκπαιδευτική κουλτούρα της κοινότητας όπου εισάγονται αμφισβητούν τις αξίες, τις επαγγελματικές πεποιθήσεις και τις πρακτικές (Shamatov, 2006). Κλείνοντας, ο τρίτος παράγοντας συμπεριλαμβάνει τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τον σχεδιασμό που επηρεάζει τη στρατηγική επαγγελματικής κοινωνικοποίησης που θα υιοθετηθεί από τον/την νέο/α εκπαιδευτικό (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986).

Αναφορικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα έχουν εντοπιστεί 3 στρατηγικές: η εσωτερικευμένη προσαρμογή, η στρατηγική της συμμόρφωσης και η αντίστοιχη του επαναορισμού. Για την πρώτη στρατηγική σημειώνεται ότι γίνεται πρόθυμη υιοθέτηση των αποδεκτών, από την κυρίαρχη ομάδα, συμπεριφορών και αποδοχή των περιορισμών που έχουν ήδη τεθεί. Ακόμα, η δεύτερη στρατηγική αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα άτομα συμμορφώνονται με τους περιορισμούς που έχουν τεθεί από την ίδια την κατάσταση, ωστόσο, διατηρούν σχετικές επιφυλάξεις. Κλείνοντας, η τρίτη στρατηγική αναφέρεται στις καταστάσεις όπου επιχειρείται η διερεύνηση του φάσματος των συμπεριφορών που είναι αποδεκτές σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και η εισαγωγή καινούργιων και πιο δημιουργικών στοιχείων σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Zeichner & Tabachnick, 1985).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει οργανωμένη φάση ένταξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Κατσουλάκης, 1999), με συνέπεια η επαφή με το σχολείο και τη σχολική αίθουσα να είναι μια προσωπική υπόθεση, με αποτέλεσμα να υιοθετείται περισσότερο η στρατηγική της συμμόρφωσης (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986). Αυτό σημαίνει ότι ο/η νεοεισερχόμενος/η, ηθελήμενα ή άθελα, εντάσσει τις καθημερινές δραστηριότητες και τη συμπεριφορά σε ένα πλαίσιο ομοιομορφίας, ανταποκρινόμενος/η στην καθιερωμένη ερμηνεία του ρόλου του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, προκειμένου να μειώσει ή/και εξαλείψει τα αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας (Shamatov, 2006).

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις κοινωνικοποίησης

Μία από τις πιο διαδεδομένες και παλαιότερες προσεγγίσεις σχετικά με την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ο λειτουργισμός, ο οποίος βασίζεται στην παράδοση του κοινωνιολογικού θετικισμού. Σύμφωνα με τη προσέγγιση ο κόσμος αντιλαμβάνεται οντολογικά την κοινωνία, πριν ακόμα την τοποθέτηση του ανθρώπου και των δραστηριοτήτων τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η προσέγγιση χαρακτηρίζεται και προβάλλει ως αναγκαιότητα την εξήγηση του status quo, της συναίνεσης, της κοινωνικής τάξης, της ενσωμάτωσης και της ικανοποίησης των αναγκών, από μία ρεαλιστική, ντετερμινιστική, θετικιστική και νομοθετική οπτική. Στο γενικότερο πλαίσιο, η αντίληψη έχει στη βάση της την έμφαση στη δυνατότητα αντικειμενικής έρευνας, η οποία θα είναι σε θέση να παρέχει την αληθινή επεξηγηματική και προγνωστική γνώση μίας εξωτερικής πραγματικότητας. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης καταλαμβάνουν τη θέση του παρατηρητή, κάνοντας μία προσπάθεια συσχέτισης αυτού που παρατηρείται με εκείνο που θεωρείται σημαντικό στοιχείο σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Burell & Morgan, 1979).

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση μπορούν να διακριθούν σχολές ή, καλύτερα βαθμοί, οι οποίοι είναι ο δομικός λειτουργισμός (Malinowski, 1923, 1936; Radcliffe-Brown, 1952), η συστημική θεωρία (Bertalanffy, 1956), η θεωρία της κοινωνικής δράσης, (Parsons, 1949; Weber, 1947), η ενοποιητική θεωρία (Merton, 1968) και ο συμπεριφορισμός (Skinner, 1953). Ένα από τα αντιπροσωπευτικότερα παραδείγματα μελέτης, εδώ, είναι αυτή του 1977 με αντικείμενο ενασχόλησης τη γραφειοκρατική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, με βάση την έννοια του Merton, η οποία υποστηρίζει ότι οι γραφειοκρατικές δομές έχουν την ικανότητα να τροποποιούν τους διαφορετικούς τύπους της προσωπικότητας. Στην έρευνα μετρήθηκαν ο γραφειοκρατικός προσανατολισμός, ο δογματισμός και η εποπτεία, πριν και

μετά μία περίοδο 9 εβδομάδων διδασκαλίας των φοιτητών/τριών και προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έγιναν σημαντικά πιο γραφειοκρατικοί στον προσανατολισμό ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας των φοιτητών/τριών (Hoy & Rees's, 1977).

Επιπλέον, μία δεύτερη προσέγγιση είναι η ερμηνευτική, η οποία βασίζεται στη γερμανική ιδεαλιστική παράδοση της κοινωνικής σκέψης και διατυπώνει αμφιβολίες σχετικά με την εγκυρότητα των οντολογικών παραδοχών της προαναφερθείσας λειτουργικής (Burrell & Morgan, 1979)· όπως και προηγουμένως, έτσι και εδώ, υφίστανται διαφορετικές σχολές σκέψης, που είναι η επεξηγηματική (Dilthey, 1976; Gadamer, 1975), η φαινομενολογία (Husserl, 1929; Sartre, 1948; Schutz, 1967) και η εθνομεθοδολογία (Garfinkel, 1967). Αυτή επιδιώκει την εξήγηση της ατομικής συνείδησης και της υποκειμενικότητας, μέσω του πλαισίου αναφοράς του/της εκάστοτε συμμετέχοντα/ουσας, σε αντίθεση με τον/την παρατηρητή της δράσης· από τους υποστηρικτές της χαρακτηρίζεται νορμολιστική, βολονταριστική, αντιθετικιστική και ιδεογραφική. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι αυτή και η λειτουργική αποτελούν αντίθετες προσεγγίσεις, καθώς αντιλαμβάνονται και επεξηγούν με διαφορετικό τρόπο την οντολογική πλευρά του κοινωνικού κόσμου. Παρά τη βασική τους διαφορά, όμως, εμφανίζουν και κάποια κοινά σημεία, τα σημαντικότερο των οποίων είναι το ότι ασχολούνται με την «κοινωνιολογία της ρύθμισης», η οποία προσφέρει ένα ενδιαφέρον πλαίσιο για την εξήγηση της κοινωνίας (Burrell & Morgan, 1979).

Αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα της συγκεκριμένης θεωρίας είναι η έρευνα του Lacey (1977), ο οποίος μελέτησε την κοινωνικοποίηση στο Ηνωμένο Βασίλειο, για την ανάδειξη μερικών από τα ελαττώματα της λειτουργικής προσέγγισης· και αυτό γιατί, έτσι υπογραμμίζεται η αντίθεση μεταξύ ερμηνευτικής και λειτουργικής, ως χαρακτηριστικό της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η έρευνα αποπειράθηκε να αναπτύξει ένα μοντέλο διαδικασίας κοινωνικοποίησης που θα περιελάμβανε την πιθανότητα της αυτόνομης δράσης από τα μεμονωμένα άτομα και άρα την πιθανότητα η κοινωνική μεταβολή να προέρχεται από τις στρατηγικές και τις επιλογές που υιοθετούνται (Lacey, 1977).

Τρίτη και τελευταία προσέγγιση είναι η κριτική προσέγγιση, η οποία, όμοια με τις προηγούμενες, συμπεριλαμβάνει διαφορετικές σχολές σκέψης· εκείνες που έχουν στη βάση τους το μαρξισμό και τη Σχολή της Φρανκφούρτης και εκείνες που από τη μία τονίζουν την αναπαραγωγή (Bourdieu, 1977; Bowles & Gintis, 1976) και, από την άλλη που τονίζουν την παραγωγή (Willis, 1977). Η προσέγγιση λαμβάνει και δεύτερη ονομασία, αυτή του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού, θέτοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη συνείδηση, την

ολότητα, την αλλοτρίωση και την κριτική. Ένας από τους βασικότερους σκοπούς της είναι η συνειδητοποίηση της ικανότητας να ασκείται κριτική στα πράγματα που θεωρούνται δεδομένα για την καθημερινή ζωή, όπως είναι το φύλο, η τάξη και οι φυλετικές σχέσεις, που αποτελούν βασικές αιτίες αλλοτρίωσης συγκεκριμένων ομάδων· βασική ενασχόληση είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός με στόχο την αύξηση της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Burrell & Morgan, 1979). Εδώ, αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα έρευνας είναι η μελέτη του Ginsburg (1988), ο οποίος διεξάγοντας την έρευνά του για διάρκεια ενός έτους με εθνογραφικό περιεχόμενο, επιχείρησε τη μελέτη της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών και αναφέρει ότι αυτή είναι η διαδικασία της επίσημης προετοιμασίας για να γίνει κανείς εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη πλαισιώθηκε από την ιστορική εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στις ΗΠΑ και από την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Υιοθετώντας την έννοια της αντίφασης, ο μελετητής συγκέντρωσε και συνδύασε τις συγκεκριμένες εμπειρίες των ατόμων με φυλετικές, ταξικές και έμφυλες σχέσεις στο πλαίσιο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (Ginsburg, 1988).

2.3. Υποδοχή και ένταξη:

2.3.1. Υποδοχή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας.

Έχοντας αναλύσει σε ικανοποιητικό βαθμό τα παραπάνω και δεδομένης της πολυπλοκότητας που υφίσταται στον προσδιορισμό και την ερμηνεία της κοινωνικοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθίσταται σαφές ότι η υποδοχή τους είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, καθώς εμφανίζει συσχέτιση με πολλές παραμέτρους επηρεασμού (Ανθοπούλου, 1999). Στις τελευταίες συμπεριλαμβάνονται η εισαγωγική επιμόρφωση, οι συνθήκες και οι όροι εργασίας, ο ρόλος τόσο του/της διευθυντή/ντριας όσο και των συναδέλφων και η υφιστάμενη κουλτούρα του σχολείου· να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν και την μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη (Ντούρου, 2014). Τα πρώτα χρόνια της θητείας του/της εκπαιδευτικού αποτελούν έναν πολύ σημαντικό σταθμό στην επαγγελματική σταδιοδρομία, καθώς η περίοδος θεωρείται και χρησιμοποιείται ως μια γέφυρα μετάβασης από μια κοινωνική κατηγορία σε άλλη· δηλαδή, όπως αναφέρθηκε, από το ρόλο του/της μαθητή/τριας στον εκπαιδευτικό ρόλο (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992).

Η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εκκινείται με την πρόσληψη, (Ανθοπούλου, 1999), όπου ο/η νεοδιόριστος/η εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως προσόντων και πιθανής προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής/τρια, δεν είναι γνώριμος/η με την εσωτερική πολιτική του σχολείου, την κουλτούρα του εκπαιδευτικών της και την κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού των μαθητών/τριών. Τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο, καθώς μετά την ορκωμοσία, ο/η νεοδιόριστος/η αναλαμβάνει υπηρεσίας στη σχολική μονάδα όπου διορίστηκε, με τη σύνταξη του πρακτικού ανάληψης υπηρεσίας από το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου και τον/την ίδιο/α και έπειτα παραλαμβάνεται πακέτο διδακτικών βιβλίων, στοιχείων, κανονισμών και πλήθους άλλων γραφειοκρατικών και άλλων διαδικασιών, ενώ στη συνέχεια ξεναγείται στον χώρο του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999). Κατά την είσοδο στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ιδιαίτερα θετική είναι η επιρροή που ασκείται από τα καθοδηγητικά πρότυπα των συναδέλφων εκπαιδευτικών, τους/τις οποίους/ες οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί συναγωνίζονται (Κατσουλάκης 1999).

Τόσο στην υποδοχή όσο και στην ένταξη του/της νέου/ας εκπαιδευτικού καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Haver, 2016), καθώς είναι αυτός/η που αναλαμβάνει να ανταποκριθεί στις ανάγκες και να καλύψει τις πιθανές ελλείψεις των νεοεισερχόμενων. Έτσι, λειτουργώντας ως πρότυπο, αυτός/η δίδει πληροφορίες, προσανατολίζει, παρακινεί και κατανοεί, λύνει προβλήματα και διαμορφώνει θετικό κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας, προσεγγίζοντας έτσι τον/την νέο/α εκπαιδευτικό, μεταδίδοντας τους στόχους, το όραμα και την κουλτούρα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Εκτός, όμως από τον επαγγελματικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο/η διευθυντής/ντρια, καλείται να παρέχει υποστήριξη και σε ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικό πλαίσιο, καθώς επιβάλλεται να καθοδηγεί με πρακτικές τους/τις νεοδιορισμένους/ες, να τους/τις παρακινεί να παρακολουθούν επιπλέον επιμορφωτικά προγράμματα κ.ά., στοχεύοντας στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης (Κουτούζης, 1999).

Επιπλέον, η διεύθυνση τη σχολικής μονάδας καλείται να παρέχει ορισμένες διευκολύνσεις στους/στις νέους/ες εκπαιδευτικούς, σε συνεννόηση πάντα με το Σύλλογο, όπως είναι για παράδειγμα η επιλογή τάξεων ή/και το εργασιακό ωράριο, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη και η ενσωμάτωση στο καινούργιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Goodwin, 2012). Ακόμα ένας λόγος για τον οποίο η διεύθυνση διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι και το ότι είναι αυτός/η που επιλέγει και εγκρίνει τον κατάλληλο μέντορα· επιλέγει, δηλαδή, τον/την έμπειρο/η εκπαιδευτικό που θα καθοδηγήσει τον/την νέα εκπαιδευτικό (Everard & Morris, 1999). Ακόμα ένας λόγος για τον

οποίο δίδεται ιδιαίτερη σημασία στη διεύθυνση του σχολείου, κατά τη διαδικασία ένταξης είναι το γεγονός ότι είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, το οποίο θα διευκολύνει τη γέννηση νέων ιδεών και θα προωθήσει την ανάληψη πρωτοβουλιών (Μπάκας, 2006).

Συνοπτικά, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου στις διαδικασίες υποδοχής και ένταξης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών συνοψίζονται σε 4 «υποχρεώσεις». Αρχικά, η διεύθυνση οφείλει να καταστήσει γνωστές και κατανοητές τις απαιτήσεις της από τους/τις καινούργιους εκπαιδευτικούς και, δευτερευόντων επιβάλλεται να προγραμματίζει για τις μαθησιακές ανάγκες των καινούργιων συναδέλφων και να προβλέπει την ύπαρξη χρόνου, ώστε να υλοποιηθεί το οποιοδήποτε πρόγραμμα επιπλέον εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Επιπλέον, η διεύθυνση οφείλει να παρέχει βοήθεια στους/στις νεοδιοριζόμενους/ες στη θέσπιση προσωπικών επαγγελματικών στόχων, να επιβλέπει την πορεία επίτευξης των τελευταίων αλλά και να βοηθά προς την κατεύθυνση αυτή. Τέλος, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η διεύθυνση επιβάλλεται να είναι πρότυπο συνεργασιακής συμπεριφοράς (Μπάκας, 2006).

2.3.2. Παράγοντες ένταξης νεοδιοριστών εκπαιδευτικών.

Θέτοντας ως αφετηρία τη διαπίστωση ότι η σχολική μονάδα αποτελεί τον πυρήνα της ένταξης, κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης και εξέλιξης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, καθίσταται απόλυτα σαφές ότι κάθε μία από αυτές έχει συγκεκριμένα εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά που βοηθούν στη διαμόρφωση του ευχάριστου, δυσάρεστου, εχθρικού, ανταγωνιστικού κ.ά κλίματος και της αντίστοιχης ατμόσφαιρας. Έτσι το σχολικό κλίμα, σε πρώτο στάδιο, καθορίζεται από τις συνθήκες και το περιβάλλον που επικρατούν στη σχολική μονάδα αλλά και από συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του. Αλλιώς το σχολικό κλίμα καθορίζεται από τη φαινομενολογική και κοινωνική μοναδικότητα μιας κοινότητας, συμπεριλαμβάνοντας συμβολικά και αόρατα στοιχεία όπως οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες και αντίστοιχα ορατά στοιχεία όπως οι σκοποί και η δομή του οργανισμού αλλά και τα προγράμματά του (Πασιαρδής, 2004).

Επιπλέον, αναφορικά με τη σχολική κουλτούρα, να σημειωθεί ότι αποτελεί μια εικόνα του εαυτού των μελών του οργανισμού και αντιπροσωπεύει αυτό που τα τελευταία παρουσιάζουν ως σημαντικό και αυτό που εκτιμούν· αυτό σημαίνει ότι η κουλτούρα λειτουργεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως και η αυτό-εικόνα ενός ατόμου. Αυτή επηρεάζει

σε πολύ σημαντικό βαθμό τη ψυχική διάθεση των υπαλλήλων για την εκτέλεση του έργου, δηλαδή στο ψυχολογικό κλίμα του οργανισμού, τον ενθουσιασμό για την εκπόνηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή τα συναισθήματα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, την παραγωγικότητά τους, την επίτευξη των στόχων με αποτελεσματικότητα αλλά και, στο σύνολό της την απόδοση στο εκπαιδευτικό έργο (Πασιαρδής, 2004).

Πλήθος ερευνητικών προσπαθειών έχει αναδείξει τη σχέση που υφίσταται μεταξύ της στάσης και της διάθεσης των ατόμων ενός οργανισμού με την κουλτούρα του (Oliva, 1993; Lightfoot, 1983). Μάλιστα, ιδιαίτερα για τη σχολικό κλίμα αναφέρεται ότι για αυτό ενδεχομένως να επηρεαστεί τόσο από τις επίσημες όσο και από τις ανεπίσημες συμπεριφορές του οργανισμού, την ηγεσία του σχολείου αλλά και τις προσωπικότητες των εμπλεκομένων. Η σημασία του σχολικού κλίματος οδήγησε την έρευνα στο διαχωρισμό 6 διαφορετικών τύπων σχολικού κλίματος, οι οποίοι είναι το ανοιχτό, το αυτόνομο, το ελεγχόμενο, το οικείο, το πατερναλιστικό και το κλειστό, θέτοντας στη βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και των εκπαιδευτικών και της σχολικής διεύθυνσης (Hoy & Miskel, 2005). Όμως, ο διαχωρισμός του σχολικού κλίματος μπορεί να λάβει και άλλη μορφή· για παράδειγμα σε έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ το 2001, ορίστηκαν 3 διαφορετικά είδη επαγγελματικής σχολικής κουλτούρας. Σύμφωνα με αυτήν, υπάρχουν οι σχολικές μονάδες όπου υπάρχει κυριαρχία των εμπειρότερων και μεγαλύτερων, σε ηλικία, εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες εφαρμόζουν στέρεες πρακτικές εκπαίδευσης, λειτουργούν αυτόνομα και ασκούν ελάχιστη επίδραση στη διδασκαλία των συναδέλφων, δημιουργώντας ένα κλίμα που μπορεί να είναι από φιλικό ως ψυχρό και ή να απουσιάζουν δομές και νόρμες υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών ή αν υπάρχουν, παρουσιάζουν επιφανειακό, σύντομο και μηχανιστικό χαρακτήρα. Στα πλαίσια αυτού του κλίματος, οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί, καλούνται να «επιβιώσουν» είτε λαμβάνοντας βοήθεια από λιγότερο έμπειρους/ες αλλά περισσότερο πρόθυμους/ες συναδέλφους είτε «κυνηγώντας» τους/τις περισσότερο έμπειρους/ες για μία συμβουλή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι νεοδιόριστοι/ες να μην αποκτούν την απαιτούμενη εμπειρία, να περιορίζονται οι ικανότητές τους, να μην δύνανται να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να διαμορφώνουν την αντίληψη ότι η πειθαρχία και η τάξη είναι σημαντικότερα από τη μάθηση και τη διδασκαλία (Kardos, Moore, Peske, Kauffman & Liu, 2001).

Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι υπάρχουν και εκείνες οι σχολικές μονάδες, οι οποίες αποτελούνται, στην πλειοψηφία τους, από νέους/ες εκπαιδευτικούς, γεμάτους/ες ενθουσιασμό και ζήλο, όπου οι νεοδιόριστοι/ες αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι/ες και

ευπρόσδεκτοι/ες. Ωστόσο, το μειονέκτημα στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το ότι, παρά το γεγονός ότι δέχονται πολύ μεγάλη υποστήριξη συναισθηματικής, κυρίως, φύσης, δεν έχουν καθοδήγηση και στέρεα βοήθεια στο διδακτικό έργο, κάτι που αποδίδεται είτε στην έλλειψη έμπειρων εκπαιδευτικών είτε στην απομόνωσή τους, όταν αυτοί/ες εντοπίζονται. Αποτέλεσμα, φυσικά, είναι οι προσπάθειες των νέων εκπαιδευτικών να επιβαρύνουν τις εργασιακές ώρες περισσότερο και να γίνονται περισσότερα λάθη, μειώνοντας ακόμα περισσότερο το μαθησιακό αποτέλεσμα· εδώ, οι προσφερόμενες δομές υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών δεν έχουν αποτελεσματική λειτουργία (Kardos et al, 2001).

Κλείνοντας, σύμφωνα πάντα με την παραπάνω έρευνα, υφίστανται και οι σχολικές μονάδες που έχουν το χαρακτήρα επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, όπου τόσο η επικοινωνία όσο και η συνεργασία ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς είναι οι κυρίαρχες μορφές στην κουλτούρα του σχολείου, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Στα πλαίσια αυτού του κλίματος, το σύνολο των εκπαιδευτικών εμπλέκεται σε συσκέψεις για το σχεδιασμό του Α.Π και τη διδασκαλία, γίνεται διαμοιρασμός των ευθυνών για τους/τις μαθητές/τριες και επέρχεται επιπλέον συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, με βασική επιδίωξη ένα κοινό όραμα για τη μονάδα. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, εδώ, η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου/ης είναι επιτυχημένη αφού έχει στον πυρήνα της την αμοιβαιότητα, τη συχνότητα αλλά και τη μετάδοση των πολιτιστικών δομών και προσδοκιών στους/στις νέους/ες εκπαιδευτικούς. Εδώ, οι τελευταίοι/ες έχουν εύκολη πρόσβαση στις τάξεις των συναδέλφων, οργανώνουν συζητήσεις και διατυπώνουν σαφείς προσδοκίες τόσο για τις ανάγκες των μαθητών/τριών όσο και για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Αυτό που επιτυγχάνεται σε αυτήν την περίπτωση είναι η αφοσίωση στην επαγγελματική ανάπτυξη και η επιδίωξη της ανανέωσης των πρακτικών (Kardos et al.,2001).

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία ενός επίσημου προγράμματος υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών αλλά και η τυπικότητα ή χαλαρότητα της δοκιμής τους αποτελούν εκείνα τα χαρακτηριστικά που κάνουν τη μετάβαση από το ρόλο του/της μαθητή/τριας σε αυτόν του/της εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα βίαιη για τους/τις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς. Αυτή είναι η κατάσταση που επικρατεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, κάνοντας φανερό ότι υπάρχει πλήθος παραγόντων που μπορούν να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους. Πρωταρχικά, πολύ σημαντικό ρόλο στην παραπάνω διαδικασία φαίνεται να διαδραματίζουν οι κεντρικές υπηρεσίες, καθώς είναι αυτές που καθορίζουν τις διαδικασίες

πρόσληψης και επιλογής των εκπαιδευτικών, νομοθετούν σε ζητήματα σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών και που οργανώνουν τις επιμορφωτικές δράσεις. Δευτερευόντως, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν και οι κατά τόπους περιφερειακές διευθύνσεις, δεδομένου του ότι δομούν, υποστηρίζονται, τελικά υλοποιούν κατάλληλα προγράμματα με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της περιφέρειάς τους (Κατσουλάκης, 1999).

Επιπλέον, φυσικά, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ίδια η σχολική δομή στην οποία εισάγεται ο/η νέος εκπαιδευτικός, όπου η υποστήριξη του/της τελευταίου/ας, αποτελεί αρμοδιότητας της διεύθυνσης αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ακόμα, κάποιο ρόλο διαδραματίζει και η πανεπιστημιακή κοινότητα, δεδομένου του ότι είναι αυτή που έχει κύρια ενασχόλησή της την έρευνα του παιδαγωγικού έργου και είναι αυτή που αναλαμβάνει την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, σε ακαδημαϊκό πεδίο. Επιπροσθέτως, όπως η σχολική δομή έτσι και ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει το δικό του ρόλο, καθώς αναλαμβάνει τις ευθύνες προερχόμενες από το έργο του και, για την επιτυχημένη ενσωμάτωσή του/της, επιβάλλεται να εμπλέκεται σε διαδικασίες συνεχόμενης μάθησης, να ενημερώνεται για τις εξελίξεις στον κλάδο του, να καινοτομεί στις πρακτικές του/της, να αφομοιώνει καινούργιες ιδέες και να προωθεί και καλλιεργεί την επαγγελματική του στάση. Κλείνοντας, να σημειωθεί και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, που διαπραγματεύονται τις εργασιακές συνθήκες των νέων εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στην έρευνα και τις εφαρμογές της εκπαιδευτικής έρευνας και προβάλλουν τα επιμέρους αιτήματα των εργαζομένων (Κατσουλάκης, 1999; Fuller & Brown, 1975).

Παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν υφίστανται προγράμματα ένταξης, διεθνώς έχει γίνει καταγραφή αρκετών ερευνητικών δεδομένων, αποδεικνύοντας τις θετικές επιδράσεις τους στη συμπεριφορά και τις στάσεις των νέων εκπαιδευτικών. Αυτές ήταν η απόκτηση καλύτερης γνώσης της κοινωνίας και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου, η επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους/τις συναδέλφους, τους/τις προϊσταμένους/ες αλλά και τους γονείς, ο εντοπισμός και η επιπλέον αξιοποίηση πηγών και πόρων ικανών να παρέχουν βοήθεια στο έργο τους, η επίγνωση του ρόλου τους, η αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η διαχείριση του άγχους αλλά και ο βέλτιστος προγραμματισμός της διδασκαλίας. Στα παραπάνω να προστεθούν και η αντιμετώπιση των αποτυχιών, η επικέντρωση στη συνεργασία, η ενθάρρυνση από τις επιτυχίες, η δεκτικότητα στις υποδείξεις των έμπειρων συναδέλφων κ.ά. (Huling-Austin, 1990).

2.3.3. Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Υπάρχει ένα πλήθος μελετητών που έχει ασχοληθεί με την έννοια της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να έχει προκύψει μία κοινή ερμηνεία της έννοιας, η οποία αναφέρει ότι αυτή αποτελεί έναν θεσμό που λαμβάνει ιδιαίτερη σημασία τόσο αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού όσο και για την προσωπική του/της ανάπτυξη. Είναι η έννοια που παρέχει υποστήριξη και προσφέρει βοήθεια στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, στο σύνολό τους, αλλά και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, σε κάθε περίπτωση (Δουλκερίδου, 2017). Να σημειωθεί ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η μελετώμενη έννοια εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1978, με την ίδρυση της Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης και Σχολής Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης, (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006) και συνδέεται, μέχρι και τη σύγχρονη εποχή, με τις παρόμοιες έννοιες της μετεκπαίδευσης και της κατάρτισης (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017), παρά το γεγονός ότι η επιμόρφωση λειτουργεί συμπληρωτικά της κατάρτισης.

Έτσι, η εισαγωγική επιμόρφωση λαμβάνει την έννοια του προγράμματος, βασισμένο σε ένα συγκεκριμένο και καθορισμένο πλαίσιο (Βουλτσίδης, 2011), αποτελώντας για τους/τις νεοδιοριζόμενους/ες εκπαιδευτικούς, τμήμα του ευρύτερου συστήματος υποδοχής και ένταξης (Δουλκερίδου, 2017). Μάλιστα, σύμφωνα με κάποιους αυτή η μορφή επιμόρφωσης αποτελεί και αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Μανωλάκος, 2010), κάτι που επιβεβαιώνεται και από το Π.Δ. 45/1999, που την ορίζει ως το πρόγραμμα που δίδει την ευκαιρία στους/στις νέους/ες και παλαιότερους/ες εκπαιδευτικούς να κάνουν ανανέωση των επαγγελματικών τους προσόντων, με απώτερο σκοπό και στόχο το να γίνουν αρωγοί μίας αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής αναβάθμισης. Από το σύνολο των παραπάνω καθίσταται εύκολα σαφές ότι η εισαγωγική επιμόρφωση είναι μία μορφή εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη ομάδα συνθηκών και καταστάσεων, με ανθρωπιστική βάση, στοχεύοντας πρώτα στη μάθηση και έπειτα στην κατανόηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, να σημειωθεί ότι αποτελεί ένα είδος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στα πλαίσια του ευρύτερου κύκλου της εκπαίδευσης ενηλίκων, λαμβάνοντας χαρακτήρα συνεχόμενο ή επαναλαμβανόμενο (Σαλτερής, 2011).

Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης προκύπτει, πρωταρχικά, από το γεγονός ότι ο/η νεοδιόριστος/η εκπαιδευτικός, έχει τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά

και αντιμετωπίζει τα ίδια ακριβώς προβλήματα με το σύνολο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, ωστόσο, λόγω της έλλειψης εμπειρίας οι δυσκολίες που αντιμετωπίζονται αυξάνονται και μεγιστοποιούνται, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αισθήματα άγχους και σύγχυσης, να μεγιστοποιούνται οι ελλείψεις που ενδεχομένως να υπάρχουν και να μην καθίσταται δυνατό αυτός/η να αντιδράσει. Πριν ακόμα, όμως, την εξέταση της σημασίας της εισαγωγικής επιμόρφωσης, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί επιγραμματικά η εξελικτική πορεία ενός/μίας νεοδιοριστού/ης εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τρία διαφορετικά στάδια. Το πρώτο από αυτά συμπεριλαμβάνει την εστίαση του/της νεοδιοριζόμενου/ης σε θέματα του καινούργιου περιβάλλοντος, όπως είναι για παράδειγμα η πειθαρχία στην σχολική τάξη κ.ά. και το δεύτερο αναφέρεται σε εκείνα τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας. Τέλος, το τρίτο στάδιο συμπεριλαμβάνει θέματα συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριών, προβλήματα συμπεριφοράς που ενδέχεται αυτοί/ές να παρουσιάσουν αλλά και τις μαθησιακές δυσκολίες που ενδεχομένως εντοπιστούν (Μαυρογιώργος 1992).

Ο/Η νεοδιοριζόμενος/η εκπαιδευτικός, καθώς έρχεται για πρώτη φορά αντιμέτωπος/η με τέτοιου είδους προβλήματα, σε όποιο στάδιο από τα παραπάνω και αναφέρεται κανείς, είναι φυσικό να προσπαθεί να βρει εκείνες τις μεθόδους που θα τον/την βοηθήσουν να διαχειριστεί με ικανοποιητικό τρόπο τις καταστάσεις. Έτσι, την προσπάθεια θέσπισης συγκεκριμένων ορίων, προσδιορισμού των προσανατολισμών και την ανεύρεση λύσεων και διεξόδων, ο/η εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να απευθύνεται στο/στη διευθυντή/ντρια του σχολείου ή στο Σύμβουλο αντίστοιχα, αλλά ζητά τη συνδρομή των παλαιότερων συναδέλφων, που τους/τις θεωρεί πιο ενημερωμένους/ες και καταρτισμένους/ες από αυτόν. Άρα, με δεδομένα τα παραπάνω προκύπτει ότι η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων είναι η διαδικασία παροχής των διδακτικών και άλλων καθηκόντων, ως παιδαγωγικά και κοινωνικοπολιτικά θέματα (Μαυρογιώργος 1992).

Επιπροσθέτως, να σημειωθεί ότι η διαδικασία εισαγωγικής επιμόρφωση έχει άλλη σημασία και διάσταση στα πρώτα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας τη μορφή μεταβατικού σταδίου από τη βασική εκπαίδευση στην άσκηση διδακτικών καθηκόντων, συνδέοντας με τον τρόπο αυτόν τη θεωρία με την πράξη· τη βασική εκπαίδευση με την επιμόρφωση. Κατά την περίοδο αυτή, η εισαγωγική επιμόρφωση είναι αναγκαιότητα και λαμβάνει τη μορφή μίας προσπάθειας επαναπροσδιορισμού της σχολικής πραγματικότητας, ώστε να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι νέες ιδέες και οι αντίστοιχες αντιλήψεις που φέρουν μαζί τους οι εκπαιδευτικοί (Μαυρογιώργος, 1992). Εδώ, η επιμόρφωση μπορεί να γίνει με τη

μορφή συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης, συμπεριλαμβάνοντας διαδικασίες προσανατολισμού σχετικά με την γνώση για την κοινωνία του σχολείου και την εκπαιδευτική περιφέρεια στην οποία εντάσσεται το σχολείο, ψυχολογικήςστήριξης με σκοπό τον έλεγχο του άγχους και τον υπερκερασμό των πρωταρχικών σημείων αποξένωσης αλλά και εμπλουτισμού γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, ώστε να κατανοηθεί ο ρόλος και να ενισχυθούν οι γνώσεις στα διδασκόμενα μαθήματα. Τέλος, τα παραπάνω να προστεθούν και οι διαδικασίες στον τομέα των συμπεριφορών και των στάσεων, ώστε πάλι να αντιμετωπιστούν οι αρχικές επιπτώσεις της απομόνωσης(Κατσουλάκης 1999).

Με άλλα λόγια, βασικός σκοπός της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι η παροχή της όποιας δυνατής βοήθειας και στήριξης στους/στις νεοδιορισμένους/ες εκπαιδευτικούς, με στόχο τη διαμόρφωση αμιγώς προσωπικών τρόπων αντιμετώπισης και προσέγγισης των προβλημάτων του σχολικού περιβάλλοντος. Το σύνολο της προσπάθειας παροχής υποστήριξης θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τις προσωπικές ανάγκες των νεοδιοριζόμενων διενεργώντας συζητήσεις, σεμινάρια, παρατηρήσεις στη σχολική τάξη και συνεργασία με τους/τις «έμπιστους/ες» συναδέλφους, παρακολούθηση διδασκαλιών κ.ά. (Μαυρογιώργος, 1992).

Φτάνοντας στο σήμερα, με την εκκίνηση κάθε σχολικού έτους, οι νεοδιοριζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί εισάγονται και παρακολουθούν προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα οποία διενεργούνται με γνώμονα και στόχο τη διευκόλυνση της ομαλής ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση και στις 2 βαθμίδες, εφοδιάζοντάς τους/τις με τα απαραίτητα επιστημονικά και διδακτικά προσόντα και εφόδια ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα αναβάθμιση της εκπαίδευσης που ήδη προσφέρεται στους/στις μαθητές/τριες. Έτσι, τμήμα των προγραμμάτων που προσφέρονται στα ΠΕΚ απευθύνονται στο σύνολο των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών, διαρκεί 110 ώρες και συμπεριλαμβάνεται στο πλαίσιο Α' φάσης της επιμόρφωσης, η οποία εκπονείται εκτός εργασιακού ωραρίου· κανονικά, η Α' φάση ξεκινά από την έναρξη των μαθημάτων του σχολικού έτους, για την ενημέρωση των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική διαδικασία, το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, στο γενικότερο πλαίσιο. Επίσης, η Β' φάση της επιμόρφωσης πραγματοποιείται κατά τον Φεβρουάριο ή Μάρτιο και έχει διάρκεια 40 ώρες, όπου να συμπεριλαμβάνεται η πρακτική άσκηση σε πραγματική τάξη. Κλείνοντας, η Γ' φάση, με διάρκεια 10 ώρες λαμβάνει χώρα κατά τις δύο τελευταίες εβδομάδες του Ιουνίου κάθε διδακτικού έτους και συμπεριλαμβάνει τη συζήτηση και την αντιμετώπιση ζητημάτων που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

2.4. Προσαρμογή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Η προσαρμογή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην εκάστοτε σχολική μονάδα ορίζεται ως εκείνη την ικανότητά τους να αυτορρυθμίζουν την, μέχρι τότε, ακολουθούμενη συμπεριφορά τους, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του καινούργιου επαγγελματικού ρόλου που τους έχει ανατεθεί (Ducheva, 2005). βέβαια, όπως γίνεται κατανοητό, η προαναφερθείσα προσαρμογή πραγματοποιείται σε δύο διαφορετικά επίπεδα, εκ των οποίων το πρώτο είναι το ψυχολογικό. Η προσαρμογή στο πρώτο αυτό επίπεδο μπορεί να επιτευχθεί με την άντληση ικανοποίησης και ευχαρίστησης από την εργασία τους έχοντας ταυτόχρονα το αίσθημα της οικειότητας στην εργασία. Το δεύτερο επίπεδο είναι το κοινωνικό και η προσαρμογή, στη συγκεκριμένη περίπτωση, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κοινωνικοποίηση, λαμβάνοντας την έννοια που αναλύθηκε παραπάνω. Στο δεύτερο, λοιπόν, αυτό στάδιο, οι νεοδιορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και αναπτύσσουν σχέσεις με το επαγγελματικό περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Σύμφωνα με κάποιους μελετητές, η συγκεκριμένη φάση καταλαμβάνει τα 3 πρώτα χρόνια από την είσοδο των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα και περιγράφεται ως το στάδιο του έντονου άγχους και της ανησυχίας που βιώνεται από τους/τις νεοδιορισμένους/ες εκπαιδευτικούς, σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις του νέου του επαγγελματικού ρόλου (Ματσαγγούρας, 2005).

Η προσαρμογή, σύμφωνα με κάποιους, είναι το δεύτερο κατά σειρά στάδιο που βιώνει ένας/μια νεοδιορισμένος/η εκπαιδευτικός και συμπίπτει με τη χρονική στιγμή, αρχικά της πρόσληψης και, έπειτα, της ανάληψης καθηκόντων στη σχολική μονάδα. Η δυσκολία του συγκεκριμένου σταδίου έγκειται στο γεγονός ότι ο/η νεοδιορισμένος/η εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει την ωμή σχολική πραγματικότητα, μέσα στην οποία φτάνει στη διαπίστωση ότι η θεωρητική εκπαιδευτική γνώση που ήδη κατέχει με την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών σπουδών δεν επαρκεί για να ανταποκριθεί στην εκπαιδευτική πράξη· είναι η στιγμή που αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει εμπόδια και δυσκολίες που συνδέονται με τη διαχείριση μίας σχολικής τάξης και το διδακτικό του έργο, χωρίς ωστόσο να έχει πάντα τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι, για την επιτυχημένη προσαρμογή του/της στο νέο του επάγγελμα επιβάλλεται να καταβάλλει τόσο ατομική όσο και συλλογική προσπάθεια, μέσα από τη συνεργασία με τους/τις υπόλοιπους/ες συναδέλφους, να αποκτήσει εξειδικευμένη εμπειρική και

θεωρητική γνώση, αντίστοιχες στρατηγικές ένταξης και υποδοχής αλλά και κατάλληλες τακτικές ελιγμού (Μικεδάκη, 2014· Παπάνη, 2011).

Εκτός, όμως από την προσαρμογή του/της ίδιου/ας νεοδιορισμένου/ης εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον, επιβάλλεται και το τελευταίο να προσαρμοστεί στις ανάγκες του/της πρώτου/ης, με σκοπό και στόχο την εξασφάλιση της δυνατότητας εξέλιξης στο νέο ρόλο (Ducheva, 2005). Άρα, καθίσταται σαφές ότι, προσαρμογή δεν αποτελεί κατά αποκλειστικότητα ατομική ευθύνη και υπόθεση, αλλά εμφανίζει εξάρτηση και με την υποδοχή, αποδοχή και παροχή υποστήριξης από το επαγγελματικό περιβάλλον.

2.4.1. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην προσαρμογή.

Όπως είναι φυσικό, πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσαρμογή των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου, δεδομένου του ότι αποτελεί το βασικό παράγοντα διαμόρφωσης και διατήρησης του σχολικού κλίματος: για παράδειγμα, υιοθετώντας μία υποστηρικτική πρακτική και συμπεριφορά για το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού, μπορεί να εξασφαλίσει το θετικό κλίμα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ίδια στιγμή τόσο τη διάθεση συνεργασία όσο και την αφοσίωση των εργαζομένων (Κούλα, 2011). Με άλλα λόγια, όταν η διεύθυνση της σχολικής μονάδας επιλέγει να υιοθετήσει μία πιο φιλική, συνεργατική και υποστηρικτική διάθεση, επιτυγχάνεται πολύ πιο εύκολα και ευχάριστα ένα κλίμα ασφάλειας, ενότητας και σύμπνοιας στο σύνολο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς). Μάλιστα, με τον τρόπο αυτόν του/της δίδεται η δυνατότητα να αποτελέσει πρότυπο και πηγής έμπνευσης τόσο για τους/τις συναδέλφους του/της όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Ωστόσο, ίσως το πιο σημαντικό πόνημα που έχει αναλάβει ο/η διευθυντής του σχολείου είναι η ισότιμη μεταχείριση και αντιμετώπιση ακόμα και πιο καινούργιων μελών του επαγγελματικού περιβάλλοντος, η οποία είναι δυνατόν να επιτευχθεί με την παροχή ευκαιριών για την ανάληψη πρωτοβουλιών σε υφιστάμενους και καθορισμένους στόχους της σχολικής μονάδας, την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους αλλά και την ανοιχτή έκθεση της κριτικής τους αναφορικά με θέματα που τα απασχολούν (Μπάκας, 2006).

Φυσικά, ο/η νεοδιορισμένος/η εκπαιδευτικός δε δύναται με την πρόσληψή του/της να γνωρίζει το κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία και εισέρχεται, με αποτέλεσμα να επιβάλλεται να ενσωματωθεί σε ένα περιβάλλον όπου του είναι άγνωστες οι υφιστάμενες σχέσεις μεταξύ των υπόλοιπων μελών του σχολικού περιβάλλοντος (γονείς,

εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες). Έτσι γίνεται κατανοητό ότι αυτός/η έχει ανάγκη από καθοδήγηση και υποστήριξη από τη διεύθυνση, ώστε να κατανοήσει τον τρόπο συνεργασίας, να αντιληφθεί την ισορροπία που επιβάλλεται να έχουν οι διαφορετικές επαγγελματικές σχέσεις και να νιώσει το αίσθημα του «ανήκειν». Για τους παραπάνω λόγους, ο/η νεοδιορισμένος/η εκπαιδευτικός επιβάλλεται να επικαιροποιήσει τις γνώσεις του/της και να εξασφαλίσει τη συνεχή ανατροφοδότηση τόσο στο διδακτικό όσο και στο παιδαγωγικό, μέσα από την επιμόρφωση και την ενημέρωση· τομείς όπου κρίνεται απαραίτητη η συμβολή της διεύθυνσης. Να σημειωθεί ότι ηπεριοδική και συνεχής επιμόρφωση μπορεί να εξασφαλίσει την ταχύτερη προσαρμογή του/της νεοδιορισμένου/ης και την απόκτηση πολύ σημαντικών γνώσεων που θα λειτουργήσουν επικουρικά στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν· η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι και αυτή που ενημερώνεται για τα επιμορφωτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα να καθίσταται σαφές ότι είναι σημαντικό να διευκολύνει και να υποστηρίζει την παρακολούθηση από τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. (Μαυρογιώργος, 1999). Ακόμα έναν ρόλο που καλείται να αναλάβει ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας είναι η επικουρική του δράση στην προσπάθεια του/της νεοδιοριζόμενου/ης της κατανόησης της πολύπλοκης σχολικής οργάνωσης· εδώ, η παρέμβαση της διεύθυνσης είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική. Επιπλέον, δεδομένου ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου είναι και το πρώτο πρόσωπο που έρχεται σε επαφή με τον/την νέο/α εκπαιδευτικό, είναι απόλυτα σαφές ότι είναι και αυτός/η που αναλαμβάνει την ξενάγηση στο χώρο του σχολείου και την ενημέρωση αναφορικά με γενική λειτουργία του. Επιπλέον, ο/η διευθυντής/ντρια αναλαμβάνει και την ενημέρωση σχετικά με το σχολικό ωράριο και τους υφιστάμενους κανόνες (Κατσουλάκης, 1999), διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο έναν ιδιαίτερο θετικό κλίμα για την καλύτερη και ταχύτερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών.

Φτάνοντας στο πρακτικό κομμάτι της εκπαίδευσης, γίνεται και πάλι σαφές ότι οι νεοδιορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί, δεν είναι δυνατόν να κατέχουν το σύνολο ή ακόμα και μέρος, σε ορισμένες περιπτώσεις, της εμπειρικής γνώσης που απαιτείται. Παρά το γεγονός ότι η ενημέρωση στο θέμα αποτελεί, για τον ελλαδικό χώρο, προσωπική ευθύνη, η αρχική καθοδήγηση και, μετέπειτα, υποστήριξη παρέχει την υποστήριξη που χρειάζεται για την έκφραση αποριών, φόβων και άγχους για την ανάληψη του νέου ρόλου (Kastanidou & Iordanidis, 2012). Ακόμα ένας ρόλος που αποδίδεται στο/στη διευθυντή/ντρια του σχολείου φαίνεται να είναι και η παρουσίαση του/της νέου/ας εκπαιδευτικού στο Σύλλογο των Διδασκόντων. Και αυτό γιατί, η γνωριμία και η ενσωμάτωσή του/της στο Σύλλογο, ως

μια πρωτόγνωρη κατάσταση είναι μία αγχωτική διαδικασία, δεδομένου του ότι οι παλαιότεροι/ες εκπαιδευτικοί, δεν γνωρίζουν το νέο μέλος. Έτσι, η επέμβαση του/της διευθυντή/ντριας είναι απαραίτητη, καθώς αναλαμβάνει να κάνει την πρώτη επαφή με τους/τις παλαιότερους/ες, με συνέπεια να μειώνονται τα επίπεδα άγχους των νέων εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα να γίνεται πιο οικείο (Αθανασούλα- Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκη & Μαυρογιώργος, 1999).

2.4.2. Ο ρόλος του Συλλόγου διδασκόντων στην προσαρμογή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

Προηγουμένως έγινε λόγος για το ρόλο που διαδραματίζει ο Σύλλογος των Διδασκόντων στην προσαρμογή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι παλαιότεροι/ες εκπαιδευτικοί διατηρούν και εκείνοι/ες μνήμες από τα στάδια ένταξης και προσαρμογής, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να κατανοήσουν τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών που εισέρχονται τώρα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Δεδομένου του γεγονότος ότι ο Σύλλογος διαθέτει πολύ καλή γνώση των αναγκών, των ιδιαιτεροτήτων και των προβλημάτων των μαθητών/τριών του σχολικού περιβάλλοντος, είναι εμφανές ότι αυτός αποτελεί και μία τεράστια δύναμη για τους/τις νέους/ες εκπαιδευτικούς. Ένας τρόπος που μπορούν να μεταβιβαστούν οι απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες είναι η εξασφάλιση τακτικών συναντήσεων, για να έχει τη δυνατότητα ο/η νέος/α εκπαιδευτικός να εκφράσει ελεύθερα τις ανησυχίες και τις απορίες του/της για πλήθος θεμάτων, όπως είναι για παράδειγμα οι διδακτικές πρακτικές ή θέματα σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων στο εσωτερικό της τάξης (Κατσουλάκης, 1999).

Την ίδια στιγμή, ο Σύλλογος, ως φορέας της σχολικής κουλτούρας και ως μία ομάδα που διαθέτει συγκεκριμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, στα οποία και καλείται να ανταποκριθεί ο/η νέος/α εκπαιδευτικός, μπορεί να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση, όταν αντιμετωπίζουν τον/την νέο/α εκπαιδευτικό ισότιμα και συνεργάζονται μαζί του/της, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη και να ακολουθούν παγιωμένες αλλά άτυπες τακτικές ιεράρχησης, που θέτουν ως βάση τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ή γενικότερα στην εκπαίδευση. Άλλος ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να βοηθήσει ο Σύλλογος, στην προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών είναι και η ισότιμη κατανομή και ανάθεση των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, μετά την έκφραση των προτιμήσεων του/της καινούριου/ας συναδέλφου (Μπάκας, 2011).

Εδώ, ιδιαίτερη αναφορά επιβάλλεται να γίνει και στο ρόλο που διαδραματίζουν οι συνάδελφοι της ίδιας ειδικότητας με τον/την νέο/α εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι είναι σε θέση να τον/την συμπεριλάβουν από την πρώτη στιγμή, στις συναντήσεις τους που αφορούν τον προγραμματισμό της ύλης, το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δράσεων, τη διαχείριση του εποπτικού και εργαστηριακού υλικού, την εφαρμογή πρακτικών για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες κ. ά. Στα παραπάνω να προστεθεί ότι πολύ βοηθητική στην προσαρμογή του/της νέου/ας συναδέλφου αποδεικνύεται και η μεταβίβαση των προσωπικών εμπειριών του Σύλλογου αλλά και η παρακολούθηση κάποιου μαθήματός τους. Και αυτό γιατί, έτσι, του/της δίδεται η δυνατότητα να μάθει να διαχειρίζεται σωστά το σχολικό χρόνο, να επιβάλλει πειθαρχία στον μαθητικό πληθυσμό, να ασκήσει έλεγχο και να και επιβάλλει την τάξη (Μαυρίδου, 2011, Παμπούκη, 2011, Στεφάνου, 2014). Επιπλέον, πολύ ευεργετική θα ήταν και η πρόταση υλοποίησης εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων από το Σύλλογο, στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του, όπως επίσης και η εισήγηση σχεδίων δράσης για πλήθος και ποικιλία θεμάτων αλλά και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Και αυτό γιατί έτσι ο/η νέος/α συνάδελφος αποκτά πιο διευρυμένο ρόλο και έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ή/και να πρωταγωνιστήσει στη σχολική πραγματικότητα (Ιορδανίδης & Μαλακούδης, 2005). Έτσι, προκύπτει ότι ο Σύλλογος δύναται τόσο να σχεδιάσει όσο και να εισηγηθεί την εφαρμογή ενός συνόλου δράσεων για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Δανάσσης- Αφεντάκη, 1992).

2.5.Επαγγελματική ανάπτυξη νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η αναγκαιότητά της.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ανάπτυξη,αποτελεί όρο με ευρύτητα και πολυσημία και χρησιμοποιείται για την περιγραφή κάθε διαδικασίαςμε σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη συνεχόμενη απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων, αντιλήψεων και στάσεων τόσο αναφορικά με τη διδακτική πράξη όσο και αναφορικά με το πολυσύνθετο περιβάλλον του σχολείου. Μάλιστα, στη διαδικασία αυτή παράγοντες επηρεασμού είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (King, 1999).Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μία εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία δεν έχει περιορισμό στη διεύρυνση γνώσεων ή την απόκτηση δεξιοτήτων αλλά αναφέρεται στην διαδικασία μέσα από την οποία, οι εκπαιδευτικοί

αποκτούν και, έπειτα, αναπτύσσουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη με κριτικό τρόπο (Δημητρόπουλος, 1998). Κατά τη διάρκειά της, αποκτώνται καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες σε καινούργια θέματα, συμπληρώνονται οι υφιστάμενες γνώσεις και δεξιότητες, προωθείται η διδακτική ικανότητα και η αντίστοιχη της συνεργασίας και συνειδητοποιείται η ουσία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Fullan & Hargreaves, 1995).

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται σε εκείνες τις διαδικασίες, μέσω των οποίων καλλιεργούνται τα οράματα και οι ιδέες για τους/τις εκπαιδευτικούς, αναφορικά με την επαγγελματική ευθύνη, τη σχολική κουλτούρα, την επικοινωνία και, τέλος, τη συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί (Grossman, 1994).

Οι γνώσεις, οι στάσεις και οι κοινωνικές και νοητικές του/της «επαγγελματία» εκπαιδευτικού αποτελούν ένα σύνολο γνωστικών εξοπλισμών και προσωπικών ιδιοτήτων, αποτελώντας αναγκαία προϋπόθεση, όχι όμως ικανή, για την επιτυχή άσκηση της εργασίας. Το σύνολο των εφοδίων που έχουν αποκομιστεί κατά την προετοιμασία για το επάγγελμα, μόνο σε κάποιο βαθμό μπορεί να αξιοποιηθεί όπως ακριβώς είναι, καθώς οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε διοικητικό συνεχώς μεταβαλλόμενο σύστημα. Με την πάροδο των ετών, το εκπαιδευτικό επάγγελμα απέκτησε συγκεκριμένα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά, στα οποία συμπεριλαμβάνεται το γεγονός ότι είναι κοινωνικό έργο, ότι θέτει ως προϋπόθεση ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, ότι επίσης προϋποθέτει ένα βαθμό αυτονομίας για την άσκηση του έργου, ότι βασίζεται σε ένα σύνολο εσωτερικών γνώσεων και τέλος ότι επιβάλλει τη συνεχή επιμόρφωση και ενημέρωση (Ξωχέλλης, 1991).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, έχει παρατηρηθεί μία μεταβολή στον τρόπο που προσεγγίζεται και εξετάζεται το εκπαιδευτικό επάγγελμα και ο τρόπος αντίληψης του ρόλου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Ματσαγγούρας, 2005). Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί όμοια με τους επαγγελματίες, επιβάλλεται να συνδυάζουν τις εξειδικευμένες γνώσεις με την τεχνική, αναλαμβάνονται έναν κοινωνικόελεγκτικό ρόλο της εργασιακής διαδικασίας. Τόσο η ένταση όσο και η έκταση των μεταβολών και των εξελίξεων στο σύνολο των τομέων της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως και η ραγδαία εξέλιξη των επιστημονικών τομέων, συμβάλλουν στην ταχύτατη απαρχαίωση της όποιας γνώσης καθιστώντας την διαρκή επανακατάρτιση αναγκαιότητα, ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα στη σύγχρονη εποχή, με την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την ύπαρξη νέων προσεγγίσεων και αντιλήψεων προερχόμενων από τις Επιστήμες της Αγωγής, καθίσταται σαφές ότι

μεταβάλλονται συνεχώς τόσο οι αντικειμενικοί όροι όσο και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών(Γκότοβος, 1982).

Εκτός από τα παραπάνω η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαφαίνεται και τίθεται ως προϋπόθεση και για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος προς το επάγγελμα, καθώς επαγγελματική απολίθωση είναι δυνατόν να προκύψει από το ότι ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να νιώσει έλλειψη ενδιαφέροντος για το επάγγελμά του./της, καθώς δεν εμφανίζονται συχνές προκλήσεις. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι η δημιουργία καθημερινών προκλήσεων στην εργασία των εκπαιδευτικών, η αναζήτηση άλλων μορφών πρόσβασης σε καινοτομίες και καινούργιες γνώσεις αλλά και η ενθάρρυνση για την προσπάθεια εφαρμογής των νέων γνώσεων, προβάλλονται ως αναγκαιότητες για την επαγγελματική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2005).

2.5.1. Στάδια.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περνά από διαφορετικές φάσεις εξέλιξης, σε αντιστοιχία με τις φάσεις προσωπικής τους εξέλιξης, χωρίς όμως το σύνολο των εκπαιδευτικών να περνά από τη μία φάση στην άλλη κατά την ίδια χρονική στιγμή ή με τον ίδιο τρόπο(Ματσαγγούρας, 2005). Έτσι διακρίνεται η πρώτη φάση αυτή της προσαρμογής με διάρκεια από 1 έως έτη, αντιπροσωπεύει τα πρώτα χρόνια εργασίας των εκπαιδευτικών, όπου προσπαθούν να συνηθίσουν και να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης, η οποία και διαφέρει από την εικόνα που έχουν σχηματίσει για αυτήν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί, τώρα, μπορούν να προβλέψουν εξελίξεις και να προσχωρήσουν στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, κάτι που επιβάλλεται την επιμορφωτική τους στήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης και της διδασκαλίας αλλά και σε αντίστοιχα προσαρμογής (Ματσαγγούρας, 2005).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η δεύτερη φάση, αυτή της ένταξης με διάρκεια από 4 έως 6 έτη, όπου, πλέον, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται μέχρι ένα συγκεκριμένο σημείο θέματα σχετικά με την οργάνωση και τη διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα εντείνουν τις προσπάθειές τους να γίνουν αποδεκτοί/ες από την επαγγελματική κοινότητα τους σχολείου. Τώρα, το πιο σημαντικό ζήτημα είναι ο τρόπος ενίσχυσης της μάθησης του συνόλου των μαθητών/τριών, με την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των μεθόδων διδασκαλίας. Και εδώ, οι εκπαιδευτικοί

θεωρούνται ακόμα καινούργιοι/ες και έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα ενίσχυσης των διδακτικών τους μεθόδων (Ματσαγούρας, 2005).

Ακόμα, η τρίτη φάση, αυτή του πειραματισμού, η οποία διαρκεί από 7 έως 11 έτη, συμπεριλαμβάνει τον πειραματισμό των εκπαιδευτικών ως προς τις διδακτικές μεθόδους, την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων αλλά και την προσπάθεια συνεργασίας με τους/τις υπόλοιπους/ες συναδέλφους. Όπως και προηγουμένως, έτσι και εδώ, χρειάζεται υποστήριξη η οποία θα θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην απόκτηση τεχνογνωσίας, με σκοπό την εφαρμογή πειραματισμών και καινοτομιών, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικών με το στοχασμό και την ορθή επιλογή των χρήσιμων στοιχείων (Ματσαγούρας, 2005).

Επόμενη φάση είναι αυτή της επαγγελματικής κρίσης, με διάρκεια 12-19 έτη, όπου οι εκπαιδευτικοί, περνούν κρίση και αισθάνονται ματαιώση για το έργο προσωπικά και την εκπαίδευση στο γενικότερο πλαίσιο. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί μειώνουν το χρόνο ενασχόλησής τους με τη δουλειά τους, ενώ την ίδια στιγμή κάποιοι/ες άλλοι/ες επιχειρούν τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας και των πρακτικών ή αναζητούν νέες ευκαιρίες μάθησης (Day, 2003). Και εδώ κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση που να σχετίζεται με τις καινούργιες προσεγγίσεις στη διδασκαλία αλλά και τη συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες (Ματσαγούρας, 2005). Κλείνοντας, η πέμπτη φάση, αυτή της επαγγελματικής ωριμότητας με διάρκεια 20-30 έτη, βάσει του τρόπου και του βαθμού διαχείρισης της προηγούμενης φάσης, κρίνεται χρήσιμη η επιμόρφωση σχετικά με τα συλλογικά έργα. Τέλος, η έκτη και τελευταία φάση είναι αυτή της ψυχολογικής αποστασιοποίησης με διάρκεια 31-35 χρόνια, όπου παρατηρείται αποστασιοποίηση μέχρι την συνταξιοδότηση (Ματσαγούρας, 2005).

Κεφάλαιο 3^ο: Καθοδήγηση

3.1. Μέντορας, καθοδήγηση: Ορισμός, χαρακτηριστικά και ρόλος μέντορα και μοντέλα mentoring.

Δύο από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις στη σύγχρονη εποχή αποτελούν οι λέξεις «μέντορα» και «καθοδήγηση» ή αλλιώς mentoring, όπως ονομάζεται η διαδικασία. Αναλύοντας ξεχωριστά τις δύο έννοιες προκύπτει ότι, στο γενικότερο πλαίσιο, ο όρος του μέντορα εμπλέκεται και χρησιμοποιείται με σκοπό την περιγραφή μίας συγκεκριμένης σχέσης: αυτής μεταξύ ενός λιγότερου έμπειρου ή/και άπειρου ατόμου, που λαμβάνει την ονομασία «προστατευόμενος/η» ή «καθοδηγούμενος/η», ή αλλιώς mentee, protégé και ενός ατόμου με πολλή μεγαλύτερη εμπειρία, το οποίο, με τη σειρά του, λαμβάνει την ονομασία του «μέντορα» (Packard, 2003). Παρόμοια, στην επαγγελματική σφαίρα, ο όρος του μέντορα φαίνεται να παρουσιάζει την ίδια σημασία, καθώς χαρακτηρίζει εκείνο το άτομο με εμπειρία, το οποίο διαθέτει την απαιτούμενη επαγγελματική γνώση, ώστε με ιδιαίτερη προθυμία να αναλάβει την ευθύνη της υποστήριξης και της διευκόλυνσης της επαγγελματικής εξέλιξης ενός/μίας καινούργιου/ας συναδέλφου, δημιουργώντας μία ιδιαίτερα ευεργετική και ώριμη σχέση (Γκούσια-Ρίζου, 2005): τα οφέλη της σχέσης αυτής θα αναλυθούν στη συνέχεια. Ακόμα, στην εκπαιδευτική σφαίρα, πιο συγκεκριμένα, ο όρος του μέντορα, στη παγκόσμια βιβλιογραφία λαμβάνει πλήθος ορισμών και σημασιών που τοποθετούν στη βάση τους τόσο την καθοδήγηση όσο και την στήριξη ενός/μίας καινούργιου/ας αρχάριου/ας εκπαιδευτικού, από έναν/μία εκπαιδευτικό με περισσότερες εμπειρίες (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009).

Μάλιστα, ο χώρος της εκπαίδευσης έχει αποτελέσει τομέα με ιδιαίτερες δυσκολίες στην προσπάθεια ορισμού, καθώς σύμφωνα με κάποιους μελετητές υφίσταται πλήθος και ποικιλία όρων, ώστε να αποδοθεί ορθά εκείνο το πρόσωπο που εκπαιδεύει, συμβουλεύει και αξιολογεί νεοφερμένους/ες εκπαιδευτικούς, στη διάρκεια της δοκιμαστικής υπηρεσίας και της, τελικής, ένταξής τους στο σχολικό πλαίσιο και περιβάλλον. Από τα παραπάνω μπορεί πολύ εύκολα να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ο όρος του «μέντορα», δύναται, αρχικά να λάβει τη σημασία ενός/μίας εκπαιδευτικού της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ο οποίος/α έχει οριστεί από κοινού με το πανεπιστήμιο, με σκοπό την εποπτεία των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους τόσο άσκησης όσο και εμπειρίας (Turner, 1993). Ακόμα μία σημασία που δύναται να λάβει ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε εκείνον/η τον/την εκπαιδευτικό του σχολείου, ο/η οποίος/α ευθύνεται για την τήρηση των προϋποθέσεων εισόδου στο επάγγελμα

του/της εκπαιδευτικού, ενώ μία τρίτη σημασία αναδεικνύει τον μέντορα ως εκείνον/η, ορισμένο/η από τον τοπικό εκπαιδευτικό φορέα, με τη μορφή εξωτερικής και ανεξάρτητης πηγής συμβουλών για τους/τις εκπαιδευτικούς που βρίσκονται ακόμα στο στάδιο της δοκιμής. Επιπροσθέτως, η τέταρτη και τελευταία σημασία που δύναται να λάβει ο προαναφερθείς όρος αντιπροσωπεύει έναν/μία συνάδελφο της ανώτερης διοικητικής σφαίρας, ο/η οποίος/α ασχολείται με την εκπαίδευση των καινούργιων εκπαιδευτικών χωρίς, ωστόσο, να αναλαμβάνει κάποιον ξεχωριστό ρόλο αξιολόγησης, με τη μορφή ενός ειδήμονα θα μπορούσε να υποστηριχθεί, αλλά αποτελεί ένα πρόσωπο που ορίζεται σε κάθε σχολική μονάδα ως υπεύθυνο για τη συνεργατική εργασία με τους/τις καινούργιους/ες εκπαιδευτικούς, όπου παρέχει υποστήριξη και συμβουλές (Turner, 1993).

Στο σημείο αυτό, επιβάλλεται να γίνει μία σύντομη αναφορά στον όρο «tutor», δεδομένου ότι είναι όρος που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αρμοδιοτήτων του «μέντορα»: αυτός, λοιπόν, αναφέρεται στον άνθρωπο που παρέχει καθοδήγηση στους/στις φοιτητές/τριες και υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς και στις αρμοδιότητές του συμπεριλαμβάνονται η ένταξη, υποστήριξη και αξιολόγηση των καινούργιων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου, η εποπτεία και επίβλεψη των αρχάριων εκπαιδευτικών σε καθημερινή βάση και, τέλος, η ευθύνη για τη συνεχόμενη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Williams & Prestage, 2002).

Έχοντας αναλύσει όλα τα παραπάνω, στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια ανάλυσης και αποσαφήνισης της έννοιας της καθοδήγησης ή αλλιώς mentoring. Αυτή, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, αποτελεί εκείνη τη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται μέντορας και εκπαιδευτικός και ορίζεται ως την καθοδηγητική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο προαναφερθέντων· δηλαδή, ενός/μίας αρχάριου/ας ή/και λιγότερο έμπειρου/ης εκπαιδευτικού, που ονομάζεται mentee και ενός/μίας πιο έμπειρου/ης εκπαιδευτικού, που ονομάζεται mentor. Εδώ, ως απώτερος σκοπός και στόχος τίθεται η παροχή βοήθειας και υποστήριξης στην επαγγελματική ανάπτυξη του/της πρώτου/ης και τη διευκόλυνση της ένταξης και προσαρμογής του/της τόσο στην κουλτούρα του επαγγέλματός όσο και στο τοπικό πλαίσιο (Hobsonetal., 2009).

Όπως και στην περίπτωση του «μέντορα» έτσι και στην περίπτωση της καθοδήγησης (mentoring) υπάρχει μία ασάφεια, όσον αφορά τον ορισμό της. Όμως, εκτός από τη δυσκολία ορισμού, ιδιαίτερη μνεία επιβάλλεται να αποδοθεί και στις 3 διαφορετικές περιοχές που αυτή φαίνεται να βρίσκει εφαρμογή. Έτσι, η πρώτη περιοχή στην οποία μπορεί να εμφανιστεί και να εφαρμοστεί η καθοδήγηση είναι η Τριτοβάθμια εκπαίδευσης, η δεύτερη είναι το

διοικητικό επίπεδο των οργανισμών και τέλος, η τρίτη περιοχή είναι ο τομέας της ψυχολογίας. Όμως, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι είναι πολύ συχνό φαινόμενο, η κάθε μία από τις παραπάνω περιοχές και επικαλύπτονται, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέπεια στον τρόπο ορισμού της έννοιας (Γκούσια-Ρίζου, 2005) και μία κοινή συναίνεση ή οπτική, αναφορικά με τον τρόπο που μπορεί να οργανωθεί (Ανδρούτσου & Τσάφος, 2013).

Ωστόσο, παρά τις όποιες δυσκολίες, έχουν επιχειρηθεί κάποιες προσεγγίσεις ορισμού. Έτσι, σύμφωνα με μία πρώτη προσέγγιση, η μεντορική καθοδήγηση αποτελεί την αναπτυξιακή σχέση ή τη σχέση φροντίδας διαμοιρασμού και παροχής βοήθειας, μέσα στην οποία το εκάστοτε άτομο επενδύει τεχνογνωσία, χρόνο και, πάνω από όλα προσπάθεια, για να ενισχύσει τις γνώσεις, την ανάπτυξη αλλά και τις δεξιότητες ενός έτερου ατόμου, ανταποκρινόμενο στις κρίσιμες ανάγκες της ζωής, έτσι ώστε το τελευταίο να προετοιμάζεται και να εφοδιάζεται με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που θα του επιφέρουν καλύτερα επιτεύγματα αλλά και μεγαλύτερη παραγωγικότητα στο μέλλον. Επιπροσθέτως, στον τομέα της εκπαίδευσης, κατά άλλους ερευνητές, η μεντορική καθοδηγητική σχέση, ως εκείνο το σύνολο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, όπου ο/η εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται ως μέντορας και οι εκπαιδευόμενοι/ες φοιτητές/τριες μπαίνουν στη διαδικασία να διαμορφώσουν και να διαπραγματευτούν, συνεχόμενα, ένα πλήθος και μία ποικιλία επαγγελματικών στόχων, με σκοπό την ανταπόκριση στις προκλήσεις του μέλλοντος (Popescu-Mitroi & Mazilescu, 2011).

Ακόμα, το mentoring ενδεχομένως να κάνει αναφορά και στην ανάπτυξη μιας προσωπικής σχέσης ανάμεσα σε μέντορα και καινούργιου/ας στο εκάστοτε επάγγελμα, που επιθυμεί την επιπλέον ανάπτυξη των δεξιοτήτων και γι' αυτό όχι μόνο χρειάζεται αλλά επιζητά την καθοδήγηση. Να σημειωθεί ότι η πιο συνηθισμένη μορφή καθοδήγησης είναι η συνεργασία ανάμεσα σε έναν/μία πιο έμπειρο/η και έναν/μία νεότερο/η εκπαιδευτικό, στη συγκεκριμένη περίπτωση και χαρακτηρίζεται ως μίας περιόδου ουσιαστικής επαγγελματικής σχέσης και και συνεχόμενου ενδιαφέροντος μεταξύ των δύο πλευρών (Γκούσια-Ρίζου, 2005).

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, ο όρος του mentoring χαρακτηρίζεται πιο επίσημα και ορίζεται ως τη συντονισμένη και δομημένη προσέγγιση της καθοδήγησης, κατά τη διάρκεια της οποίας, τα επιμέρους άτομα συμφωνούν οπού κοινού να συμμετέχουν σε μία εμπιστευτική και προσωπική σχέση, με στόχο την παροχή τόσο προσωπικής όσο και επαγγελματικής υποστήριξης στους/στις καθοδηγούμενους/ες (Hansford, & Ehrich, 2006). Στο εκπαιδευτικό κλάδο το mentoring ορίζεται ως το ζεύγος αρχάριου/ας και βετεράνου

εκπαιδευτικού, σε μία επαγγελματική σχέση, όπου ο τελευταίος φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη του πρώτου (Achinstein & Athanases, 2005).

Έχοντας αναλύσει σε ικανοποιητικό βαθμό την καθοδηγητική σχέση, να σημειωθεί ότι έχουν διαπιστωθεί 3 ξεχωριστές μορφές που δύναται να λάβει μία μεντορική σχέση ή αλλιώς μοντέλα mentoring. Έτσι εντοπίζεται η διαδικαστική μεντορική σχέση ή αλλιώς proceduralrelationship, όπου το επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι οι τυπικές διαδικασίες με μηδαμινή αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο πλευρών· αυτή, μάλιστα, δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού. Ακόμα, υφίσταται και η σχέση εξουσία ή αλλιώς powerrelationship, που χαρακτηρίζεται από μία ανισορροπία στη δύναμη μεταξύ των δύο πλευρών, η οποία προέρχεται από τον έλεγχο και την αξιολόγηση του/της νεοδιορισμένου/ης εκπαιδευτικού, αναφορικά με τη συμμόρφωσή του/της, στις υφιστάμενες πρακτικές και την σχολική κουλτούρα, σε κάθε περίπτωση, κάτι που αν δεν επιτευχθεί ανοίγει το δρόμο στον υποστηρικτή ένταξη να ανακόψει την εισαγωγή του/της εκπαιδευτικού στο αντίστοιχο επάγγελμα.

Τέλος, υπάρχει και η προσωπική σχέση, η οποία έχει στη βάση της τη διαπροσωπική επικοινωνία μαζί με την επαγγελματική συνεργασία και συμπεριλαμβάνει την ουσιαστική αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή. Η τελευταία μορφή μεντορικής σχέσης αποτελεί και το ζητούμενο για το σύνολο των εκπαιδευτικών, βετεράνων και νεοεισερχόμενων, δεδομένου του ότι ο μέντορας, στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν λειτουργεί αξιολογητικά και ελεγκτικά, αλλά δείχνει το προσωπικό τους ενδιαφέρον, αντιμετωπίζοντας τον/την νεοεισερχόμενο/η ως ιστότιμο εκπαιδευτικό (Rippon & Martin, 2003).

Σύμφωνα με μία άλλη προσέγγιση, διακρίνονται άλλα τρία μοντέλα mentoring, τα οποία είναι το μοντέλο της μαθητείας, το αντίστοιχο της ικανότητας ή αλλιώς της επάρκειας και, τέλος, το αναστοχαστικό μοντέλο (Fischer & Andel, 2002), ενώ σύμφωνα με άλλους, διακρίνονται 2 μοντέλα, εκ των οποίων το πρώτο είναι αυτό της εποπτείας και της καθοδήγησης. Το μοντέλο αυτό αντιπροσωπεύει τη θετικιστική τεχνοκρατική οπτική και θέτει ως προϋπόθεση την ιεράρχηση των σχέσεων μεταξύ μέντορα-αρχάριου/ας εκπαιδευτικού, αποσκοπώντας τη συμμόρφωση του/της τελευταίου/ας στην κυρίαρχη φόρμα εκπαίδευσης· εδώ, ο μέντορας αποτελεί μία «πατρική φιγούρα», όπως θα μπορούσε να το χαρακτηρίσει κανείς. Επιπλέον, το δεύτερο μοντέλο αυτής της προσέγγισης, το στοχαστικό, συνεργατικό ή διερευνητικό, συμπεριλαμβάνει και αντιμετωπίζει το μέντορα ως έναν κριτικό και ισάξιο συνεργάτη, που παρέχει υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς. Το θετικό της

συγκεκριμένης προσέγγισης είναι το γεγονός ότι αυτή αναδεικνύει τη λανθάνουσα προσωπική εκπαιδευτική θεωρία, τις καθορισμένες και παγιωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του μέντορα, με την προώθηση και διατύπωση ερωτημάτων που έχουν ως συνέπεια τόσο τον ατομικό όσο και τον συλλογικό στοχασμό και αναστοχασμό (Ανδρούτσου & Τσάφος, 2013).

Μετά τη λεπτομερή ανάλυση των όρων του μέντορα και του mentoring και την ανάλυση των διαφορετικών μοντέλων mentoring, παρακάτω αναλύονται εκείνα τα χαρακτηριστικά που επιβάλλεται να διαθέτει ένας αποτελεσματικός μέντορας, τα οποία ανιχνεύονται στην προσωπικότητα, τη συναισθηματική σταθερότητα και τη διαθεσιμότητά του. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η προθυμία για την μεντορική σχέση, η ευαισθησία, η γνώση για την αναγκαιότητα υποχώρησης, η βοήθεια και η χρησιμότητα (με την έννοια ότι πρέπει να γνωρίζει πότε είναι χρήσιμος και βοηθητικός), η απουσία αυταρχισμού, η συναισθηματική σταθερότητα και δέσμευση με τον/την αρχάριο/α, τα υψηλά επίπεδα αντίληψης (να γνωρίζει δηλαδή πότε πρέπει να πει και τι), να χαρακτηρίζεται από διπλωματία, ώστε να γνωρίζει να αντισταθμίζει τις επιπτώσεις στον/στην καθοδηγούμενο/η από μία κακή συμβουλή που έχει δοθεί από τρίτους αλλά και να είναι διορατικός ώστε να μπορεί να προβλέπει και, κυρίως να προλαμβάνει τυχόν δυσκολίες και προβλήματα.

Εκτός από τα παραπάνω, πολύ σημαντικό είναι να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικός και να υπενθυμίζει ιδιαίτερα συχνά στον/στην καθοδηγούμενο/η τις επιτυχίες που έχει σημειώσει και την ίδια στιγμή να μπορεί να τον/την καθησυχάσει, παρουσιάζοντας τις αδυναμίες του/της και τα λάθη ως ευκαιρίες για μάθηση, συζήτηση και επιπλέον ανάπτυξη. Ακόμα, είναι πολύ σημαντικό να είναι ένα «πνευματικός τροφοδότης», με την έννοια ότι επιβάλλεται να κινητοποιεί το πνεύμα του/της καθοδηγούμενου/ης με συνεχόμενα ερεθίσματα, να είναι εχέμυθος, για ευνόητους λόγους, ταυτόχρονα να είναι και ενθουσιώδης και τέλος να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση ή αλλιώς πρότυπο που παρέχει έμπνευση τόσο με τις γνώσεις όσο και με ήθος του (Wildman, Magliaro, Niles & Niles, 1992).

Επειδή τα χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν είναι δυνατόν να ανιχνεύονται σε ένα πλήθος εκπαιδευτικών, αυτό δεν σημαίνει ότι και ο/η κάθε εκπαιδευτικός που επιτελεί υποδειγματικά το έργο του/της είναι, την ίδια στιγμή και ταλαντούχος μέντορας (Ανδρούτσου και Τσάφος, 2013). Για τους παραπάνω λόγους, έχουν θεσπιστεί ορισμένα κριτήρια επιλογής, τα οποία και βοηθούν στην επιλογή του κατάλληλου ατόμου για τη μεντορική θέση· τα κριτήρια αυτά αναφέρονται στις άριστες ικανότητες διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στη δέσμευση στα καθήκοντα του ρόλου, στη φιλομάθεια και την αξιοπιστία, στην πίστη στις

δυνατότητα των καινούργιων αλλά και στην ευσυνειδησία (Γκούσια-Ρίζου, 2005). Από την απαρίθμηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών προκύπτει ότι αυτά σκιαγραφούν μία ιδανική προσωπικότητα, με συνέπεια να δημιουργείται το ερώτημα αν τελικά μπορεί να υπάρξει ένα τέτοιο άτομο για να αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Η απάντηση αναφέρει ότι για τον συγκεκριμένο ρόλο, αρκεί μόνο ένα άτομο που είναι ήρεμο, επικοινωνιακό, ευχάριστο, αξιόπιστο, έμπειρο, αφοσιωμένο, ευσυνείδητο, υπεύθυνο και με ευρύτητα πνεύματος.

Μετά την ανάλυση όλων των παραπάνω, τελευταίο σημείο ενασχόλησης αποτελεί ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο μέντορας· ο ρόλος του, λοιπόν, μπορεί να είναι συμβουλευτικός, όπως επανειλημμένα αναφέρθηκε και παραπάνω, στοχαστικός αλλά και ανατροφοδοτικός και φιλικός (Langdon, 2011). Αλλιώς και σε συμφωνία με άλλους μελετητές προκύπτει ότι ο μέντορας μπορεί να είναι εκπαιδευτής ή «coach», διευκολυντής ή «facilitator», φροντιστής ή «care-taker», καθοδηγητής ή «guide», πρότυπο ή «role-model», χορηγός ή «sponsor», εθελοντής ή «volunteer», σύμβουλος ή «counselor» και προστάτης ή «protector». Επιπλέον, υπάρχουν και εκείνες οι περιπτώσεις, όπου ο μέντορας καλείται να αναλάβει και αξιολογητικό ρόλο, κάτι που όμως μπορεί να είναι ανασταλτικός παράγοντας και εμπόδιο στη σχέση αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μέντορα-καθοδηγούμενου/ης, καθώς στον/στην τελευταίο/α καλλιεργούνται συναισθήματα φόβου ή/και άγχους (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

3.2. Θεσμοθετημένες μορφές στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Λόγω της ιδιαιτερότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο θέμα των διορισμών των νέων εκπαιδευτικών, πλήθος εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει πλήθος και ποικιλία δυσκολιών, οι οποίες αφορούν τη δυσκολία διαχείρισης των τάξεων, την ποικιλία των γνωστικών αντικειμένων όπου καλούνται να ανταποκριθούν αλλά και τις εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις τους. Έτσι, αντιμετωπίζοντας μία τέτοια κατάσταση και στην προσπάθειά τους να ενσωματωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο με πλήθος τρόπων, η πλειονότητα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών απευθύνεται και ζητά βοήθεια των παλαιότερων εκπαιδευτικών, ώστε να βρουν έναν τρόπο να ανταποκριθούν στη δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Κατσουλάκης, 1999). Όμως, αυτή η επικοινωνία και η εναπόθεση του συνόλου των ελπίδων για ανταπόκριση στο ρόλο, των νεοδιορισμένων στους/στις παλαιότερους/ες εκπαιδευτικούς, έχει ως συνέπεια τη διαιώνιση δομημένων, φορμαλιστικών και αναχρονιστικών αντιλήψεων

και πρακτικών στην παιδαγωγική διαδικασία (Παπακωνσταντίνου, 1992), κάτι που χαρακτηρίζει το σύνολο των διαδικασιών υποδοχής και ένταξης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, επιβάλλοντας τελικά τη συμμόρφωση και το συμβιβασμό σε καθαρά τυποποιημένους ρόλους και αντίστοιχα σχήματα, που προκύπτουν από τη δομή του συστήματος και τη φύση και το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992). Από τα παραπάνω γίνεται απόλυτα κατανοητό και σαφές ότι η ανυπαρξία οργανωμένης, επίσημης και θεσμοθετημένης φάσης ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την απουσία και την έλλειψη προγραμμάτων επιμόρφωσης κατάλληλων για την κάλυψη των αναγκών των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, φανερώνει και τη διαφορά που υφίσταται ανάμεσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992· Κατσουλάκη, 1999· Ανθοπούλου, 1999).

Αυτό σημαίνει ότι, σε αντίθεση με πλήθος άλλων χωρών όπου οι νεοδιοριζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί έχει την επίσημη υποστήριξη από τους/τις συναδέλφους μέντορες και προβλέπεται η ουσιαστική στήριξή τους, μέσω συγκεκριμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, στον ελληνικό εκπαιδευτικό κλάδο, κάτι τέτοιο απουσιάζει. Μία πρώτη προσπάθεια για την αντιμετώπιση της παραπάνω κατάστασης έγινε με την καθιέρωση του θεσμού του επιθεωρητή μέχρι το 1982, χωρίς ωστόσο να εμπεριέχεται κάποια ειδική διάταξη σχετικά με την παροχή υποστήριξης στο/στη νεοδιόριστο/η εκπαιδευτικό, με συνέπεια να μην παρέχεται η καθοδήγηση και η υποστήριξη που απαιτούνταν και ο θεσμός να συνδεθεί με την εποπτεία και τον έλεγχο περισσότερο (Ανδρέου, 1999). Μετά την συνειδητοποίηση της αδυναμίας ανταπόκρισης και επίλυσης του παραπάνω προβλήματος και σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλη τη χώρα, το προαναφερθέντα θεσμό αντικαθιστά ο θεσμός του του σχολικού συμβούλου (Ν. 1304/82), διαθέτοντας έναν πιο συμβουλευτικό χαρακτήρα (Ανδρέου, 1999).

Ο νέος θεσμός έχει το ρόλο της παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνει την ευθύνη οργάνωσης σεμιναρίων, προβλέπει και φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, νεοδιορισμένων και μη, και παρέχει την απαιτούμενη υποστήριξη στους/στις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς στην άσκηση του διδακτικού έργου, με σκοπό την για την επίλυση των προκύπτωμενων προβλημάτων. Ωστόσο, όπως και προηγουμένως, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο αρχικός ενθουσιασμός έρχεται να αντικατασταθεί από τη διαπίστωση ότι και πάλι η λειτουργία του ήταν ανεπαρκής και δεν έδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η διαπίστωση αυτή ήταν αποτέλεσμα τόσο του

εύρους των αρμοδιοτήτων των συμβούλων και ο τεράστιος πληθυσμός των σχολείων που είχαν υπό την εποπτεία τους όσο και των περιορισμένων οικονομικών πόρων που παρέχονταν για το θεσμό. Μάλιστα, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, μελετώντας τα πρώτα 10 έτη εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού, προέκυψε ότι αυτός αφέθηκε στην τύχη του, με αποτέλεσμα να βιώσει κρίση και το ίδιο διαπιστώθηκε και μετά την εκτίμηση των 20 ετών εφαρμογής του (Ανδρέου, 1999· Ζωγράφου-Τσαντάκη & Βοζίκη, 2005).

Στο γενικότερο πλαίσιο, ο μοναδικός επίσημα θεσμοθετημένος φορέας που προέβλεπε την υποχρεωτική επιμορφωτική στήριξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ήταν αυτός των ΠΕΚ, τα οποία ιδρύθηκαν στη θέση των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ. Ωστόσο, παρά τις αρχικές τους αρμοδιότητες που συμπεριλάμβαναν την υλοποίηση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, ταχύρρυθμων υποχρεωτικών και προαιρετικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, με το ΠΔ. 45/1999, ως κύρια αρμοδιότητά τους ορίστηκε η υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση των λειτουργών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτή περιλάμβανε την πρώτη φάση, η οποία περιείχε τη φοίτηση 2 εβδομάδων πριν την κανονική έναρξη των σχολικών μαθημάτων, με σκοπό την ενημέρωση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία αλλά και το σχολείο γενικότερα και την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία με την υποστήριξη του αρμόδιου σχολικού συμβούλου σε συνεργασία με έμπειρους/ες εκπαιδευτικούς για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπιζονταν (Μαυρογιώργος, 1992).

Η δεύτερη φάση συμπεριλάμβανε τη φοίτηση 1 εβδομάδας κατά τη διάρκεια του δεύτερου 15μερου του Ιουνίου κάθε χρονιάς όπου και συζητούνταν τα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής εργασίας και μελετούνταν οι καλύτεροι τρόποι αντιμετώπισής τους (Σαΐτης, 2005. Υφαντή και Βοζαΐτης, 2009). Ωστόσο, παρά τις πολλές προσπάθειες εισαγωγής και λειτουργίας των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, αυτή δεν φαίνεται να απέδωσε καρπούς· μάλιστα υποστηρίζεται, σε κριτική αποτίμηση της λειτουργίας των μελετώμενων δομών, ότι οι κυρίαρχοι λόγοι που προκάλεσαν την αναποτελεσματικότητά τους ήταν η έλλειψη μόνιμου διδακτικού προσωπικού, η διακοπτόμενη λειτουργία τους και το ακαθόριστο περιεχόμενο των μαθημάτων που διατίθονταν (Σαΐτης, 2005). Από τα παραπάνω είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς ότι τα ΠΕΚ δεν ανταποκρίθηκαν στο ρόλο που τους ανατέθηκε, που ήταν η ουσιαστική και πολύπλευρη υποστήριξη των Ελλήνων νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 1999· Σαΐτης, 2005).

Μετά την αποτυχία ανταπόκρισης στις ανάγκες του/της νεοδιορισμένου/ης εκπαιδευτικού, κατά το 2010, τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση η προώθηση του θεσμού του μέντορα, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη διαλόγου σχετικά με την καθιέρωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Από τη διαβούλευση προέκυψε η αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα, με ιδιαίτερη υπογράμμιση την προώθηση του συμβουλευτικού χαρακτήρα αλλά και η πληθώρα των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί κατά τον πρώτο καιρό διορισμό τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η αποτελεσματικότητά τους στο επάγγελμα. Ωστόσο, στη διάρκεια της διαβούλευσης τέθηκαν υπό συζήτηση και τα σημεία που αναφέρονταν στον αρμόδιο που θα αναλάμβανε το ρόλο του μέντορα και με ποια κριτήρια αξιολόγησης θα ανατεθεί ο μελετώμενος ρόλος (Υπουργείο Παιδείας, 2010).

Η απάντηση σε όλα τα παραπάνω έρχεται με το Ν. 3848/2010, με τίτλο «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*», όπου μονιμοποιήθηκε, πλέον, ο θεσμός του μέντορα· ωστόσο, ο Νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ, στα πλαίσια της υποδοχής και στήριξης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, αφήνοντας τους/τις τελευταίους/ες αβοήθητους/ες και χωρίς κανέναν επίσημο μηχανισμό υποδοχής και στήριξης, με συνέπεια τη μη ομαλή μετάβασή τους από το ρόλο των μαθητών/τριών στο ρόλο των εκπαιδευτικών (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000).

Στο Νόμο προβλέπονται τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται ο εκάστοτε μέντορας, ο οποίος επιβάλλεται να κατέχει μεγάλη διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία και να υπηρετεί, με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού στην ίδια σχολική μονάδα ή σε όμορη ομάδα σχολείων· πιο συγκεκριμένα επιβάλλεται 5ετής διδακτική προϋπηρεσία και άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τη διάρκεια των 2 προηγούμενων ετών από την ημερομηνία υποβολή της αίτησης. Επιπλέον αναφέρεται ότι, ο μέντορας, επιβάλλεται να διαθέτει τυπικά προσόντα, όπως είναι η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, η συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις, αλλά και η γνώση της κουλτούρας της περιοχής εργασίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Ακόμα, υποστηρίζεται ότι η εισαγωγή του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποσκοπεί και στοχεύει στην ομαλή ένταξη των νεοδιοριζόμενων στην εκάστοτε σχολική μονάδα, στη διαρκή τόσο διδακτική και παιδαγωγική καθοδήγηση όσο και στη συναισθηματική στήριξή του, ενώ ως γενικός σκοπός της πολύπλευρης καθοδήγησης και στήριξης προβάλλεται η υψηλή ποιότητα του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου που προσφέρεται αλλά και η προσωπική και επαγγελματική

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Κλείνοντας να σημειωθεί ότι συμπεριλαμβάνει διατάξεις για τη μεντορική σχέση, με ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο ρύθμισης των διαφορετικών παραμέτρων της, ώστε αυτή να είναι επιτυχημένη (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2010).

Στα παραπάνω να προστεθεί και το γεγονός ότι στο Νόμο καθορίζονται επίσης και οι όροι αλλά και οι διαδικασίες επιλογής των μεντόρων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι, στην εκάστοτε εκπαιδευτική περιφέρεια θα επικυρώνονται πίνακες υποψηφίων μεντόρων από όπου και θα γίνεται η επιλογή του μέντορα για κάθε έναν/μία νεοεισερχόμενο/η εκπαιδευτικό, ο οποίος και θα ορίζεται τόσο από τον οικείο σχολικό σύμβουλο όσο και από το/τη διευθυντή/ντρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στις δυσπρόσιτες περιοχές, όπου λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών που εμφανίζονται, έχει γίνει πρόβλεψη, τμήμα της συνεργασίας να γίνεται εξ αποστάσεως, λαμβάνοντας τη μορφή του e-mentoring (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2010).

Φτάνοντας στα καθήκοντα, τη διάρκεια αλλά και το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης, να σημειωθεί ότι προβλέπεται, σε πρωταρχικό στάδιο, ο εντοπισμός των επαγγελματικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από το μέντορα, οι οποίες αναφέρεται ότι μπορεί να είναι 1-5 και καταστρώνεται συνεργατικά ένα πρόγραμμα κάλυψής τους, κατά τη διάρκεια του οποίου ο μέντορας υποχρεούται να προσφέρει κάθε απαραίτητη βοήθεια σε ζητήματα παιδαγωγικής, διδακτικής, διοικητικής, ψυχολογικής και επαγγελματικής φύσης. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι το πρόγραμμα θα υλοποιούνταν κατά τη διάρκεια των 2 πρώτων ετών της εργασίας των νεοδιοριζόμενων με δράσεις σαφώς στοχευμένες και οριοθετημένες. Ειδικότερα, προβλέπονταν, κατά τη διάρκεια του 1^{ου} έτους να τονίζεται η ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων των νέων εκπαιδευτικών, μέσω διδασκαλιών προερχόμενων από τον μέντορα, ενώ κατά τη διάρκεια του 2^{ου} έτους, προβλέπονταν η μείωση των διδασκαλιών και την επικέντρωση των συναντήσεων σε θέματα προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου αλλά και σε άλλες διαστάσεις της μεντορικής σχέσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2010).

3.3. Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του mentoring και οφέλη mentoring.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, το mentoring είναι μία απαιτητική και σύνθετη διαδικασία πλούσια σε προκλήσεις, όπου οι σχέσεις που διαμορφώνονται, πολύ πιθανό, να είναι απρόβλεπτες (Feiman-Nemser, 1996; Moyles, Suschitsky & Chapman,

1999)· για το λόγο αυτό, για να είναι αυτή αποτελεσματική δεν αρκεί απλά και μόνο η επανάληψή της (Hargreaves & Fullan, 2000). Έτσι υφίσταται ένα σύνολο παραγόντων που διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην επιτυχία μίας μεντορικής σχέσης, όπου συμπεριλαμβάνονται ο χρόνος, οι διαπροσωπικές δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, τα θεσμικά εμπόδια και η συναισθηματική υποστήριξη· δεδομένου του ότι οι παραπάνω παράγοντες είναι αλληλένδετοι, ενδέχεται, σε περίπτωση αρνητικού προσήμου, αυτοί να λειτουργήσουν ως ντόμινο σε μια μεντορική σχέση. Έτσι, για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε αρνητικής κατάστασης, επιβάλλεται να υφίσταται μία αυστηρή διαδικασία επιλογής μέντορα, επαρκής χρόνος συνάντησης, πρόσθετοι υποστηρικτικοί μηχανισμοί αλλά και να ενισχυθεί ο ρόλος του μέντορα (Kilburg, 2007), ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον.

Η σημασία της επιλογής του σωστού ανθρώπου για τη θέση του μέντορα και κατ' επέκταση την επιτυχία του mentoring, αναφέρεται και από άλλους ερευνητές, που υπογραμμίζουν την ηθική υπόσταση και την αυτογνωσία, δηλαδή το σχηματισμό μίας συγκεκριμένης ταυτότητας του μέντορα. Τόσο η ηθική διάσταση και η αυτογνωσία όσο και η διαμόρφωση ταυτότητας του μέντορα είναι οι παράγοντες που καθορίζονται αν σε τελική ανάλυση αυτός, θα έχει τη δυνατότητα να αντεπεξέλθει στο έργο του, ώστε να ωφεληθούν, από τη σχέση και οι δύο πλευρές (Bullough, 2005). Ακόμα, η σημασία του χρόνου αναφέρεται και από ακόμα μία έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών και μελέτησε τις υποστηρικτικές μορφές των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους εργασίας τους. Εδώ, τονίζεται ότι, για την αποτελεσματικότητα του mentoring, σημαίνουσας σημασίας είναι, ο χρόνος που αφιερώνεται στη μεντορική σχέση αλλά και ο αντίστοιχος που αφιερώνεται στον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Μάλιστα, στη συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζεται ότι ήταν πολύ σημαντική η ευκαιρία που δόθηκε στους/στις καθοδηγούμενους/ες να παρατηρήσουν τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών και εκτίμησαν εκείνους τους μέντορες που ήταν πρόθυμοι να αποτελέσουν τους εκπαιδευτικούς επίδειξης αλλά και καλοί ακροατές. Ακόμα, όπως και παραπάνω, για ακόμα μία φορά υπογραμμίστηκε η σημασία της ενίσχυσης των υποστηρικτικών δομών και προωθήθηκε η σημασία της σχολικής ηγεσίας στην πραγμάτωση μεντορικών προγραμμάτων (Clark & Byrnes, 2012). Επιπροσθέτως, με σκοπό την υλοποίηση ενός αποτελεσματικού mentoring σημαίνουσας σημασίας φαίνεται ότι είναι η ανάγκη στήριξής της διαδικασίας από το σύνολο της σχολικής κοινότητας αλλά και η καλλιέργεια, ανάπτυξη και προώθηση συνεργατικής κουλτούρας, όπου πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου και το ηγετικό στυλ (Day, 2003; Moyles et al., 1999; Weiss & Weiss, 1999).

Με δεδομένες τις προϋποθέσεις εφαρμογής ενός αποτελεσματικού mentoring, είναι καιρός να γίνει αναφορά στα οφέλη που προκύπτουν από τη διαδικασία τόσο για τους/τις καθοδηγούμενους/ες όσο και για τους ίδιους τους μέντορες. Ξεκινώντας από τους/τις καθοδηγούμενους/ες προκύπτει ότι το mentoring έχει τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά οφέλη (Lindgren, 2005). Μάλιστα, έχει αναφερθεί ότι, μέσα από την υποστήριξη και την καθοδήγηση των μεντόρων, οι καθοδηγούμενοι/ες αυξάνουν τα επίπεδα επαγγελματικής τους ικανοποίησης και αυξάνουν την παραγωγικότητά του (Kajs, 2002, Langdon, 2011). Επιπλέον, από άλλη μελέτη προέκυψε ότι η προαναφερθείσα διαδικασία ενδυνάμωσε τις δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων και αναπτύχθηκαν επιπλέον δεξιότητες επαγγελματικής συνεργασίας σε δίκτυα ή ομάδες συναδέλφων εκπαιδευτικών (Phillips&Fragoulis, 2010). Σύμφωνα με άλλες μελέτες, το mentoring έχει θετικές επιπτώσεις σε συναισθήματα απομόνωσης, στην εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση των καθοδηγούμενων και βελτιώνει στον αναστοχασμό (Langdon, 2011). Αναφορικά με τις δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω της διαδικασίας, να σημειωθεί ότι αυτές αναφέρονται στον έλεγχο της συμπεριφοράς και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, του χρόνου και του φόρτου εργασίας (Hobson, Ashby, Malderez,&Tomlinson, 2009).

Επιπλέον, πλήθος ωφελειών της διαδικασίας φαίνεται να εντοπίζονται στον ψυχολογικό και συναισθηματικό τομέα, καθώς τονώνεται η εμπιστοσύνη, όπως αναφέρθηκε και πριν, το ηθικό και αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση (Bullough, 2005; Marable&Raimondi, 2007; Lindgren, 2005; Fletcheretal., 2008). Επιπλέον, άλλες έρευνες έχουν αποδείξει ότι η διενέργεια μεντορικών σχέσεων είναι και αυτή που επηρεάζει πολύ θετικά την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Perez&Ciriza, 2005, Ingersoll&Kralik, 2004, McNeiletal., 2006; Huling&Resta, 2007).

Τέλος, σε πιο εμπεριστατωμένη έρευνα του 2004, απεδείχθη ότι το mentoring λειτούργησε ιδιαίτερα υποστηρικτικά στην εκμάθηση των διαφορετικών πτυχών της διδασκαλίας σε νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς. Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, ανέφερε ότι, με την καθοδήγηση των μεντόρων, κατάφεραν να βελτιώσουν τόσο τις στρατηγικές όσο και τις δεξιότητες της διδασκαλίας, παρείχαν επιπλέον βοήθεια σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σχεδιασμού του μαθήματος αλλά και βελτίωσαν αποτελεσματικά την εργασία με μαθητές/τριες από διαφορετικά οικονομικοπολιτισμικά υπόβαθρα (Fletcher&Barrett, 2004).

Εκτός από τους/τις καθοδηγούμενους/ες, οφέλη από το mentoring προκύπτουν και για τους μέντορες, όπως είναι για παράδειγμα η προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη

(Hobsonetal., 2009). Ακόμα, έχει αποδειχτεί ότι το mentoring ασκεί πολύ θετική επιρροή και στην επιπλέον μάθηση των μεντόρων, καθώς υποβάλλονται σε διαδικασίες αυτό-αναστοχασμού ή κριτικού αναστοχασμού αναφορικά με την προσωπική τους πρακτική (Phillips&Fragoulis, 2010). Ακόμα ένα σημαντικό όφελος που φαίνεται να αποκομίζεται από τη διαδικασία, για τους μέντορες είναι η απόκτηση νέων προοπτικών και νέων ιδεών, καθώς μαθαίνουν βελτιωμένες αλλά και νέες μορφές στρατηγικών και διδασκαλίας, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενισχύουν τις γνώσεις τους σε πλήθος τομέων όπως είναι για παράδειγμα οι ΤΠΕ (Lopez-Real&Kwan, 2005; Rotstein, 2011; Mooretal., 2005).

Στο ψυχολογικό τομέα των μεντόρων ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο αίσθημα επιβεβαίωσης που λαμβάνεται από τη διαδικασία του mentoring, στη μείωση του αισθήματος απομόνωσης, όπως και στην περίπτωση των καθοδηγούμενων, η αυξημένη ικανοποίηση πορροχόμενη από τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους, η αύξηση της εμπιστοσύνης στο δικό τους τομέα ενασχόλησης αλλά και η βελτίωση των σχέσεων τόσο με τους/τις συναδέλφους όσο και με τους/τις μαθητές/τριες (Phillips & Fragoulis, 2010; Lopez-Real & Kwan, 2005; Rotstein, 2011). Ακόμα, αναφέρεται ότι αντλείται ικανοποίηση από τη διαδικασία και υπερηφάνεια από την ανάληψη του μεντορικού ρόλου, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που παρατηρείται επιτυχία και πρόοδος των καθοδηγούμενων (Rotstein, 2011). Τέλος, μπορεί να σημειωθεί ότι μέσω της διαδικασίας επιτυγχάνεται η συγκεκριμενοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας των μεντόρων αλλά και στην αύξηση της επαγγελματικής τους αυτοεκτίμησης (Hobsonetal., 2009).

3.4.Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην καθοδήγηση.

Έχοντας αναλύσει τα παραπάνω είναι καιρός να αναλυθεί και ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια στην καθοδήγηση των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, πέρα από τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που ήδη διαδραματίζει στην υποδοχή τους, με την ανάληψη του ρόλου του μέντορα. Και αυτό γιατί ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την εσωτερική πολιτική εκπαίδευσής της (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος & Χαλκιώτης, 1999) αλλά και γιατί η ένταξη των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών στο σχολείο και την πραγματικότητά του επιβάλλει την ύπαρξη καλά οργανωμένων δράσεων και του κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Η σημασία του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το ρόλο που διαδραματίζει τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση ενταξιακών

δράσεων και αντίστοιχων υποδοχής, δεδομένου του ότι είναι ο άξονας εφαρμογής της εσωτερικής πολιτικής και ο/η βασικός/ή διαμορφωτής/τρια της κουλτούρας του σχολείου. Με άλλα λόγια, ο/η διευθυντής/ντρια είναι εκείνο το άτομο που καθοδηγεί τους/τις νεοδιορισμένους/ες εκπαιδευτικούς πολύπλευρα και με έμμεσους ή άμεσους τρόπους, μέσω της κουλτούρας του σχολείου (Cherian & Daniel, 2008).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, η βοήθεια που μπορεί να παρασχεθεί από το/τη διευθυντή/τρια μέντορα αφορά τόσο τον προγραμματισμό για τη διερεύνηση των αναγκών των καινούργιων εκπαιδευτικών όσο και τη μέριμνα για την τήρηση του χρονοδιαγράμματος που έχει τεθεί (Λαϊνά, 2013). Κατά άλλους, πολύ μεγάλη είναι η αξία του/της διευθυντή/ντριας μέντορα στην περίπτωση της εκτίμησης των αναγκών των νέων εκπαιδευτικών, καθώς με τον τρόπο αυτόν παρέχεται η απαραίτητη ψυχική στήριξη (Jackson, 2008). Η τελευταία επιτυγχάνεται με τη διαθεσιμότητα για ακρόαση και την παροχή υποστηρικτικής συμβουλευτικής αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την τόνωση του ενδιαφέροντος για το σχολείο (Κατσουλάκης, 1999).

Μάλιστα, ο/η διευθυντής/ντρια από τη θέση του μέντορα είναι δυνατόν να επηρεάσει σε τεράστιο βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών που, σχεδόν επιβάλλεται, να λειτουργήσει ως πρότυπο και ως παράδειγμα προς μίμηση για αυτούς/ες, διευκολύνοντας τη στήριξή τους τόσο από τον ίδιο όσο και από τους/τις εμπειρότερους/ες εκπαιδευτικούς (Κοντογιάννης, 2018). Με τον τρόπο αυτόν, οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα του σχολείου και δεν απομονώνονται ενώ, την ίδια στιγμή, καλλιεργείται το αίσθημα της αυτονομίας τους.

Αυτό τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας μέντορα συμβάλλει ιδιαίτερα στην υποδοχή και ένταξη των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας και μεταδίδοντας την σχολική, σε κάθε περίπτωση, κουλτούρα και καθοδηγώντας και συμβουλευοντάς τους νέους/ες εκπαιδευτικούς· ωστόσο για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, αυτός/ή επιβάλλεται να είναι μορφωτικός/η, παιδαγωγικός/ή αλλά και μετασχηματιστικός/η ηγέτης. Ωστόσο, οι παραπάνω διαδικασίες δεν είναι εύκολη υπόθεση, λαμβάνοντας ως δεδομένο τον πολύπλευρο ρόλο που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια του σύγχρονου σχολείου, ο οποίος πηγάζει από το συγκεντρωτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ο οποίος έχει ως συνέπεια την επιφόρτιση των διευθυντών/ντριών με πλήθος γραφειοκρατικής εργασίας. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι η διεκπεραίωση της τελευταίας καταλαμβάνει πολύ χρόνο, ο οποίος στερείται από τη συναισθηματική και παιδαγωγική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών (Μπουρνή, 2017).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι ο/η διευθυντής/ντρια υποχρεούται να ξεπεράσει τον όποιον ανασταλτικό παράγοντα προκύπτει από τη φύση της θέσης που κατέχει αλλά και από την προσωπικότητά του/της ώστε να είναι αποτελεσματικός/η στο μεντορικό του/της ρόλο.

Άρα προκύπτει ότι ο/ διευθυντή/ντρια δεν είναι αποκλειστικά ο/η απλός/η διεκπεραιωτής/τρια των ζητημάτων και των υποθέσεων του εκάστοτε σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), αλλά αποτελεί την κινητήρια και διαμορφωτική δύναμή ενός υποστηρικτικού πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς (Bostick, Cooper, Lassiter & Reiman, 1995). Μέσω του ρόλου του/της ως μέντορα ο/η διευθυντής παρεμβαίνει, προσεγγίζει, εμπνέει και καθοδηγεί τους/τις νέους/ες εκπαιδευτικούς (Αργυρίου, Ανδρεάδου, & Αθανασούλα-Ρέππα, 2013; Barreto, 2012), αποτελώντας το κεντρικό σημείο αναφοράς (Everard & Morris, 1996· Κατσουλάκης, 1999). Μέσω του μεντορικού ρόλου του/της, επιπλέον, μεριμνά για τους/τις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς, «στέκεται στο πλευρό τους» και τους/τις φροντίζουν με ουσιαστικό τρόπο, αναπτύσσοντας την ίδια στιγμή την ανθεκτικότητά τους, απαραίτητη για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του επαγγέλματος. Ακόμα, τους/τις βοηθά να προσαρμοστούν ταχύτερα και ευκολότερα στο νέο ρόλο που τους έχει ανατεθεί και να συνεισφέρουν με θετικό τρόπο στο σχολικό πλαίσιο (Everard & Morris, 1996· Jarzabkowski, 2003). Επιπροσθέτως, αναλαμβάνοντας το ρόλο του μέντορα ο/η διευθυντής/ντρια έχει τη δυνατότητα να κάνει πιο ομαλή την ένταξη και την προσαρμογή των καινούργιων εκπαιδευτικών, μέσα από τη δημιουργία ή/και διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος και ενός κλίματος αμοιβαιότητας, όπου ο/η κάθε συνάδελφος λαμβάνει τη σημασία που του αρμόζει (Κατσουλάκης, 1999).

Ο/ η διευθυντής/ντρια του σχολείου, δεδομένου ότι αποτελεί το κέντρο των ενεργειών του συνόλου του εκπαιδευτικού σώματος μίας εκπαιδευτικής μονάδας, οφείλει, μέσω του μεντορικού του ρόλου να αποσαφηνίζει τους επιμέρους στόχους και να διαχειρίζεται τους πόρους, να ενδυναμώνει και να τροφοδοτεί την ανθρώπινη ενέργεια και να διατηρεί τον ενθουσιασμό και το σθένος στις διαδικασίες πρόοδου και ανάπτυξης (Barreto, 2012). Η μεντορική πρακτική δίδει τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός κλίματος εμπιστοσύνης στον εκπαιδευτικό οργανισμό, δίδοντας την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις ανάγκες, τις απόψεις αλλά και τις ανησυχίες τους, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο τα συναισθήματα ρίσκου, άγχους και αβεβαιότητας (Gillespie & Mann, 2004; McKibben, Umstead & Borders, 2017). Έτσι προκύπτει ότι βασικές αξίες που επιβάλλεται να χαρακτηρίζουν έναν/μία διευθυντή/τρια μέντορα είναι η θετική αντιμετώπιση των ανθρώπων και της προσπάθειάς τους και η συνεργατική προσέγγιση των σχέσεών τους, η κατανόηση, ο

σεβασμός, η ευελιξία, η ευαισθησία, η αποτελεσματική παρέμβαση με σκοπό τη βελτίωση των άμεσων, έμμεσων μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων δυσκολιών αλλά και η δεκτικότητα του συνόλου της πολυμορφίας των ανθρώπων (Fassinger & Shullman, 2017).

Για την επίτευξη όλων των προαναφεθέντων, ο/η διευθυντής/ντρια επιβάλλεται να καταβάλλει σκόπιμη, επιθυμητή και συντονισμένη προσωπική προσπάθεια (Barreto, 2012) και να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και βασικές δεξιότητες απαραίτητες για την αποτελεσματική διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Έτσι προκύπτει ότι, για να αναλάβει ο/η διευθυντής/ντρια το ρόλο του μέντορα, επιβάλλεται να χαρακτηρίζεται από γνησιότητα και αυθεντικότητα, να είναι ένας άνθρωπος αληθινός ώστε να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα που θα εμπνεύσει εμπιστοσύνη, να είναι ολοκληρωμένος/η και με ισχυρή προσωπικότητα και εσωτερική συνοχή, να διατηρεί την ανεξαρτησία του, να έχει απαλλαγεί από στερεοτυπικές ή άλλες δομημένες αντιλήψεις, να σέβεται και να αναγνωρίζει θετικά αυτόν/ήν που βοηθά, να έχει ενσυναίσθηση και να αλληλεπιδράσει και να συνδεθεί με τους/τις άλλους/ες με απλό, αυθόρμητο και φυσικό (Μπρούζος, 2004). Αναφορικά με τις δεξιότητες που επιβάλλεται να έχει ο/η διευθυντής/ντρια μέντορας, σε αυτές συμπεριλαμβάνεται η ορθή αντίληψη της συμπεριφοράς των άλλων, η εστίαση για την ορθή δρομολόγηση της συζήτησης, η ενεργή ακρόαση, η αναδιατύπωση, η επανάληψη και η παράφραση και η αντανάκλαση των συναισθημάτων (Μπρούζος, 2004· Nelson-Jones, 2009).

3.5. Μελέτες για το θεσμό του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Υπάρχει ένα πλήθος ερευνών που έχει μελετήσει το θεσμό του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, η Ζαχαριάδη (2011), διερευνώντας απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο θέμα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, ο μέντορας επιβάλλεται να έχει καθοδηγητικό, εμπνευστικό και συμβουλευτικό και να παρέχει βοήθεια σε πλήθος και ποικιλία τομέων, όπως είναι για παράδειγμα η διδασκαλία και η διοικητική ενημέρωση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων, ενώ ως απαραίτητα προσόντα του δηλώθηκαν ,η αρκετά μεγάλη διδακτική εμπειρία, η επιστημονική του κατάρτιση σε θέματα παιδαγωγικής, συμβουλευτικής, διοίκησης, ψυχολογίας κ.ά. και η συμμετοχή του σε καινοτόμα προγράμματα. Επιπλέον, απεδείχθη ότι η πλειοψηφία του δείγματος είχε θετική αντιμετώπιση για την εισαγωγή του θεσμού, ωστόσο, κάποιιοι διατύπωσαν αμφιβολίες, δεδομένου του ότι τα καθήκοντα του μέντορα ασκούνταν από το σχολικό σύμβουλο (Ζαχαριάδη, 2011).

Ακόμα, στη μελέτη της Μπάκα (2012) διερευνήθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί αλλά και οι λόγοι αναγκαίας εφαρμογής του μελετώμενου θεσμού, προσεγγίζοντας εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι, η πλειοψηφία θεωρεί αναγκαία την εφαρμογή του θεσμού, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει τόσο συμβουλευτικό όσο και υποστηρικτικό ρόλο και ότι υπήρχαν μεγάλες ανάγκες για τους/τις νεοδιορισμένους/ες εκπαιδευτικούς τόσο σε εκπαιδευτικό και διδακτικό επίπεδο όσο και σχετικά με την προσαρμογή στην εκάστοτε σχολική κουλτούρα. Ειδικότερα για το θεσμό του μέντορα, οι συμμετέχοντες/ουσες, ανέφεραν ότι, πέραν της επαγγελματικής του εμπειρίας, επιβάλλεται να έχει κατάλληλη εκπαίδευση και να είναι μέρος της ίδιας σχολικής μονάδας με τους/τις νέους/ες εκπαιδευτικούς. Τέλος, απεδείχθη ότι στα οφέλη από την εφαρμογή του θεσμού συμπεριλαμβάνονταν τα οφέλη για τη σχολική μονάδα, τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό αλλά και για τον ίδιο τον μέντορα (Μπάκα, 2012).

Με τις παραπάνω διατυπώσεις συμφωνεί και η έρευνα του Σταυρίδη (2013) σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από την οποία προέκυψε η συμφωνία του δείγματος σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής και εφαρμογής του θεσμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προβάλλοντας ως επιχείρημα την ανάγκη των νεοδιόριστων τόσο για καθοδήγηση όσο και για υποστήριξη, προερχόμενες από έναν/μία πιο έμπειρο/η συνάδελφο. Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της μεντορικής σχέσης, αναφέρεται ότι αυτά δεν εντοπίζονται μόνο για τον/την νέο/α εκπαιδευτικό αλλά για το σύνολο των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την υπηρεσία τους και ότι σε αυτά συμπεριλαμβάνονται η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και η ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (Σταυρίδης, 2013).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, σε μελέτη του Τηλέλη (2014), όπου διερευνήθηκε η σημασία του θεσμού στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ήταν ενημερωμένοι/ες επαρκώς για τον θεσμό και γι' αυτό δεν υπήρχε θετικό κλίμα ως προς την εφαρμογή του. Παρά την τελευταία διατύπωση, όμως, παρουσιάστηκε ως κύριο όφελος από την εισαγωγή του στο σχολικό πλαίσιο, η προώθηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Αυτό αποδόθηκε στη συγκεκριμενοποίηση των κυρίαρχων ιδεών, του σκοπού, του οράματος, των αξιών και της αποστολής του σχολείου από το μέντορα, δεδομένα που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν και πορεύονται στο μέλλον (Τηλέλης, 2014).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκεται η έρευνα της Μαρκάκη (2014), όπου επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού. Εδώ, προέκυψε η άγνοια σχετικά με την ύπαρξη του θεσμού από ένα μεγάλο τμήμα του δείγματος, ωστόσο κρίθηκε ότι ήταν αναγκαία η εφαρμογή του, με σκοπό τόσο τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό και την οργάνωση του διδακτικού έργου και τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους όσο και στην προώθηση της ομαλής ένταξης στη σχολικό περιβάλλον, της ανταλλαγής απόψεων, της ψυχολογικής υποστήριξης αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέλος από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, υποστηρίχθηκε ότι τα οφέλη από το θεσμό αφορούσαν την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και την σχολική μονάδα (Μαρκάκη, 2014).

Επιπροσθέτως, στην έρευνα της Βλαχονικολού (2014), η οποία προσέγγισε νέους/ες εκπαιδευτικούς αλλά και εκπαιδευόμενους μέντορες που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών δεν γνώριζε κάτι σχετικό με το θεσμό, σε αντίθεση, φυσικά με τους εκπαιδευόμενους μέντορες. Οι τελευταίοι ανέφεραν ότι η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου/ηγήταν και είναι αμφίδρομη και ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά της επιβάλλεται να είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η συνεργασία (Βλαχονικολού, 2014).

Επιπλέον, η έρευνα της Παππά (2015) επικεντρώθηκε στην μελέτη της αναγκαιότητας εφαρμογής του θεσμού, διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου και προέκυψε ότι ο μέντορας ταυτόχρονα με τη λειτουργία του ως παράγοντας πολιτιστικής αλλαγής και ως ακαδημαϊκό πρότυπο, παρέχει συναισθηματική στήριξη και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την προσαρμογή των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών. Εδώ, εξάχθηκε ως συμπέρασμα ότι ο μέντορας επιβάλλεται να υποστηρίζει το σύνολο των εκπαιδευτικών, ειδικότερα σε κοινά θέματα που τους απασχολούν και να τους καθοδηγεί σε νέες εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και σε καινοτόμες δράσεις (Παππά, 2015).

Η σημασία του θεσμού του μέντορα υποστηρίχθηκε και από την έρευνα της Λασκαράτου (2016), όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή του μέντορα στην παροχή υποστήριξης νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών. Εδώ, προέκυψε η σημασία της εισαγωγής του θεσμού του μέντορα που αποδόθηκε στην παρουσία αισθημάτων άγχους και ανησυχίας που δημιουργούνται στους/στις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια ένταξής τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το δείγμα, μάλιστα, απαραίτητα χαρακτηριστικά του μέντορα, ώστε

να είναι αυτός αποτελεσματικός είναι η κατοχή πολυετούς διδακτικής εμπειρίας αλλά και η συμπερίληψή τους στο προσωπικό της ίδιας σχολικής μονάδας. Το τελικό συμπέρασμα που εξάχθηκε από την έρευνα ήταν το ότι, με τη βοήθεια του μέντορα, καθίσταται πιο ομαλή η ένταξη του/της νεοδιόριστου/ης εκπαιδευτικού/στο σχολείο, η επαγγελματική του/της ανάπτυξη αλλά και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής του/της (Λασκαράτου, 2016).

Μία διαφορετική προσέγγιση φαίνεται να παρουσιάζει η Γεωργοπούλου (2017) στην έρευνά της, η οποία έλαβε χώρα μεταξύ εκπαιδευτικών και πιστοποιημένων μεντόρων σχετικά με την αναγκαιότητα του μελετώμενου θεσμού αλλά και το ρόλο που ο μέντορας διαδραματίζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών· εδώ, να σημειωθεί ότι αυτή είναι η πρώτη έρευνα που παρατηρήθηκε η πιλοτική εφαρμογή ενός μεντορικού προγράμματος. Από τα αποτελέσματα κατέστη σαφές ότι, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως πολύ σημαντικό το θεσμό του μέντορα, καθώς αυτός τους παρέχει βοήθεια και υποστήριξη, κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να εξελιχθούν σε επαγγελματικό επίπεδο και πιο συγκεκριμένα σε διδακτικό, εργασιακό, γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο (Γεωργοπούλου, 2017).

Επιπλέον, η Γαλανού (2013) στην έρευνά της, μελέτησε τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα του θεσμού και από τα αποτελέσματά της κατέστη σαφές ότι, η πλειοψηφία του δείγματος έκρινε ως ιδιαίτερα σημαντικό το μελετώμενο θεσμό, δεδομένου ότι αυτός δύναται να βοηθήσει στην περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, νεοδιορισμένων και παλαιότερων, αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Γαλανού, 2013). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Αρβανιτίδου (2014), η οποία πραγματοποίησε έρευνα σε εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό του μέντορα στους/στις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας κατέστη σαφές ότι η εισαγωγή του θεσμού ήταν αναγκαία, δεδομένου ότι είναι σε θέση να τους παρέχει καθοδήγηση σε πλήθος τομέων όπως είναι για παράδειγμα τα ζητήματα διαχείρισης ζητημάτων στο εσωτερικό της τάξης, τα διδακτικά θέματα, η αξιολόγηση μαθητών/τριών, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, η διαχείριση του άγχους, η αυτοπεποίθηση αλλά και η συνεργασία με συναδέλφους και γονείς (Αρβανιτίδου, 2014).

Στο ίδιο θέμα, η Δανέζη (2013) διερεύνησε τις στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του mentoring και αναφέρει την αναγκαιότητα

εισαγωγής του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο δεδομένου του ότι όποια εισαγωγική επιμόρφωση είχαν λάβει οι συμμετέχοντες/ουσες στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, δεν επέτυχε την κάλυψη των αναγκών των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται ότι ο ρόλος του μέντορα επιβάλλεται να είναι υποστηρικτικός, εμπνευστικός και επιμορφωτικός και ότι έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τόσο σε ψυχολογικό και προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό και διδακτικό επίπεδο (Δανέζη, 2013). Σχετικά με το ρόλο του μέντορα, σε συμφωνία βρίσκεται και η μελέτη της Γλαράκη (2014), η οποία συμπεριέλαβε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ανέφερε ότι, ο μέντορας επιβάλλεται, σε πρωταρχικό στάδιο, να λειτουργεί συμβουλευτικά, καθοδηγητικά και υποστηρικτικά και, δε δευτερεύον στάδιο, να λαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτή (Γλαράκη, 2014).

Στο σημείο να σημειωθεί και η ερευνητική προσπάθεια της Μακροπούλου (2013), η οποία συμπεριέλαβε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό του μέντορα. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι ο μέντορας έχει τη δυνατότητα να παρέχει βοήθεια στη διαδικασία ένταξης των νέων εκπαιδευτικών, να τους/τις υποστηρίζει σε επαγγελματικό και συναισθηματικό επίπεδο και να προωθήσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μάλιστα, μεταξύ άλλων, στη συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζεται ότι η μεντορική σχέση, αποτελεί μία αμοιβαία μαθησιακή εμπειρία, με τα οφέλη της να επεκτείνονται τόσο για το/τη νεοδιοριζόμενο/η εκπαιδευτικό όσο και για το μέντορα και την εκπαιδευτική διαδικασία (Μακροπούλου, 2013).

Σε απόλυτη συμφωνία με τα παραπάνω, μελετώντας τη σημασία του θεσμού, βρίσκεται και η Βογιατζή (2015) η οποία συμπεριέλαβε στην μελέτη της εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό και στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους, σχετικά με την αξιοποίηση της διαδικασίας του mentoring στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Από την έρευνα προκύπτει, για ακόμα μία φορά, η αναγκαιότητα του mentoring για την ένταξη των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο, το διδακτικό και το παιδαγωγικό έργο αλλά και την αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους. Μάλιστα, από την έρευνα που διεξήχθη προέκυψαν και ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά που επιβάλλεται να έχει ένας αποτελεσματικός μέντορας, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τη δυνατότητα καλής συνεργασίας, τη δεκτικότητα στη διαφορετικότητα, την υπομονή, την καινοτομία, την εμπιστοσύνη, την ακρόαση και την προθυμία στην παροχή βοήθειας και υποστήριξης. Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά επιβάλλεται να γίνει και στην άποψη των συμμετεχόντων/ουσών, που

αναφέρει την αναγκαιότητα επέκτασης του συμβουλευτικού χαρακτήρα της μεντορικής σχέσης, πέραν των 2 πρώτων ετών διορισμού, καθώς αναφέρεται ότι αυτή επιβάλλεται να είναι μία δια βίου σχέση (Βογιατζή, 2015).

Ακόμα, η Γιαλαμά (2017) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού λαμβάνοντας τη μορφή υποστηρικτικής δομής στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Και εδώ, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν την αναγκαιότητα ύπαρξης και εφαρμογής του μελετώμενου θεσμού, δεδομένου του ότι τόσο οι υποστηρικτικές όσο και οι επιμορφωτικές δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς. Μάλιστα, όπως και πιο πάνω, έτσι και εδώ το *mentoring* φάνηκε ότι δεν αφορά και δεν απευθύνεται, κατά αποκλειστικότητα στους/στις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς, αλλά και στους/στις πιο έμπειρους/ες, οι οποίοι/ες μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση και τη βοήθεια του μέντορα, θα επιτύχουν τη βελτίωση και ανανέωση του παιδαγωγικού τους έργου (Γιαλαμά, 2017).

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία

4.1. Έρευνα

Σκοπός της παρακάτω εργασίας ήταν η διερεύνηση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών και η μελέτη της σημασίας των προγραμμάτων μύησης στο Νομό Ευρυτανίας. Ακόμα στόχος της ήταν η διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοδιορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί, την κοινωνικοποίηση των τελευταίων, την υποδοχή, την ένταξη, την προσαρμογή και την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αυτών καθώς και του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας και του Συλλόγου διδασκόντων αλλά και η μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοδιοριστών και η αναγκαιότητά της. Τέλος, η εργασία στόχευε στη σημασία της καθοδήγησης στην κοινωνικοποίηση και την επικρατούσα κατάσταση την Ελλάδα.

Με δεδομένα τα παραπάνω, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Προβληματίζονται οι εκπαιδευτικοί του Νομού Ευρυτανίας σχετικά με τα προσωπικά και εκπαιδευτικά θέματα;
- Πόσο εύκολη ήταν η ένταξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών του Νομού;
- Διαφοροποιούνται οι απαντήσεις τους ανάλογα με τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά στοιχεία;
- Πόσο σημαντική είναι η καθοδήγηση στους/στις νεοδιοριστούς/ες εκπαιδευτικούς;

Η ερευνητική διαδικασία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου του γεγονότος ότι παρουσιάζει ταύτιση με τους κυριότερους στόχους και σκοπούς της ερευνητικής μεθοδολογίας. Να σημειωθεί ότι η τελευταία συμπεριλαμβάνει, σε ένα πρωταρχικό στάδιο, την αναζήτηση και, σε δευτερεύον στάδιο, την ανακάλυψη και την παρουσίαση εκείνων των δεδομένων που δίδουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί, κάνοντας χρήση επιστημονικών μεθόδων. Με γνώμονα τα παραπάνω προκύπτει η επιλογή μίας συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης, η οποία θα ανταποκρίνεται, πρωταρχικά, στη φύση του ερευνητικού ζητήματος ή/και προβλήματος και, δευτερευόντως, στις εμπειρίες του/της ερευνητή/τριας και το κοινό της έρευνας. Έτσι, η επιστημονική έρευνα διαχωρίζεται σε 3 ξεχωριστές κατηγορίες· τις ποιοτικές, τις ποσοτικές αλλά και τις μεικτές ερευνητικές προσεγγίσεις, με τη διάκριση, ωστόσο να είναι δυσδιάκριτη (Creswell, 2016).

Για την εκπόνηση της παρακάτω έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν διατυπωθεί. Επιπλέον, η επιλογή της οφείλεται στη δυνατότητα ποσοτικοποίησης των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών (Gray, 2018), τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται, με την αντίστοιχη χρήση της αριθμητικής μορφής, ώστε τα αποτελέσματα να μπορέσουν να γενικευτούν και να συγκριθούν με ακριβή τρόπο (Blessing&Chakrabarti, 2009) αλλά και στο γεγονός ότι η ποσοτική ανάλυση θέτει ως σκοπό και στόχο την εξεύρεση των μεταβολών των κοινωνικών φαινομένων μέσα από την αντικειμενική μέτρηση των απαντήσεων (Παπαγεωργίου, 2014). Στα παραπάνω να προστεθεί και το γεγονός ότι αποτελεί είδος έρευνας που σκοπεύει στη σύγκριση των επιμέρους μεταβλητών, προσδιορίζοντας τόσο τις πιθανές σχέσεις όσο και τις αντίστοιχες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους και δίδει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, τα οποία και εκπροσωπούν και αντιπροσωπεύουν τη γενική και αντικειμενική συμπεριφορά του συνόλου του πληθυσμού που μελετάται (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

4.1. Δείγμα και πληθυσμός έρευνας

Αναφορικά με την επιλογή του δείγματος της έρευνας να σημειωθεί ότι, αυτή, αξιοποίησε τη μέθοδο της «βολικής» δειγματοληψίας, η οποία βασίζεται στην επιλογή των ανθρώπων από την ερευνήτρια, που θα αποτελέσουν τόσο τους συμμετέχοντες όσο και τις συμμετέχουσες (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στο γενικότερο πλαίσιο, η δειγματοληψία είναι μία συγκεκριμένη διαδικασία σύμφωνα με την οποία, από ένα ευρύ σύνολο, διαχωρίζεται και συγκεντρώνεται ένα υποσύνολο που αποτελεί το δείγμα της ερευνητικής προσπάθειας· να σημειωθεί ότι ο πληθυσμός-στόχος είναι το βασικό σύνολο διερεύνησης και από τα στοιχεία του εξάγεται το δείγμα (Τσάντας, Νωυσιάδης, Μπαγιάτης & Χατζηπαντελής, 1999). Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων, ως δείγμα επιλέχθηκαν οι νεοδιορισθέντες και νεοδιορισθείσες εκπαιδευτικοί του Νομού Ευρυτανίας, από σχολικές μονάδες της ίδιας περιοχής με το πλαίσιο δειγματοληψίας (Νομός Ευρυτανίας), επιλέχθηκαν τμήματα του πληθυσμού-στόχου, από την εκάστοτε σχολική μονάδα, ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες, μέσω των διευθυντών/ντριών τους, διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια, λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών, τα οποία και συμπληρώθηκαν. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε στα 10' με 15' της ώρας.

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 90 εκπαιδευτικούς του Νομού Ευρυτανίας και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ανώνυμη, εμπιστευτική και σύμφωνη με τον Κώδικα Δεοντολογίας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το στατικό πακέτο SPSS.

4.2.Εργαλείο έρευνας

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για την παρακάτω έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, δεδομένου του ότι αποτελεί, ίσως το πιο διαδεδομένο εργαλείο για την εκπόνηση της ποσοτικής έρευνας, καθώς είναι ανέξοδο, γρήγορο και ευέλικτο. Το σύνολο του πληθυσμού της έρευνας έδωσε απαντήσεις στις ίδιες ερωτήσεις, οι οποίες και είχαν προκαθορισμένη σειρά και η ερευνήτρια ήταν απύσχα, ώστε να διασφαλιστεί επιπλέον η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών (Cohen, Manion&Morrison, 2007).

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αποστολή των ερωτηματολογίων έχει ως εξής: σε πρωταρχικό στάδιο κατασκευάστηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιώντας την εύχρηστη εφαρμογή GoogleForms η οποία και ρυθμίστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η απάντηση όλων των ερωτήσεων από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, με εξαίρεση το δεύτερο μέρος της ερώτησης «Αν ναι, προσδιορίστε σύντομα το λόγο», δεδομένου ότι στην ερώτηση όπου και εντάσσεται δίδονταν η δυνατότητα αρνητικής απάντησης.

Έχοντας ολοκληρώσει τα παραπάνω στη συνέχεια απεστάλη, με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), στους/στις επιμέρους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων του Νομού Ευρυτανίας και από εκεί, προωθήθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν πρόσφατα στις επιμέρους σχολικές μονάδες, ο σύνδεσμος τον οποίο έπρεπε να ακολουθηθεί. Να σημειωθεί στο συγκεκριμένο σημείο ότι ο σύνδεσμος στον οποίο καλούνταν να εισέλθουν οι συμμετέχοντες/ουσες, συμπεριλάμβανε μήνυμα, στην αρχή του ερωτηματολογίου με το οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες πληροφορούνταν ότι η έρευνα διεξάγονταν στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Πατρών, με τίτλο «*Η διαδικασία κοινωνικοποίησης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η σημασία των προγραμμάτων μύησης*». Η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν Δεκέμβριος του 2021 και ο Ιανουάριος του 2022 και μετά τη συλλογή των δεδομένων, η επεξεργασία υλοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος IBMSPPSS 22.0(Τσάντας κ.ά. 1999).

4.2.1. Το ερωτηματολόγιο

Τα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου και τμηματοποιήθηκε σε επιμέρους ενότητες. Η σύνθεση του ερωτηματολογίου προήλθε από τα ήδη χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια των Koybasi & Ugurlu, (2019), Ingersoll & Strong (2011), Güçlü, (2004), Özgen, Öztürk & Yalçın, (2002) και Duran, Sezgin & Coban, (2011). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο μετά τη σύνθεσή του σταθμίστηκε, μέσα από την υλοποίηση πιλοτικής έρευνας σε δείγμα 10 ατόμων, από όπου και προέκυψε η καταλληλότητα των χρησιμοποιούμενων ερωτήσεων, η σαφής διατύπωσή τους και η εύκολη κατανόησή τους από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Μετά τη διεξαγωγή της πρώτης πιλοτικής έρευνας και την υλοποίηση των απαραίτητων διορθώσεων, για τη βελτίωση της σαφήνειας και της κατανόησης των ερωτημάτων, διενεργήθηκε ακόμα μία πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή των προαναφερθέντων 10 ατόμων, μετά τη λήξη της οποίας προέκυψε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, να σημειωθεί ότι συντέθηκαν από την ίδια την εκπονήτρια, ενώ οι ερωτήσεις αναφορικά με τα προσωπικά θέματα στην ενότητα 1 μεταφράστηκαν από το ερωτηματολόγιο των Duran, Sezgin & Coban (2011)· το ίδιο συνέβη και με τις ερωτήσεις στην ενότητα 4 σχετικά με τις πρώτες μέρες τοποθέτησης και την ενημέρωση των συμμετεχόντων/ουσών. Επιπλέον, από την έρευνα του Güçlü, (2004) αντλήθηκαν οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στην ενότητα 3· «Ενημέρωση για το Α.Π.», «Σχεδιασμός και οργάνωση μαθήματος», «Σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες», «Παρακίνηση των μαθητών/τριών στην τάξη» και «Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας», ως τμήματα της ερώτησης σχετικά με τον προβληματισμό στο ξεκίνημα των συμμετεχόντων/ουσών ως νέοι/ες εκπαιδευτικοί. Από τους Koybasi & Ugurlu (2019), χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στην ενότητα «Διαδικασία Κοινωνικοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών» και πιο συγκεκριμένα τις ερωτήσεις της υποενότητας 4^α «Πώς αισθανθήκατε τον πρώτο καιρό της εργασίας σας;». Στην ίδια ενότητα, από τη μελέτη των Henke, Chen & Geis (2000), η οποία συμπεριλαμβάνεται στην έρευνα των Ingersoll & Strong (2011) αντλήθηκε η ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης;» και στην ενότητα 5 η ερώτηση «Στο σχολείο σας εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης;» προέρχεται από τις έρευνες των Smith & Ingersoll, (2004) και Ingersoll & Smith, (2004a), οποίες συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα των Ingersoll & Strong (2011).

Ακόμα, από τη μελέτη των Özgen, Öztürk & Yalçın, (2002) αντλήθηκαν και προσαρμόστηκαν στο μελετώμενο θέμα οι ερωτήσεις της ενότητας 4 «Θεωρείτε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της;», «Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο κύριος διαμορφωτής του σχολικού κλίματος;», Με ποιόν κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας;», όπου οι αλλαγές που έγιναν ήταν οι εξής: στην πρώτη ερώτηση η αλλαγή πραγματοποιήθηκε «στο σχολική μονάδα» όπου η πρωτότυπη ερώτηση ανέφερε «στον οργανισμό», στη δεύτερη ερώτηση η αλλαγή υλοποιήθηκε στο «του σχολικού κλίματος», όπου η αρχική ερώτηση εμπεριείχε το «του κλίματος του οργανισμού» και στην τρίτη περίπτωση η αλλαγή σημειώθηκε στο «του έργου σας» όπου η πρωταρχική ερώτηση ανέφερε «των καθηκόντων σας», πραγματοποιώντας και τις αντίστοιχες αλλαγές στις προτεινόμενες απαντήσεις. Κλείνοντας, να σημειωθεί ότι οι εναπομείνουσες ερωτήσεις της ενότητας 5 προέρχονται από την έρευνα των Ingersoll & Strong (2011).

Η πρώτη ενότητά τους, λοιπόν, συμπεριλαμβάνει τα «Δημογραφικά στοιχεία» του πληθυσμού της έρευνας, όπου αναφέρονται το «Φύλο», η «Ηλικία», η «Οικογενειακή κατάσταση», ο «Τρόπος διορισμού», ο «Χρόνος προϋπηρεσίας ως μόνιμός/η» αλλά και η «Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα πριν το διορισμό...» τους. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, η οποία λαμβάνει τον τίτλο «Προσωπικά θέματα», όπου και συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τον προβληματισμό των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα, τα οποία ήταν η στέγαση στον τόπο διορισμού, η μετακίνηση από και προς το σχολείο, ο αποχωρισμός των οικείων προσώπων, οι οικονομικές δυσκολίες αλλά και η κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των συμμετεχόντων/ουσών στο καινούργιο περιβάλλον στο οποίο και καλούνταν να εισαχθούν και να προσαρμοστούν. Ακόμα, στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, με τον τίτλο «Προβληματισμοί εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα», συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονταν στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών στο ξεκίνημά τους, τα οποία συμπεριλάμβαναν στην ενημέρωση για το Α.Π, το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, τις σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες και την παρακίνησή τους αλλά και την ενημέρωση σχετικά με το νομικό πλαίσιο της εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών.

Επιπροσθέτως, στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου, η οποία φέρει τον τίτλο «Διαδικασία Κοινωνικοποίησης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, τίθενται στον πληθυσμό της έρευνας ερωτήσεις σχετικά με την ενημέρωσή τους, τις πρώτες μέρες τοποθέτησής τους, στα θέματα της αξιολόγησης των μαθητών/τριών, το χειρισμό των τελευταίων σε πειθαρχικά

θέματα, το Α.Π των μαθημάτων της εκάστοτε ειδικότητας, τους/τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ανάγκες, τα υφιστάμενα μέσα διδασκαλίας αλλά και τους διαφορετικούς χώρους του σχολικού περιβάλλοντος. Ακόμα, στην ενότητα αυτή, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν και σχετικά με τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά τον πρώτο καιρό εργασίας τους, απευθύνοντας ερωτήσεις σχετικά με τη χαρά, τον ενθουσιασμό, την περηφάνια, την άνεση, την νευρικότητα αλλά και την απογοήτευση. Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη ενότητα συμπεριλήφθηκαν και ερωτήσεις που αναφέρονταν στην παρακολούθηση ή μη εισαγωγικής επιμόρφωσης, στο επικρατούμενο κλίμα της σχολικής μονάδας και αν αυτό προωθεί τις ανθρώπινες σχέσεις, στο/στη διαμορφωτή/τρια του σχολικού τμήματα αλλά και στην συζήτηση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του πληθυσμού της έρευνας.

Κλείνοντας, η πέμπτη και τελευταία ενότητα του χρησιμοποιούμενου ερωτηματολογίου αναφέρεται, κατά αποκλειστικότητα στην έννοια της καθοδήγησης ή αλλιώς mentoring, όπως αναφέρει και ο τίτλος της και συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το βαθμό αναγκαιότητας της στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό έργο, τη σημασία της καθοδήγησης για τους/τις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς, τον/την αρμόδιο/α για την ανάληψη της καθοδήγησης αυτής αλλά και την εφαρμογή προγραμμάτων καθοδήγησης στις επιμέρους σχολικές μονάδες.

Αναφορικά με τον τύπο των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο να σημειωθεί ότι, στο σύνολό τους είναι κλειστού τύπου και πολλαπλής, με μοναδική εξαίρεση την ερώτηση της ενότητας 5 όπου ζητείται μία σύντομη απάντηση. Να αναφερθεί ότι στις ενότητες 2, 3 και έως το μέσο της 4^{ης}, οι ερωτήσεις συμπεριλαμβάνουν και απαντώνται με πενταβάθμια κλίμακα LIKERT, όπου ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στο «Καθόλου» και ο αριθμός 5 αντιστοιχεί στην απάντηση «Πάρα πολύ»· πενταβάθμια κλίμακα LIKERT εντοπίζεται και στην 5^η ενότητα

4.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία της έρευνας, διασφαλίστηκε μέσα από τη διεξαγωγή μίας πιλοτικής έρευνας σε μικρό δείγμα πληθυσμού, όπου και διαπιστώθηκε ότι το δείγμα και η μέθοδος δειγματοληψίας, ήταν κατάλληλα για την υλοποίηση της έρευνας. Ακόμα, από την πιλοτική έρευνα προέκυψε η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και έγινε φανερό ότι οι

συμμετέχοντες/ουσες δεν δυσκολεύτηκαν ή δεν συνάντησαν πρόβλημα στη συμπλήρωση των ερωτήσεων. Κλείνοντας, επιβάλλεται να σημειωθεί ότι, διενεργήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας χρησιμοποιώντας το δείκτη Cronbach, από όπου και προέκυψε η καταλληλότητα των δεδομένων για τη στατιστική τους ανάλυση, με δείκτη που υπερέβη το 0,7.

Κεφάλαιο 5ο: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων.

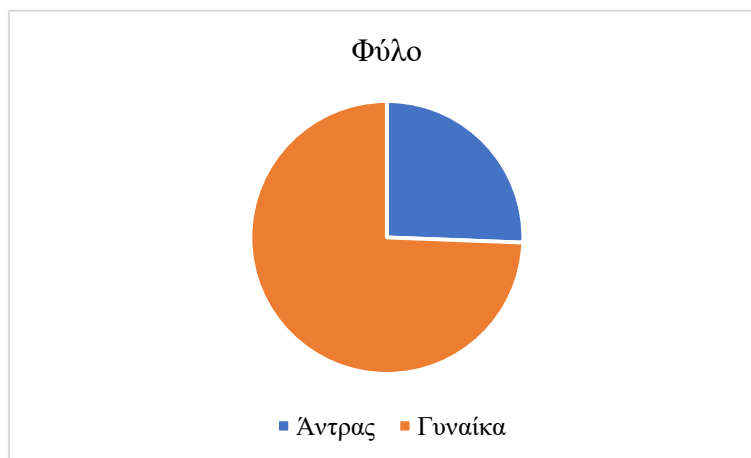
5.1. Περιγραφική ανάλυση

Ενότητα 1η: Δημογραφικά στοιχεία.

Πίνακας 5. 1: Το φύλο

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρας	23	25,6%	25,6%	25,6%
	Γυναίκα	67	74,4%	74,4%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	

Γράφημα 5. 1: Το φύλο.



Το 74,4% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 25,6% ήταν άνδρες.

Πίνακας 5. 2: Η ηλικία

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	≤30	17	18,9%	18,9%	18,9%
	31 και άνω	73	81,1%	81,1%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 2: Ηλικία.

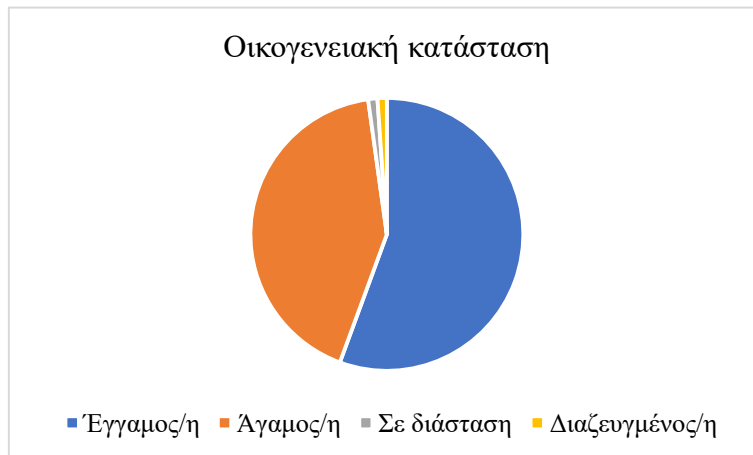
Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, το 81,1% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 31 ετών και άνω.

Πίνακας 5. 3: Οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος/η	50	55,6%	55,6%	55,6%
	Άγαμος/η	38	42,2%	42,2%	97,8%
	Σε διάσταση	1	1,1%	1,1%	98,9%
	Διαζευγμένος/η	1	1,1%	1,1%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	

Γράφημα 5. 3: Οικογενειακή κατάσταση.



Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, το 55,6% προέκυψε ότι ήταν έγγαμοι/ες και το 42,2% ήταν άγαμοι/ες.

Πίνακας 5. 4: Τρόπος διορισμού

Τρόπος διορισμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΣΕΠ	74	82,2%	82,2%	82,2%
	Επετηρίδα	16	17,8%	17,8%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



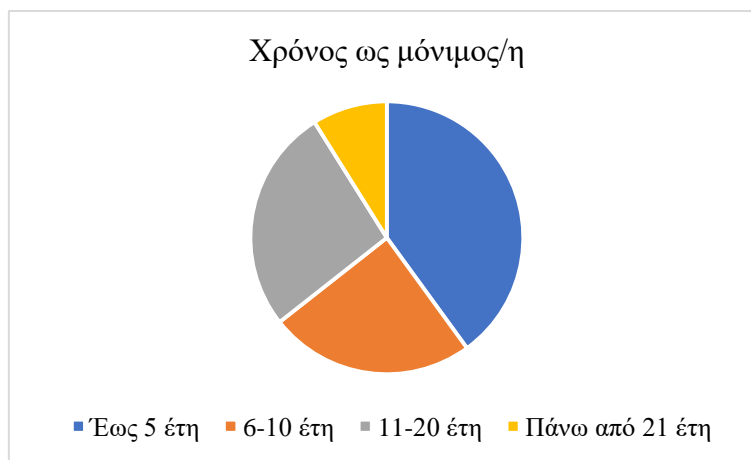
Γράφημα 5. 4: Τρόπος διορισμού.

Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, ήτοι 82,2% είχαν διοριστεί μέσω των εξετάσεων ΑΣΕΠ.

Πίνακας 5. 5: Χρόνος ως μόνιμος/η.

Χρόνος ως μόνιμος/η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 5 έτη	36	40,0%	40,0%	40,0%
	6-10 έτη	22	24,4%	24,4%	64,4%
	11-20 έτη	24	26,7%	26,7%	91,1%
	Πάνω από 21 έτη	8	8,9%	8,9%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 5: Χρόνος ως μόνιμος/η.

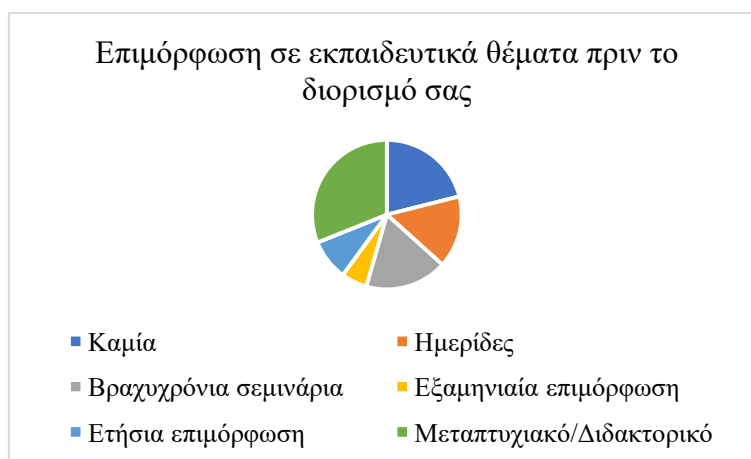
Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, το 40,0% είχε έως 5 έτη εμπειρίας και το 26,7% είχε από 11 έως 20 έτη εμπειρίας.

Πίνακας 5. 6: Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα πριν το διορισμό σας

Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα πριν το διορισμό σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Καμία	19	21,1%	21,1%	21,1%
	Ημερίδες	14	15,6%	15,6%	36,7%
	Βραχύχρονα σεμινάρια	16	17,8%	17,8%	54,4%
	Εξαμηνιαία επιμόρφωση	5	5,6%	5,6%	60,0%
	Ετήσια επιμόρφωση	8	8,9%	8,9%	68,9%
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	28	31,1%	31,1%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 6: Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα πριν το διορισμό σας.

Πολύ ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι το 31,1% είχε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών πριν το διορισμό του, καθώς με τον τρόπο αυτόν, ενδεχομένως, να διευκολύνθηκε η πρόσβαση και η προσαρμογή τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά και να υπήρχε μία πιο σφαιρική και πλούσια γνώση στα εκπαιδευτικά θέματα. Επίσης πολύ ενθαρρυντικό και θετικό είναι το γεγονός ότι το 17,8% του δείγματος είχε παρακολουθήσει βραχύχρονα σεμινάρια πριν το διορισμό του, αποδεικνύοντας το ζήλο που επιδεικνύεται για την ολοκληρωμένη ανταπόκριση στο εκπαιδευτικό έργο· οι συμμετέχοντες/ουσες δεν έμειναν μόνο στον τίτλο σπουδών τους αλλά επέκτειναν τις γνώσεις τους, με σκοπό τη βέλτιστη ανταπόκριση στο έργο τους αλλά και την πιο ομαλή και γρήγορη προσαρμογή τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ενότητα 2^η: Προσωπικά θέματα.

2. Στο ξεκίνημά σας ως νέος εκπαιδευτικός κατά πόσο σας προβλημάτισαν τα παρακάτω θέματα;

2.1. Η στέγαση στον τόπο διορισμού

Πίνακας 5. 7: Η στέγαση στον τόπο διορισμού.

Η στέγαση στον τόπο διορισμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	22,2%	22,2%	22,2%
	Λίγο	6	6,7%	6,7%	28,9%
	Μέτρια	15	16,7%	16,7%	45,6%
	Πολύ	20	22,2%	22,2%	67,8% %
	Πάρα πολύ	29	32,2%	32,2%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 7: Η στέγαση στον τόπο διορισμού

Δυστυχώς, το 32,2% και το 22,2% του δείγματος ανέφερε ότι αντιμετώπισε πάρα πολύ μεγάλη και πολύ μεγάλη δυσκολία αναφορικά με τη στέγασή του στο τόπο διορισμού, αποδεικνύοντας μία από τις παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αναφέρεται στην αδυναμία ολοκληρωμένης ανταπόκρισης στις ανάγκες, προσωπικές στην περίπτωση αυτή, των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, δημιουργώντας έτσι δυσάρεστα συναισθήματα. Βέβαια, υπάρχει και ένα 22,2% το οποίο δεν προβληματίστηκε καθόλου

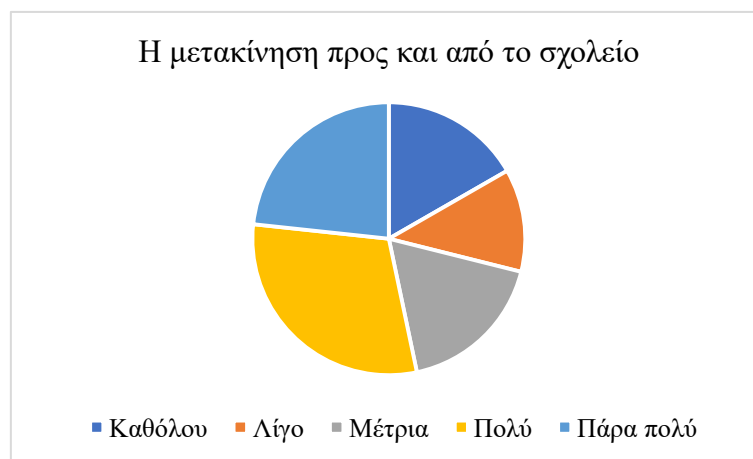
σχετικά με τη στέγασή του, το οποίο πιθανόν να μπορεί να αποδοθεί στον κοινό τόπο κατοικίας και διορισμού των συμμετεχόντων/ουσών.

2.2. Η μετακίνηση προς και από το σχολείο

Πίνακας 5. 8: Η μετακίνηση προς και από το σχολείο

Η μετακίνηση προς και από το σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	16,7%	16,7%	16,7%
	Λίγο	11	12,2%	12,2%	28,9%
	Μέτρια	16	17,8%	17,8%	28,9%
	Πολύ	27	30,0%	30,0%	76,7%
	Πάρα πολύ	21	23,3%	23,3%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 8: Η μετακίνηση προς και από το σχολείο

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι και αναφορικά με την μετακίνηση από και προς το σχολείο, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν σε ποσοστά 30,0% και 23,3% τον πολύ και πάρα πολύ μεγάλο προβληματισμό του.

2.3. Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων

Πίνακας 5. 9: Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων

Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	22	24,4%	24,4%	24,4%
	Λίγο	15	16,7%	16,7%	41,1%
	Μέτρια	10	11,1%	11,1%	52,2%
	Πολύ	14	15,6%	15,6%	67,8%
	Πάρα πολύ	29	32,2%	32,2%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 9: Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων.

Τα δείγμα της έρευνας δήλωσε τον πάρα πολύ μεγάλο προβληματισμό του, σε ποσοστό 32,2%, όσον αφορά τον αποχωρισμό των οικείων προσώπων, σε ποσοστό 16,7% όμως ανέφερε ότι δεν δυσκολεύτηκε τόσο πολύ.

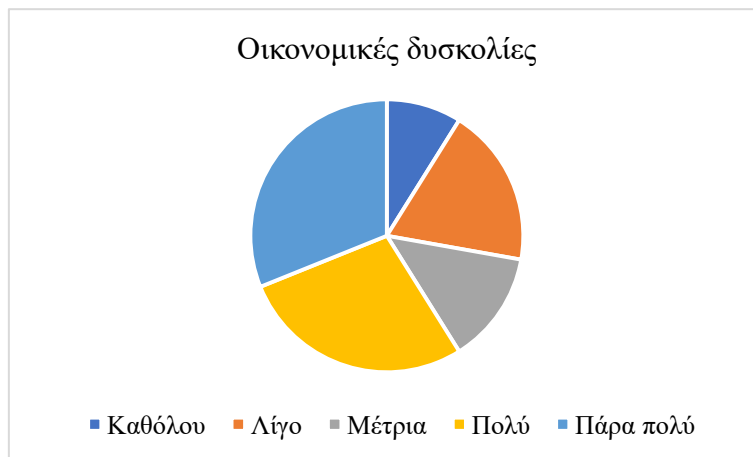
2.4. Οικονομικές δυσκολίες

Πίνακας 5. 10: Οικονομικές δυσκολίες

Οικονομικές δυσκολίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8,9%	8,9%	8,9%

Λίγο	17	18,9%	18,9%	27,8%
Μέτρια	12	13,3%	13,3%	41,1%
Πολύ	25	27,8%	27,8%	68,9%
Πάρα πολύ	28	31,1%	31,1%	100,0%
Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 10: Οικονομικές δυσκολίες

Σε συμφωνία με τα προηγούμενα αποτελέσματα φαίνεται να έρχεται και ο τομέας των οικονομικών, δεδομένου του ότι το δείγμα ανέφερε τον παρά πολύ μεγάλο προβληματισμό του, σε ποσοστό 31,1%. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει ακόμα μία παθογένεια της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι η μικρή αμοιβή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Επιβάλλεται να σημειωθεί ότι αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας, αυξάνονται και οι οικονομικές απολαβές.

2.5. Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον.

Πίνακας 5. 11: Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον

Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	18	20,0%	20,0%	20,0%
	Λίγο	16	17,8%	17,8%	37,8%

Μέτρια	26	28,9%	28,9%	66,7%
Πολύ	21	23,3%	23,3%	90,0%
Πάρα πολύ	9	10,0%	10,0%	100,0%
Total	90	100,0%	100,0%	

Γράφημα 5. 11: Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον



Σε αντίθεση με τα παραπάνω έρχεται το επίπεδο προβληματισμού σχετικά με την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων/ουσών, αφού το 28,9% δήλωσε τον μέτριο προβληματισμό του ενώ μόλις το 10,0% τον πάρα πολύ μεγάλο προβληματισμό του.

2.6. Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Πίνακας 5. 12: Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	10	11,1%	11,1%	11,1%
Λίγο	13	14,4%	14,4%	25,6%
Μέτρια	19	21,1%	21,1%	46,7%
Πολύ	33	36,7%	36,7%	83,3%
Πάρα πολύ	15	16,7%	16,7%	100,0%

Total	90	100,0%	100,0%	
-------	----	--------	--------	--



Γράφημα 5. 12: Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Ωστόσο, αναφορικά με την επαγγελματική ένταξη, τα πράγματα δεν είναι και τόσο θετικά, αφού μόνο το 11,1% δεν αναφέρει κανέναν προβληματισμό στο θέμα. Αντίθετα, το 36,7% δήλωσε τον μεγάλο προβληματισμό του στο θέμα, αποδεικνύοντας από τη μία πλευρά την απειρία που χαρακτηρίζει τους/τις νέους/ες εκπαιδευτικούς και από την άλλη την αναγκαιότητα πρακτικής άσκησης για το σύνολο των προαναφερθέντων/εισών, ώστε να αποφεύγονται τέτοιες δυσκολίες και να καθίσταται ευκολότερη η εισαγωγή και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών.

Ενότητα 3η: Προβληματισμοί εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα.

3. Στο ξεκίνημά σας ως νέος εκπαιδευτικός κατά πόσο σας προβληματίσαν τα παρακάτω θέματα;

3.1. Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα

Πίνακας 5. 13: Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα

Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	8,9%	8,9%	8,9%
Λίγο	14	15,6%	15,6%	24,4%
Μέτρια	23	25,6%	25,6%	50,0%

Πολύ	30	33,3%	33,3%	83,3%
Πάρα πολύ	15	16,7%	16,7%	83,3%
Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 13: Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα

Από τις απαντήσεις του δείγματος προέκυψε ότι πολύ μεγάλος προβληματισμός σχετικά με την ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα σε ποσοστό 33,3%. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών και την αντίστοιχη έλλειψη προγραμμάτων ενημέρωσης, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους· δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με σχολική τάξη και σχολική μονάδα την ημέρα ανάληψης καθηκόντων.

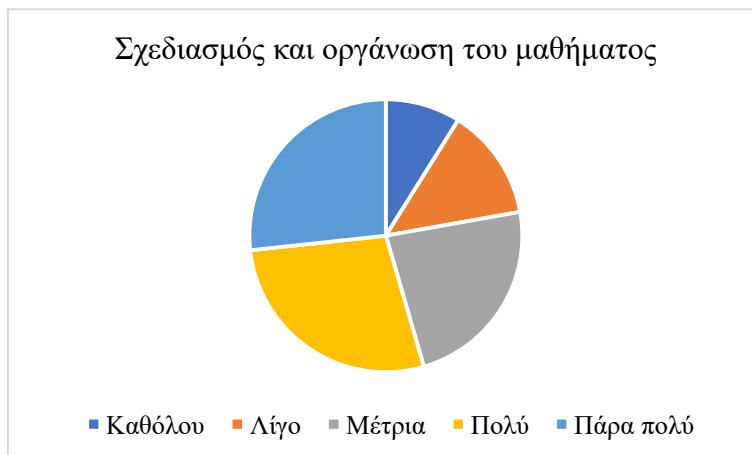
3.2. Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος

Πίνακας 5. 14: Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος.

Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8,9%	8,9%	8,9%
	Λίγο	12	13,3%	13,3%	22,2%
	Μέτρια	21	23,3%	23,3%	45,6%
	Πολύ	25	27,7%	27,8%	73,3%
	Πάρα πολύ	24	26,7%	26,7%	73,3%

Total	90	100,0%	100,0%	
-------	----	--------	--------	--



Γράφημα 5. 14: Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος

Αναφορικά με το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν τον μεγάλο προβληματισμό τους, κάτι που μπορεί και πάλι να δικαιολογηθεί από την ελλιπή ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και καθιστώντας ταυτόχρονα επιτακτική την ανάγκη υλοποίησης πρακτικής άσκησης για το σύνολο των εκπαιδευτικών κλάδων.

3.3. Σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες

Πίνακας 5. 15: Σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες

Σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	7,8%	7,8%	7,8%
	Λίγο	12	13,3%	13,3%	21,1%
	Μέτρια	20	22,2%	22,2%	43,3%
	Πολύ	32	35,6%	35,6%	78,9%
	Πάρα πολύ	19	21,1%	21,1%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 15: Σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες.

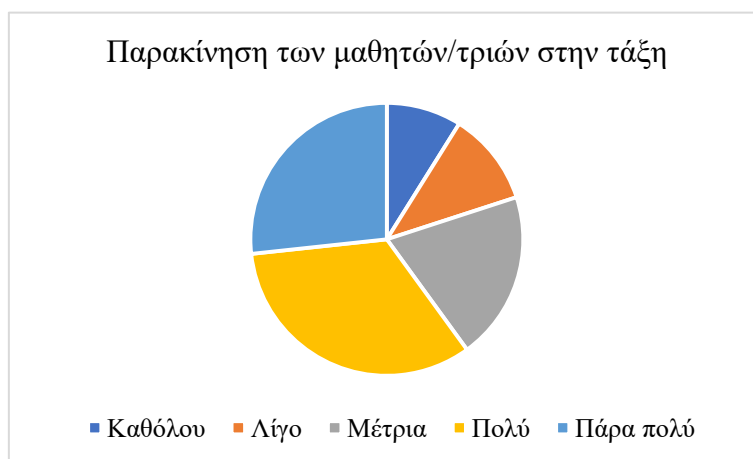
Ακόμα ένας τομέας που φαίνεται να συγκέντρωσε το μεγάλο προβληματισμό του δείγματος ήταν το θέμα των σχέσεών του με τους/τις μαθητές/τριες, καθώς το 35,6% δήλωσε την απάντηση «πολύ» στην αντίστοιχη ερώτηση. Δεδομένου του ότι ο μαθητικός πληθυσμός αποτελεί, πιθανόν, το σημαντικότερο τμήμα της σχολικής ζωής και βασικό δέκτη του «προϊόντος» του σχολείου, το παραπάνω αποτέλεσμα δικαιολογείται.

3.4. Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη

Πίνακας 5. 16: Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη

Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8,9%	8,9%	8,9%
	Λίγο	10	11,1%	11,1%	20,0%
	Μέτρια	18	20,0%	20,0%	40,0%
	Πολύ	30	33,3%	33,3%	73,3%
	Πάρα πολύ	24	26,7%	26,7%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 16: Παρακίνηση των μαθητών/τριών στην τάξη.

Σε συμφωνία με τις απόψεις σχετικά με τις σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες φαίνεται να είναι και οι απαντήσεις του δείγματος αναφορικά με την παρακίνηση των μαθητών/τριών, σημειώνοντας ποσοστό 33,3%. Οι μαθητές/τριες επιβάλλεται να παρακινούνται συνεχώς από τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στη διάρκεια του μαθήματος και κατ' επέκταση να επιτευχθεί ένα καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Γι' αυτό και οι συμμετέχοντες/ουσες προβληματίστηκαν ιδιαίτερα στο θέμα, δεδομένου του ότι έπρεπε να βρουν διαφορετικούς τρόπους και μέσα προσέγγισης και παρακίνησης των μαθητών/τριών.

3.5. Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας

Πίνακας 5. 17: Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας

Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	12,2%	12,2%	12,2%
	Λίγο	14	15,6%	15,6%	27,8%
	Μέτρια	19	21,1%	21,1%	48,9%
	Πολύ	25	27,8%	27,8%	76,7%
	Πάρα πολύ	21	23,3%	23,3%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 17: Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας

Στο ίδιο μήκος κύματος, με ποσοστό 27,8% φαίνεται ότι κινούνται οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τον προβληματισμό για την ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας τους, αφού δηλώνουν τον πολύ μεγάλο προβληματισμό τους. Όπως και προηγουμένως, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, πιθανόν, να προκύπτει ακόμα μία παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος, από τη διάρκεια των σπουδών των εκπαιδευτικών ακόμα, όπου παρατηρείται έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με βασικούς τομείς του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όπως είναι το νομικό πλαίσιο της εργασίας τους. Η σχετική ενημέρωση επαφύεται, κατά αποκλειστικότητα, στους/στις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ενότητα 4η: Διαδικασία Κοινωνικοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

4. Τις πρώτες ημέρες της τοποθέτησής σας στη σχολική μονάδα σε ποιο βαθμό ενημερωθήκατε για:

4.1. Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών

Πίνακας 5. 18: Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών.

Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	16,7%	16,7%	16,7%
	Λίγο	18	20,0%	20,0%	36,7%
	Μέτρια	29	32,2%	32,2%	68,9%
	Πολύ	15	16,7%	16,7%	85,6%

Πάρα πολύ	13	14,4%	14,4%	100,0%
Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 18: Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών

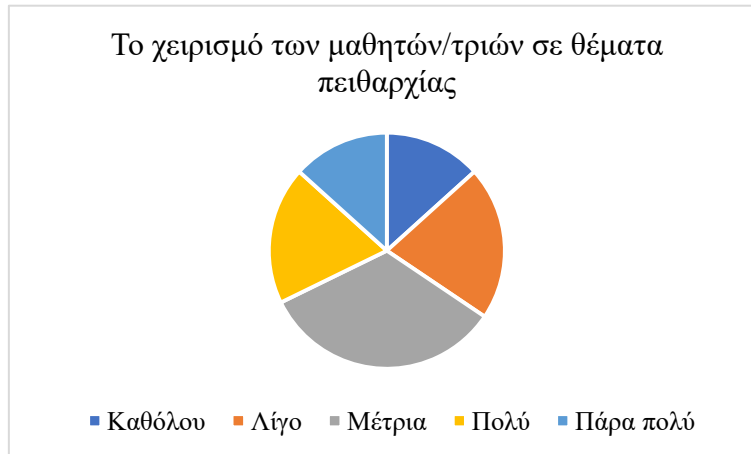
Σε ένα πιο μετριοπαθές κλίμα κινούνται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ενημέρωσή τους για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, αφού σημείωσαν την απάντηση «μέτρια» σε ποσοστό 32,2%. Πιθανότατα το αποτέλεσμα αυτό να μπορεί να αποδοθεί στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας σε άλλους τομείς.

4.2. Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας

Πίνακας 5. 19: Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας

Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	13,3%	13,3%	13,3%
	Λίγο	19	21,1%	21,1%	34,4%
	Μέτρια	30	33,3%	33,3%	67,8%
	Πολύ	17	18,9%	18,9%	86,7%
	Πάρα πολύ	12	13,3%	13,3%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 19: Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας

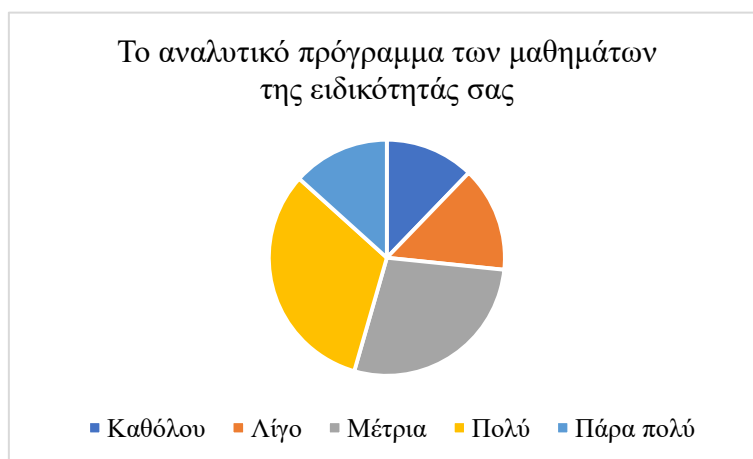
Σε επίσης μέτριο επίπεδο κινούνται οι απαντήσεις σχετικά με την ενημέρωση στο χειρισμό των παιδιών σε θέματα πειθαρχίας: το 33,3% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε την απάντηση «μέτρια», επιβεβαιώνοντας την παραπάνω διατύπωση σχετικά με την επικέντρωση σε άλλους τομείς.

4.3. Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας

Πίνακας 5. 20: Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας

Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	12,2%	12,2%	12,2%
	Λίγο	13	14,4%	14,4%	26,7%
	Μέτρια	25	27,8%	27,8%	54,4%
	Πολύ	29	32,2%	32,2%	86,7%
	Πάρα πολύ	12	13,3%	13,3%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 20: Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας

Διαφοροποίηση με τα προηγούμενα διαπιστώνεται στην ενημέρωση σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων ειδικότητας των νέων εκπαιδευτικών, με την απάντηση «πολύ» να καταλαμβάνει το 32,2%.

4.4. Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ανάγκες

Πίνακας 5. 21: Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ανάγκες

Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	14,4%	14,4%	14,4%
	Λίγο	16	17,8%	17,8%	32,2%
	Μέτρια	22	24,4%	24,4%	56,7%
	Πολύ	20	22,2%	22,2%	78,9%
	Πάρα πολύ	19	21,1%	21,1%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 21: Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ανάγκες

Δυστυχώς, σε μέτρια επίπεδα κινήθηκε η ενημέρωση για εκείνους/ες τους/τις μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες ανάγκες, σημειώνοντας ποσοστό της τάξης του 24,4%. Αυτό ενδεχομένως να σημαίνει είτε την ελλιπή ενασχόληση και γνώση αλλά και την απροθυμία παροχής βοήθειας όπου αυτή είναι απαραίτητη αλλά και την αδιαφορία των παλαιότερων εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τόσο τους/τις νέους/ες συναδέλφους όσο και τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

4.5. Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας

Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	10,0%	10,0%	10,0%
	Λίγο	15	16,7%	16,7%	26,7%
	Μέτρια	19	21,1%	21,1%	47,8%
	Πολύ	33	36,7%	36,7%	84,4%
	Πάρα πολύ	14	15,6%	15,6%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	

Πίνακας 5. 22: Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας



Γράφημα 5. 22: Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας

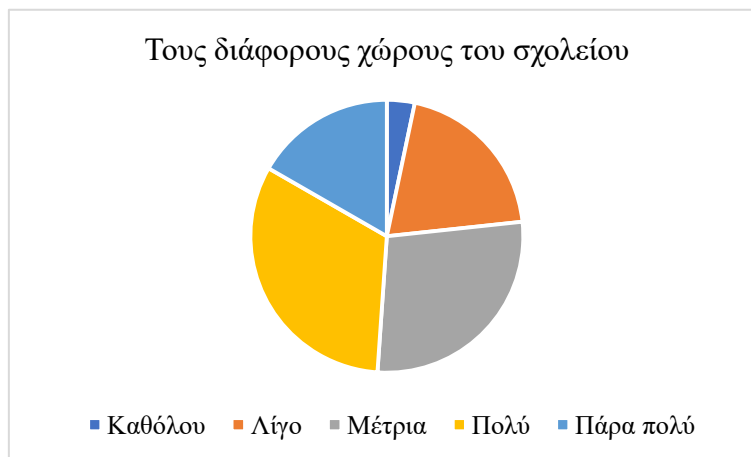
Αναφορικά με την ενημέρωση για τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, η κατάσταση είναι πιο θετική, καθώς το 36,7% του δείγματος ανέφερε την πολύ μεγάλη ενημέρωσή του.

4.6. Τους διάφορους χώρους του σχολείου

Πίνακας 5. 23: Τους διάφορους χώρους του σχολείου

Τους διάφορους χώρους του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,3%	3,3%	3,3%
	Λίγο	18	20,0%	20,0%	23,3%
	Μέτρια	25	27,8%	27,8%	51,1%
	Πολύ	29	32,2%	32,2%	83,3%
	Πάρα πολύ	15	16,7%	16,7%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 23: Τους διάφορους χώρους του σχολείου

Επίσης πολύ καλή ενημέρωση υπήρξε αναφορικά με τους διαφορετικούς χώρους του σχολείου, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες, σε ποσοστό 32,2% δήλωσαν την απάντηση «πολύ».

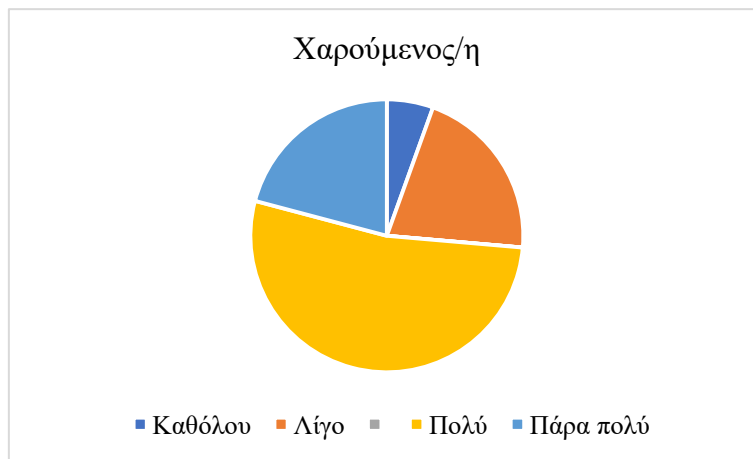
4^α: Πως αισθανθήκατε τον πρώτο καιρό της εργασίας σας;

4.7. Χαρούμενος/η

Χαρούμενος/η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,4%	4,4%	4,4%
	Λίγο	15	16,7%	16,7%	21,1%
	Πολύ	33	36,7%	36,7%	57,8%
	Πάρα πολύ	38	42,2%	42,2%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	

Πίνακας 5. 24: Χαρούμενος/η



Γράφημα 5. 24: Χαρούμενος/η

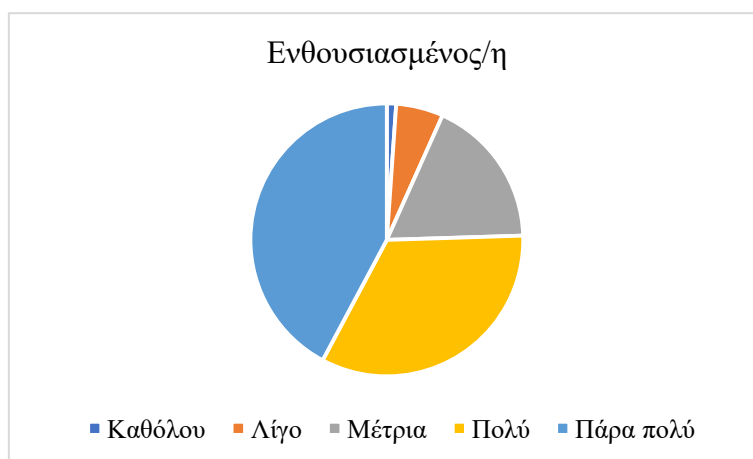
Φτάνοντας στα συναισθήματα που ένιωσε το δείγμα τον πρώτο καιρό της εργασίας του ως εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι πολύ ευχάριστο το γεγονός ότι το 42,2% δήλωσε ότι ένιωθε πάρα πολύ «χαρούμενος/η» κατά τον πρώτο καιρό της εργασίας του. Εδώ, επιβάλλεται να σημειωθεί η απουσία των απαντήσεων «μέτρια», υποδεικνύοντας τα «ακραία» αρνητικά ή θετικά συναισθήματα, κατά περίπτωση.

4.8. Ενθουσιασμένος/η

Πίνακας 5. 25: Ενθουσιασμένος/η

Ενθουσιασμένος/η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,1%	1,1%	1,1%
	Λίγο	5	5,6%	5,6%	5,6%
	Μέτρια	16	17,8%	17,8%	24,4%
	Πολύ	30	33,3%	33,3%	57,8%
	Πάρα πολύ	38	42,2%	42,2%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 25: Ενθουσιασμένος/η

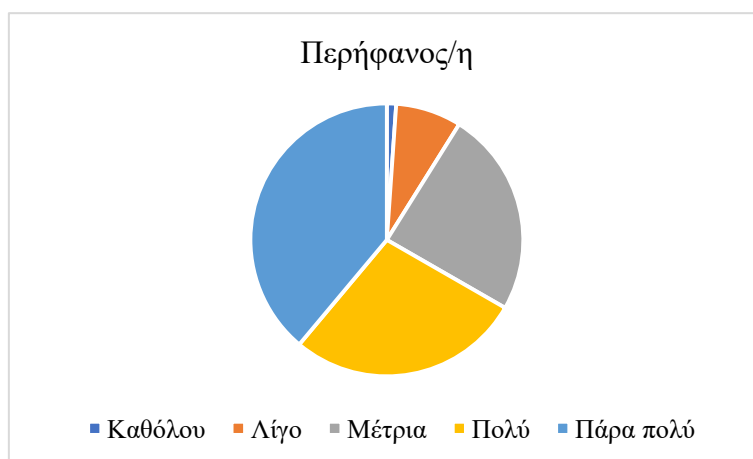
Σε εξίσου θετικά επίπεδα κινήθηκε το δείγμα και αναφορικά με τον ενθουσιασμό που ένιωσε για το διορισμό του, κατά τον πρώτο καιρό εργασίας του, σημειώνοντας την απάντηση «πάρα πολύ» σε ποσοστό 42,2%. Το αποτέλεσμα αυτό, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα στην προηγούμενη ερώτηση αποδεικνύουν την πολύ ευχάριστη διάθεση και την πολύ θετική αντιμετώπιση του επαγγέλματος από το δείγμα.

4.9. Περήφανος/η

Πίνακας 5. 26: Περήφανος/η

Περήφανος/η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,1%	1,1%	1,1%
	Λίγο	7	7,8%	7,8%	8,9%
	Μέτρια	22	24,4%	24,4%	33,3%
	Πολύ	25	27,8%	27,8%	61,1%
	Πάρα πολύ	35	38,9%	38,9%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 26: Περήφανος/η

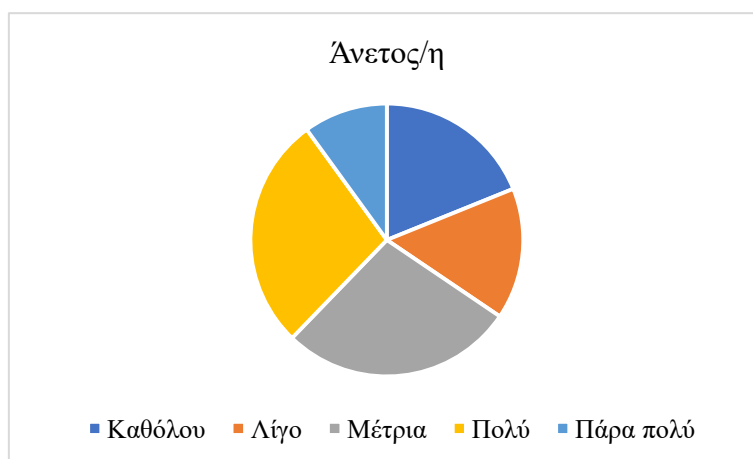
Μάλιστα τα θετικά συναισθήματα της χαρά και του ενθουσιασμού είχαν ως αποτέλεσμα και τα υψηλά επίπεδα υπερηφάνειας του δείγματος, το οποίο σημείωσε την απάντηση «πάρα πολύ» σε ποσοστό 38,9%. Το συγκεκριμένο αίσθημα όμως μπορεί και να αντιπροσωπεύει και μία γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας σχετικά με το κύρος που λαμβάνει το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.

4.10. Άνετος/η

Πίνακας 5. 27: Άνετος/η

Άνετος/η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	18,9%	18,9%	18,9%
	Λίγο	14	15,6%	15,6%	34,4%
	Μέτρια	25	27,8%	27,8%	62,2%
	Πολύ	25	27,8%	27,8%	90,0%
	Πάρα πολύ	9	10,0%	10,0%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 27: Άνετος/η

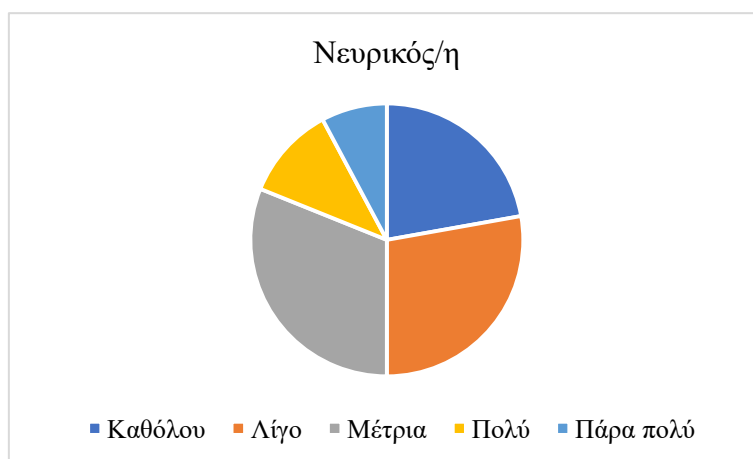
Σε παρόμοια επίπεδα με τα προηγούμενα φαίνεται να κινείται και το αίσθημα της άνεσης των νέων εκπαιδευτικών, καθώς οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν η «μέτρια» και η «πολύ» με 27,8%, αντίστοιχα, όπως εμφανίζεται και στον Πίνακα 2,28. Το αίσθημα αυτό ενδεχομένως να μπορεί να αποδοθεί στο καλό σχολικό κλίμα ανά περίπτωση, την προθυμία του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού να υποδεχτεί τον/την νέο/α εκπαιδευτικό κατά το στάδιο εισαγωγής τους αλλά και στην θετική αντιμετώπιση από το σύνολο της σχολικής μονάδας ανά περίπτωση (γονείς, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς).

4.11. Νευρικός/η

Πίνακας 5. 28: Νευρικός/η

Νευρικός/η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	22,2%	22,2%	22,2%
	Λίγο	25	27,8%	27,8%	50,0%
	Μέτρια	28	31,1%	31,1%	81,1%
	Πολύ	10	11,1%	11,1%	92,2%
	Πάρα πολύ	7	7,8%	7,8%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 28: Νευρικός/η

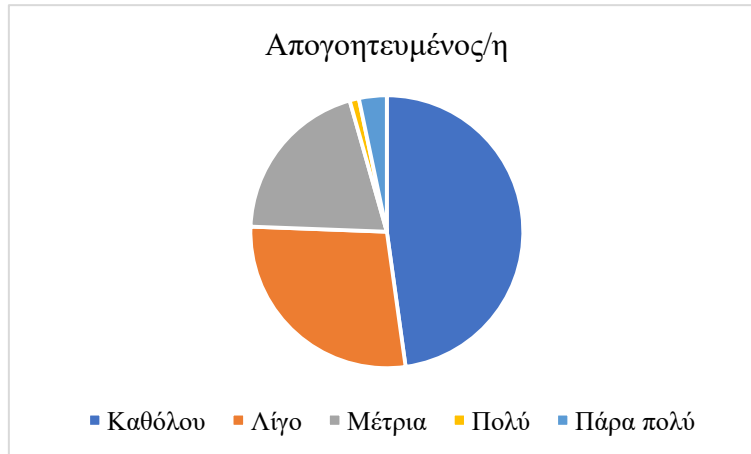
Παρά τις πολύ θετικές απαντήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα, παρατηρήθηκε μία στροφή στις απόψεις όταν η έρευνα έφτασε στο αίσθημα νευρικότητας: στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώθηκαν στην απάντηση «μέτρια», με 31,1%. Ωστόσο, το αίσθημα αυτό δικαιολογείται από την εισαγωγή σε ένα νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον και μπορεί να συνδυαστεί και με τις ελλείψεις σε ενημέρωση και κατ' επέκταση την άγνοια, κατά τη διαδικασία εισαγωγής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

4.12. Απογοητευμένος/η

Πίνακας 5. 29: Απογοητευμένος/η

Απογοητευμένος/η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	47,8%	47,8%	47,8%
	Λίγο	25	27,8%	27,8%	75,6%
	Μέτρια	18	20,0%	20,0%	95,6%
	Πολύ	1	1,1%	1,1%	96,7%
	Πάρα πολύ	3	3,3%	3,3%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 29: Απογοητευμένος/η

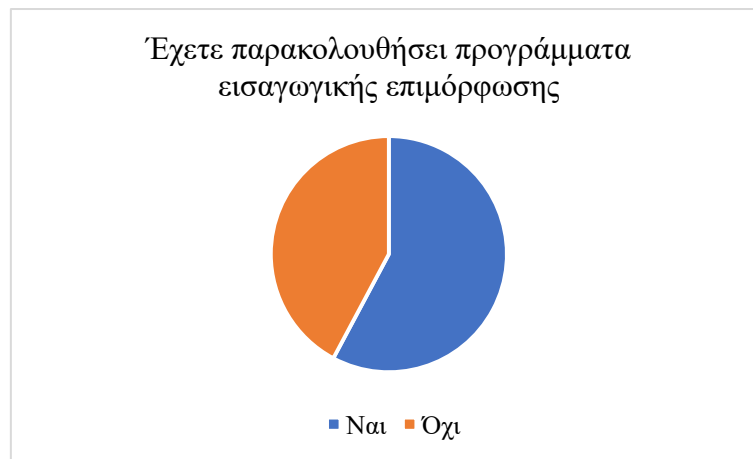
Λαμβάνοντας υπόψιν τους προβληματισμούς που αναλήθηκαν παραπάνω και τις ελλείψεις αλλά και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών που συγκεντρωτικά αποδεικνύουν τα υψηλά επίπεδα προβληματισμού σε ένα ευρύ φάσμα τομέων κατά την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δικαιολογείται και το ποσοστό 27,8% του δείγματος που δήλωσε «λίγο απογοητευμένος/η» κατά τον πρώτο καιρό διορισμού του. Όμως, σε αντίθεση με τη διατύπωση, το 47,8% δήλωσε ότι δεν ήταν «καθόλου απογοητευμένος/η», επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω θετικά συναισθήματα.

4.13. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης;

Πίνακας 5. 30: Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης;

Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	52	57,8%	57,8%	57,8%
	Όχι	38	42,2%	42,2%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 30: Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης;

Στην ερώτηση σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, το ερευνητικό δείγμα ανέφερε, στην συντριπτική του πλειοψηφία (57,8%) ότι είχε παρακολουθήσει τέτοιου είδους προγράμματα· τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την μελέτη της Δανέζης (2013), όπου το δείγμα δεν είχε παρακολουθήσει αντίστοιχη επιμόρφωση. Στο ποσοστό αυτό των απαντήσεων μπορούν να αποδοθούν τα πολύ θετικά συναισθήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και η έλλειψη αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος, σε αυτές τις απαντήσεις αποδεικνύεται και το γεγονός ότι η προετοιμασία για την εισαγωγή στο συγκεκριμένο επάγγελμα αλλά και η διαχείριση της πρώτης περιόδου αποτελεί προσωπική υπόθεση.

4.14. Θεωρείτε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της;

Πίνακας 5. 31: Θεωρείτε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της;

Θεωρείτε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	3,3%	3,3%	3,3%
Λίγο	5	5,6%	5,6%	8,9%

Μέτρια	17	18,9%	18,9%	27,8%
Πολύ	28	31,1%	31,1%	58,9%
Πάρα πολύ	37	41,1%	41,1%	100,0%
Total	90	100,0%	100,0%	

Γράφημα 5. 31: Θεωρείτε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες



Όλα τα παραπάνω θετικά συναισθήματα επιβεβαιώνονται για ακόμα μία φορά από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με την προώθηση και προαγωγή των ανθρώπινων σχέσεων από το κλίμα της σχολικής μονάδας, όπου δόθηκαν απαντήσεις «πάρα πολύ» σε ποσοστό 41,1%.

4.15. Ποιος/α κατά τη γνώμη σας είναι ο/η κύριος/α διαμορφωτής/τρια του σχολικού κλίματος;

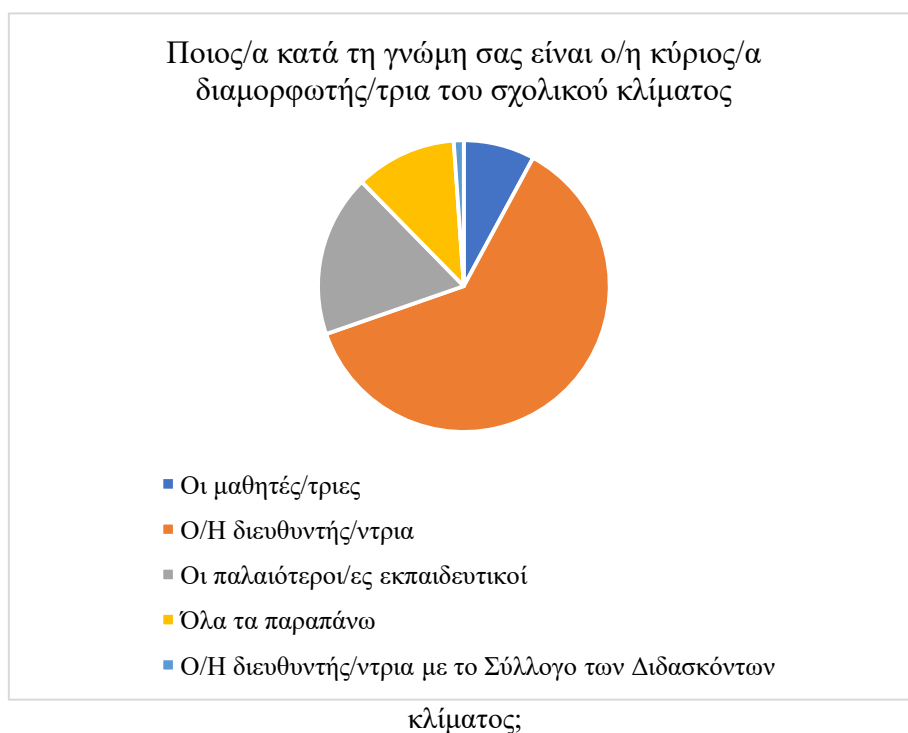
Πίνακας 5. 32: Ποιος/α κατά τη γνώμη σας είναι ο/η κύριος/α διαμορφωτής/τρια του σχολικού κλίματος;

Ποιος/α κατά τη γνώμη σας είναι ο/η κύριος/α διαμορφωτής/τρια του σχολικού κλίματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Οι μαθητές/τριες	7	7,8%	7,8%	7,8%
	Ο/Η διευθυντής/ντρια	55	61,1%	61,1%	68,9%

Οι παλαιότεροι/ες εκπαιδευτικοί	16	17,8%	17,8%	86,7%
Όλα τα παραπάνω	10	11,1%	11,1%	97,8%
Ο/Η διευθυντής/ντρια με το Σύλλογο Διδασκόντων	1	1,1%	1,1%	98,9%
Οι παλαιότεροι/ες εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες	1	1,1%	1,1%	100,0%
Total	90	100,0%	100,0%	

Γράφημα 5. 32: Ποιος/α κατά τη γνώμη σας είναι ο/η κύριος/α διαμορφωτής/τρια του σχολικού



Αναφορικά με τον/την υπεύθυνο/η διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ήτοι 61,1%, το/τη διευθυντή/ντρια της εκπαιδευτικής μονάδας. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στον πολύπλευρο ρόλο που χαρακτηρίζει τη διευθυντική θέση αλλά και την ταυτόχρονη διασύνδεση που υφίσταται μεταξύ του διευθυντικού στελέχους και του υπόλοιπου σχολικού περιβάλλοντος.

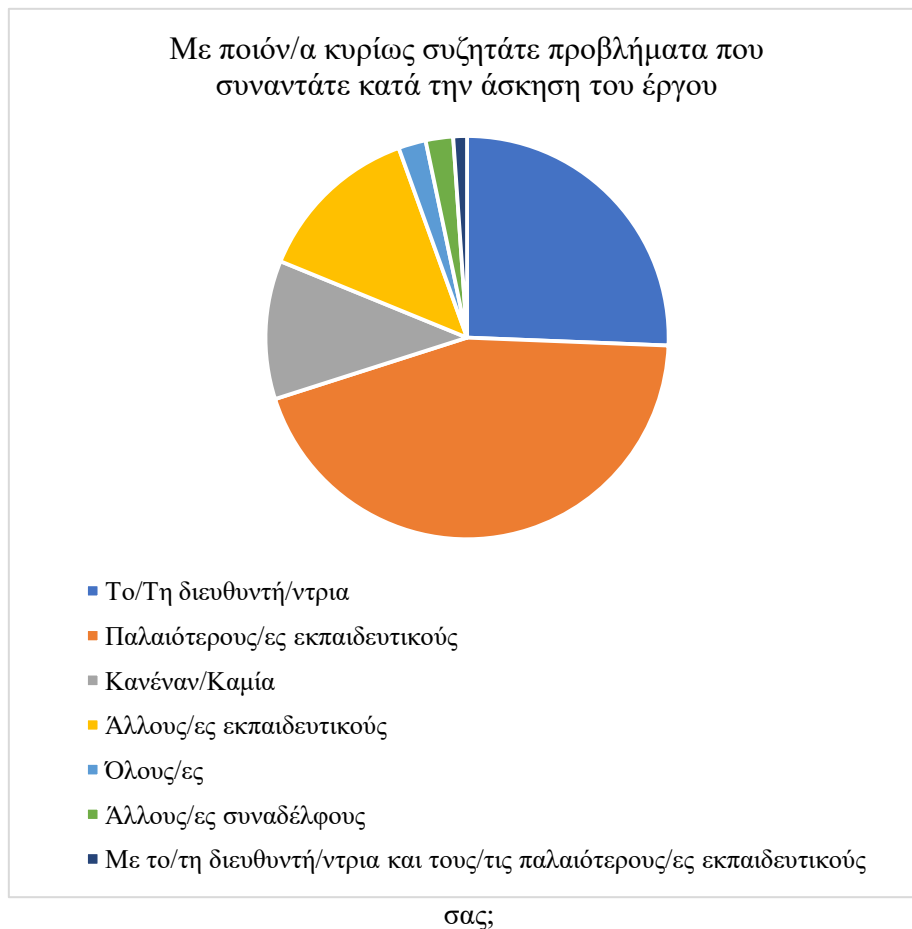
4.16. Με ποιόν/α κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας;

Πίνακας 5. 33: Με ποιόν/α κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας;

Με ποιόν/α κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Το/Τη διευθυντή/ντρια	23	25,6%	25,6%	25,6%
Παλαιότερους/ες εκπαιδευτικούς	40	44,4%	44,4%	70,0%
Κανέναν/καμία	10	11,1%	11,1%	81,1%
Άλλους/ες νεοδιόριστους/ες	12	13,3%	13,3%	94,4%
Όλους/ες	2	2,2%	2,2%	96,7%
Άλλους/ες συναδέλφους	2	2,2%	2,2%	98,9%
Με το/τη διευθυντή/ντρια και τους/τις παλαιότερους/ες εκπαιδευτικούς.	1	1,1%	1,1%	100,0%
Total	90	100,0%	100,0%	

Γράφημα 5. 33: Με ποιόν/α κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου



Παρά τον ιδιαίτερο ρόλο του/τη διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, σε κάθε περίπτωση, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι τα προβλήματα που αφορούν την εργασία τους, τα συζητούν κατά κύριο λόγο με τους/τις παλαιότερους/ες εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 44,4%, κάτι που μπορεί να δικαιολογηθεί από το καλό σχολικό κλίμα που επικρατεί στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων, όπως φάνηκε παραπάνω. Ιδιαίτερη αναφορά εδώ επιβάλλεται να γίνει και στις απαντήσεις «Όλους/ες», «Άλλους/ες συναδέλφους» και «Με το/τη διευθυντή/ντρια και τους/τις παλαιότερους/ες εκπαιδευτικούς», καθώς, παρά το γεγονός ότι καταλαμβάνουν ποσοστά 2,2% και 1,1%, αντίστοιχα (Πίνακας 2.34), αποτελούν τις απαντήσεις που αντιμετωπίζουν ολιστικά το θέμα και έτσι δίδεται η δυνατότητα μίας ολοκληρωμένης αντιμετώπισης των επιμέρους προβλημάτων. Η προσφυγή των νεοδιορισμένων στους/στις παλαιότερους/ες εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνεται και στη μελέτη του Μαυρογιώργου (1992).

Ενότητα 5η:Καθοδήγηση.

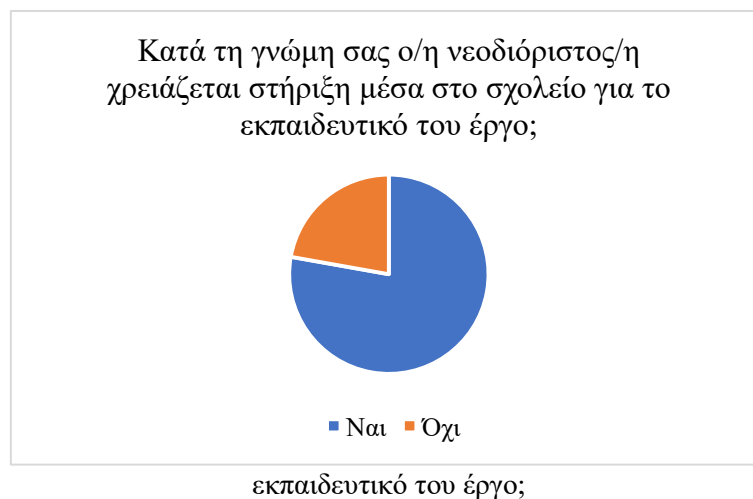
5.1. Κατά τη γνώμη σας ο/η νεοδιόριστος/η χρειάζεται στήριξη μέσα στο σχολείο για το εκπαιδευτικό του έργο;

Πίνακας 5. 34: Κατά τη γνώμη σας ο/η νεοδιόριστος/η χρειάζεται στήριξη μέσα στο σχολείο για το εκπαιδευτικό του έργο;

Κατά τη γνώμη σας ο/η νεοδιόριστος/η χρειάζεται στήριξη μέσα στο σχολείο για το εκπαιδευτικό του έργο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	70	77,8%	77,8%	77,8%
Όχι	20	22,2%	22,2%	100,0%
Total	90	100,0%	100,0%	

Γράφημα 5. 34: Κατά τη γνώμη σας ο νεοδιόριστος χρειάζεται στήριξη μέσα στο σχολείο για το



Φτάνοντας στην αναγκαιότητα στήριξης των νέων εκπαιδευτικών, από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν, το 77,8% του δείγματος αναφέρει ότι είναι ανάγκη ο/η νεοδιόριστος/η εκπαιδευτικός να έχει στήριξη μέσα στη σχολική μονάδα για το εκπαιδευτικό του έργο επιβεβαιώνοντας τις παραπάνω διατυπώσεις σχετικά με τους προβληματισμούς και τις ελλείψεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά και σχετικά με τα θετικά συναισθήματα.

5.1.1. Αν ναι, προσδιορίστε σύντομα το λόγο

Να σημειωθεί στο συγκεκριμένο σημείο ότι, με σκοπό τη βέλτιστη παρουσίαση αλλά και την απόλυση αποσαφήνιση των απαντήσεων, οι τελευταίες ομαδοποιήθηκαν ως εξής:

- Ομάδα Α: Εμπειρία παλαιότερων: Εδώ, συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που αναφέρουν ότι η στήριξη του/της νεοδιόριστου/ης εκπαιδευτικού επιβάλλεται καθώς από την στήριξη των παλαιότερων εκπαιδευτικών, καταφέρνει να εγκλιματιστεί ταχύτερα στο νέο επαγγελματικό περιβάλλον.
- Ομάδα Β: Γνωριμία, ταχύτερη και ομαλή προσαρμογή και ενσωμάτωση: Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που αναφέρουν μονολεκτικά, ως λόγο στήριξης, την γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον και τις συνθήκες του και τη γρηγορότερη και ομαλότερη προσαρμογή και την αντίστοιχη ενσωμάτωση στην κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου αλλά και το εκπαιδευτικό έργο.
- Ομάδα Γ: Απειρία και άγνοια: Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που προβάλλουν ως λόγο την έλλειψη εμπειρίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.
- Ομάδα Δ: Συναισθήματα: Εδώ, συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις που αναφέρουν ως λόγο τη δημιουργία συγκεκριμένων συναισθημάτων, τα οποία είναι η ασφάλεια, η αυτοπεποίθηση, η ενθάρρυνση και η αποδοχή.
- Ομάδα ΣΤ: Απαιτήσεις: Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις που αναφέρουν την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου.
- Ομάδα ΑΙ: Καινούργιο περιβάλλον: Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην ανάγκη στήριξης λόγω της γνωριμίας με το καινούργιο περιβάλλον.
- Ομάδα ΑΙΙ: Ενημέρωση: Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που προβάλλουν ως λόγο στήριξης την επιπλέον ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.
- Ομάδα ΑΙΙΙ: Απόδοση και βελτίωση: Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που αναφέρουν ως λόγο στήριξης την καλύτερη απόδοση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
- Ομάδα ΑΙΙΙΙ: Οργάνωση και Διοίκηση: Εδώ, συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που αναφέρουν ως λόγο την καλύτερη οργάνωση του/της ίδιου/ας του/της νεοδιόριστου/της και την ανταπόκριση στο διοικητικό έργο.

Πίνακας 5. 35: Αν ναι, προσδιορίστε σύντομα το λόγο.

Αν ναι, προσδιορίστε σύντομα το λόγο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ομάδα Α	8	8,9%	11,0%	11,0%
	Ομάδα Β	15	16,7%	20,5%	31,5%
	Ομάδα Γ	20	22,2%	27,4%	58,9%
	Ομάδα Δ	9	10,0%	12,3%	71,2%
	Ομάδα ΣΤ	2	2,2%	2,7%	74,0%
	Ομάδα ΑΙ	6	6,7%	8,2%	82,2%
	Ομάδα ΑΙΙ	6	6,7%	8,2%	90,4%
	Ομάδα ΑΙΙΙ	2	2,2%	2,7%	93,2%
	Ομάδα ΑΙV	5	5,6%	6,8%	93,2%
	Missing	17	18,9%	6,8%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	

Το σύνολο των παραπάνω απαντήσεων επιβεβαιώνεται, για ακόμα μία φορά από τις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με το λόγο που επιβάλλεται η στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με την απειρία και την άγνοια που εντοπίζεται στους/στις τελευταίους/ες, με ποσοστό απαντήσεων 27,4%.

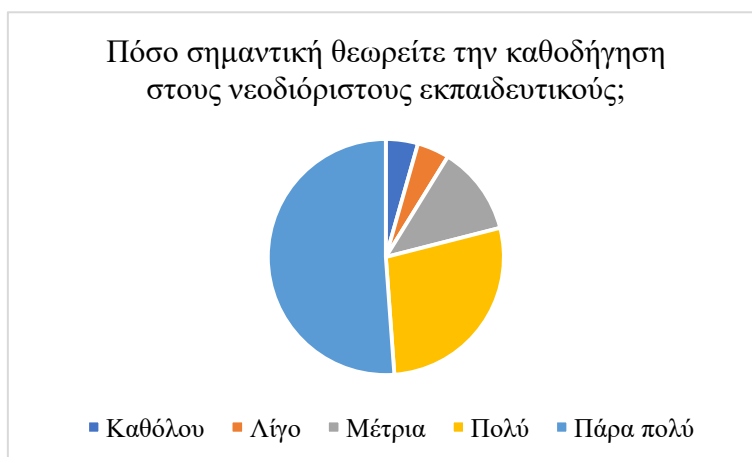
5.2. Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;

Πίνακας 5. 36: Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;

Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,4%	4,4%	4,4%
	Λίγο	4	4,4%	4,4%	8,9%

Μέτρια	11	12,2%	12,2%	21,1%
Πολύ	25	27,8%	27,8%	48,9%
Πάρα πολύ	46	51,1%	51,1%	100,0%
Total	90	100,0%	100,0%	



Γράφημα 5. 35: Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;

Η στήριξη που αναφέρεται προηγουμένως λαμβάνει τη μορφή της καθοδήγησης, η οποία σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες είναι ύψιστης σημασίας: το 51,1% δήλωσε ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντική η καθοδήγηση στους/στις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μπάκα (2012), όπου αναφέρεται η αναγκαιότητα της υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, μέσω του θεσμού του μέντορα, ο οποίος θα αναλάβει καθοδηγητικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα.

5.3. Ποιος/α πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;

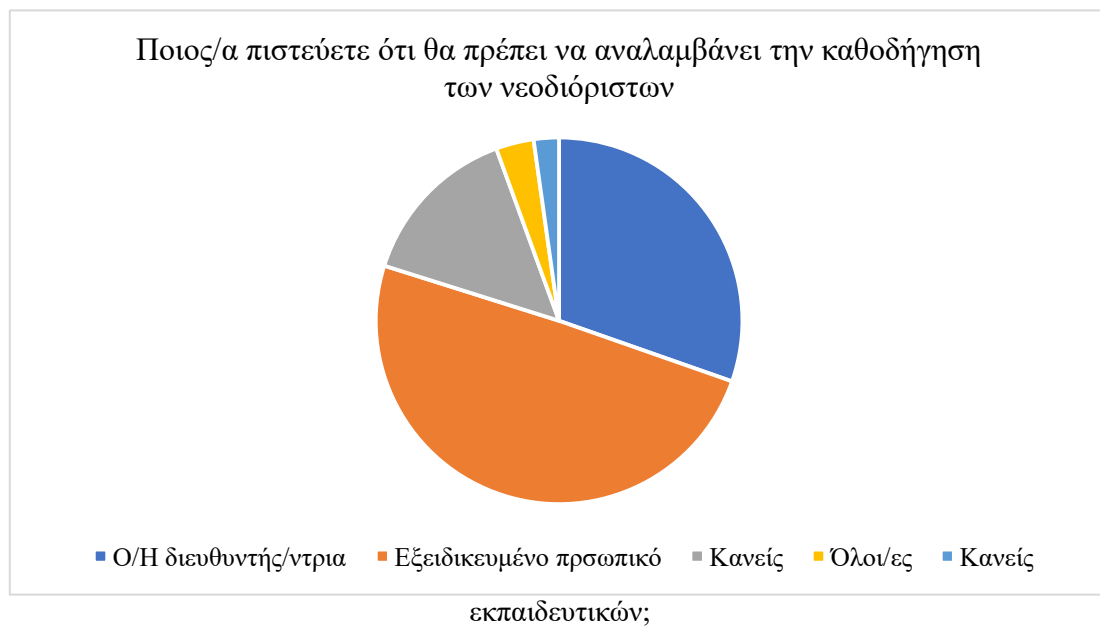
Πίνακας 5. 37: Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;

Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Ο/Η διευθυντής/ντρια	27	30,0%	30,0%	30,0%
	Εξειδικευμένο προσωπικό	44	48,9%	48,9%	78,9%
	Κράτος	13	14,4%	14,4%	93,3%
	Όλοι/ες	3	3,3%	3,3%	96,7%
	Κανείς	2	2,2%	2,2%	98,9%
	Εξειδικευμένο προσωπικό και οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί	1	1,1%	1,1%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	

Γράφημα 5. 36: Ποιος/α πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νεοδιόριστων



Μάλιστα, η καθοδήγηση διαδραματίζει τόσο σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εισαγωγής και προσαρμογής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, που το 48,9% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε ότι επιβάλλεται να αναλαμβάνεται από εξειδικευμένο προσωπικό. Τα δεδομένα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα δεδομένα της έρευνας της Ζαχαριάδη (2011), όπου υπήρχε τμήμα του δείγματος που ανέφερε ότι το ρόλο του μέντορα και την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών τον αναλαμβάνει ο σχολικός σύμβουλος: άρα εξειδικευμένο προσωπικό. Όμως, υπάρχουν και εκείνοι/ες που αναφέρουν, σε ποσοστό 30,0%

ότι υπεύθυνος/η για την καθοδήγηση πρέπει να είναι ο/η διευθυντής/ντρια, δηλώνοντας, από τη μία πλευρά τον πολυδιάστατο ρόλο του/της και από την άλλη το ρόλο που δύναται να διαδραματίσει στην εισαγωγή των εκπαιδευτικών στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στη δεύτερη περίπτωση, τα δεδομένα έρχονται σε συμφωνία με τις έρευνες των Day (2003), Moyles et al. (1999) και Weiss & Weiss (1999), που κάνουν λόγο για τη σημασία του/της διευθυντής/ντριας της σχολικής μονάδας και του ηγετικού στυλ στην επιτυχία μίας μεντορικής σχέσης.

5.4. Στο σχολείο σας εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης;

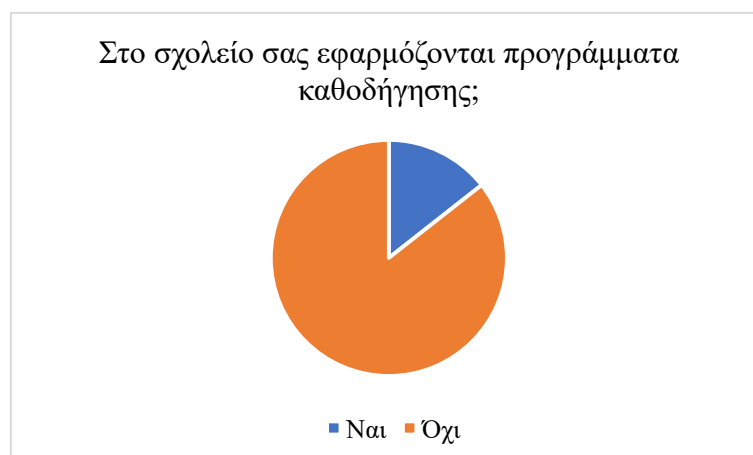
Στο σχολείο σας εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	13	14,4%	14,4%	14,4%
	Όχι	77	85,6%	85,6%	100,0%
	Total	90	100,0%	100,0%	

Πίνακας 5. 38: Στο σχολείο σας εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης

Γράφημα 5. 37: Στο σχολείο σας εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης;

Όμως, κλείνοντας επιβάλλεται να τονιστεί ότι παρά τη σημασία που λαμβάνει η καθοδήγηση για την εισαγωγή και, τελικά, προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες/ουσες, σε ποσοστό 85,6% αναφέρουν ότι δεν εφαρμόζονται, στη σχολική μονάδα τους, προγράμματα καθοδήγησης. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Γιαλαμά, η οποία και αναφέρει την έλλειψη και την υπολειτουργία τόσο των επιμορφωτικών όσο και των υποστηρικτικών προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό



πλαίσιο (Γιαλαμά, 2017).

5.2. Παραγοντική ανάλυση

Πριν την παραγοντική ανάλυση να σημειωθεί ότι οι παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν για τη διενέργεια των t-test και παλινδρομική ANOVA, βρέθηκαν να έχουν δείκτη Pearson $p < 0,005$.

Ο παρακάτω Πίνακας 5.39 εμφανίζει πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων στις ερωτήσεις της 2ης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5. 39: Διαφοροποίηση φύλου στις ερωτήσεις της 2η ενότητας του ερωτηματολογίου.

	Φύλο	N	M.O	T.A	F	t	Sig.
Η στέγαση στον τόπο διορισμού	Ανδρας	23	2,91	1,56	0,000	-1,61	0,110
	Γυναίκα	67	3,51	1,51			
Η μετακίνηση προς και από το σχολείο	Ανδρας	23	3,04	1,30	1,63	-1,12	0,289
	Γυναίκα	67	3,40	1,43			
Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων	Ανδρας	23	2,26	1,32	4,76	-3,51	0,001
	Γυναίκα	67	3,45	1,60			
Οικονομικές δυσκολίες	Ανδρας	23	2,96	1,49	1,90	-2,24	0,032
	Γυναίκα	67	3,73	1,24			
Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον	Ανδρας	23	2,70	1,43	2,41	-0,65	0,523
	Γυναίκα	67	2,91	1,22			

Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον	Άνδρας	23	3,13	1,29	1,22	0,22	0,381
	Γυναίκα	67	3,40				

Από το σύνολο των παραπάνω προκύπτει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων σχετικά με τις ερωτήσεις της 2^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου, πέραν αυτής που αναφέρεται στον αποχωρισμό των οικείων προσώπων, όπου απεδείχθη ότι οι γυναίκες προβληματίστηκαν περισσότερο από τους άνδρες στο θέμα (M.O=3,45, $p < 0.005$).

Ο παρακάτω Πίνακας 5.40 εμφανίζει πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και των ερωτήσεων της 2ης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5. 40: Διαφοροποίηση ηλικίας στις ερωτήσεις της 2η ενότητας του ερωτηματολογίου

	Ηλικία	N	M.O	T.A	F	t	Sig.
Η στέγαση στον τόπο διορισμού	≤30	17	3,53	1,23	5,67	0,61	0,548
	31 και πάνω	73	3,32	1,61			
Η μετακίνηση προς και από το σχολείο	≤30	17	3,41	1,12	4,02	0,39	0,702
	31 και πάνω	73	3,29	1,46			
Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων	≤30	17	3,47	1,37	3,55	1,04	0,306
	31 και πάνω	73	3,07	1,66			
Οικονομικές δυσκολίες	≤30	17	4,18	0,95	7,57	2,82	0,008
	31 και πάνω	73	3,38	1,38			
Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον	≤30	17	3,47	0,94	3,92	2,76	0,009
	31 και πάνω	73	2,71	1,30			
Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον	≤30	17	4,18	0,73	7,68	4,53	0,000
	31 και πάνω	73	3,14	1,25			

Όπως και προηγουμένως, έτσι και εδώ, δεν φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και τις ερωτήσεις της 2ης ενότητας του ερωτηματολογίου εκτός της ερώτησης που αναφέρεται στην επαγγελματική ένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι κάτω των 30 ετών φάνηκε να προβληματίστηκαν περισσότερο για την επαγγελματική τους ένταξη (Μ.Ο= 4,18, $p < 0,005$).

Ο παρακάτω Πίνακας 5.41 εμφανίζει πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ του τρόπου διορισμού και στις ερωτήσεις της 2ης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5. 41: Διαφοροποίηση τρόπου διορισμού στις ερωτήσεις της 2ης ενότητας του ερωτηματολογίου

Τρόπος διορισμού		N	M.O	T.A	F	t	Sig.
Η στέγαση στον τύπο διορισμού	ΑΣΕΠ	74	3,30	1,55	0,50	-0,79	0,439
	Επετηρίδα	16	3,63	1,50			
Η μετακίνηση προς και από το σχολείο	ΑΣΕΠ	74	3,30	1,38	0,27	-0,19	0,851
	Επετηρίδα	16	3,38	1,50			
Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων	ΑΣΕΠ	74	3,07	1,62	0,81	-1,00	0,326
	Επετηρίδα	16	3,50	1,55			
Οικονομικές δυσκολίες	ΑΣΕΠ	74	3,50	1,37	1,67	-0,53	0,598
	Επετηρίδα	16	3,69	1,25			
Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον	ΑΣΕΠ	74	2,86	1,26	0,15	0,14	0,887
	Επετηρίδα	16	2,81	1,33			

Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον	ΑΣΕΠ	74	3,39	1,26	0,35	1,04	0,309
	Επετηρίδα	16	3,06	1,12			

Από τον Πίνακα 5.41 προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις της 2ης ενότητας με βάση τον τρόπο διορισμού των συμμετεχόντων/ουσών.

Συνεχίζοντας, στο Πίνακα 5.42 παρουσιάζεται η πιθανή διαφοροποίηση της επιμόρφωσης στις ερωτήσεις της 3^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου, που αναφέρονται στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα.

Πίνακας 5. 42: Διαφοροποίηση επιμόρφωσης στις ερωτήσεις της 3ης ενότητας του ερωτηματολογίου

		Επιμόρφωση	N	M.O	T.A	F	Sig.
Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα	Καμία		19	3,21	1,36	1,10	0,368
	Ημερίδες		14	3,71	1,14		
	Βραχύχρονα σεμινάρια		16	3,56	0,96		
	Εξαμηνιαία επιμόρφωση		5	3,60	1,14		
	Ετήσια επιμόρφωση		8	2,63	1,30		
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό		28	3,25	1,17		
	Σύνολο		90	3,33	1,19		
Σχεδιασμός και οργάνωση μαθήματος	Καμία		19	3,53	1,12	2,47	0,039
	Ημερίδες		14	3,43	1,28		
	Βραχύχρονα σεμινάρια		16	4,13	0,72		
	Εξαμηνιαία επιμόρφωση		5	4,40	0,89		
	Ετήσια επιμόρφωση		8	2,63	1,77		
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό		28	3,25	1,32		
	Σύνολο		90	3,50	1,27		
Σχέσεις με τους μαθητές	Καμία		19	3,42	1,46	1,37	0,242
	Ημερίδες		14	3,29	1,27		
	Βραχύχρονα σεμινάρια		16	3,94	0,85		

	Εξαμηνιαία επιμόρφωση	5	4,00	0,71		
	Ετήσια επιμόρφωση	8	2,75	1,49		
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	28	3,50	1,04		
	Σύνολο	90	3,49	1,19		
Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη	Καμία	19	3,42	1,50	1,12	0,356
	Ημερίδες	14	3,29	1,44		
	Βραχύχρονα σεμινάρια	16	3,94	0,77		
	Εξαμηνιαία επιμόρφωση	5	4,20	0,45		
	Ετήσια επιμόρφωση	8	3,00	1,51		
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	28	3,68	1,16		
	Σύνολο	90	3,58	1,25		
Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας	Καμία	19	2,63	1,38	2,71	0,026
	Ημερίδες	14	3,64	1,50		
	Βραχύχρονα σεμινάρια	16	3,69	1,08		
	Εξαμηνιαία επιμόρφωση	5	2,80	1,10		
	Ετήσια επιμόρφωση	8	2,75	1,49		
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	28	3,75	1,11		
	Σύνολο	90	3,34	1,33		

Από το σύνολο των παραπάνω αποτελεσμάτων προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση στις ερωτήσεις της 3^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου, ανάλογα με την επιμόρφωση των συμμετεχόντων/ουσών ($p > 0,005$).

Ο παρακάτω Πίνακας 5.43 εμφανίζει πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5. 43: Διαφοροποίηση φύλου στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου

	Φύλο	N	M.O	T.A	F	t	Sig.
Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών	Άνδρας	23	2,96	1,30	0,00	0,15	0,883
	Γυναίκα	67	2,91	1,28			
Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας	Άνδρας	23	3,09	1,28	0,07	0,48	0,632
	Γυναίκα	67	2,94	1,20			
Το αναλυτικό πρόγραμμα των	Άνδρας	23	3,35	1,19	0,15	0,69	0,497

μαθημάτων της ειδικότητάς σας	Γυναίκα	67	3,15	1,22			
Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερα ανάγκες	Άνδρας	23	2,83	1,34	0,16	-1,46	0,152
	Γυναίκα	67	3,30	1,34			
Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας	Άνδρας	23	3,26	1,29	0,19	-0,22	0,827
	Γυναίκα	67	3,33	1,20			
Τους διάφορους χώρους του σχολείου	Άνδρας	23	3,26	1,21	0,80	-0,61	0,548
	Γυναίκα	67	3,43	1,05			
Χαρούμενος/η	Άνδρας	23	4,17	0,89	0,94	0,05	0,964
	Γυναίκα	67	4,16	0,86			
Ενθουσιασμένος/η	Άνδρας	23	3,96	0,98	0,51	-0,82	0,417
	Γυναίκα	67	4,15	0,96			
Περήφανος/η	Άνδρας	23	3,57	1,12	2,75	-2,00	0,053
	Γυναίκα	67	4,09	0,97			
Άνετος/η	Άνδρας	23	2,83	1,40	0,99	-0,48	0,632
	Γυναίκα	67	2,99	1,22			
Νευρικός/η	Άνδρας	23	2,61	1,23	0,31	0,29	0,771
	Γυναίκα	67	2,52	1,17			
Απογοητευμένος/η	Άνδρας	23	1,87	0,81	1,37	0,16	0,875
	Γυναίκα	67	1,84	1,07			

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση με βάση το φύλο στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών ($p \Rightarrow 0.005$).

Ο παρακάτω Πίνακας 5.44 εμφανίζει πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ της ηλικίας στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5. 44: Διαφοροποίηση ηλικίας στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Ηλικία	N	M.O	T.A	F	T	Sig.
--------	---	-----	-----	---	---	------

Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών	≤30	17	3,35	1,06	0,86	1,78	0,086
	31 και πάνω	73	2,82	1,31			
Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας	≤30	17	3,71	1,10	0,01	2,97	0,006
	31 και πάνω	73	2,81	1,19			
Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας	≤30	17	3,71	0,85	3,26	2,47	0,019
	31 και πάνω	73	3,08	1,26			
Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερα ανάγκες	≤30	17	3,65	1,06	1,84	1,91	0,066
	31 και πάνω	73	3,07	1,39			
Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας	≤30	17	3,94	1,14	1,25	2,50	0,019
	31 και πάνω	73	3,16	1,19			
Τους διάφορους χώρους του σχολείου	≤30	17	3,82	1,19	0,08	1,71	0,100
	31 και πάνω	73	3,29	1,05			
Χαρούμενος/η	≤30	17	4,41	0,71	0,39	1,50	0,145
	31 και πάνω	73	4,11	0,89			
Ενθουσιασμένος/η	≤30	17	4,35	0,79	0,24	1,40	0,173
	31 και πάνω	73	4,04	0,99			
Περήφανος/η	≤30	17	4,29	0,99	0,01	1,56	0,131
	31 και πάνω	73	3,88	1,03			
Άνετος/η	≤30	17	2,41	1,33	1,50	-1,86	0,075
	31 και πάνω	73	3,07	1,23			
Νευρικός/η	≤30	17	3,18	1,19	0,02	2,46	0,022
	31 και πάνω	73	2,40	1,14			
Απογοητευμένος/η	≤30	17	1,47	0,51	5,98	-2,61	0,012
	31 και πάνω	73	1,93	1,07			

Από το σύνολο των αποτελεσμάτων του Πίνακα 5.44 προκύπτει ότι επίσης δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και των ερωτήσεων της 4^{ης} ενότητας που αναφέρονται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ο παρακάτω Πίνακας 5.45 εμφανίζει πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ των ετών μόνιμου διορισμού στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5. 45: Διαφοροποίηση ετών μονιμότητας στις ερωτήσεις της 4ης ενότητας του ερωτηματολογίου.

	Έτη μονιμότητας	N	M.O	T.A	F	Sig.
Την αξιολόγηση των μαθητών/τριών	Έως 5 έτη	36	33,3	1,10	2,72	0,049
	6-10 έτη	22	2,86	1,46		
	11-20 έτη	24	2,58	1,28		
	Πάνω από 21 έτη	8	2,25	1,04		
	Σύνολο	90	2,92	1,27		
Το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας	Έως 5 έτη	36	3,53	1,06	5,60	0,001
	6-10 έτη	22	2,86	1,21		
	11-20 έτη	24	2,54	1,18		
	Πάνω από 21 έτη	8	2,13	1,13		
	Σύνολο	90	2,98	1,22		
Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας	Έως 5 έτη	36	3,72	0,81	5,05	0,003
	6-10 έτη	22	2,09	1,31		
	11-20 έτη	24	2,73	1,32		
	Πάνω από 21 έτη	8	2,98	1,30		
	Σύνολο	90	3,20	1,21		
Τους/Τις μαθητές/τριες με ιδιαίτερα ανάγκες	Έως 5 έτη	36	3,67	1,12	4,14	0,009
	6-10 έτη	22	3,14	1,42		
	11-20 έτη	24	2,83	1,34		
	Πάνω από 21 έτη	8	2,13	1,36		
	Σύνολο	90	3,18	1,35		
Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας	Έως 5 έτη	36	3,89	1,01	6,79	0,000
	6-10 έτη	22	3,18	1,22		
	11-20 έτη	24	2,92	1,06		
	Πάνω από 21 έτη	8	2,25	1,39		

	Σύνολο	90	3,31	1,21		
Τους διάφορους χώρους του σχολείου	Έως 5 έτη	36	3,72	1,06	2,22	0,092
	6-10 έτη	22	3,32	0,99		
	11-20 έτη	24	3,08	1,18		
	Πάνω από 21 έτη	8	3,00	0,93		
	Σύνολο	90	3,39	1,09		
Χαρούμενος/η	Έως 5 έτη	36	4,31	0,81	2,10	0,106
	6-10 έτη	22	4,09	0,97		
	11-20 έτη	24	3,88	0,99		
	Πάνω από 21 έτη	8	4,63	0,52		
	Σύνολο	90	4,17	0,86		
Ενθουσιασμένος/η	Έως 5 έτη	36	4,25	0,77	1,87	0,140
	6-10 έτη	22	4,09	1,11		
	11-20 έτη	24	3,75	1,11		
	Πάνω από 21 έτη	8	4,50	0,53		
	Σύνολο	90	4,10	0,96		
Περήφανος/η	Έως 5 έτη	36	4,14	0,93	1,63	0,189
	6-10 έτη	22	3,82	1,22		
	11-20 έτη	24	3,67	1,01		
	Πάνω από 21 έτη	8	4,38	0,74		
	Σύνολο	90	3,96	1,03		
Άνετος/η	Έως 5 έτη	36	3,00	1,26	0,77	0,514
	6-10 έτη	22	2,73	1,42		
	11-20 έτη	24	2,87	1,26		
	Πάνω από 21 έτη	8	3,50	0,76		
	Σύνολο	90	2,94	1,27		
Νευρικός/η	Έως 5 έτη	36	2,81	1,24	2,32	0,081
	6-10 έτη	22	2,50	1,14		
	11-20 έτη	24	2,50	1,10		
	Πάνω από 21 έτη	8	1,63	0,92		
	Σύνολο	90	2,540	1,18		
Απογοητευμένος/η	Έως 5 έτη	36	1,83	0,81	1,88	0,139
	6-10 έτη	22	1,86	1,08		
	11-20 έτη	24	2,08	1,25		
	Πάνω από 21 έτη	8	1,13	0,35		

	Σύνολο	90	1,84	1,00		
--	--------	----	------	------	--	--

Από τον Πίνακα 5.45 προκύπτει ότι τα έτη μονιμότητας παρουσιάζουν διαφοροποίηση αναφορικά με τις ερωτήσεις για το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας, το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητας και τα υπάρχοντα μέσα διδασκαλίας· διαδοχικά προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες με έως 5 έτη μονιμότητας ενημερώθηκαν, τις πρώτες μέρες τοποθέτησής τους για το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας (M.O=3,53, $p<0,005$) περισσότερο από εκείνους που είχαν 6-10 έτη μονιμότητας (M.O=2,86), αποδεικνύοντας την εξέλιξη αντιμετώπισης των νέων εκπαιδευτικών. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και τα αποτελέσματα σχετικά με την ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητας, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες με έως 5 έτη μονιμότητας ενημερώθηκαν περισσότερο (M.O=3,72, $p<0,005$), από εκείνους/ες που είχαν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας. Τέλος, το ίδιο προέκυψε και για τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (M.O=3,89, $p<0,005$), όπου οι συμμετέχοντες/ουσες με έως 5 έτη μονιμότητας ενημερώθηκαν περισσότερο από εκείνου που είχαν από 6 έως 11 έτη (M.O= 3,18) μονιμότητας στο ενεργητικό τους, αποδεικνύοντας, εδώ, τη συμβολή των εποπτικών μέσων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ακόμα, ερευνήθηκε πιθανή διαφοροποίηση του φύλου και των ετών μονιμότητας ηλικίας στο επίπεδο σημαντικότητας καθοδήγησης στους/στις νεοδιόριστους/στες εκπαιδευτικούς και στον/στην αρμόδιο/α για την καθοδήγηση.

Πίνακας 5. 46: Διαφοροποίηση φύλων για τη σημασία της καθοδήγησης.

	Φύλο	N	M.O	T.A	F	t	Sig.
Πόση σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση τους/στις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς	Άνδρας	23	3,57	1,44	14,77	-2,54	0,002
	Γυναίκα	67	4,37	0,87			

Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;	Άνδρας	23	1,87	1,18	1,70	0,18	0,861
	Γυναίκα	67	1,82	1,01			

Πίνακας 5. 47: Διαφοροποίηση ετών μονιμότητας για τη σημασία της καθοδήγησης.

	Έτη μονιμότητας	N	M.O	T.A	F	Sig.
Πόση σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση τους/στις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς	Έως 5 έτη	36	4,17	1,03	0,88	0,455
	6-10 έτη	22	4,45	0,80		
	11-20 έτη	24	4,00	1,38		
	Πάνω από 21 έτη	8	3,88	1,13		
	Σύνολο	90	4,17	1,09		
Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;	Έως 5 έτη	36	2,08	1,13	1,23	0,304
	6-10 έτη	22	1,73	0,98		
	11-20 έτη	24	1,67	1,09		
	Πάνω από 21 έτη	8	1,50	0,53		
	Σύνολο	90	1,83	1,0		

Από το σύνολο των παραπάνω δεδομένων των Πινάκων 5.46 και 5.47 προκύπτει ότι υπάρχει διαφοροποίηση μόνο αναφορικά με τη σημασία της καθοδήγησης στους/στις νεοδιόριστους/ες εκπαιδευτικούς: οι γυναίκες φάνηκε να θεωρούν πιο σημαντική την καθοδήγηση από τους άνδρες συμμετέχοντες (M.O=4,37, $p < 0,005$). Αναφορικά με τα υπόλοιπα δεδομένα δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση.

Συμπεράσματα

Από το σύνολο των δευτερογενών δεδομένων προκύπτει ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μία απλή διαδικασία ούτε μπορεί να συντελεστεί σε μικρό χρονικό διάστημα. Αποτελεί ένα χρονοβόρο και «επίπονο» πόνημα που απαιτεί συγκέντρωση, προγραμματισμό και πολλή προσπάθεια, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα πιο πολύπλοκα επαγγέλματα, δεδομένου ότι, από τη μία πλευρά, επιβάλλεται να συμβαδίζει και να εξελίσσεται μαζί με την εποχή του, κάτι που προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση, ανατροφοδότηση και ενημέρωση και, από την άλλη, συμπεριλαμβάνει ένα πλήθος και μία ποικιλία ανθρώπων, γνώσεων, τομέων και διαδικασιών. Από τα παραπάνω είναι εύκολα κατανοητό ότι η εισαγωγή των καινούργιων επαγγελματιών του κλάδου απαιτεί την αμέριστη προσωπική προσπάθεια αλλά και την αντίστοιχη αμέριστη υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και το Σύλλογο των Διδασκόντων καθώς παρατηρείται έλλειψη νομοθετικού πλαισίου.

Λόγω της πολύπλοκης φύσης του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού, οι νεοδιόριστοι/ες αντιμετωπίζουν πλήθος εμποδίων κατά την εισαγωγή τους στο επάγγελμα, κυρίως σε θέματα διδακτικής πρακτικής, διοικητικής ενασχόλησης και ενσωμάτωσης, τα οποία οφείλονται στην άγνοια και την έλλειψη εμπειρίας τους. Τα παραπάνω συμφωνούν με την έρευνα της Δουλούδη (2018), όπου αναφέρεται ότι η ανάληψη των καθηκόντων των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα πραγματοποιείται σε ένα κλίμα ανεπιμότητας που επιβάλλει την επιβολή ενός σταδίου προετοιμασίας, ώστε να γίνει η ενημέρωσή τους για τα νέα καθήκοντα και να εμπλουτιστεί η κατακτημένη, από το πανεπιστήμιο γνώση.

Λόγω των παραπάνω, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, προωθείται η καθοδήγηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών και όχι μόνο, ώστε να διευκολυνθεί η ενσωμάτωσή τους στον υφιστάμενο επαγγελματικό πληθυσμό αλλά και για να μειωθούν τα επίπεδα άγχους των καινούργιων επαγγελματιών. Στις περισσότερες περιπτώσεις το ρόλο του καθοδηγητή ή αλλιώς «μέντορα» όπως ονομάζεται σήμερα αναλαμβάνει ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου ή οι παλαιότεροι/ες εκπαιδευτικοί. Η τελευταία διατύπωση συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Rutter (1979), όπου η καθοδήγηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα βασικά καθήκοντα του διευθυντή/ντριας.

Μάλιστα, για να είναι αποτελεσματική μία μεντορική σχέση τίθενται κάποιες προϋποθέσεις, όπως είναι για παράδειγμα το κλίμα εμπιστοσύνης, η σχολική κουλτούρα, η ενσυναίσθηση κ.ά. αλλά και περισσότερο τυπικές όπως είναι η παρακολούθηση

επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι δεξιότητες στη χρήση εκπαιδευτικών μέσων και υλικών κ.ά. Η παραπάνω διατύπωση έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Δάφκου (2014), όπου και αναφέρεται ότι τα σημαντικότερα θέματα που εμφανίζουν σχέση με το θεσμό του μέντορα είναι το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων και η επιμόρφωση των υποψηφίων μεντόρων.

Από το σύνολο των πρωτογενών δεδομένων, τώρα, αυτό που προκύπτει είναι ότι όσον αφορά τα προσωπικά θέματα των συμμετεχόντων/ουσών, τα επίπεδα των απαντήσεων κινήθηκαν σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα, επιβεβαιώνοντας το άγχος που δημιουργείται στους/στις νεοδιορισμένους/ες εκπαιδευτικούς λόγω της άγνοιας που επέρχεται μετά το τέλος των πανεπιστημιακών σπουδών τους και την είσοδο στο εκπαιδευτικό επάγγελμα· με άλλα λόγια επιβεβαιώνεται η βίαιη μετάβαση από το ρόλο του/της μαθητή/τριας στον αντίστοιχο του/της εκπαιδευτικού ή αλλιώς από το ρόλο του παιδιού στο ρόλο του ενήλικα. Η προαναφερθείσα βίαιη μετάβαση μεταξύ των δύο ρόλων επιβεβαιώνεται και από έρευνες των Veenman (1984) και Kelchtermans & Ballet (2002), όπου μάλιστα στην πρώτη περίπτωση η μετάβαση αυτή χαρακτηρίζεται ως «σοκ της πραγματικότητας» ή ως «πρακτική του σοκ», τονίζοντας μάλιστα τις συναισθηματικές αντιδράσεις των νέων εκπαιδευτικών όπου και αν αντιμετωπίζουν τις πραγματικότητες και τις υποχρεώσεις της εργασίας τους.

Εξίσου υψηλά ποσοστά ανησυχίας προέκυψαν και για εκπαιδευτικά θέματα των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, είτε αποδεικνύοντας μία κακή σχολική κουλτούρα και μία άρνηση υποστήριξης των νέων επαγγελματιών είτε επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφική έρευνα που αναφέρει την απουσία κατάλληλων δομών προετοιμασίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Πυργιωτάκη (2011), όπου ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται μεταξύ άλλων στο σχεδιασμό και την οργάνωση μαθήματος και τα αποτελέσματα του Δημητρόπουλου (1998), όπου στο επίκεντρο, εδώ, τίθεται η έλλειψη ενημέρωσης για το Α.Π. αλλά και τα μαθήματα που πρόκειται να διδάξουν.

Αναφορικά με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν φαίνεται να συμφωνούν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αφού δηλώθηκε μέτρια ή πολύ καλή ενημέρωση στα εκπαιδευτικά θέματα, στο Α.Π, τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες, τους χώρους του σχολείου αλλά κατά υφιστάμενα εποπτικά μέσα, προέκυψαν πολύ θετικά συναισθήματα τον πρώτο καιρό εργασίας και μέτρια επίπεδα στα αρνητικά συναισθήματα. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Kent (2000), όπου σημειώθηκαν χαμηλά επίπεδα ενημέρωσης αλλά και μέτρια προς υψηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων. Η

σχετικά ομαλή κοινωνικοποίηση μπορεί να αποδοθεί στο συνεργατικό κλίμα που ενδεχομένως να υπάρχει στις σχολικές μονάδες ή/και η παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης από την πλειοψηφία του δείγματος ή/και το γεγονός ότι το επικρατούμενο κλίμα προάγει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών ή/και από την πλειοψηφία των απαντήσεων που αναφέρει την συζήτηση των επιμέρους προβλημάτων με τους/τις παλαιότερους/ες εκπαιδευτικούς, αποδεικνύοντας ένα ιδιαίτερα συνεργατικό κλίμα και την ομαλή ενσωμάτωση των νέων επαγγελματιών.

Τέλος, να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα σχετικά με το/τη διαμορφωτή/τρια του σχολικού κλίματος, συμφωνεί με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε συμφωνία με τη μελέτη Τόλη (2010), από όπου προέκυψε ότι ο/η διευθυντής/ντριας, κατά την άποψη των συμμετεχόντων/ουσών είναι και ο/η διαμορφωτής/τρια του σχολικού κλίματος. Γενικά από τις απαντήσεις που δόθηκαν μπορεί να εξαχθεί ένα γενικότερο συμπέρασμα ότι η βοήθεια και η υποστήριξη των νεοδιορισμένων προήλθε τόσο από το/τη διευθυντή/ντρια όσο από το υπόλοιπο συνεργατικό περιβάλλον.

Ακόμα, επισημάνθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες η αναγκαιότητα υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό έργο, πιθανόν επηρεασμένοι/ες από τις προσωπικές τους εμπειρίες, αλλά σίγουρα μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη της εμπειρίας που δηλώθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος. Σύμφωνα με τον Κωστανάσιο (2013), οι εμπειρίες ενός/μίας εκπαιδευτικού αποτελούν τόσο βασικούς παράγοντες επηρεασμού του τρόπου διδασκαλίας όσο και αναπόσπαστα σημεία της επαγγελματικής ταυτότητάς του/της. Η αναγκαιότητα υποστήριξης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών αποδεικνύεται και από επιπλέον μελέτες, όπου αναφέρεται επίσης ότι αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει ιδιαίτερα θετικά στην υποστήριξη τόσο των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Kourkoutas & Giovazolias, 2015; Hanko, 2002). Ωστόσο, αναφορικά με τον/την αρμόδιο/α για την ανάληψη της καθοδήγησης, οι απόψεις έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, καθώς δηλώθηκε το εξειδικευμένο προσωπικό ως το αρμόδιο για την καθοδήγηση των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών. Τέλος, το γεγονός ότι δεν εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης στις σχολικές μονάδες του δείγματος αποδεικνύει την αδιαφορία του κρατικού μηχανισμού αλλά πιθανόν και την αδιαφορία του/της ίδιου/ας του/της διευθυντή/ντριας. Πιθανόν τα παραπάνω αποτελέσματα να μπορούν να δικαιολογηθούν από τα ευρήματα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2017), όπου προέκυψε ότι οι διευθυντές/ντριες θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το διοικητικό τους έργο,

εστιάζοντας ταυτόχρονα στο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα της διεύθυνσης, παρά το γεγονός ότι γνωρίζουν τόσο τη σπουδαιότητα όσο και τα πλεονεκτήματα της καθοδηγητικής διάστασης του ρόλου τους.

Από τη σύγκριση των μεταβλητών προέκυψε ότι οι γυναίκες προβληματίζονταν περισσότερο από τους άνδρες στον αποχωρισμό των οικείων προσώπων, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Αλεξίου (2020) όπου και πάλι απεδείχθη ότι οι γυναίκες προβληματίζονταν περισσότερο από τους άνδρες στον αποχωρισμό των οικείων προσώπων. Επιπλέον, έγινε σαφές ότι οι συμμετέχοντες/ουσες με ηλικία κάτω των 30 ετών προβληματίζονταν περισσότερο από εκείνους/ες που ήταν άνω των 31 ετών σχετικά με την επαγγελματική τους ένταξη στο καινούργιο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο, δεν σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις σχετικά με τον τρόπο διορισμού και τα προσωπικά θέματα, την επιμόρφωση και τον προβληματισμό στα εκπαιδευτικά θέματα, το φύλο και τη διαδικασία κοινωνικοποίησης αλλά και την ηλικία και την τελευταία διαδικασία. Ακόμα, τα έτη μονιμότητας δεν διαφοροποιούσαν τα αποτελέσματα σχετικά με τη σημασία της καθοδήγησης και το ποιος/α έχει την αρμοδιότητα για την εφαρμογή. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις δεν προέκυψε να έχουν εξεταστεί σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες.

Αλλά βρέθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα έτη μονιμότητας και την κοινωνικοποίηση αλλά και το φύλο και τη σημασία της καθοδήγησης. Πιο συγκεκριμένα απεδείχθη ότι στο δείγμα τα λιγότερα έτη μονιμότητας (έως 5 έτη) επηρέαζαν περισσότερο την ενημέρωση σχετικά με το χειρισμό των μαθητών/τριών σε θέματα πειθαρχίας, όπως επίσης και την ενημέρωση για το Α. Π των μαθημάτων της ειδικότητας και για τα εποπτικά μέσα σε σχέση με τα 6-10 έτη μονιμότητας. Τέλος, οι γυναίκες φάνηκαν να δίδουν περισσότερη σημασία από τους άνδρες στη καθοδήγηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο σημείο να σημειωθεί ότι βρέθηκαν μελέτες που να εξετάζουν τις παραπάνω διαφοροποιήσεις.

Πιθανές προτάσεις που θα μπορούσαν να μελετηθούν είναι η κοινωνικοποίηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών σε άλλες περιοχές της Ελλάδας ή/και του εξωτερικού αλλά και η μελέτη της πορείας της καθοδήγησης σε άλλες σχολικές μονάδες ή άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στους περιορισμούς της έρευνας συμπεριλαμβάνεται το γεγονός ότι η βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη στο θέμα της κοινωνικοποίησης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Ακόμα ένας περιορισμός είναι το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν αντίστοιχες συσχετίσεις μεταβλητών, σε ελληνική και αγγλική βιβλιογραφία. Τελευταίος

περιορισμός ήταν το μικτό χρονικό διάστημα αποστολής και λήψης των ερωτηματολογίων αλλά και τρόπος διαμοιρασμού τους, λόγω των έκτακτων υγειονομικών μέτρων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21 (7), 843-862.
- Achinstein, B., Ogawa, R. T., & Spiegelman, A. (2004). Are we creating separate and unequal tracks of teachers? The effects of state policy, local conditions, and teacher characteristics on new teacher socialization. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 557-603.
- Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (6), 42–55.
- Balcı, A., (2000). *Organizational socialization: Theory strategy and tactics*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barreto, A. (2012). Counseling for the Training of Leaders and Leadership Development: A Commentary. *The Professional Counselor*, 2 (3), 226-234.
- Bertalanffy, L. von. (1956). General system theory. *General Systems*, 1, 1-10.
- Blessing, L. T. M. & Chakrabarti, A. (2009). *DRM, a design research methodology*. Luxembourg: Springer.
- Bostick, D., Cooper, J., Lassiter, J. & Reiman, A. (1995). Counselor- and teacher-led support groups for beginning teachers: a cognitive-developmental perspective. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30 (2), 105-117.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brunton, K. (2007). *Beginning teachers and their reality of teaching: Negotiating the micro-political world*. Annual Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Brock University, St. Catherines, Canada.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21 (2), 143-155.

- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Calik, T. (2003). Occupational harmonization (organizational socialization). *Turkish Journal of Educational Sciences*, 1 (2): 163-177.
- Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 3 (2).
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16 (1), 43-54.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Ν. Κουβαράκου, μτφρ), Αθήνα: Ίων.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development*. California: John Wiley & Sons.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (Α. Βακάκη, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dilthey, W. (1976). *Selected writings* (H. P. Rickman, Ed.). London: Cambridge University Press.
- Duran, E., Sezgin, F. & Çoban, O. (2011). Examining candidate classroom teachers' compliance and socialization process. *Journal of Social Sciences*, 31, 465-478.
- Everard K. B. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1996). *Effective school management* (3rd Ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Fassinger, R. E. & Shullman, S. L. (2017). Leadership and Counseling Psychology: What Should We Know? Where Could We Go? *The Counseling Psychologist*, 45 (7), 927-964.

- Feiman-Nemser, S. (1996). *Mentoring: a critical review*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Fischer, D. & van Andel, L. (2002). Mentoring in Teacher Education-towards innovative school development, Paper presented at the 27th annual conference of ATEE September 2002 in Warsaw/ Poland.
- Fletcher, E. C., Jr., Chang, J., & Kong, Y. (2008, February). *Organizational socialization applied to teacher induction: An emerging conceptual framework*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in America, Panama.
- Fuller, F. F. Brown, O. H. (1975), Becoming a teacher. In K. Ryan (eds). *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago University Press.
- Gadamer, H. -G. (1975). *Truth and method* (G. Barden & J. Comming, trans.). London: Sheed and Ward.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gillespie, N. & Mann, L. (2004). Transformational Leadership and shared values: the building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (6), 588-607.
- Ginsburg, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. New York: Falmer Press.
- Goodwin, B. (2012). Supporting Beginning Teachers. *Educational Leadership*, 69(8): 84- 85.
- Gray, D. E. (2018). *Η ερευνητική μεθοδολογία στον Πραγματικό Κόσμο* (Π. Δέλιας μετ.). (4^η Έκδοση). Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.
- Güçlü, N. (2004). *Organizational socialization of new teachers as they start teaching jobs*. Ankara: Asil Distribution.
- Hanko, G. (2002). Making psychodynamic insights accessible to teachers as an integral part of their professional task. *Psychodynamic Practice*, 8 (3), 375–389.
- Hansford, B. & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44 (1), 36-52.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56.

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25 (1), 207-216.
- Hoy W. & Miskel. C.(2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice/* New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28 (1), 23-26.
- Huberman, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στο A. Hargreaves, & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 193-223) (Π. Χατζηπαντελή, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Huling-Austin, I. (1990). Teacher's induction programs. In Houston, W.R.-Huberman, M. & Sikula, J. (eds), *Handbook of research on teacher education* ((pp. 535-548). N.Y.: Macmillan.
- Husserl, E. (1929). Entry on "Phenomenology." In T. L. Garvin (Ed.), *Encyclopedia Britannica* (14th ed.). New York: Encyclopedia Britannica.
- Ingersoll, R. & Strong, M., 2011. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Educational Leadership*, 55, 60 (8), pp. 30-33.
- Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage? GSE Publications.
- Ingersoll, R. (2014). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93 (8), 47-51.
- Jackson, M. A. (2008). *Teachers' perception of the role of the principal regarding teacher retention in Title 1 elementary schools in selected counties in West Georgia*. Unpublished doctoral dissertation. Minneapolis: Capella University.
- Jarzabkowski, L. (2003). Teacher Collegiality in a Remote Australian School. *Journal of Research in Rural Education*, 18 (3), 139-144.
- Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10 (1), 57-69.

- Kardos, M., Moore J., Peske, H. G., Kauffman D. & Liu, E. (2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools, *Educational Administration Quarterly*, 37 (2), 250-290.
- Kartal, S. (2007). *Organizational socialization in education*. Ankara: Maya Akademi.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kent, S. I. (2000). Problems of beginning teachers: Comparing graduates of bachelor's and master's level teacher preparation programs. *The Teacher Educator*, 35 (4), 83-96.
- Kilburg, G. M. (2007). Three mentoring team relationships and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring & Tutoring*, 15 (3), 293-308.
- Kourkoutas, E. & Giovazolias, T. (2015). School-Based Counselling Work With Teachers: An Integrative Model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3 (2), 137–158.
- Koybasi, F. & Ugurlu, C. T. (2019). Teacher Candidates' Socialization Process: A Grounded Theory Study. *Asian Journal of Education and Training*, 5 (1), 213-223.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37 (2), 241-258.
- Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise, *Professional Development in Education*, 37 (2), 243-263.
- Lightfoot S. L. (1983). *The Good High School*. New York: Basic Books.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program Sweden. *Educational Studies*, 31 (3), 251-263.
- Malinowski, B. (1923). Supplementary essay. In C. K. Ogden and I. A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning*. New York: Harcourt, Brace and World.

- Malinowski, B. (1936). *The sexual life of savages in northwestern Melanesia; An ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*. New York: Halcyon House.
- McKibben, W. B., Umstead, L. K. & Borders, L. D. (2017). Identifying Dynamics of Counseling Leadership: A Content Analysis Study. *Journal of Counseling & Development*, 95, 192-202.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Organizational socialization and organizational socialization process in Turkish education system. *Journal of Yuzuncu Yil University Faculty of Education*, 5 (2), 137-153.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Moyles, J., Suschitsky, W. & Chapman, L. (1999). Mentoring in Primary Schools: ethos, structures and workloads, *Journal of In-service Education*, 25 (1), 161-172.
- Nelson-Jones, R. (2009). *Βασικές Δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Oliva P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman.
- Ozankaya, Ö. (1999). *Sociology*. Istanbul: Cem.
- Özgen, H. A. Öztürk & Yalçın, A. (2002). *Human resources management*. Adana: Nobel Bookstore.
- Packard, B. W. (2003). Web-based mentoring: Challenging traditional models to increase women's access. *Mentoring & Tutoring*, 11 (1), 53-65.
- Parsons, T. (1949). *The structure of social action*. Glencoe: Free Press.
- Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in School. *Review of European Studies*, 2 (2).
- Popescu-Mitroi, M. M. & Mazilescu, C.A. (2011). New perspectives on roles of the mentor-teacher for pedagogical practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (1), 2078-2082.
- Radcliffe-Brown, A. (1952). *Structure and function in primitive society*. London: Cohen and West.

- Rippon, J. & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11 (2), 211-226.
- Rippon, J. & Martin, M. (2003). Supporting induction: Relationships count, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 11 (2), 211–226.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.
- Sartre, J. P. (1948). *Existentialism and humanism* (P. Mairet, trans.). London: Methuen.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh & F. Lehnert, trans.). Evanston: Northwestern University Press.
- Shamatov, D.A. (2006). Beginning teachers’ professional socialization in post-Soviet Kyrgyzstan: The challenges and coping strategies. *Quality in education: Teaching and leadership in challenging times*, 2, 601-613.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Turner, M. (1993). The Role of Mentors and Teacher Tutors in School Based Teacher Education and Induction. *British Journal of In-service Education*, 19 (1), 36-45.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (A. Henderson & T. Parsons, trans.). Glencoe: Free Press.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. G. (1999). *Beginning Teacher Induction*. ERIC Digest.
- Wildman, M. T., Magliaro, G. S., Niles, A. R., & Niles, A. J., (1992). Teacher Mentoring: An Analysis of Roles, Activities, and Conditions. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 205-213.
- Williams, E. A. & Prestage, S. A. (2002). The Induction Tutor: mentor, manager or both? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10 (1), 35-45.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Westmead, England: Saxon House.
- Zeichner K. & Gore J. (1989). Teacher Socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

- Zeichner, K.M., & Tabachnick, B.R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1-25.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες-Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1089>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρούτσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδευόμενα εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο ». Στο Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (επιμ.). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων τμήματος εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999), Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Α. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (187-228). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αρβανιτίδου, Σ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης για το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1 (2), 125-140.
- Βλαχονικολού, Μ. (2015). *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την αξιοποίηση του mentoring στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γαλανού, Α. (2013). *Ο Μέντορας ως νεοεισαχθείς θεσμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος και η αναγκαιότητα θεσμοθέτησής του*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Γεωργοπούλου, Χ. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: μελέτη περίπτωσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιαλαμά, Κ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του μέντορα ως υποστηρικτικής δομής στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 105-116), Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών: μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 105-118.
- Γλαράκη, Χ. (2014). *Ο Μέντορας ως δεσμός αρχικής στήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δανέζη, Α.(2013). *Ο θεσμός του Mentoring στη δημόσια Β/θμια εκπαίδευση: Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δάφκου, Β. Ι. (2014). *Οι προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μία έρευνα βασισμένη στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών, αλλά και στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δουλκερίδου, Π. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 59

- Ζαχαριάδη, Π. (2011). *Ο Μέντορας και ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σσ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ., Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σ.231). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καυγάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 273-275.
- Κοντογιάννης, Ι. (2018). *Ο διευθυντής σε ρόλο μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς: προϋποθέσεις, συνθήκες, προκλήσεις*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωστανάσιος, Α. (2013). Η Υποδοχή των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών στο Σχολείο και η Επαγγελματική τους Ανάπτυξη. Στο Π. Αγγελόπουλος, Ε. Δημητριάδη, Μ. Ευσταθίου, Β. Ζήνδρος, Σ. Κάμτσιος, Μ. Νταλάκας, Ι. Στέφος & Π. Τσιάρα (επιμ.). *Δείκτες εκπαίδευσης* (σσ. 3-7). Ιωάννινα: Θεοδωρίδης.
- Λαϊνά, Μ. (2013). Υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 190-197.
- Λασκαράτου, Α. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μακροπούλου, Ε. (2013). *Ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των απόψεων έμπειρων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Μαρκάκη, Ε. (2014). Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση και η εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών κα επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα». Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα Α, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σσ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354).
- Μπάκα, Ε. (2012). *Ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση και οι θέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον νεοεισερχόμενο θεσμό*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Ιωάννινα: Νέα Παιδεία.
- Μπουρνή, Ε. (2017). *Ο διευθυντής ως μέντορας: Απόψεις διευθυντών και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2 (3), 79-98.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από το http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf
- Παπαδοπούλου, Κ. (2017). Ο ρόλος των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συμβουλευτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Παππά, Ε. (2015). *Ο θεσμός του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992) *Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Σάκκουλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104-126.
- Σαλτέρης, Ν. (2011). Ο Επιμορφωτής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης: Επιλογή, Προφίλ και Αξιολόγηση. Στο Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σ. 91). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Σταυρίδης, Σ. (2013). *Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τηλέλης, Χ. (2014). *Ενδυνάμωση ανθρώπινου δυναμικού: Εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τόλης, Β. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και τη Βοιωτία*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Τσάντας, Δ. Ν., Μουσιάδης, Θ. Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων SPSS, ECXEL, S-PLUS. Αθήνα: Ζήτης.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (2010). Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης. Διαθέσιμο στο [Δημόσια Διαβούλευση για το Θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού | Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων \(opengov.gr\)](http://opengov.gr)
- Χατζηδήμου, Δ., & Στραβάκου, Π. (2003). Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1ου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 2013-230). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Παράρτημα

Ενότητα 1^η: Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

Ηλικία

≤ 30	
31 και πάνω	

Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος (-η)	
Άγαμος (-η)	
Άλλο	

Τρόπος διορισμού:

ΑΣΕΠ	
Επετηρίδα	

Χρόνος ως μόνιμος/η:

Έως 5 χρόνια	
6-10 χρόνια	
11-20 χρόνια	
Πάνω από 21 χρόνια	

Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα πριν το διορισμό σας:

Καμία	
Ημερίδες	
Βραχυχρόνια σεμινάρια	
Εξαμηνιαία επιμόρφωση	
Ετήσια επιμόρφωση	
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό	

Ενότητα: Προσωπικά θέματα

Στο ξεκίνημά σας ως νέος εκπαιδευτικός κατά πόσο σας προβλημάτισαν τα παρακάτω θέματα;

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
Η στέγαση στον τόπο διορισμού					
Η μετακίνηση προς και από το σχολείο					
Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων					
Οικονομικές δυσκολίες					
Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον					
Η επαγγελματική ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον					

Ενότητα: Προβληματισμοί εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα

Στο ξεκίνημά σας ως νέος εκπαιδευτικός κατά πόσο σας προβληματίσαν τα παρακάτω θέματα;

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα					
Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος					
Σχέσεις με τους μαθητές					
Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη					
Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας					

Ενότητα: Διαδικασία Κοινωνικοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Τις πρώτες ημέρες της τοποθέτησής σας στη σχολική μονάδα σε ποιο βαθμό ενημερωθήκατε για:

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
την αξιολόγηση των μαθητών					
το χειρισμό των μαθητών σε θέματα πειθαρχίας					
το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της					

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
ειδικότητάς σας					
τους μαθητές με ιδιαίτερα ανάγκες					
τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας					
τους διάφορους χώρους του σχολείου					

Πως αισθανθήκατε τον πρώτο καιρό της εργασίας σας;

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
Χαρούμενος					
Ενθουσιασμένος					
Περήφανος					
Άνετος					
Νευρικός					
Απογοητευμένος					

Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης;

1. ναι	
2. Όχι	

Θεωρείτε ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της;

1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ

1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ

Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο κύριος διαμορφωτής του σχολικού κλίματος; (1 επιλογή)

οι μαθητές	
ο διευθυντής	
οι νεοδιόριστοι	
οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί	
άλλος	

Με ποιόν κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας; Με:
(1 επιλογή)

το διευθυντή	
παλαιότερους εκπαιδευτικούς	
κανένα	
άλλους νεοδιόριστους	
άλλος (προσδιορίστε)	

Ενότητα: Καθοδήγηση

Κατά τη γνώμη σας ο νεοδιόριστος χρειάζεται στήριξη μέσα στο σχολείο για το εκπαιδευτικό του έργο;

1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	4. Πάρα πολύ

Αν ναι, προσδιορίστε σύντομα το λόγο:

Πόσο σημαντική θεωρείτε την καθοδήγηση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;

1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	4. Πάρα πολύ

Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;

1. Ο διευθυντής	
2. Εξειδικευμένο Προσωπικό	
3. Κράτος	
4. Άλλο	

Στο σχολείο σας εφαρμόζονται προγράμματα καθοδήγησης;

1. ναι	
--------	--